



HAL
open science

L'ergologie est-elle soluble dans le travail scolaire ? Le triangle Activité/Savoirs/Valeurs au risque de dispositifs éducatifs au collège

Anne Apffel, Emmanuel Triby

► To cite this version:

Anne Apffel, Emmanuel Triby. L'ergologie est-elle soluble dans le travail scolaire ? Le triangle Activité/Savoirs/Valeurs au risque de dispositifs éducatifs au collège. Colloque International Ergologie : "Penser et réaliser la transformation du travail", 12-14 octobre 2017, Paris, Oct 2017, Paris, France. hal-03731294

HAL Id: hal-03731294

<https://hal.science/hal-03731294>

Submitted on 20 Jul 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ergologie est-elle soluble dans le travail scolaire ? Le triangle Activité/Savoirs/Valeurs au risque de dispositifs éducatifs au collège.

Anne Apffel (Education nationale) et Emmanuel Triby (Université de Strasbourg)

L'objet de cette contribution est d'interroger la notion de travail scolaire par le moyen des démarches d'analyse de l'activité, notamment l'ergologie. L'identification des dysfonctionnements de ce travail particulier, leurs manifestations, leurs sources et leurs obstacles, sont l'occasion de présenter une série de dispositifs mis en place au sein d'un collège à destination d'élèves caractérisés par un rapport problématique à la norme – selon différents avatars – au regard des exigences du travail scolaire et de la « réussite » qui devrait en être l'issue attendue. L'explicitation de ces dispositifs, leurs intentions et leur déroulement, permet d'interroger quelques notions essentielles pour saisir l'activité aujourd'hui : le métier, le parcours, la réussite, les compétences... Ces perspectives révèlent finalement la grande généralité du travail des élèves.

1. Généralité et spécificité du travail scolaire : activités / savoirs / valeurs

Il s'agit ici d'analyser le concept de travail scolaire, ou cette « notion toujours en cours de conceptualisation critique » (Sembel, 2003a). Analyser le travail scolaire, c'est chercher en quoi l'activité de l'élève est un travail, donc d'abord ce qu'il a de commun avec toutes les activités laborieuses. Mais, conjointement, il s'agit de voir ce qu'il a de spécifique sans tomber dans la simple déclinaison des conditions institutionnelles de l'activité de l'élève ; ce qui revient à déterminer ce qu'il n'est pas, ou pas seulement.

1.1. Travail et réussite scolaires

Une définition liminaire de ce travail scolaire pourrait être tout ce que l'élève doit mettre en œuvre pour réussir, plus précisément, les règles et les normes auxquelles il devrait se conformer pour assurer une issue personnellement et socialement favorable à sa scolarité. Une norme est « une règle, déduite du respect d'une ou plusieurs valeurs, qui s'impose de façon prescriptive à une pratique, qui a des chances d'être efficiente dans une communauté donnée, qui fait peser la menace d'une contrainte si on ne la suit pas, et qui implique une approbation collective quand elle est suivie, une désapprobation collective quand elle n'est pas suivie... » (P. Livet, cité par Heinich, 2017, p.354). « La fonction des normes est précisément de permettre l'ajustement entre les valeurs et les contextes d'action » (Heinich, 2017, p.355).

Mais suffit-il de se conformer aux normes scolaires pour réussir ? N'y a-t-il pas d'autres finalités et d'autres valeurs concurrentes que la réussite ? La réussite scolaire implique-t-elle la réussite sociale (et économique) ? De quoi sont constituées ces différentes « réussites » ? « La norme apparemment donnée est toujours présentée sinon comme un idéal, du moins comme un objectif problématique » (Schwartz, 2012, p.695). Dans cette perspective, la réussite pourrait constituer une norme du rapport scolaire aujourd'hui.

En ce sens, les différentes modalités de l'évaluation scolaire visent à mesurer le degré de conformité aux attentes de l'institution scolaire, cette conformité étant censée garantir la réussite. Mais il y a ce que demande l'institution et « ce qu'elle ne demande pas » et qui est pourtant essentiel pour la réussite. En somme, c'est la notion même de réussite qui doit être questionnée, au titre de « concept pragmatique » pour les différentes parties prenantes du travail scolaire (Vidal-Gomel et Rogalski, 2007). Pour le système scolaire, la réussite fait partie de sa « grammaire axiologique » à savoir « ce système de valeurs qui préside, dans nos sociétés, à la production des jugements de valeurs » (Heinich, 2017, p.21). Mettre au jour cette grammaire, c'est « produire un savoir, explicitant les conditions auxquelles, pour les acteurs, ces discours (des valeurs) apparaissent plus ou moins justes, ou justifiés » (*ibid.*). Non pas chercher les

« fondements des valeurs » mais comment ça marche : la « mise en œuvre » ou la « traduction » des valeurs dans les activités et pratiques sociales.

S'il est possible de confondre le travail scolaire avec la simple prescription, c'est que ce travail semble inscrit dans une série d'éléments qui privilégient la prescription et la relation verticale : la primauté du cours magistral, la pratique des exercices, la notation comme instrument quasi exclusif de l'évaluation des connaissances, l'autorité hiérarchique de l'adulte.

1.2. Travail et disciplines scolaires

Pour avancer dans la démonstration, il peut être utile de convoquer la notion de *discipline* qui, dans sa dualité sémantique, permet d'identifier à la fois :

- le lien que le travail scolaire entretient avec le savoir, les disciplines scolaires, un savoir lui-même porteur d'un ordre de la pensée censé être générateur d'un développement de la personne¹ ; la discipline est un dispositif scolaire conçu pour faire réussir ou plutôt permettre une bonne différenciation des résultats, censés correspondre à un jeu de places conforme aux exigences de la société².

- la dimension essentiellement prescriptive des définitions institutionnelles de l'activité de l'élève ; sortir, avec Nicolas Sembel, d'une conception du travail scolaire en termes de « ce que fait l'école à l'élève » : « le travail scolaire des élèves gagnerait à être défini comme le rapport des élèves à ce que demande l'école, et également à ce qu'elle ne reconnaît pas. Le travail scolaire serait alors constitué de tout ce qui est fait par les élèves, plus ou moins en lien avec le cadre et les prescriptions scolaires, et qui relève d'un travail intellectuel. De ce rapport double, à ce que l'école demande et à ce qu'elle ne demande pas, naît et se perpétue une relation élève/école marquée par une tension ontologique » (Sembel, 2003b)

- la composante physique et matérielle de la relation pédagogique scolaire ; ceci permet de mobiliser le concept de « corps soi » en s'appuyant notamment sur son caractère anti-dualiste et forcément global ou systémique pour appréhender la relation pédagogique (Schwartz et Echternacht, 2009). Mais la référence à cette composante illustre également la prégnance de la matérialité de l'espace scolaire (dispositions, topographie, positionnement...) sur le travail scolaire ; Schwartz parle de « la dimension irréductiblement créatrice (de la norme) où le concret qualitatif rend possible le couperet égalisateur de sa forme abstraite » (2012, p.706).

1.3. Le triangle : activités / savoirs / valeurs

Le travail scolaire est un travail, une expérience de l'activité humaine. « Le travail est toujours à quelque degré une expérience. (...) C'est ne pas penser l'activité humaine de travail que de ne pas savoir y lire en quoi des sujets y sont mis à l'épreuve » (Schwartz, 2000). En ce sens, il peut être analysé comme n'importe quel travail. Ainsi, les concepts clés de l'analyse de l'activité peuvent être mobilisés afin d'en comprendre les tensions : le triangle activité/savoir/valeur, le dispositif à trois pôles mais sans doute également « le travail empêché » (Clot, 2010 ; Gomez, 2013), ou encore la distinction entre travail « objectif »/ « subjectif »/ « collectif » (Gomez, 2013).

Le travail scolaire est un travail particulier. Il est censé comporter une dimension intrinsèquement éducative, développementale. Plus que toutes les autres formes de travail, c'est avant tout un travail sur soi ; il est conçu, organisé et mis en œuvre pour être « constructif » (Rabardel). En ce sens, le travail scolaire ne tient pas d'abord sa spécificité à son ancrage dans un contexte particulier, local, mais de son inscription dans une institution qui constitue

¹ Y compris quand ces disciplines génèrent de « l'ennui » dicit A. Finkielkraut, L. Ferry... Peut-être même qu'elles ne sont véritablement disciplinaires quand elles installent l'être de l'élève dans un flottement, une torpeur, un sentiment d'inexistence.

² D'une certaine façon, on trouve dans le sens des disciplines pour l'activité de l'élève la même ambivalence que signale « la double vérité du travail » (Bourdieu, 1996).

l'environnement (social, humain, matériel, symbolique) de cette activité ; à ce titre, celle-ci porte une conception du devenir des personnes et des conditions de sa possibilité.

Cette spécificité peut être mieux identifiée au moyen du triangle activités / savoirs / valeurs. Au préalable, remarquons que, dans les conceptions et les pratiques proprement scolaires, ce triangle est restreint aux exigences de la transmission des savoirs scolaires et leurs fonctions différenciatrices : les savoirs à transmettre sont l'occasion de développer une activité normée et évaluée ; les savoirs sont perçus comme les savoirs à acquérir au prix de la négation ou de l'indifférence aux savoirs quotidiens des élèves ; les savoirs sont une valeur dans la mesure où ils sont des références pour qui a fait le « choix » de la réussite ((la réussite comme actualisation de la valeur savoirs) ; les savoirs scolaires empêchent de « valoriser l'expérience de l'élève », condition de l'émancipation pour P. Freire. Dans la conception du travail scolaire que nous cherchons à promouvoir, les choses sont un peu plus compliquées :

- du point de vue de l'activité, il est des normes qui organisent le travail réalisé par l'élève, et d'autres qui préservent l'entretien de sa place dans le système d'enseignement ; ces dernières sont contenues dans ce qu'il est convenu d'appeler la discipline, son exercice génère et entretient le « métier de l'élève » (Perrenoud). Ces normes sont « reprises » par les personnes en activité, en renormalisation ; cette action « mobilise pas, à travers un corps, support d'une histoire personnelle, une masse de micro-appréciations, de micro-choix, de micro-jugements » (Schwartz, 2004). L'éducatif dans le système d'enseignement, dans son rapport inévitable au pédagogique, est une manière de distinguer les normes scolaires conçues pour faire fonctionner le système et « par conséquent » le développement de l'enfant vers l'adulte, et les normes sociales conçues pour faire fonctionner la société, i.e. la socialisation autant que l'intégration, la « cohésion sociale » autant les conditions de l'éducation, l'état de la société et son devenir...

- du point de vue des savoirs, il convient d'insister sur leur caractère central dans cette activité. Central à plusieurs titres ou sous différents aspects : les savoirs et leur « transmission » symbolisent le système d'enseignement au point qu'il est possible d'oublier que ce système est avant tout le lieu de l'activité d'un jeune en développement : « ce que l'on cherche à transmettre, ce sont des normes comme des manières de faire à privilégier » (Durrive, 2015) ; les savoirs sont l'horizon de ce système et des activités des différents acteurs qu'il accueille au sens où l'évaluation de ces savoirs est le moyen de leur positionnement respectif dans le système et vis-à-vis de l'environnement de ce système (élèves, enseignants, parents) ; les savoirs sont l'instrument essentiel de l'activité de ces acteurs liés entre eux par une relation de transmission elle-même inscrite dans l'espace scolaire et ancrée dans la classe.

- du point de vue des valeurs, il est possible de distinguer trois pôles de valeur très fortement articulés entre eux : la réussite, l'autonomie, le développement ; sur ce premier triptyque, il est possible d'en articuler un second : l'effort, le devenir, l'intégration. Dans le fonctionnement du système d'enseignement, ces trois pôles rencontrent le savoir comme valeur : dans cette dimension particulière, d'autres valeurs sont identifiables : la transmission, la reconnaissance, la coopération.

Cette tension entre le caractère général du travail scolaire et son caractère particulier génère toute une série d'*écarts* (Mayen), autant d'occasions pour l'élève d'entrer dans la « difficulté » et parfois s'installer dans l'échec. « Parce que la norme est d'horizon, la production impose la patience aux concepts qui la prescrivent. Dans chaque cas, l'issue de ces rencontres sanctionne des rapports de force, des déplacements de puissance : rien dont l'histoire, qui les nourrit, ne fasse en retour sa substance » (Schwartz, 2012, p.712).

Les valeurs apparaissent dans l'exercice d'actes évaluatifs, particulièrement récurrents dans le système scolaire. « La compréhension des actes évaluatifs exige de prendre en compte ces trois paramètres que sont les ressources des sujets évaluateurs (leur équipement axiologique), les propriétés des objets évalués (les prises qu'ils offrent à l'observation) et les caractéristiques de

la situation d'évaluation (les contraintes normatives propres à l'épreuve de la décision) » (Heinich, 2017, p.103).

1.4. Les dysfonctionnements du travail scolaire

Compte tenu de la prégnance de ses enjeux et des ressources des jeunes qu'il mobilise, le travail scolaire et l'exercice du métier d'élève (Perrenoud, 2010) peuvent être l'objet d'un certain nombre de dysfonctionnements.

Ces dysfonctionnements apparaissent sous différentes formes ou modalités : la « difficulté » scolaire, lorsque l'élève a du mal à se maintenir dans un écart à la norme suffisant pour progresser normalement dans sa scolarité ; « l'échec scolaire » quand l'élève est dépassé par les exigences du travail scolaire, soit du fait d'une incapacité, soit du fait d'un retrait plus ou moins volontaire ; la démotivation ou le désintérêt lorsque l'élève n'arrive plus à donner un sens à son travail ou lorsque l'institution ne lui renvoie pas les réponses légitimement attendues. Ces dysfonctionnements génèrent chez les élèves différents états et attitudes, tant au niveau individuel, une agitation, un malaise, une souffrance, qu'au niveau collectif, à travers des manifestations telles que le chahut ou la passivité. Ces dysfonctionnements ont en commun d'*empêcher* le travail scolaire, selon différentes modalités, dans sa mise en œuvre comme dans ses produits (*outputs*).

Ces dysfonctionnements semblent en grande partie liés au rapport à la norme développé par les élèves. Plusieurs configurations de ce rapport sont ainsi repérables :

- un rapport à la norme rendu difficile du fait d'un problème personnel, dépassant le cadre scolaire
- un travail de la norme relativement inexistant, au moins pour ce qui concerne le travail scolaire, une forme de désengagement, de retrait ;
- un rapport à la norme rendu peu efficace soit du fait de l'incapacité à développer une activité adaptée (prise de parole, réalisation des devoirs...), soit du fait de la difficulté à construire son identité d'élève, s'inscrire dans « le métier de l'élève ».

Afin d'agir sur ces dysfonctionnements et ses différents avatars, le système d'enseignement a multiplié les dispositifs. La multiplication des dispositifs, qui n'est pas propre au domaine des difficultés des élèves mais qui est générale dans le système éducatif depuis les années 2000, indique un « nouvel âge de l'organisation scolaire » (Barrère, 2013a), au croisement de problématiques pédagogiques et organisationnelles, et favorisant des pratiques pédagogiques « en rupture avec le face-à-face habituel d'un enseignant et du groupe-classe » (*ibid.*). Ceux-ci comportent souvent le risque de stigmatiser les élèves concernés, et davantage encore : « le jeune accueilli devient un sujet fragmenté, à qui est interdit le statut d'élève, au profit de l'entrée dans une carrière de bénéficiaires et d'usagers de dispositifs multiples, qui l'éloignent un peu plus encore des exigences de l'école » (Reverdy, 2017, p.8) ; comme un effet pervers de ces dispositifs, ceux-ci risquent d'éloigner les élèves concernés d'un parcours scolaire long (Barrère, 2013b).

Cet effet est lié principalement au fait que la plupart des dispositifs servent à nourrir ou à conforter le processus d'évaluation - sélection – orientation des élèves au fondement du système d'enseignement quand il faudrait plutôt des dispositifs qui permettent de réinsérer dans le travail scolaire en offrant des occasions de renormaliser.

2. Les dispositifs conçus et mise en place au collège V : esquisse d'une lecture ergologique

Fort de cette analyse trop sommairement exposée, la conseillère principale d'éducation d'un collège du Bas Rhin (le collège V) a conçu et mis en place quatre dispositifs afin de trouver une réponse adaptée à chacun des avatars de ce rapport problématique à la norme chez certains élèves. Il s'est agi d'offrir à la renormalisation des situations où elle peut s'exercer dans le sens

du développement, où elle peut trouver ses mots et du sens pour les élèves ; éprouver plus explicitement la distance à la norme pour mieux entrer dans la norme, pour mieux faire de la norme un moyen de développement et de compréhension du « sens de la scolarité »

2.1. Lire, écrire, penser

Où il s'agit de donner l'occasion, et ce faisant la capacité, de formuler un point de vue à partir de la lecture de courtes énigmes et la discussion, et de redonner confiance, en soi par la confrontation verbale pacifique à l'autre, de la parole en soi qui sommeille et qui ose, car soudainement construite pour être entendable et entendue, donner un sens et faire sens. La formatrice commence par faire émerger un questionnement : en pointant des problèmes que le texte peut soulever et à travers lui, des comportements de différents protagonistes, de différentes situations. En suscitant ainsi le débat, les élèves entrent dans l'échange, c'est-à-dire qu'ils essaient de comprendre le point de vue de l'autre au travers de réponses diverses et parfois contradictoires puis donnent le leur. Ils apprennent à respecter le point de vue des autres de même qu'ils arrivent à entendre que leur propre point de vue peut être digne d'intérêt et mis en perspective. Ce faisant, le texte écrit prend vie et sens, c'est eux qui se servent du texte, qui l'utilisent, le texte reste un objet dont ils parviennent peu à peu à avoir la maîtrise.

Ecouter les arguments des autres membres du groupe, y réfléchir et reprendre la parole pour redire sa propre posture. La formatrice pourra reformuler afin de permettre aux élèves de dépasser leurs difficultés, leurs préjugés, leurs blocages. La formatrice choisit plusieurs approches pour aborder les questions, en fonction de la nature du texte ou de différentes images à l'étude : elle peut partir d'une notion particulière et interroger les élèves sur ce qu'elle signifie (approche déductive), elle peut partir d'une hypothèse et en tirer des conclusions ayant une portée plus générale (approche inductive), elle peut aussi, au moment du débat, partir d'un désaccord, d'opinions qui s'affrontent et essayer de trouver, avec le groupe, quels implicites ceux-ci convoquent, dans chaque thèse qui émerge.

Enfin, les élèves apprennent qu'il est possible de prendre le risque de se tromper, sans que cela puisse porter à conséquence. La peur de se tromper lorsque, en situation de classe, le professeur interroge, empêche ces élèves de participer. C'est une forme d'auto-exclusion du groupe des pairs - de « ceux qui savent » - qui va avoir des effets de déconcentration de l'élève. Celui-ci réagit ainsi parce qu'il doit faire face et qu'il ne peut pas et qu'il se retrouve ainsi seul, avec son manque d'assurance d'une part et son auto-dépréciation d'autre part, d'autant plus entretenue, qu'il doit aussi faire face aux moqueries du groupe. Il en résulte une perturbation de l'attention de l'élève et son dérangement du bon déroulement de la séquence pédagogique, pour essayer de faire oublier à lui-même qu'il est celui « qui ne sait pas » ou qu'il est celui qui « ne sait pas qu'il sait ».

2.2. Le tutorat

L'origine de cette action part d'un constat : une classe n'arrive plus à remplir le contrat tacite qui le lie à son enseignant : l'enseignant donne un cours, les élèves l'écoutent et interagissent dans ce cadre. Certains élèves sont désignés par l'équipe pédagogique comme étant des fauteurs de trouble. Cependant, c'est au groupe-classe de dire par qui le travail scolaire est empêché. Les élèves désignent ceux qui, au sein du groupe-classe, ne permettent plus le travail scolaire de se dérouler comme il faudrait. Les élèves ainsi désignés reconnaissent ce qui leur est reproché.

Une expérience de tutorat a déjà cours dans cette classe, pour d'autres raisons ; l'attention des élèves est attirée sur ce binôme qui déjà fonctionne et produit des effets positifs, en termes de comportement, sur l'élève tuteuré. Les élèves proposent d'eux-mêmes de tenter l'expérience. Des élèves se portent volontaires, les élèves qui posent problème montrent leur accord. Les binômes, s'ils ne sont pas forcément choisis, sont néanmoins acceptés par tous. Une réunion plénière, dite *réunion de suivi tutorat*, est organisée peu après le démarrage de l'action puis à

raison d'une fois par mois. Sont posés, ensembles - élèves, professeur principal et CPE - les objectifs du tutorat : retrouver la concentration nécessaire au suivi du cours par l'action du tuteur, soit par un rappel à l'ordre bienveillant de la part du tuteur sur le tuteuré, soit par un effet de modélisation du tuteuré sur le tuteur. Cette relation peut se poursuivre dans la cour de récréation, partout ailleurs dans l'école, où le tuteuré, par son comportement, à savoir l'interaction qu'il aura avec le « milieu collège » offre au tuteuré des possibilités d'observation d'un comportement normé. Des points individuels sont faits avec la CPE, en fonction des problématiques particulières de chaque binôme ; cet échange est basé sur l'observation objective et mutuelle du binôme. Les objectifs de fonctionnement sont revus ensemble, sont discutés, négociés et doivent être validés par l'un et par l'autre élève. Les points collectifs servent à faire émerger des problématiques partagées et à les mettre en débat. Ils permettent une réflexion plus large sur le métier d'élève, des conditions efficaces de son exercice, de même qu'ils incitent à la résolution de problèmes qui se posent aux élèves, des deux côtés, tuteurs et tuteurés, à l'intérieur même d'une relation où « celui qui sait » montre à « celui qui sait moins » ou « qui ne sait pas du tout », des qualités et des compétences qui sont ainsi développées, afin que cette relation puisse vivre et avoir sa raison d'exister.

2.3. *Alias*

Alias, c'est « autrement dit » et « dit autrement »... C'est ici l'occasion d'analyser son expérience, de construire une compétence « méta » (la « compétence à vivre »), donc de se réapproprier son expérience et construire son parcours.

Le dispositif fonctionne sur 4 séances pour des groupes de 8 élèves au maximum avec 2 animateurs. Les élèves sont désignés par la CPE, en fonction de la récurrence de signaux d'alerte (absences, punitions, sanctions, agressivité). L'entrée dans le dispositif se fait sur la base de l'adhésion de la famille et de l'enfant au dispositif et de son principe. Un entretien d'admission dans le dispositif a lieu au cours duquel le dispositif est explicité à l'enfant comme aux parents. Alias est un dispositif qui crée du lien entre les élèves d'un groupe et des adultes éducateurs, et entre l'élève de ce groupe et l'éducateur afin de restaurer un rapport distendu voire défiant à l'autorité et à ses normes. Il va permettre de dire, de façon non-autorisée jusqu'alors dans l'institution, les difficultés de cette relation, les moyens de les surmonter afin de permettre à l'élève de revenir à un parcours de réussite dont il sera l'auteur. En creux de cette relation en apparence duale, on observe la place omniprésente du parent qui, dès le départ, donne son accord pour être en relation avec les éducateurs afin d'avoir un retour, toujours négocié avec l'élève, de comment l'élève va dire autrement ses échecs, ses souffrances, ses espoirs.

C'est un dispositif qui dépasse largement les limites du collège afin de donner l'occasion à des parents, le plus souvent isolés, démunis, et eux-mêmes en butte à des difficultés avec leurs enfants, d'avoir un relais attentif et non jugeant, pour eux-aussi *dire autrement* ce vécu et se faire épauler avec bienveillance. Ces interactions triangulaires sont la condition sine qua non de l'entrée dans le dispositif et de sa bonne issue.

2.4. *Le cercle de bienveillance*

Ce dispositif promeut le rôle de l'empathie et de la distanciation pour un élève qui a des difficultés d'intégration dans la classe, dans l'établissement. C'est un travail à la fois sur les compétences sociales (des bienveillants comme du « bienveillée ») et sur les conditions de la réussite scolaire. Au départ, il y a l'entretien au cours duquel la CPE va déceler la trace d'une souffrance et une demande, plus ou moins explicite, d'aide, en tout cas l'élève oriente son récit de telle façon qu'à la question, « penses-tu avoir besoin d'aide », l'enfant répond de suite « oui ». L'élève qui entre dans le cercle est un jeune en demande (qui souvent reste à expliciter), qui sait qu'il ne va pas bien et qui a le désir d'aller mieux. Il perçoit souvent une différence, entre lui et les autres, qu'elle soit d'ordre psychique ou pathologique. Cette différence, il la vit

comme un handicap qui l'empêche d'investir comme il le faudrait, comme il le voudrait, sa scolarité. Ce handicap atteint d'une façon ou d'une autre son narcissisme, il aura du mal à se défaire de pensées automatiques négatives.

La relation à l'autre pose immédiatement problème, elle n'est pas satisfaisante, soit parce qu'elle ne l'a jamais été, soit parce qu'elle est fantasmée et n'a donc rien à voir avec le réel. Dans la mesure où la relation à soi n'est ni clarifiée, ni apaisée, la relation à l'autre ne l'est pas davantage. Cette clairvoyance de l'élève en demande d'aide, ne présage en rien la capacité de ce même élève à comprendre son fonctionnement par rapport à l'autre et à savoir mettre en place des stratégies qui vont pouvoir lui rendre cet autre accessible. Or l'élève a besoin de l'autre, et d'au moins un autre car ce regard du tiers, l'aide à grandir et plus simplement, le fait exister, donc à légitimer sa présence au collège et son investissement dans son métier d'élève. La CPE peut éventuellement réorienter ce choix. Elle explique à cet élève qu'il y a un ailleurs possible, une façon de pouvoir vivre au collège en étant « bien », mais que, pour le moment, il faut trouver des élèves qui fasse autour de lui, un cercle, une protection, une veille, bienveillante. Une fois délimité la problématique de l'élève et avoir recueilli sa demande et compris ses besoins, il est demandé à l'élève qui, parmi les élèves qui l'entoure, il aura repéré comme étant suffisamment digne de confiance pour lui apporter l'aide nécessaire. Le mot « bienveillant » est expliqué et l'enfant, à partir de ce moment-là, ressent un immense soulagement. La CPE prévient l'enfant que cela ne sera peut-être pas très simple au début, qu'il faudra un petit temps d'adaptation entre cet élève et les « bienveillants » (et inversement) et qu'il faudra faire des points réguliers (la temporalité est négociée avec l'élève et souvent fonction du niveau de souffrance de l'enfant), réunir le « cercle » régulièrement. Les contenus des réunions sont expliqués au « bienveillé » : il s'agit de s'écouter tous, de voir comment a été perçu le « bienveillé », comment les autres ont perçu ses difficultés, ce qu'il leur a donné à voir et inversement. Les remarques doivent être formulées avec « bienveillance » et de façon positive pour que l'élève ait envie de progresser.

La CPE peut intervenir pour réguler les échanges, orienter le débat vers un point qui aura émergé plus qu'un autre etc. La CPE fait partie du cercle, c'est d'ailleurs la preuve que le « cercle » a pris. Lorsque le « cercle » se réunit, il y a des bienveillants et un bienveillé, il n'y a pas des élèves et une CPE. C'est le signe d'un certain dépassement, de l'efficacité du cercle. D'ailleurs, la configuration du lieu, là où chacun littéralement « prend place » est très importante. Avant le démarrage d'un « cercle », le bienveillé doit s'engager à ne jamais parler du « cercle » aux élèves qu'il aura choisis. C'est la CPE qui demandera aux élèves de se présenter à son bureau et qui leur donnera les explications nécessaires. Auparavant, elle se sera mise d'accord avec le « bienveillé » sur ce qui pourra être livré de sa situation et ce qui devra être tu. Il est fondamental de respecter cette opacité de l'élève, qui pourra, lorsqu'il se sentira prêt, aller plus loin dans ce qu'il voudra dire, ou non. Il faut que la situation soit expliquée de manière très simple aux élèves « bienveillants ». Il est important de noter à quel point les élèves peuvent ne pas se rendre compte de la souffrance d'un autre élève, même juste à côté d'eux. Cette douleur devient une réalité lorsque le « bienveillé » dira son mal-être, sur une échelle de 1 à 10. Ils en sont souvent très émus et cette émotion leur donne l'envie d'aider. Jusqu'à présent, il n'y a jamais eu de « bienveillants » défailants. Le « secret » qui entoure le « cercle » doit se poursuivre : aucun autre élève ne faisant partie du « cercle » ne doit en parler, et ceci pour protéger le « bienveillé »

3. Quelques enseignements

Il est trop tôt et très difficile d'évaluer les effets de la mise en place de ces dispositifs. Néanmoins leur fonctionnement et le sentiment que semblent éprouver les élèves qui y ont participé permettent d'esquisser certains enseignements.

3.1. La construction du rapport aux normes des élèves

Les quatre dispositifs contribuent, chacun à sa manière, à faciliter ou rendre possible le travail de renormalisation qu'impose le travail scolaire en permettant d'abord à l'élève de prendre conscience et de nommer les « normes antécédentes » à partir des situations au sein desquelles il construit son activité. « Les normes antécédentes sont, au plus près, les prescriptions, procédures, contraintes, relations d'autorité, de pouvoir, mais aussi les savoirs scientifiques, techniques, les règles juridiques, les expériences capitalisées, tout ce qui anticipe l'activité de travail à venir avant même que la personne ait commencé d'agir » (Schwartz, 2004). Il y a donc du juridique mais aussi du cognitif, des savoirs de référence et des savoirs pratiques, des procédures, des informations, des règles d'action mais aussi des rapports hiérarchiques, des relations de travail, relations d'autorité mais également de coopération ou de collaboration. En somme, tout ce avec quoi le salarié – ou l'élève – doit composer pour renormaliser. On n'est sans doute pas loin des « caractéristiques agissantes de la situation » (Mayen, 2012).

Ces dispositifs sont conçus pour ouvrir un espace de renormalisation propre à former la normativité chez l'élève. Cet espace de construction, pour des jeunes à l'expérience encore peu sédimentée, contribue à leur développement en combinant quatre facteurs de travail de soi :

- les *contraintes*, essentiellement constituées d'un temps et d'un espace particuliers, des règles, les règles d'un jeu permettant de faire l'expérimentation des règles du jeu. Les savoirs scolaires sont seconds voire totalement absents dans ces dispositifs.
- *la prise de parole* constituant une alternative à l'emprise de la parole qu'exerce le travail dans la classe quand les savoirs à acquérir comme les valeurs à mobiliser restent à distance pour certains élèves, une distance rédhibitoire.
- *les interactions* structurées selon différentes configurations : le binôme du tutorat, le groupe fermé du cercle de bienveillance, le groupe plus ouvert d'Alias. Ces interactions avec l'autre ou les autres contribuent à installer une interaction avec soi au fondement de la réflexivité mais également du « souci de soi ».
- *un retour positif*. L'évaluation que comporte tout fonctionnement d'un dispositif se présente sous la forme de retours positifs, ou offrant la possibilité au jeune de comprendre et discuter un éventuel retour négatif : un « tutorat » qui tourne court, un cercle de bienveillance qui doit se reformer pour cause de « rechute »... Très concrètement, un jeune qui dit « ça me fait du bien » au propos du cercle est cas rare dans le fonctionnement habituel de la classe³.

En fait, il s'agit de sortir du travail scolaire pour mettre l'élève en activité. C'est une activité car elle vise l'effet, le productif ; c'est une activité également car elle mobilise des ressources particulières ; c'est une expérience car elle conduit les jeunes à prendre conscience de certaines dimensions de son agir, de son existence : la dimension affective et émotionnelle ; c'est une activité enfin car elle place la dimension collective au cœur de sa dynamique. On ne sort pas pour autant du travail scolaire, sauf à penser que l'éducatif, le travail sur soi avec un tiers n'a pas sa place dans la salle de classe. Ce n'est plus un travail médiatisé par les savoirs scolaires, les disciplines et leur enseignement, mais par les normes scolaires et l'espace de renormalisation qui est y ouvert.

En somme, ces dispositifs sont l'occasion de réintroduire l'activité de l'élève à l'école dans une perspective éducative en proposant non pas tant une alternative au travail scolaire qu'une alternative à l'activité sous « la forme scolaire ». : « La forme scolaire d'éducation n'est pas propre à l'enfance. Elle se caractérise par la création d'un espace-temps spécifiquement consacré à l'apprentissage, séparé des pratiques sociales auxquelles il est censé préparer ». (O. Maulini et P. Perrenoud, In : Rayou, 2015, p.153). En fait, « la notion de forme scolaire n'a de

³ Il reste à savoir ce que veut dire le jeune par cette expression de satisfaction... Cela dénote au moins une capacité à parler d'une émotion en lien à une activité.

sens que si l'on peut identifier des formes "non scolaires" de socialisation. » ; la critique de la forme scolaire est la condition de l'activité effectivement constructive de l'élève⁴.

La prise de parole mérite sans doute un intérêt particulier car « la prise de parole de l'élève semble significative de la place et du rôle que l'on accorde à l'élève dans le système éducatif » (Sueur et Tozzi, 2017) notamment car elle comporte d'importants « enjeux formatifs » que l'exercice habituel du travail scolaire empêchent de valoriser :

- un enjeu identitaire : du fait de l'investissement subjectif du langage que requiert la prise de parole, elle « contribue fortement à la construction d'une identité individuelle et collective, comme moyen d'individuation et de socialisation ». Avec leurs mots, à propos du tutorat, des élèves notent qu'il leur a permis de « *prendre l'école au sérieux* », de « *revenir dans le droit chemin* », d'être « *envoyé vers le bon chemin* »
- un enjeu réflexif : la parole, en activant la langue, est « l'outil par excellence de la réflexion. (...) Cet usage réflexif de la langue soutient l'élaboration d'une pensée personnelle, l'apprentissage des connaissances et permet aussi, par la verbalisation de nos actions, la conscientisation de nos activités (métacognition) » (Sueur et Tozzi, 2017) ;
- un enjeu citoyen : la démocratie est fondée sur « la voix de chacun et de tous ». La prise de parole est l'affirmation de la liberté d'expression et de la pluralité des opinions « l'intervention dans l'espace public de discussion pour exprimer et défendre ses idées ». Une question de savoirs partagés et plus encore de la mise en question des savoirs. Internet n'est pas une prise de parole (cf. également, les « trois défis » de D. Bucheton, 2017).

Ces dispositifs concourent également à entretenir le « souci de soi » chez l'élève. Celui-ci comporte deux aspects complémentaires : « la connaissance de soi », sachant que « la connaissance de soi est considérée comme un moyen de prendre soin de soi-même » (*ibid.*, p.87), et une certaine discipline de soi, une « auto-discipline ». A son propos, Foucault relève deux éléments supplémentaires :

- « il faut souligner l'importance de l'écriture dans la culture de soi » (Foucault, 2015, p.96). *Lire, écrire, penser* : cela participe à un « exercice » du souci de soi.
- le souci de soi, c'est un « précepte », un « code », mais aussi « une pratique (...) une pratique qui a ses institutions, ses règles, ses méthodes, ses techniques, ses exercices ; et c'est aussi un mode d'expérience, individuelle et collective avec ses moyens et ses formes d'expression » (*ibid.*, p.97).

Les dispositifs permettent également de prendre une conscience plus aiguë de la « dimension collective de la compétence » (Schwartz, 1997 ; Durrive, 2016) en mettant notamment au jour **trois** niveaux distincts de cette dimension dans sa mise en œuvre : le groupe de pairs mobilisés dans les dispositifs, la classe et l'inscription de l'action éducative dans un « partenariat » interne et externe à l'établissement (parents, éducateurs, animateurs sportifs...) ; à ces différents niveaux, s'articule une modalité particulière, notamment dans le champ éducatif, la relation à l'adulte (la CPE, les enseignants, les animateurs...). Chaque niveau et la relation à l'adulte fonctionnent simultanément en complémentarité et en opposition avec les autres ; cela se présente comme une configuration « contradictoire (qui) ne se confond pas avec incohérent : la vie est contradictoire du fait qu'elle génère de l'autrement, de l'inverse, de l'opposé, de l'altérité » (Schwartz et Durrive, 2009). Cette dimension collective est d'autant plus active qu'elle articule **les savoirs**, les rôles et les places de chaque partie prenante des situations rencontrées (Champy-Remoussenard, 2014 ; Mikailoff et Roux, 2015).

⁴ Cf, à ce propos : Maulini, O (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, Paris, ESF.

3.2. Métier et parcours de l'élève

Deux notions problématiques autorisent un approfondissement de l'analyse : le métier de l'élève, le parcours de l'élève. La notion de *métier de l'élève* permet à la fois :

- de faire le lien entre l'activité des élèves – le travail scolaire - et les savoirs qu'ils (y) mettent en œuvre. Là où il y a du métier, il y a un savoir en œuvre, un savoir spécifique et un savoir acquis de façon particulière.
- de faire le lien (rapprochements, similitudes) entre l'activité de l'élève et l'activité d'un professionnel (salaire). La notion de *parcours* réalise également ce lien, avec plus de netteté encore. Il en dit plus encore sur l'évolution du rapport à la norme et le sens de la *réussite*.
- d'aborder la question des normes en la décentrant des seules normes (« antécédentes ») scolaires.
- de montrer au jeune qu'il n'est plus dans la sphère familiale au sens où l'école en serait encore un peu son extension, mais bien dans un milieu extérieur, public, où vont primer les règles du jeu social et de ses interactions. Dès lors, la relation à l'adulte peut s'objectiver, se défaire de la subjectivité affective, à l'intérieur de la relation à l'élève, et que celui-ci aimerait encore et malgré tout lui faire porter.

Le sens du parcours apparaît lorsque l'exercice de ce métier tend à installer les conditions d'un cheminement social de l'élève entre des dispositions qui évoluent lentement, des contextes qui marquent des « signaux », produisent des capacités et un certain sens de l'agir. C'est ainsi que « les jeunes des cités ont le sentiment qu'ils sont embarqués dans un parcours sans avenir ». Ces jeunes construisent une expérience, « l'expérience de la relégation, voire de l'éviction scolaire » (Beaud et Mauger, 2017). Ce que les dispositifs mettent au jour dans leur déroulement, ce sont les forces et les tensions qui traversent cette expérience en construction au collège, dès le collège. « Un démarrage difficile peut détruire toute une vie ». Voilà bien la problématique du parcours. D'autant que, en aval, « la compétition scolaire est dévoyée par l'angoisse de l'avenir » pour les élèves et « la fuite en avant pour trouver des débouchés aux élèves » pour les professionnels (F. Weber, In : Beaud et Mauger, 2017)

L'entrée dans le métier et plus encore l'accompagnement pour la construction de leur parcours par les élèves comportent quelques fausses pistes, dont notamment mais il y en a d'autres :

- *les remontrances* (engueulades). À leur propos, quelques paroles d'élèves tuteurés : « *crier, ça sert à rien* » ; « *les profs crient, la principale crie...* » ; « *Plus on nous crie dessus, plus on nous incite à répondre* ». « *Il faut être imposant, montrer qui est le patron* »... Jouant d'une confusion entre l'autorité prescrite et l'autorité réelle, le professionnel –enseignant, directeur - semble penser que l'exercice d'une autorité symbolique suffira à agir sur l'élève alors même qu'il ne lui est pas donné l'occasion de comprendre et de mettre en jeu les valeurs censées être partagées alors qu'elles ont un sens très singulier pour l'élève qui subit cet assaut verbal. La remontrance ne remet pas l'élève sur le chemin de son travail, travail sur soi, porté par des valeurs problématiques ; elle ne fait qu'affirmer, à voix haute et forte, un ordre social fait de rapports inégaux, de positions déterminées.

- *les retenues* (colles). La pratique des colles est proprement nodale au regard des normes. Leur usage par les enseignants est révélateur de leur positionnement par rapport aux normes. Il est possible de poser la question en termes d'alternative : ou une approche par *la* discipline et son arbitraire censé assurer la paix scolaire et donc le meilleur travail possible, mais ce n'est vraiment pas le sens d'un arbitraire, celui-ci peut également trouver son sens par rapport au métier qui a ses rituels (dont la colle peut faire partie) ; ou une approche par *les* disciplines et dans ce cas, les colles trouvent leur place dans le travail scolaire dans la mesure où celui-ci trouve son sens dans et par l'appropriation des savoirs scolaires.

La colle est nécessairement seconde par rapport à la punition qui elle-même doit, déjà, prendre sens pour l'élève par rapport au travail scolaire, ses conditions d'exercice efficace en lien avec des valeurs partagées : ne pas apporter son matériel scolaire, ne pas avoir fait un devoir, arriver systématiquement en retard... Tout cela peut prendre sens dans le travail scolaire à condition que l'enseignant aide l'élève à le comprendre et pour cela libère la parole de l'élève et l'aide à conscientiser les enjeux de ses pratiques au regard du travail scolaire. La colle vient ensuite seulement, si la punition n'est pas faite. Et la colle doit impliquer encore le travail, comme la punition : non seulement par l'identification de ce qui empêche le travail efficace mais aussi par l'activité proposée dans la colle (et la punition). Sommairement formulé, ou la colle se situe du côté de la "contrainte par corps" dans un univers normalisateur, une punition arbitraire dont le seul sens tient à sa fréquence dans l'institution, sans aucune efficacité, ni pédagogique, ni éducative : des valeurs sans « alternatives », des savoirs sans objet, une activité vaine. Ou la colle se situe du côté de l'accompagnement à l'entrée ou au retour dans le travail scolaire. Dans ce dernier cas, son usage ne peut qu'être limité. En somme, les colles, dans leur usage par nombre d'enseignants, c'est un peu "l'inverse" des dispositifs proposés, un dispositif inversé.

3.3. En guise de discussion : une fenêtre sur la conscientisation

Discussion. Cette relecture des différents dispositifs permettrait peut-être d'apporter un éclairage particulier à l'activité des élèves dans et hors des dispositifs, comme modalité d'une activité plus efficace et plus légitime à la fois. Cette modalité correspond sans doute à la conscientisation (Estrela, 2001) ; celle-ci pourrait constituer une piste beaucoup plus efficace et légitime pour agir sur et par le travail scolaire afin de l'inscrire dans une perspective développementale. Celle-ci articule quatre composantes en interaction et en jeu dans les quatre dispositifs proposés : la formation de compétences métacognitives ; l'émergence d'une pensée critique à partir d'une problématisation (Fabre, 2006) comme enclencheur⁵ d'une démarche de questionnement et « d'enquête » (au sens de Dewey, 2008) ; le conflit sociocognitif ou l'importance des interactions verbales, particulièrement entre pairs ; l'alternance entre le temps du terrain (le productif) et le temps de la conceptualisation le constructif).

Il n'est pas étonnant que le concept de conscientisation, promu notamment par Paulo Freire soit invoqué à l'occasion d'une analyse du travail scolaire dans la mesure où le moment dans la vie de l'élève occupé notamment par le collège est marqué par la dynamique d'émancipation ; en revanche, il est plus délicat de relever que l'institution scolaire empêche l'émancipation pour bien des jeunes et particulièrement pour ceux qui semblent en mal de certaines compétences métalinguistiques ou de perspectives de parcours suffisamment ouvertes pour autoriser la prise de distance réflexive. La conscientisation pourrait constituer le concept qui, à la fois, permet de distinguer la forme scolaire (et le travail scolaire) de la forme alternance - insertion, d'une part, et comprendre comment se construire une alternative à la forme scolaire (et donc une distance critique par rapport au travail scolaire), d'autre part.

Références bibliographiques

Barrère Anne (2013a). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36, 9-13.

Barrère A. (2013b). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.

Beaud, S. et Mauger, G. (2017). *Une génération sacrifiée ?*, Paris, Editions rue d'Ulm.

Bourdieu, P. (1996). La double vérité du travail, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114, 89-90.

Bucheton, D. (2017), Les défis de l'oral, *Cahiers pédagogiques*, 538, 12-13.

⁵ *Enclencher.* 1. Mettre en marche en rendant les pièces solidaires. 2. Démarrer. Syn : engager.

- Champy-Remoussenard, P. (2004). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales, *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte.
- Dewey, J. (2008), La théorie de la valuation, *Tracés*, 15, 217-228.
- Durrive, L. (2015). La transmission professionnelle, une approche ergologique, In : Wittorski, R. (ed.) *Comprendre la transmission du travail* (pp.25-43), Nîmes, Champ social.
- Durrive, L. (2016). *Compétence et activité de travail*, Paris, L'harmattan.
- Estrela, M.T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation, 12, *Carrefours de l'éducation*, 57-65.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? In : Fabre M. et Vellas, E. (eds). *Situations de formation et problématisation* (pp.15-30), Bruxelles, De Boeck.
- Foucault, M. (2015). *Qu'est-ce que la critique ?*, Paris, Vrin.
- Gomez, P.-Y. (2013). *Le travail invisible. Enquête sur une disparition*. Paris, Bourin Editeur.
- Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*, Paris, Gallimard.
- Mikailoff, N. et Roux, C. (2015). *L'implication du conseiller principal d'éducation dans un collectif de travail pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire*, communication à la Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris, juin.
- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail*, Paris, ESF, 6^{ème} édition.
- Rayou, P. (dir.) (2015). *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- Reverdy, C. (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*, Dossier de veille de l'IFÉ, 119, juin.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence. Un exercice nécessaire une question insoluble, *Education permanente*, 133, 9-34.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe*, Toulouse, Octarès.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible, *L'homme et la société*, 152-153, 47-77.
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance du travail*, Ed. augmentée d'une postface, Paris, Editions sociales.
- Schwartz, Y. (2012b). Les deux paradoxes d'Alain Wisner : anthropotechnologie et ergologie, *Ergologia*, 8, 131-181.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (eds) (2009). *Travail et ergologie – Entretiens sur l'activité humaine*, t.2, Toulouse, Octarès. Dont : Manifeste pour un ergo-engagement (YS) et Vocabulaire de l'ergologie (YS et LD)
- Schwartz, Y. et Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ?, *Corps*, 6, 31-37.
- Sembel, N. (2003a). *Le travail scolaire*, Paris, Nathan.
- Sembel, N. (2003b). Autour des mots : le travail scolaire, *Recherche et formation*, 44, 125-135.
- Sueur, B. et Tozzi, M. (2017). Quelle place pour la parole de l'élève ?, *Cahiers pédagogiques*, 538, p.10
- Vidal-Gomel, C. et Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *Activités* [En ligne], 4-1, avril.