

ressources

Interface entre recherche, formation et innovation



Mémoire

TRAVAUX DE RECHERCHE DES ÉTUDIANTS

Master MEEF - Promotion 2016

www.espe.univ-nantes.fr



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

UNIVERSITÉ DE NANTES

Le comité de rédaction

BRIAUD Philippe

Maître de conférences en didactique
de la physique

CHELQ Elise

Responsable du centre de
ressources documentaires du site
d'Angers

CHOQUET Christine

Maître de conférences en
Mathématiques

FRANCOIS Dora

Maître de conférences en Langues

LACROIX Florence

Maître de conférences en Sciences
de l'Éducation

LAINÉ Aurélie

Maître de conférences en Sciences
de l'Éducation

LEBOUVIER Bruno

Maître de conférences en EPS

PIFFETEAU Marie

Responsable du centre de
ressources documentaires du site
de Nantes

SCHMEHL-POSTAI Annette

Maître de conférences en Didactique
du français

THERY Marie

Maître de conférences en Sciences
de l'Éducation-ASH

THORBECKE Fanny

Responsable Communication

UÉZIER Anne

Maître de conférences en
Histoire-Géographie

Editorial

Ce numéro de la revue Ressources est le second que nous consacrons aux travaux de recherche des étudiants de master MEEF. Destiné aux formateurs, aux professionnels et aux étudiants, il présente neuf articles qui émanent de mémoires réalisés dans des champs variés. Ils ont toutefois en commun d'examiner des phénomènes d'intervention pédagogique, didactique ou éducative en milieu scolaire.

François Jacob¹ distinguait la science de jour qui « *met en jeu des raisonnements qui s'articulent comme des engrenages, des résultats qui ont la force de la certitude* » et la science de nuit qui, « *au contraire, erre à l'aveugle. Elle hésite, trébuche, recule, transpire, se réveille en sursaut. Doutant de tout, elle se cherche, s'interroge, se reprend sans cesse. C'est une sorte d'atelier du possible où s'élabore ce qui deviendra le matériau de la science.* » Les articles exposés dans ce numéro sont le fruit de ces deux faces et de leur mise en relation. Les recherches des étudiants ont intégré la nécessité de produire du savoir sur les pratiques et de le communiquer dans des formats rigoureux pour les livrer à la communauté. Mais c'est aussi en tâtonnant que les auteurs ont défini leur objet et essayé de démêler ce qui se joue dans les pratiques pour les comprendre. Les études présentées, souvent délimitées à des cas ou contextes précis, ont été l'occasion pour les étudiants de construire des données factuelles que les activités professionnelles quotidiennes n'ont pas toujours le loisir d'explorer. Elles leur ont aussi permis d'apprendre à se méfier des doxas, de lire les activités des élèves, des enseignants ou des conseillers principaux d'éducation au filtre d'un cadre théorique reconstruit progressivement. Le travail d'écriture concrétise en partie l'articulation des deux faces d'une production scientifique dont parle F. Jacob. Il s'est prolongé ici pour les étudiants dans la rédaction de ces articles. Les auteurs ont repris leur mémoire dans un format court et se sont confrontés aux évaluations d'experts extérieurs à leurs projets. Les éclairages ou les demandes de précisions qui leur ont été apportés les ont amenés alors à revoir les mots utilisés leur permettant ainsi d'expliquer et de renouveler leur pensée.

Ce numéro veut valoriser le travail des étudiants. Il montre la vivacité et la variété de la recherche à l'ESPE ainsi que son rôle dans la formation des enseignants. Il donne, à son niveau, des éléments de réflexions collectives pour les acteurs de la formation qui sont au travail dans l'alternance. C'est aussi, modestement, une contribution au débat pour ceux qui cherchent à éclaircir ce qui se joue dans les pratiques, les interventions en classe ou les apprentissages des élèves. Souhaitons qu'il aide les futurs étudiants à mieux appréhender les exigences que représente un travail de recherche. Qu'il leur permette d'apprécier les formats des études qui peuvent être menées et plus généralement les incontournables d'une démarche qui a la prétention de répondre à des problèmes professionnels construits en raison. Espérons aussi qu'il invite à la curiosité et qu'il suscite auprès des lecteurs de la promotion de master MEEF à venir l'envie de comprendre et de chercher.

Bruno LEBOUVIER
Coordinateur du numéro

1. Jacob, F. (1987). *La statue intérieure*. Paris : Odile Jacob. (p. 340)

Contributions

Les personnes qui ont contribué à ce numéro :

ALLETRU Amélie
AUDION Lionel
BALLAND Ludivine
BARROCA Marco
BLOND-RZEWUSKI Olivier
BOFFY Nathalie
BRIAUD Philippe
CHAUUIGNÉ Céline
CHLEQ Elise
CHOQUET Christine
CLAUIER Loïc
DUPLESSIS Pascal
EVAIN Agathe
FILLALI Yasmine
FONTAINE Sylvie
GAUDEUL Claire
HERSANT Magali
HOGREBE Beate
HUCHET Catherine
JANIN Magali
LACROIX Florence
LAGACHE Françoise
LAINÉ Aurélie
LEBOUVIER Bruno
LEPRINCE Agnès
PIFFETEAU Marie
PULIDO Loïc
ROUBIEU Stéphane
SCHMEHL-POSTAÏ Annette
STARKEY Rebecca
THORBECKE Fanny
VÉZIER Anne
VILLERET Olivier

Mentions légales

Directeur de publication :
CLAUIER Loïc
Dépôt légal : Septembre 2017
Mise en page : OLIVIER Sandra
Crédits photos : Fotolia,
CHARBONNIER Julien



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



Sommaire

Éditorial

p. 2

Anne Frank en classe d'allemand

p. 6

Justine **AIRIAU** - Master MEEF Mention 2nd degré Parcours Allemand

version 

Représentations filles-garçons en évolution

p. 20

Marie **MARSZALEK** et Maëlle **PERRIO** - Master MEEF Mention 1^{er} degré

version 

Pédagogie Montessori : enquête sur les pratiques

p. 30

Sébastien **LERAT** et Morgane **SALAUN** - Master MEEF Mention 1^{er} degré

version 

Entrée dans l'algèbre en 5^{ème}

p. 40

Géraldine **PLANSON-JAVEL** - Master MEEF Mention PIF¹ Parcours EEA²

version 

Didactique de la technologie appliquée

p. 52

John **PODLESNIK** - Master MEEF Mention PIF¹ Parcours EEA²

version 

Apprentissage et communication en groupe

p. 66

Julie **PAVARD** - Master MEEF Mention 2nd degré Parcours DSI³

version 

Climat scolaire et citoyenneté

p. 82

Morgane **MONNIER** - Master MEEF Mention EE⁴ Parcours CPE⁵

version 

Education interculturelle et intérêt du commun

p. 92

Manon **BELLANGER** - Master MEEF Mention 1^{er} degré

version 

L'élève au travail

p. 102

Lucie **LESPINASSE** - Master MEEF Mention EE⁴ Parcours CPE⁵

version 

Informations de la revue ressources

p. 121

Informations mémoire MEEF

Comité de lecture scientifique et professionnel

¹ Pratiques et Ingénierie de la Formation

⁴ Encadrement Éducatif

² Enseignement Expertise Apprentissage

⁵ Conseiller Principal d'Éducation

³ Domaines Scientifique et Industriel



Anne Frank en classe d'allemand

Exploiter le récit de vie en cours de langue : l'exemple d'Anne Frank.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour but de montrer les possibilités d'exploitation du récit de vie en cours de langue à un niveau débutant. Avec le journal d'Anne Frank, l'enjeu est double : il s'agit à la fois d'inciter les collégiens à écrire dans la langue étrangère mais aussi de leur faire appréhender, à travers la lecture d'extraits du journal notamment, la situation d'exil. La séquence a été menée auprès de quatre élèves de 3^{ème} ayant un niveau A1-A2. A travers leurs écrits et leurs témoignages, nous verrons comment les élèves ont réussi à se projeter dans l'univers d'Anne Frank en allemand et comment cet univers a ensuite pu être un tremplin pour l'écriture créative, faisant de la langue étrangère non plus seulement un outil de compréhension mais aussi un moyen d'expression.

Justine **AIRIAU**,
Master MEEF
Mention 2nd degré
Parcours Allemand
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

journal intime, récit de vie, quotidien, expression écrite, écriture créative, situation d'exil.

INTRODUCTION

Cette étude traite de l'exploitation du récit de vie en classe de langue. Il ne s'agit pas ici de s'intéresser à tous les récits de l'intime mais à ceux qui lient étroitement quotidien et situation exceptionnelle. Dans son journal, Anne Frank décrit un quotidien façonné par la situation d'exception. Réfugiée dans l'annexe avec sa famille, le quotidien de l'adolescente est profondément transformé par les nouvelles règles de vie qu'impose l'exil. Si nous avons précisément retenu ce journal, c'est parce qu'en plus de dépeindre la vie quotidienne en situation d'exception, il se distingue d'autres journaux intimes de l'époque aussi bien par son style - une écriture très personnelle et vive - que par sa portée - les aventures de la famille Frank sont connues du grand public.

La séquence de travail autour d'Anne Frank et de son journal a été menée auprès de quatre élèves de 3ème, de niveau débutant (A1-A2). Elle se déploie autour de deux objectifs majeurs : d'une part amener les élèves à appréhender la situation d'exil à travers le récit du quotidien d'Anne Frank, d'autre part les inciter à produire à leur tour dans la langue étrangère. En plus de découvrir les différents aspects de ce

quotidien en situation d'exception, les élèves ont réalisé plusieurs tâches d'écriture créative au cours de la séquence, afin de se préparer au mieux à la tâche finale : la réalisation, à partir d'un site de magazine collaboratif, d'une brochure informative sur la vie d'Anne Frank, destinée aux visiteurs du Musée Anne Frank d'Amsterdam.

PROBLEMATISATION ET INSCRIPTION DANS LE CADRE THEORIQUE

Définition de la problématique

L'histoire d'Anne Frank renvoie tantôt à une histoire personnelle, celle d'une jeune fille juive pendant la Seconde Guerre mondiale, tantôt à une histoire

collective, si l'on considère que cette destinée individuelle s'inscrit dans une communauté de destins. Sur quoi diriger l'attention des élèves quand on leur propose un objet d'étude aussi vaste qu'Anne Frank et quelles compétences les amener à construire avec l'aide de son journal intime ? Il s'agit ici de retenir les savoirs qui seraient pertinents d'un point de vue culturel et linguistique tout en restant adaptés à notre profil d'apprenants (public adolescent, niveau débutant). En posant comme problématique de séquence les deux questions suivantes : A quoi ressemble le quotidien en situation d'exil pour Anne Frank ? Et comment en rend-elle compte dans son journal¹ ?, nous nous focalisons lors de la transposition didactique uniquement sur les savoirs se rapportant aux différents aspects du quotidien en situation d'exception et à la manière dont celui-ci est retranscrit dans le journal.

Questions de recherche

Même en se concentrant uniquement sur les éléments du journal relatifs à l'expérience du quotidien, la transposition didactique de ces contenus reste compliquée. A un contenu civilisationnel complexe (persécution des Juifs, question de l'exil, réflexions politiques et philosophiques) vient se greffer un contenu linguistique tout aussi ambitieux, construit autour des fonctions suivantes : décrire une habitation, situer dans le temps, exprimer interdictions et obligations, reconnaître des sentiments et exprimer ses sentiments personnels. Aussi nous formulerons les questions de recherche suivantes : Les élèves seront-ils à même d'appréhender l'histoire d'Anne Frank dans la langue étrangère et uniquement dans celle-ci ? Pourront-ils identifier les différentes caractéristiques du quotidien dans l'exil et reconnaître des émotions ? Parviendront-ils à créer dans la langue étrangère en produisant des écrits qui soient à la fois originaux et recevables d'un point de vue linguistique ?

1. En allemand : Wie ist das Leben im Exil für Anne Frank ? Was schreibt sie in ihrem Tagebuch ?

Sur quoi diriger l'attention des élèves quand on leur propose un objet d'étude aussi vaste qu'Anne Frank et quelles compétences les amener à construire avec l'aide de son journal intime ?

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DE CONTENUS COMPLEXES

Si l'on veut que les élèves puissent se confronter au récit du quotidien d'Anne Frank dans la langue étrangère uniquement, il va falloir agir sur le savoir initial pour le rendre accessible aux apprenants. Parmi les transformations à opérer sur ce savoir initial, Emil Paun cite en premier lieu la simplification des contenus et des supports ainsi que l'apport de vocabulaire spécifique². Mais d'autres transformations, plus isolées et ponctuelles, sont à prendre en compte. Nous pensons ici à la différenciation. En effet, à l'intérieur d'un groupe - même un groupe de quatre élèves - on rencontre des profils très différents. Comment adapter les contenus et les activités proposées aux besoins spécifiques de chaque élève ? On pose en fait ici la question de la « pédagogie différenciée », définie par Christian Puren (1998) comme : « la variation nécessaire de la pédagogie (ici, de la didactique des langues) selon chaque élève ou groupe d'élèves en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses habitudes et son profil d'apprentissage, de ses capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte suppose des adaptations en termes de contenus, supports, démarches, rythmes et outils d'enseignement. »³.

Dans ce cas précis, si trois élèves dans le groupe sont en situation de réussite, une élève présente elle des difficultés généralisées à l'ensemble des matières. Pour cette élève, des adaptations ont donc été mises en place de façon ponctuelle. Il s'agissait à chaque fois de lui attribuer un rôle particulier, essentiel au bon fonctionnement de l'activité et qui puisse ainsi valoriser son savoir. Mais la différenciation ne se résume pas à une adaptation de niveaux, elle prend aussi en compte la personnalité des apprenants, qui dans un groupe aussi réduit s'exprime davantage. Ainsi, pour la conception finale du magazine, la

répartition des tâches a été négociée entre l'enseignant et les élèves, de façon à ce que chacun puisse traiter d'un aspect qui l'a davantage intéressé ou touché, et sur lequel il est plus à même de s'exprimer.

Écrire : pourquoi et comment ?

Un dernier élément doit ici être pris en compte dans notre démarche de transposition didactique, à savoir cette ultime ambition qui consiste à laisser une large place à l'expression écrite, démarche peu commune quand on travaille avec des apprenants débutants. A l'heure où l'importance de l'oral pour des apprenants débutants est sans cesse réaffirmée⁴, on serait tenté de penser que la langue écrite ne s'acquiert qu'après un certain niveau de maîtrise de la langue orale et donc de délaissier un peu l'écrit. La démarche que nous proposons ici vise à redonner toute sa place à l'écrit, même et surtout à un niveau débutant. Toutefois, il ne s'agira pas seulement d'aider les élèves à construire des stratégies d'écriture, on cherchera avant tout à changer leur rapport même à l'écriture en leur donnant l'envie d'écrire, qui plus est dans la langue étrangère. Le domaine du « FLE » (Français Langue Etrangère) propose des démarches ayant pour objectif de faire naître ce « plaisir de l'écriture » chez les élèves, un objectif qui a d'ailleurs été repris dans les programmes d'Allemand du palier 1⁵.

Certains types d'écrits seraient justement plus à même de faire accéder à terme à ce plaisir de l'écriture. Ils sont définis par Fabienne Desmons, Françoise Ferchaud, Dominique Godin et Catherine Guerrieri dans leur ouvrage *Enseigner le FLE - Pratiques de classe* : « Utiliser les écrits littéraires pour imiter leurs structures narratives et descriptives, mais aussi pour faire pratiquer le plaisir de l'écrit non-fonctionnel, l'écrit intérieur et créatif, l'écrit pour soi. On fera des exercices d'écriture type « à la manière de... », ce qui intéresse et motive les apprenants. L'apprenant sait que devenir un écrivain ne s'apprend

2. Une transposition terminologique se produit également, objectivée dans des transformations lexicales, avec l'introduction de certains équivalents terminologiques qui ont le rôle de rendre accessibles les contenus à apprendre. (Emil Paun, 2006 : p.7)

3. Puren C, 1998, p.31

4. Comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. (Allemand : palier 1, 2006)

5. L'objectif est de leur fournir les éléments d'une autonomie suffisante pour les faire accéder à terme au plaisir de lire et d'écrire dans une langue étrangère. (Allemand : palier 1, 2006)

pas, mais il est gratifiant de produire un beau texte surtout en langue étrangère⁶ ».

Il s'agit de tous les écrits laissant une large place à l'expression de la personnalité, de la créativité et de l'imaginaire, de toutes les situations d'écriture dans lesquelles l'élève ressent moins la contrainte de la langue que l'envie d'écrire. L'histoire d'Anne Frank, parce qu'elle mêle vie quotidienne et situation extraordinaire, qu'elle est écrite par son héroïne sous la forme d'un journal intime et qu'elle possède un fort potentiel affectif, est particulièrement à même de stimuler la créativité et l'imaginaire de l'élève et donc d'introduire cette dimension personnelle dans l'acte d'écriture. Les travaux d'écriture menés durant la séquence mettront donc en jeu des procédés créatifs, qu'il s'agisse d'exercices de type imitatif (à partir d'un modèle) ou de type écrit de l'intime (à partir du soi). Nous chercherons à analyser l'effet de tels exercices sur l'implication des élèves dans l'acte d'écriture.

6. Desmons F, Ferchaud F, Godin D, Guerrieri C, 2008. p. 56

7. Le programme d'Allemand pour le Palier 1 rappelle que l'exposition à des contenus culturels passe par l'utilisation de « supports d'apprentissage authentiques, attrayants et de qualité pour l'entraînement aux compétences linguistiques ».

L'histoire d'Anne Frank n'est aujourd'hui plus seulement une histoire qui se lit.

METHODOLOGIE

Profil des apprenants

Rappelons-le, cette séquence a été menée auprès d'un groupe de quatre élèves, trois garçons et une fille, âgés de 14 à 15 ans. Si le critère du niveau linguistique est primordial, (avec des apprenants débutants il s'agit de travailler à un niveau A2), il faut aussi tenir compte du profil des apprenants, de leurs capacités d'analyse et de l'effectif du groupe. S'agissant d'élèves de 3^{ème}, ils disposent déjà de connaissances sur la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste, un savoir initial qui a facilité l'entrée dans la thématique.

Outils et supports

Cette étude traitant des enjeux de l'exploitation du récit de vie en classe de langue, le journal intime s'impose comme support de référence pour la séquence. On observe toutefois

que l'histoire d'Anne Frank n'est aujourd'hui plus seulement une histoire qui se lit : c'est une histoire que l'on peut suivre sur grand écran, que l'on découvre au musée ou que l'on rencontre sur internet. Aussi, deux autres supports, authentiques et attractifs⁷, ont été retenus : le film de Raymond Ley *Meine Tochter Anne Frank* et le site officiel du musée Anne Frank (<http://www.annefrank.org/de/>). Pour le film, des extraits significatifs à l'égard de la problématique et des thèmes travaillés ont été à chaque fois sélectionnés et visionnés dans un but précis, donné aux élèves à l'avance : identifier les personnages principaux et les liens qui les unissent, reconnaître des émotions, etc. Le site du musée Anne Frank a lui souvent été utilisé dans une optique de vérification des hypothèses émises par les élèves, par exemple en comparant la frise chronologique qu'ils avaient produite avec celle proposée en ligne. De la même façon, la visite interactive de l'annexe a permis aux élèves de confronter leurs représentations de la cachette avec la réalité.

Recueil des données

Afin d'évaluer l'efficacité des activités proposées et la pertinence des réponses apportées à nos questions de recherche, des données ont été recueillies sous trois formes différentes. Les diverses tâches d'écriture réalisées par les élèves ont été analysées selon différents critères : temps de réalisation de la tâche, respect des consignes, réussite de la tâche, richesse du contenu, correction orthographique et grammaticale, mais aussi des critères tels que la prise de risque, l'originalité, l'implication de l'élève. L'analyse des productions écrites à partir de ces différents critères nous permettra d'apporter une première réponse à nos questions de recherche, en montrant non seulement si les élèves sont capables d'écrire de courts textes dans la langue étrangère mais aussi s'ils peuvent prendre plaisir à ce type d'exercice. Par ailleurs, le contenu de ces productions nous permettra

d'identifier si les élèves ont bien repéré les caractéristiques du quotidien en situation d'exil. Nous recueillerons aussi des données en classe, en observant les réactions des élèves et leur implication lors de la mise en place des activités. Enfin, une dernière façon d'apporter une réponse à nos questions de recherche consistera à s'appuyer sur le questionnaire final rempli par les élèves, afin de revenir sur l'ensemble de la séquence à travers leurs réactions et leurs remarques. Si leurs réponses à ces questions présentent parfois des similarités, elles sont aussi bien souvent le reflet d'une façon personnelle de se confronter à l'histoire d'Anne Frank.

DEROULEMENT ET PROJET DE SEQUENCE

Des objectifs multiples

Cette séquence sur Anne Frank s'insère dans le programme culturel du palier 1, à la notion de patrimoine : le « patrimoine culturel et historique » d'une part et le « patrimoine littéraire et artistique » d'autre part. Elle est articulée autour de différents objectifs :

- des objectifs linguistiques (pré-terit, situer dans le temps, verbes de modalité et expression de l'interdiction/obligation, place du verbe, lexique des sentiments)
- des objectifs pragmatiques (organiser ses énoncés dans un article de magazine)
- des objectifs méthodologiques (reconstituer une frise chronologique, réaliser une brochure à partir d'un site de magazine collaboratif)
- des objectifs culturels via la connaissance du contexte historique.

Déroulement de la séquence

La trame que nous proposons pour la séquence permet de recouvrir les différents aspects du quotidien en situation d'exil, tel qu'Anne Frank le décrit dans son journal. Dans un premier temps, il s'agissait pour les élèves de replacer l'histoire personnelle

d'Anne Frank dans un contexte historique plus vaste (afin qu'ils disposent d'une vue d'ensemble sur la vie d'Anne Frank et sur les événements historiques qui ont changé son cours). Au terme de cette première phase de travail, ils sont à même d'appréhender la « situation d'exil » dans l'espace (à Amsterdam) et dans le temps (à partir de 1933). Ils peuvent désormais découvrir le quotidien de la jeune fille, en se concentrant dans un premier temps uniquement sur les personnages et leurs émotions. Nous leur avons posé les questions suivantes : comment les différents personnages perçoivent-ils la situation d'exil ? Réagissent-ils tous de la même façon ? Pour y répondre, ils ont eu notamment à retrouver et réécrire les pensées des personnages à partir de scènes du film (cf. annexe 1). Ils se sont ensuite intéressés à un repère clé du quotidien qu'est le cadre de vie, représenté ici par la cachette. L'étude détaillée du plan de l'annexe a permis de mettre en lumière les conditions de vie pour ces huit personnages et en même temps de faire le lien avec une réalité plus générale. Aussi, la séquence se termine sur une vision plus globale du quotidien en situation d'exil, avec une réflexion sur les différentes interdictions et obligations auxquelles les Juifs sont soumis après 1940 et qui modifient profondément leur quotidien. A ce stade de la séquence, les élèves disposent d'une vue d'ensemble sur le quotidien d'Anne Frank qui leur permet de se lancer dans la réalisation de la tâche finale : la brochure informative pour le Musée Anne Frank.

Journal intime et compréhension écrite

Afin de ne pas altérer l'authenticité du document, les extraits sélectionnés ont été présentés aux élèves sans être modifiés. Ce n'est donc pas le support qui a été adapté mais les exigences, avec des activités de compréhension écrite conçues de sorte que l'on s'attache à chaque fois à un niveau de travail en particulier : les élèves ont eu tantôt à regrouper des informations

par catégories (selon les émotions auxquelles elles renvoyaient), tantôt à repérer des informations (identifier les différentes pièces de la cachette), tantôt à reconstruire une partie des informations (compléter la liste des interdictions à l'encontre des Juifs).

ANALYSE DES RESULTATS

Analyse des observations en classe

Certaines activités de production écrite comme la tâche de la carte postale (cf. annexe 2) et a fortiori la tâche finale, ont suscité un réel engouement chez les élèves. On observe une mise au travail rapide, des sourires et des rires, une envie de « bien faire », le besoin de montrer aux autres ce que l'on va écrire ou faire, ainsi qu'une réelle disposition à collaborer avec les camarades. Ces observations tendent à confirmer l'idée selon laquelle les tâches d'écriture créative ont un effet bénéfique sur le rapport des élèves à la langue écrite. Ina Schreiter (1998) cite quelques-uns de ces effets bénéfiques, similaires à ceux observés en classe : « (...) l'envie de jouer avec la langue (humour), le plaisir de se confronter dans la langue étrangère à sa propre culture ou à une autre culture, la disparition de la peur de l'erreur et enfin le plaisir de l'écriture collective. »⁸.

Toutefois il ne s'agit pas seulement de proposer aux élèves des exercices d'écriture de type créatif pour susciter leur adhésion, comme a pu le montrer une seconde observation de classe. Nous avons donné aux élèves un travail qui consistait à endosser le rôle d'historien et à reconstruire la chronologie de l'histoire d'Anne Frank, en restituant par écrit les différentes étapes de sa vie. Le travail a été rendu en retard par les élèves et a été fait de façon machinale, sans réflexion sur la langue : phrases incomplètes voire absence de phrases, reprise des titres présents sur les documents pour exprimer une action entière, pas ou peu de correction or-

thographique. Il leur a alors été demandé de refaire le même exercice en classe, sous une forme totalement différente. Les élèves piochaient au hasard des numéros, chaque numéro renvoyant à une des images sur la frise chronologique préalablement fabriquée et affichée au tableau. Ils devaient ensuite écrire le commentaire correspondant à leur image et après vérification de l'enseignant aller le coller sur la frise à côté de l'image. Cette fois-ci, les élèves se sont rapidement lancés dans l'activité et ont produit des énoncés corrects qu'ils ont placés au bon endroit sur la frise, atteignant ainsi à la fois un des objectifs méthodologiques de la séquence (savoir reconstituer une frise chronologique) et un objectif culturel (connaître le contexte historique). Ces différences que l'on observe au niveau de l'implication des élèves montrent qu'il est primordial de mettre la compétence « écrire » au service de l'action, ou en d'autres termes d'inscrire ces travaux d'écriture dans une démarche actionnelle. Cette démarche est d'ailleurs conseillée dans le préambule commun aux programmes de langue vivante⁹.

Toute ces observations de classe tendent à montrer que par le biais de ces différentes tâches, les élèves ont changé leur rapport à l'écrit : ils sont moins hésitants et le plaisir du « je » est étroitement lié à un plaisir du « jeu ».

Analyse des productions écrites

Si l'on considère les différentes productions écrites rendues par les élèves, on remarque que la tâche demandée a, à chaque fois, été remplie par l'ensemble des élèves. Non seulement les tâches ont été réalisées en cohérence avec les consignes mais elles ont parfois été élargies à d'autres items comme ce fut le cas pour la production finale (ajout d'une rubrique « Quiz » et « présentation de l'équipe »). Dans toutes les productions écrites, on observe des différences dans les contenus et dans la façon de mettre en forme son texte, différences qui sont le reflet de la

Les élèves ont changé leur rapport à l'écrit.

8. Schreiter, I. (1998). p.3 (notre traduction).

9. Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. (Allemand : palier 1, 2006).

personnalité des élèves et de leurs choix individuels. Le recours à l'humour comme moyen stylistique dans certains travaux que nous citerons ci-après révèle, lui, un début d'autonomie dans l'écriture et un certain plaisir à écrire.

Tâche d'écriture 1 (cf. annexe 2)

Consigne : Tu es le nouvel arrivant dans la cachette et viens d'y passer ta première journée.

Ecris une carte¹⁰.

Si la consigne laisse présager une grande liberté, l'expression était en fait très guidée. Les éléments de contenu attendus étaient clairement indiqués, et les débuts de phrases pour chaque item donnés à l'avance. Aussi, on observe très peu de prises de risques de la part des élèves, qui s'en tiennent rigoureusement à la structure modèle. Les différences entre les productions ne résident donc pas dans la structure du discours, mais dans la capacité à remobiliser les acquis langagiers et culturels et à développer leur propos. C'est d'ailleurs aussi à ce niveau que l'élève peut exprimer sa personnalité et mettre à profit sa créativité. Par exemple, les personnages cités et les caractéristiques qui leur ont été attribuées diffèrent d'une production à l'autre. De la même façon, les élèves ont imaginé leur chambre dans des endroits différents de l'annexe. On remarquera ici la touche d'humour apportée par deux élèves, la plaçant dans la salle de bain ou au grenier. Cette distanciation par l'humour est un bel exemple de créativité, les élèves se sentent assez à l'aise pour « faire rire » dans la langue étrangère. On remarquera aussi que certains élèves se sont détachés de la consigne en imaginant non plus leur 1er mais leur 30ème jour dans la cachette, d'autres de la situation initiale en changeant le nombre de personnes réfugiées dans l'annexe.

Tâche d'écriture 2 (cf. annexe 3)

Consigne : A toi de rédiger la fin du journal intime¹¹.

Dans la partie de l'ouvrage Enseigner le FLE consacrée à l'expression

écrite, on retrouve l'idée selon laquelle on peut améliorer les compétences d'expression écrite des élèves en faisant appel aux sentiments. Et ce sont justement les exercices d'écriture imitative et d'écriture de soi qui sont présentés comme investis d'une « charge émotionnelle et affective supposée faciliter l'expression ». Un constat qui se vérifie ici à travers les productions des élèves qui ont imaginé une nouvelle fin pour le journal. Dans cet exercice, tous ont su s'adapter à la forme du journal intime : ils utilisent le « je », écrivent au présent et composent avec des émotions. D'ailleurs, d'une production à l'autre, les élèves ont imaginé une Anne Frank très différente. Certains l'imaginent passer les derniers moments avec Peter et garder encore un peu de courage alors que d'autres la voient fatiguée et résignée.

Tâche finale : réalisez la nouvelle brochure informative du Musée Anne Frank¹².

Pour réaliser ce magazine, les élèves ont travaillé à partir du site internet « Madmagz » (<https://madmagz.com/fr/>), qui permet la création de magazines en ligne et dispose d'une fonction collaborative. Les thèmes donnés à présenter dans les différentes rubriques étaient identiques à ceux vus en classe et au regard du résultat final, on remarque que les élèves ont su identifier et retranscrire les différentes caractéristiques du quotidien en situation d'exil, tout en mettant à l'œuvre leur subjectivité en se répartissant les différents thèmes entre eux. Cette subjectivité s'est aussi exprimée au niveau textuel par le choix des informations à présenter pour chaque thème et la manière de les agencer, et à un niveau plus pragmatique par le choix de la police et du caractère, des titres, des couleurs, des images. Par ailleurs, la fonction collaborative du site a favorisé le suivi individualisé du travail de chacun tout en permettant aux élèves de partager leurs recherches et leurs idées, ce qui donne un résultat final assez homogène, que ce soit au niveau du contenu ou de la mise en forme. En

10. Consigne en allemand : *Du bist der 9. Versteckte. Das ist dein erster Tag im Versteck und du schreibst eine Karte.*

11. Consigne en allemand : *Schreibe den letzten Tagebucheintrag.*

12. Magazine réalisé par les élèves, consultable en ligne : <https://madmagz.com/fr/magazine/816655#/page/1>

organisant leurs énoncés de façon à s'adapter à la forme du magazine et en utilisant pour ce faire les différentes ressources d'un site de magazine collaboratif, les élèves sont parvenus à remplir les deux objectifs pragmatiques et méthodologiques que nous leur avons fixés.

Nous posons plus haut la question de la difficulté du passage à l'écrit dans la langue étrangère pour des apprenants débutants, au vu de ces résultats il semblerait que le passage à l'écrit n'ait pas gêné les élèves pour s'exprimer dans la langue étrangère mais ait au contraire multiplié leurs moyens d'expression. Pour ce qui est de la recevabilité linguistique de leurs énoncés, on peut dire que les objectifs linguistiques ont été atteints au moins de façon isolée. Dans les productions écrites des élèves, on retrouve un emploi correct des verbes de modalité, des connecteurs temporels et du lexique des sentiments. Les verbes sont bien placés et bien conjugués, les structures vues en cours réutilisées à bon escient. Si des erreurs subsistent, elles sont davantage d'ordre orthographique que syntaxique. Si l'on se réfère maintenant aux questionnaires (cf. annexe 4, question 3), les élèves identifient à l'unanimité le prétérit et l'expression de l'obligation/interdiction comme nouvel apport linguistique. Certains estiment aussi avoir approfondi les items « situer dans le temps » et « situer dans l'espace ». Pour vérifier l'acquisition de ces savoirs, d'autres activités ont été menées au cours de la séquence. Pour s'assurer par exemple que les élèves sont capables de reconnaître et nommer des émotions, nous avons eu recours au mime : chaque élève piochait une émotion qu'il devait mimer et faire reconnaître à son équipe, le but étant de faire deviner un maximum d'émotions à son équipe en un temps imparti. Pour d'autres items, cette vérification des acquis n'a pu se faire qu'en fin de séquence, à travers la tâche finale. On peut donc se demander si, dans un autre contexte et sur d'autres types d'exercice, les

élèves seront à même de transposer ces savoirs.

Analyse des questionnaires

Un des enjeux de la séquence était d'amener les élèves à appréhender l'histoire d'Anne Frank dans la langue étrangère, et ce faisant de se confronter à des phénomènes culturels et historiques plus complexes. Ces contenus complexes donc, tant sur le plan linguistique que sur le plan civilisationnel, n'ont pas pour autant découragé les élèves. Aussi, dans le questionnaire, à la question « As-tu aimé travailler sur le thème d'Anne Frank », les élèves ont répondu « Oui » à l'unanimité. L'aspect historique inhérent au thème a même souvent été un facteur de motivation. D'ailleurs, tous les élèves ont l'impression d'avoir appris de nouvelles choses sur le contexte historique (1930-1945), qu'ils appréhendaient pour la première fois du point de vue d'une jeune Allemande.

La réflexion sur l'intégration du journal intime à la séquence, sur ses formes et ses enjeux notamment, mériterait, elle, d'être approfondie. Les extraits du journal intime, s'ils ont intéressé les élèves, ont souvent été perçus comme trop difficiles d'un point de vue linguistique. Les élèves ont parfois été déroutés par l'absence de traductions et la complexité de certaines phrases, comme ils le mentionnent dans le questionnaire « C'était difficile à comprendre parfois ». Il n'en reste pas moins que leurs réactions face à ces extraits directement issus de l'œuvre d'Anne Frank ont fait ressortir un certain plaisir du document authentique. À la vue du journal, les élèves ont voulu savoir s'il s'agissait du véritable journal d'Anne Frank ou d'une version retravaillée, destinée à un public scolaire. Ils ont su identifier les raisons qui ont pu pousser Anne Frank à l'écriture. D'après eux, Anne Frank tient un journal « pour se détendre, se soulager de ses soucis, de son stress », « pour se confier », « pour l'aider dans les difficultés dans sa vie qu'elle a vécue comme la guerre », « pour raconter aux autres la vie sous

le régime nazi ». Enfin, si l'on recense les réponses à la dernière question de l'enquête (cf. annexe 4, question 12), on constate que la réalisation de la brochure finale, bien que demandant une rédaction importante, n'a pas ou peu mis en difficulté les élèves, qui disent à l'unanimité avoir « *bien aimé rédiger des articles pour la brochure* » et n'estiment d'ailleurs pas qu'une présentation orale aurait été plus facile.

DISCUSSION

Si l'on fait le bilan des enseignements menés et de leur efficacité, on peut dire que les élèves ont réussi à se projeter dans l'univers d'Anne Frank. En traitant des différents aspects du quotidien en situation d'exil sous

forme de rubriques dans un magazine, les élèves ont dressé une vue d'ensemble de ce quotidien exceptionnel et ont ainsi pu apporter des réponses

à la problématique de séquence. Ils se sont entraînés à diverses formes d'écriture créative et ont à chaque fois produit des écrits originaux, conformes aux attentes d'un point de vue linguistique. Leur rapport à l'écrit a évolué, mais le rapport à la lecture reste problématique, en grande partie parce que les stratégies de lecture (qui n'ont pas fait l'objet d'un travail en amont) n'ont pas été identifiées comme telles par les élèves. Il aurait été intéressant ici de développer, à partir d'extraits du journal, des tâches de lecture mettant elles aussi à profit la créativité des élèves et favorisant une mise en action. On aurait pu penser par exemple à faire dessiner aux élèves le plan de la maison à partir de l'extrait correspondant, ou encore à les faire travailler sur la brochure officielle du musée et ses différentes rubriques, en vue de préparer le projet final.

Pour prolonger cette réflexion, on pourrait imaginer une mise en œuvre de cette séquence au lycée. Dans le

cadre du cours de LELE, l'accent serait mis sur le « jeu de l'écriture » : rôles et motivations de l'écriture pour Anne, rapport entre évolution du journal et évolution de l'auteure, implicite et humour dans le journal, liens possibles avec d'autres œuvres. En classe de 2nde, le programme de langues vivantes amène à une réflexion autour de la « mémoire de l'histoire ». On pourrait alors se demander dans quelle mesure la « mémoire d'Anne Frank » a encore une actualité. Enfin, la réflexion sur le quotidien en situation d'exil pourrait être élargie à d'autres items, comme les difficultés de la vie en communauté et l'expérience de l'enfermement pour une jeune fille adolescente.

CONCLUSION

Cette expérience menée avec les élèves permet de s'affranchir de certaines représentations que l'on peut avoir de l'enseignement des langues étrangères à un niveau débutant. Aussi, il est tout à fait possible d'entraîner les élèves à l'expression écrite à un niveau A2 et ce faisant de leur donner l'envie d'écrire dans la langue étrangère. De la même façon, on peut intéresser des collégiens avec des thèmes qui se détachent de leur environnement immédiat. La confrontation avec un témoignage authentique, la présence d'un personnage auquel on peut s'identifier, la description d'un quotidien « presque » ordinaire, sont des éléments susceptibles de faire entrer les élèves dans un univers où ils pourront projeter leur imagination et leurs idées. Et cet univers est d'abord un univers langagier, c'est dans la langue étrangère que les élèves se plongent dans l'histoire d'Anne Frank et avec la langue étrangère qu'ils expriment leur imagination et leurs idées ■

Cette expérience menée avec les élèves permet de s'affranchir de certaines représentations.

BIBLIOGRAPHIE

Frank, Anne, et Frank, Otto. (2001). *Anne Frank Tagebuch* (traduit par M. Presseler). Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag.

Ley, R. (Producteur) et Ley, H. (Réalisatrice). (2015). *Meine Tochter Anne Frank* [DVD]. Allemagne : Walid Nakschbandi.

Académie d'Orléans-Tours. Année scolaire 2013-2014. *Professeurs débutants : enseigner l'anglais au collège*. Récupéré le 10/12/2016 : http://anglais.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglais/ressources/Enseigner_l_anglais_au_coll%C3%A8ge_e_t_au_lyc%C3%A9e.pdf

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi R., et Ruel, V. *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Récupéré le 10/12/2016 : <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., et Guerrieri, C. (2008). L'expression écrite. Dans *Enseigner le FLE, français langue étrangère : Pratiques de classe* (p.53-56). Paris : Belin.

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., et Guerrieri, C. (2008). Ecrire sur soi. Dans *Enseigner le FLE, français langue étrangère : Pratiques de classe* (p.251-254). Paris : Belin

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction générale de l'enseignement scolaire. (2006). *Allemand : palier 1*. Récupéré le 8 février 2017 du site du ministère : http://www.ac-nice.fr/portail-de-langues/portl_allemand/images/stories/allemandclgpalier1.pdf

O'neil, C. (1993). La constitution d'un univers : les personnages et les histoires. Dans *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères* (p. 154-157). [Paris] Saint-Cloud : Hatier

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2/2006 (n° 22), 3-13. doi : 10.3917/cdle.022.0003

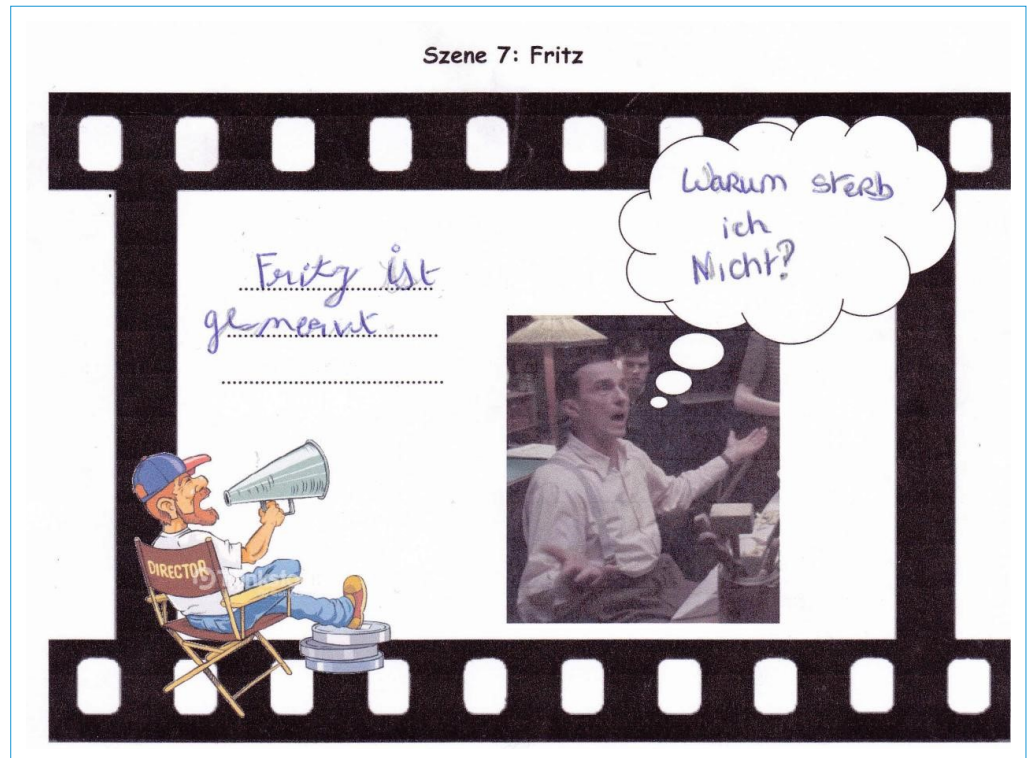
Puren, C. (1998). Un programme de coopération européenne sur la pédagogie différenciée. *Intercompreensao, Revista de Didáctica das Línguas* (n°7), 31-36. Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal.

Schreiter, I. (1998). « Schreiben unterstützt das Lernen, kreatives Schreiben das autonome Lernen ». Récupéré le 06/04/2017 : <http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/schreit2.htm>

ANNEXES

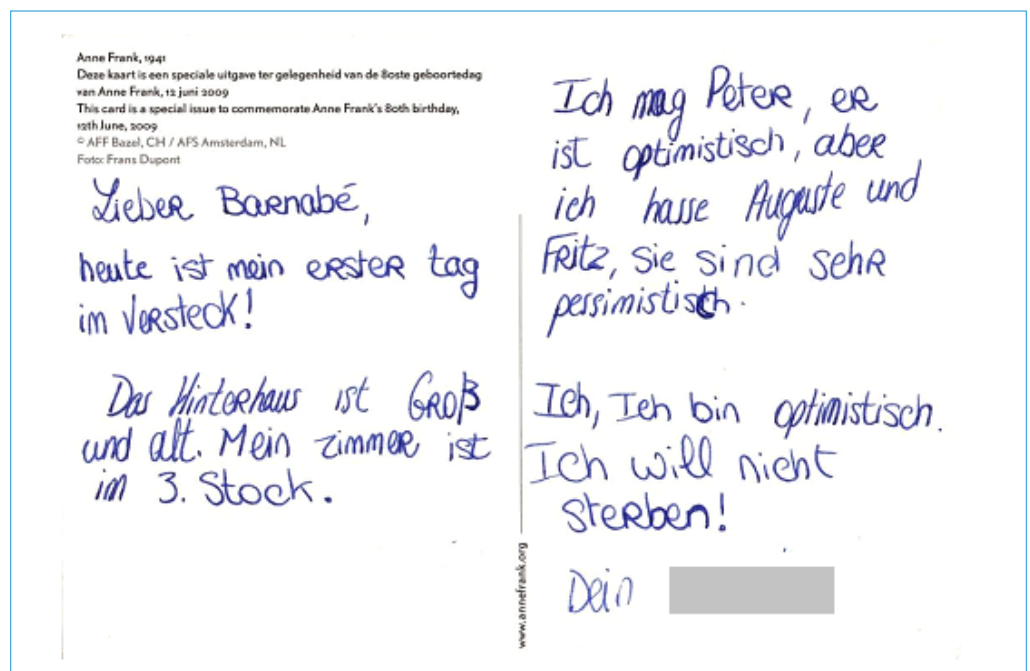
ANNEXE N°1


Retrouve les pensées des personnages à partir de scènes du film



ANNEXE N°2

Tu es le nouvel arrivant dans la cachette et viens d'y passer ta première journée. Ecris une carte





Du bist der 9. Versteckte. Du schreibst eine Karte !

1. Lieblingswohnheim „Anne Frank“ der LPO Thomas Müntzer
2. An der Saale

Lieber ... / Liebe ...

Das ist mein 1. Tag im Versteck !


Das Hinterhaus ...
Mein Zimmer ...

Ich mag ..., er/sie ist ...
Aber ich ..., er/sie ist ...

Und ich ? Ich ...

**Grüße,
Dein(e) ...**

Verbraucherpreis MDN -20



Das Hinterhaus. Wo liegt dein Zimmer?

Welche Figuren magst du ?
Welche Figuren magst du nicht ?
Welche Gefühle haben die Figuren ?

Meine Gefühle

3926

P 1:65 IV-14:45 M 8046

ANNEXE N°3

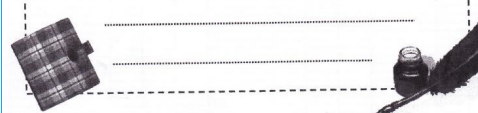
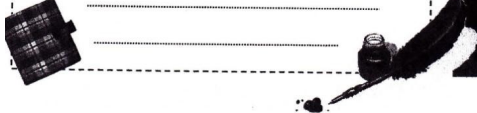
A toi de rédiger la fin du journal intime

Datum: Am 4. August 1944

Ich will nicht sterben. Otto ist müde und ich bin mit Peter Augustiniat so viel resigniert. Ich brauche eine Unterstützung zu magst. Sie ist persönlich

Datum: 4 August 1944

Ich will sterben. Die SS bringt mich nach Auschwitz. Es ist fertig. Es ist Ende. das

ANNEXE N°4

Bilan de la séquence - Questionnaire élèves

- 1) As-tu aimé travailler sur le thème d'Anne Frank ?
 Oui Moyennement Non
- 2) As-tu l'impression d'avoir appris de nouvelles choses ?
 - sur la vie d'Anne Frank ?
 Oui Non
 - sur le contexte historique ?
 Oui Non
 - sur le genre du journal intime ?
 Oui Non
- 3) Et au niveau de la langue, qu'as-tu appris de nouveau? (*grammaire, conjugaison, lexique*)

- 4) Sur quels aspect as-tu préféré travailler ? (*numéroter de 1 à 4*)
 Die Chronologie Die Figuren und die Gefühle
 Das Hinterhaus Die neuen Lebensregeln
- 5) Avec quel(s) support(s) as-tu préféré travailler ? (*numéroter de 1 à 3*)
 Das Tagebuch Der Film
 Die Internetseite des Museums
- 6) L'activité que tu as préférée ?

- 7) L'activité que tu as le moins aimée ?

- 8) Le niveau de la séquence était
 Trop élevé Équilibré Pas assez élevé
- 9) As-tu aimé te confronter à des extraits originaux du journal intime ?
 Oui Oui, mais c'était difficile à comprendre parfois
 Non, ce n'était pas très utile
 Pourquoi ?

- 10) D'après toi, pourquoi Anne Frank tenait-elle un journal?

- 11) Quel exercice d'expression écrite as-tu préféré ? (*numéroter de 1 à 5*)
 rédiger des commentaires pour la frise chronologique
 rédiger de minis-scripts pour les scènes du film (Du bist der Regisseur)
 rédiger les dernières phrases du journal d'Anne Frank (Der letzte Tagebucheintrag)
 imaginer que tu es le 9^e exilé et raconter ton premier jour dans la cachette
 réaliser des articles pour la brochure du musée Anne Frank
- 12) Pour la tâche finale (la brochure du musée), tu as dû rédiger sur un des thèmes traités dans le chapitre.
 - As-tu trouvé cela difficile ?
 Oui, très Un peu difficile Non, ça allait
 - Aurais-tu préféré présenter ton thème à l'oral ?
 Oui, j'aurais été plus à l'aise
 Non, j'ai bien aimé rédiger des articles pour la brochure



Représentations filles-garçons en évolution

Analyse d'une évolution de la représentation des genres chez l'élève à travers l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse au cycle 3.

RÉSUMÉ

La littérature de jeunesse, à travers la diversité de ses narrations et la variété des personnages qu'elle décrit, propose une multitude de situations qui permettent d'aborder et de faire partager les valeurs de la République. Parmi elles se trouve l'égalité fille-garçon qui est une des préoccupations majeures du système scolaire. C'est dans cette perspective que nous avons souhaité analyser la compréhension du monde grâce à l'influence de la littérature de jeunesse sur des représentations initiales d'élèves. En effet, les messages transmis dans ces textes peuvent influencer les conceptions des élèves en validant ou en remettant en cause leurs croyances et/ou connaissances. Cette idée de l'influence de la littérature de jeunesse sur la compréhension du monde par des élèves constitue l'objet de recherche de ce mémoire. Ainsi, nous chercherons à mesurer l'évolution de la représentation du genre chez des élèves de cycle 3, en travaillant à partir d'une œuvre de littérature de jeunesse intitulée *Menu fille ou menu garçon ?* de Thierry Lenain. Cette recherche s'appuiera sur l'étude d'un corpus recueilli en début d'année scolaire dans une classe de CM1/CM2.

Marie **MARSZALEK**
et Maëlle **PERRIO**,
Master MEEF
Mention 1^{er} degré
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

littérature de jeunesse, égalité fille-garçon, représentations, cycle 3.

INTRODUCTION

L'Éducation Nationale a fait de la thématique de l'égalité fille-garçon un de ses sujets prioritaires. Cependant, ce constat effectué, nous pouvons observer que des différences persistent dans les rapports sociaux de genre, et ce dès l'école maternelle. Mosconi (2001) met en évidence ce fait par le biais d'une enquête proposée dans des classes. Elle soulève ainsi la persistance de différences dans les pratiques enseignantes, selon le sexe de l'élève, en analysant les interactions au sein de la classe.

Nous avons également souhaité orienter ce travail vers la littérature de jeunesse, notamment sur la notion de compréhension-interprétation, fortement présente dans les nouveaux programmes, et dont l'objectif est de permettre la formation du citoyen par le partage d'une culture commune. Dans cette perspective, nous avons choisi d'axer notre recherche sur la compréhension du monde grâce à l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse, avec le focus de la notion de genre.

Nous avons décidé d'étudier l'influence de la littérature de jeunesse, en tant que support socialisateur, sur des représentations d'élèves quant au genre. Au cours de cette recherche, nous tenterons de montrer en quoi le support littéraire – précisément parce qu'il relève d'une expérience particulière du monde telle que les œuvres invitent à la vivre – est propice aux échanges et aux apprentissages en classe. Pour cela, tout au long de cette séquence, nous avons abordé des questions comme l'égalité fille-garçon ou la liberté de choisir via des dispositifs d'enseignement de la lecture orientés par des objectifs littéraires et/ou philosophiques. Ces différentes conditions avaient comme enjeu d'inviter l'élève à développer sa réflexion sur un sujet donné.

HYPOTHÈSES ET QUESTION DE RECHERCHE

Question de recherche

L'objectif de cette recherche est d'analyser le degré d'influence de la littérature de jeunesse sur des représentations initiales d'un fait de société chez des élèves. Ainsi, nous chercherons à mesurer l'évolution de la représentation du genre chez des élèves de cycle 3 suite à l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse. Nous avons donc tenté de découvrir, d'une part, si un travail de compréhension-interprétation sur un texte littéraire en classe permet un développement de la pensée et de la culture des enfants à l'école primaire et, d'autre part, si ces échanges et ces apprentissages ont un quelconque impact sur la construction-déconstruction de certains stéréotypes.

Les hypothèses de recherche

Lors de la mise en œuvre de notre recherche, des hypothèses se sont imposées à nous. Tout d'abord, notre séquence reposait sur le postulat que la littérature de jeunesse était un moyen de faire évoluer des représentations initiales d'un sujet de société. Nous pensions également qu'un intérêt personnel des élèves était nécessaire pour que ces derniers s'impliquent dans la séquence proposée. En outre, nous supposions que les filles seraient plus investies que les garçons dans cette séquence qui traite de l'égalité des genres. La réception de l'œuvre aurait alors eu un impact plus important sur la construction-déconstruction de certains stéréotypes. Enfin, nous présumions que l'œuvre étudiée serait un support possible lors du débat final. Elle servirait ainsi d'argumentation au même titre que des expériences ou des observations personnelles vécues.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Choix de l'œuvre

L'album *Menu fille ou menu garçon ?* aborde de nombreux thèmes, indispensables au développement de l'enfant en tant que citoyen, tels que la liberté de choisir, le respect d'autrui, ainsi que l'égalité filles/garçons, thème de notre recherche. Cette œuvre a l'avantage de présenter plusieurs niveaux de compréhension qu'il est intéressant d'étudier en classe avec l'étayage d'un enseignant.

Enfin, cette œuvre sous-entend de réelles interrogations sur ce que signifie « être une fille ou un garçon » dans notre société.

Elle permet d'engager plus aisément le débat, car les différences d'opinion sur ce thème sont abordées par le biais du personnage de Léa. Cela permet ainsi aux élèves de prendre le recul nécessaire à l'abord d'un sujet complexe.

Recueil de données

Pour répondre à notre problématique et afin d'établir le corpus nécessaire à notre analyse, nous avons arrêté la décision visant à créer notre propre séquence. En effet, selon Orange : « Pour créer une véritable phénoménotechnique, il est nécessaire de construire des situations forcées, non pas avec la prétention de proposer des situations reproductibles et exemplaires, mais avec celle d'explorer de nouveaux territoires de l'espace didactique. En un mot, l'observation ne peut suffire, il faut construire de nouveaux phénomènes. »¹.

Afin d'avoir le recul nécessaire pour analyser notre corpus, nous ne souhaitons pas personnellement mettre en œuvre la séquence créée. Ainsi, au cours de notre recherche de terrain, un enseignant débutant, affecté en CM1-CM2, a répondu positivement à notre demande.

Pour mener à bien notre recherche, il nous a semblé pertinent de recourir à trois types de recueil de données : des observations filmées (l'intégrali-

té de la séquence a été retranscrite), des travaux écrits d'élèves et des entretiens individuels avec des élèves en début et fin de séquence avec un échantillon de la classe. Pour mieux prendre en compte le contexte familial dans les représentations initiales des élèves, nous avons jugé nécessaire de les interroger à la fois en groupe classe et individuellement. Ce dispositif offre la possibilité de suivre une évolution dans la réflexion individuelle et d'observer dans quelle mesure le vécu personnel d'un enfant affecte sa compréhension-interprétation d'une œuvre. Nous avons demandé à l'enseignant de sélectionner cinq filles et cinq garçons.

Présentation de la séquence

En début de séquence, nous avons recueilli les conceptions initiales des élèves afin de disposer d'un premier positionnement qui permettrait, par la suite, de mesurer les écarts avec de nouveaux positionnements au cours de la lecture. La deuxième séance a débuté par une analyse de la couverture de l'album représentant un enfant aux cheveux courts, vêtu d'une salopette, en train de manger un hamburger. Il était alors demandé aux élèves de déterminer s'il s'agissait d'une fille ou d'un garçon. Après un court débat, la réponse leur a été apportée par la lecture de l'œuvre qui se déroulera jusqu'en séance 4.

Lors des trois séances d'étude de l'œuvre, des pauses de régulation ont été instaurées, selon le dispositif didactique *Parcours Problema Littérature* centré sur la théorie du questionnement². L'objectif de ce dispositif est de permettre une appropriation plus réfléchie des textes par les élèves grâce à des « pauses de régulation ». Elles peuvent être de trois ordres : la reformulation, l'anticipation et la transposition³. Ces pauses de régulation interviennent à des moments-clés (« nœuds de compréhension ») du texte lu ou entendu par les élèves et provoquent toujours des temps de débat.

La séquence s'est conclue par un débat qui avait pour objectif de mesurer

Cette œuvre sous-entend de réelles interrogations sur ce que signifie "être une fille ou un garçon" dans notre société.

1. Orange, C. (2010) : p. 76.

2. Cf. les références de Schmehl-Postaj, A., Simon, F., Huchet, C.

3. Schmehl-Postaj, A., Simon, F., Huchet, C. (2014) : p. 184.

le niveau d'influence du texte étudié sur les représentations initiales des élèves.

ANALYSE DE CORPUS

Les conceptions initiales : les stéréotypes annoncés avant l'étude de l'œuvre

Afin de recueillir les conceptions initiales des élèves concernant leurs représentations des différences genrées, ils ont été invités à s'exprimer autour du thème « Jeux de filles et jeux de garçons ». Ce relevé s'est effectué sous la forme d'un dessin accompagné de quelques lignes d'écrit.

Ceux ayant représenté une activité mixte ont favorisé des expériences personnelles où ils se sont aperçus qu'ils connaissaient aussi bien des filles et des garçons les pratiquant.

À la suite de ce positionnement individuel, les productions des élèves ont pu être réparties en trois catégories. La première catégorie concerne des élèves n'ayant pas compris la consigne et qui ont donc rendu un travail « hors-thème » ; ces élèves sont au nombre de huit, soit un tiers de la classe. Les deux autres catégories qui ressortent de ce travail s'opposent. Ainsi, il y a, d'une part, des jeux stéréotypés connus et, d'autre part, des jeux dits « mixtes ». Ces deux représentations sont exprimées à parts égales par le reste des élèves de la classe. Seules ces deux dernières catégories seront prises en compte dans le classement de l'enseignant au moment de la présentation orale.

Quand on regarde de près les propositions des élèves, on constate que les activités « mixtes » sont majoritairement sportives. Les jeux « non-mixtes » concernaient pour les garçons des jouets stéréotypement genrés tels que des petites voitures, des jeux de guerre ou une représentation de Spiderman ; et pour les filles des poupées, l'héroïne Disney « Violetta », ou encore un jeu de simulation d'élevage de chiots pour Nintendo DS (« Nintendogs »). Nous remarquons également que les élèves, qui ont illustré le thème donné par des jeux non-mixtes, ont symbolisé cette sé-

grégation en divisant leur feuille de papier en deux parties.

Cette activité a été suivie par un temps d'échange au cours duquel certains élèves sont venus présenter leur écrit au tableau. Après leur passage, l'enseignant a automatiquement classé les dessins décrits selon qu'ils soient « mixtes » ou « non-mixtes ». Puis, il a cherché à leur faire prendre conscience des critères choisis pour son classement temporaire. Rapidement, les terminologies de « mixte » et « non-mixte » ont été amenées par les élèves, sans étayage majeur de l'enseignant. Ils ont également remarqué que les jeux mixtes étaient, la plupart du temps, collectifs. Ce temps d'échange nous a permis d'observer que la majorité de ceux ayant représenté une activité mixte ont favorisé des expériences personnelles où ils se sont aperçus qu'ils connaissaient aussi bien des filles et des garçons les pratiquant. Ce sont donc des activités connues de cette classe. En effet, lors de leurs passages au tableau ou lors de commentaires, tous ont évoqué une anecdote personnelle vécue. Néanmoins, un élève a relevé que si les jeux sont mixtes, les équipes ne le sont pas (Basile : « *En fait c'est filles contre garçons et non filles et gars* »). Cette remarque est d'autant plus vraie que les élèves ont représenté des équipes de filles affrontant des équipes de garçons. Les filles sont alors illustrées en talons, jupes et cheveux longs détachés pour les différencier des garçons sur le terrain.

Certains élèves énoncent de nombreuses représentations traditionnelles du genre et nous percevons une ébauche de déconstruction apportées par les pairs. De nombreux contre-exemples personnels viennent remettre en question la règle annoncée par la catégorie d'élèves ayant représenté des activités non-mixtes. En outre, l'enseignant les renvoie régulièrement à leurs expériences personnelles et à leur vécu pour les amener à cette déconstruction :

Augustin : « *J'ai voulu dessiner un truc de pêche parce que tout le monde peut y participer* ».

PE : « *Parce que tout le monde peut y participer. Est-ce que, dans ta vie de tous les jours, tu fais de la pêche avec des femmes par exemple ?* ».

Augustin : « *Bah avec ma tante* ».

Les conceptions initiales : l'étude de la première de couverture

Un autre moyen de recueillir ces conceptions initiales consistait à élaborer des hypothèses sur le sexe du protagoniste représenté sur la couverture. Celle-ci nous a alors permis de déterminer les critères choisis par la classe pour répondre à cette question et de compléter leurs premières réflexions sur

« *Qu'est-ce qu'être une fille ou un garçon ?* ». En effet, l'activité de dessin précédemment décrite se concentrait sur des aspects matériels, c'est-à-dire sur les jouets utilisés par les enfants, tandis que cette nouvelle activité s'intéresse aux critères physiques. Les résultats recueillis sont partagés, même si une grande majorité – quinze élèves – se prononce en faveur d'un garçon. Les arguments annoncés dans ce sens sont d'ordre physique (Ted : « *Les filles elles ont les cheveux longs par rapport aux garçons* »), vestimentaire (Basile : « *Une fille ça porte pas de salopette* »), matériel (Djino : « *Parce que les filles ça n'aime pas les fusées* ») et alimentaire (Paul : « *Et puis c'est un garçon parce que c'est menu garçon menu fille et les garçons ça mange plus souvent des hamburgers que les filles* »).

Quant au reste de la classe, au nombre de neuf élèves, il pense qu'il s'agit d'une fille. Dans ce but, ils s'appliquent à déconstruire chronologiquement les arguments cités ci-dessus par leurs camarades. Ils appartiennent donc aux mêmes critères. Nous pouvons également remarquer que pour parvenir à réfuter les idées de leurs pairs, ils passent par des exemples concrets et person-

nels.

Ainsi, ce débat se construit en deux temps : dans un premier temps nous assistons à une énonciation de stéréotypes genrés, puis les élèves les déconstruisent en se référant à des exemples personnels. Ils se rendent ainsi compte par eux-mêmes que ce n'est pas réel. À la fin du débat, ils s'aperçoivent qu'avec la simple observation de la première de couverture, ils n'ont aucun moyen d'affirmer s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Noah conclura avec « *il faut lire le livre pour savoir* ».

Les conceptions initiales : les réponses recueillies lors des premiers entretiens

Lors du premier entretien, trois questions ont été posées à chaque élève interrogé : définir avec ses propres mots les expressions « Courir comme une fille » et « Être un garçon manqué », ainsi que les avantages et les inconvénients liés à leur sexe.

Les élèves interrogés renforcent l'idée de différences selon le genre en proposant des arguments tels que une fille court « *plus lentement* » ou « *bizarrement* » car elle porte des talons et les bras pendent sur le côté. Seuls Ingrid et Sylvain s'étonnent du fait qu'une fille court moins vite. Quant à l'expression « garçon manqué », elle est définie, par les élèves, comme étant le fait de posséder des attributs masculins par le biais d'un comportement, d'habits ou d'activités pratiquées. Il s'agit donc d'une fille qui ne « *fait pas penser à une fille* » ou « *[d'] une fille qui a des attitudes de garçon* ».

Nous leur avons ensuite demandé s'il existait des avantages et des inconvénients à être une fille ou un garçon. Les réponses recueillies présentent une prise de conscience des différences de genre et leur place associée dans la société. Les réponses convergent donc selon le sexe des enfants. Ainsi, Rose et Hermione apprécient le fait d'être une fille pour des raisons vestimentaires. En effet, elles associent le fait d'être une fille à la capacité de « *mettre des robes et des*

Dans un premier temps nous assistons à une énonciation de stéréotypes genrés, puis les élèves les déconstruisent en se référant à des exemples personnels.

Hermione reproche aux garçons un comportement différencié de leur part quand elle joue avec eux.

jupes » et d'avoir « *plus de choix pour s'habiller* ». Cependant, toutes les deux perçoivent une différence dans le comportement de leur entourage selon leur sexe. Pour cette raison, Rose déclare ne pas toujours aimer être une fille car, certaines fois, elle ne « *se fait pas toujours prendre au sérieux* ». Hermione, quant à elle, reproche aux garçons un comportement différencié de leur part quand elle joue avec eux. Par exemple, elle relate que certains pairs masculins qualifient de « *bizarre* » le fait qu'elle apprécie de jouer au foot avec eux. Elle souhaiterait « *être un garçon comme les autres* » sans pour autant perdre sa part de féminité. Elle ne remet pas en cause son sexe mais le comportement changeant des autres vis-à-vis de celui-ci. Pour elle, être un garçon est synonyme de liberté. Enfin, selon les garçons interrogés, le fait d'être un garçon présente de nombreux avantages : un plus grand choix dans les activités ainsi qu'une plus grande praticité physique n'ayant pas à « *avoir les cheveux longs* ». Ils reprochent néanmoins aux garçons les nombreuses bagarres qui, selon eux, leur sont propres.

Ainsi, ces mêmes garçons interrogés perçoivent peu d'avantages à l'idée d'être une fille, à l'exception de posséder plus d'accessoires et de vêtements. Les filles, quant à elles, associent le fait d'être un garçon à une forme de liberté de choix et d'actions. Il s'agit donc des mêmes critères évoqués lors de la première séance : les garçons sont définis par des critères d'actions tandis que les filles le sont par des critères physiques.

Les anticipations

Un des critères nécessaires à la réussite de notre séquence a consisté à une bonne compréhension de l'œuvre étudiée par chacun des élèves. Il était primordial qu'ils identifient le problème que pose le texte et auquel il apporte une réponse possible. Pour cette raison, une anticipation de la fin possible de l'histoire a été demandée.

Dans l'objectif d'évaluer si les élèves avaient bien perçu l'enjeu de la dispute entre la serveuse et le père de Léa, nous leur avons proposé d'imaginer la suite à cette situation. Cet exercice devait alors mettre en évidence leur capacité à relever des indices textuels afin de proposer une fin cohérente avec le début de l'histoire. Nous attendions des élèves qu'ils prennent en compte les problèmes soulevés par l'histoire : les souhaits de l'héroïne, la place du jugement des autres ou, encore, la prégnance des individus sur ces choix.

Or, dans leur anticipation, les élèves ont mis en évidence d'autres éléments tels que, par exemple, une histoire d'amour entre la serveuse et le père. Nous constatons ainsi que l'absence de la mère dans l'histoire a influencé les productions des élèves. Pour huit élèves, cette situation a provoqué l'imagination d'une histoire d'amour amenant alors à la résolution du conflit. Selon eux, seul l'amour permettrait de régler un différend. Seul Mehdi a pris l'initiative de faire apparaître la mère de Léa dans son anticipation. Elle intervient pour apaiser l'altercation entre les deux adultes déjà présents mais, constatant l'inefficacité de son intervention, elle préfère se retirer avec sa fille afin de déguster un burger.

L'autre point préoccupant les élèves concerne le personnage principal Léa. Les élèves s'inquiètent de savoir si elle a finalement pu manger ou non son burger. Ainsi, le jouet reçu par Léa – une fusée ou une poupée – devient un enjeu mineur, alors qu'il symbolisait toute la portée problématique du texte. Il ne sera évoqué que dans un peu plus de la moitié des écrits produits. Sur les vingt-trois écrits obtenus, dix élèves n'abordent pas ce sujet et un élève fait repartir Léa avec une poupée. Hermione, quant à elle, aborde explicitement la notion de choix. Pour cela, elle utilise le cas de Léa pour modifier la politique mise en place par le restaurant. Désormais, « *tous les enfants choisiront leur menu* ». Quatre élèves précisent également que Léa repart heureuse car

elle a eu ce qu'elle souhaitait et non pas ce qui lui était imposé. Il s'agit ici de la compréhension du texte la plus aboutie pour les élèves de cette classe.

La préparation au débat final

Dans cette séquence, nous avons pu observer l'évolution dans la réflexion des élèves à travers, notamment, les interactions verbales accompagnant l'étude de l'œuvre. Le débat final a permis de mettre en évidence les modifications des conceptions d'élèves. Ce dernier temps de confrontation nous a permis d'évaluer si le travail de déconstruction-reconstruction était efficient lors de cette séquence.

Nous avons alors demandé, par écrit, de répondre à la question : « *D'après l'histoire que tu viens de lire, que signifie pour toi être une fille ou un garçon aujourd'hui ?* » afin que chacun se positionne individuellement par rapport au problème posé, avant un temps d'échange collectif. Nous attendions des élèves qu'ils s'appuient sur le texte étudié pour leur permettre de prendre de la distance avec leurs conceptions initiales. Néanmoins, les élèves n'ont pas perçu cette dimension du travail, malgré l'intitulé explicite de la consigne. Le livre les a uniquement orientés dans le choix des arguments utilisés (qu'ils soient de l'ordre du divertissement ou vestimentaires), mais ils n'ont pas fait référence à l'expérience vécue par Léa. Ils se sont majoritairement référés à

Une majorité d'écrits d'élèves attestent d'une évolution concrète. Ils expriment alors le droit de choisir leurs activités et ce, quel que soit leur sexe.

des expériences personnelles, ce qui était déjà observable en séance initiale. Trois catégories de réponses peuvent être apportées après recueil des écrits des élèves. Ceux pour lesquels nous constatons une absence d'évolution : Djino et Nolwenn persistent à proposer une division des goûts provenant des différences sexuées. D'autres élèves reprennent des éléments ponctuels énoncés au cours des séances précédentes. Cependant, des incohérences laissent présager un manque de sens. Ainsi, si Anaïs a compris qu'une

fille pouvait posséder des « *choses [dites] de garçon* », elle a également considéré que « *les jouets de garçon c'est comme des petites voitures* ». Enfin, une majorité d'écrits d'élèves attestent d'une évolution concrète. Ils expriment alors le droit de choisir leurs activités et ce, quel que soit leur sexe. Cette idée s'accompagne, dans certains cas, d'un constat, voire d'une revendication. Clotaire, par exemple, a pris conscience qu'il était « *très rare que [filles et garçons] jouent ensemble* », tandis que Laura réaffirme son identité genrée malgré le fait qu'elle ne porte pas de robes (« *J'ai pas de robes et je suis une fille* »).

L'influence des pairs dans les débats

La séquence s'est conclue sur le débat collectif reprenant la question déjà posée par écrit. Les réponses des élèves ont permis d'organiser la classe en trois groupes homogènes : un groupe présentant des stéréotypes toujours ancrés, un groupe possédant toujours ces stéréotypes mais de façon mitigée et, enfin, un groupe qui a intégré la notion de liberté de choix. Nous avons fait le choix de groupes aux idées similaires car nous espérons que cette homogénéité globale soit débattue, amenant ainsi les élèves à nuancer leurs positions.

Cette nouvelle modalité a permis d'observer que les particularités de chacun à l'écrit avaient été nuancées par l'effet de groupe. Nous avons constaté une influence notable des pairs. Nous avons alors émis l'hypothèse que le regard des autres influencerait les réponses des élèves. Cela est d'autant plus vrai que nous avons régulièrement pu constater que les réponses orales de certains élèves différaient de leurs réponses écrites.

Nous avons ici préféré nous intéresser à un groupe en particulier – le groupe présentant des stéréotypes toujours ancrés. Ce dernier présente l'avantage d'une évolution plus visible au regard de leurs écrits :

PE : « *Est-ce que vous pensez encore ça, que les filles c'est fragile ?* »

Billy : « *Non* »

Djino : « *Bah, ça dépend* »

Pedro : « *Oui, elles sont plus fragiles que les garçons* »

Djino : « *Il y a bien ma cousine qui joue avec des trucs de garçon* »

Jean : « *Bah, ça dépend. Si la fille aime être forte, ou dans plein de trucs comme ça, comme faire du sport, elle peut être moins fragile que les autres filles* »

Lorenzo : « *Bah c'est pareil. C'est pas obligé d'être fragile une fille. Parce qu'il y a Nina, je suis copain avec elle et bah elle se défend aussi et euh elle aime bien les jeux de pirate. Elle sait se défendre aussi* »

Les réponses orales de certains élèves différaient de leurs réponses écrites.

Cet échange traduit la dynamique de ce groupe entre Jean et Billy qui déconstruisent les avis de leurs pairs en apportant des exemples communs au groupe, Djino qui ne sait pas où se situer, Lorenzo dont l'avis est mitigé sur ce sujet et enfin, Pedro qui assume ses idées stéréotypées. Ce dernier restera sur ses positions tout au long de ce débat.

Anaïs et Djino, quant à eux, présentent la caractéristique de dire ce que l'adulte souhaite entendre et également d'acquiescer quelle que soit la remarque énoncée par les pairs. Néanmoins, si dans un premier temps, ils déconstruisent les stéréotypes genrés, certaines réflexions laissent percevoir un jugement :

Anaïs : « *Bah des fois il y a des filles qui se font des crêtes et des garçons aussi* »

PE : « *Oui. Alors là vous me parlez beaucoup de cheveux, mais par rapport à...* »

Djino : « *...mais par rapport à un garçon qui se fait une couette* »

Anaïs : *[rires]*

PE : « *Ça arrive. Il y en a. Pourquoi tu te moques ?* »

Anaïs : « *Je me moque pas, c'est juste que c'est rigolo* »

CONCLUSION

Initialement, nous pensions que ce sujet d'étude nécessitait un intérêt personnel des élèves pour s'investir dans ce travail. Cette hypothèse a pu être vérifiée avec certains élèves de la classe lors des entretiens individuels. Ainsi, Camille et Hermione se sont approprié l'album étudié pour combler un manque ressenti. Camille, pour sa part, a orienté sa lecture sur les discriminations physiques, tandis qu'Hermione a revendiqué, à travers le personnage de Léa, le droit à la liberté. Ces deux élèves ont effectué un lien entre l'histoire lue et leur vécu personnel, ce qui a directement influencé leur compréhension de l'œuvre.

Nous envisagions également que la littérature de jeunesse pouvait permettre de faire évoluer la vision que les individus possédaient d'un sujet donné. Néanmoins, suite à l'analyse du corpus, nous ne pouvions pas nous positionner de manière certaine face à cette hypothèse. Si l'album a permis de faire évoluer certaines représentations, il fallait toutefois que ces dernières ne soient pas trop profondément ancrées chez l'élève. Au cours de la recherche, deux élèves ont illustré cette nuance. Pour Lorenzo et Pedro, la lecture seule de l'album ne permet pas d'évolution. Cela est rendu possible par la médiation de l'enseignant autour de la compréhension de l'œuvre.

Dans la séquence mise en œuvre, l'album n'a finalement été qu'un lanceur, trop peu travaillé en finesse pour pouvoir faire le lien entre les expériences personnelles des élèves et le récit du personnage, pourtant proche de leur univers. L'album pouvait au mieux être compris comme un prétexte à faire débattre la classe sur des questions de différences entre filles et garçons. On voit bien que dans la séance finale, les élèves se sont exclusivement servis d'arguments qui renvoient à des expériences personnelles vécues :

PE : « *Alors, un garçon manqué c'est juste les vêtements ?* »

Paul : « *Ça doit avoir les cheveux courts* »

Billy : « *Bah moi, ma mère elle (n')est pas garçon manqué et elle a les ch(e)veux courts* »

ou d'arguments puisés dans des savoirs stéréotypés partagés :

Jules : « *Bah tous les sports c'est un jeu mixte* »

Basile : « *Bah presque tous les sports* »

Mehdi : « *Bah même la boxe. Les filles elles en font parfois* »

Laura : « *Bah, déjà Madison elle en fait du foot* »

À aucun moment, les élèves n'ont intégré des propos du texte étudié.

Or, c'est justement ce que nous attendions d'eux à l'issue de cette séquence.

En outre, nous imaginions que les élèves de sexe féminin seraient plus investies que leurs pairs masculins étant donné qu'il

s'agissait d'une séquence traitant de l'égalité des genres et que, historiquement, il existait plus de stéréotypes discriminants féminins. Les résultats observés n'ont pas permis de confirmer cette idée. Les filles ont fait preuve d'une faible participation lors des interactions orales. Toutefois, nous ne pouvions supposer un désin-

térêt de leur part puisqu'elles apportaient régulièrement des contre-arguments aux idées engagées qui ne leurs convenaient pas.

Ainsi, la littérature de jeunesse a permis, pour certains élèves, d'apporter des réponses à un sujet de société, mais sous certaines conditions. L'élève a besoin de construire la conscience que la littérature peut lui apporter des réponses. Pour cela, il faut l'accompagner afin qu'il puisse identifier les questions que pose le texte comme questions qui le concernent également en tant qu'individu.

Dans une perspective professionnalisante, cette expérience nous a démontré la nécessité d'un tissage dense entre monde du texte et monde du lecteur. Si l'occasion nous était offerte de mettre en place ce type de séquence, nous insisterions sur une lecture moins rapide du texte pour donner le temps aux élèves d'identifier les questions qui s'y posent (cf. *Parcours Problema*). Une des difficultés majeures a été de dépasser une compréhension de l'œuvre trop à la surface. Ainsi, il serait envisagé une plus grande implication du sujet-lecteur afin de l'aider à mieux conceptualiser l'abstrait ■

Deux élèves ont effectué un lien entre l'histoire lue et leur vécu personnel, ce qui a directement influencé leur compréhension de l'œuvre.

BIBLIOGRAPHIE

Baudelot, C., Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ?* Paris : Nathan.

Brugelles, C., Cromer, I., Cromer, S. (2002). « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre ». *Population*, 57, 261-292.

Détrez, C. (2016). Conférence « Qu'est-ce que le genre ? ». *Le genre : 2 jours de débats, conférences, projections autour de la question du genre*. Nantes : Le Lieu Unique.

Héritier, F. (2010). *Hommes, femmes : la construction de la différence*. Paris : Le Pommier.

Lenain, T., Proteaux-Zuber, C. (1996.) *Menu fille ou menu garçon ?*. Paris : Nathan.

Mead, M. (1972). *Sex, Gender and Society*. London : Temple Smith.

Mosconi, N. (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF.

Mosconi, N. (2001). « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.

Mosconi, N., et Loudet-Verdier, J. (1997). « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons ». In C. Blanchard-Laville, *Variations sur une leçon de mathématiques* 127-151. Paris : L'Harmattan.

Orange, C. (2010). « *Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant* ». *Recherches en Éducation (REE)*, Hors-Série n°2, p. 73-85.

Schmehl-Postai, A., Simon, F., Huchet, C. (2014). « Entrer dans l'album *L'Intrus* de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation ». *Repères* 50, 131-156.

Simon, F., Schmehl-Postai, A., Huchet, C. (2015). « *Le Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire* ». *Repères*, 51, 177-191.

Simon, F., Schmehl-Postai, A., Huchet, C. (2015). « *Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement* ». *Recherches en Éducation (REE)*, 22, 82-93.

Soulé, Y., Tozzi, M., Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : SCEREN.



Pédagogie Montessori : enquête sur les pratiques

Les pratiques de classes de maternelle s'inspirant de la pédagogie Montessori,
au sein des écoles publiques

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse aux pratiques de classes de maternelle s'appuyant sur la pédagogie Montessori, au sein des écoles « ordinaires ». Les programmes de 2002, 2008 et 2015 évoquent pour le cycle 1 l'importance de mettre les élèves en situation de manipulation, de les faire gagner en autonomie et de respecter le rythme individuel de chacun d'entre eux. Ainsi, afin de répondre à ces exigences institutionnelles, on constate qu'un certain nombre d'enseignants de maternelle s'inspirent des principes pédagogiques élaborés par Maria Montessori.

Par le biais de données issues d'un questionnaire en ligne et de deux entretiens individuels, il s'agit de montrer dans quelle mesure la pédagogie Montessori, telle qu'elle est définie par Maria Montessori elle-même, est utilisée par les enseignants de maternelle, au regard de l'attente institutionnelle.

Sébastien **LERAT**
et Morgane **SALAUN**,
Master MEEF
Mention 1^{er} degré
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

Montessori, école maternelle, autonomie, manipulation,
libre-choix, représentations des enseignants.

OBJET DE RECHERCHE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

En étudiant les programmes de l'école maternelle de ces dernières années¹, et particulièrement ceux mis en place depuis la rentrée 2015², on peut constater qu'une place importante est attribuée aux situations de manipulation et d'expériences sensibles. En outre, via les stages réalisés³ mais aussi via la consultation de blogs enseignants, nous avons également pu remarquer qu'un certain nombre d'enseignants de maternelle proposent à leurs élèves des ateliers qu'ils désignent comme étant inspirés de la pédagogie Montessori. Ces ateliers se présentent le plus souvent sous la forme d'activités de manipulation, que les élèves doivent réaliser individuellement et de manière autonome.

À partir de ce constat, nous avons effectué diverses recherches et lectures autour de l'intégration de la pédagogie Montessori dans l'enseignement public en maternelle. La lecture d'un document pédagogique en particulier, mis en ligne sur le site BSD⁴, nous a permis de mettre en lumière une zone de tension. En effet, une formatrice analyse des activités individuelles mises en place par une enseignante de maternelle et s'inspirant de certains principes de la pédagogie Montessori, notamment le libre choix des activités et la réalisation du travail seul. On constate cependant des écarts vis-à-vis de la pédagogie ressource : volontairement ou non, certains principes montessoriens ne sont pas appliqués, ou seulement en partie (le principe montessorien de « la répétition de l'exercice » serait notamment celui pour lequel les écarts seraient les plus importants).

Faut-il réunir dans sa pratique tous les principes d'une pédagogie pour en revendiquer l'appartenance ? Peut-on mettre en œuvre des pratiques de classe efficaces en mobilisant seulement certains éléments d'une pédagogie ? Ces questionnements

sont le reflet de la tension existante entre, d'une part, les principes pédagogiques constitutifs de la pédagogie Montessori, et d'autre part, les pratiques réelles de classe (les ateliers individuels) qui sont inspirées de cette pédagogie.

En poursuivant nos recherches, deux auteurs ont particulièrement retenu notre attention, du fait de leur opposition quant à l'utilisation de la pédagogie Montessori. En effet, pour Béatrice Missant (Missant, 2001, p.7), il est possible d'intégrer la pédagogie Montessori dans l'enseignement public sous la forme d'ateliers qui « peuvent, sans rien perdre de leur spécificité, trouver leur place dans l'emploi du temps de nos écoles, tout en respectant les objectifs de l'Education Nationale », point de vue que ne partage pas Philippe Meirieu (Meirieu, 2001, p. 38), pour qui l'utilisation de la pédagogie Montessori « n'est possible que si c'est l'ensemble de la classe qui est gérée dans l'*esprit Montessori* [...]. Comme dans tout le mouvement de l'Education Nouvelle, on ne peut pas utiliser des outils en les isolant d'un *projet global*, au risque de tomber dans la caricature. »

Or, en France, aucune école publique ne revendique globalement et publiquement l'utilisation de la pédagogie Montessori au sein de ses classes. Cette dernière n'est présente que partiellement et le plus souvent sous forme d'ateliers ponctuels. Comme Béatrice Missant (2001) l'affirme, est-il réellement possible de mettre en œuvre des pratiques de classe à la fois conformes aux principes pédagogiques montessoriens et qui suivent les programmes de l'Éducation Nationale ?

En définitive, l'ensemble de nos recherches et questionnements nous a amenée à mettre en relation trois dimensions – les principes constitutifs de la pédagogie Montessori, les instructions officielles et les pratiques de classe de maternelle faisant référence à la pédagogie montessorienne – pour aboutir à l'élaboration d'une problématique de recherche : dans quelle mesure la pédagogie Montes-

Peut-on mettre en œuvre des pratiques de classe efficaces en mobilisant seulement certains éléments d'une pédagogie ?

1. MEN, *Programme de l'école maternelle, bulletin officiel, hors-série n°1 du 14 février 2002.*

MEN, *Programme de l'école maternelle, bulletin officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008.*

2. MEN, *Programme d'enseignement de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.*

3. *Stages que nous avons réalisés lors de notre formation (Master 1 MEEF) vers le métier de professeur des écoles : 2 semaines en PS/MS, 1 + 2 semaines en GS.*

4. <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?b10c=885804>

sori, telle qu'elle est définie par Maria Montessori elle-même, est-elle utilisée par les enseignants de maternelle, au regard de l'attente institutionnelle ?

A partir de là, nous avons émis certaines hypothèses. Tout d'abord, nous avons supposé qu'il existait des écarts entre les principes pédagogiques montessoriens et les pratiques de classe : temporalité,

objectifs d'apprentissage, degré de liberté de l'élève, posture de l'enseignant, etc. Nous avons également supposé qu'une incompatibilité entre les programmes actuels et la pédagogie Montessori pouvaient expliquer ces écarts éventuels. Mais, dans ce cas, comment expliquer qu'un grand nombre d'enseignants de maternelle mettent en place ce type d'ateliers au sein de leur classe ?

Afin d'obtenir des éléments de réponse, nous avons fait le choix d'interroger des professeurs estimant utiliser ou s'inspirer de la pédagogie Montessori au sein de leur classe de cycle 1. Pour cela, nous avons utilisé deux méthodes de recueil de données : un questionnaire en ligne permettant de récolter un grand nombre de témoignages, ainsi que deux entretiens individuels laissant la possibilité d'interagir avec les praticiens. Nous ne présenterons pas dans cet article les résultats obtenus suite à l'analyse de ces deux entretiens.

L'élaboration de nos outils méthodologiques - que sont le questionnaire et le guide d'entretien - nécessitait de connaître le plus précisément possible les fondements théoriques et les principes pédagogiques liés à la méthode éducative bâtie par Maria Montessori.

LA MÉTHODE MONTESSORI : FONDEMENTS THÉORIQUES ET PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Fondements théoriques

Les origines de la pédagogie de Maria Montessori (1870-1952) et ses

fondements théoriques découlent directement de son parcours. En effet, Maria Montessori a acquis de solides connaissances en biologie grâce à ses études de médecine, mais s'est également fortement intéressée aux travaux en psychologie de l'enfant de Jean Itard⁵ et d'Edouard Seguin⁶. De plus, elle s'est appuyée sur les résultats fournis par l'observation scientifique qu'elle a pu effectuer à travers l'éducation d'enfants dits « déficients ». Des bases scientifiques, mêlées à ses observations, lui ont donc permis d'élaborer sa propre théorie du développement de l'enfant.

Les différentes périodes de développement

Comme d'autres à son époque, et notamment Piaget⁷, Maria Montessori avait compris que l'enfant, au cours de son développement, traversait différentes périodes, durant lesquelles ses besoins n'étaient pas les mêmes. Dans le cadre de cet article, nous nous sommes particulièrement intéressés à « la première saison de la vie », période allant de la naissance à 6 ans, considérée par Maria Montessori comme la plus importante de la vie. C'est avant l'âge de 6 ans que l'individu est capable d'apprendre le plus, notamment grâce à son « esprit absorbant » (Montessori, 2003, p. 20-29).

L'« Esprit Absorbant »

L'enfant posséderait en effet un type d'esprit spécifique – tout à fait différent de celui de l'adulte – lui permettant d'apprendre énormément de choses, et ce avec enthousiasme, avec plaisir. Il posséderait la capacité d'« absorber », d'intégrer, d'énormes quantités d'informations issues de son environnement.

Pour Montessori (Montessori, 2003, p.47), l'individu possède ainsi, en lui, dès sa naissance, les potentialités pour grandir et apprendre. L'expression de ces potentiels de construction dépendra de son environnement : son intelligence, ainsi que sa personnalité, se formeront selon ce que son milieu lui offrira, et lui refusera.

De l'âge de 3 ans à 6 ans, c'est essentiellement grâce à l'action de

C'est avant l'âge de 6 ans que l'individu est capable d'apprendre le plus, notamment grâce à son "esprit absorbant".

5. *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron (1801 et 1806)*.

6. *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Paris. 1846.

7. *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

ses mains sur le milieu que l'enfant va pouvoir acquérir savoirs et savoir-faire. L'enfant de cet âge apprend par la manipulation.

Les « périodes sensibles »

Enfin, au cours de sa croissance, l'enfant traverse des périodes caractérisées par une sensibilité particulière et passagère à certaines choses. Maria Montessori les désigne par le terme de « périodes sensibles » (Montessori, 2003, p.79). Durant une période sensible, non consciente chez l'enfant, une acquisition en particulier sera plus facile à « absorber ». Toutes les activités relatives à cette compétence l'attireront et l'enfant les effectuera avec enthousiasme, avec plaisir. En dehors de la période sensible, la même acquisition ne pourra se faire qu'au prix de beaucoup d'efforts. Toute la pédagogie de Maria Montessori est fondée à partir de cette théorie du développement de l'enfant. Pour elle, puisque l'enfant détient en lui les clés de son éducation, nous, adultes, ne devons pas nous imposer à lui mais nous devons être au service de ses besoins (Montessori, 2010, p. 9-10). Tout le travail éducatif sera alors de mettre en place un aménagement adapté, de proposer un matériel pédagogique répondant aux besoins de l'enfant, et, en tant qu'éducateur, de conserver un rôle bien défini.

Principes pédagogiques

Un aménagement adapté

Tout d'abord, le milieu dans lequel évolue l'enfant doit être aménagé selon certains impératifs : il doit être proportionné par rapport à lui, être ordonné, et enfin, être esthétique.

L'ensemble du mobilier scolaire est adapté à la taille et à la force du jeune enfant, afin qu'il puisse être actif sans entrave.

De plus, le milieu est rigoureusement ordonné, un ordre dont l'enfant a besoin et qui permet la mise en place d'un climat rassurant, où calme et concentration peuvent exister. Chaque objet, chaque matériel, possède un emplacement qui lui est

propre (Montessori, 1958, p.121).

Enfin, l'environnement doit respecter une certaine esthétique. L'enfant sera d'autant plus incité à agir que le milieu, et plus particulièrement le matériel, sera beau, coloré, propre (Montessori, 1958, p.69).

Un matériel pédagogique répondant aux besoins de l'enfant

Le matériel dont l'enfant dispose peut être décliné en trois catégories (Montessori, 2006) : un matériel de vie pratique (lié à des savoir-faire culturels), un matériel de développement sensoriel (pour apprendre à distinguer et nommer les couleurs, les formes, les sons etc.) et un matériel relatif à l'apprentissage de l'alphabet, des chiffres, de l'écriture, de la lecture et de l'arithmétique.

Cependant, en dépit du fait que chaque objet appartienne à un domaine d'apprentissage en particulier, des principes communs peuvent être mis en avant. Premièrement, chaque objet n'existe qu'en un seul exemplaire : l'intérêt est d'éviter que le choix d'un matériel se fasse par imitation, l'imitation étant incompatible avec la concentration selon Montessori (Montessori, 1958, p.80). Ensuite, une des caractéristiques du matériel est qu'il rend l'erreur apparente à l'enfant, afin qu'il puisse se corriger seul, sans l'intervention du maître. Enfin, il y a une progressivité ; le matériel se complexifie suivant les progrès de l'enfant.

L'ensemble de cette organisation matérielle constitue ce que Montessori nomme l'« ambiance » (Montessori, 1958, p.35).

Un rôle d'éducateur bien défini

Dans la pédagogie prônée par Montessori, l'adulte n'enseigne pas, son rôle consiste « à aider l'esprit de l'enfant dans le travail de son développement » (Montessori, 2003, p.28).

Pour ce faire, l'éducateur doit laisser à l'enfant une certaine liberté. D'abord, et surtout, l'enfant est libre dans le choix des objets. Il s'orientera alors de lui-même vers les activités répondant à ses besoins.

Ensuite, l'enfant est libre de répéter un même exercice autant de fois qu'il

L'enfant est libre de répéter un même exercice autant de fois qu'il le souhaite.

le souhaite. Tant que l'enfant est actif sur une tâche, c'est qu'elle lui apporte quelque chose, c'est qu'il en a besoin.

Enfin, l'enfant a la liberté de choisir ses conditions de travail. Lui seul est en mesure de trouver les conditions qui lui permettront de se concentrer sur son travail.

Le maître doit donc savoir s'effacer, rester en retrait, et laisser les enfants travailler par eux-mêmes. C'est ce que Montessori appelle la « Méthode de Non-Intervention » (Montessori, 2010, p. 112-113). Cependant, pour parvenir à devenir « inutile », il possède plusieurs missions à remplir.

Tout d'abord, l'adulte a un travail important de préparation et de soins vis-à-vis de l'« ambiance » (tout le matériel doit toujours être à sa place, en ordre, beau et complet). Ensuite, et il s'agit sans doute de son devoir principal, l'adulte « est avant tout un trait d'union entre ce matériel et l'enfant » (Montessori, 1958, p. 119-121). Dans un premier temps, l'éducateur fait connaître le matériel et en explique l'usage. Dans un second temps, une fois que l'enfant a exécuté plusieurs fois différents exercices, l'éducateur intervient. Cette intervention vise à mettre des mots sur ce que l'enfant a appris au niveau sensoriel, et que l'enfant les fixe dans sa conscience. Enfin, incombe au maître une tâche d'observation des enfants. Il doit parfaitement les connaître et suivre, pour chacun, leur progression, afin de pouvoir évaluer leurs besoins et agir (ou non) en fonction.

Dans une grande majorité des réponses (70,3%), le développement de l'autonomie est donné comme le ou l'un des objectifs.

RECUEIL DE DONNÉES ET MÉTHODES D'ANALYSE

Recueil de données

Afin de pouvoir proposer des éléments de réponse à notre problématique, nous souhaitons interroger des enseignants de maternelle considérant utiliser la pédagogie Montessori au sein de leur classe en croisant deux

méthodes de recueil de données : un questionnaire en ligne ainsi que deux entretiens individuels.

Méthodes d'analyse

Concernant le corpus issu du questionnaire en ligne (37 réponses récoltées), l'analyse s'est déroulée en plusieurs temps. Tout d'abord, pour chacune des questions, nous avons réalisé, grâce à un travail de surlignage, une première catégorisation des réponses. Pour certaines questions, les questions fermées notamment, la catégorisation était facile et rapide. Pour d'autres, elle fut plus progressive : les catégories et les regroupements pouvaient être modifiés plusieurs fois, selon les réponses données et selon ce que l'on souhaitait faire ressortir. Ensuite, ont été répertoriées les données traitées par question pour effectuer une analyse quantitative : nous avons calculé les fréquences des catégories, nous les avons hiérarchisées, et par la suite, nous avons essayé de mettre en évidence certaines corrélations (Bardin, 2013).

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Lien avec la demande institutionnelle : objectifs et compétences visés

Les enseignants interrogés (qui se sont révélés être uniquement des femmes) ont attribué, le plus souvent, plusieurs objectifs à leurs ateliers (question ouverte). Dans une grande majorité des réponses (70,3%), le développement de l'autonomie est donné comme le, ou l'un des objectifs. Il est vrai que chez Montessori, le premier objectif est que l'enfant devienne autonome et cela le plus rapidement possible afin qu'il puisse s'insérer dans l'ambiance de travail et ainsi pouvoir apprendre. Cependant, construire une ambiance de travail autonome ne constitue pas un objectif en soi pour Montessori, cela constitue plutôt une condition (indispensable) pour apprendre. Or, seulement 51,4% des réponses données évoquent l'apprentissage de savoir-faire précis (des objectifs relatifs aux programmes de

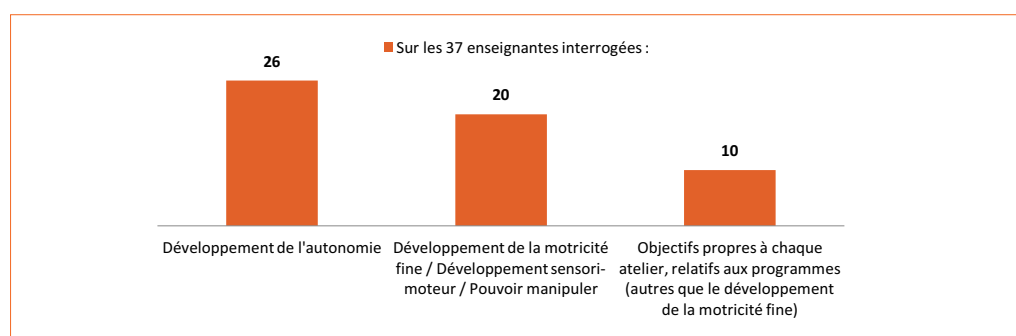
l'école maternelle de 2015, dont le développement de la motricité fine). Augmenter la capacité de l'élève à travailler de manière autonome serait donc plus prégnant dans l'esprit des enseignantes interrogées que de permettre l'apprentissage de savoir-faire précis.

54,1% des réponses des sondées évoquent également un objectif lié à la manipulation. Pour autant, en analysant plus finement les réponses

concernées, on peut distinguer deux sous-catégories. En effet, dans 35,1% des réponses, le ou un des objectifs des ateliers est le développement sensori-moteur et/ou le développement de la motricité fine. Dans 24,3% des réponses, le ou l'un des objectifs donnés est de « pouvoir manipuler ». Or, il ne s'agit pas réellement d'un objectif d'apprentissage mais plutôt d'un moyen d'apprendre, d'un élément pédagogique.

SCHÉMA N°1

Principaux objectifs visés par les enseignantes à travers leurs ateliers

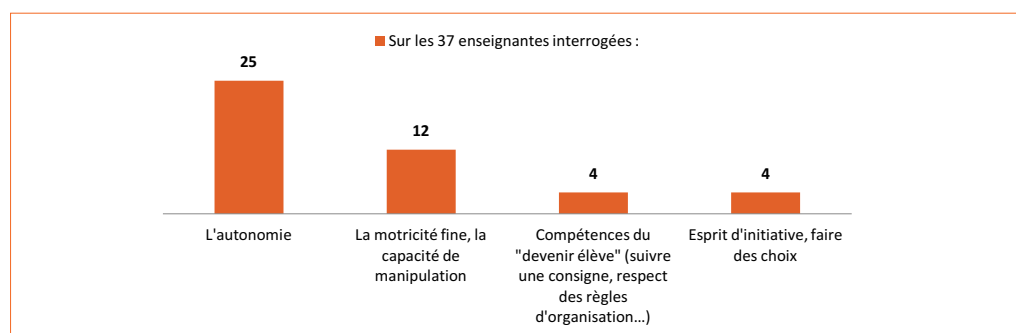


Une deuxième question visait à savoir quelle(s) était (aient) la(les) compétence(s) commune(s) à chacune des activités proposées. Là encore, la notion d'autonomie est revenue pour 67,6% des sondées. Ainsi, nous pouvons considérer que l'autonomie est bien une compétence transversale. Pour 32,4% des sondées, la motricité fine et la capacité de manipulation sont des compétences communes à

chaque atelier. La manipulation est bien un élément primordial pour l'enfant de 3 à 6 ans pour Montessori. Or, il faut faire la différence entre le développement de la motricité fine qui est un objectif d'apprentissage et la manipulation qui est un moyen d'apprendre. En l'occurrence, pour Maria Montessori, la manipulation est un moyen pour apprendre et non une fin en soi.

SCHÉMA N°2

Compétences transversales attribuées par les enseignantes à leurs ateliers



Enfin, parmi toutes les enseignantes ayant répondu à ce questionnaire et prétendant mettre en place des ateliers de type « Montessori » dans leur classe, seules 18,9% d'entre elles font apparaître le terme « Montessori » dans leur cahier-journal. Nous pouvons supposer que certaines enseignantes, conscientes de seulement s'inspirer de cette pédagogie sans en respecter tous les principes, ne souhaitent pas mentionner Montessori. Une autre hypothèse serait de penser qu'il y a la volonté de ne pas exposer sur un document institutionnel, le cahier journal, cette pratique qui n'est pas reconnue par le Ministère de l'Education Nationale.

Pour 73% des sondées, ces ateliers sont proposés pendant un créneau durant moins de 30 minutes.

Organisation des ateliers

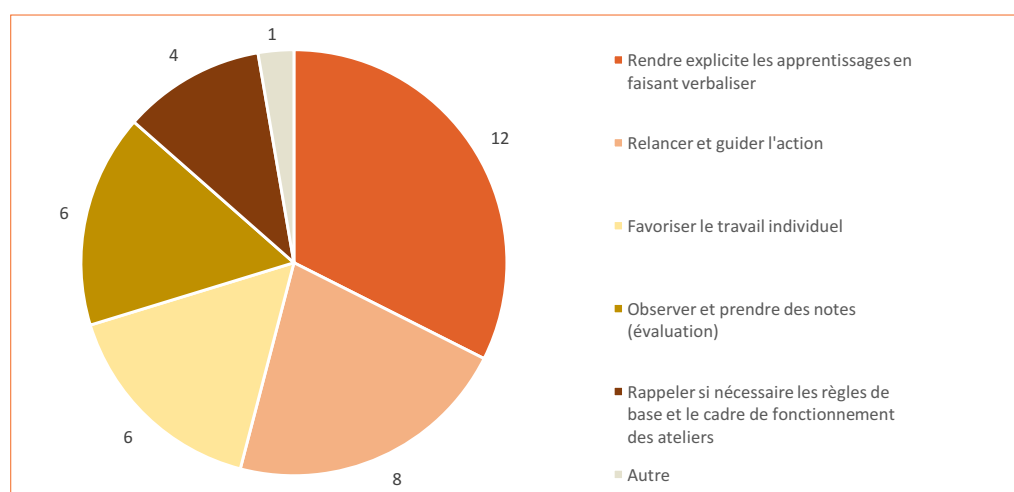
Nous avons noté que pour 73% des sondées, ces ateliers sont proposés pendant un créneau durant moins de 30 minutes. Dans le cadre d'une pédagogie où la répétition est un élément pédagogique essentiel, nous pouvons considérer qu'un créneau inférieur à 30 minutes puisse limiter cet aspect. En outre, pour 18,9% des cas, les élèves découvrent par eux-mêmes les ateliers. Ainsi, l'objectif, le but ou les procédures ne sont pas explicités au départ, ce qui est contraire à ce qui est préconisé par Maria Montessori.

Le(s) rôle(s) de l'enseignant

Concernant le(s) rôle(s) de l'enseignant pendant ce temps d'atelier, nous avons noté que dans 32,4% des cas, il s'agit de rendre explicite les apprentissages en faisant verbaliser. Or, pour Maria Montessori, les enfants n'agissent pas parce qu'ils ont envie d'apprendre quelque chose en particulier. Savoir ce qu'ils peuvent apprendre en manipulant n'est pas un levier de leur motivation (Montessori 1958, p. 79 à 81). Ainsi, rendre explicite les apprentissages serait une pratique inutile (voire nocive) ou du moins en divergence avec les préconisations de Maria Montessori. De plus, pour 21,6% des enseignantes questionnées, le rôle de l'enseignant est de relancer et guider l'action. Cependant, dans la pédagogie Montessori, le maître n'a pas à « relancer » l'action d'un élève. Il ne devrait pas à avoir à « guider » non plus, puisque la manière dont le matériel doit être utilisé a dû être expliquée clairement au préalable. Finalement, dans 16,2% des cas, le rôle de l'enseignant est d'observer et de prendre des notes (pour un souci d'évaluation). Bien que mentionné de manière minoritaire, ce rôle d'observateur discret est une des tâches les plus importantes que Maria Montessori attribue au maître.

SCHÉMA N°3

Principal rôle de l'enseignante durant la réalisation des ateliers



En outre, nous souhaitions connaître la réaction des enseignantes face à un élève souhaitant refaire un même atelier pendant de longues périodes. Les réponses données par les enseignantes ont révélé un écart important avec les principes montessoriens. En effet, 54,1% des sondées désirent dans ce cas que l'élève change d'activité. Ainsi, elles ne respectent pas le principe de répétition de Montessori puisqu'elles incitent

Les enseignantes utilisant la pédagogie Montessori dans leurs pratiques de classe ont une connaissance superficielle de ses fondements.

l'enfant à changer, de manière directe ou par l'intermédiaire de « règles » (jetons, cahier de pointage, roulement des ateliers, etc.).

La connaissance de la pédagogie

En demandant aux enseignantes de nous donner, selon elles, le mot clé de la pédagogie Montessori (question ouverte), 59,5% d'entre elles ont répondu « autonomie » ; toutes les autres réponses proposées n'ont qu'une seule occurrence. Cela rejoint le constat effectué précédemment : le terme d'autonomie semble la notion la plus représentative de la pédagogie montessorienne chez les enseignants.

Enfin, nous avons terminé notre questionnaire en interrogeant les sondées au sujet d'une notion fondamentale de la théorie de Montessori : les « périodes sensibles ». Nous avons noté que 64,9% des professeures interrogées ne sont pas en mesure d'expliquer cette notion. Ce fort taux montre bien une certaine limite à l'application d'une pédagogie dans nos classes sans en connaître et en comprendre ses fondements. La méconnaissance de certains éléments fait que les enseignantes agissent involontairement à « contre-courant » et peuvent ainsi ralentir l'apprentissage des élèves. Nous pouvons relier cette non-connaissance des « périodes sensibles » avec le fait que 67,6% des enseignantes incitent des élèves à changer d'activité et à ne pas être dans la répétition. Ce sont donc des enseignantes qui, en incitant au changement, ne prennent pas en

compte la « période sensible » dans laquelle se trouve l'enfant.

De plus, nous avons noté que contrairement à ce que l'on pourrait penser, il n'existe pas de lien entre les sondées ayant lu des ouvrages de Maria Montessori et la connaissance de la notion de « période sensible ». En effet, sur les 51,4% des sondées ayant lu des ouvrages ou extraits d'ouvrages de Maria Montessori (ou lecture d'ouvrages pédagogiques faisant référence à Montessori), seuls 26,3% d'entre elles connaissent la notion de « période sensible ».

À partir de l'analyse des questionnaires, un premier constat a pu être effectué : les enseignantes utilisant la pédagogie Montessori dans leurs pratiques de classe ont une connaissance superficielle de ses fondements. La moitié des enseignantes interrogées n'a pas lu d'œuvres de Maria Montessori ou d'ouvrages pédagogiques faisant référence à sa pédagogie. Plus de la moitié d'entre elles ne sont pas en mesure de définir une notion clé de la pédagogie montessorienne, celle de « période sensible ».

Conséquence supposée, les résultats de la recherche permettent de mettre en évidence un certain nombre d'écarts entre les pratiques de classe et les principes pédagogiques prônés par Maria Montessori. Les principaux écarts existant peuvent être regroupés selon quatre aspects.

Les écarts par rapport aux objectifs visés

La grande majorité des enseignantes interrogées a cité l'autonomie et/ou la manipulation, deux notions centrales de la pédagogie Montessori, comme étant les objectifs visés par leurs ateliers. Pour autant, premièrement, on s'aperçoit que derrière ces objectifs se cache parfois une volonté de pouvoir laisser un groupe d'élèves travailler seuls, l'enseignante pouvant alors s'occuper d'autres élèves (surtout concernant les classes multi-niveaux). Deuxièmement, chez Montessori, l'amélioration des capacités motrices est un objectif d'ap-

prentissage parmi tant d'autres et concerne uniquement le matériel de vie pratique (savoir faire ses lacets, savoir boutonner etc.). La manipulation est surtout un invariant pédagogique : elle constitue le moyen d'apprentissage à privilégier pour l'enfant de moins de six ans. Or, on s'aperçoit que très peu d'enseignantes évoquent la manipulation en tant que moyen d'apprentissage. La majorité la mentionne en tant qu'objectif d'apprentissage (amélioration des capacités de manipulation) en faisant référence au développement de la « motricité fine », objectif figurant dans les programmes.

Les écarts par rapport aux principes de répétition et de libre-choix

L'analyse du corpus montre qu'une majorité des enseignantes interrogées ne respecte pas le principe de répétition. Dans une grande majorité des cas, les créneaux dédiés aux activités d'inspiration Montessori durent moins de 30 minutes, limitant temporellement les possibilités de répéter un exercice. D'autre part, lorsqu'un élève reprend un même atelier plusieurs fois, les enseignantes ont tendance à l'inciter au changement. Or, pour Maria Montessori⁸, tant que l'enfant est actif sur une tâche, c'est qu'il en a besoin. Ces enseignantes, en ne souhaitant pas qu'un élève répète trop souvent un même exercice, nous semblent suivre une tendance « traditionnelle », qui voudrait que tous les élèves réalisent les mêmes activités, suivent le même « programme ».

Le principe de libre-choix n'est lui aussi pas respecté par un grand nombre d'enseignantes, pour diverses raisons. Pour certaines, le nombre d'ateliers proposés est trop réduit, induisant un choix limité. Pour d'autres, les élèves n'ont pas connaissance des ateliers à leur disposition : dans ce cas, ils ne peuvent véritablement faire un choix.

8. "Repetition is the secret of perfection", *The Discovery of the Child*, 1912 (p. 92).

Le principe de libre-choix n'est lui aussi pas respecté par un grand nombre d'enseignantes.

Par rapport au rôle du maître

Certaines enseignantes désignent leur rôle comme étant de relancer et guider l'action, tandis que Maria Montessori attribue au maître un rôle d'observateur et préconise de ne pas intervenir auprès d'un enfant qui travaille. Un autre rôle est assigné au maître « montessorien » ; celui de présenter le matériel individuellement. Peu d'enseignantes ont fait référence à ce rôle et certaines, comme évoqué précédemment, laissent les élèves dans la découverte, sans information concernant le matériel. De ce fait, les élèves sont laissés libres de manipuler le matériel de la manière qu'ils souhaitent. Maria Montessori n'autorisait pas cette liberté : chaque matériel visait un apprentissage précis.

CONCLUSION

Les derniers programmes de l'école maternelle donnent une place importante aux situations de manipulation, au développement de l'autonomie et aux expériences sensibles. Le constat est que cette opinion est partagée par de nombreux enseignants de maternelle qui, de ce fait, s'inspirent de plus en plus de la pédagogie montessorienne dans leurs pratiques de classe. Cependant, la pédagogie théorisée par Montessori demande des connaissances précises sur le développement de l'enfant et le rôle de l'adulte. Grâce à l'analyse des pratiques de classe, nous avons mis en évidence certains écarts par rapport aux principes pédagogiques prônés par Maria Montessori : les principes de répétition et de libre-choix parfois non appliqués, mais également des divergences par rapport aux objectifs visés et au rôle du maître.

En tant que néo-professionnels, nous gardons donc à l'esprit qu'il semble primordial, si l'on souhaite mettre en œuvre un système pédagogique particulier, d'acquérir des connaissances précises quant à ses fondements théoriques et d'en analyser la pertinence ■

BIBLIOGRAPHIE

//////////
Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2ème édition quadrige). Paris. Presses universitaires de France DL 2013, cop. 1997.

Meirieu, P. (2001). *Maria Montessori: peut-on apprendre à être autonome?* Paris. Editions PEMF.

Missant, B. (2001). *Des ateliers Montessori à l'école. Une expérience en maternelle*. Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur.

Montessori, M. (1958). *De l'enfant à l'adolescent*. Paris. Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (2003). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Paris. Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (2006). *L'enfant*. Paris. Desclée de Brouwer.

Montessori, Maria, Montessori, Mario (introduction), Bernard, G. (traduction). (1958). *Pédagogie scientifique, tome 1: la maison des enfants*. Paris. Desclée de Brouwer.

Montessori, M. et Oudin, J. (traduction). (2010). *Education pour un monde nouveau*. Paris. Desclée de Brouwer.

Céline Alvarez, classe maternelle Gennevilliers. (s. d.). Consulté 6 avril 2016, à l'adresse <https://lamaternelledesenfants.wordpress.com/> [Site internet de Céline Alvarez au sujet de sa classe expérimentale].

Réseau Canopé. Ateliers d'inspiration Montessori en grande section de maternelle. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bl0c=885804> [document PDF : « Les ateliers individuels à l'école maternelle et la pédagogie de Maria Montessori »].

Sylviedesclaibes. (2014, août 29). Formation Montessori pour une institutrice de maternelle publique. Consulté à l'adresse <http://sylviedesclaibes.com/2014/08/29/formation-montessori-pour-une-institutrice-de-maternelle-publique/> [billet de blog : témoignage].



Entrée dans l'algèbre en 5^{ème}

Analyse de séances pour identifier des conditions favorables ou des obstacles à la production d'une modélisation algébrique.

RÉSUMÉ

La pratique de l'algèbre au collège engage les élèves dans un travail autour de la pensée algébrique (concept de variables, dualité des symboles) et du formalisme syntaxique. Cette étude s'intéresse au travail d'élèves de 5^{ème} auxquels on demande, pour la première fois, de produire une réponse générale relevant de l'algèbre à un problème. Il s'agit notamment d'étudier comment les élèves s'emparent de la situation et élaborent des réponses adaptées. Le cadre didactique de la problématisation permet de rendre compte des raisons construites par les élèves pour produire une modélisation algébrique. La conception de deux situations suivie de l'analyse du travail de groupes d'élèves permet de mettre à jour des obstacles de natures diverses, mais également des éléments facilitateurs pour l'entrée dans l'algèbre.

Géraldine **PLANSON-JAVEL**,
Master MEEF
Mention PIF
Parcours Enseignement
Expertise Apprentissage
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

problématisation, algèbre élémentaire, modélisation algébrique, obstacle, contrat didactique.

INTRODUCTION

L'algèbre telle que nous la connaissons aujourd'hui est le fruit d'une évolution lente où l'éclosion du concept abstrait de nombre a permis au fil des siècles de développer des théories générales. La construction des concepts a été également doublée d'un travail sur le formalisme syntaxique.

Les mathématiques travaillent sur des objets conceptuels et sur les raisonnements logiques entre ces concepts.

Pour les collégiens, le travail algébrique revêt différentes formes. La résolution de problèmes peut notamment les conduire à construire des conjectures qu'il faudra prouver dans un second temps. Les savoirs alors mobilisés dans ce travail n'ont pas tous la même nature. Ils relèvent à la fois d'une démarche de preuve (recours au contre-exemple, raisonnement par disjonction des cas) et de la mise en œuvre d'une modélisation algébrique (Chevallard, 1989) de la situation. Ce travail s'accompagne également de maniement formel d'écritures (transformation d'écriture à l'aide de la distributivité, résolution d'équations). Dans ce contexte, les élèves peuvent rencontrer différentes difficultés. Il y a tout d'abord une rupture entre la pratique de l'arithmétique et l'algèbre élémentaire (Gascon, 1994). Les lettres, le symbole d'égalité prennent alors différentes significations (résultat d'un calcul, permanence d'une égalité, inconnue, paramètre, variable). Le travail sur la rationalité des démarches est aussi source de difficultés.

Dans le travail que nous présentons, nous nous intéresserons à la première fois où une démarche de généralisation algébrique est demandée à des élèves de 5e. Cette démarche appelle un travail où les éléments pertinents de la situation doivent être relevés et articulés. Il faut également réfléchir à la formalisation écrite pour s'affranchir des lourdeurs ou des imprécisions du langage naturel. Nous nous sommes ainsi particulièrement intéressés aux conditions d'entrée dans une démarche algébrique avec

la recherche d'éléments facilitateurs ou d'obstacles aussi bien d'ordre épistémologique que d'ordre didactique.

EPISTÉMOLOGIE DES SAVOIRS MATHÉMATIQUES

Nature des savoirs scientifiques et mathématiques

Pour Fabre et Orange (1997), les trois principales caractéristiques des savoirs scientifiques sont les suivantes :

- Les savoirs scientifiques sont des compétences. Ils ne sont pas juste une description du réel, mais ils permettent de comprendre, d'expliquer et donc de maîtriser les problèmes. Ainsi, le caractère épistémologique du savoir scientifique est lié au franchissement d'obstacle.

- Les savoirs scientifiques sont des savoirs raisonnés. Ils présentent un caractère de nécessité et d'universalité s'opposant ainsi à l'opinion.

- Les savoirs scientifiques sont partagés et soumis à la critique. Ces savoirs ont donc vocation à être mis à l'épreuve des modèles et des règles, mais ils ont aussi pour finalité de produire d'autres savoirs.

Les savoirs mathématiques, tout en répondant aux caractéristiques mentionnées ci-dessus, ont également une forte dimension abstraite. En effet, les mathématiques travaillent sur des objets conceptuels et sur les raisonnements logiques entre ces concepts (nombres, figures, structures...). Pour autant, elles sont aux prises avec le réel, car elles ont trouvé leurs racines dans le réel. Elles proposent également des applications dans les autres sciences (physique, chimie, etc.) qui étudient les phénomènes concrets.

Les savoirs mathématiques enseignés

L'activité mathématique, en tant qu'activité scientifique, est tournée vers la résolution de problèmes au cours de laquelle sont mobilisés des éléments théoriques. En classe, lors des résolutions de problèmes,

à partir des premiers résultats, les élèves sont amenés à produire des conjectures (par induction, par essai/erreur). Dès lors qu'une conjecture semble robuste, elle doit être prouvée (à l'aide de règles dont la véracité est établie ou d'axiomes déclarés vrais) ou invalidée (en algèbre, l'utilisation du contre-exemple est fréquente pour infirmer une égalité). Nous retrouvons ici la rationalité de la démarche qui garantit la construction de savoirs scientifiques. Ainsi lors de la résolution de problème, les élèves et les enseignants manipulent aussi bien des savoirs notionnels que des savoirs liés à la démarche mathématique sans que ces derniers ne fassent l'objet d'un apprentissage explicite ou d'une institutionnalisation.

UN CADRE THÉORIQUE : LA PROBLÉMATISATION

Problématisation et algèbre

Les obstacles s'organisant souvent en modèles implicites (Brousseau, 1989), le franchissement d'obstacles ne peut se faire sans une formulation explicite, notamment à l'aide du conflit socio-cognitif, et cela constitue en soi un objectif du projet didactique. Les circonstances de l'apprentissage sont également importantes pour la pérennisation des savoirs. Le cadre didactique de la problématisation permet de rendre compte de façon explicite du franchissement d'obstacles. Pour Fabre et Orange (1997, p.38) « *ce processus [de problématisation] transforme un problème perçu en un problème construit ou, plus généralement, en un ensemble articulé de problèmes construits (problématique)* ». Ainsi ce cadre permet de rendre compte de ce qui s'est passé explicitement entre le problème posé et le problème résolu.

Pour Gascon (1994, p.55), l'algèbre de Viète et la géométrie de Descartes proposent « une introduction systématique de la représentation littérale, aussi bien pour désigner les quantités

inconnues que les quantités connues, ce qui présente l'avantage de traiter des cas généraux et de pouvoir s'intéresser à la structure du problème et non seulement à la simple obtention de l'inconnue ». Nous retrouvons ici l'idée que ce qui importe n'est pas la solution du problème, mais la construction du problème visant à faire émerger ce qui est de l'ordre du nécessaire en articulation avec ce qui est de l'ordre de la contingence. Ainsi le cadre de la problématisation semble être un outil adapté pour étudier les phénomènes didactiques liés au travail sur la modélisation algébrique.

Pour un élève qui débute en algèbre, l'idée qu'une lettre puisse représenter à la fois ce qui est connu et ce qui est inconnu de même que la nouvelle dualité des symboles utilisés (signe d'égalité, signes des opérations) va constituer un obstacle épistémologique, mais peut être aussi un obstacle didactique : un réaménagement du contrat didactique sera peut-être nécessaire. Nous faisons l'hypothèse que les conversions à opérer entre différents registres de représentations sémiotiques (Duval, 1993) (langage naturel, programme de calcul, formule) afin de formuler de façon explicite la construction du problème permettront aux élèves de conceptualiser la notion de modélisation algébrique.

Problématisation et algèbre

Selon Orange (2012), l'activité scientifique qui, comme nous l'avons vu, vise la construction de problèmes, peut être catégorisée en trois registres : le registre empirique, le registre des modèles et le registre explicatif. Pour rendre compte du processus de problématisation le chercheur étudie la façon selon laquelle les élèves ont mis en relation, mis en tension les différents éléments du registre empirique avec les éléments du registre des modèles. Le registre empirique comporte tout ce qui relève de la contingence. Ce sont des éléments de la situation ou construits par les élèves et jugés pertinents pour le pro-

Ainsi ce cadre permet de rendre compte de ce qui s'est passé explicitement entre le problème posé et le problème résolu.

blème. Le registre des modèles (aussi appelé registre des nécessités) est constitué des explications construites pour rendre compte des faits préjugés pertinents c'est-à-dire les nécessités du problème. En mathématiques, les modèles peuvent être de différentes natures : des modèles liés à des notions (par exemple : le périmètre d'une figure) ou des modèles de raisonnement (par exemple : une démonstration). Ces modèles utilisés par les élèves prennent leurs sens dans la situation, car ils sont convoqués au sein d'un registre explicatif. En mathématiques, le registre expli-

catif peut être entendu comme cadre au sens de Douady (1986). Ainsi les élèves pourront mobiliser le cadre algébrique, le cadre de la géométrie métrique, de la géométrie affine comme registre explicatif.

LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

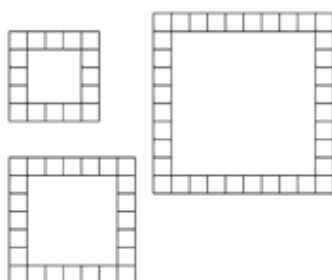
L'objectif de notre travail est d'amener les élèves à proposer une modélisation algébrique d'une situation donnée (schéma n°1). C'est donc le cadre algébrique qui doit être convoqué par les élèves.

SCHÉMA N°1

Énoncés des deux exercices proposés

Exercice des carrés de Pierre

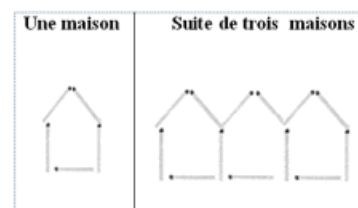
Pierre joue avec des carreaux de mosaïques de couleur. Il dispose ses mosaïques pour obtenir des « carrés ».



Il voudrait savoir à l'avance combien de carreaux de mosaïques il lui faut pour fabriquer n'importe quel « carré ». Comment l'aider ?

Exercice des allumettes

Paula construit des maisons identiques avec des allumettes



Elle voudrait savoir à l'avance combien d'allumettes il lui faudrait pour construire n'importe quelle « suite de maisons ». Comment l'aider ?

D'un point de vue épistémologique, les élèves vont devoir prélever dans une situation des éléments pertinents et les mettre en relation (en fonction des nécessités du problème). Nous faisons l'hypothèse que les élèves seront confrontés à deux problèmes : celui de la conceptualisation algébrique de sorte à pouvoir prendre en charge le caractère général de la réponse attendue et ensuite le problème de la communicabilité de la réponse produite. Par communicabilité

nous entendons, la possibilité qu'une personne étrangère au travail du groupe d'élèves puisse comprendre et mettre en œuvre la réponse donnée au problème. Il ne doit donc pas y avoir d'ambiguïté sur la réponse produite. Les élèves pourront mobiliser divers registres de représentation sémiotique (Duval, 1993) tels que le langage naturel, l'écriture d'une formule algébrique ou l'écriture d'un programme de calcul. D'un point de vue cognitif, il peut y

avoir une difficulté à comprendre le concept de « n'importe lequel ». En langage mathématique « n'importe lequel » porte une notion d'universalité au sens de « celui qui porte en lui les caractéristiques générales de la situation ». Nous retrouvons donc ici l'idée de modélisation algébrique (Chevallard, 1989) : il s'agit à partir d'une situation de la vie courante

Nous cherchons à agir sur les deux leviers que sont la généralisation d'une situation donnée et la communication de la réponse donnée.

d'extraire des éléments pertinents (les variables par exemple), puis de mettre ces éléments en relation et, dans un dernier temps, de travailler sur ses relations à l'aide des propriétés algébriques de manière à produire de nouvelles connaissances sur la situation initiale. Dans la vie courante « n'importe lequel » porte plutôt l'idée de « celui qu'on choisit au hasard », ce qui est très différent.

D'un point de vue didactique, au collège, en classe de sixième, les élèves ont déjà travaillé avec des formules en lien avec le travail sur les grandeurs et les mesures. La plupart du temps, ils n'ont pas eu à élaborer ces formules et les lettres utilisées dans les formules sont mobilisées en tant que raccourcis d'écriture. Le travail demandé alors consiste à mobiliser la bonne formule dans une situation donnée et à affecter les valeurs adéquates aux variables des formules. Les élèves ont également travaillé sur les programmes de calcul où le concept de variable est implicite. Le mot « formule » est convoqué pour programmer une cellule de tableur. Il ne s'agit pas d'une formule algébrique puisqu'à tout instant des valeurs sont affectées aux variables informatiques mises en jeu.

Conception de la situation

Pour contraindre l'entrée dans l'algèbre, nous cherchons à agir sur les deux leviers que sont la généralisation d'une situation donnée et la communication de la réponse donnée (Chevallard, 1989 ; Gascon, 1994). Le travail proposé aux élèves est un travail de groupes pour lequel les groupes

ne travaillent pas sur le même énoncé (deux énoncés différents, schéma n°1), mais sont amenés à échanger par écrit. Dans chacun des deux problèmes, les élèves doivent répondre à la question « comment l'aider ? » sur une fiche navette qui sera ensuite envoyée à un groupe n'ayant pas travaillé sur le même énoncé. Le travail de groupe est sollicité pour amener un débat et provoquer, nous l'espérons, une problématisation de la situation. Le travail est organisé en deux séances. La première, d'une durée de 45-50 minutes, est composée de travaux de groupe une fois la consigne de travail passée par le professeur. La deuxième séance d'une durée de 45-50 minutes est articulée entre temps de mise en commun en classe entière et phase de travaux de groupes et individuels.

Analyse a priori des situations

La première dimension du travail doit permettre aux élèves de convoquer le registre explicatif de l'algèbre. Nous avons analysé nos deux situations en prenant appui sur la liste de conditions sur les problèmes proposée par Douady (1986, p.19) pour déclencher une dialectique outil-objet et le jeu de cadres. Dans chacune des deux situations, la généralisation est appelée par l'expression « n'importe quel ». Les élèves ont à disposition des dessins pour comprendre la situation, mais aussi pour pouvoir disposer d'exemples sur lesquels prendre appui pour mener une démarche expérimentale.

Bien qu'inadapté à la situation, le concept de périmètre emprunté au cadre de la géométrie métrique pourra être convoqué par les élèves en tant qu'outil et, s'il est « retravaillé » (confronté au problème des chevauchements entre les coins des carrés ou des murs mitoyens des maisons), il pourra donner lieu à une modélisation algébrique de la situation. Dans ce cas, c'est bien le registre explicatif de l'algèbre qui aura sous-tendu la construction du problème. Nous pouvons aussi envisager une démarche dite « de proche en proche » où les

élèves comprennent que lorsqu'on rajoute un petit carré sur le côté il y en a quatre de plus autour ou que lorsqu'on rajoute une maison, il faut ajouter quatre allumettes. Cette démarche correspond à une prise en charge partielle du problème, mais n'est pas efficace, elle relève du cadre arithmétique.

La seconde dimension du travail porte les élèves vers un formalisme syntaxique. Le dispositif choisi (fiche navette, travaux différents selon les groupes) vise à contraindre les élèves à produire en groupe une réponse écrite compréhensible par d'autres que les membres du groupe.

La deuxième séance a ainsi pour objectifs de faire le point sur les démarches des élèves : solliciter la classe pour invalider des démarches erronées s'il y en a, mettre en avant les variables pertinentes pour le problème de sorte à accompagner le processus de modélisation algébrique, amener la réflexion sur la forme de la réponse à produire et enfin comprendre la portée du résultat construit.

MÉTHODOLOGIE

Recueil des données

Nous avons étudié le travail de quatre groupes de trois ou quatre élèves répartis sur deux classes de 5e (deux groupes dans chaque 5e). Pour cela nous avons enregistré (vidéo et audio) puis transcrit les échanges des quatre groupes. Les enregistrements ont eu lieu dans ces deux classes en milieu d'année scolaire (janvier pour une classe, février pour l'autre). Ces classes étaient prises en charge par le même enseignant et étaient habituées à travailler en groupe (disposition en îlots).

Catégorisation des données

Les transcriptions des travaux de groupes ont ensuite été travaillées de sorte à faire apparaître dans un premier temps les éléments qui semblaient relever du registre empirique et du registre des nécessités. Dans un second temps, nous avons étudié comment ces éléments étaient articulés les uns aux autres et notamment s'ils tenaient bien le rôle de contraintes pour la situation. Dans l'échange ci-dessous nous voyons l'émergence des nécessités (N1, en rose) et des contraintes empiriques (C1, en jaune) dans le travail d'un

Tour de parole	Elève		Contrainte empirique	Nécessité
2	Fathallah	Ben, je sais pas parce que là, il y a des carrés de plusieurs tailles du coup, il dit : « il voudrait savoir à l'avance de combien de carreaux de mosaïque il lui faut pour fabriquer n'importe quel carré. ». Là il y a trois tailles de carrés : un petit carré, un moyen et un grand	C1	
3	Etienne	Et bien, je crois qu'il faut trouver combien de carrés il faudra faire si on a un seul côté, combien de carrés il faudra faire en plus.		N1
4	Romane	J'ai pas compris.		
5	Etienne	Et donc tu as une... D'abord t'as cette ligne-là.	C1	

C1 : On peut décrire la taille des carrés en utilisant la taille de leurs côtés.

N1 : Il existe une fonction f qui au nombre de carrés sur le côté associe le nombre de carrés autour

groupe (énoncé des carrés de Pierre). Au fil des échanges, le nombre de contraintes s'est enrichi tout comme celui des nécessités. Cet avancement dans la construction du problème met à jour différents sous-problèmes qui sont traités soit en parallèle soit les uns après les autres.

Le schéma n°2 rend compte du caractère dynamique et cinématique de la construction du problème (Hersant, 2015) par un des groupes, à savoir les sous-problèmes que les élèves ont traités ainsi que les pistes de réponses. Pour le groupe dont nous avons mentionné quelques échanges ci-dessus, les sous-problèmes construits par les élèves sont les suivants :

- Quels sont les éléments communs à tous les carrés (universalité du carré quelconque construit sur le modèle de l'énoncé) ?
- Est-ce que la formule du périmètre

du carré est adaptée ?

- Quelle(s) transformation(s) faire subir à la formule du périmètre pour la rendre opérante dans la situation ?

Dans le schéma n°2 nous faisons apparaître comment les sous-problèmes engendrent l'élaboration de contraintes empiriques (C1, C2, C3) qui sont confrontées à des nécessités (N1, N2, N3, N4).

L'articulation logique du traitement de ces problèmes au travers de la mise en tension des éléments des différents registres permet d'élaborer un espace de contraintes (schéma n°3). On y voit apparaître le changement de paradigme qu'est le passage de la géométrie métrique à celui de l'algèbre. Ce changement de registre explicatif permet de conceptualiser et de formaliser la construction du problème au travers de l'élaboration d'une formule.

SCHÉMA N°2 Construction dynamique et cinématique-groupe 2

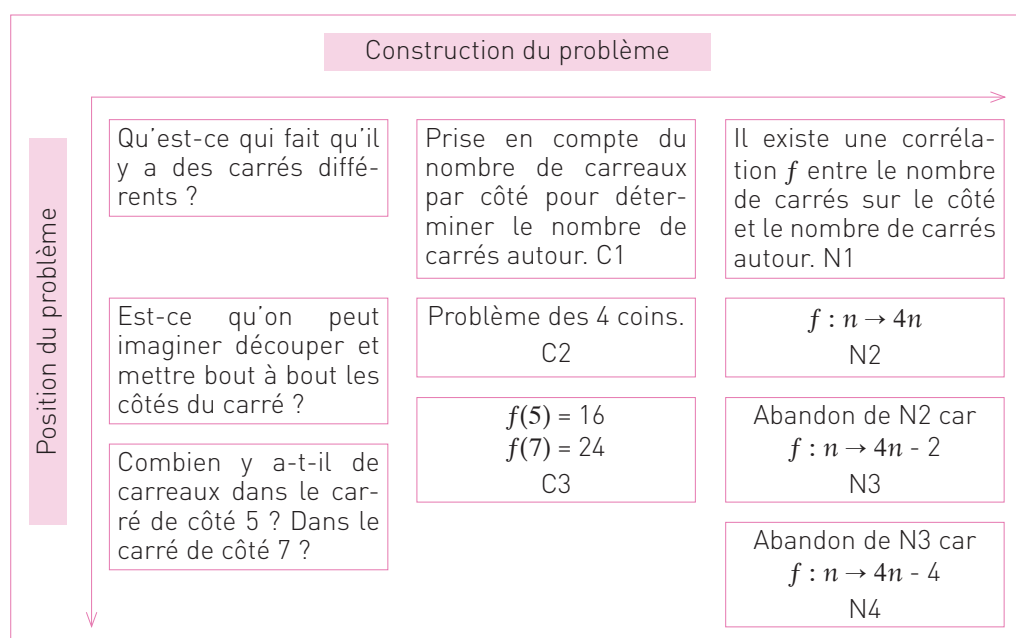
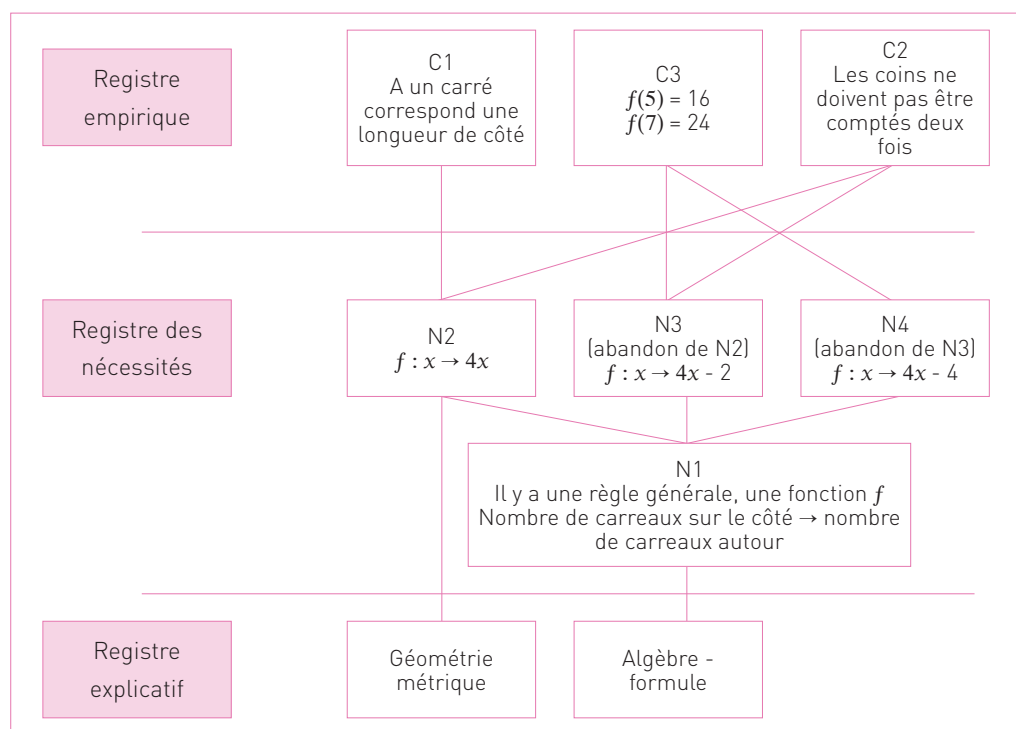


SCHÉMA N°3

Espace de contraintes groupe 2



Constructions des problèmes

Au final, notre étude montre des constructions de problèmes différentes selon les groupes travaillant sur le même énoncé. Dans les quatre groupes, les élèves ont mobilisé dans le registre empirique soit les exemples dénombrés sur les énoncés, soit d'autres exemples créés par eux-mêmes (comportant parfois des erreurs). Ils ont également mobilisé tout ce qui avait trait à la structure des carrés ou des maisons (maisons mi-toyennes, coin de carrés qui comptent pour deux rangées de carreaux, etc.). Au niveau du registre des modèles, les différents groupes ont convoqué pour les suites d'allumettes des modèles relevant de la proportionnalité (modèle erroné) ou un programme de calcul. Pour les carrés de Pierre, des élèves ont convoqué des modèles tels que la formule du périmètre puis l'ont modifiée de sorte à la rendre opérante dans la situation alors que d'autres ont travaillé dans une direction erronée, à la recherche de conditions sur l'existence du plus petit carré que l'on pourrait dessiner. Ainsi, les différents

registres explicatifs étaient variés et relevaient de cadres tels que l'algèbre, la corrélation entre deux grandeurs (associée à l'idée implicite de fonction), la géométrie métrique ou la géométrie affine.

Deux des quatre groupes ont proposé une solution opérante à la fin de la première séance (réponse générale et communication de cette réponse). Pour les deux autres groupes, les solutions proposées étaient soit erronées (proportionnalité) soit inefficaces (cadre de la géométrie affine qui n'apportait qu'une description affine (et non métrique) des carrés). Le travail mené sur la deuxième journée a permis au dernier groupe de changer de cadre. Le groupe mobilisant la proportionnalité n'a pas avancé dans sa construction du problème malgré les interventions de l'enseignant (ostension de contre-exemples).

Recherche de conditions

Nous avons ensuite comparé en fonction des deux situations proposées aux élèves les travaux des groupes en recherchant des conditions favo-

rables ou défavorables pour l'entrée dans l'algèbre (tableaux 1 et 2). Suivant les situations, le contrat didactique ou le jeu de cadres ont pu avoir un rôle limitant ou facilitateur.

Pour chaque groupe, la compréhension de l'expression « n'importe lequel » a initié les débats. Le concept épistémologique d'universalité a été un élément important de la réflexion des groupes 1, 2 et 3 qui ont cherché à décrire au mieux le cas général ce qui n'a pas été le cas pour le groupe 4. Les groupes 1 et 2 ont proposé une solution efficace dès le premier jour. Le second jour, seul le groupe 3 a proposé une réponse adaptée là où le groupe 4 n'a pas avancé. Pour le groupe 4, le changement de registre explicatif ne s'est pas opéré le second jour. Les élèves n'ont, au final, jamais questionné le modèle de proportionnalité. Il peut y avoir deux aspects à étudier : la pratique habi-

tuelle en classe de la proportionnalité (facette épistémologique du contrat didactique, Hersant, 2014), mais aussi une difficulté à appréhender des raisonnements inframathématiques (contre-exemple). Nous émettons l'hypothèse qu'une intervention de l'enseignant aurait été nécessaire le premier jour.

Enfin, deux questions restent en suspens. La première est celle de la temporalité. En effet, la première classe a travaillé sur la situation en janvier alors que l'autre a travaillé sur la situation fin février. Est-ce que ce mois de différence peut influencer sur le contrat didactique en place dans les classes ? La deuxième question, celle de la posture des élèves (scolaires, indépendants ...), peut peut-être fournir également des éléments explicatifs quant aux effets différenciateurs de la situation : grande liberté laissée aux élèves sur le premier jour.

TABLEAU N°1
Comparaison des résultats sur « les maisons de Paula »

Groupes	Éléments facilitateurs		Éléments limitants	
	Dans la situation	Chez les élèves	Dans la situation	Chez les élèves
Groupe n°1 Fin février	Le jeu de cadres arithmétique / algèbre qui permet d'accompagner la pensée algébrique avec une approche arithmétique au départ de la construction des maisons.	La compréhension de l'universalité à travers l'expression « n'importe lequel ». Le registre de représentation sémiotique du programme de calcul est familier aux élèves.	Les élèves sont en recherche d'une communication écrite irréprochable (dessin + programme + explication des calculs).	
Groupe n°4 Fin janvier			Le professeur n'intervient que très peu auprès de ces élèves le jour 1.	Facette épistémologique du contrat didactique : pratique de la proportionnalité Conception erronée de la proportionnalité Invalidation de la proportionnalité à l'aide du contre-exemple qui ne fait pas sens.

TABLEAU N°2
Comparaison des résultats sur « les carrés de Pierre »

Groupes	Eléments facilitateurs		Eléments limitants	
	Dans la situation	Chez les élèves	Dans la situation	Chez les élèves
Groupe n°2 Fin février	- Le jeu de cadres : algèbre/géométrie métrique pour accompagner la pensée algébrique.	Compréhension de l'universalité à travers l'expression « n'importe lequel » Ré-élaboration du contrat didactique : s'autoriser à transformer une formule « bien connue » pour l'adapter à la situation.	- Le jeu de cadres : algèbre/ géométrie métrique pour traiter la communication de la réponse.	- La rigueur du vocabulaire : le mot périmètre est emprunté au cadre de la géométrie métrique plutôt que de dire « nombre de carreaux autour ».
Groupe n°3 Fin janvier	Jour 2 : le dénombrement sur les exemples de l'énoncé (validé en tant que démarche rationnelle) qui entrent alors dans le registre empirique.	- Jour 2 : la construction du problème du jour 1 qui ne comportait pas d'erreurs, mais était inefficace. - Jour 2 : Autorisation perçue de produire une formule.	- Le jeu de cadres : géométrie affine /géométrie métrique. Ces deux cadres et surtout le passage de l'un à l'autre ont pu faire croire aux élèves qu'ils étaient en bonne voie dans la construction du problème.	- Peu de travail sur les exemples de l'énoncé (jour 1) - (jour 1) Contrat didactique : s'autoriser à convoquer pour la première fois le registre explicatif de l'algèbre.

CONCLUSION

A l'issue de notre étude sur le travail mené par quatre groupes d'élèves de 5e, nous pouvons affirmer que le cadre de la problématisation nous a permis de rendre compte de phénomènes didactiques à l'occasion d'un premier travail d'algébrisation (production de formule). La situation proposée a permis de mettre à jour divers obstacles.

Les quatre groupes ont proposé une réponse finale résultant d'une articulation entre le registre empirique et le registre des données. Les espaces contraints élaborés à l'issue du travail d'analyse témoignent de nombreux allers-retours entre les registres et parfois même un chan-

gement de registre explicatif. Trois groupes sur quatre ont produit un travail répondant aux objectifs visés : généraliser et communiquer dans un symbolisme adapté.

La diversité des sous-problèmes construits a eu un effet différenciateur sur les travaux des groupes. L'analyse et la comparaison des résultats montrent différents facteurs explicatifs. Des difficultés d'ordre épistémologique sont apparues sur la construction des concepts de variable et de formule auxquels il faut ajouter le questionnement sur le formalisme syntaxique. Le jeu de cadres a parfois été opérant permettant des changements de registres explicatifs opportuns ou au contraire limitants (cas du groupe n°4 convoquant seulement ce registre de la proportionnalité).

Du point de vue didactique, les situa-

La diversité des sous-problèmes construits a eu un effet différenciateur sur les travaux des groupes.

tions (énoncés, dispositif et posture de l'enseignant) portaient en elles des éléments facilitateurs ou limitants pour les élèves. Le contrat didactique en place au sein des classes et décliné au sein des groupes a lui aussi pu avoir un effet facilitateur ou au contraire limitant.

Notre étude s'intéressait à la première rencontre d'élèves de 5^e avec une situation d'algébrisation. Il serait

intéressant de voir comment la pratique de l'algèbre se poursuit chez ces élèves débutants. En effet, ils seront ensuite amenés, pour répondre à des situations données, à construire puis transformer des écritures de plus en plus complexes. Notamment, la problématisation peut être un outil pour étudier comment les élèves construisent la dualité des symboles et des lettres ■

BIBLIOGRAPHIE

Brousseau, G. (1989). Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques. *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, 41–63.

Chevallard, Y. (1989). Le passage de l'arithmétique à l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au collège. *Petit x*, 19, 43–72.

Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7/2. Consulté à l'adresse <http://rdm.penseesauvage.com/Jeux-de-cadres-et-dialectique.html>

Duval, R. (1993). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de Didactique et de sciences cognitives*, 5, 37–65.

Fabre, M., et Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, 1997, 24 « Obstacles : travail didactique ». Consulté à l'adresse <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8668>

Gascon, J. (1994). Un nouveau modèle de l'algèbre élémentaire comme alternative à l'« arithmétique généralisée ». *Petit x*, 37, 43–63.

Hersant, M. (2014). Facette épistémologique et facette sociale du contrat didactique : une distinction pour mieux caractériser la relation contrat milieu, l'action de l'enseignant et l'activité potentielle des élèves. *Recherches en didactique des mathématiques*, 34/1. Consulté à l'adresse <http://rdm.penseesauvage.com/Facette-epistemologique-et-facette.html>

Hersant, M. (2015). 18^e école d'été de didactique des mathématiques - Brest 2015 - Sciencesconf.org. Présenté à Démarche d'investigation en formation de professeurs des écoles et apprentissages géométriques. Une étude de cas à partir de la situation des « solides de Platon ». Consulté à l'adresse <https://eedm18.sciencesconf.org/>

Orange, C. (2012). Enseigner les sciences problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe. Bruxelles : De Boeck.



Didactique de la technologie appliquée

Etude d'une situation de problématisation en colorimétrie : apprentissage contextualisé de savoirs technologiques en atelier offset.

RÉSUMÉ

Un centre de formation d'apprentis vise le développement de compétences construites autour de savoirs et savoir-faire et ceci dans le cadre d'une alternance entreprise/CFA.

Ce travail émerge d'un questionnement qui depuis quelques années dans les CFA concerne l'enseignement des savoirs scolaires et la formation à l'analyse d'activités technologiques en atelier. Pour les apprenants, ces savoirs se limitent souvent à un savoir théorique utile pour avoir son examen, mais rarement comme un élément inhérent à la construction des compétences dans leurs pratiques professionnelles. En effet, Les savoirs technologiques contextualisés en dehors de la pratique professionnelle sont peu ou pas réutilisés par les apprentis quand ils se retrouvent dans un contexte de production à l'atelier ou en entreprise.

En prenant appui sur le cadre théorique de la problématisation et la nature du savoir technologique, le projet retenu est celui d'une séquence forcée d'enseignement-apprentissage en technologie sur la colorimétrie pour montrer que ce dispositif didactique permet de faire acquérir à des apprentis un savoir professionnel et technologique partagé en Production imprimée en atelier.

John **PODLESNIK**,
Master MEEF
Mention PIF
Parcours Enseignement
Expertise Apprentissage
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

atelier, compétences, problématisation, séquence, technologie.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Un centre de formation d'apprentis vise le développement de compétences que l'on peut définir comme un « ensemble de ressources qui sont

Maîtriser une démarche technologique : induire, déduire, expérimenter, se documenter.

mobilisées de façon intégrée et dynamique pour faire face à une famille de situations problèmes afin de réaliser des tâches complexes, significatives,

fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques et réaliser un projet. » (Léopold Paquay, 2008).

Cet objectif de compétences remet en question les modes habituels de transmission, d'acquisition et de restitution des savoirs « scolaires ». Il implique, des changements dans la sélection et l'articulation des objectifs et contenus des apprentissages.

En ce sens, les matières technologiques ne doivent donc plus être considérées comme une fin en soi, mais plutôt comme une ressource que l'apprenti doit s'approprier pour développer des compétences et des savoirs en acte. En effet, l'apprentissage de savoirs en technologie est différent de celui de « savoirs propositionnels » (Delbos et Jorion, 1984).

Le rôle du formateur en CFA n'est plus de transmettre ses contenus technologiques comme tels, mais de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des situations nouvelles et motivantes. Ainsi, des situations en atelier de production donnent du sens aux activités des apprentis, car elles les amènent à interagir pour chercher et traiter les informations nécessaires pour résoudre un problème in situ. Il convient donc d'outiller les formateurs dans cette perspective pour qu'ils mettent en place des dispositifs didactiques avec des activités langagières pour permettre aux apprenants de confronter leurs points de vue, les conforter ou les modifier (Orange, (2000) ; Robardet, (2001)).

Retenons que le cadre choisi d'un débat technologique en atelier est le bon moment pour privilégier les in-

teractions entre apprenants. Dans cet article, il nous importe de mieux comprendre comment les apprentis peuvent s'approprier un problème et construire un savoir raisonné et argumenté.

CADRE THÉORIQUE GÉNÉRAL : PROBLÉMATISATION ET INVESTIGATION TECHNOLOGIQUE

Notre cadre théorique nous conduit vers le concept de problématisation en sciences en avançant l'idée que pour la technologie, le contenu de la formation est aussi relatif à la maîtrise d'une méthodologie de résolution de problèmes. Il s'agit pour les apprenants en baccalauréat professionnel de maîtriser une démarche technologique : induire, déduire, expérimenter, se documenter. (MEN, 2003)

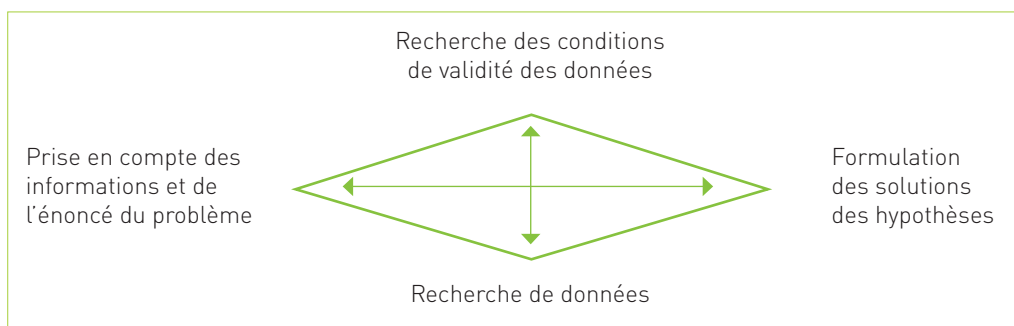
La problématisation

Pour Fabre (1999), le problème émerge lorsqu'une solution à une question nécessite un travail de recherche, un positionnement du problème, une construction du problème, une résolution du problème. Pour lui, la construction du problème nécessite un travail de mise en évidence des conditions et des données du problème.

Dans la situation didactique d'un débat technologique en atelier et d'engagement des apprentis dans la problématisation, les interactions langagières vont se construire majoritairement entre les apprentis avec quelques échanges avec le formateur pour produire l'objet par la discussion et l'émergence d'hypothèses. La place des activités langagières est donc importante dans les processus de secondarisation ainsi que la construction collective d'outils graphiques, tableaux et/ou schéma de synthèse (Jaubert et Rebière, 2005).

SCHÉMA N°1

Le losange de problématisation qui schématise les différentes opérations à la problématisation (d'après Fabre et Musquer, 2009)



Nous avons analysé les interactions langagières sous l'angle du losange de la problématisation (schéma 1) pour comprendre comment les apprentis peuvent s'approprier un problème et le construire.

Dans cette modélisation, le processus de problématisation consiste en un double va-et-vient (Doussot, 2015). Horizontalement, entre l'avancée vers les solutions et le retour vers la reconstruction du problème ; verticalement, entre l'identification des données et la remontée vers leurs conditions de validité.

La démarche d'investigation en technologie, le savoir technologique

Comme en science, la construction du problème technologique est une étape de la problématisation qui conduit à la réalisation d'un objet comme solution(s) concrète(s) à ce problème technique. Selon Verillon (1996), dans la tradition française, le terme de « technologie » désigne la

« science des techniques », c'est-à-dire, un discours savant (un logos) sur les techniques. Layton (1991), s'intéresse lui aussi à la relation entre sciences et

technique, à la nature du savoir technologique qui étaye le « savoir-faire » technique et, plus généralement, celle des savoirs pratiques. On peut donc explorer des relations entre formation scientifique et praxis.

La scientification de la technologie a consisté à élaborer de nouvelles

connaissances qui ont fonctionné comme un intermédiaire entre science abstraite et action pratique. Dans l'analyse de l'ouvrage de Staudenmaier par Verillon (1985), le savoir technologique doit être compris comme un savoir « *structuré par une tension entre les exigences d'une conception fonctionnelle et les contraintes spécifiques de son contexte* ».

Nous argumentons dans cette étude, que technologie et sciences sont des disciplines proches et qu'il en est de même pour la problématisation en sciences et en technologie. En effet, les sciences étudient des phénomènes et des principes de fonctionnement d'objets. La technologie crée des objets techniques et cherche à optimiser leurs performances. Ainsi, la démarche technologique prend en charge un problème technologique qui conduit à réaliser un objet comme solution à ce problème. La reproductibilité de cet objet donne une place importante au dossier de fabrication dans la démarche technologique.

Staudenmaier (1985), identifie quatre formes caractéristiques du savoir technologique (schéma 2). Il distingue les « *concepts scientifiques* », « *les données problématiques* », « *la théorie des différents génies* » et « *la compétence technique* ». Le rôle de la science dans cette relation science et technique n'est plus celui du partenaire supérieur, mais fait l'objet d'une « *restructuration et d'une appropriation aux exigences spécifiques du problème* ».

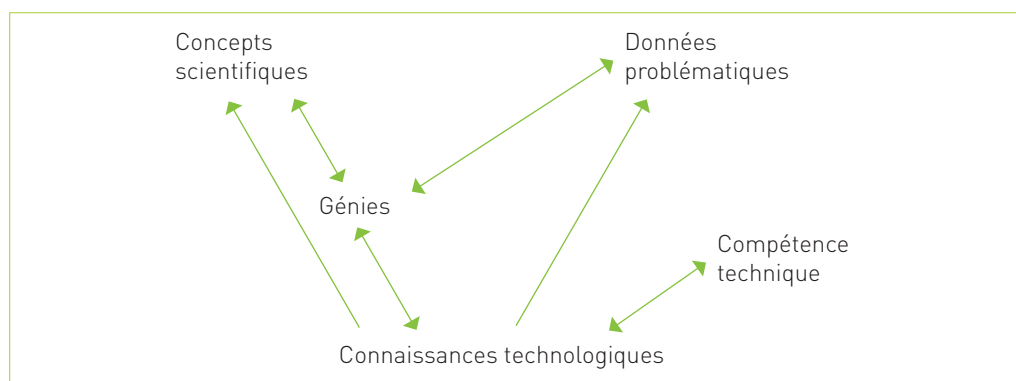
La réalisation d'un objet comme solution(s) concrète(s) à ce problème technique.

de conception considéré ». Les « données problématiques » font référence à des zones d'ignorance auxquelles les techniciens sont souvent confrontés. Si les données existantes ne permettent pas d'apporter une solution, on utilise alors l'approximation du « praticien ». Les données techniques sont déterminées par le caractère spécifique et relatif à chaque pratique technique. L'approximation du « praticien » peut être considérée comme un jugement rapide et fiable. La théorie des génies, caractéristique principale du savoir tech-

nologique dans laquelle figurent pour partie les « concepts scientifiques » et les « données problématiques », peut être interprétée comme une division du travail entre, d'un côté, l'expert en théorie qui conçoit et de l'autre côté, l'opérateur techniquement compétent qui exécute, disjonction entre le savoir et le faire ce qui implique de ne pas omettre également le concept de « compétence technique » qui doit s'apprendre par l'expérience « aucune pratique technique ne peut être entièrement réduite à de la théorie abstraite » (Staudenmaier, 1985).

SCHÉMA N°2

Cadre théorique de cette étude : problématisation des savoirs technologiques d'après Staudenmaier (1985)



PROBLÉMATISATION ET SAVOIR TECHNOLOGIQUE POUR NOTRE ÉTUDE

Liens entre physique et technologie

L'activité proposée aux apprentis repose sur la relation technologique qui existe entre la couleur et le support papier. La physique et la technologie sont les deux champs théoriques de l'objet de

leur étude :

- En physique, les objets sont étudiés d'un point de vue analytique. Ainsi, le concept de couleur est défini en lien avec ceux de lumière, de sensation colorée et de système visuel.
- En technologie priorité sur l'action, sur le fonctionnement de la machine offset pour préparer, réaliser

et contrôler un échantillon. Car les objets sont étudiés d'un point de vue synthétique (complexité, fonctionnement, dysfonctionnement). Ici, les données technologiques portent sur deux éléments : la réalisation d'une teinte et d'un produit imprimé.

On voit donc le lien entre la physique et la technologie dans la séquence proposée en atelier. La technologie se réfère aux sciences et utilise certains de ses savoirs. Les sciences sont donc une composante de l'approche technologique, car ces lois ont une portée universelle.

Nous mettons donc au cœur de la séquence avec les apprentis la recherche d'explications par la construction de problèmes. Comme en sciences, nous allons chercher à mettre en évidence que la problé-

En technologie priorité sur l'action, sur le fonctionnement.

matisation permet l'apprentissage de savoirs et de compétences en technologie.

Opérationnalisation du cadre théorique dans une situation technologique

Notre question de recherche est la suivante : « Comment un scénario imaginé autour d'une activité en atelier dans le cadre d'une situation problème permet-il de construire et faire avancer des savoirs technologiques ? »

Nous partons de l'hypothèse, qu'une situation construite autour d'activités en atelier va créer des interactions entre problématisation et investigations empiriques. En ce sens, les manipulations pour la réalisation de la teinte et le débat vont mobiliser un espace de contraintes et nécessités

pour la construction et la résolution d'un problème technologique en colorimétrie.

Notre recherche s'appuie sur une investigation pratique en atelier dans le but de faire préparer une teinte pantone par un groupe d'apprentis en classe de première professionnelle, qui a déjà réalisé des teintes en offset.

Le projet retenu, est celui d'une simulation colorimétrique pour réaliser la teinte pantone d'un produit imprimé sans l'aide d'un logiciel de formulation en suivant un dossier de fabrication.

Cette activité colorimétrique pose le problème majeur de la réalisation manuelle de la teinte. L'apprenant devra être capable de la réaliser par des manipulations simples (suivre une formule, peser, mélanger des encres) en mettant en évidence l'influence de quelques facteurs de colorimétrie ; la lumière, qui implique une ou plusieurs sources d'émission, la matière, l'objet pris dans son sens le plus large qui a la propriété de réfléchir cette énergie et l'œil, convertisseur d'informations qu'il transmet au cerveau pour interprétation.

La situation problème se situe au ni-

veau du choix d'une teinte métamère, le nuancier et la teinte vont sembler identiques sous une lumière naturelle et ne le seront plus sous une lumière artificielle.

A partir du dossier de fabrication (schéma 3), nous faisons le choix d'une séquence obstacle-facilité au sens décrit par Astolfi et Peterfalvi (1993) en cela que l'obstacle, se présente tout autant « comme difficulté conceptuelle que comme excessive facilité de pensée que l'esprit s'octroie. » (ibid, p.113).

Facilité d'un point de vue du *technical skill* (compétences mises en œuvre dans une technique particulière) ici, une teinte conforme au modèle, une facilité pratique à ce niveau de formation en classe de première. Complexité du point de vue du *technological knowledge* (savoirs technologiques) ici la teinte choisie est de type métamère, elle rend donc l'objet plus complexe en termes de réalisation et d'analyse technologique (Layton, 1991). L'apprenti est alors confronté à des obstacles pratiques et technologiques.

Traiter ce thème par le biais d'une manipulation simple autour d'une teinte métamère nous semble judicieux pour parcourir les « chemins de la couleur » et répondre aux questions technologiques posées par des apprentis qu'est-ce que la couleur ? Comment la reproduire ? Comment la mesurer ?

Facilité d'un point de vue du *technical skill* [...]. Complexité du point de vue du *technological knowledge*.

SCHEMA N°3

Dossier de fabrication proposé aux apprentis Bac pro
Production imprimée pour la séquence

DOSSIER D'IMPRESSION

Machine : S.M. 364

CONDUCTEURS : RICHESSEAU, BOULE
DEYBRAD, SUREN

Desideré signé par : [Signature]

DESCRIPTIF DE LA COMMANDE

CLIENT : Ecole du Livre COMMANDE N° : 8

Désignation :

Quantité commandée : 300 six

Impression : Recto seul Recto et verso Retention in-8 Retention in-12

Nombre de plaques :

Papier : Couché brillant 80 g 35 x 50
 Couché mat 90 g 45 x 64
 Offset 115 g 48 x 64
 Autres : 135 g 52 x 72
 150 g 52 x 74

Nombre total de feuilles blanches : 300

Couleurs : Quadri Cyan collé Cyan rouillé
 Magenta collé Magenta rouillé
 Jaune collé Jaune rouillé
 Black collé Black rouillé

ATTENTION aux différentes erreurs (Quadri, Pointure, Tonci)

Fontaine : U C
 Collé Rouillé
 Collé Rouillé

MÉTHODE

Pour étudier la mise en mots et les pratiques enseignantes en jeu, notre méthode suit 3 étapes

- Etape 1 : analyse a priori pour décrire et caractériser la séquence, construction du synopsis sur l'organisation de la séquence forcée.
- Etape 2 : caractérisation de l'ensemble des débats technologiques construits lors de la séquence pour les comparer et les étudier du point de vue des relations par rapport au problème posé et à la problématisation.

Les deux premières étapes permettent de répondre à la question « quelles productions orales et écrites sont construites par les apprenants ? »

- Etape 3 : Remonter aux pratiques ayant conduit à la production de ces débats. Reprendre et étudier les discussions et les activités ayant participé à l'élaboration de ces productions orales et écrites. Comment des productions ont-elles été construites ? Quelles pratiques ont servi leur construction ?

Les objectifs de la séquence sont définis a priori

- Phase 1 - Après avoir précisé que

les 2 groupes de deux apprentis allaient produire chacun une affiche expliquant les étapes et mécanismes de réalisation de la teinte. L'objectif est de réaliser la teinte en 50' à partir du dossier. Le formateur va « poser » le problème, réaliser une teinte conforme au dossier de fabrication.

- Phase 2 - Conceptualisation et production d'une teinte en atelier. Enregistrement du premier corpus autour du problème de réalisation. Les apprentis vont percevoir le problème dans cette phase de conceptualisation et réalisation de la teinte.

- Phase 3 - Production des affiches qui seront le support du débat en classe. (2 affiches, une par groupe).

- Phase 4 - Enregistrement du débat technologique de 50'. L'affiche est présentée par les groupes. Le formateur complète et note les points communs et les différences entre les deux groupes.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Il s'agit d'une « analyse des productions langagières des élèves sur le plan épistémique » (Lhoste, 2005). Cette analyse permet d'aboutir aux raisons construites pendant le débat technologique en catégorisant selon la méthodologie élaborée par Orange (2000). La catégorisation nous permet d'identifier les contraintes empiriques, pragmatiques, mais contingentes principalement des contraintes techniques ou technologiques en atelier. Elles

concernent l'établissement de faits et les conditions de leur vérification, les données empiriques, mais nécessaires et des éléments théoriques qui conditionnent les autres solutions à savoir, des éléments empruntés aux domaines technologiques qui ne sont pas discutés et qui servent d'appui au problème. Quelles sont les données dont les apprentis vont se servir pour tenter d'y répondre ? Ces données vont-elles leur permettre d'avancer vers des réponses de manière efficace ? Quelles sont les hypothèses en construction ?

TABLEAU N°1

Extraits de la catégorisation « réalisation de la teinte » (groupe 1)

Extrait de la Séance 1 : Groupe 1 / Benjamin et Valentin				Données	Contraintes	D/C	Hypothèses
2	Benjamin	1.08	Vous avez une calcul... 200g c'est large- <u>ment suffisant ?</u>	D1 (une mesure / un calcul en grammes)	CE1 (pour réaliser une teinte il faut d'abord un critère de mesure, un mélange précis)	D1+CE1	H1 (la teinte est un mélange précis)
3	Formateur	1.11	200g c'est un peu juste, vous avez un peu de charge, en particulier avec les macules. Cela fait toujours un peu juste.				
4	Benjamin	1.13	Bon, ben s'il y a un peu de charge <u>alors...</u> je vais chercher un crayon	D2 (la charge)	CE2 (pour réaliser une teinte il faut tenir compte de la charge)	D2+CE2	H1

Séance 1 : Groupe 1 / Benjamin et Valentin				Données	Contraintes	D/C	Hypothèses
11	Benjamin	2.50	Tu veux noter, à partir des 4 couleurs primaires tu écris bien. 209C... rouge rubis 70% jaune 10%... c'est facile à faire comme teinte !!!	D1+D3 (4 couleurs primaires)	CE1+CE3 (pour réaliser une teinte il faut mélanger les couleurs primaires)	D1+D3 / CE1+CE3	H2 (la teinte est un mélange précis des couleurs primaires)
12	V	2.55	Oui mais fois 3.	D1			
13	B	2.57	Donc... jaune 10%...noir 20%...	D1+D3	CE1	D1+D3 / CE1	H2
14	V	3.00	Mais... tu prends pas le pantone	D4 (une recette pantone)	CE3	D4+CE3	H2

Nous identifions dans les productions langagières des apprentis, une articulation des données et des conditions pour avancer du positionnement vers la résolution du problème par la construction d'hypothèses. Des données empiriques, mais nécessaires et des éléments théoriques conditionnent les autres solutions. Des éléments sont empruntés aux domaines technologiques, ils ne sont pas discu-

tés et servent d'appui au problème. (tableau 1).

Ces contraintes techniques ou technologiques concernent l'établissement des faits et les conditions de leur vérification. L'articulation de ces données et conditions permet aux apprentis d'avancer du positionnement vers la résolution du problème par la construction d'hypothèses (tableau 2).

TABLEAU N°2 Synthèse des données, contraintes et hypothèses

Données identifiées (selon l'ordre de catégorisation du premier groupe)	Contraintes identifiées (selon l'ordre de catégorisation du premier groupe)	Hypothèses construites
D1 : des unités de mesure en grammes pour le calcul D2 : nécessité d'une charge D3 : les 4 couleurs primaires D4 : un pantone « pour la recette » D5 : le mélange physique D6 : le support offset D7 : le spectro D8 : les données du dossier de fabrication	CE1 : la teinte est d'abord un mélange précis de couleurs primaires CE2 : pour réaliser une teinte il faut tenir compte de la charge CE3 : pour réaliser une teinte il faut mélanger les couleurs primaires CE4 : la teinte se mesure d'abord à l'oeil CE5 : pour la réalisation de la teinte offset il faut tenir compte du support	H1 : la teinte est un mélange précis, recette H2 : la teinte est un mélange précis des couleurs primaires H3 : la teinte est un mélange physique H4 : la perception de la teinte se fait à l'œil, jugement empirique H5 : la teinte change avec le support H6 : la perception visuelle n'est pas suffisante pour valider une teinte

Une construction temporelle "linéaire" s'établit dans l'émission des hypothèses pour la résolution du problème.

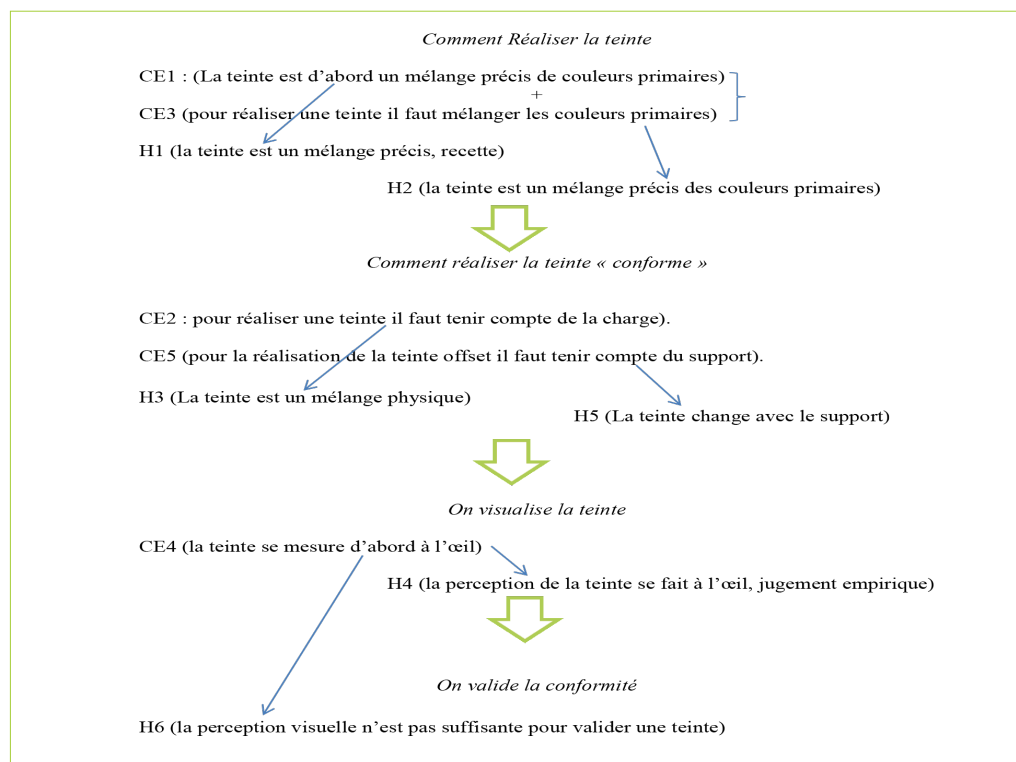
Ce qui compte ici est moins le fait de trouver la bonne solution, réaliser la teinte conforme, que de construire la condition du problème, le concept de la teinte selon la lumière et le support papier.

Des données sont présentes dans la situation qui a été construite dans l'atelier, elles sont des contraintes techniques. Il s'agit de propositions factuelles, la recette du nuancier, la formule de teinte, les données à calculer. Ces données sont des outils (nuancier, dossier de fabrication).

Les contraintes se construisent en fonction de la pertinence technique et de leur adéquation aux conditions technologiques. Les données se structurent suivant le process de réalisation de la teinte. Se dégagent les conditions nécessaires pour positionner, construire et résoudre le problème.

Du fait de la présence en atelier (in situ) et des outils mis à disposition comme le dossier de fabrication et le nuancier, une construction temporelle « linéaire » s'établit dans l'émission des hypothèses pour la résolution du problème (schéma 4).

SCHÉMA N°4 Schéma de la résolution du problème



La linéarité dans la résolution du problème est aussi verbalisée dans le paperboard (annexe 2). L'apprenti réalise la teinte comme positionnement du problème puis il visualise la teinte avant et après la pose sur le support papier. Cette étape l'amène à la construction du problème d'absorption et de réflexion des couleurs. L'apprenti se « doute » que le juge-

ment empirique n'est pas suffisant sans une validation plus scientifique par le spectro. Il y a donc résolution du problème avec des savoirs technologiques complémentaires.

Pour construire l'espace des contraintes, nous avons identifié plus précisément les éléments langagiers pour les classer dans le registre empirique, registre des modèles et dans

l'explication technologique.

Le registre empirique :

- Il y a trois couleurs primaires, Cyan, Magenta, Yellow + ajout du Black.
- La teinte est un mélange physique des couleurs (tonalité des couleurs).
- La teinte est un mélange précis.
- Le jugement empirique sur la teinte se fait à « l'œil ».
- La teinte change quand on l'applique sur le support.

Le registre des modèles autour des nécessités pratiques et techniques :

- Nécessité d'utiliser un pantone et sa formule de teinte.
- Nécessité d'instruments de mesure et d'épreuves.
- Nécessité d'un support papier qualifié pour la charge de la teinte.
- Nécessité d'une boîte à lumière et d'un colorimètre pour le ΔE .

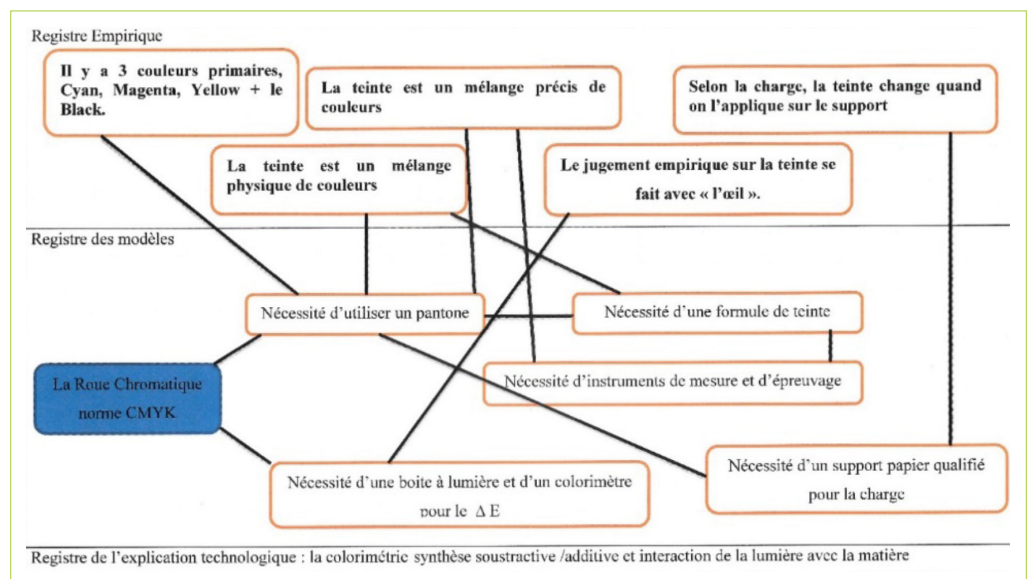
Pour réaliser la teinte, les apprentis doivent mobiliser des connaissances du registre explicatif « noyau du savoir technologique en colorimétrie » :

- La notion de colorimétrie comme synthèse additive et soustractive (formule d'une teinte) et de l'interaction de la lumière avec la matière (effet de la charge de la teinte sur le papier).

L'espace de contraintes ci-dessous illustre la problématisation des apprentis, dans le débat entre eux dans l'atelier, de la commande technologique proposée. Il illustre le processus de positionnement, de construction et de résolution du problème par les apprentis par la mise en tension de contraintes empiriques et de nécessités qu'ils construisent (schéma 5).

SCHÉMA N°5

Espace des contraintes et nécessités en jeu dans le débat lors de la réalisation de la teinte dans l'atelier



Dans notre cas, le choix didactique de la séance sous l'angle de la problématisation avec une activité en atelier pour la construction du registre empirique et une phase de débat argumentatif, leur permet d'aller jusqu'à la solution du problème et jusqu'au « noyau de savoir en colorimétrie ». Le savoir précis qui était visé est formu-

lé par les apprenants lorsqu'ils analysent technologiquement et scientifiquement l'écart constaté entre le visuel et le calcul du ΔE au spectro. Apparaît donc, la notion de colorimétrie comme une synthèse soustractive et/ou additive dans la formule d'une teinte et de l'interaction de la lumière avec la matière dans la notion de pro-

blème de charge.

Dans notre cadre théorique, l'enjeu des activités est de faire construire aux apprentis des nécessités constitutives de l'activité technologique pour la réalisation d'un objet problématisé, une teinte pantone métamère. Ce sont donc des nécessités de formulation, de mesure par rapport à la lumière et la matière qui correspondent à ces concepts à la fois technologiques et scientifiques.

La pratique et le débat ont eu pour fonction didactique de faire problématiser les manipulations de base aux apprentis pour qu'ils construisent des nécessités puis des solutions pratiques au problème technique qu'ils ont construit.

Nous constatons que l'idée de formulation apparaît très vite dans la prise en compte des outils comme le nuancier, le dossier de fabrication et la formule pour réaliser la teinte à partir des couleurs primaires. La nécessité d'une recette pantone se construit en acte.

Elle est confirmée comme l'élément d'entrée dans la

pratique des calculs en grammes, des pourcentages dans les mélanges des couleurs primaires. La teinte n'est cependant pas encore réalisée, on reste dans un registre avec peu de manipulations physiques sauf les mesures

L'idée de la matière et de la lumière s'impose lors du mélange physique et de la mise en place de la teinte. La manipulation physique étant une sorte d'inducteur des idées avec les nécessités d'épreuve, de charge, de support, dont une première observation à l'œil sous lumière naturelle. C'est une mobilisation progressive des notions et des concepts technologiques liés à des nécessités.

Grâce à la pratique manuelle en atelier apparaissent des notions apportées par les premières manipulations et qui participent à enclencher les données et nécessités comme des épisodes cohérents, logiques et nécessaires pour réaliser la teinte. Ces éléments permettent la construction des concepts technologiques et

scientifiques de mesure et réalisation des couleurs par l'addition de matière et interaction entre la lumière et l'œil.

CONCLUSION

Au final, la situation est techniquement simple en termes de perception, construction et résolution du problème.

Par la problématisation, les apprentis aboutissent à la réalisation d'un objet pratique (la teinte) avec des compétences techniques et des savoirs technologiques associés à des concepts scientifiques. La teinte devient un mélange précis et physique de couleurs primaires. La perception empirique de la teinte dépend du support imprimé choisi. Elle n'est pas suffisante pour valider une teinte. Il faut alors réaliser une mise en conformité du dossier de fabrication par le calcul de ΔE avec le spectro.

Nous supposons, une forte articulation entre le non-verbal pratique et le verbal qui devient alors un processus didactique majeur dans l'avancée de la problématisation. Les solutions pratiques en atelier deviennent des solutions possibles qui servent la résolution de la problématisation. Mesures et pesées des couleurs primaires, mélange des couleurs primaires, réalisation de la touche pour la charge sur le support, observation sous lumière naturelle de la touche réalisée, comparaison avec le nuancier, analyse de conformité ou de non-conformité et solutions technologiques à apporter.

Dans notre étude, la problématisation associe le cheminement d'apprentissage à une temporalité logique pour la construction d'une teinte. Se dessine donc la trajectoire d'apprentis confrontés au problème de réalisation d'une teinte pour la rendre conforme. La trajectoire est plutôt continue par rapport aux activités et aux échanges des apprentis sur les savoirs en jeu. Le fait d'être dans l'atelier sur une machine avec des outils mis à disposition comme le dossier et le nuancier encadre fortement les premiers

Des opérateurs techniquement compétents.

échanges entre les apprentis. Ces éléments construisent les premières articulations entre données, conditions et hypothèses et expliquent la temporalité continue pour aboutir à la construction de savoirs technologiques appliqués et contextualisés. Au regard de la spécificité de la technologie et du problème posé aux deux groupes, seul un raisonnement technologique linéaire permet aux apprentis de réaliser une teinte en ate-

lier. Les « données problématiques » sont reconstruites en acte et sur la base d'un jugement fiable d'apprentis régulièrement en pratiques professionnelles en entreprise et au CFA (particularité de l'apprentissage et théorie des génies (schéma 2)). Nous pouvons les considérer comme des opérateurs techniquement compétents sur le chemin qu'ils ont choisi pour la résolution de ce problème technologique ■

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi, J-P. et Peterfalvi, B. (1997). *Stratégies de travail des obstacles dispositifs et ressorts*. ASTER N° 25. Enseignants et élèves face aux obstacles.

Doussot, S. (2010). « *Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège* », Revue française de pédagogie [En ligne], 173 |, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 janvier 2015. URL : <http://rfp.revues.org/2586>.

Fabre, M. (2005). *Introduction. La problématisation : approches épistémologiques*. Les Sciences Benoît l'éducation ; pour l'ère nouvelle, 38, 3, 7-10.

Fabre, M. (2004). *Savoir problème et compétence : savoir, c'est « s'y connaître »*. In R. M. J. Toussaint et C. Xyapas (Ed.), *La notion de compétence en éducation et en formation*. Paris : L'harmattan.

Fabre, M. (1999). *Situations problèmes et savoirs scolaires*. Paris : PUF.

Fabre, M. (1993). (Dir.) *Statut et fonctions du problème dans l'enseignement des sciences*. Les Sciences de l'éducation ; pour l'ère nouvelle, 4-5.

Fabre, M. et Musquer, A. (2009). *Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation analyse d'une banque de situations-problèmes*. Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation –Supplément électronique au N° 43, (45-68).

Layton, D. (1993). *Technology's Challenge to Science Education*. Open University Press.

Layton, D. (1991). *Sciences Education and Praxis : the Relationship of School Science to Practical Action*. Studies in Science Education, 43-79 University of Leeds.

Lebouvier, B. et Musquer, A. (2013). *Les dynamiques de problématisation dans les interactions d'apprentissage (introduction à la communication)*. URL : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/651>.

Lhoste, Y. (2005). *Argumentation sur les possibles et construction du problème dans le débat scientifique en classe de 3 (14-15 ans) sur le thème de la nutrition ; problème et problématisation*. Numéro coordonné par Christian Orange ASTER N° 40. 2005. Problème et problématisation (153-174).

Le Marec, Y. (2007). *Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire*. Université de Nantes Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661). URL : http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/y-le-marec.pdf.

MEN, Ministère de l'Éducation Nationale. (2003) Référentiel baccalauréat professionnel Production imprimée, niveaux d'acquisition et de maîtrise des savoirs. URL : <http://eduscol.education.fr/referentiels-professionnels/a059/a059cbc.pdf>

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. De Boeck, coll. Le point sur la Pédagogie.

Orange, C. (2010). *Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant*. Recherches en éducation, hors-série n°2, 73-85.

Paquay, L. (2008). *Conférence des directeurs d'IUFM Paris*.

Pradelles De Latour, C-H. Delbos, G. et Jorion, P. (1985). *La Transmission des savoirs*. In : *L'Homme*, tome 25 n°96. pp. 151-153. URL : www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1985_num_25_96_368631.

Robardet, G. (2001). *Quelle démarche expérimentale en classe de physique ? Notion de situation-problème*. Bulletin de l'Union de Physiciens 836, 1173-1190.

Sigaut, F. (1991). *Les points de vue constitutifs d'une science des techniques, essai de tableau comparatif*. In PERRIN J. (Ed.), *Construire une science des techniques* (pp. 381-397). Limonest : L'interdisciplinaire.

Staudenmaier, J. M. (1985). *Technology's Storytellers*. Cambridge, Massachusets: MIT Press par Pierre Vérillon, Activités revue électronique, volume 6 numéro 1.

Verillon, P. (1996). *La technologie unité et diversité d'un enseignement*. ASTER N° 23. Enseignement de la technologie, INRP.

ANNEXES

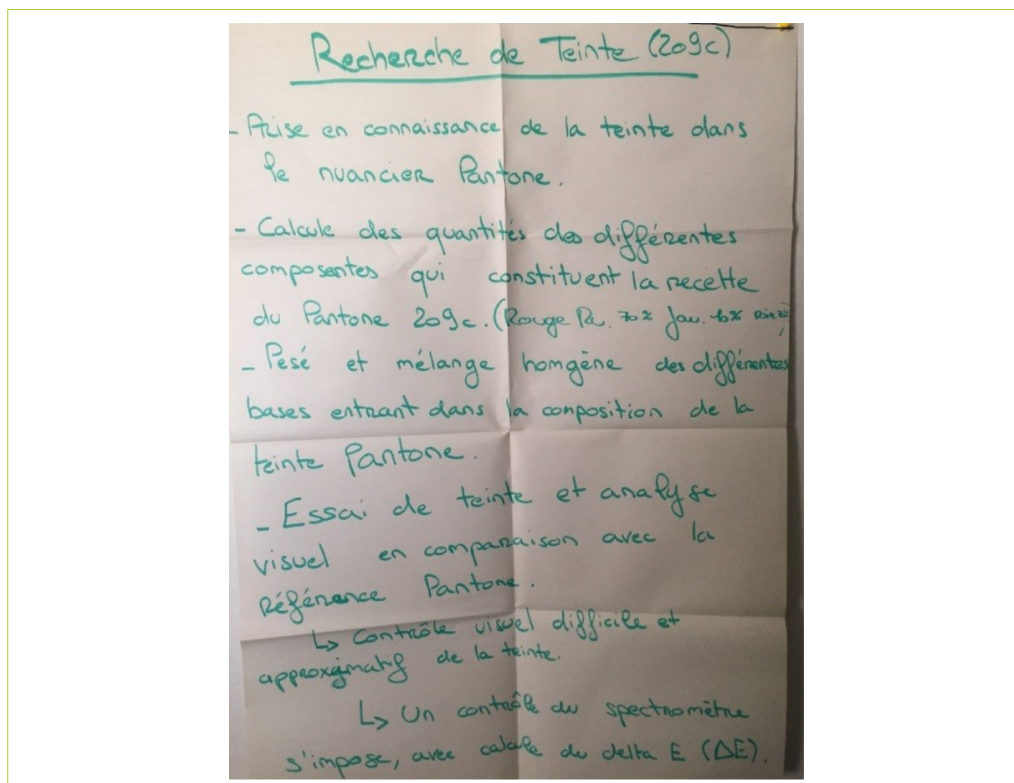
ANNEXE N°1

Essais de teinte sur le papier



ANNEXE N°2

Paperboard réalisé par le groupe 1





Apprentissage et communication en groupe

Impact de la méthode de constitution des groupes sur l'apprentissage scientifique et la communication des élèves en seconde BAC Professionnel.

RÉSUMÉ

Cet article présente l'étude de l'influence des travaux de groupes sur l'apprentissage scientifique et la communication des élèves en classe de 2nde BAC Professionnel. Pour cela, nous avons organisé des situations en classe avec des méthodes de constitution de groupes différentes : par regroupement entre voisins, de façon libre, par sociométrie et par tirage au sort. L'observation du fonctionnement des groupes, de la distribution de rôles, du partage des tâches en collectif ou en individuel, de leur langage pour communiquer et l'analyse de leurs travaux nous ont permis de caractériser l'impact de la constitution des groupes sur la mise au travail des élèves, la qualité de leurs productions et la communication entre eux.

Nos résultats montrent l'intérêt du travail de groupe dans des activités telles que « les démarches d'investigation » par la mise en place de conflits sociocognitifs au sein des groupes. Le travail de groupe, selon sa constitution, permet à chacun des éléments du groupe de participer, de partager ses connaissances pour réaliser le travail demandé. Il donne aux élèves la possibilité d'interagir entre eux avec entraide et solidarité, d'exprimer leur point de vue et de davantage communiquer qu'en classe entière.

Julie PAVARD,
Master MEEF
Mention 2nd degré
Parcours Domaines
Scientifique et Industriel
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

travail de groupe, constitution de groupe, apprentissage scientifique, communication, BAC professionnel.

INTRODUCTION

Actuellement, les instructions officielles précisées dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire incitent les enseignants à diversifier les activités qu'ils proposent aux élèves et notamment à favoriser le travail de groupe (Éduscol, 2016). Au cours de notre premier stage en première année de Master Enseignement Éducation et Formation (MEEF), nous avons assisté à une séance en classe au cours de laquelle la titulaire avait mis en place un travail de groupe pour rendre ses élèves de seconde générale plus attentifs et autonomes. Elle avait constitué des groupes de quatre élèves en tenant compte de leur niveau scolaire et de leurs affinités pour éviter des bavardages excessifs et pour favoriser leur travail. Ce dispositif pédagogique s'est révélé bénéfique pour l'ensemble des élèves car tous ont fait l'activité sérieusement alors qu'habituellement ils étaient passifs. Tous ont participé et collaboré au travail de groupe et se sont investis pour produire le document demandé. Nous avons constaté que la disposition des tables dans la classe et la constitution des groupes influençaient la qualité du travail des élèves et leurs motivations. Nous avons vu les élèves s'entraider naturellement ; chacun d'eux participe au travail du groupe selon ses connaissances et les élèves en réussite aidaient avec profit ceux en difficulté. On peut donc dire que le travail de groupe a permis de créer un meilleur climat de classe en augmentant l'attention des élèves, en améliorant leur réussite et donc leur autonomie. Cette première expérience d'un travail de groupe en classe ayant été concluante, nous nous sommes donc demandé si ce dispositif pédagogique pouvait être mis en place dans toutes les classes et s'il permettait toujours aux élèves de progresser. En effet, comme son nom l'indique, le travail de groupe doit être effectué par l'ensemble du groupe et non par un

Les contenus d'apprentissage ne sont pas figés, ils « vivent ».

seul élève, généralement celui qui est « moteur ». L'enseignant doit donc avoir une réflexion sur les difficultés qu'il peut rencontrer pour organiser et gérer le déroulement de ces situations pédagogiques. En nous inspirant des adages: « on apprend mieux à plusieurs que tout seul » et « deux cerveaux valent mieux qu'un seul », nous avons voulu savoir comment le travail de groupe favorise l'apprentissage et, de façon plus fine, analyser l'impact de la méthode de constitution des groupes sur l'apprentissage et la communication en groupe. Pour cela, nous avons exploré quatre pistes de constitution des groupes : entre voisins de paillasse, par affinité, par sociométrie et par tirage au sort. Nous avons donc étudié l'apprentissage des élèves par le travail de groupe en mathématiques et en sciences dans une classe de seconde BAC Professionnel (Pavard, 2016).

CADRE THEORIQUE

Des études sur l'approche socioconstructiviste présentées notamment par Roux (1996), Dumas-Carré et Weil-Barais (1998) ainsi que Dupin et Joshua (1993), montrent la pertinence du travail de groupe pour l'acquisition de connaissances scolaires ainsi que pour le développement d'outils cognitifs nouveaux chez les élèves. Le travail de groupe rend ainsi l'élève capable d'échanger, de confronter ses points de vue, de discuter, d'argumenter, de contester, de coopérer tout en développant son esprit critique. De plus, il apporte aux élèves des méthodes de travail, de raisonnement, d'analyse et développe leur créativité. Pour d'autres auteurs comme Reid, Forrestal et Cook (1993), le travail de groupe développe des aptitudes d'écoute et améliore les relations élèves-enseignant puisque celui-ci peut consacrer plus de temps à chacun d'eux. Par ailleurs, les programmes et les instructions officielles encouragent les enseignants à pratiquer le travail de groupe car il permet de responsabiliser les élèves

et leur fait acquérir de l'autonomie. Anne-Nelly Perret-Clermont, Gabriel Mugny et Willem Doise (1981) ont montré que le travail de groupe permet des interactions entre élèves qui facilitent leurs apprentissages. Ils ont développé cette théorie en s'appuyant sur les travaux de Piaget pour qui le développement d'un enfant est « une alternance entre des phases d'assimilation, durant lesquelles il dispose des compétences lui permettant de résoudre des problèmes, et des phases d'accommodation au cours desquelles il ne dispose pas des stratégies lui permettant de traiter les problèmes rencontrés ». Il doit alors s'adapter et par conséquent modifier sa manière de penser et/ou ses représentations. Un conflit sociocognitif apparaît lorsque l'élève perçoit un autre point de vue que le sien et que ce dernier entre en interaction avec ses propres représentations et engendre un processus d'accommodation. Ainsi, la situation de travail de groupe doit favoriser les conflits sociocognitifs, pour que les élèves se décentrent de leur opinion et intègrent les points de vue d'autrui s'ils sont constructifs. Par conséquent, le travail de groupe doit susciter l'émergence de connaissances nouvelles chez les élèves. Pour que cela se produise, il est indispensable que les élèves aient un langage commun et des points de vue différents pour que le dialogue leur permette de construire les savoirs visés.

Philippe Meirieu (1995) insiste fortement sur le fait que le travail de groupe est avant tout un outil et qu'il ne doit pas totaliser l'activité pédagogique mais servir à enrichir les méthodologies utilisées par l'enseignant. Par conséquent, il rejette l'idée du groupe en tant que formule générale d'éducation. De plus, la question du travail de groupe ne se pose que si l'on est certain que les élèves en retireront un bénéfice intellectuel ou socio-affectif. Ce n'est pas une situation de travail que l'on met en place n'importe quand, il faut qu'elle

ait un bien fondé et surtout qu'elle ne puisse pas être faite individuellement. Vygotsky (1985/1934) va plus loin en disant que le travail de groupe est bénéfique aux élèves à condition que la tâche proposée ne soit pas réalisable par un seul élève, qu'elle ne concerne que des phases de découverte ou de recherche et qu'elle se situe dans la Zone Proximale de Développement des élèves.

Le travail de groupe doit concerner des phases de découverte ou de recherche accessibles aux élèves.

La zone proximale de développement correspond à l'écart entre les savoirs actuels de l'élève et ceux nouveaux qu'il peut construire par la résolution d'un problème, avec la tutelle et la médiation d'adultes ou de pairs plus compétents, et qu'il utilisera ensuite seul. C'est à partir de ce moment que le conflit sociocognitif peut avoir lieu et que le groupe peut être précieux car il permet de multiplier les points de vue, de faciliter les facultés déductives, inductives et dialectiques tout en éveillant la créativité (Meirieu, 1995). Selon Michel Barlow (2004), le travail de groupe met également en jeu la coopération, le dialogue, la solidarité plutôt que la concurrence, la compétition et l'individualisme tout en permettant à chaque membre d'accroître son expérience et d'étendre sa réflexion.

Le travail de groupe permet à chacun de participer, de partager des savoirs et favorise le dialogue.

De plus, il entraîne une redistribution et une circulation plus rapide de la parole grâce au nombre restreint d'interlocuteurs. Ceci rapproche l'élève de la tâche à accomplir car c'est en dialoguant qu'il se rend mieux compte de ce qu'il doit faire et s'il maîtrise ou non les connaissances et les capacités qui lui sont nécessaires pour atteindre son but. On remarque souvent que dans le cadre d'un travail de groupe, l'élève se montre plus actif.

Nous venons de voir que dans les théories socioconstructivistes, le conflit sociocognitif est considéré comme le moteur des apprentissages et est favorisé par le travail de groupe.

Le travail de groupe doit concerner des phases de découverte ou de recherche accessibles aux élèves.

Nous nous sommes donc intéressés aux effets du travail de groupe sur l'activité des élèves en sciences et en mathématiques dans des démarches d'investigation ; nous avons étudié notamment l'influence de la constitution de ces groupes sur leurs apprentissages et la communication entre eux.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le travail présenté ici a été réalisé dans une classe de seconde pour la formation de technicien d'usinage dans un Lycée Professionnel situé en proximité d'une grande ville du Maine et Loire. En tant que professeur bivalent en LP, nous assurons les cours de mathématiques et de sciences physiques dans cette classe que nous connaissons bien puisque nous lui consacrons la moitié de nos heures d'enseignement. Les 15 élèves de cette classe sont des garçons et la majorité d'entre eux a choisi cette formation.

Aucun élève ne refuse de travailler. Trois d'entre eux sont arrivés en cours d'année et leur intégration dans la classe s'est effectuée rapidement et sans problème particulier. D'ailleurs, en milieu d'année scolaire, deux d'entre eux font partie des élèves en réussite de la classe.

Au début de l'année, les élèves de cette classe ne travaillaient pas en groupe dans notre enseignement alors que cette forme de travail se développait au sein de l'établissement. En effet, dans la salle de sciences, les paillasses sont fixées au sol. Il n'est donc pas possible de les rapprocher pour faire des îlots de travail contrairement aux autres salles de l'établissement dont l'agencement et les dimensions le permettent. Cependant, en cours d'année, et malgré l'impossibilité d'organiser spatialement le travail de groupe, nous avons décidé de le mettre en place dans nos classes.

Planification des séances et méthodes de constitution des groupes

Afin de vérifier la validité de nos hypothèses de recherche sur les effets du travail de groupe sur l'apprentissage des élèves dans des tâches complexes, nous avons mis en place diverses situations de travail de groupe en changeant de critère pour les former. Ainsi, lors de la première séance, nous avons constitué les groupes entre voisins de paillasse ; lors de la deuxième séance, nous avons choisi la constitution libre des groupes ; lors de la troisième séance, nous avons opté pour une constitution des groupes par sociométrie et pour la quatrième séance, nous avons constitué les groupes par tirage au sort.

Le test sociométrique pour constituer les groupes lors de la troisième séance a été établi par Jean-Louis Moreno (1970). Cette méthode est connue pour permettre de prendre en compte à la fois les affinités entre les élèves et les objectifs d'apprentissage (disciplinaire, de communication et d'attitude).

Le regroupement par sociométrie rend visible la structure socio-affective de la classe.

Pour cela, nous avons tout d'abord demandé à l'ensemble des élèves de la classe de répondre par écrit à un questionnaire nominatif composé de quatre questions : Avec qui souhaiterais-tu travailler pour effectuer une activité donnée ? Par qui penses-tu avoir été choisi ? Avec qui ne voudrais-tu pas travailler ? Par qui penses-tu avoir été rejeté ? Après avoir dépouillé toutes les réponses, nous avons reporté, par une lettre de l'alphabet, le nom des élèves sur un cercle puis tracé de multiples flèches indiquant les personnes choisies et rejetées pour chaque élève. Ainsi, nous avons obtenu une représentation graphique, appelée sociogramme, des relations entre les élèves que nous présentons en annexe 1. Puis à partir d'une interprétation des relations entre élèves, nous avons constitué les cinq groupes de travail pour cette troisième séance.

Le regroupement par sociométrie rend visible la structure socio-affective de la classe.

Mise en place d'un processus d'évaluation auprès des élèves

A la fin de la première séance, les élèves ont eu à remplir un questionnaire, que par manque de place nous ne pouvons présenter ici, pour connaître leur ressenti et leur avis sur cette nouvelle pratique pédagogique du point de vue de leur apprentissage et de la communication entre eux (Pavard, 2016). Nous les avons aussi questionnés après la deuxième séance pour mesurer l'évolution de l'intérêt qu'ils portaient ou non au travail de groupe. L'analyse des résultats des élèves aux évaluations individuelles effectuées avant et après un travail de groupe nous permet également de mesurer leurs éventuels progrès (annexes 4 et 5). Nous avons aussi reporté en annexes 6 et 7 le contenu des évaluations réalisées avant et après le travail de groupes, constitué par sociométrie, pour montrer que ces évaluations étaient de difficultés comparables à la situation-problème effectuée en groupes. L'observation du fonctionnement des groupes nous a permis de caractériser les rôles que les élèves s'attribuaient et comment ils le faisaient, la place qu'ils donnaient aux travaux individuels ou collectifs, l'ambiance de travail et leurs moyens de communication : par écrit, oral ou gestuel. Notre étude permet de dresser un état des lieux du fonctionnement des regroupements des élèves suivant différentes modalités mais elle ne permet pas de comparer les apprentissages des élèves dans ces travaux car leurs contextes didactiques sont différents.

Contenu scientifique des séances

La première séance réalisée avec un travail de groupe porte sur la notion de volume. Les élèves doivent déterminer le volume de chaque meuble pour dire si un camion de déménagement de 5m^3 convient pour transporter l'ensemble du mobilier. Pour répondre, il leur faut associer et reconnaître des solides usuels dans le

Il permet à chacun d'exprimer son point de vue et de le confronter aux autres.

mobilier présent afin d'en estimer le volume. La deuxième séance est une démarche d'investigation basée sur la précipitation des ions et le test de reconnaissance de l'eau. Les élèves jouent le rôle d'un enquêteur pour trouver le coupable d'un crime en réinvestissant leurs connaissances acquises en chimie au collège. La troisième séance porte sur la notion d'aire. Les élèves ont à déterminer la surface de liner nécessaire pour recouvrir une piscine dont la structure en 3D est modélisée avec le logiciel Google SketchUp. Pour résoudre ce problème, ils doivent isoler et reconnaître des figures planes extraites du solide usuel constituant la piscine. La quatrième séance est une démarche d'investigation portant sur le caractère acide, basique ou neutre d'une solution. Les élèves ont à découvrir l'auteur du crime produit au sein du lycée à l'aide des indices présents sur les lieux. Pour cela, il leur faut proposer un protocole expérimental permettant de déterminer le coupable parmi les suspects recensés par la police. En effet, on sait que le cadavre tenait serré dans sa main un morceau de tissu arraché à son agresseur et taché avec un liquide dont le pH est égal à 1. Les élèves doivent donc déterminer le pH des diverses substances ayant été en contact avec les suspects : eau de Javel, sirop de grenadine, cola, eau déminéralisée, solution de soude diluée et solution d'acide chlorhydrique, pour trouver le tueur. Nous présentons en annexes 2 et 3 les documents distribués aux élèves pour les séances 1 et 2.

ANALYSE

L'analyse des apports du travail de groupe mis en œuvre en classe suivant diverses modalités montre que cette pratique pédagogique présente de nombreux avantages pour l'apprentissage des élèves et la communication entre eux. En effet, il permet à chacun d'exprimer son point de vue et de le confronter aux autres. Il les rend acteurs de leurs apprentissages

pour s'entraider et collaborer afin de réaliser le travail demandé.

Intéressons-nous maintenant aux critères de constitution des groupes et à leur impact sur l'apprentissage et la communication entre élèves.

Des groupes constitués par proximité

Pour la première séance en mathématiques {Annexe n°2 : Réaménagement d'un bureau} le regroupement des élèves a été effectué entre voisins de paillasse. L'analyse de cette séance a montré que cette constitution n'a pas été bénéfique pour l'ensemble de la classe. En effet, elle n'a pas permis d'échanges constructifs pour 2 groupes sur 4 en raison de problèmes d'affinité entre les membres des groupes. Ainsi, ce climat défavorable a été un frein à la production du travail de groupe pour la moitié de la classe qui a été totalement passive devant la tâche à réaliser.

D'après les notes obtenues individuellement par les élèves avant, pendant et après le travail de groupe (annexe 4), on peut dire que ce travail de groupe n'a eu que très peu d'influence sur leurs apprentissages puisque ceux qui avaient bien réussi le travail individuel ont bien réussi le travail de groupe et que ceux qui étaient en difficulté avant, l'étaient autant après. Seul le groupe 3 a fait exception. En effet, un élève a effectué seul le travail attendu pendant que les trois autres étaient totalement inactifs. Cet élève a obtenu la même note lors des travaux individuels et de groupe. Les trois autres ont obtenu des résultats similaires, en dessous de la moyenne, avant et après le travail de groupe.

Des groupes constitués librement

Lors de la deuxième séance en sciences {Annexe n°3 : Mort d'un homme d'affaire}, j'ai laissé les élèves constituer eux-mêmes leur groupe. Leurs réponses au questionnaire après la séance montrent que les regroupements ne se sont pas fait au hasard puisque 80% des élèves affirment s'être regroupés par affinité et 20% d'entre eux pour le travail. Malgré un regroupement que l'on pouvait supposer propice aux bavardages, les élèves ont travaillé sérieusement

avec de nombreux échanges et de l'entraide. On peut même dire que cela a été bénéfique pour l'ensemble de la classe car tous les groupes ont répondu au problème posé. Le regroupement libre, par ses dimensions affective et psychologique, a permis aux élèves de communiquer et d'échanger davantage entre eux du fait d'une bonne entente au sein des groupes et de l'instauration d'un climat de confiance grâce à un langage commun oral, écrit et gestuel plus accessible. La proximité affective et physique des élèves a permis de créer un climat de sécurité et de bien-être au sein des groupes qui a eu un impact positif sur leur compréhension du problème à résoudre et leurs apprentissages. Des élèves, qui habituellement ne participaient pas, ont été très actifs dans cette activité. Ils ont pu prendre ou reprendre goût à de nouveaux apprentissages au cours de cette séance car ils ont eu confiance en eux en travaillant avec des personnes qui les rassurent, les comprennent et leur donnent ainsi de l'assurance.

Des groupes constitués par sociométrie

Comme nous l'avons dit précédemment, pour la troisième séance en mathématiques portant sur la construction d'une piscine, nous avons utilisé les réponses des élèves au test sociométrique de Jean-Louis Moreno (1970) pour constituer les cinq groupes de travail.

Cette méthode de constitution des groupes permet d'éviter la naissance de conflits au sein des groupes, une différence d'investissement entre élèves ou encore le rejet de certains d'entre eux et d'installer une dynamique de travail qui permette au groupe de fonctionner. Elle s'est avérée être la plus performante pour constituer les groupes car elle croise une hétérogénéité du niveau des élèves par rapport aux apprentissages visés et une affinité partagée. Cette constitution des groupes a notamment permis aux élèves en difficulté de progresser grâce aux éléments « moteurs » présents dans

chaque groupe. Ces derniers ont en effet pu aider leurs camarades en utilisant leurs connaissances avec un vocabulaire adéquat. Ainsi, cette répartition par sociométrie des élèves s'est révélée être enrichissante pour tous, ceux en réussite, qui sont « moteurs » pour faire avancer la séance, et ceux en difficulté. Elle a permis de constituer des groupes d'élèves sans tension, ni conflit et ni rancœur. Les élèves ont pu vivre des conflits sociocognitifs pour résoudre le problème posé. Cette répartition des élèves en groupe a été bénéfique pour leurs apprentissages puisqu'ils ont tous obtenu de meilleurs résultats à leur travail individuel de fin de séance (annexe 5).

Cette méthode pour constituer les groupes est toutefois chronophage puisqu'elle nécessite la réalisation et

l'analyse d'un test sociométrique avec les élèves. Cependant, les informations obtenues par le sociogramme sont essentielles pour former des groupes de travail où les

interactions et la coopération entre pairs sont les moteurs de leurs apprentissages. Les élèves acquièrent des compétences scolaires et professionnelles, ils sont plus autonomes et donc plus à l'aise pour travailler.

Des groupes constitués par tirage au sort

Lors de la quatrième séance en sciences portant sur l'élucidation d'un crime au lycée, la constitution des groupes a été réalisée par tirage au sort. L'analyse de la séance a montré que cette constitution n'a pas été optimale puisque 2 groupes sur les 5 constitués n'ont pas fonctionné. Les élèves de ces groupes n'avaient pas d'affinité ce qui a conduit à l'émergence de conflits entre eux et n'a pas permis d'installer un climat propice au travail. Les deux groupes en difficulté ont écouté les protocoles proposés par les autres élèves au cours d'une mise en commun de leurs travaux. Ils ont ainsi pu réaliser une partie de l'activité proposée. La constitution des groupes n'a pas été

bénéfique pour tous les élèves. Seuls les groupes avec au moins un élément moteur sont parvenus à construire un protocole expérimental par la mise en commun au cours d'échanges entre eux de leurs savoirs acquis dans leur scolarité. Pour ce qui est des autres groupes, il n'y a pas eu d'échanges ni d'interactions entre pairs et par conséquent pas eu de conflit sociocognitif. De plus, des élèves qui habituellement étaient actifs lors des travaux de groupe, étaient totalement éteints voire passifs. Ainsi, se référer au hasard pour la constitution des groupes peut s'avérer contre-productif pour certains élèves qui se retrouvent à travailler dans un climat défavorable et tendu en raison d'un manque d'affinité ou de motivation entre les personnes du groupe.

Regardons maintenant ce que disent les élèves du travail de groupe. Leurs réponses au premier questionnaire après la première séance en mathématiques a révélé que 10 élèves sur les 13 présents, soit 77% d'entre eux, ont un intérêt très fort pour le travail de groupe. Avec deux élèves de plus au second questionnaire, c'est donc 87% de leurs réponses qui plébiscitent cette méthode de travail et nous ont encouragé à continuer de la mettre en œuvre dans nos classes. 92% des élèves pensent que le travail de groupe favorise leurs apprentissages, 85% leurs interactions sociales et 77% disent qu'il leur permet d'acquérir de la confiance en eux, de développer leur motivation et leur aptitude à communiquer. Le travail de groupe est donc perçu par les élèves comme une méthode de travail où chacun peut participer, apporter ses connaissances pour réaliser collectivement l'activité proposée. Ils identifient le travail de groupe à la possibilité d'interagir avec d'autres personnes, d'exprimer et de confronter des points de vue et d'apporter une aide et des connaissances au groupe.

Les réponses des élèves, comme notre analyse du déroulement des séances, valident nos hypothèses sur les apports du travail de groupe

77% disent qu'il leur permet d'acquérir de la confiance en eux, de développer leur motivation et leur aptitude à communiquer.

à leurs apprentissages. Ce travail de recherche a également permis de pointer plusieurs limites au travail de groupe notamment sur l'organisation au sein des groupes. En effet, 4 élèves sur les 13, jugent que la répartition des rôles au sein de leur groupe a été mauvaise voire très mauvaise. Des élèves ont également affirmé que les relations avec les collègues du groupe ne leur ont pas toujours permis de travailler dans de bonnes conditions puisqu'ils avaient tendance à se disperser dans des bavardages plutôt que de travailler.

CONCLUSION

Le travail de groupe met en jeu des paramètres interpersonnels qui ne sont pas présents dans un travail individuel et qui sont très peu sollicités par le travail en classe entière. C'est donc un dispositif didactique et pédagogique que les enseignants, notamment ceux en mathématiques et en sciences physiques, peuvent utiliser en suivant certaines règles pour que sa mise en œuvre favorise l'apprentissage des élèves des points de vue disciplinaires et communicationnels. La tâche proposée aux élèves ne doit pas être réalisable par un élève seul mais avec la collaboration de tous les élèves du groupe et doit concerner des phases de découverte ou de recherche qui leur sont accessibles.

Notre étude de quatre séances sur le travail de groupe montre que les performances d'apprentissage des élèves sont à relier à leur participation et à la qualité de leur travail en groupe. Celles-ci dépendent fortement des critères pour constituer ces groupes. Sur les quatre modalités de constitution des groupes, celle par sociométrie est la plus complexe à mettre en œuvre mais c'est la seule qui prend en compte à la fois les affinités des élèves et des objectifs d'apprentissage. Elle rend visible la structure socio-affective de la classe ce qui facilite le regroupement des élèves et évite l'émergence de conflits autres que sociocognitifs. Elle permet

donc de mettre en place un travail de groupe où les élèves collaborent et s'entraident afin de réaliser la tâche prescrite. Ce travail de groupe est bénéfique pour tous les élèves. Ceux en réussite utilisent un vocabulaire adéquat pour aider et accompagner ceux qui ont des difficultés et les faire progresser. Le regroupement libre des élèves a été fait en grande partie sur des critères affectifs ce qui a permis de créer dans les groupes un climat de confiance favorable pour un travail collectif des élèves. Cependant, cette méthode peut vite conduire à des débordements notamment si les élèves y voient une opportunité de discuter entre amis plutôt que de se mettre à travailler en groupe. L'organisation des groupes par tirage au sort est la plus défavorable pour créer un climat de travail pour tous les groupes. Deux groupes sur les cinq ainsi constitués ont eu beaucoup de difficultés à se mettre au travail car il y avait de nombreux conflits entre les élèves au sein de chacun de ces groupes. Les groupes constitués par proximité ont permis aux élèves de quelques groupes seulement d'effectuer un travail sérieux mais sans toutefois permettre à ceux en difficulté de mieux réussir. Un groupe a dysfonctionné car l'élève en réussite a réalisé seul le travail demandé alors que les autres sont restés passifs. La constitution des groupes par proximité n'est pas pérenne sur l'année puisque les élèves ne se mettent pas toujours à la même place dans la classe.

Les résultats des élèves dans des évaluations individuelles avant et après les séances confirment notre analyse des séances réalisées en classe. Et nous constatons que le travail de groupe a été particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté car ils ont pu davantage progresser.

Le travail de groupe décrit par de nombreux auteurs comme une réponse pour créer des interactions sociales entre élèves et les motiver afin qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages est confirmé par notre étude de séances en mathématiques et sciences physiques

en seconde BAC Pro. Le travail de groupe peut s'appliquer à une grande diversité d'activités, par exemple aux démarches d'investigation, pour permettre aux élèves de confronter leurs

hypothèses et proposer des tests pour les mettre à l'épreuve. Nous ne pouvons que conseiller ce dispositif didactique à tous nos collègues ■

BIBLIOGRAPHIE

Barlow, M. (2004). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Éditions Bordas pédagogie.

Dumas-Carréet, A. et Weil-Barais, A. (1998) *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne : Peter Lang.

Johsua, S. et Jean-Jacques Dupin, J.-J. (1993) *Initiation à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.

Meirieu, P. (1995). *Apprendre en groupe, Tome 1 : Itinéraires des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique sociale.

Meirieu, P. (1995). *Apprendre en groupe, Tome 2 : Outils pour apprendre en groupe*. Lyon : Chronique sociale.

Métayer, O. et Boulais, P. (1997). *Travail en groupe, mode d'emploi*. Cahiers pédagogiques, n° 356

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016). *Le travail de groupe*. Récupéré le 24 Septembre 2016 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Physique_Chimie/86/2/RA16_C4_PHCH_travail_groupe_594862.pdf

Moreno, J.-L. (1970). *Fondements de la sociométrie*. Paris : PUF, 2^e édition.

Pavard, J. (2016). *Le travail de groupe une méthode favorisant l'apprentissage des matières scientifiques*. Mémoire de master MEEF second degré. Espe de l'académie de Nantes. Université de Nantes.

Peeters, L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Perret-Clermont, A.-N. ; Mugny, G. et Doise, W. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterÉditions.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés* : ESF Editeur.

Reid, J. ; Forrestal, P. et Cook, J. (1993). Adaptation de Louise LANGEVIN. *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Laval : Beauchemin.

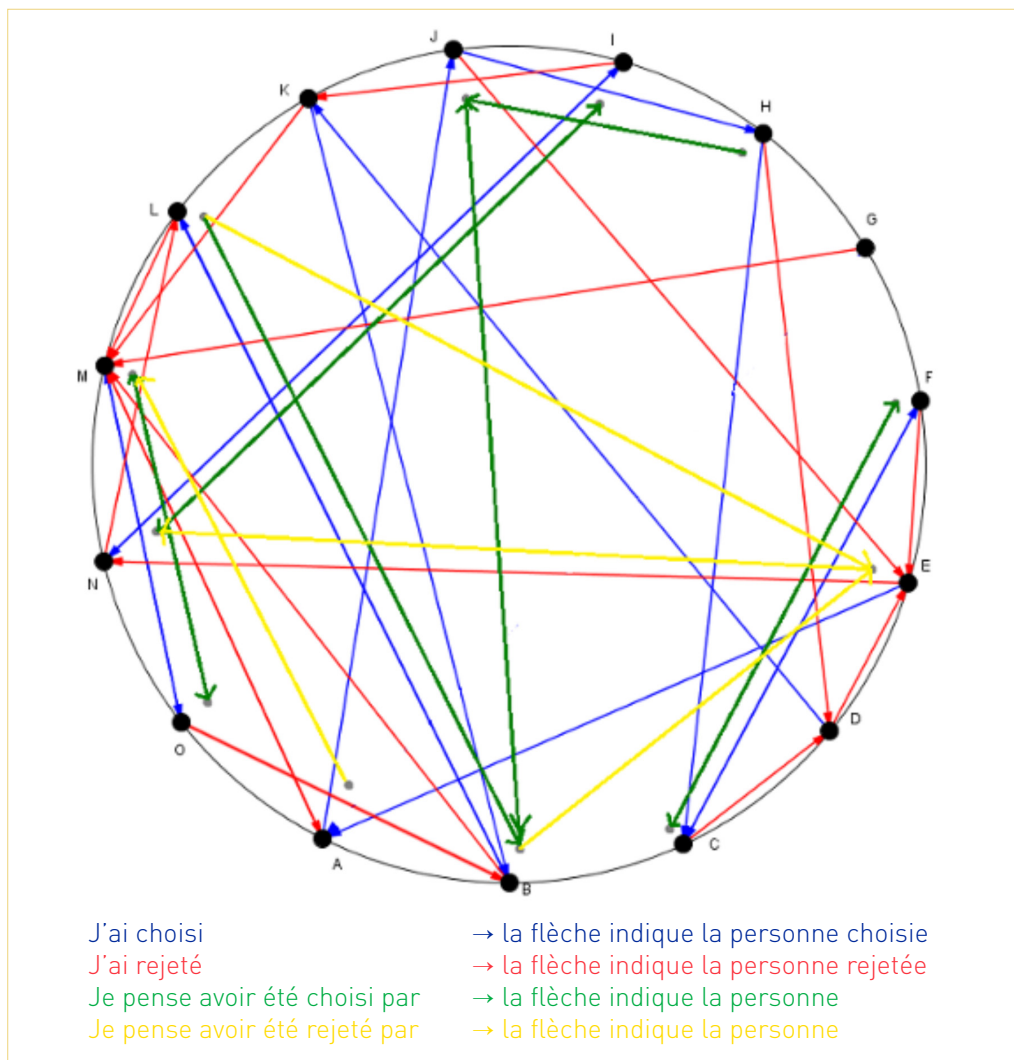
Roux, J.-P. (1996). *Médiations entre pairs et co-élaboration de savoirs en milieu scolaire*, Éducatifs, 9, 20-22.

Vygotski, L.S. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

ANNEXES

ANNEXE N°1

Sociogramme de la classe réalisé à partir des réponses des élèves au test sociométrique de Moreno (1970)



ANNEXE N°2

Situation-problème posée aux élèves lors de la première séance,
en mathématiques

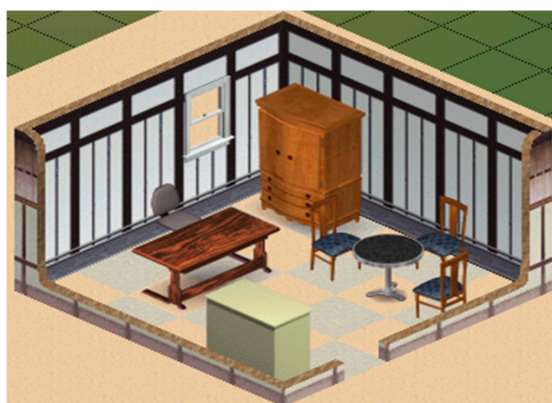
Réaménagement d'un bureau

Suite au rachat de sa petite entreprise par une multinationale dont le siège social est à Paris, et pour des raisons de prestige, Hervé se trouve dans l'obligation de réaménager totalement son bureau situé à Angers.

Ce réaménagement consiste :

- à changer totalement le mobilier qui ne sera pas jeté mais stocké au siège social
- à effectuer le déménagement du mobilier existant jusqu'au siège social grâce à la mise à disposition d'un véhicule de 5m³.

- Ce véhicule convient-il pour effectuer le déménagement du mobilier d'Hervé ?



Données de l'existant :

- Dimensions de la pièce : 4m x 4m x 2m50
- Dimensions de la porte : 2m10 x 80 cm
- Dimensions de la fenêtre : 70 cm x 80 cm

Dimensions du mobilier existant :

Mobilier	Longueur	Largeur	Hauteur
Bureau	160 cm	72 cm	63 cm
Chaise de bureau	40 cm	40 cm	85 cm
Armoire haute	120 cm	45 cm	198 cm
Armoire basse	120 cm	45 cm	105 cm
Table	Ø = 120 cm	-	72 cm
Chaises	40 cm	40 cm	85 cm

ANNEXE N°3

Situation-problème posée aux élèves lors de la deuxième séance, en sciences physiques et chimiques

DI	HS 2. LES LIQUIDES D'USAGE COURANT : QUE CONTIENNENT-ILS ET QUELS RISQUES PEUVENT-ILS PRÉSENTER ? Comment établir la composition d'un liquide d'usage courant ?	2TU
----	---	-----

Un homme d'affaires a été retrouvé mort dans la ville d'Evian-les-Bains. Lors de l'autopsie, un liquide inconnu a été retrouvé dans ses poumons. Le médecin légiste pense alors à une noyade ou à un empoisonnement. Ce liquide a été confié à deux enquêteurs du laboratoire scientifique, Catherine et Grissom dont la mission est de retrouver la cause et le lieu du crime.



A l'aide de vos connaissances en chimie, comment pouvez-vous aider les deux enquêteurs à déterminer la cause de la mort ainsi que le lieu du crime ?

Vous avez à votre disposition :

- le liquide inconnu
- l'étiquette d'un flacon de sulfate de cuivre anhydre

Sulfate de cuivre anhydre H302 : Nocif en cas d'ingestion. H319 : Provoque une sévère irritation des yeux. H315 : Provoque une irritation cutanée. H410 : Très toxique pour les organismes aquatiques, entraîne des effets néfastes à long terme.		
--	--	--

- des informations obtenues par le service des eaux de la ville d'Evian-les-Bains:
 - Le port d'Evian-les-Bains contient des ions chlorure Cl^- , des ions sulfate SO_4^{2-} , des ions calcium Ca^{2+} et des ions cuivre Cu^{2+} .
 - Le lac Léman contient des ions chlorure Cl^- , des ions calcium Ca^{2+} , des ions cuivre Cu^{2+} , mais ne contient pas des ions sulfate SO_4^{2-} .
 - L'eau de la piscine municipale contient des ions chlorure, des ions sulfates, des ions cuivre mais ne contient pas des ions calcium.
 - L'eau de la station thermale contient des ions chlorure, des ions sulfate, des ions calcium mais ne contient pas des ions cuivre.

- un extrait de tableau qui permet d'identifier quelques ions:

Ion à identifier	Chlorure Cl^-	Cuivre Cu^{2+}	Aluminium Al^{3+}	Fer II Fe^{2+}	Fer III Fe^{3+}	Calcium Ca^{2+}	Sulfate SO_4^{2-}
Réactif utilisé pour identifier l'ion	Nitrate d'argent	Hydroxyde de sodium	Hydroxyde de sodium	Hydroxyde de sodium	Hydroxyde de sodium	Oxalate d'ammonium	Chlorure de baryum
Couleur du précipité	Blanc	Bleu	Blanc	Vert foncé	Rouille	Blanc	Blanc

Partie 1 : L'homme d'affaires est-il mort par noyade ou par empoisonnement ?

- 1) Selon vous, quelle est la cause du décès ? Proposez une ou plusieurs hypothèses.
- 2) Proposez un protocole expérimental permettant de valider ou non votre (ou vos) hypothèse(s).
- 3) Réalisez la (ou les) expérience(s) et en déduire la cause du décès.

Partie 2 : Où a eu lieu le crime ?

- 4) Proposez une procédure afin de déterminer le lieu du crime.
 - a) Proposition retenue :
 - b) Liste du matériel nécessaire :
- 5) Selon, où le crime a-t-il été commis ? Justifiez votre réponse.

ANNEXE N°4

Résultats des élèves avant, pendant et après le travail de groupe constitué par proximité lors de la première séance, en mathématiques

Groupe - Élève	Note obtenue individuellement avant	Note obtenue en groupe	Note obtenue individuellement après
n°1 - 1	9,75	10	8,5
n°1 - 2	9,25		7,75
n°1 - 3	9		8,25
n°2 - 4	9	8	7,75
n°2 - 5	9		8
n°2 - 6	9		9
n°3 - 7	3,25	9,5	5
n°3 - 8	1		1
n°3 - 9	3,75		6
n°3 - 10	9,5		9,5
n°4 - 11	0	4	3,75
n°4 - 12	4,75		5,25
n°4 - 13	1,25		6,25

ANNEXE N°5

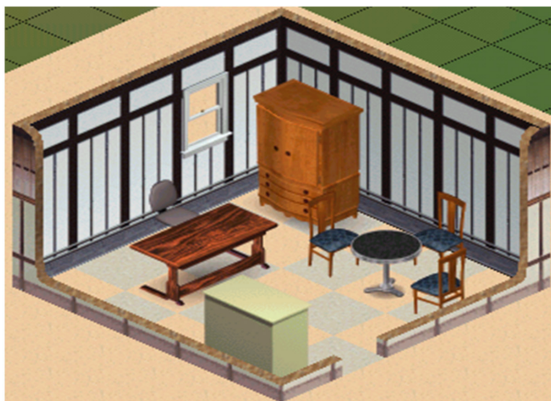
Résultats des élèves avant, pendant et après le travail de groupe constitué par sociométrie lors de la troisième séance, en mathématiques

Groupe - Élève	Note obtenue individuellement avant Situation problème de l'annexe 6	Note obtenue en groupe	Note obtenue individuellement après Situation problème de l'annexe 7
n°1 - A	4,75	8	6,75
n°1 - E	7,5		8,75
n°1 - G	7,5		8,5
n°2 - B	6,5	7	7,25
n°2 - K	4,75		6,5
n°2 - L	3,5		4,25
n°3 - J	9,5	8,25	9
n°3 - M	3,25		7
n°3 - O	4		6,5
n°4 - D	4,5	9	7,5
n°4 - I	9,5		10
n°4 - N	10		9
n°5 - C	8	9,5	9
n°5 - F	9,25		10
n°5 - H	8		8,75

ANNEXE N°6

Situation-problème posée individuellement aux élèves avant le travail de groupe de la troisième séance, en mathématiques

Afin de ne pas endommager son mobilier au cours du transport jusqu'à Paris, Hervé souhaite recouvrir chaque meuble de papier bulle à l'exception des chaises.



Dimensions du mobilier existant :

Mobilier	Longueur	Largeur	Hauteur
Bureau	160 cm	72 cm	63 cm
Chaise de bureau	40 cm	40 cm	85 cm
Armoire haute	120 cm	45 cm	198 cm
Armoire basse	120 cm	45 cm	105 cm
Table	$\emptyset = 120$ cm	-	72 cm
Chaises	40 cm	40 cm	85 cm

Quelle sera la quantité de papier bulle nécessaire pour protéger ses meubles ?

- 1) Nommer les formes que l'on reconnaît dans chacun des meubles de la pièce.
- 2) Dessiner les formes présentes et donner les formules d'aire correspondantes.
- 3) Résoudre le problème

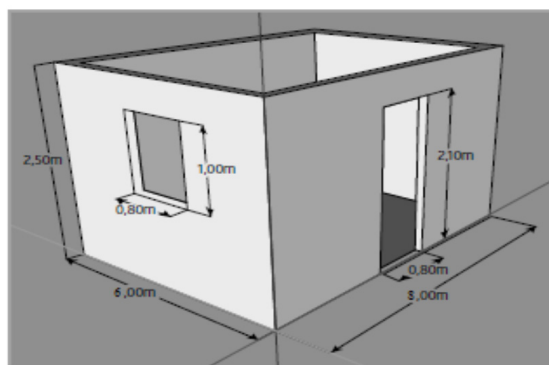
ANNEXE N°7

Situation-problème posée individuellement aux élèves après le travail de groupe de la troisième séance en mathématiques


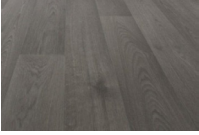
Vous devez fournir au chef de chantier les préconisations pour la commande du revêtement de sol et de la peinture nécessaire à la finition de la salle culturelle du lycée. Le budget maximal fixé est de 200 € pour la peinture et de 800 € pour le sol.

Vous disposez :

- du plan de la salle culturelle



- des échantillons de sol validés par l'administration.

Revêtement	Caractéristiques	Prix au m ²
 Carrelage intérieur Factory ARTENS+ gris	Destination principale: Intérieur Destination du carrelage: Sol Aspect matière: béton usé Dimensions: 45x45 cm	24,95 euros / m ²
 Sol stratifié ARTENS Plus, décor chêne brume	Compatibilité pièces humides : Oui Pour pièce à passage intensif	5,80 euros l'unité 2,395 m ² l'unité
 Sol vinyle Premium Textile Ardèche gris	Usage: Entrée, couloir, commerce, salle de jeux Passage et utilisation : toutes pièces de la maison, pièce à passage intense Avantage de l'envers : absorbe les irrégularités du sol, isolant thermique et acoustique	Vendu par carton 25,425 euros / carton 1,5 m ² / carton

- des informations concernant le choix et le type de peinture envisagé par l'Administration à savoir :

- un pot de peinture de 2L permet de couvrir une surface de 20 m²
- le type de peinture nécessite de réaliser deux couches sur chaque mur

- des fiches produits de divers pots de peinture proposés par le fournisseur et choisis par l'Administration

Quelle démarche proposez-vous ? Expliquez vos choix.



Climat scolaire et citoyenneté

Rendre les élèves acteurs de leur scolarité : une amélioration du climat scolaire ?

RÉSUMÉ

Cet article présente une recherche relative à la construction de la citoyenneté au collège. La citoyenneté peut revêtir plusieurs formes : elle peut être représentative et/ou participative. Nous étudierons chacune de ces formes, grâce à des entretiens menés avec des élèves engagés au sein du collège. Nous analyserons la vision qu'a l'élève de son engagement. Nous ferons ensuite le lien entre cet engagement et les compétences que peuvent acquérir les élèves. Puis, nous élargirons notre réflexion au climat scolaire de l'établissement. Nous tenterons de démontrer que la prise en considération de la parole de l'élève peut influencer positivement sur le climat scolaire, et donc sur le bien-être des élèves au sein de l'École.

Morgane **MONNIER**,
Master MEEF
Mention EE
Parcours Conseiller
Principal d'Éducation
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

climat scolaire, citoyenneté, incivilités, élève, représentativité, participation, bien-être.

INTRODUCTION

Cet article se propose d'analyser les conditions de formation de la citoyenneté collégienne, et les conséquences de l'exercice de la citoyenneté sur le climat scolaire. Nous nous intéressons plus particulièrement à deux formes de citoyenneté distinctes : la médiation par les pairs et le Conseil de Vie Collégienne (CVC). Des entretiens ont été menés avec des élèves engagés dans leur établissement dans l'objectif d'étudier le regard de l'élève quant à son engagement et les liens entre engagement citoyen et climat scolaire. Nous analyserons certains aspects de la citoyenneté, qu'elle soit représentative ou participative, tels que la formation reçue, ou encore le lien entre développement de compétences et participation à la vie de l'établissement.

Les acteurs de l'éducation tentent, à l'aide de différentes mesures, de peser sur le bien-être des élèves à l'École. Sur notre lieu de recherche, des dispositifs comme la médiation par les pairs, sont opérationnels au collège depuis maintenant trois années. Le CVC est expérimenté quant à lui depuis l'année scolaire 2014/2015. Rendre les élèves acteurs de leur scolarité, c'est essayer d'influer sur le sens qu'ils accordent à l'École. Mais pourquoi est-il nécessaire de retravailler avec les élèves cette question du sens ? Plus globalement, c'est le concept du climat scolaire que nous

allons aborder, entre autre via le prisme des incivilités. Comme le réseau Canopé l'indique sur leur site web¹, la violence en général est un facteur qui influe

sur le climat scolaire. Les incivilités présentes dans les établissements scolaires sont une forme de violence. La prise en compte de cette donnée par les adultes de l'établissement est essentielle. Cette mise en exergue permettra, à l'aide de principes tels que la coéducation, les pratiques partenariales, ou encore la qualité de vie à l'école, l'amélioration de ce climat. Nous cherchons ici à comprendre

comment les incivilités peuvent être identifiées et traitées dans un collège, et si la participation de l'élève à la vie de l'établissement peut avoir un impact sur celles-ci. Le CPE, membre de la communauté éducative aux missions parfois méconnues, est un acteur incontournable lorsqu'il s'agit de réflexions autour de telles problématiques. Comme le rappelle sa circulaire de mission², le CPE organise le service Vie Scolaire, il collabore avec les membres de la communauté éducative au suivi individuel et collectif des élèves, et enfin, il participe à la politique éducative de l'établissement scolaire. Selon la circulaire, le CPE a toute sa place dans la mise en œuvre d'une contribution à une citoyenneté participative.

Pour traiter le sujet du climat scolaire, nous avons décidé de nous focaliser sur un angle qui nous intéresse particulièrement et qui est au cœur de nos missions en tant que CPE : celui de la prise en compte de la voix de l'élève à travers des instances et des dispositifs mis en place au sein de notre établissement scolaire. Ceux-ci ont-ils un impact sur le climat scolaire ? Si oui, par quels biais ? Les élèves se sentent-ils écoutés et représentés ? Apporte-t-on quelque chose à l'élève en le rendant acteur de sa scolarité ?

CIVILITÉS ET INCIVILITÉS

Avant de contextualiser nos recherches, il est nécessaire de pouvoir définir les notions que nous allons aborder, et plus particulièrement la notion d'incivilités, qui est au cœur de cet article. Pour définir ce concept, nous ferons appel à Alain Badets (2014). Cet auteur nous indique que le mot *incivilités*, qui est la négation de *civilités*, est apparu dans le dictionnaire français au XIV^e siècle. Déjà à cette époque, ces deux termes désignent *ce qui a trait à la sociabilité, la courtoisie*. Puis, l'auteur reprend la théorie de Norbert Elias (Elias & Kamnitzer, 1973) qui, en 1939, décrit *le processus de civilisation*. Il est donc question d'un processus. Les règles

1. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html> consulté le 05/12/2015.

2. Circulaire n°2015-139 du 10-08-2015 relative aux missions des Conseillers Principaux d'Éducation

Rendre les élèves acteurs de leur scolarité, c'est essayer d'influer sur le sens qu'ils accordent à l'École.

3. Etablissements Publics Locaux d'Enseignement.

de civilités se sont bâties au fil des siècles, sur la base en particulier de règles morales des grandes religions. Pourtant, et comme le rappelle Alain Badets, *les grands principes moraux ne suffisent pas toujours pour instaurer le respect d'autrui* (Badets, 2014, p.18). Pour qu'une réelle « civilité » se mette en place dans une société, l'auteur décrit la nécessité d'un *environnement structuré, dans un contexte politique se donnant les moyens de faire appliquer les normes, poser les interdits et sanctionner les transgressions* (Badets, 2014, p.18). Cette définition est tout à fait applicable à l'environnement scolaire. En effet, on trouve au sein des EPLE³ des projets et des objectifs bien définis, ainsi qu'une règle que tous doivent connaître et appliquer. Ces règles de conduite sont énoncées, en particulier, dans le règlement intérieur. C'est donc grâce à ces règles, à des projets, des objectifs, que se crée le *processus de civilisation* dans un établissement scolaire.

Une fois *la civilité* définie, nous allons maintenant nous intéresser à son contraire, l'incivilité. L'incivilité est par définition *l'absence de civilité*. Plus précisément, *l'incivilité* pourrait se définir, toujours selon Alain Badets comme *l'ensemble des comportements qui ne respectent pas les modes d'entrée en communication ni d'échanges en vigueur dans un environnement donné* (Badets, 2014, p.27). La thématique de l'incivilité doit toujours être resituée en prenant en compte le fait que celui ou celle qui la commet se trouve dans une société donnée, et à un moment donné. Pour illustrer son propos, Alain Badets cite des manuels de savoir-vivre du XVI^e et du XVII^e siècle. [...] *que le front soit riant et uni, indice d'une bonne conscience et d'un esprit ouvert ; [trop] mobile, il rappelle le hérisson ; menaçant, il fait songer au taureau* (Erasmus cité par Badets, 2014, p.13). Cette description souligne l'idée que le phénomène des *incivilités* doit être pensé comme inhérent à la société et à l'époque dans laquelle le phénomène est étudié.

LES INCIVILITÉS EN MILIEU SCOLAIRE

Dès lors, qu'en est-il de la civilité et de l'incivilité en milieu scolaire ? Nous allons ici décrire quelles peuvent être les incivilités rencontrées au sein des établissements scolaires. Pour aller plus loin, nous essaierons de comprendre quels en sont les faits générateurs et les conséquences.

Pour recenser les différents types d'incivilités en milieu scolaire, nous nous appuyons à nouveau sur les recherches d'Alain Badets. Cet auteur décrit, en se basant sur des entretiens menés auprès d'enseignants et de CPE, quels sont les types d'incivilités qui touchent majoritairement l'univers scolaire. Les professionnels interrogés décrivent ce qu'ils nomment les *comportements les plus pénibles chez les élèves*. On trouve alors *le manque de politesse et de respect, le vocabulaire familier voire trivial, l'occupation bruyante des espaces collectifs, les postures relâchées en classe* (Badets, 2014, pp 33 à 49). Ici, les professionnels décrivent comme incivilité tout manquement au savoir-vivre essentiel dans un établissement scolaire, et dans notre société en général. La politesse, exigée par les adultes des établissements scolaires, fait partie intégrante de la civilité demandée à tous les membres de la communauté scolaire.

Les enseignants et CPE interrogés expliquent ces comportements par le manque de *culture scolaire* de la part de certains élèves. Mais qu'est-ce que la *culture scolaire* ? L'auteur ajoute ici à juste titre que cette problématique n'est pourtant pas uniquement scolaire, qu'elle existe hors les murs des établissements, dans la société civile. Ici, c'est bien la question des normes qui est abordée.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les normes sont censées être les mêmes pour tous au sein d'une société. Pourtant, certains outrepassent ces codes, parfois jusqu'à l'incivilité.

LE CLIMAT SCOLAIRE : UNE PRIORITÉ DEVENUE NATIONALE

Afin de travailler sur ce thème, il nous apparaît important de définir maintenant le cadrage institutionnel d'une notion qui est aujourd'hui centrale pour les établissements scolaires : le climat scolaire. Ce concept est large et recouvre de nombreux aspects. Nous allons pour cette recherche nous intéresser, selon les thèmes énoncés par Canopé, plus particulièrement à l'aspect *qualité de vie* à l'École. L'étude du climat scolaire permet d'étudier divers phénomènes, comme par exemple les incivilités. Pour conceptualiser cette notion, nous allons nous appuyer sur un rapport qu'a dirigé Eric Debarbieux et al. (2012) à ce propos. Il rappelle, à l'aide des résultats d'enquêtes de victimisation menées auprès d'un grand nombre d'élèves, que *90% des écoliers ou des collégiens disent se sentir bien ou plutôt bien dans leur établissement, que ce soit en général ou dans la classe* (Debarbieux et al., 2012, p.1).

Les auteurs de ce rapport sont d'accord sur une définition du climat scolaire, qu'ils empruntent au National School Climate Center. Celle-ci est la suivante : *Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. [...] En ce sens, il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire* (Debarbieux et al., 2012, p.2). Une fois la notion de climat scolaire définie, il s'agira de s'interroger sur les dimensions qui influent sur lui, pour en comprendre les tenants et aboutissants. De cette définition découlent tout naturellement les facteurs influant positivement sur le climat scolaire. Debarbieux les classe en différentes catégories : *une participation significative, une réaction face aux comportements à risque, une attention portée par l'école à la vie familiale* (Debarbieux, 2012,

p.3).

Nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'aspect *participation significative* via l'engagement des élèves dans leur établissement.

Nous faisons ici l'hypothèse que le fait de rendre les élèves acteurs de leur scolarité notamment lors d'une *participation significative* dans les instances et les dispositifs de l'établissement, peut avoir une influence sur le climat scolaire et par conséquent permettre une diminution du nombre d'incivilités.

Le collège dont l'auteur du présent article est CPE bénéficie de deux structures : d'une part un CVC (Conseil de Vie Collégienne) et de la médiation par les pairs. Le CVC est une instance très récente⁴ et inspirée du CVL⁵ qui existe en lycée. C'est une instance représentative : des élèves sont élus pour représenter leurs pairs sur divers sujets (formation des représentants, parcours citoyen, amélioration du bien-être et du climat scolaire...). La médiation par les pairs est un dispositif qui n'est pas obligatoire. Si l'établissement le veut, et si des personnels sont engagés dans la démarche, des associations extérieures partenaires de l'Education Nationale peuvent former des élèves à devenir médiateurs, l'objectif étant la régulation de conflits entre élèves par les élèves. Grâce à cette instance et ce dispositif, qui fonctionnent, il nous apparaît nécessaire de comprendre l'incidence que peut avoir l'engagement des élèves sur le climat scolaire de l'établissement.

PROCESSUS DÉMOCRATIQUES AU SEIN D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

A la suite de ces apports théoriques, et de notre visibilité en tant que CPE sur le terrain, nous nous sommes questionnés sur les processus démocratiques au sein des établissements scolaires et sur l'impact que ceux-ci pourraient avoir sur le climat scolaire de l'établissement. Comme le rappelle Dominique Schnapper (Schnap-

4. Circulaire n° 2016-190 relative aux attributions, composition et fonctionnement du CVC.

5. Conseil de Vie Lycéenne

Nous nous sommes questionnés sur les processus démocratiques au sein des établissements scolaires.

per & Bachelier, 2000), *l'École [...] est sans doute l'institution de la citoyenneté par excellence*. Elle ajoute que *l'École dans la société des citoyens [...] doit donner à tous les capacités nécessaires pour participer réellement à la vie publique* (Schnapper & Bachelier, 2000, p. 154). Comme nous l'avons souligné plus haut, les recherches scientifiques menées à ce propos indiquent

Plus la démocratie est présente au sein d'un établissement, meilleur sera son climat scolaire.

que plus la démocratie est présente au sein d'un établissement, meilleur sera son climat scolaire. Pourtant, la démocratie a elle aussi des biais qu'il faut prendre en compte. Comme le rappelle Céline Chauvigné, maître de conférences à l'Université de Nantes, la citoyenneté représentative est très codifiée dans l'École républicaine. Pour cette auteure, *les offres citoyennes sont contestables [...] Les acteurs rencontrés dénoncent en premier lieu ces modes d'élection et de fonctionnement soulignant le peu d'élèves élus aux fonctions de délégués. Ils soulignent ensuite l'usage utilitaire et informatif de ses instances*. (Chauvigné, 2014, p. 6-7). En outre, le tiraillement entre citoyenneté représentative et citoyenneté participative n'est pas nouveau dans la société civile, comme le rappelle Dominique Schnapper. Dès la Révolution française et l'avènement de la république, le dilemme est posé entre *démocratie directe* et *régime parlementaire* (Schnapper, 2000, p.34). Dans l'univers scolaire, où la démocratie représentative est maintenant actée et où des possibilités existent de faire participer directement (ici via la médiation par les pairs entre autres) les élèves à la vie de leur établissement, qu'est-ce que la citoyenneté des élèves apporte à l'établissement, ou aux élèves engagés eux-mêmes, si elle apporte quelque chose ? Existe-t-il une *réelle construction du citoyen* (Chauvigné, 2014, p.7) ?

ETUDE DE TERRAIN

Pour répondre à ces questionnements, nous avons mené des entretiens avec une dizaine d'élèves engagés dans l'établissement, que ce soit dans le cadre du CVC ou dans celui de la médiation par les pairs. Lors de l'entretien, les élèves se sont d'abord présentés. Puis leur engagement a été questionné. Par des questions ouvertes comme « qu'est-ce que ta participation à cette instance t'apporte ? », nous avons tenté de comprendre l'incidence de l'engagement chez l'élève. Nous avons aussi travaillé avec l'élève sa relation avec ses pairs : son engagement a-t-il changé quelque chose dans sa relation aux autres ? Nous avons analysé les indicateurs observables suite à l'analyse discursive de nos entretiens : les élèves conçoivent-ils leur engagement comme bénéfique pour leur scolarité ? Mais encore, perçoivent-ils leur engagement en fonction des autres élèves ? Nous avons interrogé des élèves de la sixième à la troisième, garçons comme filles. Cet échantillonnage est plutôt modeste mais malgré tout, les réponses des élèves nous permettent de répondre à un certain nombre de questionnements. Il s'agit donc d'analyser ces données, tout en prenant en compte le fait que celles-ci pourraient être améliorées avec un échantillonnage plus important.

ANALYSE DES DONNÉES

Une perception différente de l'engagement entre les élèves médiateurs et les membres du CVC

On séparera les réponses des médiateurs et des membres du CVC, des différences prégnantes de vision de l'engagement, ou encore de recul vis-à-vis des compétences acquises ayant été constatées entre les réponses des uns et des autres.

Les membres du CVC : une représentation floue mais des objectifs définis

A la question : « Peux-tu m'expliquer ce qu'est le CVC ? », les quatre élèves interrogés ont répondu la même chose : « pour améliorer la vie des collégiens ». Cependant, aucun des élèves n'a poussé plus loin l'argumentation. Les réponses données par les membres du CVC sont courtes et peu explicitées. Plusieurs hypothèses peuvent alors être émises à ce sujet.

Il semble que les élèves perçoivent bien leur engagement en fonction des autres.

Tout d'abord, on peut imaginer que tout simplement, les élèves ont estimé que la réponse était suffisante

pour la compréhension de l'interlocuteur. Autre hypothèse, l'élève ne réussit pas à formuler concrètement ce qu'il conçoit derrière cette instance. Enfin, en terme de collecte des données, il semble essentiel de rappeler que parmi les élèves membres du CVC interrogés, deux sont en sixième, et deux sont en quatrième. A contrario, aucun élève médiateur interrogé n'est en sixième. L'âge peut aussi être un facteur qui influe sur les réponses données par les élèves. Les jeunes élèves sont a priori plus susceptibles de donner des réponses incomplètes, peu argumentées, du fait de leur jeune âge et de leur degré de compréhension de la situation.

Toutefois, seul un des élèves interviewés a ajouté que plusieurs projets étaient étudiés au sein du CVC comme « la journée festive, les repas à thème... ». Cet élève est en quatrième. Lui seul a su expliciter, grâce à des exemples concrets, ce que signifie plus en détails pour lui le CVC. Pour corroborer l'une de nos hypothèses, il semble que les élèves perçoivent bien leur engagement en fonction des autres, puisqu'ils désirent améliorer la vie des collégiens, de tous les collégiens. La représentativité, même si le mot n'est pas employé par les élèves, est une notion incorporée par les membres du CVC. Toutefois, ce concept est survolé et non approfondi.

Les élèves médiateurs : une réflexion plus approfondie de la participation citoyenne

Contrairement aux élèves membres du CVC, les élèves médiateurs ont tous les trois donné une définition précise de ce qu'est la médiation, en décrivant à la fois son processus et son intérêt, son objectif pour les autres élèves et pour l'établissement scolaire. Sur les trois élèves médiateurs interviewés, deux sont en quatrième et un est en troisième.

Voici leurs réponses à la question « Tu fais partie d'un dispositif, la médiation par les pairs. Peux-tu nous expliquer ce que c'est ? »

- Margaux : « *Le principe c'est que nous réglons de petits conflits, pas des gros. Contrairement à ce que les gens peuvent croire, nous ne sommes pas forcément intelligents, on n'a aucun truc sur nos dossiers. En tout cas ce n'est pas mon cas. Pour moi la médiation c'est bien parce qu'on communique avec les élèves en conflit et du coup on peut peut-être leur donner regard à une amitié qu'ils avaient un peu cassée.* »

- Julien : « *La médiation c'est que nous, en tant qu'élèves, on doit régler les conflits sans forcément que les adultes interviennent, parce que les élèves seront plus adaptés à nous parler à nous, quelqu'un de notre âge ou de leur âge. Comme ça ils ne sont pas stressés de parler à un adulte. Et la médiation, il n'y a ni perdant ni gagnant.* »

- Alexandra : « *Alors on prend les élèves séparément pour qu'ils puissent nous parler librement de ce qu'ils veulent nous dire et qu'ils ne veulent pas forcément dire devant l'autre. Et puis à la fin, on se réunit, on parle des deux versions, on essaie de mettre en commun et de trouver une solution ensemble. On essaie de les mettre d'accord et de faire tenir la solution. Et moi j'ai voulu en faire partie parce que ça me plaisait bien d'aider les autres et de pouvoir participer à tout ce processus. Je me suis dit que si personne ne voulait le faire, moi ça m'intéressait de pouvoir y participer.* »

Ces trois élèves ont tous retenu des mots clés (pas forcément les mêmes

pour tous] leur permettant d'avoir une réelle réflexion sur le rôle d'un médiateur. Nous posons ici l'hypothèse que la connaissance de ces mots clés est liée à la formation qu'ont reçue les élèves médiateurs. En outre, nous avons énoncé ci-dessus l'hypothèse selon laquelle les élèves perçoivent leur engagement en fonction des autres élèves. C'est bien le cas ici pour les élèves médiateurs. Néanmoins, les élèves médiateurs décrivent leur engagement au moment T de la médiation. Aucun d'entre eux n'a stipulé quels pouvaient être les effets à long terme de la médiation. Par là, nous faisons le lien avec les incivilités présentes dans les établissements scolaires. Aucun des élèves n'a évoqué ce lien. Malgré tout, même si ce n'est pas clairement dit par les élèves, la résolution des conflits par les

élèves pour les élèves est bien, du point de vue des élèves, un outil parmi d'autres qui peut influencer sur les incivilités au collège.

La frontière entre ce qui a trait au pédagogique et à l'éducatif est-elle infranchissable ?

LA DIFFICILE MISE EN MOTS PAR LES ÉLÈVES DES APPRENTISSAGES LIÉS À LEUR ENGAGEMENT

La troisième et dernière partie de l'entretien mené avec chacun des élèves concerne le ressenti de l'élève par rapport à son engagement et ce qu'il en retire pour sa scolarité en général. Après avoir entendu les élèves définir l'instance ou le dispositif dont ils font partie, une question ouverte leur a été posée : « Qu'est-ce que t'apporte ta participation à cette instance (ou ce dispositif) ? ».

A cette première question posée de cette façon, quatre élèves ont répondu que cela ne leur apportait rien au regard de leur scolarité. Les autres élèves nous ont expliqué que leur engagement leur permettait « d'en savoir plus sur le collège, de mieux connaître son fonctionnement ». L'apport premier que les élèves ressentent est donc institutionnel.

Une seule élève sur les sept inter-

viewés a répondu à cette question en explicitant un apport lié aux apprentissages. Alexandra nous explique que le fait d'être médiatrice lui permet « d'être moins timide ». Depuis qu'elle est médiatrice, « elle se renferme moins sur elle-même ». Elle a « plus de facilités à parler à voix haute », devant un ou plusieurs individus.

En allant plus loin dans le questionnement avec les autres élèves, il se trouve qu'ils sont nombreux à penser que leur engagement facilite leurs prises de parole, devant un groupe, formé d'adultes et/ou d'élèves. Les élèves dans leur majorité (sauf Alexandra) n'ont pas, dans un premier temps, fait le lien entre leur engagement et la mise en relief de certaines compétences que nous pouvons retrouver dans le socle commun (par exemple, le domaine 3 du socle commun comprend un axe « apprentissage de la vie en société, de l'action collective à la citoyenneté »). Il a été nécessaire de préciser auprès des élèves notre questionnement pour que ceux-ci établissent un lien avec certaines compétences, en particulier en rapport avec la prise de parole en public (domaine 1 du socle : « les langages pour penser et communiquer »). D'après nos entretiens, il semblerait qu'il soit difficile pour les élèves d'entrevoir une complémentarité entre leur engagement et le processus scolaire classique. Du point de vue de l'élève, il s'agirait plutôt d'une simple juxtaposition qui permettrait une meilleure compréhension de l'établissement. La frontière entre ce qui a trait au pédagogique et à l'éducatif est-elle infranchissable ? Pour améliorer la liaison entre savoirs scolaires et engagement collégien, le nouveau socle commun de compétences, de connaissances et de culture peut être une piste. En effet, la transdisciplinarité et l'interdisciplinarité sont au cœur de cette version du socle. Les cinq domaines de formation⁶ permettent une approche globale des savoirs, mais aussi des savoir-être et des savoir-faire. Mettre en valeur l'engagement au sein d'un

6. Les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et de l'activité humaine.

établissement pourrait permettre aux élèves de donner un sens à leur engagement, mais aussi de développer de nombreuses compétences. Cela amènerait également une meilleure visibilité de l'engagement auprès de toute la communauté scolaire. Les personnels peuvent s'appuyer sur plusieurs domaines du socle, comme les langages pour penser et communiquer, ou encore la formation de la personne ou du citoyen

Les compétences acquises par les élèves se ressemblent mais ne sont pourtant pas tout à fait les mêmes.

pour mettre en exergue l'engagement des élèves auprès de tous : élèves, parents, enseignants, agents...

Enfin, pour étudier le lien entre climat scolaire et engagement des collégiens, il faut là encore, et comme nous l'avons fait plus haut, distinguer les élèves médiateurs des membres du CVC. Même s'ils ne citent pas l'expression « climat scolaire », les élèves médiateurs sont formés pour avoir un réel impact sur lui. On leur explique pendant leur formation que la résolution de petits problèmes par les élèves pour les élèves est un outil précieux pour que la vie au sein de l'établissement s'améliore. Cela ressort de tous les entretiens menés avec les élèves. Ceux-ci ont conscience des tenants et des aboutissants de leur engagement. Les membres du CVC ont eux plutôt tendance à décrire leur engagement au premier abord par rapport à eux-mêmes, ils se posent la question suivante : que m'apporte ma participation au CVC ? Nous faisons donc ici l'hypothèse que les médiateurs et les membres du CVC ne mettent pas le même sens derrière leur engagement. D'où provient cette différence ? Nous supposons que la formation des élèves permet, entre autres, de comprendre cette disparité dans les réponses des élèves.

Les élèves médiateurs ont été formés pendant deux jours par des professionnels de l'AROEVEN⁷. Les membres du CVC n'ont, quant à eux, pas bénéficié de cette formation. Une réflexion de fond semble ici essentielle concernant la formation des élèves. La création du sens de l'en-

gagement doit s'amorcer en amont et les adultes formateurs ont un rôle essentiel à mener. En effet, comment demander aux élèves de décrire leur engagement et d'y trouver un réel sens si une profonde réflexion n'a pas été menée avec eux à ce propos en début d'année ? Nous estimons donc que les disparités des réponses CVC et médiateurs sont en partie liées à cette lacune de formation des élèves du CVC.

De surcroît, il est important de rappeler que les élèves médiateurs et les membres du CVC n'ont pas le même rôle au sein du collège. Le CVC est une instance, la médiation par les pairs un dispositif. Les objectifs ne sont pas les mêmes. L'expérience démocratique sera donc bien évidemment différente puisque celle-ci ne s'exerce pas dans le même cadre. Les compétences acquises par les élèves se ressemblent mais ne sont pourtant pas tout à fait les mêmes. En effet, nous pouvons faire ici l'hypothèse que le CVC forme l'élève à l'institution, alors que la médiation par les pairs permet d'expérimenter un outil démocratique tout à fait différent. Ce sont deux *participations significatives* différentes qui se côtoient au sein d'un même établissement scolaire, deux expériences démocratiques différentes et complémentaires.

CONCLUSION

Pour conclure sur les résultats de l'étude de terrain, nous avons à la fois travaillé sur la vision qu'ont les élèves de leur engagement, mais aussi sur les compétences développées par les élèves grâce à leur participation à la vie citoyenne de leur établissement scolaire.

Tout d'abord, en terme de développement de compétences chez les élèves, deux principaux points se dégagent des résultats : les élèves acquièrent des compétences, comme le fait de savoir s'exprimer clairement à l'oral, au sein du CVC ou par le biais de la médiation par les pairs. Par contre, les élèves eux-mêmes ont des

7. Association Régionale des Œuvres Éducatives et de Vacances de l'Éducation Nationale.

difficultés à établir un lien entre leur engagement et le réinvestissement des compétences qu'ils acquièrent et qu'ils développent hors de l'instance. Enfin, il nous semble essentiel de penser la notion de représentativité des élèves au sein du collège. La réflexion autour de la représentativité se doit d'être centrale lorsqu'il est question d'expérience démocratique au

Enfin, il nous semble essentiel de penser la notion de représentativité des élèves au sein du collège.

sein d'un établissement scolaire. Les membres du CVC ont difficilement lié leur engagement à une quelconque représentation auprès des élèves de l'établissement scolaire. A quoi cela est-il dû ? L'insuffisance de formation fait partie de la réponse mais ce ne doit pas être l'unique angle du raisonnement. Des pistes de réflexion peuvent nous être apportées par la façon dont la représentativité des élèves est perçue par les adultes. A-t-elle une place réelle dans l'établissement ? Comment sont considérés les élèves représentants par les adultes (parents, enseignants, personnels de Vie Scolaire, agents...) ? Quel rôle leur est-il conféré ? Comment cette représentativité a-t-elle été amenée

auprès de tous les élèves du collège ? Ces questionnements permettent de mettre en exergue le fait que la représentativité scolaire est l'affaire de tous dans un établissement scolaire. Si les adultes de la communauté éducative ne s'emparent pas du sujet, la représentativité reste une façade lisse.

En outre, la représentativité signifie que quelques élèves élus représentent leurs camarades au sein d'une instance. Dès lors, n'est-il pas nécessaire d'instaurer une réelle communication entre les élèves et leurs représentants ? Une communication efficace permet à la fois aux élèves non élus de comprendre qui sont ces élus et quel est leur rôle au sein du collège, et aux représentants d'expérimenter une réelle citoyenneté représentative.

C'est donc à l'aide d'un solide travail de collaboration, ainsi que d'une réflexion menée à l'échelle de l'établissement, avec la participation de tous les membres de la communauté éducative, que les élèves pourront appréhender une certaine forme de citoyenneté ■

BIBLIOGRAPHIE

Badets, A. (2014). *Les incivilités en milieu scolaire entre perte de citoyenneté et quête d'identité*. [Dijon]: Canopé éditions.

Chauvigné, C. (2014). La formation de l'élève-citoyen dans les instances lycéennes : quelles finalités ? quels apprentissages ? *Éducation et socialisation*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.969>

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J. (2012). Le «climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MENDGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École*. Consulté à l'adresse <http://www4.ac-nancy-metz.fr/cpe/CS/climat-scolaire2012.pdf>

Elias, N., et Kamnitzer, P. (1973). *La civilisation des moeurs*. Paris: Calmann-Lévy.

Schnapper, D., et Bachelier, C. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* [Paris]: Gallimard.



Education interculturelle et intérêt du commun

Comment développer un sentiment d'appartenance au groupe tout en éduquant à l'interculturalité ? Etude des conceptions des enseignants du primaire.

RÉSUMÉ

L'École de la République met un point d'honneur à réunir ses citoyens sous une même unité. Parallèlement, dans nos sociétés, les discriminations raciales persistent. Il paraît alors évident que les enseignants ont aussi un rôle à jouer dans l'éducation interculturelle, pour que la diversité culturelle soit mieux comprise et donc acceptée par les futurs citoyens que seront nos élèves. Comment lier ces deux aspects, sentiment d'appartenance à une unité, une culture commune et éducation interculturelle ? Dans cette étude, six professionnels de l'éducation ont été interrogés et nous ont expliqué que selon eux, les deux éléments devaient faire l'objet d'un enseignement. Ainsi, à travers entre autres la transmission de valeurs, l'enseignement moral et civique, la littérature, le dialogue, mais aussi des modalités de classe (etc) les professeurs des écoles peuvent tendre à diminuer les stéréotypes et discriminations, tout en apprenant à leurs élèves à être unis, dans la diversité.

Manon **BELLANGER**,
Master MEEF
Mention 1^{er} degré
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

éducation interculturelle, diversité, sentiments d'appartenance, culture commune, enseignement civique et moral.

INTRODUCTION

Les attentats de l'année 2015 et les réactions vives qu'ils ont générées ont mis en lumière la fracture sociale qui grandit en France, nourrie par des clivages sociaux, par une peur de l'autre parfois. La diversité culturelle est un thème largement abordé dans les débats. Le sursaut collectif a voulu que des mains soient tendues, pour pouvoir vivre ensemble, pour montrer l'acceptation de toutes les cultures. Dans le même temps, plusieurs actes islamophobes, racistes et antirépublicains continuent d'entacher l'unité nationale.

Alors que la France est historiquement une terre d'immigration depuis la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, sans pour autant toujours parvenir à être une terre d'intégration, on peut se questionner à propos du rôle de l'École dans l'éducation interculturelle. Il s'agit ici de se demander quels sont les enjeux de cette éducation à la diversité culturelle. Comment faire valoir les valeurs de l'École Républicaine française (dont un des desseins est de réunir les élèves dans une unité nationale) tout en ouvrant à la diversité culturelle. Finalement, comment développer le sentiment d'appartenance nationale, le sentiment de partager des éléments de culture commune, tout en promouvant l'interculturalité ?

1. En effet, « interculturalité » est notamment le terme utilisé dans les travaux du Conseil de l'Europe.

2. Delors, J. (1996). *Rapport à l'Unesco de la commission internationale pour l'éducation du XXI^e siècle.*

ECLAIRAGES THÉORIQUES

L'interculturel, notion riche mêlant culture et partage

Dans le langage courant, « interculturel » peut sembler proche de « multiculturel ». Pourtant, ces termes diffèrent bien. Si l'on privilégie ici et dans la recherche actuelle¹ « l'interculturalité », c'est parce qu'au-delà d'une juxtaposition de cultures différentes, il s'agit d'une véritable mise en lumière

des interactions qui peuvent exister entre ces différents groupes.

En effet, « interculturel » est un ad-

jectif composé à partir du préfixe « inter » qui exprime l'action mutuelle. Concernant la culture, Denys Cuhe (2004) la définit comme l'ensemble des connaissances, savoir-faire, traditions et coutumes propres à un groupe humain, à une civilisation.

Appliqué à l'action éducative en milieu scolaire, il s'agit d'amener les générations futures à avoir un regard sur leur(s) culture(s) et sur les cultures, qui favorise les interactions. Ces dernières allant de pair avec un respect des individualités, mais aussi une reconnaissance du pluralisme des valeurs, croyances et modes de vie.

L'École, pilier du commun

Or, notre École se veut le lieu du commun. D'ailleurs, Dominique Schnapper (2006) indique que l'École s'est construite à travers le « modèle républicain ». Proposer un enseignement similaire, de manière obligatoire, gratuite, laïque pour chaque élève de l'Hexagone : cela avait pour but de rendre égaux devant la loi l'ensemble des citoyens et a pour objectif aujourd'hui d'une part de lutter contre les inégalités sociales et d'autre part de créer un patrimoine commun. C'est donc par les valeurs qu'elle porte, qui sont celles de la République et par l'outil d'une culture commune, que l'École s'est donnée comme objectif de créer un sentiment d'appartenance au groupe, un sentiment d'unité.

De l'intérêt de ne pas omettre l'éducation à la diversité culturelle

Pourtant, en connaissant mieux ce qui diffère de notre culture, on apprend à apprivoiser les différences, donc à limiter les discriminations. Cet aspect est développé dans plusieurs rapports (2003, 2008) par le Conseil de l'Europe qui y voit un moyen fort de dépasser des phénomènes tels que le repli identitaire et dans le même temps de développer la solidarité, la tolérance au-delà des mœurs. Martine Abdallah-Pretceille (2010) cite Jacques Delors² qui affirme qu'« il importe d'assumer la diversité et la plu-

Au-delà d'une juxtaposition de cultures différentes, il s'agit d'une mise en lumière des interactions.

3. Ce concept désigne la mise en avant de « l'exotisme » d'un élève pour aborder la diversité culturelle (Abdallah-Pretceille, 2010).

ri-appartenance comme une richesse. [Car] l'éducation au pluralisme est non seulement un garde-fou contre les violences mais [aussi] un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaine ». D'ailleurs si l'on s'en tient aux théories de l'école de Palo-Alto (Watzlawick, 1972) c'est surtout à travers l'outil de la communication que peuvent s'opérer des changements de comportements.

Lutter contre les préjugés est une des finalités incontournables de l'éducation interculturelle. Le but est de tendre vers une objectivation pour s'éloigner de l'ethnocentrisme, d'admettre d'autres perspectives sans tomber dans le relativisme et de ne

plus percevoir l'hétérogénéité comme un handicap (Abdallah-Pretceille, 2010). L'éducation interculturelle implique de développer un intérêt profond pour les autres, ce partage

participe à un enrichissement mutuel.

Enseignement moral et civique (EMC), interculturel et intérêt du commun

Il semble évident que ni le commun, ni l'éducation à la diversité ne peuvent être omis au sein de l'École. Le nouvel EMC offre des possibilités pour traiter ces deux aspects. Les principes généraux développés dans le programme d'EMC évoquent à la fois des valeurs, celles de la République, qui doivent transcender les convictions, les choix personnels et l'acceptation du « pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie » dans un principe de « coexistence des libertés ». En somme l'EMC assume son devoir de rassembler les élèves pour développer une société unie, tout en permettant à chacun d'exprimer son individualité.

D'après Pierre Lebus, la reconnaissance de l'autre, la poursuite d'un bien commun, ne peuvent se nourrir que d'échanges verbaux. Alors, comment susciter ce dialogue ? Qu'est-ce qui peut être à la base d'un moment d'échange, sans tomber dans « la pé-

dagogie du couscous »³ ? Comment ne pas tomber dans le transmissif en prônant « la bonne vieille morale de nos pères » (Ferry, 1881, à la Chambre) ? Comment ne pas tomber non plus dans le laxisme que représente la discussion libre (Richard Etienne, 2014) ? Très tôt il a été établi, notamment par Jules Ferry (1881), que l'EMC ne devait pas se limiter aux maximes apprises par les élèves mais devait s'intégrer à l'action. Aujourd'hui, c'est à travers l'échange surtout, dans tous les aspects qu'il peut prendre (débat, discussions, présentations par les élèves), qu'on le conçoit.

Ainsi, si l'École est le pilier du commun, il importe d'avoir un regard informé sur le traitement des questions de diversité. Cela peut être abordé à travers l'EMC.

PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE RECHERCHE EMPIRIQUE

La méthodologie qualitative par le biais de l'entretien a été la principale méthode retenue. Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy (2011) soulignent qu'un des objectifs que peut remplir l'entretien en sciences sociales est l'analyse par les acteurs du sens donné à leurs pratiques. Ici, c'est réellement dans cette optique qu'il a été choisi. En rencontrant des enseignants issus de contextes scolaires variés, il s'agissait de mieux comprendre ce qu'ils mettaient en place dans leur classe, de connaître les valeurs qu'ils portent. Dans cette perspective, nous avons aussi utilisé une méthode quantitative, qui consiste à analyser l'occurrence de certains termes, à partir des entretiens avec les professionnels.

Six entretiens semi-directifs ont été effectués dans six écoles différentes, enregistrés puis retranscrits. Les écoles étaient issues de contextes variés afin de percevoir les incidences sur les réponses. Finalement, trois de ces entretiens, qu'on appellera A, B et C ont été faits avec des enseignants d'écoles situées en éducation priori-

Six entretiens semi-directifs ont été effectués dans six écoles différentes issues de contextes variés.

taire et en milieu urbain. L'enseignant de l'entretien D travaille lui aussi dans un milieu urbain, plutôt périphérique. En revanche, l'entretien E a été fait en milieu rural, en voie de périurbanisation. Pour finir, c'est une enseignante de Français Langue Etrangère (FLE) intervenant à mi-temps auprès des élèves allophones et à mi-temps dans une école maternelle de centre-ville qui a fait l'objet de l'entretien F. Chaque enseignant

Une grille d'entretien a été élaborée pour guider la discussion.

est susceptible d'être confronté à la diversité culturelle, mais selon les contextes, de manière plus ou moins importante. Il s'agit d'étudier l'impact du contexte socio-culturel sur la prise en main du paradoxe soulevé.

Plusieurs biais possibles de l'entretien doivent être rappelés, notamment le biais de désirabilité, qui peut influencer ici les réponses. La situation particulière d'un entretien duel, effectué dans un cadre particulier sont d'autres limites de cette méthode.

Un outil pour l'entretien semi-directif

Une grille d'entretien a été élaborée pour guider la discussion. Celle-ci comprend cinq thématiques. Tout d'abord, les enseignants sont amenés à décrire leur parcours, leur contexte d'enseignement. Cela permet, dans la phase d'analyse, de prendre en compte ces variables pour voir si elles influent sur la pratique et les valeurs. Les enseignants ont aussi dû s'exprimer autour de la culture commune, de l'éducation interculturelle, du fait de lier les deux. On s'interroge également sur les mises en œuvre déclarées par les enseignants dans la mesure où cette recherche a aussi pour vocation d'avoir des réponses pratiques. Des sous-questions ont été anticipées pour chaque partie de l'entretien. Elles ne sont pas toutes posées, il ne s'agit pas d'oraliser un questionnaire écrit, mais elles permettent parfois de relancer l'entretien.

Catégoriser pour analyser

Les thématiques abordées sont donc celles issues de la problématique même de la recherche. C'est cette catégorisation qui permet de tendre vers une objectivation des contenus. En effet, lors de l'analyse, on étudie ce qui ressort pour chaque thème. En croisant les données, entre différents entretiens par exemple, ou encore avec les données de présentation du contexte de l'école, on obtient des résultats. On s'appuie également sur certains éléments d'analyses formelles (forme du discours) ou thématiques (occurrences de certains discours) pour étudier les réponses des personnes interrogées (Campenhouth et Quivy, 2011).

Hypothèses

Avant d'obtenir des réponses, plusieurs hypothèses fondées sur les éléments théoriques développés ou encore sur l'actualité, ont été faites. La première hypothèse était que les enseignants étaient frileux vis-à-vis de l'idée de culture commune, par peur d'un catéchisme républicain, au vu notamment des levées de boucliers lorsque certaines personnalités politiques évoquent par exemple l'apprentissage systématique de *La Marseillaise*, et ce indépendamment du contexte d'enseignement. Nous pensions également qu'en revanche la diversité culturelle ne posait pas de difficulté, du fait des valeurs de tolérance, de refus des stéréotypes fortement développées dans le milieu éducatif. Nous pensions même que dans les écoles où la diversité culturelle est prégnante, cette dernière était plus abordée et souvent à travers la « *pédagogie du couscous* ».

LES RÉSULTATS

Culture commune, diversité culturelle : qu'en pensent les enseignants ?

Il apparaît que l'appréhension de la notion de culture commune reste assez variée selon les enseignants. Il n'y a pas de consensus qui ressort.

Cette notion a parfois demandé explicitation : « *La culture commune pour vous, c'est quoi exactement ?* ». Elle a parfois laissé sans voix « *Au niveau de la culture commune... euh (silence)* ». Ces messages non-verbaux sont intéressants à prendre en compte et font partie de l'analyse formelle dans laquelle on prend en considération les expressions, le discours, sa longueur, son enchaînement pour l'analyse.

Néanmoins, la culture commune est tout de même jugée utile pour l'ensemble du groupe classe qui va se construire autour de l'idée qu'il appartient à un groupe commun. L'École Républicaine est souvent citée (entretiens A, C, E). Elle est mise en lien de manière exclusive avec les valeurs humanistes notamment. Enfin, du côté de l'entretien B, on entrevoit la culture commune plutôt à travers de la coopération entre les élèves, qui va les amener à s'entraider pour apprendre, pour progresser ensemble « *Faire des classes coopératives ça sert à [faire sentir aux élèves qu'ils forment un même groupe].*

C'est qu'on est tous là avec nos différences mais qu'on va tous dans la même direction. [...] On n'est jamais tout seul face à quelque chose. Si on sait pas, celui

qui sait va aider ». C'est donc à travers une pédagogie concrète que l'enseignante entrevoit de faire de sa classe un groupe.

L'hypothèse de la frilosité des enseignants à l'égard du commun n'est donc pas totalement admise. Parfois centré sur nos valeurs fondatrices, ce thème peut aussi signifier, plus pratiquement, faire partie d'un groupe, se sentir unis à travers la coopération, l'entraide. En revanche, le cadre de droit imposé par l'École Républicaine n'est pas cité, les enseignants raisonnent plus en fonction de valeurs d'entraide, de solidarité. Ces résultats sont valables indépendamment du contexte scolaire, toutefois en éducation prioritaire, la nécessité de créer du commun est plus apparente, elle est ressortie comme un

réel besoin pour les enseignants, ce qui n'était pas le cas dans les autres établissements.

Ensuite, la thématique de l'éducation à la diversité culturelle, elle, semble être plus évidente pour les enseignants, ces derniers la définissent aisément et de la même manière, ils la valorisent, ce qui confirme l'hypothèse de départ. Pour démontrer cela, nous allons nous appuyer sur une analyse thématique (Campenhouth et Quivy, 2011), qui consiste à mettre en évidence les représentations à partir notamment de fréquences de mots les traduisant. Pour ce cas précis il s'agit de l'adjectif « *riche* » ou des substantifs « *richesse* », « *enrichissement* » (etc) qui, appliqués aux termes en lien avec la diversité culturelle, ont une occurrence importante. En effet ces expressions ont été utilisées à dix-huit reprises, sur l'ensemble des six entretiens. Dans chacun des entretiens, cette manière de verbaliser la plus-value de la diversité est apparue au moins une fois. Cette analyse des récurrences dans le discours illustre on ne peut mieux le point d'accord des enseignants concernant l'intérêt de l'éducation à la diversité. Le contexte d'enseignement n'influe pas ici sur le ressenti des enseignants, tous sont convaincus de l'importance de l'éducation interculturelle. On peut faire l'hypothèse que la formation, ou encore le recrutement des enseignants expliquent cela.

Les enseignants reconnaissent donc volontiers la nécessité de l'éducation interculturelle, tout en étant tout de même un peu conscient de la pertinence de la culture commune. Lorsqu'on leur demande si selon eux ces deux aspects sont compatibles, de nouveau, les avis convergent, dans chaque école, même de territoires différents. En effet, d'après les enseignants, il ne fait pas de doute qu'éduquer à la diversité culturelle n'empiète pas sur le sentiment d'appartenir à un même groupe. On peut « *Faire cohabiter [...] les deux* » (entretien A).

Mettre en évidence les représentations à partir notamment de fréquences de mots les traduisant.

Mises en œuvre pédagogiques

Au fil des entretiens, les enseignants ont été interrogés sur la manière dont eux mettraient en place une éducation à la diversité culturelle en lien avec une sensibilisation à l'appartenance commune. Des disciplines diverses ont été citées comme offrant la possibilité d'aborder ces points.

Les arts, qu'ils soient visuels ou musicaux sont présentés comme des moyens de découvrir une culture qui peut être lointaine. La littérature de jeunesse est aussi utilisée. L'enseignante de l'entretien A précise que cette dernière permet de se rassembler autour d'histoires racontées, étudiées, ce qui est un élément important du commun. L'étude de l'Histoire est également présentée, notamment de manière très soutenue par l'enseignant de l'entretien C, comme un vecteur de dialogue, voire de débats autour de ce que nous sommes, de l'Humanité.

Ainsi, traiter les thèmes de la diversité ou bien de l'appartenance à un groupe n'est pas cloisonné à une discipline. Les enseignants abordent également ces thèmes en travaillant par projet, ce qui peut s'avérer très enrichissant, de par la coopération et le partage d'un travail commun que cela engendre.

L'élève peut mettre en avant des éléments relevant de la sphère privée.

Coup de projecteur sur l'EMC

Au cours de l'entretien D, quand est abordée la question de l'éventuel lien avec l'EMC, la personne souffle, puis verbalise qu'elle éprouve des difficultés à donner un horaire dédié à cette discipline. Cet avis est partagé dans l'entretien B. Ces professionnels sont peu enthousiastes vis-à-vis de cette discipline. Ils considèrent que le temps passé à gérer les conflits, à discuter en classe, est un temps plus concret, destiné à faire de l'élève un futur citoyen ayant des valeurs morales.

Toutefois d'autres enseignants voient en l'EMC une occasion d'aborder ces valeurs et permettant de construire cette appartenance au groupe (entretien C, A). Certains abordent aussi

l'EMC via la discussion et font écho en cela à Pierre Lebuïs (2014) pour qui la poursuite d'un bien commun se nourrit de l'échange.

LA PAROLE POUR RASSEMBLER

Dans les différents entretiens menés au cours de cette phase de recherche, il s'est avéré que pour aborder la diversité, de nombreuses mises en œuvre dans les classes passent par la parole.

C'est le cas notamment dans les écoles situées en éducation prioritaire et où la diversité est très prégnante. Dans la classe de l'entretien B où l'on pratique la pédagogie coopérative, un « quoi de neuf » est mis en place. Ici, la parole de l'élève prend une place importante. L'élève peut mettre en avant des éléments relevant de la sphère privée : « *On travaille sur la diversité des familles parce que certains vont présenter des objets qui viennent de leur pays, d'autres vont parler leur langue* ». De même dans une autre école située aussi en éducation prioritaire, les parents amènent souvent, d'après l'enseignante, des plats cuisinés spécifiques de leur culture d'origine. D'ailleurs l'enseignante prend l'exemple d'un plat de couscous (entretiens A, B), rappelant ainsi le concept décrit par Martine Abdallah-Pretceille. Ces résultats sont alors en accord avec les hypothèses faites en amont de la recherche.

Nous avons alors souhaité approfondir le questionnement et demander aux enseignants si effectivement et comme l'avancent les opposants à la « *pédagogie du couscous* », ils ne craignent pas, en mettant en avant ces particularités culturelles, d'aller à l'encontre du commun. En effet, cette méthode est controversée, car elle serait susceptible d'enfermer les sujets dans leurs différences sans qu'ils ne le souhaitent forcément. En cœur, les personnes interrogées répondent que ce n'est pas un obstacle de pointer la différence. « *En même temps les différences c'est des richesses* » (entretien D). D'après les

enseignants, mettre en lumière la culture d'un élève n'est pas un problème dans la mesure où l'on reconnaît le pluralisme des opinions, des modes de vie et que cela n'est pas un frein au vivre-ensemble.

Les parents sont aussi amenés à s'exprimer dans l'école autour de la diversité.

Les parents sont parfois aussi amenés à s'exprimer dans l'école autour de la diversité. Cela concerne essentiellement les écoles situées en éducation prioritaire (entretiens A et B). Plusieurs projets impliquant les familles sont mis en place. Dans ces écoles où le rapport à la scolarité est parfois compliqué, les enseignants verbalisent bien l'idée qu'il s'agit quelque part d'un prétexte, d'une occasion de les valoriser et d'entrer en relation avec eux « *pas que pour faire le rendu des livrets, pas que pour dire que ça va pas* » (entretien B). Il s'agit là d'une réelle plus-value.

NUANCES, LIMITES ET PERSPECTIVES

Cependant, une nuance doit être apportée dans la mesure où si la parole de ces acteurs est omniprésente lorsqu'il s'agit de découvrir d'autres pays du monde, cela n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de la culture des personnes issues de la communauté du voyage. Aucun enseignant n'a abordé la possibilité qu'une personne issue de cette communauté présente sa culture. Les enseignants semblent plus démunis vis-à-vis de la manière d'aborder cette différence, l'ouverture à la communauté des gens du voyage semble moins valorisée dans la société. De surcroît, peu de ressources scientifiques évoquent cette différence culturelle et cette question reste donc une problématique à développer.

Qui plus est, la plus-value associée au fait de donner la parole aux élèves et parents doit être nuancée. Suite aux entretiens et notamment à la pertinence de la réflexion de l'enseignante FLE comme quoi « *Les deuxièmes, troisièmes générations euh... ils sont français et la culture d'origine*

je sais pas si ça leur parle en fait, je suis pas sûre », on peut penser que, sans bannir la pratique, il faut être vigilant et s'assurer que l'initiative vienne de la personne concernée, afin de ne pas tomber dans de la stigmatisation.

Éducation aux diversités de culte et laïcité : quelle coexistence ?

Enfin, la religion est un élément important de la culture et qui pose des problèmes réels de discrimination dans la société. L'École n'y échappe pas, d'ailleurs deux témoignages montrent qu'alors que les discriminations d'ordre racial ne sont pas très présentes dans les établissements, la défiance envers les religions est plus fréquente. Dans l'entretien B on nous signale qu'il y a des enfants « *qui ont des propos qui sont très durs vis-à-vis de ceux qui mangent du porc* ». De même, dans l'entretien F l'enseignante nous raconte que « *ça revient souvent à la question de la religion* ».

Toutefois, la parole des intéressés n'a pas sa place dans le traitement des questions religieuses. Bien entendu les enseignants ne veulent pas entrer dans un prosélytisme et pour cela insistent sur le fait que la religion « *relève de la sphère privée* » (entretien C) et donc « *c'est pas le rôle de l'École* » (entretien A). Mais on peut tout de même relever quelques incohérences qui montrent un certain malaise par rapport à la double obligation de respect de la laïcité et d'enseignement laïque du fait religieux : « *Ba, c'est un thème parmi les autres... bon... École laïque... Bon on n'est pas là pour parler de religion.* » (entretien F), « *dans la laïcité il n'y a certes pas de religion à l'école mais il y a aussi l'ouverture à toute forme de religion* » (entretien D), « *Je pense que l'École aussi a un rôle, enfin on est un lieu laïque hein donc on n'insiste pas non plus sur des différences* », « *ils ont le droit de le raconter y'a pas de souci, mais c'est pas forcément des choses qui vont être...* » (entretien A). Ainsi, on voit que les enseignants mettent un point d'honneur au principe fondamental de laïcité et ont parfois du mal à trouver dans quelle mesure on peut parler de religion.

On peut supposer que la complexité du cadre de droit autour de la laïcité fige les enseignants dans la peur de commettre une erreur. En effet, la République ne reconnaît aucun culte, mais le fait religieux doit être enseigné, de manière laïque néanmoins, chaque culte doit être respecté, mais aucun ne doit être montré de manière ostentatoire à l'école. Le nouveau programme d'EMC indique d'ailleurs que les diversités de culte doivent être abordées, mais aussi que les valeurs de la République, dont la laïcité, sont également primordiales. Pour parler collectivement de religion dans le cadre d'un enseignement laïque du fait religieux, il semble nécessaire que la notion même de laïcité ait été étudiée auparavant. Les échanges ainsi cadrés par un principe connu et compris de tous seraient moins redoutés.

CONCLUSION

L'importance de la sensibilisation au dialogue entre les cultures, à la connaissance et au respect de

cultures différentes dès l'École primaire ressort dans le discours des enseignants. Dans le même temps, un des rôles majeurs de l'école est d'unir.

Le dialogue est pointé comme essentiel pour se comprendre. Comme un leitmotiv, il est parfois ponctué de projets ou d'interventions en classe selon les convictions de chacun, mais on comprend que l'échange est primordial.

Ainsi, les valeurs partagées et transmises par l'enseignement participeront à la lutte contre l'obscurantisme qui va à l'encontre de l'unité dans la diversité, idéal vers lequel nous tendons.

Nous concluons par des problématiques qui ont été soulevées par la recherche. Tout d'abord, en quoi devons-nous travailler dans nos écoles pour rendre possible le partage, le dialogue avec les personnes issues de la communauté des gens du voyage ? Ensuite, dans quelles mesures aborder la diversité des croyances, dans le respect d'une valeur fondamentale qui nous unit, la laïcité ? ■

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Campenhoudt, L. C., Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Etienne, R. (2014). « Enseigner la morale ou apprendre à vivre en commun ? ». dans *Cahiers pédagogiques*. n°513, p 54-55.

Ferry, J. (1883). *Lettre aux instituteurs*.

Lebuis, P. (2014). « De moi vers le monde ». in *Cahiers pédagogiques*. n°513, p 22-23

Schnapper, D. (2006). «Préface». Dans Y. Lenoir, C. Xypas, et C. Jamet (dir.). *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

Troger, V., Ruano-Borbalan, J-C. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : PUF.

Watzlawick, P. et al. (1972). *Une logique de communication*. Paris : Le Seuil.

MEN (2015). Programme d'enseignement moral et civique ; *Bulletin spécial officiel du Ministère de l'éducation nationale*, 6, 25 juin 2015.

Ministres européens de l'Education, Conseil de l'Europe, 21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education. (2003). *Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*. Athènes, Grèce.

Ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égalité*. Strasbourg, France.



L'élève au travail

La souffrance des adolescents dans leur métier d'élève : entre Dénis et recherche d'alibi ?

RÉSUMÉ

Dans le contexte actuel de mutation, où émerge un Nouveau Monde sociétal et culturel, des nouvelles modalités de construction de la règle scolaire sont en marche. La souffrance des élèves est devenue une des problématiques centrales. Elle est le plus souvent analysée d'un point de vue personnel, due à des facteurs intrinsèques, ou à des phénomènes de groupe tels que la violence entre pairs ou la situation familiale. Qu'en est-il du niveau institutionnel ? D'un autre côté, l'analyse des souffrances dans le monde du travail est médiatisée, et la part de la violence institutionnelle chez les travailleurs est observée.

L'objectif de cette recherche est d'interroger la souffrance des élèves à l'école, et de questionner la prise en compte de l'institution, au travers des discours des élèves et de leurs interlocuteurs les plus proches, les enseignants. La souffrance psychique des élèves est un phénomène complexe qui met en avant certains facteurs plutôt que d'autres. Or, pour pallier les conflits actuels, il est important de faire une analyse complète de nos pratiques. Au travers des études en psychologie du travail et la notion de « métier d'élève », nous nous questionnerons également sur la comparaison entre souffrance du travailleur et souffrance de l'élève à l'école.

Lucie **LESPINASSE**,
Master MEEF
Mention EE
Parcours Conseiller
Principal d'Éducation
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

souffrance, élève, métier, travail, adolescent, deni, alibi.

INTRODUCTION

À la question « Que fais-tu dans la vie ? » la réponse est bien souvent « je suis collégien, lycéen, étudiant » au même titre que « maçon, infirmière... ». Les termes « travail », « devoirs », sont utilisés dans le monde professionnel et dans le monde de l'école. Mais également celui de « burn-out » employé notamment par Jeanne Siaud-Facchin, psychologue clinicienne à l'unité adolescente. Dans le monde du « travail », les chercheurs exposent un phénomène grandissant de souffrance chez les « travailleurs ». L'auteur C. Dejourné souligne notamment que les nouvelles méthodes de travail entraînent une évaluation individualisée des performances, une concurrence destructrice, un impératif de compétitivité, qui s'ajoutent aux contraintes préexistantes (climat, lourdeur du système...). Ceci nous pouvons l'imaginer dans le monde scolaire également. Alors qu'en est-il de cette souffrance à l'école ? Peut-on considérer l'élève comme un « travailleur » exposé aux mêmes risques que les travailleurs adultes ?

La souffrance à l'école est-elle seulement perçue par les acteurs de l'éducation et les élèves eux-mêmes ? Est-elle appréhendée autrement qu'en termes de développement psychologique (crise d'adolescence) ou de conditions sociales extérieures à l'école ? Y a-t-il perception d'une souffrance d'origine spécifiquement scolaire ? Au travers de la notion de métier d'élève, il s'agit de questionner le rôle de l'institution-École dans la souffrance des élèves.

DES ÉLÈVES EN SOUFFRANCE À L'ÉCOLE

Constat

Nous pouvons constater en premier lieu la souffrance extrême chez les adolescents. En effet, les gestes suicidaires sont particulièrement nombreux en mai et juin. L'auteur C. Dejourné (2010) se questionne sur ces

tentatives de suicide à cette période de l'année face à la « chose » scolaire. Pour les 14-15 ans, c'est la fin de la troisième, et ils parlent souvent des déceptions quant aux orientations. Ces jeunes adolescents parlent souvent de déceptions et de sentiment d'échec insupportable. D'après la recherche, ceux qui font une tentative de suicide adressent des signaux qui parlent de *leur goût et dégoût de l'école, mais aussi du goût et du dégoût de l'école* à leur égard. Il s'agit d'être vigilant aux relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs, le groupe, mais aussi avec l'école, qui sont elles-mêmes complexes et que nous pouvons oublier.

Parmi les jeunes scolarisés (11-19 ans) 7 % déclarent avoir fait une tentative de suicide (5 % une seule tentative, 2 % plusieurs tentatives). Ce taux est multiplié par 2 chez les jeunes, garçons comme filles, qui ont quitté précocement le système scolaire (M. Choquet, 2001).

Dans un rapport remis au gouvernement le 22 novembre 2014, la Défenseure des Enfants, Dominique Versini, met en alerte les pouvoirs publics. En Terminale, notamment, 26% des adolescents ont déjà consommé des neuroleptiques, antidépresseurs, hypnotiques ou anxiolytiques, 25 % des adolescents souffrent de troubles du sommeil et, pour la moitié d'entre eux, les tentatives de suicide passent inaperçues. En effet, seul un tiers des adolescents suicidaires est hospitalisé.

Selon une étude de l'UNICEF, publiée en septembre 2014 et concernant les 6 – 18 ans, plus d'un jeune sur trois (36,3% des participants) serait en souffrance psychologique et 45 % des interrogés « se sentent vraiment angoissés de ne pas réussir assez bien à l'école ». Jeanne Siaud-Facchin, psychologue à l'unité adolescente, cite deux chiffres lors d'une de ses interventions (1er octobre 2014) : 50% des parents sont inquiets pour la réussite scolaire de leurs enfants et 85% des consultations en psychologie de l'enfant et de l'adolescent sont liées à des motifs autour de l'école.

Nous nous sommes alors interrogés sur la place qu'accorde l'école à cette souffrance interne. La souffrance des personnels est de plus en plus reconnue grâce aux études de psychologie du travail. La violence institutionnelle ne fait pas partie des principales causes évoquées à l'école, contrairement à ce qu'il en est en psychologie du travail, mais elle semble pourtant avoir sa part dans les « problèmes scolaires ».

Processus d'origine

La souffrance est une notion très complexe et vague, car d'innombrables facteurs peuvent entrer en jeu et elle peut apparaître dans divers contextes et diverses circonstances de la vie. Elle implique les notions de durée et de compromis, car « souffrir, c'est

endurer, éprouver, supporter quelque chose de désagréable » (M. Lacour et D. Mellier 2013). Mal repérée, mal accompagnée, elle peut faire basculer l'individu dans une maladie somatique ou multiplier les difficultés et entraver l'inclusion sociale d'un individu.

Pour identifier cette souffrance, le meilleur moyen est de reconstruire l'histoire de vie de l'adolescent, avec un de ses intervenants familiaux. Si l'on peut reconstituer, avec lui, sa biographie la plus complète possible, on peut espérer comprendre l'enchaînement des interactions et des événements qui l'ont marqué et l'ont prédisposé à cette souffrance psychique (Rapport du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Haut Comité de la santé publique, 2000). De plus en plus appelées à travailler en réseaux les unes avec les autres, les institutions doivent être évolutives et souples pour inventer des réponses adaptées aux souffrances toujours différentes selon les individus, leur histoire et leur milieu de vie. Les professionnels sont parfois contraints d'étendre leur champ d'activité ou de collaborer avec d'autres partenaires pour dénouer des situations touchant à la fois des adolescents et leurs pa-

rents, dont les conflits personnels s'entremêlent et se confondent.

La souffrance fait écho au phénomène de violence. La difficulté réside dans la définition des termes et ce que nous mettons derrière ces notions. De plus, il n'y a pas une, mais « des violences » qui seraient définies sur le mode d'interactions comportant deux ou plusieurs acteurs dont l'un porte atteinte à l'autre (E. Debarbieux 1999). Il faut préciser néanmoins que ces acteurs peuvent être des systèmes, comme l'entreprise ou l'école. Que ce soit au travers de la notion de souffrance ou de la notion de violence, il semble indispensable de prendre conscience de ce niveau.

Au travers de la notion de métier d'élève, il s'agit de prendre conscience du niveau institutionnel dans la souffrance de nos élèves. « Les Lycéens » de François Dubet (1991) avait fait apparaître, derrière les élèves, des jeunes plus occupés qu'on ne pouvait le penser à définir leur rôle dans une institution devenue incapable de les prescrire. Cette institution si souvent questionnée par ailleurs, est-elle prise en compte dans le discours sur la souffrance des élèves ?

La violence institutionnelle est un type de violence particulier. Au même titre que les individus et les collectifs, cette violence agit. Il s'agit d'une « force mal dirigée dans laquelle l'institution a une part de responsabilité » (R. Casanova, 2012).

Rémi Casanova analyse trois types de violence institutionnelle.

Celle liée aux missions de l'école. Ces missions ne sont pas toujours acceptées, donc peuvent être potentiellement violentes. Les enseignants sont censés les accepter même si parfois ils préféreraient des conditions plus faciles pour les exercer. Ce type de violence est consécutif à des choix politiques et s'impose donc par le haut.

En second lieu, celle liée aux fonctionnements et à l'organisation de l'école, à ses choix fonctionnels et organisationnels, à la hiérarchie de ses priorités, aux marges de manœuvre laissées aux établissements, aux dif-

La souffrance est une notion très complexe et vague, car d'innombrables facteurs peuvent entrer en jeu.

ficultés de gestion du temps et d'organisation des classes. Elle est partiellement (ir)réductible, et nécessite une vigilance de la part des professionnels.

Puis la dernière, issue de la violence en institution et non traitée par l'institution. Par exemple, si deux élèves se battent ou chahutent en classe, il s'agit d'une violence en institution, mais qui, non traitée, devient une violence institutionnelle. Le plus souvent l'institution nie cette violence. Une véritable pédagogie de la prévention de la violence est nécessaire pour parvenir à remédier à cette violence.

DES ÉLÈVES AU « TRAVAIL »

La souffrance au travail

Christophe Dejours (2011), psychanalyste et psychiatre, expose le phénomène grandissant de la souffrance au travail. On désigne par le terme de « risques psychosociaux » les risques professionnels de natures diverses mettant en jeu l'intégrité physique et la santé mentale des salariés et qui ont, par conséquent, un impact sur le bon fonctionnement des entreprises (définition du ministère du Travail).

Les études de Christophe Dejours sont centrées sur l'investigation des ressources psychiques mobilisées par ceux qui parviennent à résister aux effets négatifs du travail, c'est-à-dire les stratégies de défenses contre la souffrance au travail. Dans

le monde du travail, on use de méthodes cruelles afin d'exclure les plus faibles et d'exiger des autres des performances toujours supérieures en matière de productivité, de disponibilité, de discipline et de don de soi.

Les sciences du travail ont mis en évidence depuis les années 70 « la crainte de l'incompétence ». Mais les contraintes sociales du travail empêchent le travailleur d'effectuer ses tâches par divers biais tels que le mauvais climat social, la rétention d'informations, la lourdeur du système... De plus, la « psycho dyna-

mique de la reconnaissance » joue un rôle dans la souffrance au travail et la possibilité de transformer cette souffrance en plaisir, en lien avec la construction de l'identité du sujet, armature de la santé mentale. Christophe Dejours souligne l'existence de « stratégies collectives de défense », mais également la présence d'une forme de « déni » de la part des organisations politiques et syndicales et une banalisation des actes « désespérés ».

Il s'agira de prendre en compte l'ensemble de ces critères dans l'analyse de nos divers portraits d'élèves. Identifier la présence de ces facteurs dans les discours permettrait de faire un lien entre la souffrance de l'élève, et la souffrance dans le monde du « travail ». Et surtout, de faire un état des lieux des prises de conscience.

Dans la mesure où le travail scolaire constitue une activité sociale spécifique, il mérite d'être étudié en tant que tel (A. Barrère 1997). Qu'en est-il de la souffrance dans cette activité ? Cette auteure souligne les contraintes d'organisation du travail, la multiplication des tâches demandées par les enseignants, l'incapacité à comprendre les normes du « travail scolaire », ce qui engendre une insécurité permanente pour certains lycéens et finit par produire une étrangeté à son propre travail et un doute de soi. Ces enquêtes permettent d'avancer sur l'instrumentalisme des lycéens et c'est en cela que nous nous rapprochons des études de C. Dejours. L'instrumentalisme comme principe organisateur du travail scolaire L'instrumentalisme informe directement les pratiques lycéennes, en donnant des priorités dans le travail (Anne Barrère, 1997). Cet instrumentalisme qui peut transformer les enjeux éducatifs et pédagogiques en stress permanent vécu dans une situation de concurrence.

Le métier d'élève

De nombreux ouvrages et articles francophones (Perrenoud, 1994; La Borderie, 1991 ; Sirota, 1993) ont essayé de définir le métier des élèves. Si

On use de méthodes cruelles afin d'exclure les plus faibles et d'exiger des autres des performances toujours supérieures.

les élèves ont un métier, ils ont aussi un travail, qu'il est souvent difficile de décrire. Pourtant, être élève est le premier métier de la vie humaine.

Si nous prenons les définitions de « métier » dans le *Petit Robert*.

1. Genre d'occupation manuelle ou mécanique qui trouve son utilité dans la société (stylo, livres, ordinateur)

2. Tout genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence.

3. Occupation permanente qui possède certains caractères du métier (le salaire n'est pas obligatoire pour parler de la notion de métier : métiers associatifs, activités du père ou de la mère de famille)

Trois définitions s'appliquent bien à l'idée de « métier d'élève »

C'est un métier d'apprendre, avec ses techniques, ses méthodes, ses activités propres, sa raison d'être économique et sociale, sa responsabilité : « *Faire confiance à la jeunesse c'est d'abord reconnaître son travail ; à partir de cela, rien n'est impossible* » (La Borderie, 1991, p. 14). Le travail des élèves, comme celui des adultes obéit à des exigences de productivité et de qualité (La Borderie, 1991). Le concept de métier d'élève (Coulon, 1993; Sirota, 1993, Sembel, 2003), permet de relier l'activité intellectuelle des élèves et des étudiants au fonctionnement réel des institutions scolaires. Être élève, ce n'est pas seulement acquérir des connaissances et des savoirs-faire, mais aussi de nombreuses règles du jeu, parfois implicites (montrer de l'intérêt, éviter les punitions, faire le travail demandé, etc.) souvent conformistes. Ces règles indispensables pour la bonne intégration dans l'établissement et dans les groupes de pairs (Perrenoud, 1994). L'ensemble de ces auteurs nous permet d'établir un vrai lien entre le travail scolaire et le travail de l'adulte au travers de ce concept de « métier ». Il s'agit dans notre étude de se questionner sur le lien entre la souffrance du travailleur adulte et celle de l'élève sous la même notion.

Décrivant l'expérience lycéenne, F. Dubet et D. Martucelli (1996) semblent souligner que ce qui est difficile à vivre, ce n'est pas tant le poids du travail, de la discipline ou de l'organisation, que le sentiment d'être dans un système traversé par une chaîne de mépris et par la menace latente d'une destruction de l'image de soi. C'est une étude qui nous permet de faire le lien entre la souffrance de l'élève et la perte du sens de l'école.

De plus, il semble qu'il y ait un véritable déni collectif (B. Mabilon-Bonfils, 2011), à admettre qu'il y ait chez les élèves des facteurs de souffrance dus à la violence institutionnelle de l'école. La dimension sociétale de la souffrance scolaire est soulignée. La précarité sociale, la pression sociale, particulièrement familiale autour de la réussite scolaire, les interactions juvéniles pouvant être compliquées à l'adolescence, sont invoquées. Mais quand les facteurs spécifiquement scolaires ne sont pas pris en compte, ne peut-on considérer comme des « alibis » ces invocations de sources de souffrance toujours situées, ailleurs, en dehors de l'école ? La souffrance au travail serait-elle l'apanage des adultes ? Selon l'étude d'Yveline Fumat (1996) sur les groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE) il y a différents niveaux à prendre en compte dans une situation : la personne, le groupe et l'institution. Or, les déterminants institutionnels sont souvent oubliés. Ainsi, les raisons invoquées par un élève en situation d'échec scolaire (par exemple), sont souvent exclusivement en lien avec les relations interpersonnelles. Il s'agit alors, pour l'étude des situations de souffrances psychiques, de prendre en compte tous ces niveaux d'analyses et d'explorer particulièrement celui de l'institution. « École obligatoire, programmes obligatoires, horaires obligatoires, contrôles permanents, murs, portes, etc., » l'institution scolaire est très lisiblement une institution où s'exerce une contrainte constante où il s'agit de « *placer un enfant en situation d'avoir à apprendre*

Être élève est le premier métier de la vie humaine.

quelque chose qu'il n'est pas en état d'apprendre » (D Calin 2014). Il y a là une violence structurelle de l'institution scolaire qui se manifeste explicitement par le principe de l'obligation scolaire. D'autant plus destructrice qu'elle est fréquemment répétée indéfiniment pour les mêmes élèves, ceux qui sont d'emblée les plus éloignés des attentes scolaires.

PORTTRAITS

Enquête

Dans notre recherche nous avons conduit des entretiens semi-directifs dans un collège, aux abords d'une grande ville, avec cinq élèves en classe de 3ème (14-15ans). Pour déceler les phénomènes de déni et d'alibi, nous exposons une situation fictive aux sujets en lui demandant d'y réagir. En effet, ce procédé est une technique utilisée en psychologie et en pédagogie pour mettre la personne face à une situation concrète et pour rendre plus transparent le discours en détournant les mécanismes de défense. En effet, le sujet réagit à une situation qui n'est pas la sienne et peut donc se laisser aller davantage.

Le Déni est la non-prise en compte de la souffrance de l'élève. L'Alibi est l'attribution de cette souffrance à une ou des cause(s) extérieure(s) à l'école (relation interpersonnelle, problèmes familiaux, crise d'adolescence, etc.).

Il s'agit néanmoins de relativiser les deux notions d'Alibi et de Déni, par la présence de « causes intermédiaires ». En effet, certaines causes de souffrance n'émanent pas directement de l'école, mais peuvent, en quelque sorte, en découler. Il peut s'agir alors d'effets induits de l'institution, par exemple le harcèlement scolaire.

La relation avec le groupe est néanmoins mise au niveau « phénomène de groupe » (GEASE, Y Fumat), mais nous nous intéressons ici au niveau institutionnel. Il s'agit alors de pouvoir interpréter la part de responsa-

bilité de l'institution dans ce constat et d'être conscient des précautions à prendre pour l'analyse des résultats. La situation exposée reste très générale et fait apparaître de nombreuses indications qui pourraient être des causes de souffrance pour notre élève fictif, tout en restant imprécises.

Dans un premier temps, des entretiens avec cinq élèves ont été effectués. Puis des entretiens avec leurs interlocuteurs principaux, trois enseignants. Il s'agit là d'un entretien différent, car non centré sur leur vécu professionnel (comme l'étude de Maranda et al. 2013) mais sur les élèves. Reconnaissent-ils une souffrance chez les élèves ? Nous recherchons ici la représentation mentale que les élèves et enseignants ont, de la souffrance, et la part de violence institutionnelle qu'ils reconnaissent dans celle-ci.

Analyse

Dans le discours des enseignants, nous repérons que les violences institutionnelles sont reliées aux réformes qui ne vont pas dans le « bon sens », il semblerait, selon eux, que les principes organisationnels fondamentaux de notre système scolaire soient en contradiction.

Nous pouvons voir également que la notion « métier d'élève » gêne les professeurs. Cette notion semble heurter l'interprétation que les enseignants font de leur propre métier. Mais aussi les conditions de toute l'institution scolaire, se sentant dépossédé d'un certain tour de main et de traditions (Perrenoud, 1996). Les enseignants appréhendent l'élève et son travail comme à part d'un système autonome et adulte. Mais il semble qu'il y ait un souci de définition théorique. Pour eux, le statut d'élève semble incompatible avec l'idée de « métier ». « *Métier collégien, métier élève ça ne se dit pas. Un métier c'est quelque chose pourquoi on a été formé, c'est l'aboutissement d'année d'études, il y a un salaire... ça me choque même.* » Cependant, nous pouvons voir qu'un professeur sorti de formation il y a peu de temps semble davantage adhérer à la notion de métier d'élève

Les enseignants appréhendent l'élève et son travail comme à part d'un système autonome et adulte.

et aux violences institutionnelles : « Trouve un métier où tu fais ça toute la journée, tu écris, tu rabâches, tu rabâches, en ayant 10min de pause le matin, 1h pour manger et le passage au self... enfin quel mode de vie c'est ? ».

Il est important de souligner que chaque enseignant aborde le sujet de la souffrance des élèves de façon différente par rapport à son expérience. En effet, son propre rapport à l'école lorsqu'il était au collège, mais aussi, le fait d'être soi-même en souffrance ou d'avoir été confronté à celle-ci modifie le rapport à la souffrance chez l'élève. Qu'est-ce qui explique pour Mme S la souffrance de l'élève ? « *Le premier truc pour moi c'est le deuil, des problèmes personnels, familiaux, ou une crise existentielle, il ne sait pas trop ce qu'il veut faire et ça le tracasse. Un trouble personnel ou du harcèlement. Et je suis personnellement touchée par le harcèlement, je me sens concerné par le sujet car ma fille en a été victime. Et l'école ne fait pas toujours ce qu'il faut...* »

Comme l'affirme Dejours (2009) : « *Toutes les stratégies de défenses individuelles et collectives ont en commun de produire un déni de perception de ce qui fait souffrir. Donc elles ont pour principe de rétrécir, d'engourdir la capacité de penser, en vue de sauvegarder l'équilibre psychique* » L'Alibi apparaît en premier dans les discours selon notre hypothèse. Mais nous pouvons observer une certaine banalisation de la souffrance et parfois une part de déni lorsque le sujet est envahi par sa propre souffrance. « *Au niveau de l'équipe des professeurs, ce n'est pas agréable, ce n'est pas un bon climat. J'apprécie beaucoup la nouvelle équipe de direction, l'ancienne nous prenait comme des moins que rien...* ».

L'action de l'école et de la communauté éducative face à un élève en mal-être est réelle, mais finalement comment repérer ces signes avant le passage à l'acte ? Il semblerait que ce ne soit pas si simple dans l'enceinte de la classe pour les professeurs. « *Si on repère oui. Et la grosse difficulté c'est de le repérer. Mais comment veux-tu que l'on sache ? Nous en*

tant que prof on va pas le savoir, sauf si cela a été repéré par d'autres... Et pour moi il y a un réel souci entre les profs et la vie scolaire ». La vie scolaire qui englobe aujourd'hui le « dans et hors de la classe » ne semble pas encore totalement intégrée chez les enseignants qui considèrent l'heure de cours comme univers clos. Nous repérons néanmoins la présence, dans les trois entretiens, d'éléments comparables à la souffrance observée dans le monde du travail notamment l'importance de la lourdeur du système et du climat social.

Concernant les élèves, lorsque nous leur demandons « *qu'est-ce que tu penses de ton collègue ?* » ils répondent tous de manière assez directe « *bien.* » Mais on sent une certaine retenue. En effet, comment aimer une chose obligatoire, dont on n'est d'ailleurs pas en droit de se soustraire ? Formulée en début d'entretien, posée en bloc et formulée de façon générale, la réponse est difficile à interpréter, car elle est complexe et ambivalente (C. Rappaport, 2010). Suite à la situation fictive, nous percevons de plus en plus ce que peut ressentir l'élève.

L'analyse de la situation est majoritairement faite au niveau de la personne, puis au niveau du groupe. Le niveau institutionnel n'est pas d'emblée abordé, mais il est indirectement exprimé au travers de tous les entretiens. Dans le discours nous pouvons repérer la violence institutionnelle liée aux missions et à l'organisation « *Ben non parce qu'on répète, on répète et on répète : Il n'y a pas assez de choix pour moi. Pas assez de nouveautés dans les différentes matières* ».

La place du groupe est très importante. Les élèves mettent en avant les difficultés relationnelles avec leurs pairs dans la souffrance. Le harcèlement, être seul face au groupe, est pour eux le premier risque de souffrance. En effet, l'école c'est aussi la rencontre avec les autres. Selon les armes identitaires et surtout le narcissique de chaque adolescent, cette rencontre va être fondamentale, et influencer sur les apprentissages, mais aussi le bien-être à l'école (C. Rap-

L'obligation de s'adapter à un lieu où il serait normal de souffrir pour réussir.

paort, 2010). Lorsque la violence institutionnelle est soulignée, ce sont les catégories « perte du sens de l'instruction des savoirs », « pénalisation des apprentissages », « morcellement des emplois du temps et de l'espace scolaire », et « l'orientation à l'aveugle, la notation » qui prennent de l'importance pour les élèves (B. Defrance, 2013).

« *Les plus fréquents cas c'est quand tu n'as pas confiance en toi, et tu essaies toujours de faire plus, mais quand tu vois que tes notes baissent tu n'es plus concentré...* » Nous pouvons voir l'influence de la notation qui peut démotiver certains élèves. « *Pour s'orienter, on a toujours peur de faire le mauvais choix (...) J'ai peur de pas réussir ... si je vais en bac S, pour faire psychologue ou quoi, je stresse de pas réussir parce que c'est difficile et j'ai peur de ne pas y arriver.* » L'orientation comme un choix unique où le droit à l'erreur n'existe pas selon les élèves. Mais existe-t-il réellement ? Les passerelles ne semblent pas être si simples à traverser.

La dimension scolaire de la souffrance à l'école n'est donc pas déniée. Cependant elle peut paraître comme « normale », due à l'obligation scolaire, à l'obligation de s'adapter à un lieu où il serait normal de souffrir pour réussir. La violence institutionnelle liée aux fonctionnements et à l'organisation de l'école peut d'ailleurs être assez marquée « *cette année ça va, mais l'année dernière on avait 7h de cours, on terminait jamais, heu... on commençait toujours à 8h et on finissait à 17h ! je n'en pouvais plus. Ce qui stresse aussi c'est les notes, je me compare toujours aux autres...* ». « *Souvent on a les mêmes cours. Ça ennuie... Ça serait bien un emploi du temps avec les cours plus séparés. Par exemple le Lundi il a ... Français puis il a Maths, le lendemain il faudrait qu'il ait par exemple arts plastiques pour le détendre et après un autre cours de ce genre-là, comme musique.* »

Plusieurs liens peuvent être établis avec les risques psychosociaux de la souffrance chez le travailleur (C. De-

jours, date). En effet, la crainte de l'incompétence, la baisse de la solidarité (individualité, pression de la réussite et de la sélection), le climat social (relation entre pairs, relation avec les personnels), la lourdeur du système, et le besoin de reconnaissance sont des critères directement ou indirectement abordés par les élèves.

DISCUSSION

L'analyse des entretiens pour l'ensemble des sujets montre que les discours sur la souffrance relèvent des deux premiers niveaux d'interprétation, celui de la personne et celui du groupe (GEASE, Y. Fumat). Le troisième niveau, l'institution, est le plus souvent omis, ou abordé de façon indirecte. Nous pouvons observer qu'il n'y a pas de réel Dénier de la souffrance de l'élève. Pourtant, il existe une certaine banalisation de cette souffrance, la situation fictive étant perçue comme anodine pour les enseignants notamment. Dans la fiction présentée, la chute de l'histoire est ce qui surprend le plus l'ensemble des sujets. Nous analysons les premières réactions que ce soit verbales (« *Ce que tu décris au début c'est assez courant, cela peut être des élèves que j'ai croisés.. heu.. la fin est un peu radicale je trouve...* ») ou physiques (haussements de sourcils au moment de la chute pour la plupart d'entre eux). Néanmoins l'acte suicidaire est possible selon eux, et même une situation déjà vécue pour deux enseignants sur trois.

Les causes spontanément évoquées sont celles dues à la crise adolescente, aux relations complexes avec les pairs (plus précisément le harcèlement) ou en troisième lieu, au contexte familial, que ce soit pour les élèves comme pour les enseignants. On peut voir là autant d'alibis.

Les violences institutionnelles ne sont le plus souvent qu'abordées secondairement et ne sont exprimées qu'au travers de la notation et de l'orientation qui peut être source de difficultés pour l'élève. La di-

mension scolaire de la souffrance à l'école est néanmoins plus présente dans les discours des élèves que dans celui des enseignants. En effet, la violence institutionnelle liée aux missions et à l'organisation (R. Casanova) est systématiquement abordée par les élèves. Il semble que les enseignants protègent toujours leur espace « classe », considéré comme lieu sécurisant, comme si la prévention et les actions contre la violence ne concernaient que son « dehors ». Les élèves soulignent pourtant les nombreuses difficultés dans la classe (concernant les apprentissages, les différences entre enseignants, la notation, la monotonie des cours...).

Le lien entre souffrance à l'école et souffrance des adultes au travail est manifeste.

Il est intéressant de remarquer qu'il y a une différence entre les débuts d'entretiens de chaque groupe de sujets. En effet, alors que les élèves dressent majoritairement un constat positif de leur établissement, les enseignants nous indiquent d'emblée des violences : précarité de l'emploi, ambiance générale dégradée, difficultés de communication au sein de l'équipe. Il semble que la violence institutionnelle soit abordée plus facilement par les enseignants lorsque cela concerne leur propre souffrance. Toutefois, dans ces cas, il devient difficile, au cours de l'entretien, de faire une analyse globale de la situation avec la prise en compte des multiples facteurs à risques que ce soit pour les enseignants comme pour les élèves.

L'analyse des entretiens le montre : le lien entre souffrance à l'école et souffrance des adultes au travail est manifeste. En effet, nous retrouvons dans les divers entretiens nombre de risques psychosociaux observés par C. Dejours (1998) tels que : la crainte de l'incompétence, la baisse de la solidarité (sentiment de compétition, lien avec la notation), le climat social, la lourdeur du système et le déficit de reconnaissance. De même, on peut y reconnaître deux stratégies de protection bien connues du monde du travail. L'investissement personnel peut

se retrouver dans le cas où l'élève se met une pression pour réussir. On observe également une stratégie de mise à distance dans les portraits où les élèves souhaitent seulement « *passer vite à autre chose* », tentent de trouver une motivation extérieure. Concernant l'expression « métier d'élève », il semble que la difficulté pour les différents sujets (enseignants comme élèves) soit d'accepter de transporter le vocabulaire du travail à l'école. L'école est considérée comme un passage obligatoire pour accéder au monde du travail. Le terme « métier » gêne les enseignants qui tendent à l'assimiler à celui de « salarié » ou d'« ouvrier ».

CONCLUSION

Les souffrances à l'école ont toujours plus ou moins existé. Elles étaient autrefois cachées, refoulées ou même considérées comme normales, de l'ordre de l'initiation (bonnet d'âne, brimades, bizutages...). En effet, le phénomène n'est pas nouveau, mais il commence à être pris en compte, dans toute sa dimension, par les acteurs de l'école.

Nous ne nous sommes pas attardés sur l'incidence des facteurs extra scolaires, que nous reconnaissons au demeurant, dans l'apparition ou le développement de souffrances. En effet, certains facteurs ne tiennent pas à l'institution scolaire, mais il est important de souligner qu'ils s'y manifestent au quotidien (pression familiale, interactions juvéniles, événements de vie...) Notre proposition était de nous intéresser aux dimensions du contexte institutionnel, structurel et professionnel de l'école.

Nous avons pu observer que la violence institutionnelle, si elle est exprimée, l'est seulement dans un second temps. Il n'y a donc pas de Déni de la souffrance, mais celle-ci est traduite en termes d'Alibi dans le sens où il est plus difficile pour les sujets d'explorer la dimension « institution » dans l'analyse des souffrances. Le chercheur doit s'efforcer de pratiquer une

écoute réelle des élèves et de leurs interlocuteurs les plus proches pour questionner leurs représentations de la souffrance.

Au contraire, dans le monde du travail, la souffrance du professionnel fait l'objet de nombreuses recherches. La performance individuelle, les nouvelles méthodes de gestion, l'augmentation des pathologies de surcharge (burn-out) traduisent la nécessité de réorganiser le système et de revaloriser le travail collectif. Pourquoi alors la souffrance au travail est-elle reconnue dans le monde professionnel et non dans le monde scolaire ?

Dans les premiers travaux sur le sujet, la notion de « métier d'élève » [Perrenoud, 1994] ou de « métier d'étudiant » [Coulon, 1997] renvoyait prioritairement à l'implicite des codes scolaires ou aux stratégies des élèves pour ruser avec les règles d'un monde perçu comme contraignant et rébarbatif [Dessus, 2004]. La théorie débouchait sur des préconisations relatives à l'explicitation des codes et au

sens à donner aux activités scolaires. Elle n'engageait pas de comparaison très poussée entre l'école et le monde du travail. Lorsqu'on explicite ce lien, l'idée de « métier d'élève » vient bousculer les représentations que se font les enseignants du statut d'élève et les oblige à questionner l'institution scolaire.

L'émergence de nouvelles réflexions sur les rythmes scolaires, les classes sans notes, le climat scolaire, témoigne d'un désir d'améliorer les conditions du métier d'élève. Pourtant, il semble y avoir des verrous, des freins. En effet, il semble que les élèves soient encore considérés seulement comme des enfants placés dans un lieu à part. Cette recherche amène donc à se demander s'il ne faut ne pas prendre au sérieux le travail de l'élève et même considérer l'élève comme un travailleur pour pouvoir prévenir ses souffrances et agir sur elles ■

BIBLIOGRAPHIE

Ballion R. (1994). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette.

Barrière A. (1997). *Les lycéens au travail* Paris PUF.

Baudry P., Blaya C., Choquet M., Debarbieux E. et Pommereau X. *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ?* : rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville. Paris : ESF, 2000, 161 p. (Actions sociales / Confrontations).

Carra C. et Mabilon-Bonfils B. (2012). *Violences à l'école. normes et professionnalités en questions*. Education et formation Artois Presses Université.

Charlo B. et Emin J.-C. (1997). *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Armand Colin, 410p.

Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982 « Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation. »

Circulaire n°91-148 du 24 juin 1991 « Promotion de la santé des jeunes scolarisés »

Circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001 « Orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves »

Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 « Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique »

Code de l'éducation - Version consolidée au 16 octobre 2014

Coulon A. (1993). - *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.

Debarbieux E. (1993). *Violence et école — La violence dans la classe*. Paris, PUF

Décret n°84-689 du 17 juillet 1984 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier

Defrance B. (2013). *Les sept violences que l'école inflige aux enfants et esquisse des réponses institutionnelles à ces violences*. Article cité par « à l'école du possible ».

Dejours C. (1998). *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*. 1e édition.

Dejours C. (2008). *Travail, usure mentale. Psychopathologie et psychodynamique du travail*. Paris. Bayard. 4^e édition.

Dejours C. (2011). *Sortir de la souffrance au travail*. Article paru dans le Monde. 21.02.2011

Delvolve N. (2010). *Stop à l'échec scolaire : l'ergonomie au secours des élèves*. De Boeck. Collection Comprendre.

Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubet F. et Martucelli D. (1996). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Dubet F. et Merle P. (1992). *Les lycéens*. Revue française de sociologie p 110-112.

Erikson E. (1994, rééd. 1998). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Champs Flammarion Sciences.

Freud A. *Le moi et les mécanismes de défense*. Ed. PUF, Paris, 1949.

Fumat Y. (1996). *D'un ensemble confus à un réseau de causes : Le GEASE*. Cahier pédagogique n°346, Septembre.

Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action*. Erès.

Gaulejac V. (de) (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris, Le Seuil.

Girard R. (1986). *Le bouc émissaire*. Le livre de poche.

IPDTQ - Institut de psycho dynamique du travail au Québec 2006. *Espace de réflexion, espace d'action en santé mentale au travail*. Sainte-Foy. Presses de l'université Laval.

La Borderie R. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette.

Lacour M. et Mellier D. (2013). *La souffrance d'école, enjeux cliniques...et institutionnels des groupes de soutien au soutien*. Eres. Revue de psychothérapie

psychanalytique de groupe. n°61 p 153 à 164.

Laplanche J. et Pontalis J-B.(1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, éd. 2007 PUF - Quadrige Dicos Poche.

Laufer E. (1989). *Adolescence et rupture du développement*, Ed. : PUF.

Mabillon-Bonfils B. (2008). *Du sujet « foucauldien » au sujet postmoderne : Laïcité et déni du politique dans le système scolaire français*. Revue des sciences de l'éducation, 34, 2 : 465 - 484.

Maranda M-F., Viviers S. et Deslauriers J-S. (2013). « *L'école en souffrance* » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. Dans Nouvelle revue de psychosociologie (n°15).

Meirieu P. (2008). *Lutter contre « l'échec scolaire » : pourquoi ? Comment ?* Article café pédagogique.

Merle P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. Paris : PUF. 214 p. (Éducation et formation)

Ministère de l'éducation Nationale : *Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves. Guide à l'attention des équipes éducatives des collèges et des lycées*. 2013.

Ministère de l'éducation nationale, Fédération française de psychiatrie et Ministère des affaires sociales et de la santé. *Souffrance psychiques et troubles du développement chez l'enfant et l'adolescent*. Guide de repérage. A l'usage des infirmières et assistants de service social de l'éducation nationale. 2013

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Haut comité de santé publique. Rapport du groupe de travail : *La souffrance psychique des adolescents et des jeunes adultes*. Février 2000.

Morisset C. Mémoire, Etude professionnelle. ENSP : école nationale de la santé publique. *Repérer; dépister et prendre en charge la souffrance psychique chez les adolescents en milieu scolaire*. 2007.

Payet J-P. (1998). *La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école*. Revue française de pédagogie, vol 123.

Perrenoud P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F.

Rappaport C. (2010). *Goût et dégoût de l'école*. ERES / La lettre de l'enfance et de l'adolescence n° 80—81 pages 31 à 38.

Recommandations pour les actions régionales et locales. *Prévention primaire du suicide des jeunes*. Sous la direction de la caisse nationale de l'assurance maladie des travailleurs salariés (CNAMTS), le comité français d'éducation pour la santé (CFES) et la fédération nationale de la mutualité française (FNMF). Guide action. Décembre 201.

Reynaud M. et Malarewicz J.A (1996). *La souffrance de l'homme : Une approche globale du fonctionnement psychique*. Albin Michel.

Sembe N. (2003). *Autour des mots « le travail scolaire »*. Recherche et Formation, 44, 125-135.

Sirota R. (1993). *Le métier d'élève*. Revue Française de Pédagogie, 104, 85-108.

UNICEF - *Communiqué Adolescents en France : le grand malaise*. Publié le lundi 22 septembre 2014. Site unicef.fr

ANNEXE N°1

Situation fictive (pour enseignants et élèves)

Nous sommes dans un collège situé aux alentours d'une grande ville. C'est un collège assez important, d'environ 800 élèves. Les élèves viennent de milieux très variés, le taux de participation de ces élèves dans leur établissement est plutôt moyen. L'équipe pédagogique et éducative est assez stable, une bonne entente est perçue dans le service. Charles a 14 ans. Il est un élève de cet établissement depuis la 6^e. Il est issu d'une famille de classe moyenne, et il est second d'une fratrie de 3 enfants. Le papa de Charles est artisan et sa maman est agent comptable. Il est passé en 3^e, dans une classe de 29 élèves, il a des assez bons résultats mais l'appréciation globale c'est qu'il pourrait faire beaucoup mieux. Il fait partie d'un club de football, il est défenseur, dépenser son énergie sur le terrain lui fait beaucoup de bien.

Depuis la fin d'année de 4^e, Charles a commencé à changer de comportement. Il a commencé à grandir et à changer physiquement. Il se pose beaucoup de questions sur son avenir, surtout qu'il n'est pas sûr de ce qu'il veut faire. Les professeurs parlent souvent du niveau du lycée général mais s'il choisit un lycée professionnel, Charles a l'impression de devoir déjà choisir un métier. Mais il ne veut pas se préoccuper de ça maintenant. S'amuser avec les copains, profiter de la vie, et ne pas faire comme ses parents, c'est son objectif. Même si au fond, ses amis, Enzo et Jean, sont de plus en plus énervants, et leurs remarques le blessent parfois. Ce début d'année est difficile. Avant il avait de meilleures notes que Paul, et depuis quelques semaines ses résultats ont baissé. Selon lui les professeurs sont de plus en plus pénibles et ils lui font des remarques sur son comportement alors que pour lui il ne fait rien de mal. Enfin... c'est surtout que tout le monde bavarde dans sa classe, il n'est pas tout seul.

Néanmoins, certains de ses copains s'inquiètent pour Charles. Ils repèrent que Charles se replie de plus en plus sur lui-même, il passe de plus en plus de temps seul durant les pauses et le temps du midi alors qu'avant il était plutôt « populaire » et intégré. Le matin il a du mal à se lever et il est parfois très stressé de venir à l'école. Charles pleure souvent le soir en écoutant de la musique et ça l'énerve d'être comme ça. Il pense parfois à quitter ce monde, ça lui fait peur...

(Questions de relance ouvertes préparées)

ANNEXE N°2

Passages d'entretiens retranscrits

Prof 1 : Professeur de langues anciennes

(...) Je fais un distinguo entre profs et l'ambiance du collège avec les élèves. Le climat général, violent, c'est le mot qui me vient, car il y a trop d'élèves, ça crie, ça pousse, ça s'insulte. Après dans mes classes ça ne se passe pas du tout comme ça.

Moi j'ai fait que trois établissements, le premier en tant que stagiaire, puis un collège de campagne pendant 10 ans, puis ici. Sachant que les élèves d'il y a 19 ans ne sont pas du tout les mêmes, j'ai déjà eu un gros choc en arrivant ici. Parce qu'il y avait 2 fois plus d'élèves, ça me gêne beaucoup que je connaisse pas tous les élèves et que les élèves ne connaissent pas tous les profs. Je trouve que c'est facteur de dysfonctionnement, s'ils nous connaissaient plus ça se passerait différemment.

Au niveau de l'équipe des professeurs, ce n'est pas agréable, ce n'est pas un bon climat. J'apprécie beaucoup la nouvelle équipe de direction, l'ancienne nous prenait comme des moins que rien et, maintenant le climat soit plus zen, mais les profs ne s'entendent pas forcément. On ne travaille pas ensemble, il y a des oppositions de personnes (...)

Les élèves ne sont pas respectueux de l'institution, ils se mettent pas direct dans l'ambiance de cours, les professeurs ne regardent pas si les élèves suivent derrière eux, les élèves se faufilent et ils s'en préoccupent pas. Et plus le temps passe plus les élèves arrivent en retard. Pour moi il faut que les choses soient plus cadrées.

(Situation fictive)

(...) Crise d'ado, ado en danger, à surveiller, à repérer, voilà. Je pense que c'est une souffrance d'ado, que ça peut arriver..

(...) il est pénible, bon élève, mais avec des résultats qui ne correspondent pas à ses capacités, alors est ce que ce gamin est en souffrance ? Ou en crise ? Ou fainéant ?

(...) la grosse difficulté c'est de le repérer. Mais comment veux-tu que l'on sache ? Nous en tant que prof on va pas le savoir, sauf si cela a été repéré par d'autres... Et pour moi il y a un réel souci entre les profs et la vie scolaire. On n'est pas assez informé de situations critiques de souffrance d'enfants que vous percevez mieux que nous, et les assistants d'éducation aussi.

(...) Le premier truc pour moi c'est le deuil, des problèmes personnels, familiaux, ou une crise existentielle, il sait pas trop ce qu'il veut faire et ça le tracasse. Un trouble personnel ou du harcèlement. Et je suis personnellement touchée par le harcèlement, je me sens concernée par le sujet, car ma fille en a été victime. Et l'école ne fait pas toujours ce qu'il faut...

(...Existe-t-il une part de violence institutionnelle ? ...)

Heu... oui... oui... (Hésitante) oui certains élèves peuvent être comme ça, peur d'être noyé dans la masse, peur de ne pas être assez écouté... il y a la souffrance de ne pas réussir scolairement.

(...souvenirs ...) ... les autres. La crise d'ado, la reconnaissance, la façon dont j'étais habillée... la crise d'ado c'est pour moi le moment de la transformation et ça débute au collège... les 6^e sont d'ailleurs poussés trop vite vers l'adolescence vu qu'ils côtoient des adolescents toute la journée... les centres d'intérêt évoluent beaucoup, le corps change, il y a un culte de la personnalité, les collègues d'aujourd'hui sont plus source de souffrance que nos collègues à nous. Il y avait pas ces trucs de populaires, les réseaux sociaux... les élèves étaient moins violents en parole, là les gros mots, les insultes c'est tout le temps. Ce qui peut générer la souffrance chez les gosses aussi c'est de voir les professeurs se faire maltraiter ... Tu as des élèves qui sont insolents par rapport aux autres et il y a des élèves pour qui ça froisse. Il y a un décalage entre leur éducation et celle qu'ils constatent. Si un élève est insolent, la classe va suivre et va rire, et celui qui ne ressent pas les choses comme ça...

(Pouvons nous parler d'un « métier élève » ?)

Pas du tout. Métier collégien, métier élève ça ne se dit pas. Un métier c'est quelque chose pourquoi on a été formé, c'est l'aboutissement d'années d'études, il y a un salaire... ça me choque même. Pour moi c'est très grave, on aboutit à ces nouvelles réformes. Les élèves réussissent de moins en moins bien, on constate qu'ils ont beaucoup de mal à se concentrer, qu'il ne veulent plus apprendre, et du côté des élèves on entend qu'il y a trop de travail, trop d'heures de cours... On a de plus en plus de mal à faire ce qu'on faisait avant pour des raisons qui ne sont pas internes au collège (mal à la concentration) on fait des diapos, on les fait rire, on s'agite dans tous les sens, et le cours n'est plus quelque chose de statique. Et ces problèmes c'est externe à l'école, il faut les résoudre à l'extérieur, ou les résoudre à l'école mais d'une autre façon. Mais non, on se dit que vu qu'ils ont du mal

à se concentrer, on va faire des cours plus punchy, des EPI, où les élèves vont se sentir plus concernés, mais c'est de la poudre aux yeux. Et le mot « burn-out » de l'élève ça me fait bondir ! Il y a trop de choses de mélangées. Un burn-out professionnel c'est : trop de travail, ou je suis harcelé, et pour l'élève qui fait une déprime cela peut être trop de choses possibles. On ne peut pas dire à l'élève qui déprime, qu'il fait un travail et la solution c'est que je vais lui en donner moins.

Un élève de collège d'aujourd'hui, il doit avoir les moyens les capacités de travailler, de se concentrer, comme ce qu'on faisait nous. Pourquoi ils l'ont plus ?

L'Ecole doit changer c'est sûr ! Mais on se pose pas les bonnes questions. Pourquoi ces élèves sont dans cet état-là de violence ? De manque d'intérêt ? De souffrance ? Pourquoi et qu'est-ce qu'on peut faire ?

Prof 2 : Professeur de mathématiques

(Situation fictive)

C'est pas très drôle... Ce que tu décris au début c'est assez courant, cela peut être des élèves que j'ai croisés.. heu.. la fin est un peu radicale je trouve, mais ça doit exister. Je pense que ça ne doit pas être simple pour eux effectivement, la fin du collège, ça doit être angoissant. (...) de quitter le collège, c'est-à-dire qu'il y a des choix à faire, et choisir c'est renoncer. Cela demande des efforts et souvent je dis aux élèves engagez-vous, enfin engagez vous dans votre travail. Car certains élèves par peur de rater parce qu'il ont atteint leurs limites ou croient avoir atteint leurs limites par peur de s'engager préfèrent se dire je n'y arrive pas parce que j'ai rien fait. C'est plus facile à assumer. Et du coup, voilà, on sent que, j'aurais envie de lui dire, donne-toi à fond et après on verra bien, c'est un investissement. Mais beaucoup d'élèves ne prennent pas le risque de rater. Accepter l'échec, surtout pour des élèves pour qui ça a toujours bien marché.

(...) L'année dernière j'avais un élève, enfin il y a un élève qui a fait une tentative de suicide, qui était en souffrance pour plein de raisons. C'était pas tant le collège que ce qui se passait à la maison. Il allait pas bien, il était en surcharge pondérale, qui... pas bête du tout mais pas du tout dans le travail scolaire, il se sentait mal dans la classe, il avait des problèmes avec son père, avec ses frères et sœurs, enfin situation familiale très très compliquée. (...) Quand il y a du harcèlement, quand il y a des élèves qui n'en peuvent plus de venir au collège parce qu'ils savent qu'il vont se faire embêter, on va les bousculer... ; enfin la répétition perpétuelle d'agressions peut devenir insupportable, et puis ils mettent beaucoup de leur vie dans le collège. Enfin moi qui ai été animatrice en camps , les élèves mettent du temps avant de passer à autre chose, parler d'autre chose que leurs profs... et nous les profs on est pareil d'ailleurs. Donc le lieu de l'école est important.

Après est-ce que le collège pourrait provoquer le passage à l'acte, je pense que s'il y a un soutien de la famille derrière.. il y a des gens derrière, il va être signalé... après il y en a qui n'ont pas d'écoute à la maison... (...) Moi je ne crois pas que ce qui se passe en cours.. ; enfin je pense pas qu'il y ait des profs qui soient exigeants ou durs au point que ça mette un élève dans cette situation. Après ce sont des choses qui s'ajoutent... mais heu oui... le lien social.

(...) Pour moi ce qui me marque c'est qu'il ne sait pas trop où il veut aller, il sait peut-être pas comment s'y prendre. Il y en a qui savent où chercher, où trouver des réponses et d'autres non. Qui sont pas prêt à aller vers les réponses aussi...

Après il peut y avoir eu une histoire amoureuse... Ses parents qui vont pas bien... le chômage dans la famille, un problème de santé. Après il a du mal à se lever... il donne peut être pas assez de sens à tout ça. Quand on n'a pas de sens à venir au collège.

(...souvenirs...) C'était vachement bien. J'avais de super copains copines, on travaillait, moi j'avais de bons résultats donc bon... j'ai du avoir deux trois mauvaises notes pour me rabaisser le caquet. Je voyais mes copines qui pleuraient parce qu'elles n'avaient qu'un 13 ou un 14, ça, ça m'énervait un peu... Tu vois il y a aussi des élèves comme ça qui se mettent une pression... mais après moi j'étais d'humeur joyeuse, je profitais de ce qu'il y avait à apprendre, je profitais.

Ca a été dur justement après, surtout au lycée. J'étais encore sur le « tout est beau » et les lycéens avaient des préoccupations que j'avais pas. S'occuper des garçons je trouvais ça niais... Peut-être j'étais pas prête à ça, j'avais pas pu créer la confiance, je me retrouvais pas. Puis par rapport à l'orientation scolaire on ne se posait pas tant de questions qu'aujourd'hui. Moi j'avais des bons résultats alors j'allais en général et voilà, on se pose pas la question.

(... métier élève ...)

Alors ça... moi j'utilise ça... Mais ça peut mettre un peu de pression... c'est vrai que je n'ai jamais pensé à ça... En fait, c'est ce qu'on attend d'eux, après je dis métier , enfin c'est pour dire que j'attends d'un élève qu'il fasse le travail qui lui est demandé, mais c'est

avant tout un adolescent. C'est pas un ouvrier... Ca ne cache pas ce qu'il est. C'est un adolescent qui travaille... enfin je m'embrouille... Ou son rôle d'élève... je me suis jamais posé la question... enfin j'ai quand même l'impression que la pression va plus vers leurs pairs, réussir à s'intégrer. Ce qui est différent dans le monde du travail avec la pression de la hiérarchie.

Prof 3 : Professeur de SVT (sciences et la vie de la terre)

Difficile de parler du climat du collège, car très peu présent dans les murs.

(Situation fictive, au début le professeur fait des mimiques qui semblent dire « normal », il hausse les épaules, fait des sourires, jusqu'à la dernière phrase qui semble le surprendre.)

hum... heuuu... ouf... ça va être dur...

Ben c'est une situation banale, qu'on peut observer chez n'importe quel gamin, surtout en SVT, tous les comportements que tu as décrits on en parle. Donc oui c'est une situation qui me parle premièrement. Puis, c'est une situation où il faut faire gaffe, et j'essaye d'y faire gaffe parce que ça peut finir comme tu dis... enfin très mal. Parce que ces gamins là, à cet âge-là, ils sont très fragiles, ils ont besoin de davantage de soutien. Je peux identifier ce Charles à quelques élèves ça c'est sur. Ici peut être pas, parce que je suis présent 3h/semaine, mais dans mon autre collège j'en vois certains qui sont isolés, qui ont des comportements d'isolement, et on sent en classe quand un gamin a du mal à s'intégrer au groupe. Par exemple, quand on change les groupes ils aiment pas ça, ils ont leurs petites routines, etc. « oh moi je préfère faire mon TP avec untel ou unetelle » « oui mais moi je préfère que tu le fasses avec lui pour essayer de l'intégrer »... On le ressent en classe quand il y a des tensions entre les élèves, on sent quand ils s'aiment pas trop et ça on essaie en SVT plutôt en 3^e mais aussi en 4^e quand on travaille sur la reproduction heu... et sur le développement de l'organisme on essaie de mettre en place des petites perches « vous êtes pas tout seul, on est là, là pour vous aider, etc. il faut pas vous isoler etc. mais heu... il y en a quand même qu'il faut aller un peu les chercher, tu es sûr que ça va ? Tiens j'ai remarqué aujourd'hui que tu es un petit peu plus triste que d'habitude etc. et pour moi ça fait partie de mon métier, faire du social, de la surveillance pour que tout aille bien.

(...) on ne sait pas ce qui se passe dans la famille, donc on sait pas ce qui se passe chez lui (...) oui je pense qu'il peut y avoir un petit souci familial derrière, mais après à approfondir... et il faut surtout agir vite là, parce que les derniers mots de ton récit sont quand même assez durs... Je m'y attendais pas, sincèrement je m'y attendais pas. Quand on voit le début qui est très fleur rose on se dit putain la fin... c'est dur.. Mais c'est vrai que cela peut aller très vite. Ca me surprend un petit peu, mais en réfléchissant tu te dis ... oui dans la vie de tous les jours il y en a des enfants comme ça. Après il y a une chose aussi à laquelle j'ai pensé, c'est quand tu dis qu'il se fait souvent reprocher des petits trucs par ses camarades là ça peut partir sur le harcèlement et en ce moment on est en plein dedans. Je sais que nous, nous avons fait une sensibilisation, il y a eu deux cas de tentative de suicide...

(... violences institutionnelles ...) *Le stress qu'on peut donner aux gamins toute la journée, la surcharge de travail, etc, c'est énorme. Les enfants, enfin après si on compare avec d'autres pays, les enfants français arrivent à 8h ils repartent à 17h le soir et ils font que ça toute la journée. Trouve un métier où tu fais ça toute la journée, tu écris, tu rabâches, tu rabâches, en ayant 10min de pause la matin 1h pour manger et le passage au self... enfin quel mode de vie c'est ? C'est pas possible. L'Ecole c'est un stress, il y en a d'autres, dans d'autres pays qui sont moins stressante que la nôtre.*

Y'a des réformes à faire, pas celles qui sont faites en ce moment, mais voilà, ceux qui disent qu'il n'y a rien à faire et qui faut laisser comme ça je dis non. Ceux qui disent qu'il faut changer je suis d'accord mais pas comme ça. Il faut être plus réaliste. Plus en adéquation avec ce qu'il y a en ce moment. L'enseignant c'est son métier, il doit s'adapter, l'enfant lui il subit. Il faut agir pour l'enfant et pas pour autre chose.

L'effectif dans les classes c'est du grand n'importe quoi aussi. (... souvenir...) Pour moi c'était une Ecole complètement différente.

(... métier d'élève...) *Il faut éviter de faire trop vite grandir ces enfants. Les laisser à leur rythme, il faut une pédagogie, et c'est là où en ce moment ça pêche. Leur parler donc de métier, non.*

Ca me gêne un petit peu... je préfère parler d'apprenants. Pas de salariés, car tout travail mérite salaire et beaucoup d'élèves le pensent d'ailleurs « vous êtes payés et pas nous ». Mais métier non.

Il faut les habituer au monde du travail d'accord mais pas au collège.

Parce que pour moi le collège c'est une mini société, il y a des règles, des chefs qui dictent les règles et il faut respecter, une mini république.

Elève 1 : 14 ans / dans ce collège depuis la 6^e

B : Comment te sens-tu au collège ?

A : Bien

B : Ca veut dire quoi Bien ?

A : Ben... y a pas d'embrouilles... pas de choses... tout est bien ...

B : Qu'est ce que tu penses du collège ?

A : Ben il faut bien y aller... c'est un peu énervant, mais tu es obligé, c'est la loi et tout le monde t'oblige.

B : Pourquoi c'est énervant ?

A : Tu t'ennuies en cours et y a rien d'intéressant. On répète, on répète et on répète. On met un mois et demi pour faire quelque chose, on fait toujours la même chose et on change après un mois et demi. Par exemple premier trimestre on a fait que le théorème de Pythagore... C'est toujours la même chose. (...) Il n'y a pas assez de choix pour moi. Pas assez de nouveautés dans les différentes matières.

(Situation fictive)

ah oui il est dépressif.

(...) Il y a plein de choses dans sa vie qui fait qu'il n'est pas content et au bout d'un moment vu qu'il garde tout en lui même et qu'il ne dit rien aux autres il ne peut plus supporter et puis après il faut choisir, soit il résiste, soit il part. Alors...

Pour moi dépressif c'est quelqu'un qui garde tout le temps en lui. Et où il est obligé de faire un choix.

(...) La seule chose c'est que ses copains ne viennent pas à lui, c'est le seul truc qui me vient. Que quand tu vois un de tes copains seuls, il faut un peu le forcer pour parler avec lui. Il va se replier sur lui même sinon est devenir dépressif.

(...) Souvent le matin, quand j'ai pas envie d'aller à un cours que j'aime pas comme le sport ou le latin où tu ne vois pas d'utilité... ça m'intéresse pas.

(...) Généralement quand tu es dépressif tu n'es jamais content de toi-même, tu n'arrives pas à te supporter, donc si tes parents te disent « pourquoi ça va pas » machin au bout d'un moment t'arrive pas. C'est plus stressant quoi. Tu penses que tes parents ont tort et tes copains ont raison. Quand tu es normal, enfin moi je pense que tout le monde a raison. Il faudrait dire à ses camarades d'aller vers lui, de le bouger un peu, s'il veut pas sortir... de le forcer un peu sinon il va se replier sur lui même alors qu'il faut s'ouvrir.

(...) il grandit, son corps change ... Moi j'ai changé en 6ème alors j'ai l'habitude... Il a eu peur du regard des autres et comme il parlait pas aux autres et que les autres ne le cherchaient pas à lui parler il a commencé à être dépressif.

La principale cause c'est qu'il a grandi, qu'il n'avait plus confiance en son corps et comme il ne parle pas aux autres il est resté tout seul (...) C'est un peu contraignant quand tu n'as pas de projet, quand tu vois que tout le monde « oh je veux faire ça plus tard » et que tu vois que toi tu te dis « je fais rien » donc je cherche et je trouve pas... mais il faut continuer à chercher ! Sinon c'est la marche arrière que tu fais

(... métier d'élève...) Oui pour moi c'est un peu pareil, car plus tard dans ta vie c'est les mêmes heures de travail alors c'est comme un entraînement pour plus tard. On est obligé, mais je suis plutôt content en faite, parce que si j'ai un travail qui commence à 8h je finis à 12h je reprend à 13h et je fini à 17h ca sera comme les cours. Au moins je dirai j'ai déjà fait ca. Et on a les week-ends pour récupérer. (...) C'est normal, c'est la vie, tout le monde a un jour est dépressif, ça arrive à tout le monde. Et il faut qu'il relève cette épreuve. C'est habituel en 3^e de ressentir ça. Mais il faut pas qu'il dise que « j'en ai marre de vivre comme ça ». Il faut quand même aller vers lui à ce moment là.

La dépression pour moi c'est un traumatisme, c'est les psychologues qui s'en occupent. Ca peut être la perte de parents proches... amis... tu grandis trop vite, tu n'as pas l'habitude, les autres te rejettent... c'est un traumatisme. C'est traumatisant de grandir, mais moi j'ai l'habitude, je prend 12 cm par an, j'ai toujours été plus grand que ma classe. Le plus gênant c'est la barbe parce que les autres te charrient au début et pour quelqu'un qui est fragile ca peut faire souffrir.

Elève 2

B : Tu es en quelle classe ?

A : 3ème 5 ULIS

B : Tu as quel âge ?

A : 14 ans et je fais 15 ans le 16 novembre

B : Qu'est ce que tu penses du collège ?

A : Ben c'est bien. Il se passe plein de choses, il propose plein de choses, par exemple le foyer, le CDI... C'est cool. Moi je tutoie tout le monde ici. Le collège est bien, agréable et joli.

(Situation fictive)

(...) C'est un peu bizarre...

Quand il dit que en 6ème puis après en 3^e il commençait à perdre le niveau, il ne sait pas trop quoi faire... il est perdu.

(...) On voit sa vie qui change. Il a pas les mêmes camarades et il commence à avoir des difficultés... Il peut avoir un problème dans la multiplication alors il est bloqué et il travaille pas alors les professeurs mettent des mots dans son carnet... (...) il est perdu, il n'a pas les mêmes copains, il est agressif... envers ses autres camarades parce qu'il aime être tout seul apparemment. Sa vie au collège a changé. On monte de niveau alors c'est plus dur.

(...) Il peut être inquiet, il ne connaît pas les autres gens, les élèves du collège et tout...

Les autres le laissent tomber alors c'est pour ça qu'il est perdu, il pleure...

(...) Mais il faut quand même le faire si on veut avoir du travail. Mais c'est pas trop compliqué, parfois je me lève à 8h parfois à 9h.

Elève 3

B : Quel âge as-tu ?

A : 14 ans

B : Et que pourrais-tu me dire de ton collègue ?

A : Ben c'est bien. Ça propose le foyer, le CDI ben après ils sont sympas les professeurs.

(Situation fictive)

(...) C'est un peu bizarre (...) Ben c'est pas que c'est bizarre, mais ... Ça m'étonne pas trop qu'il ne sache pas trop ce qu'il veut faire, qu'il se replie sur lui même, qu'il ne parle plus trop à ses amis, mais qu'il veut se suicider c'est bizarre.

(...) C'est peut-être normal, mais je comprends pas pourquoi à cause des profs et des notes il est comme ça en fait.

(...) Il ne sait pas ce qu'il va faire, pas parce qu'il a de moins en moins d'amis, c'est qu'il change, enfin... si en fait. Et aussi les professeurs, ils lui font des remarques. Enfin... peut être il a envie de bien faire et il se stresse tout seul.. peut être il veut avoir des meilleurs notes pour aller en lycée général, peut être il veut mieux se comporter pour que les profs arrêtent de lui faire des remarques ou truc comme ça, et il se stresse tout seul.

(...) On a peur de faire le mauvais choix, que tu arrives, que tu choisisses ton métier et que ça te plait pas... après il faut tout recommencer.

(...) Déjà dans la classe on est tous différents. Et nos amis sont pas forcément dans la même classe. Puis en 6ème tu es obligé de te faire des amis, en 3ème t'as pas forcément envie de t'en faire d'autres, tu veux rester avec eux, et si tes amis voient que tu changes et que eux ils ne changent pas pareil que toi ben c'est un peu difficile.

(...) Je suis trop fatiguée car je n'arrive pas à m'endormir... Des fois je pense aux contrôles que j'ai le lendemain... hier je pensais au rendez-vous que l'on avait... Des fois tu penses aux problèmes que tu as... Je me ronge les ongles. J'ai peur de pas réussir ... si je vais en bac S, pour faire psychologue ou quoi, je stresse de pas réussir parce que c'est difficile et j'ai peur de ne pas y arriver.

(...) Cette année ça va mais l'année dernière on avait 7h de cours, on terminait jamais, heu on commençait toujours à 8h et on finissait à 17h.

(...) On se compare aux autres... en plus j'ai un frère jumeau et du coup parfois on a les mêmes profs alors on regarde les notes... moi je préfère en rigoler enfin ça dépend de la note parce que sinon... (...) J'ai peur de pas réussir. Quand il y a quelque chose qui m'énerve je l'amplifie, surtout quand j'ai des mauvaises notes et j'ai besoin d'être seule. Si un jour j'imagine que j'ai un 8 comme ça... ou pire, je rerevise pour savoir si j'ai compris ou s'il y a un problème ou ... enfin c'est surtout je me demande comment mes parents vont réagir etc. Et surtout si tu en parles à tes amis c'est encore plus stressant. Ils disent « imagine s'ils te punissent de téléphone, imagine si... » Et du coup faut pas en parler.

Elève 4 (élève avec un handicap moteur)

B : Quel âge as-tu ?

A : 14 ans et demi

B : Qu'est ce que tu pourrais me dire sur ce collègue ?

A : Ben quand j'étais en 6^e et en 4^e j'ai eu des difficultés au niveau de la classe, au niveau de l'intégration.

(...) je voulais m'intégrer, mais les autres avaient un peu peur, je pense, du fait que je sois en fauteuil... ils ne savaient pas trop comment m'aborder tout ça... mais après là je me dis que c'est pas trop grave et que ça passera plus tard.. j'essaye de relativiser mais c'est pas toujours facile.

(...) Mais beaucoup de gens me disent que ça change au lycée alors je verrai bien l'année prochaine. De toute façon l'année prochaine je vais dans un lycée où personne d'ici n'ira vu que c'est dans une autre ville. J'ai décidé l'année prochaine de moi couper tout contact

avec les personnes d'ici pour vraiment pendant les vacances d'été prochaines me vider la tête et prendre un nouveau départ pour avoir les idées claires et pour voir heu... si heu... comme un nouveau départ, effacer une bonne partie, même pendant les vacances de la Toussaint j'ai effacé tout le début d'année au fur et à mesure. C'est l'objectif petit à petit... déjà j'ai effacé mes premières années, je préfère les oublier... (...) Les cours. C'est ça mon moyen de ... mon échappatoire c'est les cours les cours les cours. C'est ce qui permet de me concentrer... et j'ai remarqué depuis ma 6^e que pendant les récréés, même pendant le temps du midi, je passe beaucoup de temps avec les surveillantes pour parler d'autres sujets plus importants à mes yeux. Des groupes sont formés entre guillemets dans la classe et ils ont du mal à inclure, si vous voulez, une nouvelle personne.

[Situation fictive puis long silence]

[souffle] [elle se met à pleurer, a du mal à parler]

Je me dis que c'était moi l'année dernière...

le fait qu'il était stressé de venir en cours, le fait aussi que ... qu'il se replie sur lui même et surtout le fait qu'il avait envie de se suicider. Ca c'est le...

[..] Le fait de venir en cours, le fait de savoir si je vais tenir le coup en entier au fil du brouhaha et du chahut... (...) c'est toujours difficile de dire qu'on est en souffrance, qu'on a besoin...

[...] Pour moi c'est le harcèlement le problème. Je trouve qu'on fait de la prévention, mais encore pas suffisant par rapport au nombre de cas qui finissent en suicide ou en tentative de suicide... Après moi je pense que Charles devrait en parler avec ses parents même si c'est dur. Moi j'en parlais à mon éducatrice qui en parlait à mes parents. L'année dernière j'étais plus moi même, ça a été très dur. (...) l'Ecole est un lien, mais il faut mettre en place. Et ça c'est pas toujours facile, je le reconnais. Il faudrait prévenir... parce que dans certains pays d'Europe ils sont déjà en pleine campagne de prévention et nous c'est que la 3 ou 4^{ème} je crois. On n'a pas appuyé le fait que dans certains pays c'est fait depuis des années et des années.

[...] La cause, au niveau du harcèlement et la solution dans un sens où des fois dans certaines équipes pédagogiques, même si ça s'est bien passé pour moi, des personnes qui les prennent pas assez au sérieux et c'est pour ça qu'il y a des mal-être, des phobies. J'ai vu une émission sur ça. Le fait de plus vouloir étudier, plus assurer son avenir... mais après pour moi ici c'est c'est bien passé alors je pourrais pas dire pour d'autres cas...

Elève 5 (élève avec un handicap moteur)

B : Quel âge as-tu ?

A : Quatorz...heu Quinze !

B : Comment ça se passe ici ?

A : Bien.

(Lecture situation fictive, il écoute très attentivement, son regard est fixé sur le bureau et il tend l'oreille. Vers la fin de la lecture, il lève la tête et me regarde directement.)

Il se sent pas bien en... dans sa peau. Il a l'impression que les professeurs l'aiment de moins en moins aussi.

[...] Lui il commence à se sentir perdu, normalement il doit avoir, il doit être repéré depuis qu'il... enfin dans son collège il doit normalement se repérer depuis le temps.

[...] Ben le collège il l'aide pour se réintégrer avec ses copains ou sinon c'est que le collège ne fait rien et c'est pour ça qu'il se sent perdu.

[...] Il grandit alors son humeur elle change. Avant il avait un esprit un peu d'enfant et en grandissant sa mentalité elle change.

L'Ecole normalement c'est pour nous aider plus tard à trouver ce qu'on veut faire, mais pour lui ça fait complètement le contraire...

Mais c'est aussi de sa faute, il se renferme, il commence à en avoir marre et il veut plus suivre.

[...] J'aime pas... ça fait mal de voir des personnes qui sont seules et qui attendent.

[...] Parce que vu que tout le temps, faire tout le temps la même chose... C'est peut être ce qui l'a énervé aussi Charles... se lever le matin, aller en cours, être seul durant les récréées, les temps du midi, se faire accuser quand il parle... après il recommence le lendemain.

Souvent on a les mêmes cours. Ça ennue... Ça serait bien un emploi du temps avec les cours plus séparés. Par exemple le Lundi il a ... Français puis il a math, le lendemain il faudrait qu'il ait par exemple art plastique pour le détendre et après un autre cours de ce genre-là, comme musique.

[...] Vu qu'il y a un... il y a les notes, mais il doit avoir un autre problème.. je sais pas... un problème chez lui ou autre chose... ou peut-être ses copains qui le jettent au final... ça doit influencer ses notes, et il pense à ça en cours ...



Informations mémoire MEEF

La revue **Ressources** présente une fois par an les meilleurs mémoires des étudiants de master MEEF de l'ESPE Académie de Nantes à travers un numéro dédié. Il existe également d'autres supports pour aider à la réalisation du mémoire comme le livret **Repères : « La recherche dans votre ESPE, des repères pour réussir votre mémoire »** ou les bases de données numériques gérées par les centres de ressources documentaires

La recherche dans votre ESPE, des repères pour réussir son mémoire

Réalisé en interne à l'ESPE de l'académie de Nantes, le livret intitulé «La recherche dans votre ESPE des repères pour réussir son mémoire» est à destination des étudiants et formateurs.

«Ce livret cherche à apporter de la lisibilité sur les enjeux de la recherche dans la formation, les problématiques qu'elle travaille, les liens qu'elle entretient avec les acteurs et leurs activités dans une formation par alternance. Il se veut également un outil fonctionnel pour la réalisation du mémoire des étudiants. [...]»

Structuré en trois parties, le livret montre l'intérêt de la recherche dans la formation des enseignants à travers les regards de différents acteurs (formateur, responsable CARDIE, professeur stagiaire, directeur de laboratoire...). Il donne également quelques résumés de mémoires, présente le rôle du directeur de mémoire, puis précise le déroulement général de la démarche. Enfin, la dernière partie du livret donne quelques conseils pratiques pour réussir son mémoire et sa soutenance.

▶ **Outils pratiques pour rédiger son mémoire**

Les mémoires diffusés par les CRD

Les mémoires constituent une documentation très demandée par les étudiants au titre de la méthodologie générale ou du sujet traité en particulier.

Ces travaux (Masters 2, écrits réflexifs) sont déposés sous forme électronique, ce qui permet un gain de place dans les CRDs ainsi qu'un signalement et une consultation améliorés.

C'est le jury de soutenance qui choisit ou non la publication et son mode de diffusion : soit en interne (limitée à la communauté universitaire nantaise) ; soit en externe, par dépôt sur DUMAS (Dépôt Universitaire de Mémoires après Soutenance), archive ouverte du CNRS. Sont déposés dans ces archives ouvertes les travaux les plus pertinents dont la qualité méthodologique a été

reconnue par la commission de soutenance.

Dans DUMAS, la collection ESPE-Académie de Nantes, lancée début 2013, compte aujourd'hui 234 documents et totalise, depuis sa création, 420 000 consultations dont la moitié en provenance de l'étranger.

Pour avoir accès aux mémoires dont la diffusion a été autorisée, les étudiants peuvent consulter le catalogue de la bibliothèque Nantilus. Le mode recherche avancée permet d'optimiser la pertinence des résultats - en sélectionnant «thèse ou mémoire» dans format et «en ligne» dans consultation, et en ajoutant MEEF dans le champs tout texte.

▶ **Dumas - Collection ESPE Académie de Nantes**

Le comité de lecture scientifique et professionnel

Tous les formateurs et universitaires intervenants dans les différents masters MEEF de l'ESPE de l'académie de Nantes sont membres du comité de lecture scientifique et professionnel. D'autres collègues extérieurs à l'ESPE ont accepté de participer à ce comité de lecture

BARROCA Marco - Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec en Outaoais, Gatineau.

BOULC'H Laëtitia - Département des Sciences de l'Éducation - Université Paris V - EDA

BRAU-ANTHONY Stéphane - ESPE Académie de Reims - Université de Reims - CEREP

BRIÈRE Fabienne - UFR STAPS - Université Paris-Est Créteil Val de Marne - UPEC - LIRTES

BULF Caroline - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

BUZNICK Pablo - ESPE Académie de Caen - Université de Caen - CERSE

CARETTE Marie-Aude - Equipe de Circonscription Angers-Nord-Loire 49 - Académie de Nantes

CARIOU Didier - ESPE Académie de Bretagne - Université de Rennes - CREAD

CHAMPAGNE Martine - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

DUTERCQ Yves - Département des Sciences de l'éducation Nantes - Université de Nantes - CREN

FABRE Michel - Université de Nantes - CREN

FERRIERE Séverine - ESPE Académie de Nouvelle-Calédonie - Université de Nouméa - LIRE

GALLUZEAU-DAFFLON Rosine - Université de Nantes - CREN

GAUX Christine - Département de Psychologie - Université d'Angers - LPPL

GROMY Olivier - Inspection départementale de l'éducation nationale - Equipe ASH DSDEN 49 - Académie de Nantes

GROSSTÉPHAN Vincent - ESPE Académie de Reims - Université de Reims - CEREP

JANIER-DUBRY Françoise - Inspection pédagogique Régionale histoire-géographie - Académie de Nantes

JAUBERT Martine - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

JOHANET Bertrand - Lycée La Colinière - CREN

JOURDET Sarah - RASED Cholet-Est - Académie de Nantes

JUNG Véronique - Equipe ASH DSDEN 49 - Académie de Nantes

LALAGÜE-DULAC Sylvie - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

LENOIR Pascal - Université d'Angers - 3L.AM

LEZIART Yvon - UFR STAPS Rennes - Université Rennes 2 - CREAD

LHOSTE Yann - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

MAGENDIE Elisabeth - ESPE Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

MALEYROT Eric - Directeur d'école - CREN

MARQUER Sylvie - CARDIE - Rectorat Académie de Nantes

ORANGE Christian - Université Libre de Bruxelles - CREN

ORANGE Denise - Département des Sciences de l'éducation - Université de Lille 3 - Théodile CIREL

OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO Cécile - UFR STAPS - Université de Lyon1 - CRIS

QUITRE Florian - ESPE Académie de Caen - Université de Caen - CERSE

PEREZ-ROUX Thérèse - Université de Montpellier - LIRDEF

PERRIER Patricia - Inspection départementale de l'éducation nationale - Mission maternelle DSDEN 49, Académie de Nantes

PERRIN Véronique - Equipe de Circonscription Durtal-Les trois rivières 49 - Académie de Nantes

PULIDO Loïc - Département des Sciences de l'Éducation - Université du Québec à Chicoutimi - CREN, CRIRES

RENIER-AMY Laurence - Equipe ASH DSDEN49 - Académie de Nantes

ROGER Anne - UFR STAPS - Université de Lyon1 - CRIS

TOLAN John - Université de Nantes - Co-Directeur de l'IPRA

TUDAL Gilles - Inspection départementale de l'éducation nationale - Mission maternelle DSDEN 44 Académie de Nantes

VEJUX Marine - Equipe départementale DSDEN 49 - CREN

WEIL-BARAIS Annick - Université d'Angers - LLPL

ressources

Interface entre recherche, formation et innovation

ESPE Académie de Nantes
23 rue du Recteur-Schmitt
BP 92235
44322 Nantes Cedex 3
02 53 59 23 00
www.espe.univ-nantes.fr