



HAL
open science

Entre innovation et performance, quels enjeux de qualité pour les formations ?

Jamila Al Khatib, Pauline David, Zoé Sinsou, Valérie Vine Vallin, Sarah Perrier, Marie-Claire Chauvin, Guillaume Jacq, Justine Aspar, Gardiner Desravins, Faustine Rousselot, et al.

► To cite this version:

Jamila Al Khatib, Pauline David, Zoé Sinsou, Valérie Vine Vallin, Sarah Perrier, et al.. Entre innovation et performance, quels enjeux de qualité pour les formations ?. *Inter Pares: revue électronique de jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales*, 10, 85 p, 2023. hal-04420794

HAL Id: hal-04420794

<https://hal.science/hal-04420794v1>

Submitted on 30 Jan 2024

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.

INTER PARES

Revue électronique de jeunes chercheurs en
Sciences Humaines et Sociales

Numéro 10
2023

**Entre innovation et performance, quels enjeux de qualité
pour les formations ?**

Sommaire

Introduction - Numéro 10 de la revue InterPares

Entre innovation et performance, quels enjeux de qualité pour les formations ? 2

Jamila Al Khatib, Pauline David, Zoé Sinsou, Valérie Vine Vallin

Partie I - La formation outil de professionnalisation

La recherche-action à visée collaborative, un type de formation professionnalisante ? 8

Sarah Perrier

ÉmoDÉRÉ : un outil réflexif de professionnalisation pour la formation et l'auto-formation des enseignants du second degré 17

Marie-Claire Chauvin

La formation, le territoire de l'affirmation de l'identité des Lettres-histoire 27

Guillaume Jacq

Partie II - La formation au service de la performance

L'autoformation en milieu professionnel 36

Justine Aspar

Quelques enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse 44

Gardiner Desravins

Être tuteur à l'université : une auto-formation vers le métier d'enseignant ? 60

Faustine Rousselot

Section VARIA

L'École de la République : Terreau de la laïcité ou espace de débat d'un modèle républicain d'éducation laïque ? 68

Magali Piron

Résumés de thèse 76

Introduction - Numéro 10 de la revue InterPares

Entre innovation et performance, quels enjeux de qualité pour les formations ?

Jamila Al Khatib

*Laboratoire Formation et apprentissage professionnel (FoAP) - Cnam Paris
CIPEN/ Université Gustave Eiffel*

Pauline David

Laboratoire FrED, Université de Limoges

Zoé Sinsou

Laboratoire ELICO, Université Jean Moulin Lyon 3

Valérie Vine Vallin

Laboratoire Experice, Sorbonne Paris Nord

Entre innovation et performance, quels enjeux de qualité pour les formations ?

*Jamila Al Khatib, Pauline David,
Zoé Sinsou, Valérie Vine Vallin*

Le numéro dix de la revue Inter Pares s'axe autour de la notion de formation et de qualité à laquelle on va s'intéresser d'un point de vue pluridisciplinaire. En effet, la formation peut être perçue comme un objet de médiation en tant que contenu à visée d'acquisition de connaissances mais également comme un outil de médiation en étant envisagée comme processus de communication.

Dans la multitude de significations que peut prendre la formation, ce numéro se concentre principalement autour de deux thématiques :

- La formation comme outil de professionnalisation
- La formation au service de la performance

Une section varia est également proposée à la fin du numéro, présentant l'article *L'École de la République : Terreau de la laïcité ou espace de débat d'un modèle républicain d'éducation laïque ?* Celui-ci constitue une parfaite transition entre le numéro 9 qui traitait de la laïcité et le présent numéro abordant la formation en interrogeant la notion de laïcité dans le cadre d'un espace de formation par excellence : l'école.

La formation, un outil de professionnalisation ?

La notion de professionnalisation est apparue d'abord dans la sociologie des professions (notamment américaine) pour désigner le processus de naissance et de structuration de groupes organisés (Oudet, 2010). Aujourd'hui, cette notion est utilisée en Europe et plus particulièrement dans les domaines de la gestion et de la formation pour désigner le développement des actions et initiatives référées à une intention d'élaboration et d'actualisation des compétences (Barbier, 1998). Nous pourrions ainsi dire que « professionnaliser consiste à organiser la montée en compétences d'une personne ». Il s'agirait donc d'un processus de réflexion sur l'action (Wittorski, 2007) pour répondre aux injonctions et besoins de la société.

Ainsi, pour répondre à ces injonctions, les praticiens se formeraient régulièrement dans l'objectif de rester performants. Daniel Belet (2003) montre que les organisations apprennent sans cesse pour s'adapter à

leur marché et que les individus ont un rôle à jouer pour ce faire. Pour décrire ce processus de formation, nous nous appuyons d'une part sur la professionnalité émergente décrite par Jorro (2013) et d'autre part sur celle de la notion de l'apprenance définie par Carré (2020), qui peut être envisagée comme une apprenance collective qui conjugue l'aspect vertical de la formation formelle à la nature horizontale des échanges entre pairs. Ce qui nous pousse à nous questionner sur les dispositions des professionnels pour apprendre et à la façon dont ces dispositions pénètrent les groupes, les communautés et la société pour former une culture, comme étant « un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2020).

Les formations professionnelles sont souvent perçues comme étant un processus permettant d'acquérir un certain nombre de compétences définies selon un référentiel. Ce qui induit de mettre en place des dispositifs de formation basés sur une approche par compétences (APC). Or, les formations suivies par les professionnels ne sont pas toujours reconnues administrativement et ne sont pas toujours certifiantes.

Nous pensons notamment aux auto-formations qui se sont développées dans le cadre de la pandémie de la Covid ou qui se pratiquent dans certains domaines (médiation culturelle, enseignement supérieur, etc.), mais également aux formations organisées entre pairs à l'image d'échanges de pratiques. Comment définir la qualité et la pertinence de ces formations ?

Dans ce numéro, nous nous questionnerons sur ce qui fait sens dans la formation. Comment qualifier une formation, l'identifier et la reconnaître, surtout quand elle est menée dans un cadre non certifiant (milieu professionnel, autoformation, échange entre pairs, etc.) ? Et finalement, qu'est-ce qui fait « formation » pour définir la reconnaissance à apporter aux praticiens qui s'y engagent ?

Trois articles apportent un éclairage sur cette question. Le premier article, intitulé *La recherche-action à visée collaborative, un type de formation professionnalisante ?*, montre que la plupart des formateurs de CFA a démarré dans un autre domaine professionnel, dont ils enseignent aujourd'hui les compétences aux apprentis. Ainsi, chacun est davantage ancré dans la culture professionnelle de son métier d'origine et il manque un sentiment d'appartenance. Cette étude expose la manière dont un dispositif de recherche-action collaborative pourrait

permettre de créer une culture professionnelle contribuant à un développement professionnel.

Le deuxième article, *ÉmoDÉRÉ : un outil réflexif de professionnalisation pour la formation et l'auto-formation des enseignants*, aborde la formation initiale. C'est une étape cruciale pour les professeurs stagiaires (PS) afin d'être titularisés. Une formation professionnalisante de qualité est déterminante pour leur « montée en compétences ». Une étude sur 15 PS a révélé que l'utilisation du modèle circulaire ÉmoDÉRÉ lors d'entretiens d'auto-confrontation a permis aux PS de prendre du recul sur leurs pratiques et de provoquer le début de leur « montée en compétences » en favorisant leur posture réflexive.

Le dernier article, *La formation, territoire de l'Antre des professeurs de Lettres-histoire en lycée professionnel*, ouvre des pistes de réflexions sur la formation des professeurs de lycée professionnel (PLP). Ce travail présente les spécificités de parcours des PLP Lettres-Histoire et fait montre d'une bonne connaissance de l'institution éducative. Il interroge la place de la formation dans la construction d'une culture de métier propre à cette voie de formation. Les PLP sont bivalents, c'est-à-dire qu'ils doivent être en mesure d'enseigner deux matières (Lettres-Histoire, Maths-physique, etc.). Loin d'être une simple juxtaposition de deux disciplines, la bivalence suppose une articulation entre les deux disciplines, or la plupart des candidats sont diplômés de l'une ou l'autre des disciplines considérées. L'auteur postule que les temps de formation constituent des espaces de consolidation de l'identité professionnelle des PLP en offrant un espace dédié à la réflexion sur la pratique professionnelle d'enseignement en établissement de formation professionnelle. Si cet article a le mérite d'attirer l'attention sur certaines caractéristiques des enseignements en lycée professionnel, il soulève aussi d'autres questions, par exemple, dans quelle mesure cette bivalence est-elle différente de celle des enseignants d'histoire-géographie en collège ou lycée général et technologique ?

La formation au service de la performance

Évaluation de la qualité

Si la mesure statistique est d'abord une science de l'État, une science du contrôle des populations, la mesure chiffrée n'est pas une inconnue dans le système de formation. La mesure ou l'évaluation peut se concevoir comme une aide à la prise de décision (De Ketele et Roegiers, 1993) soit de manière normée, soit dans le cadre d'une démarche scientifique de recherche évaluative (Contandriopoulos et al., 2000). Évaluer la

maîtrise des connaissances des formés, les capacités des personnels ou le rendement du système éducatif, autant de vocables qui signent la place incontestable du chiffre dans la formation et visent à établir le coût d'un système de formation, son fonctionnement, ses résultats (Thélot, 1994 ; Pair, 2001). Pour autant, peut-on mesurer ou quantifier la qualité de la formation de manière adéquate et pertinente ?

Si l'on se place uniquement dans une perspective pédagogique, où évaluations sommative, diagnostique et formative (Scriven, 1967) s'affrontent, les fonctions d'orientation, de régulation ou de certification qui y sont attachées (De Ketele, 2010) renvoient à une question de hiérarchisation et interroge la définition de la qualité qui sous-tend cette hiérarchisation des valeurs. La qualité de la formation réside-t-elle dans l'acquisition de compétences (Guimard, 2010), de savoirs, de savoir-faire, dans la sélection des meilleurs éléments du point de vue académique ou dans la capacité à ne pas reproduire une hiérarchie sociale (Bourdieu, Saint Martin, 1975) ? Et quid des biais d'évaluation de la « qualité » sélectionnée ? Constante macabre (Antibi et al, 2003), l'effet Posthumus (De Landsheere, 1992), processus de halo (Thorndike, 1920, Detroz, 2008, Suchaut, 2008, Michaut 2009, Boring, 2017), arrangements internes ou externes des enseignants (Merle, 2007, 2018) ne sont que quelques exemples des limites d'une activité multi-déterminée (Dompnier et al, 2011).

L'évaluation, qu'elle concerne les formations ou les savoirs et compétences d'un individu induit une classification en fonction d'une norme d'excellence et *in fine* elle « privilégie une façon d'être en classe et au monde » (Perrenoud, 1998). De fait, l'évaluation de la qualité de la formation peut-elle s'échapper d'une acception « négative » de contrôle, de restriction voire de dérégulation (Vinokur, 2006) pour ouvrir vers une perspective de progrès et de rationalisation (Barbier, 1990) ?

La formation, performative ?

La formation peut être envisagée comme une construction performative et perpétuelle qui ne nécessite pas de cadre spatio-temporel strict et peut être appliquée dans de multiples contextes. En ce sens, quels sont les contours de cette notion ? Comment la qualifier et l'identifier ? Qu'est-ce qui fait « formation » ?

La locution « je me forme » suffit à elle seule à positionner la personne qui la prononce dans une posture d'apprenant. En ce sens la formation est une

entité performative, qui existe dès lors que la personne qui réalise l'apprentissage l'a décidé.

Cette définition de la formation nous amène à nous rapprocher de la notion d'autoformation et par extension d'autodidaxie. Cette forme de formation a pour essence de se trouver à la marge des formations réalisées dans un cadre formalisé, Florian Caron la désigne comme « un “ autoguidage ” de l'éducation, que l'on ait recours ou non à des spécialistes » (Caron, 2011). Si l'autodidacte peut s'autodéclarer « formé » lorsqu'il estime sa formation complète, il n'en demeure pas moins nécessaire pour lui d'obtenir une légitimité. C'est en partie pour répondre à ce besoin de crédibilité de l'acquisition du savoir que l'on peut voir se développer des écoles de formation d'autodidaxie. Ces espaces proposent donc une formation cadrée pour apprendre à apprendre par soi-même, hors cadre.

Ce besoin de reconnaissance fait écho à ce que Pierre Bourdieu nomme « le savoir légitime » (Bourdieu, 1979). Le système de valeurs apporté à la formation a été fortement bouleversé, que ce soit avec l'avènement de la formation à distance et sur support dématérialisé ou via l'émergence de la reconnaissance des autodidactes comme personnes formées. De nouvelles représentations émergent en parallèle d'une nouvelle économie liée à l'assimilation de la connaissance qui ont pour conséquence un changement de la charge symbolique attachée à la notion de formation.

Si on s'intéresse de plus près à la formation à distance, on constate un glissement de l'objectif de la formation qui n'est plus uniquement la validation des connaissances acquises chez l'apprenant mais la possibilité de la réalisation de cet apprentissage sans la présence du formateur et pour tous types de public, le concepteur de la formation ne connaissant pas en amont les profils des futurs étudiants. L'apprenant est à la fois encadré par l'outil qu'il utilise, la plateforme sur laquelle il prend connaissance du contenu mis à sa disposition, et autonome dans son rapport à ce contenu et dans sa méthodologie d'apprentissage (Collet, 2001). Les compétences techniques requises ont d'ailleurs révélé les limites de l'apprentissage à distance, notamment en mettant en évidence la fracture numérique qui persiste en fonction du milieu social d'origine, comme ce fut le cas à l'occasion de la mise en application de la formation universitaire à distance lors du confinement survenu avec la crise sanitaire du Covid-19.

Enfin, cette vision de la formation comme entité performative peut s'illustrer dans le rapport aux aînés, par exemple lors d'une nouvelle arrivée au sein d'une

entreprise, les collègues ayant plus d'ancienneté ou le manager vont former le nouveau salarié. Dans ce cadre, on peut s'interroger sur la limite entre les termes « formation » et « transmission ».

Cette distinction est discutée notamment dans le premier des trois articles de cette seconde section, nommé *Quelques enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse*. S'engager dans une production de thèse sous-entend pour les doctorants une recherche de performativité. Afin de restituer un écrit selon un certain canon, ils se placent dans une attitude d'agentivité, de créativité, d'innovation, d'attention et d'ouverture d'esprit, avec une grande motivation. L'étude montre qu'au travers du vécu narré par les doctorants interrogés, l'accompagnement de la part du directeur.trice de thèse et du laboratoire, joue un rôle prépondérant dans leur formation à la recherche.

Le deuxième article, *L'autoformation en milieu professionnel*, montre que la formation est un levier efficace de l'employabilité et les entreprises encourageant l'autoformation pour renforcer l'autonomie des salariés. Si les professionnels se montrent favorables pour l'autoformation, ils semblent nécessiter un projet individuel et un suivi pour justifier de leur montée en compétence. Il est donc recommandé de développer des outils d'attestation pour renforcer la démarche d'autoformation.

Le troisième article a pour titre *Être tuteur à l'université : une autoformation vers le métier d'enseignant ?* Il aborde le tutorat à l'université, bénéfique non seulement pour les étudiants, mais aussi pour les tuteurs qui cherchent à se professionnaliser dans l'enseignement. Les entretiens semi-directifs ont révélé que l'appétence à devenir tuteur semble davantage individuelle qu'altruiste, les tuteurs s'engageant pour s'éprouver à leur futur métier. L'article examine comment le tutorat universitaire peut aider les tuteurs à se former au métier d'enseignant.

En guise de conclusion, les deux visions de la formation présentées ici, soit un outil constructif d'un profil professionnel et un moyen d'évaluation de ce profil, nous permettent d'allier les notions de formation et de qualité à la croisée des regards propres aux disciplines des sciences de l'éducation, de la psychologie et des sciences de l'information et de la communication.

Références

- Antibi, A., & Luciani, S. (2003). *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse : Math'adore.
- Barbier, J.-M. (1990). *L'évaluation en formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (1998). *Voies nouvelles de la professionnalisation*. Toulouse : symposium du REF.
- Belet, D. (2003). *Devenir une vraie entreprise apprenante : Les meilleures pratiques*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Boring, A. (2017). Gender Biases in Student Evaluations of Teaching. *Journal of Public Economics*, 145, 27-41.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M.-D. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93.
- Caron, F. (2011). Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste. *Ethnologie française*, 41, 531-539.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Paris : Dunod.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (2010). *L'autoformation : Perspectives de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Casteignau, G., & Gonon, I. (2006). Pratique du travail collaboratif en communautés virtuelles d'apprentissage. *Hermès, La Revue*, 45, 109-115.
- Charlot, B. (1990). Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche & Formation*, Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation, 8, 5-17. <https://doi.org/10.3406/refor.1990.1020>
- Collet, L. (2001). Dispositifs multimédias de formation continue et logiques de domination dans les entreprises. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 1, 14-22.
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Denis, J. L., & Avargues, M. C. (2000). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 48(6), 517-39.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1992). *Évaluation continue et examens, Précis de docimologie*. Charleroi : Labor.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165, 117-135. <https://doi.org/10.4000/rfp.1165>
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jorro, A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. Paris : PUF.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Michaut, C. (2009). L'évaluation par les étudiants de la qualité des formations universitaires : validité, limites et conseil pour le pilotage des formations et des établissements. In V. Bedin (Ed.). *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* (pp. 175-190). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Pair, C. (2001). *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Chicago, IL : Rand McNally.
- Suchaut, B. (2008). *La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00260958v2>

Thélot, C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *Revue française de pédagogie*, 107, 5-28.

Thorndike, E.L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.

Vinokur, A. (2006). La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique. *Éducation et sociétés*, 18, 109-124.
<https://doi.org/10.3917/es.018.0109>

Voisin, A. (2017). L'économie de la formation. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, 4^{ème} édition (pp. 69-85). Paris : Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0069>

Wittorski, R. (2007a). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2007b). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

Partie I - La formation outil de professionnalisation

La recherche-action à visée collaborative, un type de formation professionnalisante ?

Sarah Perrier

Laboratoire CIRNEF, école doctorale 556 HSRT, Université Rouen Normandie

Résumé

Cette étude prend place dans le cadre d'une démarche abductive qui se déroule en plusieurs étapes et se situe au carrefour de l'hypothético-déduction et de l'induction (Nunez Moscoso, 2013). Le déclencheur de la recherche est un fait de terrain, qui mène à une phase abductive exploratoire. Notre terrain est celui des Centres de Formation d'Apprentis (CFA), dans lequel des éléments de la culture pédagogique des formateurs sont surprenants, notamment l'absence de formation à la pédagogie qui est au cœur de leur métier.

L'exploration par un questionnaire mène à une hypothèse créatrice : la collaboration à une recherche génère des interactions qui permettent le développement professionnel en ce sens. Notre étude se déroule dans le cadre du socio-constructivisme (Vygotski, 1934).

L'approche est celle de la recherche-action à visée collaborative (RAC), phase d'induction de notre démarche. La RAC permet une émancipation, une transformation identitaire et un développement des compétences par un processus d'apprentissage collectif (Les chercheurs ignorants, 2015), qui s'effectue AVEC les praticiens et non SUR eux (Vinatier et Morrissette, 2015).

Une étude longitudinale est menée auprès des formateurs qui collaborent à la recherche, afin d'évaluer leur développement professionnel et l'évolution de leur culture pédagogique, avec deux méthodes prévisionnelles d'enquête. La première consiste en des entretiens (Poupart, 1997) avant et après la collaboration et la seconde en un journal de bord (Bourassa et al. 2015) du formateur-collaborateur, dont l'analyse des traces permet de croiser les données et de compléter l'analyse des entretiens (Mérini et al. 2020).

Dans la dualité de la recherche-action, se pose également la question de la professionnalisation du chercheur, dont la posture est interrogée, notamment en tant que « passeur » (Jollivet, 2013) ou « traducteur » (Demoustier, 2021). La RAC serait alors une forme de formation professionnalisante réciproque, encadrée par la méthodologie de recherche.

Mots-clefs

Recherche-action à visée collaborative, abduction, professionnalisation, formation, Centre de Formation d'Apprentis (CFA)

Abstract

This study follows an abductive approach, which takes place in many steps, between hypothetico-deductive and inductive process (Nunez Moscoso, 2013). This research's trigger is a fact watched in the research field, leading to an abductive and exploratory stage.

The research ground is the vocational training centers, in which the pedagogical culture of the formatives

is surprising : for instance, they are not trained to pedagogics or education whereas it is the core of the job.

The exploratory stage leads us to an originative hypothesis : the research collaboration induces interactions that drive to professional development. This research takes place in a socio-constructivist frame (Vygotski, 1965).

The collaborative action-research is the inductive stage : it leads to professional liberation, identity transformation and new skills thanks to a collective learning process (Les chercheurs ignorants, 2015), which takes place WITH the formatives and not ABOUT them (Vinatier & Morrissette, 2015).

The lengthwise study with the collaborative formatives enable to assess professional development and the evolution of their pedagogical culture, thanks to two process. The first one is based on interviews (Poupart, 1997) before and after the collaboration, and the second one is an analysis of their logbooks (Bourassa et al., 2015). These two methods enable us to cross the data analysis and to fulfill the interviews analysis (Mérini et al., 2020).

In this action-research dichotomy, there is also the matter of the searcher professionalization : her positioning is examined, with the metaphor of a boatman (Jollivet, 2013) or a translator (Demoustier, 2021).

The collaborative action-research would be a reciprocal and professionalizing training, officered by research methodology.

Key words

Collaborative action-research, abduction, professionalization, training, vocational training centers

La recherche-action à visée collaborative, un type de formation professionnalisante ?

Sarah Perrier

1. Introduction au terrain de recherche : les Centres de Formation d'Apprentis

Les Centres de Formation d'Apprentis (CFA) sont des organismes de formation qui dispensent une formation générale, technique et pratique qui complète et articule la formation reçue en entreprise¹. Si le principe de l'apprentissage en alternance existe, sous diverses formes, depuis des siècles, son image contemporaine se forme dans un contexte de critique sociale forte, d'abord vue comme une « voie de garage » pour les jeunes « exclus du système scolaire » (Tissot *et al.*, 1994, p. 73). Elle est ensuite davantage liée à l'accès à l'emploi, en raison d'un fort taux de chômage, au milieu des années 1990 puis vers 2015. Avec plus de 700 000 apprentis en France en 2021, une forte augmentation de ce nombre dans le supérieur (post-bac), et la loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, ce dispositif devrait faire naître un champ d'études autonome nouveau et complet.

Le système d'alternance implique une ingénierie spécifique, avec des apprenants sous statut salarié : si l'employeur joue un rôle prépondérant, il doit « libérer l'apprenti de toute présence en entreprise pour suivre les enseignements théoriques dispensés obligatoirement par l'organisme dans lequel il est inscrit » (Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion, 2021). Le formateur s'engage à proposer des contenus, supports et activités pédagogiques correspondant au référentiel de formation, avec des modalités variées. D'après Clénet (2020), apprendre pour un apprenti, c'est « s'adapter à l'environnement », notamment dans la navigation entre son univers personnel, l'univers professionnel de l'entreprise et l'univers scolaire du CFA. L'alternance consiste à « construire des espaces réflexifs et délibératifs » (Roquet & Albini, 2010, p. 171). Cela implique une certaine autonomie de la part de l'apprenti. Cela permet une « appropriation et une prise de conscience progressive » (Clénet, 2003), grâce à un accompagnement du système scolaire.

La pédagogie de l'alternance répond aux principes de l'andragogie : l'apprenti présente des caractéristiques communes avec celles de l'apprenant adulte en apprentissage (Jézégou, 2014). Cette pédagogie présente les caractéristiques suivantes : une multimodalité de qualité, avec des allers-retours entre théorie et pratique, l'agir ensemble, avec une importance forte accordée à l'interaction et à l'expérience humaine, le sens donné aux apprentissages pour émanciper l'apprenti et un concept d'entre-deux fortement mobilisé dans un moment de professionnalisation, entre savoirs et pratiques (Vanhulle *et al.*, 2007), (Clénet, 2020).

Dans ce contexte, les formateurs d'apprentis entrent dans une démarche de recrutement peu encadrée : dans le « Précis de l'apprentissage » (Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion, 2021), il est seulement indiqué que « le CFA choisit librement ses enseignants » (p.37). Dans le respect de la démarche de certification Qualiopi, seul un lien doit exister entre les formations dispensées et les titres et qualités du formateur. Le contrôle pédagogique n'est encore que très peu appliqué aux titres professionnels.

« Les enseignants qui s'engagent dans les formations par alternance n'ont souvent que leur bonne volonté à faire valoir. Ils ne sont pas toujours formés pour cette nouvelle posture éducative » (Clénet, 2020, p. 25). Il s'agit alors pour eux davantage d'un engagement, plus qu'un métier.

Il s'agit donc dans cette étude d'interroger la professionnalisation (Wittorski, 2008) de ces formateurs d'apprentis, qui ne sont ni formés à leur activité pédagogique, ni reconnus par un statut spécifique, ni structurés en une profession... Aucune des approches de la professionnalisation ne correspond à ce groupe de personnes qui exercent une même activité professionnelle. Au-delà d'interroger cette professionnalisation des formateurs d'apprentis, l'étude a également pour objet de tester une méthode de professionnalisation par la recherche.

2. Les formateurs d'apprentis, un groupe pédagogiquement peu professionnalisé

Dans le cadre de cette étude, une enquête exploratoire a donc été mise en œuvre, afin de mieux connaître ce groupe professionnel. Ce questionnaire a été envoyé en juin 2022 par voie électronique à des formateurs en CFA, par l'intermédiaire des associations

¹ Selon le site du ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, consulté le 20/10/2023 à 11h13.

régionales des directeurs de CFA (ARDIR). Les thématiques abordées concernent les thématiques leur activité professionnelle, leur métier et leur rapport à la pédagogie notamment.

Il y a 166 réponses dont 127 complètes. Les résultats de cette enquête exploratoire sont les suivants :

- Les formateurs d'apprentis peuvent bien être considérés comme un groupe professionnel, auquel il est possible d'associer une culture professionnelle (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002).
- Dans ce groupe professionnel, les interactions ne sont pas régulières, et sont pourtant considérées par 89 % des répondants comme un moyen d'améliorer leurs pratiques, de réfléchir à leur manière d'intervenir en face à face pédagogique.
- 47 % des répondants n'est pas formé à la pédagogie et les trois quarts déclarent le souhaiter davantage.
- Il existe une méfiance vis-à-vis de l'innovation pédagogique, avec des conditions nécessaires, des freins, un flou sur le terme et son sens, une vision plus marketing que pédagogique, un « gadget » ... Certains énoncent même que cela sous-entend que les méthodes actuelles ne sont pas bonnes, ce qui pose la question d'une éventuelle déprofessionnalisation par l'injonction pédagogique (Thurler, 2013).
- Est également évoqué un rejet du monde académique, « *la recherche s'en fout de nous... et réciproquement* » qui peut s'expliquer par le manque de liens entre les CFA et l'université notamment.

Ces éléments exploratoires nous mènent donc à nous interroger sur le manque d'interactions entre les formateurs et leur besoin de professionnalisation, notamment face à une injonction à l'innovation contre laquelle ils déclarent des réticences. Cela peut s'apparenter à la résistance au changement (Papi, 2014), et nous mène à l'hypothèse suivante : générer des interactions entre les formateurs permettrait d'offrir un cadre d'évolution de la culture des formateurs d'apprentis, et pourrait donner lieu à un développement professionnel. La question de recherche porte donc sur la manière de produire ces interactions, facteurs de

développement professionnel potentiel, et de changement de la culture professionnelle d'un groupe.

3. Traduction en un dispositif de recherche-action à visée collaborative

Afin de créer un pont entre le terrain et l'académique, la recherche prendra la forme d'une recherche-action à visée collaborative (RAC). La RAC répond au besoin de générer des interactions au sein même du groupe professionnel, et présente de nombreux bénéfices : émancipation, développement professionnel, effets de formation à la recherche et pour la pratique, conscientisation et réflexivité, montée en compétences, etc. (*Les chercheurs ignorants*, 2015).

La RAC permet également de créer des relations, de mettre en lien : c'est un dispositif social qui met en relation les préoccupations des acteurs et des chercheurs, avec une visée de changement. L'un des facteurs clés de réussite repose donc sur des valeurs comme le respect, la démocratisation des savoirs, la réciprocité des relations, le partage des informations, l'égalité des intelligences (Bednarz *et al.*, 2012).

La hiérarchie traditionnelle de la recherche est remise en question (Champagne, 2016). Il ne s'agit plus de travailler SUR les acteurs mais AVEC les acteurs, et non SUR l'action mais DANS l'action (Vinatier & Morrissette, 2015). Il ne s'agit pas de fournir les outils de la réflexivité mais bien de les co-construire.

La RAC génère des savoirs spécifiques, qui sont appelés « savoirs hybrides » (Petit & Moine, 2015, p. 51), « savoirs transactionnels composites » (Bonny, 2015, p. 5) ou encore « connaissances actionnables » (Paturel, 2015, p. 200), qui formalisent « une vision partagée sur ce que le changement peut être » (Peyrache-Gadeau *et al.*, 2015, p. 106). Elle permet un dialogue constant entre réalité de terrain et recherche, en créant une « boucle récursive entre recherche et action » (Bataille, 1983, p. 33) avec une articulation forte avec le milieu de pratique. Il s'agit de « l'élaboration progressive d'une connaissance objectivée par allers-retours entre l'énonciation des problèmes à étudier et la mise en preuve de l'existence des faits » (Streicher, 2015, p. 109). Ainsi, au-delà du résultat produit, c'est le cheminement ou le processus qui enrichit.

La RAC n'est pas sans difficulté : la dichotomie terrain/pratique et recherche/savoir est ancrée et il existe des freins importants comme les moyens et ressources mis à disposition, la nécessité de

l'identification des collaborateurs, le manque d'engagement de leur part, ou une motivation qui diminue au cours du processus, leur difficulté à comprendre les contraintes de la recherche et à exprimer leurs incertitudes. Cette forme de recherche pose aussi une question éthique forte, qui régit la RAC, mais aussi celle de la scientificité.

Cette traduction de l'hypothèse en une forme de dispositif le situe dans un cadre socio-constructiviste, dans une démarche compréhensive et interprétative. « L'interrogation des rapports entre science et action ne peut être séparée des recherches partant de l'hypothèse que la science est un construit social » (Foucart, 2015, p. 189). Nous nous situons donc dans le socio-constructivisme, dont l'origine est le constructivisme de Piaget (1964), avec le processus s'assimilation-accommodation, dans la branche radicale de Galserfeld (1982), dans laquelle les connaissances sont « adaptatives dans la mesure où elles participent d'une rééquilibration ou d'une auto-organisation incessante des structures conceptuelles du sujet en fonction de son projet » (Désautels & Laroche, 2004, p. 59). Le cadre théorique socio-constructiviste se base sur les travaux de Vygotski (1965), qui ajoute l'importance du rôle social des apprentissages : l'appropriation du savoir se fait grâce aux interactions et à leur richesse.

La forme de RAC dans un cadre socio-constructiviste répond à la question de recherche. En considérant la formation comme le « fait de développer les qualités, les facultés d'une personne, sur le plan physique, moral, intellectuel ou de lui faire acquérir un savoir dans un domaine particulier »², il est pertinent de s'interroger sur la manière dont un tel dispositif peut se constituer en un type de formation.

« Le projet de recherche a comme cible la construction d'un savoir de recherche, que la construction de ce savoir sera encadré et soutenu par la chercheuse et que les praticiens seront ceux qui s'approprient cette démarche réflexive comme une démarche de perfectionnement » (Bednarz *et al.*, 2012, p. 7). Il est donc nécessaire de construire des places au sein du processus, avec des postures spécifiques à chacun. Le chercheur dans cette configuration se retrouve dans la position du formateur, il est donc dans une posture de médiation, que Jollivet appelle la posture du passeur (2013), il devient une interface, un accompagnant au développement professionnel et réflexif. Le praticien qui collabore, lui, est alors un

chercheur en apprentissage, un chercheur amateur (Robin *et al.*, 2015) qui s'engage, à différents niveaux.

4. Une méthodologie à la fois collaborative et longitudinale

L'enquête vise à étudier les liens entre la collaboration de formateurs de CFA à la RAC et l'évolution de leur culture et leur développement professionnels, dans l'hypothèse d'une professionnalisation. Cette enquête longitudinale a eu lieu d'octobre 2022 à novembre 2023, avec une douzaine de formateurs de CFA en Normandie. Ces formateurs interviennent dans deux CFA dont les caractéristiques sont similaires : des CFA consulaires, qui forment environ 1500 apprentis chaque année, dans des domaines tertiaires et techniques, du niveau 3 au niveau 7.

Cette étude se base sur plusieurs méthodes de recueil des données. D'abord, deux entretiens semi-directifs ont eu lieu en amont et en aval de la collaboration. L'entretien d'entrée permet de connaître le parcours des collaborateurs, qui peut avoir des incidences sur leur propre culture pédagogique, mais aussi d'obtenir des données de référence. L'entretien de sortie permet d'analyser ce que la collaboration à la RAC a pu générer chez le collaborateur. Ces données qualitatives sont triangulées grâce à l'analyse de journaux de bord, tenus par les collaborateurs (ou co-chercheurs eux-mêmes) et des captations audiovisuelles des ateliers collaboratifs.

S'il existe une littérature abondante sur la RAC, la méthodologie et les modalités de mise en œuvre restent floues, elles doivent s'adapter aux publics notamment : le chercheur doit faire preuve d'agilité et accepter le « bricolage méthodologique » et les « aventures épistémologiques » (*Les chercheurs ignorants*, 2015, p. 278). La créativité méthodologique est nécessaire, la recherche collaborative bouscule les cadres de la recherche académique (IRESP, 2022).

Cette collaboration se base sur un premier protocole, dont les étapes suivent les étapes classiques d'une recherche, avec plusieurs ateliers :

1. Le premier atelier vise à négocier les conditions de collaboration, à apprendre à se connaître et à co-construire l'objet de recherche partagé. L'animation suit la méthode Living Lab (Voilmy, 2016).

² Selon le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), consulté le 21/10/2022 à 13h40

2. Le second atelier consiste à co-établir un cadre conceptuel commun, avec le choix des concepts (grâce à la méthode « café du monde ») et la lecture collaborative servant de revue de la littérature (grâce à la méthode de l'arpentage).
3. Le troisième atelier permet de co-élaborer la méthode d'enquête. Un temps est ensuite laissé aux collaborateurs (qui peuvent aussi être appelés co-chercheurs) afin de recueillir les données de l'enquête, par exemple avec des entretiens qualitatifs avec leurs pairs (Lyet & Sturla-Bordet, 2015).
4. Le dernier atelier est une analyse conjointe des données recueillies, afin d'étudier la culture pédagogique de ces formateurs avec une lecture thématique croisée chercheur/collaborateurs (Boumedian, 2015).

Ce protocole collaboratif est amené à évoluer, il doit rester souple afin de permettre une adaptation aux collaborateurs, à ce qui se passe dans les différents ateliers et moment liés à la recherche.

Chaque étape bénéficie d'une triple traduction (Callon *et al.*, 2003) :

- une traduction académique, sous forme d'une partie d'article par exemple,
- une traduction d'expertise, compte-rendu fourni aux collaborateurs pour validation interne,
- une traduction vulgarisée, pour diffusion aux praticiens de terrain.

À la posture du passeur, s'ajoute pour le chercheur la posture du « traducteur » (Demoustier dans *Recherche-Action et ESS #1 Méthodes de recherche-action et postures du-de la chercheur-se*, 2021). Ces éléments sont rendus disponibles sur un outil numérique, autrement dit un espace réflexif accessible à tous (Bednarz *et al.*, 2012), qui permet une « culture commune ou partagée » (Peyrache-Gadeau *et al.*, 2015, p. 103) nécessaire à la RAC.

Le chercheur, dans sa posture de passeur et de traducteur tient également un journal de bord, dont l'analyse permet de faire du lien entre la professionnalisation des collaborateurs et la sienne.

5. La recherche-action collaborative, un type de formation réciproque ?

Les premiers entretiens d'entrée menés en octobre 2022 ont confirmé les résultats de l'enquête exploratoire par questionnaire, et ont permis d'aller plus loin. Une partie des collaborateurs a émis l'idée qu'il n'existe pas de culture professionnelle des formateurs de CFA. Le parcours de la plupart des formateurs a d'abord démarré dans un autre domaine professionnel, dont ils enseignent désormais les compétences aux apprentis. Ainsi, chacun est davantage ancré dans la culture professionnelle de son métier d'origine, il manque un sentiment d'appartenance. Le dispositif de recherche-action collaborative pourrait alors permettre non pas de faire évoluer la culture professionnelle de ces formateurs d'apprentis, mais plutôt d'en créer une, entraînant alors une professionnalisation collective, au sens où l'entend Labbé (2021) avec à la fois une socialisation professionnelle qui génère un processus d'apprentissage et d'intériorisation des valeurs d'un groupe, mais aussi la distanciation et la réflexivité qui font passer le professionnel au praticien réflexif (Schön, 1983) par co-construction d'espaces professionnels.

Les entretiens ont également montré que les formateurs interrogés, malgré le climat de confiance mis en œuvre (Olry *et al.*, 2015) sont régulièrement hésitants et peu sûrs d'eux dans leurs réponses. Cela mène à la piste d'autres bénéfices de la RAC : une évolution du sentiment d'efficacité personnel (SEP) tel que l'entend Bandura (1990) ou encore la prise de conscience des compétences pédagogiques, alors même que les compétences métiers sont assumées (Mongin & Mohib, 2019).

Si la suite de l'étude valide l'hypothèse selon laquelle la RAC permet la création d'une culture professionnelle, un développement professionnel et l'évolution de la conscientisation de ses collaborateurs et des chercheurs impliqués, alors elle pourrait être considérée comme un type de formation réciproque à part entière.

Références

- Akkari, A., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : Les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 147-170. <https://doi.org/10.7202/007153ar>
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163. <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>
- Bataille, M. (1983). Méthodologie de la complexité. *Pour*, 90, 32-36.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F., & Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : Le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en Éducation*, 14(61), 128-151.
- Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives : Ce que chercher veut dire. In *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 36 à 43).
- Boumedian, N. (2015). Enjeux épistémologiques et enjeux sociaux de la production des savoirs autour de la question du « bien-être » à l'école. In *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 129 à 137).
- Bourassa, B., Picard, F., Masdonati, J., Pilote, A., Leclerc, C., Perreault, N., & Perron, J. (2015). L'heureuse rencontre des univers scientifique et pratique lors d'expériences de recherche collaborative. In *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 177 à 183).
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2003). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique* (Le Seuil). Réseau « Développement durable et territoires fragiles ». <https://journals.openedition.org/developpementdurable/1316>
- Champagne, L. (2016). *Glossaire de la recherche partenariale* [UQAM]. https://www.academia.edu/39008739/Glossaire_recherche_partenariale_Chambre_UQAM_2015_2016?email_work_card=view-paper
- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance*. France : L'Harmattan.
- Clénet, J. (2020). *Formations en alternance*. *Champ social*. <https://doi.org/10.3917/chaso.clene.2020.01>
- Désautels, J., & Larochelle, M. (2004). Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme. In P. Jonnaert & A. M'Batika, *Les réformes curriculaires : Regards croisés* (p. 49-67). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Foucart, J. (2015). La Recherche Collaborative, Une Perspective Épistémologique. In *Les Recherches-Actions Collaboratives, Une Révolution de La Connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 189 à 196).
- Glaserfeld, E. von. (1982). An Interpretation of Piaget's Constructivism. *Revue Internationale de Philosophie*, 36(4), 612-635.
- IReSP (Réalisateur). (2022, mars). *Colloque « Recherches participatives », IReSP*. https://www.youtube.com/watch?v=66DN_RJ4A3M
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Jollivet, M. (2013). Sciences de la nature, sciences de la société : Les passeurs de frontières. In *Sciences de la nature, sciences de la société : Les passeurs de frontières*. Paris : CNRS Éditions.
- Labbé, S. (2021). *Des engagements professionnels—Contribution à l'étude des professionnalisations* [HDR, Toulouse Jean Jaurès]. <https://drive.google.com/file/d/1aFJJeAq-xFb3zsy7toGqGjoGfVR-r37/view?usp=sharing>
- Les chercheurs ignorants. (2015). *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP). <https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771.htm>
- Lyet, P., & Sturla-Bordet, P. (2015). Introduction de la partie II : Expérimentations méthodologiques. In *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 126 à 128).
- Mérini, C., Marcel, J.-F., & Piot, T. (2020). *L'observation des pratiques collaboratives dans les*

métiers de l'interaction humaine : Des pratiques pluri-adressées. Le Havre : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion. (2021). *Précis de l'apprentissage*. <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/precis-apprentissage.pdf>

Mongin, M., & Mohib, N. (2019). Accompagner la prise de conscience des compétences dans un dispositif d'insertion professionnelle des jeunes : Regards de formatrices. *Phronesis*, 8(3-4), 85-97. <https://doi.org/10.7202/1067218ar>

Nunez Moscoso, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, 33, 57-80.

Olry, P., Martin, C., Reynier, A., & Guénin, S. (2015). Clinique du travail des travailleurs sociaux porteurs d'une mission d'aide sociale à l'enfance : Une recherche collaborative. In *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 159 à 167).

Papi, C. (2014). *Formation à distance : Dispositifs et interactions*. Londres : ISTE Éditions.

Paturel, D. (2015). La Recherche Collaborative En Travail Social : L'option d'une Épistémologie et d'une Méthodologie Constructiviste. In *Les Recherches-Actions Collaboratives, Une Révolution de La Connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 197 à 205).

Petit, S., & Moine, A. (2015). Introduction de la partie I: la RAC en pratique: Savoirs, identités, transformations. In *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 50 à 53).

Peyrache-Gadeau, V., Gonzalez-Laporte, C., Gouin, S., & Janin, C. (2015). Recherche partenariale en territoires de montagne : Une expérience entre le Labex Item et l'Espace Belledonne. In *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 101 à 108).

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Folio Essais.

Poupart, J. (1997). *La Recherche Qualitative : Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques*. Québec : Gaëtan Morin.

Recherche-Action et ESS #1 Méthodes de recherche-action et postures du/de la chercheur-se. (2021).

<https://www.youtube.com/watch?v=Icv6doDs1Mw>

Robin, P., Machiewicz, M.-P., Goussault, B., & Delcroix, S. (2015). Une recherche par les pairs pour renouveler les formes de connaissance en contexte de disqualification. In *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 138 à 146).

Roquet, P., & Albini, D. (2010). L'alternance à l'épreuve de l'institutionnalisation : Une question de sens ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 45(1), 167-181. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1165>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Londres : Temple Smith.

Streicher, F. (2015). Commandes publiques et ingénierie sociale : Modélisation d'un processus de co-élaboration d'études sociologiques. In *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP, p. 109 à 118).

Thurler, M. G. (2013). Culture professionnelle, culture organisationnelle. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 71-74). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-71.htm>

Tissot, F., Deshayes, É., Dupon-Lahitte, B., & Grolière, C. (1994). Christian Cambon, Patrick Butor, La bataille de l'apprentissage. Une réponse au chômage des jeunes, Paris, Descartes et Cie, 1993. *Formation Emploi*, 46(1), 73-73.

Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : Un état de la question. In *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/alternances-en-formation--9782804155278-page-7.htm>

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.

Voilmy, D. (2016). Les living labs et la conception participative : L'exemple d'ActivAgeing. *Retraite et société*, 75(3), 125-136.

Vygotski, L. (1965). *Thought and Language*.
Cambridge : MIT Press.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation.
Savoirs, 17(2), 9-36.

Partie I - La formation outil de professionnalisation

ÉmoDÉRÉ : un outil réflexif de professionnalisation pour la formation et l'auto-formation des enseignants du second degré

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin
Université de Lorraine, ATILF (CNRS/UL) UMR 7718

Résumé

L'année de formation initiale est une étape cruciale pour les professeurs stagiaires (PS) de l'enseignement secondaire. En effet, ceux-ci doivent attester en fin d'année d'une maîtrise suffisante des gestes professionnels enseignants pour être titularisés. Une formation professionnalisante de qualité organisant la « montée en compétences » (Barbier 1998) des PS est donc déterminante.

Cet article prend appui sur 15 PS d'anglais volontaires pour être filmés en classe puis pour participer à des entretiens d'autoconfrontation (EAC) guidés avec le modèle circulaire ÉmoDÉRÉ (Lemarchand-Chauvin, 2021), permettant d'analyser l'activité avec une entrée par les émotions ressenties. L'analyse des *verbatim* des EAC montre que ce modèle a permis aux PS de prendre du recul sur leurs pratiques et d'enclencher leur « montée en compétences » (Barbier, 1998). Lorsque l'enseignant prend conscience de la plus-value de sa posture réflexive, il peut entrer dans un processus d'autoformation.

Mots clés : Formation initiale – Professionnalisation – Émotions – Réflexivité – Autonomie

Abstract:

The year of initial training is a crucial stage for pre-service secondary school teachers. At the end of the year, they must demonstrate sufficient mastery of professional teaching skills to be granted tenure. Quality professional training focusing on the 'growth of competences' of the trainees is therefore crucial.

This article is based on 15 pre-service teachers of English who volunteered to be filmed in class and to take part in self-confrontation interviews guided with the circular ÉmoDÉRÉ model (Author, 2021) enabling to analyse the activity through the emotions felt. The analysis of the interviews *verbatim* shows that this model enabled the trainees to take a step back from their practices and to initiate their "growth competence" (Korthagen & Vasalos, 2005). When teachers become aware of the added value of their reflective posture, they can enter a process of self-training.

Key words: Initial training – Professionalization – Emotions – Reflectivity – Autonomy

ÉmoDÉRÉ : un outil réflexif de professionnalisation pour la formation et l'auto-formation des enseignants du second degré

Marie-Claire Chauvin

Introduction

L'année de formation initiale est une étape déterminante pour les professeurs stagiaires de l'enseignement secondaire (PS) lauréats des concours d'enseignement (CAPES, agrégation). Pour être titularisés, ils doivent faire montre d'un niveau de maîtrise suffisant dans les différentes compétences professionnelles définies dans le *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation*¹ de 2013. Ainsi, à la fin de cette année, la formation dispensée doit leur permettre d'atteindre au minimum un niveau 2 (soit une maîtrise suffisante des compétences visées pour agir de façon autonome) sur une échelle de 4² dans l'ensemble des attendus, soit dans la didactique de leur discipline³ et « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves »⁴ tout en établissant des règles de gestion de classe souvent difficiles à maintenir (Saujat, 2004). Selon Guimbretière (2014), les PS de langues vivantes étrangères ont un « statut à part » (p.27) car ils doivent acquérir et mettre en place l'ensemble des gestes professionnels en français et dans la langue qu'ils enseignent. En effet, ils doivent notamment maîtriser leur voix et leur prosodie dans les deux langues et assurer une bonne communication avec les élèves en langue cible en « *exagérant dans des proportions bien supérieures à celles qui existent pour toute transmission de savoir en situation endolingue* » (Guimbretière, 2014, p. 27). Tout ceci représente des difficultés supplémentaires pour ces professeurs débutants.

Les premières années sont souvent qualifiées d'éprouvantes et riches en émotions (Lemarchand-Chauvin, 2021) par les PS car leurs gestes professionnels (Alin, 2010) sont en construction et

donc fragiles. Apprenants une partie de la semaine à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE), et enseignants en responsabilité dans des classes le reste du temps, les stagiaires sont dans un entre-deux inconfortable et douloureux émotionnellement. Or, si la dimension professionnelle et didactique est au cœur de la formation tant universitaire que de terrain, le volet relationnel/émotionnel semble être peu pris en considération, comme en atteste son absence dans les maquettes de master Métier de l'enseignement de l'éducation et de la formation (MEEF) ou dans les vade-mecum académiques destinés aux tuteurs.

La présente contribution prend appui sur 15 PS d'anglais volontaires pour être filmés en classe durant au moins une séance de cours puis pour participer à des entretiens d'autoconfrontation (EAC) à des extraits de cours choisis par leurs soins, guidés avec le modèle circulaire ÉmoDÉRÉ (Lemarchand-Chauvin, 2021), permettant d'analyser l'activité avec une entrée par les émotions ressenties. Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche, puis présenté le modèle ÉmoDÉRÉ utilisé pour mener les entretiens, nous analyserons à travers l'étude des *verbatim* des EAC de ces 15 PS, comment ce modèle entrant par le prisme des émotions a permis aux enseignants d'engager leur « compétence de développement » (Korthagen & Vasalos, 2005) et de mettre en place une dynamique d'auto-formation.

1. Cadre théorique

Formation initiale des enseignants et construction de l'identité professionnelle

La formation initiale des enseignants du second degré est relativement récente (Condette, 2007) et a donné lieu à de fréquentes réformes dont la dernière date de 2021. Longtemps mal considérée par les élites (de la Fouchardière et al, 2021), la pédagogie a fait une entrée tardive dans la formation des enseignants avec la mise en place de stage de pratique accompagnée puis de stage en responsabilité visant à améliorer la qualité de la formation initiale. La politique de masterisation instaurée en 2010 a rendu obligatoire l'obtention d'un master pour devenir enseignant. Certains étudiants

¹ <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

² [Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle - Devenir enseignant](#)

³ Compétence P1 du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013)

⁴ Compétence P3 du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013)

suivent un master MEEF⁵ professionnalisant et préparant au métier d'enseignant avec 18 semaines de stage⁶ en établissement réparties sur les deux années. D'autres suivent des cursus différents ne préparant pas à l'enseignement et découvrent le métier une fois lauréats du CAPES⁷ ou de l'agrégation. Après avoir été reçus au concours, les étudiants deviennent professeurs stagiaires (PS). Ils doivent poursuivre leur formation à l'INSPE de leur académie et valider une formation initiale professionnalisante de type diplôme universitaire (DU) ou attestation d'étude universitaire (AEU) MEEF tout en ayant des classes en responsabilité en établissement. Plus tout à fait étudiants mais pas encore totalement enseignants, ils sont dans une phase chrysalidaire (Lemarchand-Chauvin, 2021) durant laquelle ils doivent, avec l'aide de leurs tuteurs, construire leurs gestes professionnels et peu à peu quitter leur identité d'étudiants accompagnés pour devenir des enseignants titulaires. La titularisation dépend de leur capacité à montrer une maîtrise satisfaisante de ces gestes, parmi lesquels on trouve « prendre en compte les éléments réglementaires et institutionnels de leur environnement professionnel », « favoriser la transmission, l'implication et la coopération au sein de la communauté éducative », « maîtriser les contenus disciplinaires et leur didactique » « mettre en œuvre des situations d'apprentissage et d'accompagnement des élèves », « utiliser et maîtriser les technologies de l'information et de la communication » et, pour finir, « analyser et adapter sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier », comme indiqué dans le *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation* de 2013. On comprend combien cette année déterminante, durant laquelle l'identité professionnelle doit se forger, peut être compliquée et chargée en émotions (Lemarchand-Chauvin, 2021). La question de l'identité enseignante est complexe. En effet, leurs identités personnelle et professionnelle sont interdépendantes (Jacquet-Francillon, 1997, p. 69 ; Nias, 1996) car enseigner nécessite un engagement fort de sa personne, implique une fragilisation de soi, une vulnérabilité de l'estime de soi, en particulier lorsque des difficultés se présentent. D'après Rinaudo (2004, p. 143), « la construction de l'identité professionnelle est un processus durant lequel l'enseignant négocie entre ce qu'il fait, ce qu'il croit faire, ce qu'il perçoit de ce que lui renvoient les collègues, les parents d'élèves, l'institution ». Entrent

également en scène sa propre histoire scolaire, sa relation à sa discipline, à ses pratiques, ses représentations imaginaires, fantasmées (Rinaudo, 2004). On comprend alors la place majeure qu'ont les émotions tant positives que négatives dans l'identité enseignante (Lemarchand-Chauvin, 2021) et la nécessité d'en tenir compte dans la formation.

Émotions et enseignants stagiaires

Le champ des émotions est complexe de par le grand nombre d'approches et, au sein de chacune, l'existence de définitions variées. Si ce domaine est « cacophonique » (Cosnier, 1994, p. 10) dans le milieu de la recherche, il l'est encore plus pour le grand public qui s'en est emparé et qui peine à nommer ce qu'il éprouve au-delà des émotions primaires : joie, colère, peur, tristesse, surprise. Ainsi, le public-cible de cette étude, comme la plupart des non-experts du domaine des émotions, a une « granularité émotionnelle » (Feldman-Barrett, 2017) généralement peu développée.

Le modèle multidimensionnel de Plutchik (1980), basé sur trois notions – la persistance, la pureté et l'aspect dimensionnel lui-même prenant appui sur les paramètres d'intensité, de similarité et de polarité – propose un ancrage particulièrement intéressant et des outils précieux pour cette recherche, tels que la roue des émotions (1980, p.161) (voir figure 1). Plutchik considère que les émotions varient en intensité sur un axe vertical, à l'instar de la colère, dont l'irritation et l'agacement sont des variantes moins intenses, et de la rage ou de la fureur des versions plus fortes. Il décrit des degrés de similitude entre certaines émotions, d'où leur proximité sur le modèle qu'il a produit. Les émotions primaires, que l'on retrouve au deuxième niveau de la roue, correspondent aux couleurs primaires. Les émotions secondaires sont les résultats de la combinaison de deux émotions primaires.

Accompagner les enseignants novices dans l'expression de leurs émotions en mettant à leur disposition un outil facilitateur tel que la roue colorée de Plutchik peut servir de repère ou de guide, tel un nuancier des émotions. Elle permet de repérer les variations d'intensité, les similitudes, les paires opposées, ainsi que la composition des émotions mixtes. La notion de valence, inhérente au modèle dimensionnel, avec les références au plaisir (valence

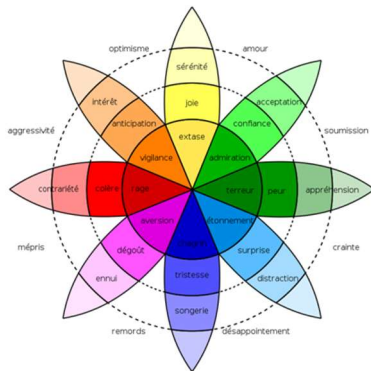
⁵ Métier de l'enseignement de l'éducation et de la formation.

⁶ L'obligation de placer 18 semaines de stage dans les maquettes MEEF fait suite à la réforme de la formation mise en place à la rentrée 2021-2022.

⁷ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement de Second degré

positive) et au déplaisir (valence négative), sera aussi utile dans le cadre de cette recherche. Si les grandes émotions (Cosnier, 1994), sont rares au quotidien, elles peuvent être fréquentes lorsqu'un enseignant apprenant ne parvient pas à mener à bien ce qu'il avait prévu, lorsqu'il y a un décalage entre le script prototypique, représentation mentale du déroulement du cours, et sa réalisation effective décalée (Rimé, 2005 ; Plantin, 2011).

Figure 1. La roue des émotions de Plutchik (1980)



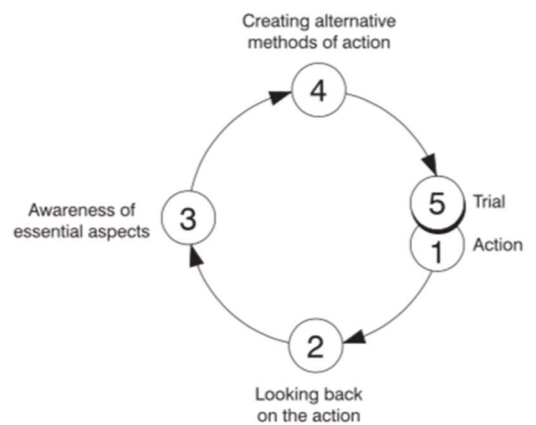
Les émotions (Plutchik, 1980) des enseignants intéressent la recherche depuis la fin des années 1990. De nombreuses études (e.g. Nias, 1996) mettent en avant les émotions que les enseignants ressentent pour leurs élèves (bienveillance, affection, etc.), l'impact qu'elles vont avoir sur ces derniers, sur le niveau de leur filtre affectif (Krashen, 1985), et donc sur la qualité de leurs apprentissages. On constate cependant que peu de recherches sont consacrées aux émotions des enseignants novices malgré un nombre de démissions croissant, signe inquiétant de malaise et de souffrance en début de carrière (Lemarchand-Chauvin, 2021). Une recherche longitudinale (Lemarchand-Chauvin, 2021) menée auprès de quatre cohortes de PS d'anglais de 2016 à 2020 a montré que ces derniers ressentent principalement des émotions à valence négative au quotidien, soit 60% du total des émotions qu'ils ont citées. Si on s'appuie sur l'ensemble des émotions citées et leur nombre d'occurrence quelle que soit la valence, on remarque que la joie est toujours l'émotion la plus ressentie au quotidien par les PS, suivie par la colère. La joie est principalement déclenchée par la réussite des élèves, le sentiment d'avoir donné un bon cours. La colère est provoquée par la rupture du contrat pédagogique, et le plus souvent par le comportement inadapté des élèves et leur manque d'implication dans le cours. L'émergence de ces émotions en classe n'est

pas sans conséquence car elles impactent le discours et la pédagogie des PS. En dépit de ce constat, les émotions des enseignants continuent à être peu prises en compte dans la formation initiale cadrée par l'institution, et la dimension professionnelle-didactique est toujours privilégiée au détriment du volet relationnel-émotionnel (Lemarchand-Chauvin & Tardieu 2018 ; Lemarchand-Chauvin, 2021). On sait depuis les années 1990 qu'émotions et cognition sont intimement liées (Damasio, 1995) et indissociables.

Entretiens d'autoconfrontation simple et réflexion sur l'action

L'entretien d'autoconfrontation simple ou individuel (EAC) est une méthode consistant à confronter une personne à sa propre activité au moyen d'une vidéo. Les participants sont ainsi amenés à déconstruire et reconstruire les liens entre ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils aimeraient faire, ce qu'ils auraient pu faire ou ce qu'ils feraient s'ils pouvaient revivre la situation (Clot, 2008, p.215). Korthagen & Vasalos (2005, p.48), précisent qu'agir en « praticien réflexif » (Schön, 1983) peut aider à « éclairer les questions sous-jacentes »⁸ au lieu de chercher uniquement des « solutions rapides à un problème pratique »⁹. Le modèle ALACT¹⁰ (voir figure 1) a été conçu par Korthagen (1985, 1988) et en collaboration avec d'autres chercheurs (2001) pour permettre aux enseignants d'augmenter leur montée en compétences (Korthagen et al. 2001, p.47), et leur donner les outils réflexifs nécessaires pour poursuivre leur développement professionnel par eux-mêmes (Korthagen & Vasalos, 2005, p.48).

Figure 2. Le modèle de réflexion ALACT de Korthagen & Vasalos (2005)



⁸ Notre traduction.
⁹ Notre traduction.
¹⁰ L'acronyme ALACT est dérivé des premières lettres des phases de réflexion "Action", "Looking back on action",

"Awareness of essential aspects", "Creating alternative methods of action", and "Trial"

Une fois leur compétence de croissance développée, les enseignants peuvent passer d'une phase du cycle à la suivante et répéter le cycle autant de fois que nécessaire. Certains enseignants, et les PS en particulier, peuvent avoir besoin d'être accompagnés pour passer d'une phase à l'autre (Korthagen et Vasalos, 2005, p.48). Le tableau 1 présente les questions que les tuteurs peuvent poser à chaque phase du cycle, et auxquelles les enseignants novices pourront recourir une fois autonomes dans leur démarche réflexive :

Tableau 1. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ALACT

Phase 1 du cycle actuel (et 5 du cycle précédent)
<p>1. Que voulais-je / voulez-vous atteindre ?</p> <p>2. À quoi ai-je / voulez-vous prêter une attention particulière ?</p> <p>3. Que voulais-je / vous vouliez essayer ?</p>
Phase 2 (retour en arrière)
<p>4. Quels ont été les événements concrets ?</p> <p>Que voulais-je faire / que vouliez-vous faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'ai-je fait / qu'avez-vous fait ? - Qu'ai-je pensé / qu'avez-vous pensé ? - Qu'ai-je ressenti / qu'avez-vous ressenti ? - Selon moi /vous, que voulaient, faisaient, pensaient, ressentait les élèves ?
Phase 3 (prise de conscience des aspects essentiels)
<p>5. Quel est le lien entre les réponses aux questions précédentes ?</p> <p>6. Quelle a été l'influence du contexte/de l'école dans son ensemble ?</p> <p>7. Qu'est-ce que cela signifie pour moi/vous ?</p> <p>8. Quel est le problème (ou la découverte positive) ?</p>

Phase 4 (création d'alternatives)
<p>9. Quelles alternatives peuvent-être envisagées ?</p> <p>10. Quels sont les avantages et les inconvénients de chacune ?</p> <p>11. Qu'est-ce que je décide / vous décidez de faire la prochaine fois ?</p>

Une formation professionnalisante de qualité organisant la « montée en compétences » (Barbier 1998) réside-t-elle uniquement dans l'acquisition de savoirs académiques et de savoir-faire ? Peut-elle prendre en compte les émotions des PS ? La réflexion sur l'action favorise-t-elle la « montée en compétences » des PS ? Dans quelle mesure l'autoconfrontation guidée prenant en compte les émotions des PS permet-elle à ces derniers de développer leur réflexivité et de devenir des praticiens réflexifs (Schön, 1983) ?

2. Cadre méthodologique

L'expérimentation menée a pour objet d'observer dans quelle mesure les entretiens d'autoconfrontation prenant appui sur les émotions des PS peuvent accompagner ces enseignants dans l'analyse de leur activité, enclencher leur réflexivité et leur montée en compétences.

Participants et cadre éthique

Quinze PS d'anglais lauréats du CAPES en formation initiale dans l'académie de Créteil se sont portés volontaires pour participer à l'expérimentation en dehors du cadre de leur formation. Après avoir donné leur consentement éclairé, ils ont été filmés en classe – certains au collège et d'autres au lycée – et ont participé ensuite à des entretiens d'autoconfrontation. Chaque PS a été filmé au minimum pendant une séance de cours de 55 minutes. Le chercheur n'intervenant ni dans leur formation ni dans leur évaluation, les PS ont pu s'exprimer librement et sans crainte pour leur titularisation.

Déroulement des captations vidéo et des EAC

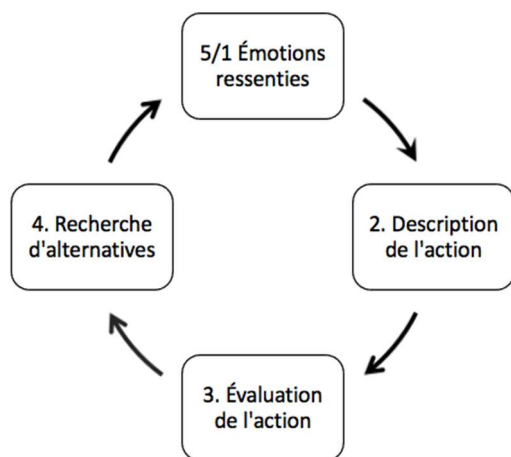
Les enregistrements vidéo ont été réalisés à l'aide d'une tablette disposée en plan fixe au fond de la classe. Ces films ont été transférés aux PS filmés le soir même. Ces derniers avaient ensuite pour consigne de les visionner et de choisir au minimum trois épisodes au cours desquels ils avaient ressenti en classe des

émotions dont ils se rappelaient bien (généralement des épisodes positifs ou négatifs marquants). Ils devaient ensuite communiquer les références (le minutage) des segments à analyser au chercheur et indiquer les émotions ressenties en classe lors de ces situations. Les AEC à ces segments ont été réalisés environ deux semaines après les captations pour que les enseignants aient eu suffisamment de temps pour se distancier des émotions parfois fortes qu'ils avaient ressenties en classe. L'enseignant filmé et le chercheur, côte à côte, ont visionné ensemble chaque segment (cf. figure 3) et ont procédé leur analyse. Ces entretiens ont été filmés puis envoyés aux PS qui ont ainsi pu poursuivre leur cycle de réflexion en les visionnant.

Le modèle ÉmoDÉRÉ : les émotions au service de la réflexivité

Le modèle ALACT et le questionnement proposés par Korthagen et Vasalos (2005) ne prévoyant pas d'entrée par les émotions, il a été nécessaire de le faire évoluer pour cette recherche. Le modèle ÉmoDÉRÉ – Émotion(s) ressentie(s) en cours, Description de l'action, Évaluation de l'action, Recherche d'alternatives, Émotion(s) ressentie(s) à la fin de l'entretien – (Lemarchand-Chauvin, 2021) a ainsi été créé afin de permettre aux PS d'entrer dans une posture réflexive propice au développement en prenant appui sur leurs émotions, puis de réitérer le cycle autant de fois que nécessaire.

Figure 2. Le modèle de réflexion ÉmoDÉRÉ



Un « protocole d'entretien d'autoconfrontation » (Cadet & Tellier, 2014, p.263) a été communiqué aux PS. Il leur a été rappelé qu'ils pouvaient mettre fin à l'exercice à tout moment s'ils le souhaitaient car être confronté à son image en action peut constituer chez certains ce que Mottet (1996, p.37) qualifie de « source de blocage ». Une fois leur consentement oral donné, les segments que les enseignants avaient choisi

d'analyser ont été visionnés puis ont donné lieu à un entretien. Les questions guidant l'entretien (voir tableau 2) ont été communiquées aux PS avant le début de l'entretien pour les mettre en confiance.

Figure 3. Illustration d'un EAC



Tout d'abord, les PS devaient rappeler l'émotion ressentie en cours, et engendrée par la situation d'enseignement choisie. Pour les aider à répondre si leur granularité émotionnelle était limitée, la roue des émotions de Plutchik (1980) était mise à leur disposition (voir figure 3). Ils devaient ensuite décrire leur activité et l'évaluer, c'est-à-dire confronter la mise en œuvre de leur séance d'enseignement au projet initial et relever puis analyser les éventuelles différences. Enfin, ils étaient amenés à proposer des pistes d'alternatives, soit dire comment ils procéderaient s'ils pouvaient revivre la situation, ce qui correspond à la phase 4 du modèle ALACT de Korthagen. Pour finir, il leur était demandé de décrire ce qu'ils ressentaient à la fin de l'entretien. Si l'émotion finale (en phase 5, soit en fin d'entretien) n'avait pas la même valence que celle d'origine ressentie en classe (phase 1), ils devaient tenter d'en expliquer la raison, l'objectif étant d'observer dans quelle mesure ils étaient conscients de la mise en place de leur posture réflexive. Par exemple, un PS mécontent de sa mise en œuvre en classe peut, en fin d'entretien, être satisfait d'avoir trouvé une alternative. Le changement de valence indique généralement que le PS a été capable de procéder à une analyse réflexive. Le passage par la verbalisation lui permet d'en prendre conscience.

Tableau 2. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ÉmoDÉRÉ

Phase 1
1. Quelle(s) émotion(s) avez-vous ressentie à ce moment-là ?
2. La valence de cette/ces émotion(s) était-elle positive ou négative ?

Phase 2
3. Pouvez-vous décrire votre action ?
- Que vouliez-vous faire ?
- Qu'avez-vous fait ?
- Qu'avez-vous pensé ?
- Qu'avez-vous ressenti ?
- Comment les élèves ont-ils réagi ?
Phase 3
4. Dans quelle mesure cela vous convient-il ?
Phase 4 (création d'alternatives)
5. Si c'était à refaire, que feriez-vous ? Changeriez-vous quelque chose ?
Phase 5
6. Quelle(s) émotions ressentez-vous lorsque vous regardez la vidéo aujourd'hui ?
7. S'agit-il d'une émotion(s) à valence positive ou négative ?
8. Si la valence de(s) l'émotion(s) 2 est différente de celle de(s) l'émotion(s) 1, comment expliquez-vous cette différence ?

3. Résultats et discussion

Tableau 3. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ÉmoDÉRÉ

Cf. Annexes p. 26

L'analyse des EAC menés avec ÉmoDÉRÉ a montré que dans quatorze situations émotionnantes sur les dix-sept présentées dans le tableau 3, la valence des émotions ressenties en classe et citée en phase 1 n'est pas la même que celle citée en phase 5 à l'issue de l'entretien. On comprend alors que les différentes étapes de l'exercice d'analyse de pratique, mené avec le modèle ÉmoDÉRÉ ont amené les PS à se remettre et à remettre leur activité en question, à se projeter dans le futur en construisant des approches alternatives, ce qui a eu un impact sur leur ressenti final. Analysons les réponses. Les émotions ressenties en classe et citées en

phase 1 dans les exemples 1 à 9 sont toutes négatives et parentes de la colère (contrariété, irritation, frustration, émotions dominantes dans un corpus de cinquante heures de cours filmées. La fréquence et le nombre important de captations écartent ici le biais possible lié à une captation exceptionnelle durant laquelle l'enseignant aurait ressenti le stress d'être filmé). Chacun de ces EAC s'est terminé en phase 5 par l'inversion de la valence initiale, et donc par une émotion à valence positive. C'est le cas par exemple de Sébastien qui a réalisé suite à la phase 4 de recherche d'alternatives qu'il était « important de donner du temps » à ses élèves et que l'absence de pause était contre-productif. On retrouve cette prise de conscience chez les autres PS, ce qui, outre de la satisfaction, génère de l'espoir et de l'optimisme. Ces PS se projettent déjà dans une réussite future. Les captations suivantes témoignent d'une montée en compétences. Dorine, par exemple, a pris le temps de revenir sur les règles de vie de classe avec ses élèves et a mis en place un contrat avec ces derniers. Elle a cessé de crier.

Dans les exemples 10 à 14, la situation est inversée : les PS ont dit en phase 1 avoir ressenti des émotions à valence positive en classe et ont exprimé une émotion à valence négative en phase 5. Décrire les émotions qu'ils ont ressenties en classe a conduit plusieurs PS à identifier sur la vidéo un décalage entre l'émotion ressentie et son expression. Thomas pensait avoir montré de la surprise positive et de la joie à son élève alors que son visage était resté impassible. Fatiha a ressenti de la honte en analysant son comportement qu'elle qualifie de puénil à l'égard d'un élève. Dans chacun de ces quatorze cas, les commentaires faits par les PS permettent d'observer que le changement de valence est dû à la mise en place d'une posture réflexive, à l'évaluation d'une situation sous un autre angle rétrospectivement. Les captations suivantes ont indiqué que les enseignants avaient su tirer profit des entretiens. Dans les situations où la phase 5 a donné lieu à une émotion à valence négative, il aurait été nécessaire de redémarrer un nouveau cycle afin d'amener le PS à réfléchir à des pratiques ou mises en œuvre alternatives, menant sans aucun doute à un ressenti positif en phase 5.

Dans les exemples 14 à 17, on constate que la valence des émotions des phases 1 et 5 sont les mêmes. C'est le cas lorsque les enseignants sont satisfaits de leurs actions et ne ressentent pas le besoin de trouver des alternatives. Marie est satisfaite d'avoir encouragé vivement son jeune élève en classe. Sans hésitation, elle dit qu'elle reproduirait ce geste professionnel si c'était à refaire car sa décision était bonne. Le cycle ÉmoDÉRÉ prend donc fin. L'exemple 16 est totalement différent. Marie relate avoir ressenti de

l'exaspération en classe lorsqu'elle a surpris un de ses élèves à moitié endormi sur sa table pour la troisième fois. Elle lui a demandé fermement de se redresser, en le menaçant d'aller à l'infirmerie s'il ne le faisait pas. Après avoir visionné le segment, elle précise qu'elle ne changerait rien si elle pouvait revivre la situation et se dit encore exaspérée en phase 5. L'exemple 17 est similaire au 16. Antoine a ressenti de la colère et de la rage en classe lorsque ses élèves ne répétaient pas avec enthousiasme les mots qu'il leur prononçait. Il a alors crié, les a punis et a précisé en phase 4 qu'il ferait la même chose s'il devait revivre la situation. Comme Marie, le maintien de la même valence et de la même émotion peut signifier qu'ils n'ont pas réussi à suffisamment bien analyser la situation. Marie n'a pas réussi à s'interroger sur les raisons pour lesquelles l'élève était couché sur sa table (Ennui ? Cours trop facile ou trop difficile ?) ainsi que sur sa propre réaction (menacer de punir est-il pertinent ? Aller à l'infirmerie est-il une punition ?) et Antoine n'est pas parvenu à se demander pourquoi ses élèves n'étaient pas réceptifs (L'activité avait-elle un sens pour les élèves ? Était-elle stimulante ?) Deux hypothèses peuvent-être avancées ici. La première est que le PS n'est pas encore être capable d'analyser certains aspects de sa pédagogie et qu'il a besoin de plus de temps. Dans ce cas, il pourrait être intéressant d'organiser un nouvel entretien d'autoconfrontation à distance du dernier et de choisir une situation proche. En cas de difficultés similaires, des questions supplémentaires pourraient être introduites pour davantage orienter la réflexion. La seconde hypothèse suggère que les émotions ressenties étaient tellement intenses que les participants n'ont pas pu s'en distancer en l'espace de deux semaines. Ces PS ont pu ressentir un blocage durant l'EAC car la situation était encore trop douloureuse. On peut alors se demander s'ils sont parvenus à d'autres conclusions *a posteriori* lorsqu'ils ont visionné à nouveau le segment et repris le cycle de réflexion dans une démarche autonome.

Conclusion

Une formation professionnalisante de qualité organisant la montée en compétences des professeurs stagiaires ne peut faire abstraction des émotions de ces derniers car cognition et émotions sont étroitement liées et indissociables. L'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche a montré que l'EAC guidé avec le modèle itératif ÉmoDÉREÉ a permis aux professeurs stagiaires partie prenante de devenir des praticiens réflexifs (Schön, 1983) et d'enclencher leurs compétences de développement (Korthagen & Vasalos, 2005) : ils sont désormais capables d'analyser leurs pratiques et de se remettre en question. La majorité d'entre eux a compris la démarche et peut désormais la

mettre en œuvre de façon autonome. Ils sont parvenus à repérer leurs erreurs et à trouver des pistes de remédiations, premiers pas vers le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003).

L'entretien d'autoconfrontation mené avec le modèle ÉmoDÉREÉ s'avère un outil de formation et d'autoformation de qualité, permettant la montée en compétences des enseignants débutants. Une étude comparative avec un autre modèle d'analyse permettrait maintenant de mesurer la plus-value d'ÉmoDÉREÉ. Ce modèle, jusque-là utilisé uniquement dans le cadre de la recherche pourrait alors être utilisé par les formateurs dans la formation initiale des enseignants stagiaires lors de séances d'analyse des pratiques professionnelles, ainsi que par les tuteurs pour mener les entretiens post-visites. Une fois leurs compétences de développement enclenchées, les stagiaires pourraient alors utiliser le modèle ÉmoDÉREÉ de façon autonome et poursuivre par eux-mêmes leur dynamique de progrès en relançant les cycles autant de fois que nécessaire.

Références

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1998). *Voies nouvelles de la professionnalisation*. Symposium du REF, Toulouse.
- Cadet, L., & Tellier, M. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Editions Maison des langues.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Condette, J. F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France : XIX^e-XX^e siècles*. Paris : Éditions L'Harmattan
- Cosnier, J. (1994) *La psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Feldman-Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. London : Pan Macmillan.
- Fouchardière (de la), C., Abiad, L., Laanani, M., Lanteri, M., Maridet, M., Tenenbaum, A., & Colombet, I. (2021). Formation interdisciplinaire à la pédagogie dans l'enseignement supérieur : de l'expérience individuelle à la dynamique collective pour impulser une transformation pédagogique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3). [ripes-3609.pdf](#)
- Guimbretière, E. (2014). In Tellier M. et Cadet L. (Eds.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maisons des Langues.
- Jacquet-Francillon, F. (1997). « Entretien de Mireille Cifali », *Recherche & Formation*, 251, 69-83.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands, *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 35-50). London: Falmer Press.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001) *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah : NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow : Longman.
- Lemarchand-Chauvin, M. C., & Tardieu, C. (2018). Teachers' emotions and professional identity development: Implications for second language teacher education. In Agudo J.D. (Ed.), *Emotions in second language teaching : Theory, research and teacher education*, 425-443.
- Lemarchand-Chauvin, M. C. (2021). *L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices : une étude longitudinale dans l'académie de Créteil à partir de questionnaires, journaux de bord, captations vidéo et entretiens d'autoconfrontation*. Sorbonne-Nouvelle, thèse de doctorat.
- Mottet, G. (1996). Du voir au faire : Le trajet de la vidéo-formation. *Recherche & formation*, 23(1), 29-54
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling : The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26(3), 293-306.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions*. Berne : Peter Lang.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion ; A Psycho-Evolutionary Synthesis*. New York : Harpercollins College Division.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- Rinaudo J.-L. (2004), Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants, *Recherche & Formation*, 47(1), 141-153.
- Saujat, F. (2004) Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en question – *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*. 1, 97-106.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*.
New York : Basic Books.

Annexes

Annexe 1 : Tableau 3. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ÉmoDÉRÉ

	PS	Émotion(s) citée(s) en phase 1	Événements déclencheurs en classe	Émotion(s) ressentie(s) en phase 5	Commentaire(s)
1	Victor	Contrariété & irritation	« Les élèves n'écoutaient pas, ils bavardaient »	Intérêt & satisfaction	« Ça m'a permis de me remettre en question et de trouver des solutions par moi-même pour progresser »
2	Sébastien	Irritation	« L'activité a pris trop de temps »	Satisfaction	« <i>A posteriori</i> j'ai réalisé qu'il était important de donner du temps aux élèves »
3	Charlotte	Frustration	« Les élèves n'écoutaient pas, ils ne savaient pas quoi faire »	Satisfaction & espoir	« <i>A posteriori</i> , je comprends que je n'avais pas assez bien préparé l'activité, ce n'était pas de leur faute. Ça me donne de l'espoir »
4	Cynthia	Colère	« Les élèves n'écoutaient pas leur camarade qui était en train de dire quelque chose d'intéressant »	Optimisme	« J'ai compris que ça ne sert à rien de crier. Je sais maintenant comment gérer la situation »
5	Dorine	Colère	« Ils ne s'écoutent pas, ils bavardent, ils se retournent »	Espoir	« Je crie mais ils ne comprennent pas pourquoi. Je ne leur explique pas pourquoi je suis furieuse. Je devrai prendre le temps de leur expliquer ce qui ne vas pas »
6	Anne	Colère	« Les élèves ne m'écoutent pas, ils ne s'écoutent pas »	Espoir	« Ça me donne de l'espoir de comprendre ce que je devrais faire ou dire, je sais que je peux changer les choses, qu'il y a des solutions. Ça me donne de l'espoir pour le futur »
7	Stéphanie	Frustration	« Les élèves sont difficiles à gérer... »	Espoir	« Ça m'a permis d'accepter que je ne peux pas être une super prof, là maintenant, que les progrès vont prendre du temps à se mettre en place. Je ne peux pas réussir à faire maintenant ce que d'autres mettent 10 ou 15 ans à faire »
8	Alexandra	Frustration	« Les élèves ne répondent pas à mes questions »	Inspiration & satisfaction	« Regarder les vidéos m'a permis de comprendre comment je dois m'y prendre pour changer les choses. Je sais ce que je dois faire maintenant »
9	Élise	Embarras	« D'habitude, je n'aime pas être filmé »	Satisfaction & espoir	« Ça m'a aidée. J'ai compris que j'étais trop stricte. Il faut que je sois plus et que je montre plus d'enthousiasme en classe » « J'ai acheté un iPad pour me filmer en classe comme on l'a fait. Je peux voir par moi-même comment je progresse »
10	Fatiha	Joie	« Il est très lent et il me tape facilement sur les nerfs. Je lui ai prouvé qu'il avait tort, c'était comme un défi pour moi. J'ai ressenti de la joie »	Déception & honte	« J'ai eu honte parce que je l'avais piégé. Je me suis comportée comme une gamine et ça me déçoit. J'imagine ce qu'il a pu ressentir en rentrant chez lui. Je devrais donner à tous les élèves la possibilité de réussir. Je n'étais pas consciente de mon comportement »
11	Thomas	Surprise et joie	« Un élève m'a donné une réponse inattendue »	Déception	« Je n'ai pas montré mes émotions alors que j'aurais dû le faire pour encourager cet élève. Je pensais pourtant que je l'avais fait. Je suis déçu »
12	Nathalie	Surprise (valence positive)	« Je lui ai demandé d'expliquer ce que signifiait "a lie" et il a dit "Miss you are ugly" »	Déception & remords	« Je l'ai ignoré. Je me sens mal à l'aise d'avoir réagi comme ça, j'aurais dû le remercier »
13	Cécilia	Joie	« Il m'a donné le mot que j'attendais »	Déception	« Je suis déçue d'avoir acceptée ce mot, qui en plus était mal prononcé et d'avoir négligé les autres élèves qui avaient des choses intéressantes à dire »
14	Dorine	Joie	« Elle a dit ce que j'attendais »	Déception & colère	Je n'aurais pas dû la laisser parler parce qu'elle a interrompu sa camarade. Elle ne l'a pas respectée et je n'ai rien fait »
15	Marie	Fierté	« D'habitude, il ne comprend pas. Aujourd'hui il a trouvé la bonne réponse, alors je l'ai félicité »	Satisfaction	« Je pense que ça doit leur faire plaisir aux élèves d'avoir une prof qui les encourage »
16	Marie	Exaspération	Il dormait sur sa table. Je lui avais déjà demandé trois fois de s'asseoir correctement »	Exaspération	« Je me sens toujours exaspérée quand je revois la scène »
17	Antoine	Colère & rage	« Ils ne veulent pas participer »	Colère & rage	Je ressens toujours la même chose aujourd'hui. Ils sont horribles »

Partie I - La formation outil de professionnalisation

La formation, le territoire de l’affirmation de l’identité des Lettres-histoire

Guillaume Jacq

Laboratoire Éducation, cultures et politique, Université Lyon 2 Lumière, EA 4575

Résumé :

Notre travail de recherche réalisé dans le cadre d’un doctorat porte sur l’identité professionnelle du corps enseignant le plus nombreux de lycée professionnel, les Lettres-histoire. Méconnu de l’institution scolaire qui peine à l’appréhender, ce corps a développé ses propres stratégies en prenant appui sur sa spécificité qu’est la bivalence pour construire et diffuser ses spécificités par le biais de pratiques d’entre-soi. Les temps de formation incarnent aussi bien des espaces de partages que des moments de confrontations avec les autres corps enseignants mais également avec les autorisés hiérarchiques aussi bien académiques que nationales. À la fois lieu de refuge et territoire de résistance symbolique, l’identité que les Lettres-histoire ont construit fait de la formation le levier essentiel leur permettant de sauvegarder leur identité professionnelle face à une institution scolaire en partie ignorante de ces réalités.

Mots clés : Sociologie ; Lettres-histoire ; bivalence ; lycée professionnel ; formation ; entre-soi.

Abstract:

Our research work carried out as part of a doctorate focuses on the professional identity of the most numerous teaching staff in vocational high schools, the French-History teachers. Little-known to the school institution, which struggles to apprehend it, this body has developed its own strategies by relying on its specificity, which is bivalence, to build and disseminate its specificities through egocentrism. The training times embody spaces for sharing and moments of confrontation with other teaching bodies but also with hierarchical authorities, both academic and national. Both a place of refuge and a territory of symbolic resistance, the identity that French-History teaching staff has built makes training the essential lever allowing them to safeguard their professional identity against an unrecognized educational institution.

Key-words: Sociology; French-History; bivalence; vocational high school; formation; self-segregation.

La formation, le territoire de l'affirmation de l'identité des Lettres-histoire

Guillaume Jacq

Introduction

Ni tout à fait dans le système scolaire, ni tout à fait en dehors (Lembré, 2016), le lycée professionnel se distingue aussi bien par les étapes de sa construction que la spécificité de ses agents notamment son corps enseignant spécifique dans la perspective d'« une corporation ayant en propre des traditions et des privilèges » (Savoie, 2009, p. 14). Les professeurs de lycée professionnel (PLP dans la suite du texte) se singularisent par leurs parcours ainsi que leurs statuts multiples et diversifiés (Tanguy, 1991). La construction d'un corps enseignant reste un processus de production sociale. Il passe par des étapes institutionnellement ritualisées : le concours orchestré par des jurys nationaux, l'année de stage validée ou ajournée par les instances académiques, les temps de formations initiales ou continues coordonnées par les inspections territoriales. Dans ce contexte, chacune de ces étapes régulées par des agents construit un effet de corps (Bourdieu, 1985) où chacun possède sa grille de lecture, ses critères et ses caractéristiques propres.

Le lycée professionnel est depuis longtemps une filière de relégation pour des élèves ayant échoué aux apprentissages d'enseignement général (Palheta, 2012; Troger et al., 2016). Les professeurs de lycée professionnel et leurs élèves se caractérisent par une certaine proximité de parcours (Jellab, 2017) et connaissent une entrée incertaine (Jacq, 2022) dans cette voie de formation. En effet dans la grande majorité, ils découvrent une voie de formation qu'ils n'ont pas choisie, des modalités d'enseignement différentes et de nouveaux lieux de formation (Jellab, 2005). Néanmoins la complexité du corps des PLP demande à être appréhendée de manière plus fine puisqu'il est un des seuls à s'être « renouvel(é) de manière radicale à la suite des changements de normes de recrutement » (Tanguy, 1991, p. 14) avec la création du baccalauréat professionnel en 1985.

Parmi eux, les Lettres-histoire, corps enseignant le plus nombreux de la voie professionnelle, se caractérisent par trois éléments.

Tout d'abord, leur statut bivalent constitutif de leur statut, partagé avec d'autres corps comme les PLP de

math-sciences ou langues-lettres n'a jamais été défini par l'institution scolaire qui peine à déterminer la place de ces PLP dans le champ scolaire. Seul le rapport de l'Inspection générale n° 2012-070 de juillet 2012 les positionne entre des professeurs du premier degré polyvalents et des enseignants monovalents du secondaire. L'Éducation nationale oublie qu'avec l'enseignement de la géographie, ces professeurs sont d'ailleurs trivalents faisant de cette singularité un objet aux « contours flous » (Lopez, 2012). Le deuxième relève de l'adhésion collective à l'idée d'un corps enseignant composé de 80 % d'historiens (Beudrap et al., 2007) confirmant ainsi la nécessité d'axer la formation sur la valence disciplinaire la moins maîtrisée, en l'occurrence celles des lettres. Ainsi, il s'agit de penser la manière dont se fonde la légitimité professionnelle des enseignants en prenant appui sur leur référence disciplinaire universitaire (Thémines, 2015). Enfin le troisième repose sur les choix opérés en termes d'optimisation des moyens au sein des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation dans le cadre de la transformation de leur contenu de formation (Delbrayelle, 2019). Du fait de leurs faibles effectifs comparés aux promotions de capétiens ou PLP de matières professionnelles, les parcours de formation des Lettres-histoire disparaissent progressivement des maquettes de parcours de formation initiale au sein des INSPE.

Dans ce contexte, comment se forment les Lettres-histoire, notamment à la maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur didactique rappelée dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation¹ alors que l'institution ne définit jamais leur singularité disciplinaire ? En quoi les temps de formations initiale et continue deviennent-ils le moment de sauvegarde de leur identité spécifique mais surtout du renforcement des liens entre eux (Honnet, 2013) caractérisés par leur singularité stigmatisante (Bourdieu, 1980) qu'est la bivalence disciplinaire ?

1. Méthodologie

Au regard de la faiblesse des données relatives à ce corps enseignant, nous nous sommes saisis de l'ensemble des données potentiellement exploitables. À l'analyse de la littérature administrative produite par les différents acteurs de l'Éducation nationale (Ministère, inspections générales et territoriales, syndicats), cet article prend appui sur quatre ressources différentes. Deux académies parmi les cinq plus grandes de France ont constitué le terrain de nos recherches.

¹ Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013.

Tout d’abord l’accès aux archives accordé par le service du personnel enseignant d’une des académies a permis de dépouiller 1435 dossiers administratifs de professeurs en activité. Quatorze entretiens semi-directifs se sont déroulés en privilégiant trois axes : la biographie de l’enseignant ; son rapport au métier et aux autres corps enseignants et sa relation aux disciplines enseignées et à leurs pratiques pédagogiques auprès des élèves qui leur sont confiés. Le choix des enquêtés s’est fait aléatoirement dans les établissements de l’académie cible, le seul critère retenu était de disposer d’un groupe d’enquêtés correspondant au même profil que la population totale selon le critère de l’ancienneté professionnelle : deux professeurs stagiaires, trois enseignants de moins de 10 ans d’ancienneté, six entre 11 et 20 ans et trois de plus de 21 ans. Ensuite des participations observantes ont été menées au sein des établissements scolaires et lors de neuf sessions de formation réparties sur trois années. C’est bien en prenant appui sur différents temps de présence dans les établissements (visites, journées de formations, réunions d’équipes, etc.) que nous avons pu multiplier les terrains d’observations en tant que personne « qui fait partie du milieu, [et] prend à certains moments du recul pour l’observer » (Soulé, 2007, p. 134). En tant que cadre de l’Éducation nationale, il a fallu composer avec le tiraillement entre des aspirations personnelles intimes et la rigueur déontologique du chercheur (Verrier, 2006). Les notes relatives à ces participations observantes prendront la forme d’encadrés au fil de l’article. Enfin l’analyse aussi bien quantitative que qualitative des 1324 répondants à l’enquête nationale réalisée en 2017 par questionnaire relayée sur les listes de diffusion des professeurs de Lettres-histoire dans vingt académies de France complète le corpus.

Il est important de signaler que le recueil de données s’inscrit dans un contexte spécifique de la transformation de la voie professionnelle dès 2019 refondant structurellement les modalités d’enseignements. Au-delà de l’analyse qualitative de données textuelles avec le logiciel SPAD en se focalisant sur les différentes unités d’analyse (groupement de mots, phrases, propositions), il a été nécessaire de porter une attention particulière au contexte des mots et notamment à l’analyse des noyaux de sens (Bardin, 2013) avec les différents types de discours employés et à leurs connotations.

2. Les résultats de la recherche

En l’absence de données sur ce corps enseignant, il a été nécessaire d’établir la morphologie de ce corps enseignant des Lettres-histoire. Ce n’est qu’au prix de

cette étape préalable qu’il sera possible de saisir les stratégies déployées par ces enseignants.

Un corps polymorphe

L’exploitation des dossiers administratifs donne une tout autre composition de ce corps enseignant que celui des 80 % d’historiens véhiculée dans les rapports ministériels.

Figure 1 : La formation initiale universitaire des Lettres-histoire

TABLEAU 1 : **SOURCE** : ARCHIVES ADMINISTRATIVES, DPE, ACADEMIE DE GRENOBLE, 2018. ENQUETE NATIONALE PAR QUESTIONNAIRE, 2017.

Formation initiale universitaire	% des titulaires en poste dans l’académie, archives académiques (n=564)	% des répondants à l’enquête nationale par questionnaire (n=1313)
Histoire	41,16%	54 %
Lettres modernes	20,26%	22,54 %
Géographie	10,13%	9,29 %
Inconnus	9,70%	0 %
Autres disciplines que celles amenées à être enseignées	18,75 %	14,17 %

Au sein de l’académie-cible, les historiens sont effectivement les plus nombreux mais ne représentent que 41,16 % des enseignants en poste, suivis des Lettres modernes (20,26 %) et des géographes (10,13 %). Pour 9,7 % des professeurs titulaires, il est impossible de connaître leur formation universitaire du fait d’absence de documents le mentionnant dans leurs dossiers. Enfin, les 18,75 % restants regroupent des enseignants titulaires d’au moins un diplôme validant trente-cinq formations universitaires différentes. Les sciences sociales sont logiquement majoritaires mais, elles n’ont pas l’exclusivité avec des professeurs disposant d’une formation initiale en gestion, biologie ou en communication. De plus, la présence de professeurs ayant une formation en langues vivantes (anglais, espagnol, portugais, russe, allemand) questionne également puisqu’un concours spécifique en Lettres-langues leur est dédié. La faiblesse du nombre de postes de Lettres-langues ouvert au concours peut expliquer ce choix.

À titre de comparaison, seuls 7 % des enseignants Lettres-langues titulaires du CAPLP public dans l’académie-cible possèdent une autre formation universitaire que celles des disciplines enseignées. Il en va de même pour les professeurs de Maths-sciences

parmi lesquels la proportion atteint 6,8 %. Les 29 % des Lettres-histoire se singularisent par la distinction entre leurs disciplines de formations initiales et les disciplines enseignées une fois titularisés.

L'enquête nationale par questionnaire confirme cette situation. La part des historiens reste majoritaire avec 54 % du corpus. La diversité des formations reste de rigueur avec cette fois-ci vingt-quatre formations autres qu'un cursus en histoire, en géographie ou en lettres modernes. Il est également à noter l'apparition des formations en histoire-géographie et en lettres-histoire.

Cette diversité de formations singularise les Lettres-histoire. À la différence des autres PLP bivalents, les Lettres-histoire avec 29 % représentent un corps enseignant hybride composé d'enseignants d'origines disciplinaires diverses méconnu par l'institution scolaire. Cette singularité demande à analyser la manière dont ces enseignants, en fonction de leurs formations initiales, exploitent les différents temps de formations qui leur sont proposés et la stratégie déployée par l'institution scolaire lors de la construction des plans de formation pour composer avec cette situation.

Les temps de formation

L'enquête de terrain a privilégié trois temps spécifiques de la formation des enseignants.

L'entrée dans le métier

Chaque enseignant stagiaire reçoit par les autorités de l'académie dans laquelle il est affecté une invitation pour assister à la réunion de rentrée qui se déroule à la fin du mois d'août. Ce moment solennel se décompose traditionnellement en deux temps. Après une matinée d'informations administratives en la présence des autorités académiques (Recteur, secrétaire général, DHR...), l'après-midi est consacré au premier temps de formation disciplinaire animée par l'inspection territoriale.

Figure 2: Journée de rentrée institutionnelle des professeurs des professeurs stagiaires

Mardi 28 août 2018 :

La journée de rentrée des professeurs stagiaires dans l'académie s'organise selon le modèle traditionnel (discours des autorités académiques le matin et regroupements disciplinaires l'après-midi). Cette journée institutionnelle représente le premier jour de leur nouvelle vie de fonctionnaire stagiaire.

À l'issue de ce premier temps de réunion, ces professeurs stagiaires sortent dans un brouhaha et se regroupent par affinité, généralement reconstituent les groupes de travail qui s'étaient constitués l'année précédente lors de la préparation des concours notamment par disciplines.

Pour le regroupement disciplinaire, je rejoins la salle dédiée aux professeurs stagiaires de Lettres-histoire. Onze professeurs stagiaires, un par table hormis un binôme au deuxième rang écoutent silencieusement les propos introductifs du formateur. Une stagiaire pose une question sur son établissement et notamment sur sa tutrice. Sa prise de parole permet à cinq autres stagiaires de poser la même question. Au final, à la veille de la pré-rentrée dans les établissements, la moitié des présents, n'a jamais eu le moindre contact avec un lycée professionnel. Leurs nombreuses questions concernant la gestion de classe ou les sanctions envers les élèves perturbateurs bien plus que des questionnements disciplinaires ne sont que l'illustration d'une méconnaissance voire une crainte de se confronter à la voie professionnelle.

Cette journée de rentrée des professeurs stagiaires représente un moment clé pour ces enseignants qui vivent leur première journée en qualité de fonctionnaires abandonnant leur statut d'étudiants. Ces jeunes lauréats du CAPLP Lettres-histoire entrent dans un environnement qu'ils ne connaissent pas. Les autorités rectorales notamment le service académique de de la formation continue posent immédiatement le cadre de leur nouveau statut de professeurs de lycée professionnel stagiaire, les obligeant à faire le deuil du CAPES ou de l'agrégation.

« Le premier jour de la rentrée à l'IUFM, nous étions tous réunis dans une salle avec les inspecteurs et formateurs. L'inspecteur a posé la question de savoir qui plutôt que d'avoir le CAPLP aurait préféré le CAPES, ça a jeté un froid... Les gens n'osaient pas lever la main. » (Valérie, 51 ans, 18 ans d'ancienneté, master d'histoire)

Désormais ils ne sont plus considérés comme des spécialistes d'une discipline mais des fonctionnaires exerçant en lycée professionnel.

Cette entrée dans un monde professionnel inconnu demande aux stagiaires de s'approprier les codes et les modes de fonctionnement de ce nouvel environnement professionnel dont les temps de formation représentent une étape décisive.

La formation initiale

Dans ces parcours de formation dédiés aux professeurs stagiaires, les Lettres-histoire peinent à trouver leur place. En l'absence de parcours de formation spécifique pour eux, trop couteux au regard de leur faible effectif, les académies les intègrent à ceux des capétiens de lettres et d'histoire-géographie. Les Lettres-histoire composent avec cette offre de formation inadaptée à leur profil.

« À l'IUFM à [ville]. J'ai eu des cours en français. On avait des cours en géo, des cours en histoire et des cours de français mais sans liens entre les disciplines ». (Julie, 35 ans, 9 ans d'ancienneté, master d'histoire)

Mais cette situation ne surprend pas l'enseignante car c'était déjà le cas pour la formation de préparation au concours. Il s'agissait davantage d'une adaptation de la préparation aux CAPES d'histoire géographie et de Lettres modernes qu'une véritable préparation au CAPLP.

« la formation que j'avais suivie à l'IUFM ne correspondait pas vraiment au concours du CAPLP [...] J'étais assez contente d'avoir fait des vacances » (Julie)

La disparition des écoles normales d'apprentissage où étaient formés les enseignants des filières professionnelles au profit des instituts de formation des maîtres a mis fin à une formation spécifique au profit d'une culture commune (Prost, 2014) où « la formation des enseignants de l'enseignement professionnel apparaît comme une autre pierre d'achoppement dans l'édifice » (Robert & Terral, 2000). Pour défendre ainsi leur identité, les enseignants déploient de nouvelles stratégies pour faire perdurer la culture qu'ils définissent comme légitime de la voie professionnelle au sein des nouvelles organisations. L'accompagnement des élèves en difficultés et la primauté de la pratique sur les apports théoriques déconnectés de la réalité sont les deux principales caractéristiques de cette culture légitime qu'ils diffusent en exploitant l'ensemble des réseaux disponibles pour résister aux tentatives de fusion avec les autres corps de l'enseignement général.

« Moi j'avais quelques copains qui étaient certifiés mais dans le cadre de la formation on n'avait rien en commun. Il n'y avait aucun lien. Comme on allait en découverte ou en stage dans des lycées professionnels uniquement, on en rencontrait très peu. Nous, on avait une véritable formation d'un an, les capétiens ne l'avaient pas. C'était l'équivalent de ce qui se faisait pour les Instit. Il y avait ce principe que l'on forme les

gens avant de les lâcher, entre guillemets, devant les fauves alors qu'au niveau du Capes, il y avait quelques heures de pédagogie et puis ils se débrouillaient. » (Jean, 63 ans, PEG en 1983, PLP1 en 1987, PLP 2 en 1988, 36 ans d'ancienneté, maîtrise d'histoire)

Jean présente les points de différences avec les capétiens en évoquant la proximité avec les instituteurs. Il revient régulièrement sur la logique du principe de réalité. Il oppose les apports théoriques à ceux relevant de la pratique. Sur ce sujet, son discours devient mélioratif : « Nous, on avait une véritable formation ». Il évoque également l'argument du profil des élèves définis comme « des fauves », élément central de leur métier.

Venant d'horizons différents, les Lettres-histoire nouent un lien permanent avec les élèves dont ils ont la responsabilité. Cette proximité de statut est une des composantes du ciment fédérant un corps de professeurs dont l'unique point commun est de n'en disposer d'aucun (Bourdieu, 1980). Il y a bien ici une spécificité de l'identité du corps des PLP Lettres-histoire qui se crée par une opposition aux autres corps.

La formation continue

La formation continue relève de la démarche individuelle du professeur. Un plan de formation est publié en début d'année scolaire par l'académie et l'enseignant dispose de la liberté de s'inscrire à la formation de son choix après avoir obtenu la validation de son chef d'établissement. L'offre de formation est multiple et variée : pédagogie générale, didactique ou encore approches scientifiques. Les entretiens et les observations mettent en lumière avant trois caractéristiques relatives aux liens qu'entretiennent ces enseignants à la formation.

L'inadéquation

Les données académiques transmises par les services de la formation continue témoignent d'une faible participation des Lettres-histoire aux journées de formation continue, en dehors de tout contexte de réforme. L'argument des contenus de formation inintéressants et inadaptés à leur quotidien est fréquemment évoqué.

« Aucune formation sur la bivalence depuis que j'ai quitté l'IUFM. Les formations du PAF dans l'académie de [ville] sont indigentes » (François, né entre 1980-1990, 6-10 ans d'ancienneté, master 2 histoire)

« Il faut créer une véritable offre de formation pour les Lettres-histoire dans les académies où rien ne nous

est proposé » (Éric, né entre 1971-1980, 11-15 ans d'ancienneté, maîtrise de lettres modernes)

L'explication couramment avancée par les Lettres-histoire repose sur le sentiment de leur abandon par l'Institution scolaire :

« Ils [les autorités académiques] sont complices d'une formation qui ne cesse de se dégrader et laissant les profs aller seuls au turbin pour inventer des contenus qui n'ont absolument aucun sens pédagogique ! » (Anne, née entre 1971 et 1980, 16-20 ans d'ancienneté, maîtrise de lettres modernes)

Mais les répondants évoquent également la méconnaissance de leurs missions que ce soit par les différents corps d'inspection (territoriale ou générale) ou le Ministère lui-même :

« Pour moi, la bivalence est une évidence dans la construction pédagogique (bivalence Lettres-Géographie ; Géographie-Histoire ; EMC-géographie voire trivalence), cependant, dans mon académie, elle a été longtemps mal considérée et jamais elle n'a fait l'objet d'une formation à part entière, ce qui est regrettable ». (Sandra, née entre 1980-1990, 11-15 ans d'ancienneté, master 2 d'allemand)

Mais pour certains, les dysfonctionnements relèvent du structurel :

« Peu de formations existent pour mettre en valeur la bivalence des enseignants. En dehors des enseignants eux-mêmes, rien n'est bivalent au niveau supérieur » (conception des programmes, inspections, formations). (Pascale, née entre 1971-1980, 16-20 ans d'ancienneté, maîtrise d'histoire)

Le corps des Lettres-histoire dépend effectivement nationalement de deux corps de l'Inspection générale (le groupe lettres et le groupe d'histoire-géographie) alors que celui des professeurs des écoles dispose d'un corps d'inspection spécifique dédié au premier degré. À l'échelle des académies, il en va de même : le corps d'inspection territoriale, les IEN EG Lettres-histoire comportent des dominantes disciplinaires. Ainsi un PLP lettres-histoire peut dépendre d'un IEN Lettres-histoire à dominante lettres et d'un second à dominante histoire-géographie.

La priorité est donc donnée par les professeurs à ce qu'ils appellent le travail en équipe au sein de leur établissement. Les enseignants privilégient ainsi la formation dans le microcosme de leur équipe disciplinaire où ils partagent des conseils pratiques et directement applicables. Au sein de l'établissement, ils

mutualisent leurs ressources notamment en partageant leurs compétences liées à leurs formations universitaires différentes. Dans cette perspective, le pragmatisme et l'expérience de terrain sont privilégiés aux réflexions universitaires à la didactique des disciplines. Les journées de formation à l'échelle académique aux apports disciplinaires généralistes sont désertées par les enseignants qui les considèrent trop éloignées de leur réalité quotidienne au sein de leurs établissements.

Faire corps

Les journées de formations uniquement ouvertes au corps des Lettres-histoire ont un statut différent. Chaque année, on y retrouve souvent les mêmes professeurs et un nombre conséquent de coordonnateurs disciplinaires.

Figure 3 : Journée de formation continue

Mercredi 21 mars 2018 :

Se déroule une formation disciplinaire pour les PLP Lettres-histoire titulaires sur la mise en œuvre des nouveaux programmes qui vont entrer en vigueur à la rentrée suivante. Vingt-quatre professeurs sont présents. Après une rapide présentation des objectifs de la session de formation, un tour de table est effectué pour que les professeurs puissent partager leurs remarques et leurs questionnements concernant les aspects disciplinaires. Initialement prévus par une durée de vingt minutes, ces échanges durent une heure et demie. Le point de départ des discussions porte sur les progressions pédagogiques à privilégier au regard du volume d'heures octroyées pour la discipline. Bien que l'essentiel du propos soit de nature didactique, le groupe de professeurs venant d'établissements différents se fédèrent autour de décisions collectives. À chaque proposition d'un enseignant, le groupe valide ou non. Le groupe de stagiaires m'apparaît comme un groupe votant ou non des décisions, ils sont unis à l'écoute des uns et des autres. Ils font corps.

Ce type de formation représente un temps d'*entre-soi* où les stagiaires et le formateur académique issu généralement du même corps fonctionnent comme « un groupement de personnes aux caractéristiques communes impliquant une mise à distance plus ou moins active et consciente de groupes opprimés ou opprimants » (Tissot, 2014), c'est-à-dire des autres corps enseignants. Quel que soit le thème de la formation, il s'agit surtout d'un temps d'échanges, de partages et de discussions sur les expériences de chacun à l'échelle académique. Cet *entre-soi* constitue le moment de définition et de renforcement de l'identité

du groupe face aux autres disciplines et donc aux autres corps enseignants. Ces éléments étant relayés ensuite par les stagiaires auprès de leurs collègues diffusent dans les établissements.

Ce travail collaboratif entre membres du même corps permet de partager des pratiques innovantes (Jellab, 2017), des stratégies d'improvisation (Azéma, 2019) et ainsi construire collectivement les composantes de leur identité. C'est bien conscient que leurs actions collectives sont limitées au périmètre du lycée professionnel que les Lettres-histoire exploitent cette liberté contrainte (Jacq, 2022) qui leur est offerte par l'institution. Ils y trouvent ainsi une forme d'épanouissement intellectuel mais également un refuge sécurisant pour leur statut.

La confrontation

Les participations observantes, lors des journées de formations disciplinaires, cette fois-ci ouvertes à l'ensemble des professeurs du second degré (agrégés, certifiés et PLP) permettent d'illustrer cette troisième caractéristique. Ces journées font émerger deux postures différentes des PLP. Certains revendiquent immédiatement leur appartenance au groupe des Lettres-histoire à l'ensemble des stagiaires alors que d'autres choisissent l'alignement sur la monospécialité disciplinaire en se rapprochant des groupes des certifiés, échangeant sur les pratiques mais en évitant de devoir informer le groupe qu'ils sont PLP. C'est bien parmi ces enseignants que se retrouve le plus grand nombre de « contrariés » (Jellab, 2005) espérant par ces stratégies être acceptés dans le groupe des certifiés.

À défaut de réelles situations propres aux Lettres-histoire reconnaissant leur spécificité par l'institution, le corps enseignant les a lui-même créées.

L'Antre des Lettres-histoire

Les garants de l'identité

Situés entre le système scolaire et le monde économique, entre les professeurs des écoles et celui du secondaire, entre polyvalence et monovalence, les Lettres-histoire font de leur bivalence le ciment de leur espace propre que nous définissons d'*Antre* (Jacq, 2022). Ce lieu de refuge tout autant que de résistance leur permet de co-construire les différentes caractéristiques de leur identité en se nourrissant des expériences de chacun. L'Antre est le lieu de la construction de deux stratégies qui peuvent apparaître comme antinomiques : la revendication ou l'invisibilité. Flagrante dans le cadre des différents

temps de formation, le choix de l'une ou l'autre s'adapte en fonction de la spécificité de la formation concernée, ouverte ou non à d'autres corps que les Lettres-histoire. Le déploiement de ces stratégies repose sur l'action de certains Lettres-histoire incarnant de véritables garants de l'identité. Disposant d'un capital spécifique, qu'il soit institutionnel avec l'obtention des certifications pour les formateurs académiques ou symbolique pour le coordonnateur disciplinaire choisi par ses pairs au sein de l'établissement, ces garants définissent et transmettent le positionnement du corps aussi bien à l'intérieur du groupe que face aux autres corps enseignants. Ils composent ainsi avec les contraintes institutionnelles et avec celle du corps lui-même pour imposer et contrôler les frontières.

L'entre-soi

Les temps de formation réservés aux seuls PLP Lettres-histoire sont l'occasion pour les enseignants de transmettre les représentations structurantes de leur identité aux autorités hiérarchiques. Durant ces temps, les enseignants font corps pour démontrer leur solidarité et leur cohésion face aux représentants du ministère de l'Éducation nationale.

Figure 4: Journée de formation continue

Vendredi 6 décembre 2019 :

Journée de formation regroupant essentiellement des enseignants de Lettres-histoire. L'objectif est de faire un point d'étape sur la première année de la mise en œuvre de la réforme. Après avoir rappelé la logique des différents dispositifs, le formateur est interpellé par les professeurs sur la diminution des heures disciplinaires au profit des dispositifs transversaux comme la co-intervention ou le chef-d'œuvre. Pour eux, le choix du ministère est très clair : diminuer les heures de français et d'histoire géographie au profit de dispositifs pluridisciplinaires. Il ne s'agit que d'une décision politique caractérisée par une volonté de réduire la dimension citoyenne des programmes au profit d'une vision plus fonctionnaliste de la formation en lycée professionnel. Le ton monte lorsque la notion de culture pour les élèves de la voie professionnelle est évoquée. Pour un enseignant présent, ce nouveau programme mais également les changements de l'architecture globale de l'organisation des enseignements conduisent désormais à « transmettre une "sous-culture" aux élèves de la voie professionnelle et donc d'en faire des "sous-élèves" au sein de l'Éducation nationale ».

La rhétorique du profil spécifique des élèves de LP est convoquée. Pour parfaire leur démonstration, les enseignants reprennent l'argument déjà ancien et approximatif (Maillard, 2015) d'un ministère cédant aux sirènes du patronat (Moreau, 2002 ; Tanguy, 2016). Les Lettres-histoire revendiquent la légitimité de leurs actions auprès des élèves. La dénonciation de la « sous-culture » à enseigner laisse également entendre une menace identitaire pour eux. Ces revendications d'une « éducation comme les autres », sous ses aspects humanistes laissent également entendre tout le bénéfique qu'ils pourraient en tirer à défendre la dimension culturelle de leur enseignement en tant que spécificité à part entière, égale à celle des autres corps enseignants et clairement distincte du monde ouvrier dans lequel ils ont pu être cantonnés.

Conclusion

Les différents temps de formation incarnent le moyen pour le corps des Lettres-histoire de construire les composantes de leur identité et de les défendre. Les stratégies élaborées collectivement par ces enseignants permettent de valider et consolider les caractéristiques de la profession qu'ils exercent en se distinguant des autres corps enseignants. Plaçant le profil spécifique des élèves dont ils ont la responsabilité en lycée professionnel au cœur de leur identité, ils revendiquent leur spécificité parmi les enseignants du second degré incarnée par la bivalence dans le but d'être reconnus comme un corps enseignant à part entière mais également singulier.

Démontrer l'importance des temps collectifs de formations dans la structuration de l'identité que les PLP Lettres-histoire offre l'occasion d'identifier les marges de liberté contrainte dont se saisit un corps enseignant pour compenser les silences d'une institution scolaire focalisée sur les voies de formations générales.

Références

Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, 16(1). [activites-3941.pdf](#)

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris : PUF.

Beudrap, A. R. de, Houssais, Y., & Clénet, M. (2007). *Littérature en lycée professionnel ? : Représentations des PLP en formation à l'IUFM*. SCÉRÉN-CRDP de Franche-Comté.

Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région] : Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35(1), 63-72.

Bourdieu, P. (1985). Effet de champ et effet de corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59(1), 73.

Delbrayelle, A. (2019). À l'heure des changements et des réformes. *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 7.

Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard.

Jacq, G. (2022). *Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-histoire. Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire*. [Thèse]. Lyon 2 Lumière.

Jellab, A. (2005). Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : Un rapport « contrarié » au métier ? *L'Homme et la société*, 156-157(2), 147-165.

Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. Paris : L'Harmattan.

Lembré, S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : La Découverte.

Lopez, M. (2012). La bivalence lettres histoire-géographie : Un objet aux contours flous ? *Interlignes*, 42, 2-15.

Maillard, F. (2015). *Les évolutions du bac pro : Vers un nouveau diplôme ?* Colloque Les trente ans du bac pro : la voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation, Lille.

Moreau, G. (2002). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.

Prost, A. (2014). *La formation des maîtres : De 1940 à 2010*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Savoie, P. (2009). Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français. *Éducation et sociétés*, 23(1), 13-26.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.

Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France : Des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.

Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école : Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris : La Dispute.

Thémines, J.-F. (2015). Entre discipline et métier : Des professeurs-stagiaires d'histoire-géographie face à la professionnalisation. Dans J. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq. (2015). *Des professionnalités sous tension : Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (pp. 169-187). Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur.

Tissot, S. (2014). Entre soi et les autres. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 204(4), 4-9.

Troger, V., Bernard, P.-Y., & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : Impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : PUF.

Verrier, C. (2006). *Journal de grève à la Gare du Nord*. <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal greve.html>

Partie II - La formation au service de la performance

L'autoformation en milieu professionnel

Justine Aspar

Résumé :

Introduction : La formation est perçue comme un levier efficace de l'employabilité, dans un environnement en perpétuel changement. La société prévoit et encourage le développement des apprentissages. Pour répondre à cette exigence, les entreprises utilisent de nouvelles modalités comme l'autoformation, permettant de responsabiliser et renforcer l'autonomie des salariés.

Objectif : Cette recherche souhaite démontrer que l'entreprise demeure une organisation apprenante. Plus particulièrement, nous nous interrogerons sur la pratique professionnelle du salarié et sa capacité à appliquer une autoformation suffisamment adaptée pour permettre une montée en compétence.

Méthodologie : Cette étude s'est penchée sur les différentes modalités d'autoformation mises en pratique par les salariés. Grâce à une démarche méthodologique construite autour d'entretiens non-directifs, nous avons recensé les moyens que les professionnels utilisent et leurs représentations de l'autoformation.

Résultats : Les professionnels rencontrés présentent des caractéristiques personnelles favorisant l'application d'une autoformation qui fait appel à des apprentissages en fonction des besoins. Cependant, les professionnels n'ont pas dans leur démarche d'autoformation, de projet individuel et de suivi qui justifient la montée en compétence.

Conclusion : Il est préconisé de développer des outils qui permettront d'attester de cette évolution professionnelle, ce qui permettra de renforcer la démarche d'autoformation en milieu professionnel.

Mots clés : autoformation, compétences, entreprise apprenante, formation tout au long de la vie, adulte apprenant

Abstract :

Introduction: Training seems to be perceived as an effective lever for employability in a constantly changing environment. The company foresees and encourages the development of learning. In order to meet this demand, companies are using new methods such as self-training to empower and reinforce the autonomy of employees.

Objective: This research aims to demonstrate that the company remains a learning organization. More specifically, we will question the professional practice of the employee and his or her capacity to implement self-training that is sufficiently adapted to allow an increase in competence.

Methodology: This study looked at the different methods of self-training used by employees. Thanks to a methodological approach built around non-directive interviews, we have identified the means that the professionals use and their representations of self-training.

Results: The professionals we met had personal characteristics that favoured the implementation of self-training that called for learning according to needs. However, the professionals do not have an individual project and follow-up to justify their increase in competence in their self-training approach.

Conclusion: It is recommended that tools be developed to attest to this professional development, which will strengthen the self-training approach in the workplace.

L'autoformation en milieu professionnel

Justine Aspar

Introduction

La formation est perçue comme un levier efficace pour assurer l'employabilité, ce qui signifie qu'elle permet d'accéder à un emploi ou à conserver son poste dans un contexte social, économique, culturel et technologique en perpétuel changement. Le monde du travail connaît des modifications ayant une incidence sur son organisation et sur ses pratiques professionnelles. Du fait de ces bouleversements incessants, les salariés des entreprises ressentent une pression, à laquelle s'ajoute le développement perpétuel des ressources numériques, qui accélère la montée en puissance des compétences dans le domaine professionnel. Dans un tel contexte, la formation doit évoluer, pour laisser place au développement des compétences. Désormais les salariés sont encouragés, d'après Carré et *al.* (2010) à « apprendre plus pour travailler plus ». Ils sont appelés à devenir « les travailleurs de la connaissance » (*Ibid.*, p. 9). C'est de cette manière que la démarche de l'autoformation au travail voit le jour. Elle garantit l'insertion, la reconversion ou le perfectionnement en poste. Afin de répondre à cette exigence, les entreprises utilisent de nouvelles modalités : plus responsabilisantes, plus autonomisantes, centrées sur les compétences pour assurer le développement de la carrière des salariés.

L'autoformation est centrée sur le développement et la construction de l'individu. Elle vise à permettre une montée en compétences des salariés, de façon efficace et autonome, que cela soit pour répondre à leurs besoins propres en tant qu'individu, mais aussi le cas échéant en tant que professionnels. Ils répondent ainsi aux exigences nouvelles induites par leur poste, afin de rester compétitifs sur le marché de l'emploi. Ce concept représente un mode d'apprentissage novateur. Il s'adapte aux besoins contemporains en matière de formation tout au long de la vie. Un tel dispositif mérite à notre sens une étude capable d'analyser l'ensemble de ses intérêts, ses avantages et ses éventuels inconvénients, dans le but d'observer la portée de sa pratique en milieu professionnel.

Une société apprenante

Les altérations de la sphère professionnelle permettent de reconsidérer la culture de la formation. Elles encouragent les personnes à devenir plus libres et plus responsables dans l'exercice de leurs activités. Parallèlement, nous pouvons remarquer qu'il y a une

amélioration des politiques et des ressources éducatives et financières. L'objectif est de rendre accessible la formation en entreprise. Après la crise sanitaire, la formation professionnelle se présente comme un levier efficace pour assurer l'employabilité des salariés.

Au cours de ces dernières années, la doctrine juridique française s'est attachée à développer un corpus législatif suffisamment précis, pour prévoir et encourager la tendance de la co-responsabilité des adultes et des organisations dans le développement des qualifications professionnelles. En ce sens, nous pouvons bien sûr citer la Loi « Avenir Professionnel » n°2018-771 du 5 septembre 2018, et ses nombreuses ramifications au sein du Code du Travail, notamment au travers de son Livre III. L'employeur devient un artisan du développement des compétences de ses salariés, par l'intermédiaire de dispositifs contraignants auxquels il est confronté à leur égard (pour exemple : art L631-1 du Code du travail).

L'ouvrage « L'autoformation perspectives de recherche » (Carré et *al.*, 2010) appuie l'idée que les entreprises encouragent le développement des compétences de leurs salariés. Ces changements les poussent à apprendre en autonomie, de façon régulière. Carré et *al.* (2012) estime que cette nouvelle manière d'apprendre correspond à la mise en œuvre d'une autoformation des apprenants permanents. Il s'agit de personnes qui apprennent tout au long de leur vie pour acquérir et développer de nouveaux savoirs, permettant le maintien dans l'emploi.

L'utilisation de l'autoformation en entreprise favorise l'insertion, la reconversion et le perfectionnement du salarié. Pour mener à bien cette façon d'apprendre, Carré et *al.* (2012) préconise que la personne soit engagée et motivée à travailler sur elle-même. Ces transformations des modèles sociaux sont le résultat d'une reconsidération de la culture de la formation. Cette dernière permet de « développer leurs compétences personnelles et professionnelles avec l'acquisition du réflexe apprenant permanent » (*Ibid.*, p.8). Au travers de cette recherche, il sera avant tout question de comprendre la place de l'autoformation en milieu professionnel et de voir la façon par laquelle elle replace le salarié au cœur de la démarche d'apprentissage, afin de s'adapter aux nouveaux impératifs de leurs emplois.

L'évolution des pratiques professionnelles

Depuis les années 1990, le monde du travail connaît des modifications de son organisation et de ses pratiques professionnelles. Carré et *al.* (2010) qualifient ces changements de mutations

sociotechniques. Par conséquent, les salariés des entreprises ressentent une pression quotidienne, à laquelle s'ajoute la concurrence entre les entreprises, réclamant une « *mobilisation individuelle et collective de la connaissance* » (*Ibid.*, p.9) afin d'innover pour se démarquer. L'introduction ces dernières années des ressources numériques, n'a fait qu'accentuer et accélérer la montée en puissance des compétences, afin de progresser dans son emploi et notamment devenir performant dans l'utilisation des outils numériques. Ces changements permettent l'autonomisation, la performativité et adaptabilité des employés, pour amener à une transformation du rapport au travail.

La société fondée sur le développement de la compétence et de l'apprentissage tout au long de la vie, constitue une nouvelle ère dans le monde de la formation. Ces changements engendrent le rehaussement et la valorisation des compétences des adultes et l'accès élargi à la formation (Doray et *al.*, 2005), pour être au plus près des besoins de la société. Le développement des Opérateurs de compétences (OPCO) a contribué à faire du droit de la formation, un droit réellement effectif. Il permet de fournir à l'entreprise des capacités financières concrètes, permettant d'assurer la formation du salarié dans l'intérêt de l'entreprise. (Voir notamment les articles L6332-1 et L6332-1-3 du Code du travail).

La Loi « Avenir Professionnel » demeure cependant, une loi consciente des réalités du XXI^e siècle. En ce sens, elle s'attache à ne pas enfermer les salariés dans des cases professionnelles prédéfinies. De plus, la crise économique que traverse l'Europe, impose aux travailleurs des capacités d'adaptation dans le cas où ils seraient amenés à perdre leur emploi, sans avoir la possibilité d'en retrouver un autre dans le même secteur d'activité. La loi prend également en compte, le phénomène de désillusion professionnel qui traduit la différence entre les attentes qu'il est possible d'avoir au moment où un individu étudie en vue d'exercer un métier précis, et le moment où il pratique de façon effective le dit emploi.

En réponse aux enjeux économiques et sociaux actuels, l'idée de créer une « société apprenante » voire une « planète apprenante » (Carré, 2020, p. 31) remet en question les modalités d'organisation du travail, la responsabilité sociale des entreprises, la citoyenneté et le développement culturel. Dans son ouvrage, Carré (2020), apporte une nouvelle notion pour définir ce changement : le modèle de l'apprenance. Il se définit comme un processus mettant l'accent sur le développement des compétences et qui remplace le modèle de la formation, institué par la loi Delors du 16 Juillet 1971. C'est un modèle qui rend favorable

l'action d'apprendre dans des situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non.

L'évolution de l'autoformation

L'autoformation est une forme d'éducation définie par Carré (1997) comme un processus individuel, mais aussi un fait social qui offre à l'apprenant la liberté de choisir ses modalités d'apprentissages afin d'être acteur de sa formation. Dumazedier (2002) est l'un des premiers à aborder l'autoformation comme un véritable phénomène social. L'intérêt actuel porté à l'autoformation est lié à la modernisation et à la démocratisation de la formation. Il s'agit également d'une réponse naturelle à l'évolution de notre société tendant à être plus éducative. C'est pourquoi l'auteur fait le constat que l'évolution du monde du travail, les innovations pédagogiques et l'institution par l'État de la formation pour adultes, sont des changements permettant l'émergence de l'autoformation dans le paysage de l'éducation permanente. Ce nouvel ordonnancement fait apparaître, « le sujet social apprenant » (*Ibid.*, p. 76). Celui-ci réalise des apprentissages par expériences, pour s'adapter à son quotidien et développer des compétences à son rythme, par l'échange entre pairs avec des apprentissages formels dispensés dans un contexte organisé et structuré, où l'action est explicitement désignée comme apprentissage. On peut également trouver des apprentissages non formels, qui sont des activités liées au travail sans être explicitement désignées comme des actions d'apprentissages, bien qu'elles comportent des éléments éducatifs (Dumazedier, 2002).

Il est clair que l'autoformation a pris au fil des années, une place considérable dans le milieu de la formation. Le terme fait désormais partie du langage courant, et dépasse le cercle disciplinaire de la formation. Il s'agit d'une notion qui transcende les changements de notre société, et qui accompagne l'individu cherchant à s'adapter à son quotidien, en développant ses compétences pour mener à bien ses missions professionnelles.

L'entreprise apprenante

L'évolution de la formation, des technologies, et des emplois, oblige la société contemporaine à rendre les entreprises plus responsables de la montée en compétences de leurs salariés. Pour répondre à ces changements, des plans d'actions ont vu le jour, afin d'évaluer les entreprises sur des critères de performance, en vue d'adapter le poste de travail des salariés et veiller au maintien de leur capacité à occuper leur emploi. Les entreprises sont contraintes d'adopter

une démarche apprenante, afin de respecter les exigences que l'État impose, notamment par le prisme de la loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Cette dernière considère que chaque personne est actrice de son avenir. Ce faisant, le travailleur ne doit plus subir son emploi et choisir un métier par défaut. La norme prévoit également un cadre juridique, permettant aux salariés d'être accompagnés dans leurs reconversions professionnelles, mais également pour être formés et acquérir des compétences quelle que soit leur situation de départ.

La démarche d'apprenance favorise l'action d'apprendre dans des situations formelles ou informelles de travail (Carré, 2020). Elle permet d'intégrer une culture cognitive et affective à la stratégie d'entreprise, ainsi qu'un cadre méthodologique global pour faire évoluer la structure vers une configuration plus apprenante (Belet, 2003). La mise en place de cette démarche demande une restructuration managériale, pour devenir une entreprise apprenante. Dans cet objectif, il est nécessaire de mettre en place une culture du développement des compétences. Selon Belet (2003), une entreprise apprenante se doit donc d'amorcer une dynamique du processus d'apprentissage sur le plan individuel, collectif et organisationnel, pour considérer que l'addition des compétences individuelles va permettre d'augmenter le capital des compétences globales de l'entreprise. Cette attitude permettra d'encourager l'autonomie des salariés et de les conduire à apprendre par eux-mêmes afin de rendre les salariés acteurs d'une entreprise apprenante.

Cette ingénierie de l'apprenance demande une implication de l'ensemble des acteurs de la formation, c'est à dire les professionnels de la formation, les chefs d'entreprises et les salariés, pour transformer progressivement l'entreprise en une véritable organisation apprenante, qui offre des alternatives d'innovations aux approches classiques de la formation comme l'autoformation (Belet, 2003).

Foucher (2003), pionnier dans le domaine de l'autoformation en milieu professionnel, affirme que l'autoformation en situation de travail est caractérisée par le développement de nouveaux programmes d'actions. Cette situation permet de penser que l'entreprise peut, par la mise en place d'une démarche d'apprenance, constituer un nouveau lieu de déploiement pour des formes d'autoformation inédites, qui rendent le salarié acteur de son apprentissage par le développement des compétences.

Le concept d'autoformation en entreprise suscite un intérêt croissant dans le monde de la formation et du développement d'une organisation. Nous avons vu que l'autoformation est un concept qui prend en compte des éléments clés : l'environnement et l'engagement de la personne ; développement à travers cette démarche de nouveaux savoirs. Très présente dans les entreprises, l'autoformation permet le développement des compétences à travers des situations éducatives et également, par la création d'un collectif de salariés avec une dimension d'accompagnement et d'échanges de savoir entre pairs.

Au regard des éléments contextuels et théoriques, il convient d'appréhender le concept au regard de l'individuel et du collectif en entreprise et de comprendre si la pratique professionnelle permet de favoriser la mise en place d'une autoformation et d'observer une éventuelle montée en compétences des salariés.

Pour répondre à ce questionnement nous formulons l'hypothèse suivante : En partant du postulat que, les entreprises sont plus responsables de la montée en compétences pour garantir une autonomie, une performativité et une adaptabilité de leurs salariés, la démarche éducative de l'autoformation est mis en place par l'ensemble des acteurs de l'entreprise au travers d'activité d'apprentissage formelle ou non formelle, individuelle et en groupe, qui permettent d'observer une montée en compétences des salariés.

Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de comprendre et donner du sens au phénomène de l'autoformation en entreprise, à partir d'un entretien non directif d'une durée d'environ 45 minutes, servant à recueillir une description des pratiques par la verbalisation de l'expérience des salariés d'une entreprise dans le département des Pyrénées-Orientales du secteur public de 50 employés. Pour permettre une confrontation des résultats, nous avons interrogé 10 agents de maîtrise et 5 cadres dont l'âge moyen des participants est de 43 ans.

L'entretien non directif consiste à laisser la personne interrogée au cœur de l'échange, afin qu'elle occupe une place centrale. Une seule question sera posée « en vous référant à votre pratique professionnelle, pouvez-vous me parler de l'autoformation ? ». Des relances seront ensuite faites, à partir de thématiques précises. Nous nous fonderons principalement sur les thématiques suivantes : les compétences, savoir-être et savoir-faire appris en situation d'apprenance, l'environnement de l'autoformation et les différentes

techniques d'apprentissages mises en place et la thématique de l'autoformation en collectif.

Pour conduire cette recherche, nous allons analyser les contenus des entretiens à partir d'une grille de codage qui reprend les thématiques citées précédemment pour les relances des entretiens. Pour le choix des thématiques, nous avons pris appui sur la catégorisation des mots les plus utilisés, et d'une lecture complète de chaque retranscription.

Analyse et interprétation des résultats

Les données recueillies lors des entretiens nous permettent de constater que lorsque les salariés sont en situation de travail en entreprise, ils s'adaptent dans leur quotidien pour mener à bien leurs missions. À partir des entretiens annuels et de leur fiche de poste, ils évaluent leurs capacités à agir sur des tâches similaires et transposent les compétences utiles de leurs expériences passées, afin de répondre à de nouvelles situations. On remarque d'après les personnes interrogées, que cette entreprise encourage l'autonomie de ses salariés.

« Je donne comme challenge à mes équipes qu'une fois par jour, il faut apprendre quelque chose de nouveau, par soi-même. Du coup, ça fait 365 choses que tu as apprises en autonomie. Ce n'est pas rien » (Monsieur A, Manager)

D'après le témoignage de Monsieur A, il est clair que cette évaluation est réalisée pour répondre aux exigences de l'entreprise. Pour ce faire, l'équipe managériale autorise des temps d'apprentissage en autonomie afin de développer de nouvelles compétences. Nous n'avons cependant pu constater un processus qui permettrait d'accompagner les salariés à s'autoévaluer. Ce constat signifie que chaque salarié réalise son autoévaluation en autonomie, sans outil spécifique.

Cette autoévaluation a permis une prise de recul, servant par la suite à aboutir à la mise en place d'une action d'autoformation, dont la finalité tend à améliorer les compétences des salariés sur les situations professionnelles rencontrées.

Par ailleurs, les témoignages des personnes sollicitées, nous permettent d'attester que les professionnels trouvent un intérêt et un plaisir personnel à apprendre en autoformation, pour développer leurs savoirs. Apprendre par soi-même en autonomie et devenir acteur de son apprentissage en construisant l'ensemble des étapes de ce parcours, permet de maintenir l'intérêt du salarié pour accroître ses connaissances. Le salarié n'est plus un sujet passif

de l'apprentissage, comme le voudraient les schèmes traditionnels, mais un véritable acteur de sa formation.

Nous constatons que les professionnels utilisent des compétences techniques déjà apprises dans d'autres expériences professionnelles et/ ou de vie : *« j'ai accepté d'animer des formations, ce qui n'est pas mon métier de base ici. J'ai réalisé une formation avec des attraits à l'animation de formation. C'est parce que j'ai eu cette base que j'ai pu mettre mes premières sessions en place, sans trop de difficulté. J'avais gardé mes cours, heureusement (...). Après, oui j'ai appris un peu comme ça et je me suis formée par moi-même et avec l'aide de mes collègues qui avaient plus l'habitude que moi » (Madame C, agent de maîtrise).* Ici, on comprend que la personne a su mettre en place ces premières pratiques grâce à ses acquis et par la suite s'autoformer seule et en groupe. Ainsi, malgré les différences de parcours, l'ensemble des personnes interrogées a montré que les ressources acquises ont pu être utilisées en tant qu'expérience personnelle, pour apprendre plus sur soi. Elles sont également exploitées comme expérience professionnelle, afin de répondre de façon plus efficace à certaines situations comme l'explique la personne interrogée : *« J'ai dû intervenir sur un nouveau projet très différent de ce que je fais habituellement, j'ai dû préparer une conférence mais comme j'avais déjà participé à des conférences pendant mes études et réalisé plusieurs oraux, je savais comment m'y prendre. C'était pas trop compliqué pour moi, je me suis servi de mon expérience » (Madame R, agent de maîtrise)*

Nous voyons que les expériences antérieures ont été génératrices d'apprentissage. Ces dernières ont permis le développement et l'acquisition de nouvelles compétences. Elles autorisent une adaptation plus facile, face à des situations que les professionnels interrogés ne maîtrisaient pas. De plus, ces professionnels ont su s'adapter et mettre en place une action d'autoformation, afin de développer et améliorer leurs compétences sur des situations précises.

Nous avons pu relever que leurs expériences de vie ont permis de structurer leur biographie, et influencer sur le développement de leurs savoirs-faire et leurs savoirs-être. Ces évolutions ont eu une incidence sur leurs pratiques professionnelles. La biographie établie par le curriculum des compétences apprises tout au long de leur vie, permet aux professionnels de développer des capacités d'autonomie et d'adaptabilité. Il s'agit de prédispositions indispensables pour la mise en œuvre d'une autoformation. Les professionnels sont à l'origine des actions éducatives mises en place en autonomie. Ils deviennent des acteurs de leur apprentissage. Ils ne sont pas simplement des

personnes qui se forment, mais des apprenants actifs dans leur démarche d'autoformation. Cette dernière peut avoir l'aspect d'un outil ou d'un apport théorique. Elle permettra de solutionner la situation à laquelle ils sont confrontés. Comme l'explique Madame C, « *lorsque que j'ai eu ma promotion, je n'arrivais pas à comprendre certains logiciels et aspects de mon nouveau métier. Alors, une fois que j'avais identifié mon besoin, je suis allée demander aux personnes ressources qui étaient plus compétentes que moi à ce sujet. Je suis allée chercher ce dont j'avais besoin, ce qui m'a permis de répondre à de nombreuses exigences du moment et continuer à faire mon métier* » (Madame C, manager)

Cette attitude que les professionnels adoptent, montre qu'ils continuent de structurer le développement de leurs compétences avec le désir d'apprendre tout au long de leur vie pour s'adapter et être plus performant dans leurs parcours professionnels. La démarche d'autoformation donne une dimension personnelle à son évolution et également, une solution pour se donner les moyens d'être plus serein à son poste, notamment pour ce qui touche aux aspects du métier, avec lesquels on est le moins à l'aise (cf. Mme C). Comme l'indique la personne interrogée lorsqu'on lui demande pourquoi utiliser la démarche d'autoformation : « *comme le nom l'indique l'auto c'est-à-dire l'autonomie (...). Pour moi il faut de l'autonomie pour avancer dans sa carrière. Et en plus de ça, ça permet d'avancer par soi-même, de ne pas avoir forcément besoin des autres* » (Madame S, agent de maîtrise)

Ces compétences investies dans une autoformation en relation avec le travail, nous permettent de confirmer ce que Tremblay (2003) indique. L'autoformation en milieu professionnel permet « le développement des compétences orientées et adaptées pour le poste actuel » (2003, p.5). Nous avons pu constater que chaque salarié dans une démarche d'autoformation, utilise des techniques d'apprentissages et elles vont varier en fonction des besoins des professionnels. Pour la plupart, ils utilisent dans un premier temps l'apprentissage individuel (figure professionnelle) afin de réaliser une veille d'information qui entraîne en fonction des besoins de chacun, des actions de recherches sur le sujet en question à partir de différents outils. Selon les témoignages, il peut s'agir de vidéos explicatives, de conférences, de podcast, de lectures, de formations gratuites en e-learning et également de formations financées par la personne.

Pour continuer à développer leurs compétences, les professionnels utilisent dans un deuxième temps l'apprentissage en collectif (figure flexible), pour

échanger sur le sujet en question en partageant leurs expériences professionnelle ou personnelle, leurs points de vue sur le sujet, et en réalisant une mise en commun de leurs ressources. L'apprentissage en collectif naît d'une démarche d'accompagnement en autoformation. Il implique une entraide entre salariés. Comme l'indique Clenet (2013), on observe dans la dimension de l'accompagnement, la mise en place d'une relation entre l'accompagnateur et l'accompagné avec comme objectif d'apprendre et de comprendre les éléments non maîtrisés. Cette situation crée une dynamique de changement, invitant au développement de l'adulte comme sujet. Chaque individu établit à partir d'échanges au sein du groupe, l'apprentissage de ses propres compétences pour les voir se transformer et évoluer vers de nouveaux acquis.

Ces apprentissages intentionnels, volontaires et conscients, peuvent être accomplis en situation formelle, à travers des temps organisés par les responsables d'équipes. Ils peuvent également se faire en situation informelle, en dehors de toute influence de la hiérarchie, tel que les accompagnements au quotidien lorsqu'il y a un besoin, une incompréhension à un instant "t". Les techniques d'apprentissage individuelles sont indispensables pour être efficaces en collectif. Ces méthodes sont donc complémentaires. Les méthodes d'apprentissage collective peuvent se faire, si l'individu se trouve dans une démarche d'autoformation avec l'objectif d'apprendre à développer son autonomie avec l'aide de ses pairs.

Néanmoins, les dispositifs créés, comme deux heures par semaine où les salariés peuvent créer des ressources et développer leurs connaissances, permettent de répondre à leurs missions. Parallèlement, certains managers ont mis en place des réunions sur des thématiques choisies en amont, en fonction des difficultés des personnes de leur équipe. Ces éléments nous permettent d'affirmer que les managers ont connaissance des besoins de leur équipe « *dès qu'il est possible je réalise des réunions sur des thématiques qui permettent à chacun d'avancer sur ces tâches. J'essaie d'être à l'écoute de mon équipe et de l'accompagner* » (Monsieur F, manager).

Il est clair que le terrain de l'autoformation est déjà investi par les employés, ce qui rend favorable la démarche d'entreprise apprenante. Des temps de travail sont consacrés à la formation des salariés où ils peuvent travailler à leurs rythmes avec à leurs dispositions des ressources internes à la structure, comme des archives d'anciennes formations courtes, des abonnements à des revues spécialisées. La structure est impliquée dans la mise en œuvre de l'autoformation auprès de chaque salarié, pour qu'il puisse s'adapter à son poste de

travail. Ce constat ne permet pas de dire que l'ensemble des entreprises aujourd'hui, sont impliquées dans cette démarche. Il contribue cependant à donner une trame à suivre aux entreprises qui souhaiteraient encourager le développement des compétences de leurs salariés.

Au terme de l'analyse, nous voyons que la structure interrogée réunit plusieurs conditions favorables à la mise en œuvre d'une autoformation. L'équipe de direction à une vision de transparence avec ses salariés, ce qui permet de susciter la motivation et la confiance afin de développer l'autonomie des professionnels ainsi que la responsabilisation du développement de leurs compétences. Les pratiques professionnelles, sur la base des témoignages, montrent un réel investissement des salariés et de l'entreprise pour une autonomisation des apprentissages par l'autoformation. Cette volonté d'apprendre dans une démarche d'autoformation, permet d'affirmer que les salariés en situation de travail, peuvent acquérir de nouvelles compétences et élargir leurs connaissances pour évoluer. Néanmoins, il n'y a pas réellement de projet individualisé ni de contrat d'engagement hiérarchique qui permet de vérifier l'existence d'un suivi de la montée en compétences des salariés par le biais de l'autoformation.

Conclusion

Cette recherche s'est penchée sur différentes modalités d'autoformation mises en œuvre par les salariés d'une entreprise. Au moyen d'une démarche construite autour d'entretiens non directifs, nous avons recensé les moyens mis en œuvre par les professionnels pour développer leurs compétences et leurs représentations de l'autoformation.

Nous avons mis en évidence plusieurs aspects de l'autoformation des salariés qui touchent aux caractéristiques personnelles et aux moyens employés pour la réaliser. Il s'avère que les professionnels interrogés accordent de l'importance aux caractéristiques individuelles et aux apprentissages individuels. Or, d'autres moyens comme l'accompagnement à l'autoformation sont aussi constatés au niveau des attitudes des professionnels, ce qui rend compte d'une mise en pratique l'apprentissage entre pairs.

Au terme de l'analyse, il est préconisé de développer des outils qui permettront d'attester de cette évolution professionnelle en interne. Il serait également intéressant à l'avenir, de développer des plans d'actions qui prennent en compte la mise en place de l'autoformation en entreprise et de matérialiser cette montée en compétence au même titre qu'une formation professionnelle.

Références

Belet, D. (2003). *Devenir une vraie entreprise apprenante : Les meilleures pratiques*. Paris : Éditions d'Organisation.

Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Paris : Dunod.

Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (2010). *L'autoformation : Perspectives de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 46(2), 61.

Doray, P. & Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, 15, 119-135. DOI : 10.3917/es.015.0119.

Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.

Tremblay, N-A., préface de Dumazedier, J. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal.

Partie II - La formation au service de la performance

Quelques enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse

Gardiner Desravins
Laboratoire FoAP - Cnam Paris

Résumé :

L'objectif de cet article concerne les enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse. Il est question ici de réfléchir sur la manière dont la formation à la recherche est vécue par un groupe de doctorants appartenant à des universités françaises situées en Île de France. Denis et Lison montrent, à partir des études réalisées, que l'accompagnement joue un rôle prépondérant dans l'aboutissement des travaux de thèse (Denis & Lison, 2023). En mobilisant les concepts : savoir, rapport au savoir, compétences, formation, pratique réflexive, identité, nous avons essayé de comprendre comment l'accompagnement à la recherche en tant que dispositif de formation contribue à la réalisation de la thèse. À partir des entretiens semi-directifs menés auprès de dix doctorants en Sciences de l'éducation, nous avons analysé la formation doctorale à la lumière de l'accompagnement des doctorants afin de mieux comprendre les savoirs et les compétences indispensables à la production de la thèse.

Mots clés : formation doctorale, savoir, rapport au savoir, identité, pratique réflexive.

Abstract :

The objective of this article on the issues of doctoral training on thesis production is to reflect on how research training is experienced by a group of doctoral students belonging to French universities located in the Ile de France. Denis and Lison show, based on the scientific literature, that accompaniment plays a major role in the completion of thesis work (Denis & Lison, 2023). By mobilizing the concepts: relationship to knowledge, reflective practice, skills, identity, training, we tried to understand how research support as a training device contributes to the completion of the thesis. Based on semi-directive interviews conducted with ten doctoral students in Educational Science, we analyzed doctoral training in the light of the accompaniment of doctoral students in order to better understand the knowledge and skills essential to the production of the thesis.

Key words: doctoral training, knowledge, relationship to knowledge, identity, reflective practice.

Quelques enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse

Gardiner Desravins

L'objectif de cet article concerne les enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse est de réfléchir sur la manière dont la formation à la recherche est vécue par un groupe de doctorants venant de trois universités françaises situées en Île de France. Denis et Lison montrent, à partir des études réalisées, que l'accompagnement joue un rôle prépondérant dans l'aboutissement des travaux de thèse (Denis, Lison, 2023). En effet, certaines compétences (Le Boterf, 2020) indispensables à la réalisation d'une thèse telles que la rigueur méthodologique, les techniques de recueil des données, la distance épistémique par rapport à un objet d'étude, l'analyse des données (Sy, 2021) ne sont pas toujours bien maîtrisées par des doctorants. Cela rend difficile et ardu le processus de la thèse. En outre, la Covid-19 est venue fragiliser les relations pédagogiques dans la mesure où la coprésence, élément caractéristique de la relation enseignante (Prairat, 2019), se vit à distance. La Covid-19 ne favorise pas une réelle prise en compte de tous les paramètres dont la maîtrise des savoirs théoriques et des dispositifs méthodologiques permettant d'évaluer véritablement les apprentissages lors des séminaires doctoraux (Cattacin & Waeber, 2022). Parmi les difficultés rencontrées chez les doctorants, trois retiennent principalement notre attention : le choix des principaux concepts mobilisés, les compétences nécessaires à la production d'une thèse et la dimension « méthodologico-esthétique¹ » de toute écriture scientifique. D'où l'étude des enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse.

Il ne s'agit pas de remettre en question la formation doctorale, mais d'analyser et de comprendre les savoirs

¹ Dans le cadre de cette réflexion, la dimension « méthodologico-esthétique » d'une thèse peut se définir comme la combinaison harmonieuse de deux éléments fondamentaux permettant de l'apprécier à sa juste valeur : la méthodologie et l'esthétique. Ces deux éléments jouent un rôle essentiel dans la présentation et l'appréciation de la recherche. La méthodologie assure le caractère scientifique des méthodes, des techniques et des outils mobilisés tandis que l'esthétique, quant à elle, garantit la beauté du travail notamment à travers les schémas, les tableaux, les graphiques, les figures, la police, la taille, la constitution des paragraphes et la fluidité dans l'écriture de la thèse, etc. L'esthétique de la thèse, telle que nous l'envisageons ici, s'inscrit dans une perspective foucauldienne. L'objectif consiste à faire de la thèse une œuvre d'art (Foucault, 2001) par sa forme, son style et sa beauté. Évoquant la nécessité

et les compétences qui sont à l'œuvre dans la production d'une thèse doctorale à la lumière de la formation dispensée par les laboratoires de recherche. En effet, en tant que lieux de formation et d'accompagnement en vue de la croissance et du rayonnement intellectuel, psychologique, humain, etc., des apprentis-chercheurs, les laboratoires de recherche jouent un rôle majeur dans l'aboutissement des projets de recherche. Il est vrai que la thèse est « *un travail long, exigeant, astreignant et qui pèse pendant plusieurs années sur la vie personnelle, familiale* » (Beaud, 2001, p. 15), mais c'est aussi une belle aventure qui procure de la joie, surtout quand elle résulte d'une aspiration profonde nourrie du désir de contribuer au bien-être de l'humanité en apportant de nouvelles connaissances.

Pour Dabire, « *on aborde la thèse de doctorat comme une aventure, on la vit comme un voyage, on la quitte comme un songe* » (Dabire, 2021, pp. 15-21). Néanmoins, l'accompagnement des laboratoires de recherche concourt largement à la performance des doctorants. Lorsque cet accompagnement rencontre l'investissement des doctorants, cela engendre une nouvelle dynamique d'apprentissage qui favorise énormément la réalisation de la thèse. Cet engagement crée les conditions de possibilité pour réussir la thèse selon les exigences de la recherche scientifique, notamment la fiabilité et la généralisation des résultats.

Cette réflexion autour des enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse nous a conduit inévitablement à mettre au jour les apprentissages et les compétences nécessaires à la réalisation d'une thèse conformément à ce que nous pourrions appeler « l'esthétique de la thèse ». Notons que l'esthétique de la thèse n'est pas à confondre avec l'éthique de la recherche qui constitue une composante essentielle.

d'une esthétique de l'existence, Foucault nous invite à être les ouvriers de la beauté de nos vies en pratiquant les valeurs esthétiques (Foucault, 2001). Puisqu'il est possible de faire de nos vies une œuvre d'art, alors pourquoi pas la thèse ? Donc, l'esthétique de la thèse puise son fondement dans la formule que voici : « La forme porte le contenu ».

La dimension « méthodologico-esthétique » d'une recherche devrait normalement favoriser la triangulation. Toutefois, Becker rappelle qu'il faut « *prendre des mesures vigilantes pour s'assurer que l'on ne fonde pas ses idées et ses théories sur des artefacts techniques subtilement déguisés. Wallin et Waldo, comme Dean, décrivent des erreurs qui ont des chances de se produire chaque fois qu'un chercheur néglige de les éviter* » (Becker, 2020, p. 23).

L'esthétique vise surtout la beauté du travail par son éclat. La production de la thèse oblige les doctorants non seulement à prouver leur capacité à traiter un problème suivant les normes académiques, mais aussi à « constituer un apport, si possible original et en tout cas intéressant, à une discipline et une problématique » (Herzlich, 2005, p. 55-79).

S'enracinant dans la formule « *La forme porte le contenu* », l'esthétique d'une thèse permet aux lecteurs de scruter sa beauté et sa majesté à travers ses multiples composantes. Étonnamment, le questionnement méthodique et permanent sur les fondements épistémologiques des principaux concepts mobilisés, sur la méthodologie engagée et sur l'esthétique de la thèse ne semble pas constituer une préoccupation majeure pour la plupart des doctorants, alors que ces éléments sont fondamentaux pour assurer la qualité et la beauté d'une thèse. À la lumière des concepts de formation (Fabre, 1992), de savoir et de rapport au savoir (Charlot, 2005), d'identité (Dubar, 1990), de pratique réflexive (Vacher, 2015), nous avons essayé de dégager quelques enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse au regard des apprentissages et des compétences attendues des doctorants.

La production de la thèse : une réalité problématique

Dans un article publié au début de cette année sur l'accompagnement doctoral, Chachkine, partant d'une réflexion de Becker (2020), signale que « *l'écriture de la thèse n'est pas facile et qu'il s'agit moins souvent d'un problème lié au doctorant que d'une défaillance de l'organisation sociale qui est censée former à la recherche* » (Chachkine, 2023). Cette remarque est importante et suscite un questionnement sur les dispositifs de formation au regard de l'accompagnement doctoral. Gérard et Daele perçoivent l'accompagnement à la recherche « *d'une part, comme une activité qui inclut l'accompagnement à la rédaction d'une thèse de doctorat et, d'autre part, comme un accompagnement à la socialisation du doctorant au métier d'enseignant-chercheur, de chercheur ou de praticien-réflexif* » (Gérard & Daele, 2015, p. 43-62).

Dans cette perspective, réfléchir sur les apprentissages relatifs à la formation doctorale permet de déceler entre autres les forces et les limites des dispositifs pédagogiques mis en place lors des séminaires doctoraux et de l'accompagnement à la recherche. Pour bien cerner cette réalité, essayons de définir le concept de formation. Selon Fabre, le mot formation « *désigne le processus naturel ou culturel*

par lequel les choses prennent formes, ainsi que les résultats de ce processus. Déjà, les Grecs pensaient toute production naturelle ou technique comme l'union d'une matière et d'une forme, sous l'action d'un agent et en vue d'une fin » (Fabre, 1992, p. 119-134). À travers de cette définition, Fabre souligne l'importance d'un médiateur dans la formation et pose la question de sa finalité. En outre, il rappelle que « *la formation implique une triple logique : logique psychologique de l'évolution des sujets (le formateur et le formé) et de leurs relations ; logique didactique de l'acquisition des contenus et des méthodes ; logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels* » (Fabre, 1992, p. 119-134).

Dans le cadre de la formation à la recherche, cette triple logique assure un rôle capital et fait appel à l'agentivité personnelle des doctorants. En effet, définie comme « *le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des buts donnés* », (Bandura, 2019, p. 13-45), l'agentivité est au cœur de chacune des trois logiques. Par exemple, si la logique psychologique fonde les relations et les échanges entre doctorants et directeurs de thèse, celle-ci implique une dynamique de confiance réciproque sans laquelle la production de la thèse devient impossible. Cette logique peut influencer sur les logiques didactique et socio-économique en ce sens que les savoirs acquis lors de l'accompagnement doctoral seront transférés dans les travaux de thèse dépendamment du contexte de chaque recherche.

Rappelant l'un des grands objectifs de la formation, Fabre avance ceci : « *La formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit d'un changement qualitatif plus ou moins profond, dans une logique, non d'accumulation, mais de structuration* » (Fabre, 1992, p. 119-134). Cette affirmation s'inscrit en ligne droite de la formation doctorale prônant une démarche méthodique et rigoureuse qui vise à la fois « *l'acquisition et la validation par le doctorant d'un ensemble de compétences* » (Frimousse & Peretti, 2020, p. 17-25). La question du rapport au savoir est essentielle pour cerner les difficultés de la formation doctorale.

La formation doctorale, entre savoir et rapport au savoir

En France, l'arrêté du 25 Mai 2016 sur l'enseignement supérieur précise que « *la formation doctorale est une formation à et par la recherche et une expérience professionnelle de recherche* ». Son objectif est très clair : « *Elle conduit à la production de connaissances nouvelles. Elle comprend un travail*

personnel de recherche réalisé par le doctorant. Elle porte sur des travaux d'intérêt scientifique, économique, social, technologique ou culturel ». Cet arrêté définit clairement les orientations de la formation doctorale ainsi que les injonctions faites aux institutions chargées de cette formation. Sans une profonde motivation des doctorants, la formation à la recherche pourra difficilement produire les résultats attendus, car ce sont les désirs qui généralement maintiennent la motivation. Cosnefroy et Fenouillet voient dans les désirs l'expression de la liberté des sujets. Ainsi, pour eux, « la liberté de s'engager ou non dans une activité constitue un pilier fondamental de la motivation » (Cosnefroy & Fenouillet, 2019, p. 125-145).

Le rapport au savoir des doctorants apparaît comme un élément déterminant dans la production de la thèse. Selon Charlot, « naître c'est entrer dans un monde où l'on sera soumis à l'obligation d'apprendre. Nul ne peut échapper à cette obligation car le sujet ne peut advenir qu'en s'appropriant le monde » (Charlot, 2005, p. 67). S'enracinant dans des apprentissages formels, non formels et expérientiels, la production de la thèse inclut des processus cognitifs bien spécifiques. Contrairement à d'autres formes d'apprentissage n'exigeant pas un haut niveau de réflexivité, de retour sur soi et sur ses actions, la production et la réussite de la thèse impliquent une posture réflexive permanente projetant sur les apprentissages et les compétences un regard critique. D'où les deux grandes caractéristiques de la formation doctorale : « elle nécessite une méthodologie rigoureuse (caractère professionnel) et une application concrète (dimension expérientielle) » (Frimousse & Peretti, 2020, p. 17-25).

L'appropriation des règles et des principes méthodologiques régissant la production d'une thèse sous-entend l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de compétences. Et puisqu'« il n'est pas de savoir sans rapport au savoir » (Charlot, 2005, p. 68), nous estimons que le rapport au savoir des doctorants conditionne vraisemblablement le processus de la réalisation de la thèse. Car, « le savoir est une relation, un produit et un résultat. Relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction » (Charlot, 2005, p. 70). En affirmant que le savoir est une relation, un produit et un résultat, Charlot soumet à notre réflexion trois éléments importants de la relation pédagogique, à savoir : la qualité de la relation entre l'enseignant et l'enseigné, le processus d'acquisition des savoirs et enfin la finalité des savoirs acquis.

C'est sans doute, dans cet ordre d'idées qu'il faudrait comprendre le rapport au savoir tel qu'il est

défini par Charlot : « Le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, 2005, p. 93). À la lumière des travaux de recherche, le rapport au savoir des doctorants paraît décisif pour bien conduire la thèse. « Pour Heider (1958), le résultat d'une action est fonction des forces personnelles et environnementales. Les forces personnelles peuvent à leur tour être scindées en deux sous-composantes que sont le pouvoir et l'effort. Le pouvoir fait référence aux capacités relativement stables de l'individu (comme les aptitudes), alors que l'effort est lié à l'intention de l'individu et à l'énergie qu'il déploie pour arriver à ses fins » (Cosnefroy & Fenouillet, 2019, p. 125-145).

La relation à l'autre est un atout considérable qui facilite les travaux de recherche. Les échanges interpersonnels, les discussions entre pairs sont des lieux de croissance. Au-delà de l'acquisition et de la maîtrise des savoirs théoriques qui garantissent la rédaction d'une thèse conformément aux exigences du canon de l'écriture scientifique, un autre type de savoir demeure tout aussi important : le savoir-être. Ce dernier concourt à la dimension esthétique de la thèse et représente une valeur ajoutée à la recherche. S'enracinant dans des pratiques réflexives, la dimension esthétique s'acquiert bien souvent dans le silence des mots, dans l'éloquence des gestes des professeurs, membres des laboratoires ou de tout autre intervenant lors des séminaires doctoraux.

Donc, la pratique réflexive apporte une contribution remarquable à la recherche. Elle maintient les doctorants en éveil en leur assurant un questionnement permanent sur la pertinence et l'efficacité des outils mobilisés. En ce sens, Bonnet et Barth affirment : « La réflexivité est le mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance (Rui, 2010, 2012). Elle participe à la construction de l'identité du sujet » (Bonnet & Barth, 2017, p. 45-56). Dire que la réflexivité participe à la construction du sujet, c'est reconnaître l'efficacité de cette pratique vécue « comme l'aptitude du sujet à envisager sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences (Beck, 1986 ; Giddens, 1991) » (Bonnet & Barth, 2017, p. 45-56).

La pratique réflexive octroie une coloration particulière à l'identité des sujets et canalise toutes leurs réflexions, soutient Vacher (2015) : « La pratique réflexive est un processus cognitif portant sur l'analyse d'un objet ... ». Pour Jonnaert, l'activité réflexive l'est « au sens mathématique du terme, puisqu'elle forme une boucle autour des connaissances du sujet » (Jonnaert, 2009, p. 71). L'activité

réflexive s'effectue en ce sens, sur soi et pour soi, et l'auteur précise qu'elle est aussi dialectique puisque cette boucle s'effectue entre les connaissances déjà acquises et celles à construire (Vacher, 2015, p. 19-51).

Vacher précise la finalité de la pratique réflexive en ces termes : « *La pratique réflexive se justifierait donc en premier lieu par sa capacité à créer ou renforcer l'articulation entre théorie et pratique au service d'une acceptation et compréhension de la complexité à laquelle le sujet se confronte* » (Vacher, 2015, p.19-51). Ainsi, le praticien réflexif se définit comme un professionnel « *capable de déceler les facteurs essentiels sur lesquels agir et de prélever, dans l'immense complexité du réel, les indices qui lui permettent de définir l'efficacité de la restructuration du problème, soit sous forme d'hypothèse, soit sous forme d'action dans le réel. L'observation se fait en fonction de critères d'utilité qui peuvent amener des reconfigurations importantes des problèmes dans l'immédiat* » (Schneuwly, 2015, p. 29-38).

Pour parvenir à déceler les facteurs essentiels d'un problème sur lesquels agir, il faudrait préalablement que les doctorants soient bien formés à leur métier de chercheurs. D'où l'exigence faite aux laboratoires de les intégrer et de leur fournir les outils nécessaires via la formation et l'accompagnement.

Les laboratoires de recherche : lieux de socialisation et de construction identitaire

Selon Dubar, la formation constitue l'un des lieux privilégiés où se construit l'identité d'un professionnel : « *Perpétuellement en quête de lui-même, l'individu ainsi investi dans ses réseaux est aussi - par et dans sa formation - en recherche de savoirs. Ces savoirs qui structurent et déstructurent sans cesse son identité ne sont ni des savoirs pratiqués nés de l'expérience partagée, ni des savoirs d'organisation éprouvés dans des jeux de pouvoir, ce sont de purs savoirs, théoriques et culturels, c'est-à-dire dénués de tout intérêt immédiat qui ne diront jamais que faire mais seulement que savoir* » (Dubar, 2022, p. 223).

L'acquisition des savoirs concourt largement à la construction identitaire des doctorants : « *Chaque séquence de formation réussie, chaque découverte culturelle intense, loin de stabiliser une identité professionnelle précise, engendre un désir de formation complémentaire qui réactive le dédoublement antérieur d'autant plus vivement qu'elle s'accompagne d'une activité de travail vécue comme contrainte et régulièrement valorisée* » (Dubar, 1990, p. 247). Cela étant dit, nous voyons que l'identité n'est

jamais construite une fois pour toutes. Celle-ci est en perpétuelle construction. Pour Dubar, « *le processus identitaire s'autoalimente de cette volonté "de n'être jamais celui sur qui tout le monde vous prend" qui trouve dans l'acte de formation son ultime confirmation* » (Dubar, 1990, p. 247). La construction identitaire des doctorants s'enracine dans la formation reçue et celle-ci doit être en adéquation avec le métier envisagé. L'identité professionnelle se développe tout au cours de l'exercice du métier. La thèse, en tant que processus d'identification, de construction d'identité, exige une certaine forme de socialisation. Pour Dubar, « *se socialiser c'est assumer son appartenance à des groupes (d'appartenance de référence)* » (Dubar, 1996, p. 25). Donc, le moment de la thèse, constitue un moment particulièrement décisif pour les doctorants (Hess & Deulceux, 2009). C'est l'occasion de se socialiser au monde de la recherche, de s'initier à cette culture. Si la production de la thèse nécessite « *une conversation réflexive avec les situations rencontrées* » (Schneuwly, 2015, p. 29-38) en vue de surmonter les éventuels obstacles, cela sous-entend l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de compétences.

La question du rapport au savoir et à l'apprendre des doctorants nous amène à nous intéresser à la manière dont ils s'approprient les laboratoires de recherche et la façon dont ils s'y rapportent. De même que les laboratoires ont la responsabilité de leur fournir un cadre propice et agréable à la recherche (Chachkine & al, 2021), leur investissement demeure aussi fondamental pour bien conduire leurs travaux de recherche. La connaissance des codes langagiers scientifiques et les modalités de fonctionnement de la recherche font partie des grands apprentissages conditionnant la réussite d'une thèse. Donc, le travail des doctorants est complexe. Ils sont appelés à inscrire leurs réflexions dans des courants de pensée reconnus par la communauté scientifique sans être esclaves de la pensée des chercheurs. Autrement dit, ils doivent faire preuve d'intelligence et de créativité tout en évitant la *tabula rasa*. Ce juste milieu constitue un apprentissage fort difficile pour des apprentis-chercheurs, mais il a toute son importance dans leur cheminement.

Les propos de Bandura sur l'agentivité évoquent la dimension réflexive de l'action humaine : « *L'être humain n'est pas seulement l'agent de son action mais également l'examineur de son propre fonctionnement. La capacité métacognitive à réfléchir à soi-même ainsi qu'à la viabilité de ses pensées et de ses actions constitue encore un trait fondamental de l'agentivité humaine* » (Bandura, 2019, p. 13-45). L'agentivité, telle qu'elle est thématiquée par Bandura apparaît très proche de la notion de compétence développée par Dolz et Ollagnier, puisqu'elle fait appel

« au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme "acteur" "différent" et "autonome" » (Dolz & Ollagnier, 2002, p. 7-24). En faisant référence au pouvoir et au vouloir du sujet, les auteurs font penser à cette distinction établie par Le Boterf entre la compétence et les compétences, reprise par Frimousse et Peretti. Pour ces derniers, « il ne suffit pas d'avoir beaucoup de compétences pour savoir agir avec compétence » (Frimousse & Peretti, 2020, p. 17-25). Savoir agir avec compétence relève d'une expertise en action. Vraisemblablement, c'est dans cette logique d'harmonisation efficace et efficiente des savoirs, des habiletés, des aptitudes, des ressources émotionnelles, des comportements que Frimousse et Peretti voient dans « les » compétences, le socle de « la » compétence (Frimousse & Peretti, 2020, p. 17-25).

Le Boterf estime que c'est la finalité des actions qui justifie la compétence d'un professionnel. Ainsi, il affirme : « Un professionnel compétent ne se réduit pas à un assemblage de compétences, à une addition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Une personne peut avoir beaucoup de ces compétences et n'être pas compétente dans une situation de travail » (Le Boterf, 2020, p. 36-37). Dans le cadre de la production d'une thèse doctorale, les apprentis-chercheurs sont appelés à mobiliser et à combiner dans un même mouvement de pensée plusieurs compétences pour répondre aux exigences de chaque situation rencontrée (Frimousse & Peretti, 2020). Dans cette logique, la réflexivité permet de prendre de la hauteur afin de mieux agir.

À partir des éléments que nous venons de présenter, il paraît que l'étude des enjeux de la formation doctorale implique une bonne articulation de plusieurs paramètres tels que le rapport au savoir des doctorants, l'accompagnement à la recherche, la posture réflexive, l'acquisition et la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de compétences sans lesquels il est difficile de cerner la question. L'accompagnement à la recherche comme dispositif de formation a besoin, semble-t-il, d'être évalué à l'aune de la qualité des thèses produites. La formation représente certes un grand pilier du processus doctoral, mais elle n'est pas une condition suffisante pour réaliser une thèse doctorale. L'agentivité des doctorants doit être toujours au cœur de ce processus à la fois ardu et complexe. En faisant preuve de praticiens réflexifs, les doctorants sont à même de mettre à l'épreuve leur rapport au savoir et les compétences dont ils sont porteurs. En ce sens, nous formulons l'hypothèse que la production de la thèse est conditionnée par l'agentivité des doctorants, la qualité de la formation doctorale, l'accompagnement à la recherche, le soutien des laboratoires, l'acquisition et la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de compétences.

Méthodologie de recherche

Ce travail a pour terrain de recherche trois universités françaises situées en Île de France. La population d'étude est composée de dix doctorants en Sciences de l'éducation (7 garçons et trois filles). Ils sont âgés respectivement de 44 ans, 41 ans, 39 ans, 37 ans, 36 ans, 34 ans, 32 ans, 30 ans, 29 ans, 28 ans. Ils sont répartis ainsi : un en sixième année, deux en cinquième année, trois en quatrième année, deux en troisième année et deux en deuxième année. Les quatre premiers sont des professionnels ayant exercé une activité professionnelle pendant trois à cinq ans avant d'entreprendre leurs projets de thèse, tandis que les six autres ne font que poursuivre leurs études universitaires. Nous les avons rencontrés - pour la plupart - dans le milieu universitaire à la faveur des séminaires doctoraux, des colloques et des journées d'études. C'est ainsi que nous avons pris l'habitude d'échanger autour de nos problématiques de recherche. Voyant que les discussions étaient enrichissantes, les doctorants nous ont sollicité pour la relecture de leurs thèses. Certains ont proposé à d'autres de nous rencontrer en vue de les aider parce que leurs directeurs de thèse n'étaient pas toujours disponibles ou bien ils prenaient beaucoup de temps pour lire leurs travaux. Le verbatim suivant illustre bien cette réalité : « Ne serait-ce que le soutien de quelques amis qui nous aident de temps en temps à corriger nos travaux de recherche, on serait bloqué en chemin parce que mon directeur de thèse répond avec beaucoup de lenteur à mes requêtes ».

Les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés ont été d'une demi-heure et s'appuyaient sur les items suivants : 1. présentation du doctorant. 2. perception de la formation doctorale au sein du laboratoire de recherche. 3. difficultés rencontrées pendant le parcours doctoral. 4. défis de l'accompagnement à la recherche. 5. savoirs et compétences nécessaires à la réussite de la thèse. Pour traiter les entretiens, nous avons procédé à une analyse thématique (Bardin, 2013). Cinq thématiques ont été retenues : 1. relations avec les directeurs de thèse. 2. soutien des laboratoires de recherche dans la réalisation des thèses. 3. soutien entre les doctorants. 4. savoirs acquis durant le parcours doctoral. 5. savoirs et compétences nécessaires à la réalisation d'une thèse. Ces cinq thématiques ont été analysées à la lumière des difficultés rencontrées sur le plan méthodologique, didactique et pédagogique. Les résultats de l'analyse de ces données aident à mieux cerner les enjeux de la formation doctorale.

Présentation des résultats de la recherche

L'analyse des entretiens semi-directifs que nous avons réalisés auprès des doctorants met en lumière quatre éléments susceptibles d'éclairer notre objet d'étude. Il s'agit des limites de la formation à distance ; des difficultés relatives à la constitution du cadre théorique et conceptuel et à la méthodologie mobilisée ; des effets de l'accompagnement personnalisé assuré par les directeurs de thèse et des effets de l'accompagnement par des pairs, c'est-à-dire entre doctorants.

Des limites de la formation à distance

Depuis l'annonce de la Covid-19 en France, des mesures sanitaires ont été prises pour éviter la propagation du virus. De ce fait, les rencontres de formation en présentiel sont passées en distanciel et cela devient la nouvelle modalité de fonctionnement des laboratoires de recherche. Ces rencontres en présentiel, pour un certain nombre de laboratoires, se font à des rythmes de moins en moins fréquents compte tenu des problèmes causés par la Covid-19, affirment la majorité des doctorants. En guise d'illustration, lisons quelques extraits d'entretien : « *Il est préférable d'avoir des cours en distanciel que de ne pas en avoir, mais je tiens à te dire que la formation à distance paraît peu motivante. Il est facile de décrocher surtout si le formateur n'est pas très énergique pour attirer sans cesse l'attention des participants* ». Une doctorante fait état de ses difficultés à tirer l'essentiel de la formation en distanciel. Elle avance ceci : « *L'objectif de toute formation est l'acquisition des connaissances. Eh bien, je peux te dire que j'acquiers très peu de connaissances lors des séminaires doctoraux. En dépit de tous les efforts consentis, j'arrive difficilement à retenir les notions essentielles des formations dispensées à distance. En fait, j'aime voir la personne qui parle devant moi. J'apprends à travers les gestes du professeur; j'apprends à travers son regard, j'apprends à travers ses mimiques, etc.* »

Un autre aspect qui ressort des entretiens est l'ambiance présente dans les séminaires lors de la présentation de l'avancement des travaux de recherche : « *La chaleur humaine dégagée des réflexions entre doctorants et membres du laboratoire était formidable avant la Covid-19. Lorsque nous faisons la présentation de l'avancement de nos travaux de recherche, c'était pour nous l'occasion de recueillir les avis et les conseils des experts en vue de mieux orienter nos travaux. Mais depuis la Covid-19, on sent que ce n'est plus la même chose. La participation des experts n'est plus la même. L'intensité des rencontres diminue et cela nous affecte*

grandement. C'est vrai que nous sommes obligés de nous accommoder à cette nouvelle réalité, mais cela ne fait aucun doute que la formation à distance n'est pas comparable à la formation en présentiel. Les vives discussions en présentiel me charment et me forcent à me préparer à chaque séminaire doctoral pour ne pas faire piètre figure ».

Toujours dans la dynamique du travail des laboratoires, un doctorant fait ressortir ce qui suit : « *Les séminaires nous apprennent à mieux comprendre ce que c'est que la recherche. Nous y apprenons plein de choses telles que les différentes méthodes de recherche, les différents paradigmes en éducation, les outils et les techniques méthodologiques, etc. Parfois, la difficulté pour moi est d'en faire un bon usage* ». Les doctorants ne cachent pas les limites de l'enseignement à distance : « *Les laboratoires organisent des séminaires doctoraux en distanciel, mais on dirait que c'est un p'tit peu étrange comparativement à ce qu'on faisait avant quand on travaillait en présentiel. Je n'arrive pas encore à rentrer dans cette nouveauté. Bien plus, ce n'est pas la même dynamique de formation. J'apprends très peu car les discussions sont moins fructueuses. En présentiel les débats étaient beaucoup plus animés* ». L'expérience de cette doctorante révèle que les résultats attendus ne sont pas toujours obtenus. Il serait peut-être intéressant d'interroger les responsables des laboratoires pour recueillir également leurs avis. L'essentiel est la complexité de cette situation, qui pointe les limites des dispositifs de la formation à distance et de l'accompagnement personnalisé. Les difficultés auxquelles font face les doctorants dans l'élaboration de leur cadre théorique et conceptuel et dans la mise en place de leur méthodologie témoignent de ces anomalies.

Des difficultés relatives au cadre théorique et conceptuel et à la méthodologie mobilisée

Parmi les difficultés auxquelles sont confrontés les doctorants dans la production de leur thèse, nous en retenons particulièrement deux : le choix des principaux concepts susceptibles d'apporter un éclairage au problème posé et le choix de la méthodologie appropriée. En fait, les entretiens montrent que la plupart des doctorants ont du mal à comprendre que l'étude et la mobilisation des concepts impliquent un réel approfondissement de la pensée des auteurs choisis. Pour appréhender cette difficulté, lisons les extraits suivants : « *Pour bâtir mon cadre théorique et conceptuel, j'avais choisi plusieurs concepts dont celui de l'éducation. Étant donné que je ne savais pas qu'il fallait choisir un auteur particulier pour approfondir sa pensée, j'ai commencé à faire des*

recherches sur ce concept à partir de tous les auteurs que je connaissais. C'est ainsi que j'ai fait des recherches sur Paulo Freire, John Dewey, Jacques Ardoïno, etc. Ensuite, j'ai fait des recherches sur ce que dit l'UNESCO sur l'éducation. Ainsi, j'ai tout mélangé dans mon travail. Il est vrai que mon directeur m'avait demandé de choisir l'un de ces auteurs suscités, mais je ne comprenais pas la raison d'être d'un tel choix. Alors, un jour pendant qu'on discutait en petit groupe entre doctorants, un camarade nous faisait part des concepts qu'il a mobilisés pour son travail. C'est à ce moment qu'il nous expliquait le fondement du choix de chaque auteur pour bâtir son cadre théorique. C'est à partir de ce jour que j'ai compris que le choix des auteurs n'est pas neutre. C'est un travail à faire avec beaucoup de délicatesse ».

Voici l'explication donnée par le doctorant pour soutenir les propos qu'il a avancés : « Vu le contexte de ma thèse qui est un contexte politique et social difficile, le choix du concept d'éducation chez Paulo Freire était tout à fait pertinent pour susciter des réflexions sur l'autonomie et l'émancipation des gens. Par conséquent, j'ai choisi Freire et ce qui m'intéressait dans ce concept, c'était surtout la notion de l'autonomie des sujets ». Donc, pour ce doctorant, le choix du concept d'éducation chez Freire apportait un bon éclairage à son objet d'étude. Voyons un autre témoignage de ce genre : « Pour aborder la question de l'échec scolaire, j'ai choisi comme auteur de référence Pierre Bourdieu sachant qu'il a beaucoup travaillé la question de la discrimination à l'école. Mais c'est au cours d'un séminaire doctoral que j'ai entendu parler de Bernard Charlot comme l'un des auteurs de référence pour comprendre la question de l'échec scolaire. Parce que bien souvent l'échec scolaire est conditionné par le rapport au savoir des apprenants ». Ces deux extraits montrent que le choix des concepts est déterminant pour appréhender l'objet d'étude. Voilà pourquoi, il est important de connaître les théories sur lesquelles reposent les concepts. Le soin accordé au choix des auteurs pour constituer le cadre théorique et conceptuel est un facteur clé pour la beauté et la qualité de la recherche.

Quant au problème du choix de la méthodologie utilisée nous retenons ce qui suit : « J'ai fait des entretiens semi-directifs pour ma thèse, mais en vertu de mon objet de recherche, ce qui conviendrait le mieux c'était des entretiens de type biographique. Parce que les histoires de vie me permettraient de recueillir un certain nombre d'informations relatives aux expériences personnelles des gens. Avec les entretiens de type biographique, le recueil des données serait plus riche. J'ai découvert cela lors des échanges avec les experts de mon laboratoire au cours d'un séminaire

doctoral. Ils m'ont fait remarquer que si je faisais des entretiens de type biographique, je pourrais aboutir à un meilleur résultat. C'est ainsi que j'ai abandonné les entretiens semi-directifs. Cela m'a retardé dans mon travail. Au final, je suis content d'avoir laissé tomber les entretiens semi-directifs ».

Un doctorant souligne les difficultés auxquelles il faisait face au moment d'analyser les données : « Pour mon Master II, j'avais fait des entretiens biographiques et la technique d'analyse de ces entretiens est différente de l'analyse de contenu de Laurence Bardin. De ce fait, pour ma thèse, je me suis fait guider par un ami doctorant pour m'expliquer étape par étape ce que recommande Bardin dans son livre. Parce qu'il m'a été très pénible de procéder à la catégorisation des entretiens. Pourtant, après deux séances de travail, j'ai fini par tout maîtriser. Aujourd'hui, je n'ai plus ce problème-là ».

À propos de l'écriture de la thèse, nous découvrons que celle-ci s'apparente davantage à une compilation de citations sans un réel approfondissement. Lisons le verbatim que voici : « En écrivant la thèse, le plus important pour moi était de trouver des citations pour montrer à mon directeur que je lisais beaucoup et que j'étais capable de trouver les plus belles citations du monde. Bref, je ne savais pas qu'il était obligatoire de creuser ces citations en essayant de dégager l'idée que l'auteur cherche à véhiculer. Ensuite, je ne savais pas non plus que l'écriture de la thèse était une écriture froide, c'est-à-dire que l'on doit éviter certaines expressions qui peuvent présager une posture militante ». Le verbatim que nous venons de passer en revue donne à voir les difficultés des doctorants à pouvoir tirer l'essentiel des citations mobilisées en montrant l'éclairage qu'elles apportent à leur objet d'étude. Donc, l'accompagnement des doctorants n'est pas une chose aisée. Il y a toute une culture à leur transmettre pendant la formation particulièrement à travers l'accompagnement personnalisé des directeurs de thèse.

L'accompagnement personnalisé par les directeurs de thèse

L'objectif de l'accompagnement personnalisé est de permettre aux doctorants d'être plus efficaces dans la production de leur thèse. Cet espace de dialogue permet d'aborder les problèmes qui pourraient faire obstacles à la réalisation de la thèse. L'accompagnement personnalisé est aussi un lieu de croissance et de construction identitaire. C'est ce que nous déduisons à travers le verbatim suivant : « Quand je rencontre mon directeur de thèse et surtout lorsqu'il me donne des orientations pour ma recherche, je me sens rassuré

dans mon travail. Je trouve qu'il est vraiment raisonnable d'avoir des rencontres périodiques avec le directeur de thèse. Quelquefois, quand on n'avance pas au rythme attendu par le directeur de thèse, ça dérange un peu. On peut ne pas avoir envie de rencontrer le directeur de thèse, mais c'est important de le faire, sinon on ne va pas y arriver. L'avis du directeur de thèse est capital. Avec la Covid-19 ça devient un peu difficile de le rencontrer ». La Covid-19 a beaucoup fragilisé les relations entre doctorants et directeurs de thèse. Les rencontres d'accompagnement en distanciel ne parviennent pas à combler toutes les attentes des doctorants. En revanche, les doctorants ne cachent pas les bienfaits de la formation doctorale. Ils reconnaissent les efforts conjugués par les laboratoires pour organiser de temps en temps des activités pour les aider à avancer.

Les rencontres avec les directeurs de thèse sont considérées comme des moments de formation de grande portée. Les doctorants estiment que celles-ci participent à leur construction identitaire. En ce sens, lisons ce qui suit : « *Au fur et à mesure que j'avance dans mon travail de recherche, je finis par comprendre qu'il est impossible de faire une thèse sans être pétri par un ensemble de valeurs et de connaissances sur lesquelles repose la recherche. Mon identité de futur chercheur se construit au gré des rencontres, que ce soit avec mes camarades étudiants ou les experts des laboratoires. Mes découvertes personnelles m'aident aussi dans cette construction* ».

Voyons deux autres verbatims sur la question de l'accompagnement : « *Quand j'ai commencé ma thèse en 2018, j'avais des rencontres en présentiel de manière régulière avec mon directeur de recherche, mais depuis la Covid-19, les rencontres se font de moins en moins. Cela ralentit mon rythme de travail* ». Un autre doctorant signale : « *La directrice me rencontre à de grands intervalles. Par conséquent, je reçois moins de formation. Trois rencontres avec ma directrice, ce n'est pas suffisant pour l'année* ». Les doctorants affirment unanimement que l'accompagnement personnalisé est un lieu d'approfondissement de la formation reçue durant le parcours doctoral. C'est aussi le lieu privilégié où ils peuvent exposer leurs difficultés et trouver des éléments de solution. Les doctorants ne cachent pas leur joie d'être soutenus par des pairs.

L'accompagnement par des pairs, une expérience enrichissante

L'analyse des entretiens fait ressortir l'importance de l'accompagnement par les pairs. En ce sens, un doctorant avance : « *Grâce aux échanges que j'ai eus avec d'autres doctorants, j'arrive maintenant à comprendre en quoi consiste une problématique de recherche, mais je dois te dire que ça fait déjà trois ans que je cherchais à la comprendre sans y parvenir. C'était le même problème pour la question de recherche, la formulation de l'hypothèse, etc. À plusieurs reprises mon directeur m'a proposé des livres pour éclairer ma lanterne là-dessus, mais en dépit de toutes ces lectures le problème n'a pas été résolu* ». Un autre doctorant signale que sa grande difficulté résidait dans l'analyse et l'interprétation des données. En fait, il ne comprenait pas le va-et-vient entre ce qu'il a trouvé dans la littérature scientifique et ce que révèlent les entretiens eux-mêmes. Il lui a été très pénible de développer cette compétence. La raison évoquée est très simple : « *Après trois années de thèse, je n'avais pas encore la capacité d'analyser un entretien. J'avais une grande confusion entre la catégorisation des données et l'analyse thématique. Analyser un extrait d'entretien m'a été très difficile. L'interprétation a été encore plus difficile* ».

Les bienfaits des échanges interpersonnels entre doctorants sont nombreux : joie, éclairages et consolation. C'est ce que livre un doctorant : « *Ce qui me réconforte tous les jours, c'est qu'après les discussions avec les doctorants, je trouve souvent un peu plus d'énergie pour avancer. Je suis toujours content de nos discussions. Les échanges m'apportent toujours de la lumière. Ils me font grandir et me poussent à rechercher des choses intéressantes pour pouvoir partager avec les autres aussi. Ensuite, comprendre que d'autres doctorants sont confrontés aux mêmes problèmes que nous, cela m'encourage à poursuivre ma route en ayant les yeux fixés sur l'objectif à atteindre. Puis, le fait de partager avec d'autres doctorants nos savoirs, nos découvertes, je me sens utile. C'est vrai qu'à cette étape de notre formation, il n'y a pas d'évaluation pour savoir si oui ou non les notions transmises pendant les séminaires sont bien maîtrisées, mais quand on discute entre amis, on peut facilement voir ce qui nous manque. Nous pouvons nous évaluer nous-mêmes* ». L'un des obstacles liés à la production de la thèse vient de ce problème d'évaluation soulevé par le doctorant. Il est parfois difficile à un directeur de thèse d'évaluer les compétences d'un doctorant parce qu'il existe parfois de grands écarts entre le discours des doctorants et leurs propres pratiques.

Enfin, un dernier élément mis en avant par les entretiens est le partage des expériences entre pairs : « *Les techniques utilisées par d'autres doctorants nous aident à mieux affronter les obstacles de la thèse. Certaines lectures me sont proposées par des doctorants* ». Un autre extrait renforce cette idée de partage d'expériences entre doctorants : « *Lorsque nous discutons entre eux nous sur nos thématiques de recherche, chacun apporte ses idées et cela nous enrichit mutuellement. Je pense que personne ne peut vraiment avancer seul dans la thèse. Les idées partagées aident fortement à l'avancement de nos travaux. Je crois qu'il faut une grande autonomie pour faire une thèse. Sinon on risque de se noyer* ». Les échanges interpersonnels entre doctorants sont des lieux d'apprentissage, de croissance et de réconfort. Le soutien mutuel entre apprentis-chercheurs facilite l'accompagnement des directeurs de thèse.

La grande autonomie accordée à la majorité des apprentis-chercheurs par leurs directeurs de thèse n'aboutit pas toujours aux résultats attendus parce que bien souvent ces apprentis n'ont pas les compétences et les savoirs nécessaires pour vivre et maintenir cette autonomie. En outre, certains sont incapables de prendre des initiatives personnelles. Face à tout cela, une mise au point régulière s'avère indispensable pour les garder en éveil. Il convient après avoir présenté ces résultats, d'interpréter les données.

Interprétation des données

Selon Albarello, « *interpréter, c'est donner du sens, c'est tenter une signification à des situations apparemment chaotiques* » (Albarello, 2012, p. 149). Dans cet ordre d'idées, nous allons chercher à dégager le sens et la signification de quelques apprentissages et compétences conditionnant la production de la thèse.

« *Apprendre à apprendre* », un des fondements de la posture réflexive

Si apprendre, c'est d'abord saisir par l'esprit, prendre à soi, cela sous-entend que tout apprentissage suppose une certaine forme d'appropriation de l'objet désiré. Ainsi, le premier apprentissage qui semble indispensable à la production de la thèse est ce que nous pourrions appeler « apprendre à apprendre ». En apprenant à apprendre apparaît une dynamique, un mouvement qui fait entrer les doctorants dans une quête permanente de la maîtrise de tout ce qu'ils ont appris. Autrement dit, ils doivent apprendre de manière intelligente. La temporalité est un facteur caractéristique de ce processus d'apprentissage (Wittorski, 2015). Les doctorants qui s'engagent dans

la thèse doivent en être pleinement conscients. À chacun son rythme.

L'apprentissage « apprendre à apprendre » vise l'autonomie et l'émancipation des doctorants par l'assimilation des savoirs et des connaissances appris. Cette émancipation passe par la posture réflexive telle que Schön (1983) la conçoit. Considéré comme l'un des grands apprentissages attendus des doctorants, celui-ci leur octroie un grand pouvoir d'agir. Il leur permet de mobiliser et de réinvestir les stratégies, les méthodes, les compétences, les savoirs, les savoir-faire appris durant le parcours des études dans un contexte particulier qui est celui de la thèse. Cet apprentissage ne repose pas sur la mémorisation mais sur la capacité à transférer les savoirs, les techniques, les méthodes et les stratégies appris d'un environnement à un autre. C'est ainsi qu'un professionnel prouve la puissance de ses compétences (Le Boterf, 2020).

Puisque « *tout apprentissage est, par essence, expérientiel* » (Bourgeois, 2013, p. 13-38), alors, les expériences doctorales, qu'elles soient individuelles ou collectives, nourrissent le travail de l'imagination et fertilisent la créativité des doctorants surtout lorsque les situations rencontrées exigent des transferts de connaissance. Face aux situations de transfert, la décontextualisation et la recontextualisation deviennent des enjeux majeurs pour la réussite des activités doctorales. La production de la thèse en tant que processus inventif, aventureux et apparemment solitaire, exige un travail ardu bien soutenu par la communauté scientifique à laquelle appartient les apprentis-chercheurs. À cet égard, l'engagement des laboratoires auprès des doctorants favorise les apprentissages. Ces apprentissages, bien souvent implicites, contribuent amplement à la construction identitaire des futurs chercheurs. C'est sans doute ce que souligne Dubar quand il énonce que « *les séances de formation réussie engendrent un nouveau désir de formation* » (Dubar, 1990, p. 95-128).

L'expérience du doctorat implique un réel jeu croisé de lecture et d'écriture fécondé par le rapport au savoir. Ce jeu croisé devient véritablement productif lorsqu'il rencontre le soutien des laboratoires de recherche, que ce soit sous la forme de conférences ou de séminaires doctoraux. Plus le rapport au savoir des doctorants est immense, plus augmentent les opportunités de rendre fécondes leurs réflexions. Cela réduit considérablement les obstacles liés à la rédaction de la thèse et du même coup entretient le désir d'une posture réflexive. L'engagement dans la formation doctorale passe par un travail de socialisation, notamment au sein des laboratoires de recherche. Cette socialisation favorise la construction identitaire des doctorants.

La socialisation, voie privilégiée des apprentissages en laboratoire de recherche

L'analyse des résultats de cette recherche montre que l'apprentissage du canon de l'écriture de la thèse, si nécessaire soit-il, n'est pas une condition essentielle et suffisante pour réussir la thèse. D'autres apprentissages tels que la connaissance de soi et le sentiment d'appartenance à son laboratoire de recherche demeurent aussi indispensables. Pour construire son éthos professionnel, la connaissance de son identité, l'appropriation de son groupe d'appartenance et de ses codes langagiers sont d'une importance cardinale. La socialisation au sein du groupe des chercheurs fait partie des principaux apprentissages du parcours doctoral. En assumant leur appartenance au groupe des chercheurs, les doctorants entrent dans l'esprit de la socialisation développée par Dubar (Dubar, 2022). C'est ainsi qu'ils finiront par incarner en eux les valeurs de la recherche.

Au sein des laboratoires, la socialisation se fait par des étapes successives. La première étape consiste à connaître et à identifier le positionnement épistémologique des chercheurs qui composent les laboratoires tout en cherchant à comprendre en quoi leurs positionnements se différencient les uns des autres ou se complètent. La deuxième étape consiste à puiser dans ce vaste champ des possibles (des positionnements épistémologiques) les ressources nécessaires à la réalisation de la thèse. La dernière étape est la reconnaissance des doctorants comme membres à part entière des laboratoires de recherche. Ce qui suppose bien évidemment de leur part une certaine maîtrise du langage de la recherche et des compétences permettant de les reconnaître réellement.

Notons que « *la socialisation est principalement une construction lente et graduelle d'un code symbolique constituant non pas, comme chez Durkheim, un ensemble de croyances et de valeurs héritées de la génération précédente, mais un " système de référence et d'évaluation du réel " permettant de " se comporter de telle façon plutôt que de telle autre dans telle ou telle situation " »* (Dubar, 1990, p. 24). Ainsi, l'approbation d'un travail de recherche se fait généralement à partir de ce système de référence et d'évaluation que nous appelons le « canon de l'écriture de la thèse ». La socialisation fait partie des apprentissages requis pour porter un projet de recherche à son plein accomplissement. Celle-ci se vit à un double niveau : au sein des laboratoires de recherche par le truchement des relations interpersonnelles et au sein de la communauté des chercheurs par l'étude des textes scientifiques.

Cette forme de socialisation par les savoirs facilite la recherche dans la mesure où elle offre aux doctorants la capacité de connaître les divers codes langagiers utilisés dans leurs champs disciplinaires pour restituer correctement les résultats de leur recherche. Il ne s'agit pas d'être esclave de tout ce qui a été déjà dit sans chercher à faire preuve de créativité. Au contraire, les doctorants se réfèrent à la littérature scientifique pour bien cerner les grands fondements de la recherche en vue de mieux consolider leurs propres réflexions. Les trois logiques de formation dont parle Fabre, trouvent ici une forte résonance (Fabre, 1992). La logique didactique fondée sur l'acquisition des contenus et des méthodes révèle bien l'immensité du travail des doctorants face à la réalisation de leurs projets de recherche. Rappelons que c'est à travers leur engagement dans les études, et particulièrement au sein de leur laboratoire de recherche, que les doctorants feront valoir et apprécier leurs apprentissages et leurs compétences. Leur performance résulte souvent de leur mode d'investissement.

La socialisation apparaît comme un apprentissage fondamental pour la réussite de la thèse dans la mesure où les doctorants sont amenés à entrer en relation avec différents publics. Celle-ci crée les conditions de possibilité pour se familiariser avec les diverses théories afin de mieux choisir celles qui semblent les plus appropriées à leurs recherches. Le parcours doctoral est rythmé par des étapes de socialisation ayant chacune des incidences sur la construction identitaire des doctorants (Dubar, 2022). Ainsi, une bonne connaissance de soi et des savoirs mobilisés peut servir comme générateur de compétences.

Quelques compétences indispensables à la production de la thèse

Le monde du travail est régi aujourd'hui par l'acquisition des compétences professionnelles. En effet, si « *la mise en œuvre judicieuse d'une compétence exige une mise à disposition de ressources (une mobilisation) que l'acteur doit placer en synergie et en interdépendance (une combinaison) dans l'atteinte du but ou de la finalité »* (Tardif, 2017, p. 15-37), il va sans dire que les doctorants sont appelés à faire preuve d'agentivité pour bien mener leurs projets de recherche. La réalisation d'un travail scientifique témoigne de la connaissance et de la maîtrise du canon de l'écriture de la thèse. De nombreuses compétences sont requises dans la production d'une thèse. Nous en retenons particulièrement deux : « *La compétence du regard et le courage de l'action »* (Desravins, 2019, p. 213-218) et le respect du canon de l'écriture scientifique.

La compétence du regard et le courage de l'action se définissent comme la capacité dont dispose un sujet à faire face à une situation chaotique donnée en essayant de percer la réalité pour en découvrir la substance moelleuse en vue de parvenir aux résultats escomptés. Cette compétence résulte d'une articulation entre trois types de savoir : savoir académique, savoir-faire et savoir-être. En les reliant dans un même mouvement de pensée et d'action, les doctorants sont entraînés dans une dynamique de réflexivité où l'acquisition des connaissances devient le principal leitmotiv de leur démarche scientifique. Cela leur permet de développer des aptitudes professionnelles relatives à leurs champs d'action tout en ayant soin de faire ressortir la dimension esthétique de chacune de leurs actions. Charlot dit que le rapport au savoir est une relation de sens et donc de valeur (Charlot, 2005). En fait, le savoir académique crée les conditions de possibilité pour un savoir-faire efficace et efficient qui révèle l'identité des doctorants ainsi que leur savoir-être. Leur savoir-faire nourrit et entretient leur créativité tandis que leur savoir-être reflète leur éthos discursif (Amossy, 2021).

À travers la compétence du regard et le courage de l'action apparaissent deux caractéristiques essentielles du pouvoir d'agir des doctorants : la puissance de leur regard et leur motivation à l'action. Pour produire leurs thèses, les doctorants en tant qu'apprentis-chercheurs sont invités à poser un regard profond sur leur travail de recherche pour y déceler ce qui parfois demeure imperceptible. C'est la finesse de leur regard qui leur permet d'aller au-delà de la simple apparence en évitant les dangers de la compréhension spontanée des phénomènes étudiés pour cerner la réalité dans sa globalité. Ainsi, la compétence du regard et le courage de l'action requièrent un ensemble de savoirs et de compétences dont la connaissance de soi, la capacité d'analyse et la maîtrise des techniques et outils d'analyse relatifs à la production d'une thèse. Elle suppose l'application rigoureuse des normes méthodologiques. Vraisemblablement, c'est dans cette logique que Tardif présente les compétences comme « des savoir-agir complexes » (Tardif, 2017).

Le respect du canon de l'écriture de la thèse convoque, selon le langage de Schiller, deux instincts : l'instinct sensible et l'instinct formel. « *L'instinct sensible procure les contacts les plus nombreux avec le monde. L'instinct formel, qui conduit l'activité de la raison, permet d'assurer l'autonomie de la personne vis-à-vis de l'instinct sensible* » (Caune, 1999, p. 146). L'instinct sensible suscite chez les doctorants le désir d'approfondir dans la littérature scientifique toutes les réflexions qui pourraient alimenter leur travail de recherche. Il soutient leur travail de revue de littérature pour leur donner une idée globale des recherches qui

ont été effectuées sur leurs problématiques de recherche dans différents milieux universitaires. Tandis que l'instinct formel assure la justesse de leurs actions. C'est lui qui garantit le tri entre les diverses sources consultées pour parvenir à un vrai condensé et qui soutient la rationalité de chacune des actions des doctorants afin de les préserver contre les dérives de toutes sortes. L'une des vertus pédagogiques de l'instinct formel, c'est d'orienter et de canaliser l'esprit des doctorants vers la recherche constante d'une bonne synthèse des informations recueillies. Cet instinct trouve sa pertinence dans la justification des choix effectués, que ce soit au niveau du cadre théorique, de la méthodologie ou des choix épistémologiques. Il concourt abondamment à la dimension esthétique de la thèse.

Enfin, les idées recensées aussi bien que les pratiques observées chez les dix doctorants laissent comprendre que « *le développement d'une compétence s'inscrit forcément dans un temps long de construction* » (Tardif, 2017, p. 15-37). Celle-ci engage ordinairement chez les doctorants une mise à distance critique face aux diverses situations rencontrées. La posture réflexive est aussi une longue construction qui nécessite à la fois créativité, innovation, attention et ouverture d'esprit. Selon Schön, celle-ci trouve son fondement dans l'action et découle d'un jugement et d'une décision qui résultent d'une réflexion dans l'action (Schön, 1983). À travers l'élaboration d'une thèse, les doctorants sont conduits à transformer leur créativité en source d'inspiration et d'innovation.

Discussion des résultats et perspectives d'avenir

L'analyse des résultats de cette recherche crée une tension entre les savoirs et les compétences que les doctorants sont sensés maîtriser et ceux qu'ils maîtrisent réellement. Cela fait surgir la complexité du métier de la formation et de l'accompagnement à la recherche. L'évaluation des savoirs et des compétences acquis par les doctorants apparaît comme un enjeu important de la formation doctorale. Il est vrai que les programmes de formation sont extrêmement riches, mais la simple participation à ces formations garantit-elle l'acquisition des compétences attendues ? Tardif soutient que pour « *qu'une compétence participe à la qualité des offres de formations, [il faut] que celle-ci soit abordée dans sa globalité et sa complexité de manière à ce que sa codification dans un programme éducatif puisse prendre en considération cette complexité* » (Tardif, 2017, p. 15-37).

La complexité de la formation doctorale ne relève pas forcément des seuls dispositifs mis en place, mais se rapporte aussi à la manière même de percevoir cette

formation dont la finalité est l'autonomie des apprentis-chercheurs. La motivation comme médiateur du sentiment d'efficacité (Fenouillet, 2016) crée les conditions de possibilité pour une réelle autonomie, mais celle-ci ne vient que de la présence des besoins. Chez tous les doctorants interrogés, nous avons découvert que ce qui les motive est souvent un besoin, celui d'acquérir un savoir, une compétence en vue de l'accomplissement de leur projet. En tant qu'un savoir-agir-complexe impliquant des interactions diverses (Tardif, 2017), la compétence génère la posture professionnelle la plus adéquate à chaque moment précis de l'agir professionnel (Jorro, 2022).

Par sa définition du professionnel compétent (Le Boterf, 2020), Le Boterf donne à voir que le travail des laboratoires de recherche auprès des doctorants ne consiste pas seulement à leur transmettre le savoir, le savoir-faire ou même le savoir-être. Celui-ci doit aussi viser une application concrète de ces savoirs et de ces compétences susceptibles de conduire les doctorants à une réelle autonomie. La différence établie par Le Boterf entre les compétences et la compétence indique que les doctorants peuvent avoir beaucoup de compétences sans pouvoir porter à leur achèvement leurs projets de recherche. Ainsi, le concept de compétence peut être analysé à la lumière du concept d'agentivité de Bandura articulant le pouvoir et le vouloir des doctorants comme principaux acteurs de leur formation, comme co-constructeurs de leurs propres destinés (Bandura, 2019). Si s'engager dans des activités pour le plaisir et l'intérêt qu'elles procurent constitue la base de la motivation intrinsèque (Cosnefroy et Fenouillet, 2019), il va sans dire que la liberté et l'engagement des doctorants entretiennent leur motivation et participent à leur construction identitaire (Dubar, 2022).

Cette étude sur les enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse gagnerait à être complétée par des entretiens semi-directifs avec les directeurs de thèse pour mieux cerner la complexité de tous les enjeux de cette formation. Cela offrirait non seulement la possibilité de recueillir le point de vue des directeurs de thèse en tant qu'accompagnateurs immédiats des doctorants mais aussi d'étudier d'autres pistes de réflexions intéressantes sur l'investissement des doctorants dans leurs projets de recherche à la lumière du travail des laboratoires de recherche.

Conclusion

Au terme de cette réflexion sur les enjeux de la formation doctorale sur la production de la thèse, les résultats de cette recherche nous permettent de confirmer notre hypothèse de départ. Ces enjeux sont de plusieurs ordres : apprentissages, acquisition des savoirs, soutien par des pairs, accompagnement personnalisé, expériences, construction identitaire, compétences et évaluation. La production de la thèse en tant qu'étape décisive conduisant à l'obtention du diplôme de doctorat suppose une articulation harmonieuse d'un ensemble de savoirs et de compétences résultant du rapport au savoir des doctorants (Charlot, 2005) et de la qualité de leur accompagnement (Denis & Lison, 2023).

Ainsi, l'apprentissage du respect du canon de l'écriture la thèse, si nécessaire soit-il, fait appel à une autre forme d'apprentissage qui ne s'enseigne pas : le savoir d'expérience nourri du désir de faire de sa vie une œuvre d'art. Celui-ci se vit ordinairement dans un esprit critique, corolaire de l'analyse réflexive. Pour construire une posture de chercheur cela exige de tout apprenti-chercheur de profondes conversations réflexives (Schön, 1983), c'est-à-dire, un rapport de soi à soi vécu non pas dans la stricte intimité de sa raison, mais en faisant dialoguer dans une même impulsion de pensée : raison et intelligence, créativité et performance, relation à soi et relation à autrui. Ces conversations réflexives s'inscrivent dans la logique des raisonnements intimes et interpersonnels qui feront des doctorants des chercheurs aguerris et chevronnés.

Le sentiment d'efficacité personnelle, catalyseur de l'action humaine, fait partie des compétences indispensables à la réussite de la thèse. Celui-ci ne repose guère sur le nombre de savoirs ou de compétences acquis, mais sur la croyance en un pouvoir d'agir fécond capable de transformer les situations même celles les plus chaotiques en sentiers de réussite. L'engagement dans un projet de thèse oblige les doctorants à se fixer des objectifs stimulants, à se faire équipe, à être les principaux agents de leur destiné particulièrement en ce moment où la formation doctorale tend de plus en plus à être vécue sous le mode distanciel. Il est vrai qu'aujourd'hui ce dispositif de formation connaît beaucoup de succès, mais il révèle aussi ses limites surtout au niveau de l'accompagnement à la recherche. L'une de ses limites, c'est qu'elle n'offre pas toujours la possibilité d'apprécier en vif les échanges à travers lesquels se construit la relation pédagogique. Médiatisée par la caméra et l'ordinateur, la formation à distance entraîne des distractions qui nuisent à la concentration.

La coprésence rend plus effective la communication et réduit considérablement la déconcentration.

En définitive, l'étude des enjeux de la formation doctorale est une invitation à demeurer vigilants face à toutes les pratiques susceptibles de réduire la performance de la formation. Même si les doctorants sont censés être les premiers acteurs de leur formation, le soutien des laboratoires et l'accompagnement personnalisé des directeurs de thèse s'avèrent indiscutables pour faciliter la production et l'aboutissement de leurs projets de thèse. En évoluant dans des communautés de chercheurs, il devient plus facile de comprendre en quoi la formation à la recherche constitue une magnifique aventure qui nécessite un réel engagement, un grand investissement humain et une détermination sans faille.

Références

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Amossy, R. (2021). L'ethos discursif ou la mise en scène de l'orateur. In Amossy, R. (éd.), *L'argumentation dans le discours* (pp. 71-100). Paris : Armand Colin.
- Bandura, A. (2019). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. In Carré, P. (éd.), *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*. (pp. 13-45). Paris : Dunod.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*, PUF.
- Beaud, M. (2001). *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte.
- Bonnet, D., et Barth, I. (2017). Réflexivité et travail réflexif : Une perspective pour le management des organisations. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, S, 45-56.
- Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In Albarello, L. (éd.), *Expérience, activité, apprentissage*. (pp. 13-38). PUF.
- Becker, H. (2020). *Faire preuve: Des faits aux théories*. Paris : La Découverte.
- Cattacin, S., et Waeber, O. (2022). Postface Apprendre d'une pandémie ? *Raisons éducatives*, 26, 395-400.
- Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation, Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Chackine, E., Frenay, M., Hanin, V., Huet, A., Labetoulle, A. et Van Nieuwenhoven, C., (2021). Analyse comparative de l'engagement de doctorants en éducation en période de confinement. *Le sujet dans la cité*, 11, 83-100.
- Chackine, E. (2023). Accompagnement doctoral. De l'écriture de recherche à la professionnalisation des doctorants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39 (1). [Accompagnement doctoral \(openedition.org\)](https://www.openedition.org)
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Cosnefroy, L., et Fenouillet, F. (2019). Motivation et apprentissages scolaires. In Carré, P. (éd.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques*. (pp. 125-145). Paris : Dunod..
- Dabire, C. (2021). Les docteurs conseillent les doctorants : Fiches de conseil de docteurs-managers à destination des doctorants-managers. In Baudet, C. (éd.), *Les docteurs conseillent les doctorants: Fiches de conseil de docteurs-managers à destination des doctorants-managers* (pp. 15-21). Caen : Éditions EMS.
- Denis, C., Lison, C. (2023). L'abandon aux études doctorales : un problème de direction ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1).
- Desravins, G., (2019). *La contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants*. Paris : Université HESAM.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. In Dolz, J. (éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 7-24). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Dubar, C. (2017). *Les biographies en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Dubar, C. (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Dubar, C. (2022). *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation ? *Recherche et formation*, 12, 119-134.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Foucault, M. (2001). *Une esthétique de l'existence*, In Foucault, M. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris : Gallimard.
- Frimousse, S., Peretti, J. (2020). Les compétences d'un « Doctorate in Business Administration » (DBA). In Frimousse, S. (éd.). *Produire du savoir et de l'action: Le vade-mecum du dirigeant-chercheur* (pp. 17-25). Caen : Éditions EMS.
- Gérard, L., Daele, A. (2015). L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution

dans les pratiques d'accompagnement doctoral? *Recherche & formation*, 79, 43-62.

Herzlich, C. (2005). *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.

Hess, R. et Deulceux, S. (2009). Sur la théorie des moments : Explorer le possible. *Chimères*, 71, 13-26.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Jorro, A. (2022). Comprendre, penser, agir dans le champ de la professionnalisation. In Jorro, A. (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 13-20). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Le Boterf, G. (2020). Les enjeux de la reconnaissance des compétences : la demande de professionnalisme et ses conséquences. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 71, 36-37.

Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement*. PUF.

Rui, S. (2010). Réflexivité. In Paugam, S. (éd.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 21-22). PUF, coll. « Que Sais-Je ? »

Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188 (1), 29-38.

Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Sy, A. (2021). Fiche 7. Du sujet de recherche aux méthodologies de recherche. In Baudet, C. (éd.), *Les docteurs conseillent les doctorants: Fiches de conseil de docteurs-managers à destination des doctorants-managers* (pp. 64-70). Caen : Éditions EMS.

Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. In Poumay, M. (éd.), *Organiser la formation à partir des compétences: Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (pp. 15-37). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. In

Bodergat, J.-Y., et Buznic-Bourgeacq, P. (éd.) *Des professionnalités sous-tension; quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain?* (pp. 31- 43). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Partie II - La formation au service de la performance

Être tuteur à l'université : une auto-formation vers le métier d'enseignant ?

Faustine Rousselot
Laboratoire CREN - Le Mans Université

Résumé :

Le Mans Université, comme de nombreuses universités françaises, a recours au tutorat afin de répondre au problème grandissant de l'échec en premier cycle, puisqu'en 2015, seul 29% des étudiants obtiennent leur licence en trois ans. (SIES 2015). Si les premiers visés par ce dispositif sont les néo-étudiants, nous verrons dans cet article qu'ils ne sont pas les seuls acteurs à en tirer des bénéfices. En effet, nous nous interrogerons sur la manière dont les tuteurs se servent du tutorat afin de se former au métier d'enseignant. Des entretiens semi-directifs réalisés auprès de soixante tuteurs permettent de mettre en avant le caractère professionnalisant de ce dispositif et montrer l'attrait pour ce métier d'enseignement qui semble être un déclencheur de l'engagement dans le tutorat.

Mots clés : tutorat – université – professionnalisation – étudiants – auto-formation

Abstract:

Le Mans University, like many French universities, uses tutoring to address the growing problem of undergraduate failure, because in 2015, only 29% of students obtained their bachelor's degree in three years. (SIES 2015). If the first target of this mechanism are new students, we will see in this article that they are not the only actors to benefit from it. Indeed, we will question how tutors use tutoring to train as a teacher. Semi-structured interviews conducted with sixty tutors make it possible to highlight the professionalizing nature of this mechanism and show the attraction for this teaching profession which seems to be a trigger of engagement in tutoring.

Keywords: tutelage - university - professionalization - students - self-training

Être tuteur à l'université : une auto-formation vers le métier d'enseignant ?

Faustine Rousselot

Introduction

L'échec en première année à l'université a soulevé de nombreuses inquiétudes et a incité les acteurs de l'université, mais aussi les politiques, à trouver des solutions afin de remédier à ce problème grandissant. La mise en place de tutorat dans ces institutions fait partie des solutions proposées. Ce dispositif s'est développé dans les universités françaises durant les années 90 et a été officialisé par arrêté du ministère de l'Éducation nationale en 1998. D'après Endrizzi (2010), le tutorat est *une déclinaison particulière de l'accompagnement qui associe une personne débutante et une personne moins novice dans un domaine de compétence donné, sur une période déterminée.*

Ce tutorat entre pairs signifie que des étudiants avancés vont accompagner ces nouveaux étudiants, leur proximité d'âge, mais aussi d'expérience permet une facilité dans les échanges. Si le tutorat en contexte universitaire compte de nombreuses recherches particulièrement en sciences de l'éducation (Borras, 2011 ; Michaut, 2003), ces dernières se sont particulièrement intéressées aux effets du dispositif dans un contexte de lutte contre l'échec à l'université. Si à l'origine, le dispositif vise les étudiants arrivants à l'université, nous nous efforcerons, ici, de montrer qu'ils ne sont pas les seuls à en tirer parti.

Cet article a pour objectif de comprendre dans quelles démarches s'inscrivent les étudiants qui deviennent tuteurs et ainsi de comprendre leurs motivations, c'est ce que nous nous appliquerons à faire ici. Dans un premier temps, nous verrons pourquoi le tutorat s'est développé au sein des universités françaises, nous reviendrons brièvement sur les notions de tutorat et de tuteur. Puis, après avoir établi le cadre méthodologique, nous discuterons des résultats qui se focalisent sur le profil de ces tuteurs. Pour finir, nous verrons en deux points, comment les tuteurs s'imprègnent de ce dispositif dans une logique de formation à l'enseignement.

Contexte théorique

Démocratisation du système éducatif

Pour comprendre comment le tutorat s'est implanté dans les établissements universitaires, cela implique dans un premier temps de saisir la construction et le fonctionnement de l'université actuelle. Pour se faire,

il faut nécessairement revenir en arrière afin d'appréhender les évolutions qui ont traversé l'université. Cette approche sera possible par le biais des différents changements qu'on connut le système éducatif du primaire puis du secondaire. Endrizzi (2010) rappelle que trois temps sont généralement distingués pour décrire les effectifs universitaires :

- Une première explosion dans les années 1960, qui engendre un bouleversement du monde étudiant
- Une seconde explosion entre la fin des années 1980 et le milieu des années 1990 grâce au développement des filières professionnalisantes courtes, ce qui a bouleversé le fonctionnement universitaire.
- Une stabilisation depuis les années 2000

La démocratisation puis la massification du système éducatif ont ouvert les portes de l'enseignement supérieur. Les étudiants viennent de différents milieux, les femmes aussi accèdent au supérieur, les parcours scolaires se diversifient grâce aux différents baccalauréats créés. Le statut étudiant se généralise. Payant la démocratisation du système éducatif dans son intégralité, l'enseignement supérieur voit son nombre d'étudiants passer de 1 million en 1980 à plus de 2 millions en 2000 (Poullaouec & Lemètre, 2009). Aujourd'hui, les bancs de l'université comptent environ 1,65 millions d'étudiants inscrits (SIES 2021-12). Le phénomène de massification a modifié le profil et a créé une diversification des étudiants, ces changements se sont accompagnés d'une montée de l'échec au cours des premières années universitaires. Face à cette évolution, les décideurs politiques ont dû mettre en place des solutions afin d'accueillir ce nouveau public d'étudiants et de l'accompagner au mieux pour sa réussite. Le tutorat leur semble être une des solutions possibles.

Accompagner les étudiants par les étudiants : le tutorat

Au V^e siècle avant J.C, Confucius expliquait déjà que l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres. Mais c'est seulement au début du XXI^e siècle que le tutorat a été adopté en France afin de remédier au manque d'instituteurs. Cette pratique est héritière de l'enseignement mutuel né en Angleterre et qui repose sur l'idée d'un apprentissage à l'élève par l'élève, c'est-à-dire que les meilleurs élèves enseignaient aux plus faibles dans le but de décharger le maître.

Au sein du monde universitaire français, le tutorat a été généralisé en 1996, *sa mise en place est clairement liée à l'arrivée de nouvelles catégories d'étudiants à*

l'université et au constat récurrent dans les années quatre-vingt de la faible rentabilité des premiers cycles universitaires. (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 99).

Au XXI^e siècle, le tutorat trouve sa place dans l'ensemble des niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université, mais aussi de la formation initiale à la formation continue. Dans cette institution, il est vu comme un dispositif d'aide à la réussite. Les travaux portant sur ce dispositif sont aujourd'hui nombreux, ses définitions le sont toutes autant. Selon Lepage et Romainville (2009, p. 13), le tutorat est *une situation pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un professionnel de l'enseignement.*

C'est dans cette logique de réciprocité entre les étudiants que s'inscrit cette enquête. Si l'objectif principal de ce dispositif est d'accompagner les étudiants arrivants lors de leur première universitaire, ici nous considérons que le tutorat est un outil permettant aux deux acteurs, les tuteurs et les tutorés, de tirer des bénéfices, des avantages, de cette expérience. Papi (2013) parle d'*enrichissement mutuel des acteurs*. Le tutorat devient alors un système au sein duquel s'aident et apprennent les uns des autres.

Être tuteur à l'université

Le terme « tuteur » vient du mot latin « tutor » qui signifie « défenseur », « protecteur » ou encore « gardien ». Le tuteur aide et soutient ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

« Tuteur » est un terme générique qui trouve ses origines en Angleterre, fin du XIII^e siècle : dans le système monitorial de Bell et Lancaster, selon Baudrit (1999).

De nombreuses universités font le choix de confier le tutorat à des étudiants plus expérimentés, ce type de tutorat se nomme tutorat par les pairs. Ce choix n'est pas anodin puisque les étudiants tuteurs sont plus proches des nouveaux arrivants que les enseignants de par leur langage, mais aussi de par leur expérience, étant eux-mêmes passés par là : *Ce tuteur « passé par là » peut mieux se mettre à sa place, comprendre les difficultés qu'il éprouve et est plus à même de les aider à les surmonter* (Baudrit, 2008, p.23). Cette sensibilité ressentie par le tuteur envers les difficultés du tutoré est nommée *congruence cognitive* (Moust, 1993).

Certains auteurs comme Alberti et Laterrasse expliquent que le statut de tuteur renvoie à une

approche différente de celle des enseignants : *les actions des tuteurs peuvent prendre diverses formes plus ou moins structurées, mais les tuteurs agissent le plus souvent en tant que médiateurs et animateurs* (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 111). En 1999, Baudrit va dans le même sens, en expliquant que les tuteurs ont une approche moins formelle des contenus enseignés, pour lui les tuteurs sont « des auxiliaires pédagogiques ».

Pour rappel, l'objectif de ces propos est de comprendre de quelle manière les étudiants tuteurs se servent de ce dispositif dans une logique de professionnalisation vers le métier d'enseignant. Avant d'aller plus loin dans cette recherche, il est nécessaire de clarifier l'action d'enseignement. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Cirurel (2013).

Selon l'autrice, l'action d'enseignement correspond à une action planifiée, marquée par un but : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance. C'est-à-dire que l'action d'enseignement ne commence pas avec l'entrée physique en salle de classe et ne se termine pas non plus à la fin du cours, mais elle débute dès la préparation du cours et avec une forte anticipation de ce qui peut se passer.

La mise en place de cette action comporte de nombreux objectifs : transmettre des savoirs, gestion du temps ou de l'interaction avec la classe. Cette action peut rencontrer différentes difficultés comme la nécessité de susciter l'attention du public, mais aussi la compréhension des savoirs par l'assistance. L'action enseignante comporte une exposition corporelle importante, il est celui que tout le monde voit : écrire au tableau, utiliser un projecteur, il fait l'objet de la focalisation du regard (Goffman, 1987).

Méthodologie

Terrain d'enquête

Le Mans Université représente notre terrain d'enquête, cette université sarthoise est récente, puisqu'elle fêtait son quarantième anniversaire en 2017. Cette dernière rassemble environ 13 000 étudiants répartis sur trois UFR : Sciences et Techniques, Lettres, Langues et Sciences Humaines et enfin l'UFR Droit, économie et gestion. Chaque rentrée, ce sont environ 2500 étudiants qui passent les portes de cette université mancelle. La dynamique de tutorat a été impulsée par la mise en place du projet Thélème, il s'agit d'un projet qui intègre la troisième vague du programme d'investissement d'avenir. L'objectif de ce projet est d'accompagner les étudiants les plus fragiles, mais aussi d'améliorer la réussite la

licence. Une des actions de ce dispositif se focalise sur l'accompagnement et le tutorat. Ce qui a permis la création d'un pôle tutorat composé de deux chargées de la pédagogie et de l'accompagnement des tuteurs, elles ont donc la charge de la mise en place du tutorat au sein de Le Mans Université.

Le fonctionnement du tutorat est en évolution quotidienne et s'adapte aux différentes demandes des composantes, il s'inscrit dans une démarche expérimentale. Néanmoins, il est possible de le présenter de la manière suivante : il s'agit d'un tutorat entre pairs, c'est-à-dire que ce sont des étudiants avancés (de la deuxième année de licence à la dernière année de master) qui vont accompagner les étudiants de première année. Il est prévu que chaque tuteur accompagne une dizaine d'étudiants. Ce tutorat peut s'organiser autour du volontariat ou alors être rendu obligatoire pour certains étudiants ciblés comme « fragiles ». Le Mans Université propose trois types de tutorat : d'accueil, de méthodologie au travail universitaire et le tutorat disciplinaire. C'est sur ce dernier que se reposeront nos propos. Ce tutorat est mis en place tout le long de l'année, il propose aux étudiants accompagnés de revenir sur les notions abordées en classe avec leurs enseignants.

Concernant le recrutement des tuteurs, les étudiants intéressés peuvent envoyer leur candidature au pôle tutorat, puis elles seront étudiées par les équipes pédagogiques. Une fois, les tuteurs recrutés, ils ont pour obligation de suivre une formation, réalisée par le pôle tutorat, afin de préparer au mieux le futur tuteur à son nouveau rôle et à ses nouvelles missions. Ce temps de formation dure entre une heure et trois heures en fonction des composantes. Enfin, il est important de noter que l'ensemble des tuteurs de cette université sont rémunérés dans le cadre de cette mission.

Recueil de données

L'objectif de cette recherche est de contribuer à une meilleure connaissance de la fonction et du rôle des étudiants-tuteurs et de comprendre la manière dont se saisissent ces étudiants du tutorat afin de se professionnaliser. Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressés aux profits de ces étudiants tuteurs, à leur quotidien en tant que tuteur et aux différentes raisons pour lesquels ils faisaient le choix de s'investir dans ce dispositif. Nous faisons l'hypothèse que par le biais du tutorat, les étudiants tuteurs cherchent d'abord à répondre à leurs propres intérêts avant celui des étudiants accompagnés.

Cet article se base sur des données qualitatives recueillies auprès de soixante tuteurs fréquentant

l'université du Mans. L'entretien, par le biais d'entretiens semi-directifs, se composait de trois parties : la première partie consistait à récolter des données sociodémographiques afin de pouvoir élaborer un profil de ces étudiants tuteurs. La seconde avait pour objectif de recueillir leurs ressentis et leurs expériences vis-à-vis des études supérieures. Enfin, la dernière partie concernait exclusivement leur vécu à l'égard du tutorat.

Nous avons contacté, par courriel, l'ensemble des tuteurs recrutés sur l'année scolaire 2020-2021 et l'année suivante. Les étudiants volontaires pour passer l'entretien ont été interrogés.

Notre échantillon représente l'ensemble des UFR de l'Université du Mans, il se répartit de la manière suivante : dix d'entre eux viennent de l'UFR d'économie-gestion, une quarantaine sont issus de l'UFR sciences et techniques et enfin dix tuteurs sont des étudiants de lettres et de sciences humaines et sociales. La surreprésentation des tuteurs issus de l'UFR sciences et techniques s'explique par le fait qu'il est celui qui compte le plus d'étudiants, le nombre de tuteurs est donc proportionnel au nombre d'étudiants à accompagner.

Les données issues d'outils considérés comme qualitatifs, ici des entretiens semi-directifs, ont donné lieu à un double traitement : un traitement qualitatif par le biais d'une analyse thématique, mais aussi quantitatif grâce à la taille conséquente de notre corpus. Ce second traitement, en moindre mesure, nous donne l'occasion de faire ressortir de nos entretiens des données chiffrées concernant la fréquence à laquelle un thème identifié apparaît.

Résultats

Les étudiants tuteurs de Le Mans Université

L'analyse des entretiens réalisés auprès de soixante tuteurs permet de faire émerger un profil de ces étudiants.

Sur la population étudiée, nous ne pouvons pas affirmer que cette pratique est genrée puisque notre échantillon se compose de 56% de tutrices pour 43% de tuteurs.

Nous notons que 80% d'entre eux ont obtenu le baccalauréat avec mention dont 26% avec la mention très bien. Cela permet d'affirmer que les étudiants s'engageant dans ce dispositif d'accompagnement ont obtenus dans l'ensemble de bons résultats au secondaire.

Les entretiens auprès de ces étudiants ont révélé qu'ils avaient rencontré de nombreuses difficultés lors de leurs arrivées à l'Université et qu'un certain temps d'adaptation était nécessaire. Dans la même idée, nous notons que 41% d'entre eux ont eux-mêmes été tutorés lors de leur première année universitaire. Ce résultat questionne sur le profil des étudiants tutorés mais aussi sur ce qu'ils viennent chercher en séance de tutorat. Ces questionnements ne sont pas approfondis ici, mais il est tout de même intéressant de les soulever.

Une majorité de notre échantillon a la capacité d'exposer son projet d'étude, mais aussi professionnel, nous soulignons que 63% d'entre eux se destinent à l'enseignement : qu'il soit en primaire, dans le secondaire ou encore dans le supérieur. Cet élément sera central dans la suite des résultats. Pour les 27% restant, n'ont pas encore de projet professionnel ou souhaitent s'orienter dans un métier propre à leur filière, comme avocat par exemple pour un tuteur de droit.

La mise en avant de l'agir tutorial

Un des objectifs de cette enquête était de comprendre en quoi consistait la fonction de tuteur et de comprendre ce qu'ils faisaient concrètement en séance de tutorat. Les discours des tuteurs mettent en évidence des traits récurrents qui nous permettent de définir, ce que nous appellerons « l'agir tutorial ».

Dans un premier temps, nous avons relevé dans le discours des tuteurs un temps conséquent consacré au tutorat, mais ce temps est hors séance et est consacré à deux choses : la première à construire les séances de tutorat : le déroulé de la séance et les différentes activités, et la seconde, à communiquer avec les apprenants. En effet, les tuteurs expliquent devoir travailler en amont afin de créer des contenus, ce temps est difficile quantifiable puisqu'il varie d'un tuteur à un autre : « *En tout, je pense que j'y ai passé, peut-être six ou sept heures à préparer mes cours, donc 17 heures en tout* » comme l'explique ce tuteur de STAPS.

D'ailleurs, ce temps de préparation est reconnu par l'institution puisqu'il est valorisé lors de la rémunération des tuteurs. Ce temps hors séance est dédié à l'organisation des séances, répondre aux mails des étudiants de première année, à la transmission des ressources, ce qui de manière générale permet de montrer la forte implication des tuteurs dans leurs missions. Pour certains d'entre eux cette implication les amène à proposer des séances en dehors des créneaux initialement prévues, comme pour ce tuteur d'acoustique : « *Sinon je ne donnerai pas de séance*

supplémentaire de manière gracieuse à 22h pour qu'on me pose des questions. »

Dans un second temps, nous avons questionné la manière dont les tuteurs mènent leurs séances de tutorat, que font-ils concrètement ? Leur activité principale est de proposer diverses formes d'exercices relatifs à des contenus disciplinaires, mais aussi d'effectuer des rappels de connaissances qui s'appuient sur des documents rétroprojetés. Les tuteurs vont donc organiser leur séance en s'appuyant sur des diaporamas, des exercices, certains vont même organiser des examens blancs afin d'accompagner au mieux les étudiants. Il apparaît que le tuteur mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, dans sa vie d'élève ou d'étudiant, qu'il a observé, étudié, réajusté ou réfuté selon son propre rapport à l'activité professionnelle.

Et enfin, les discours ont permis de relever « une tendance » à l'esprit d'équipe entre les tuteurs, c'est-à-dire que les tuteurs travaillent, parfois, entre eux afin de s'aider pour construire les séances de tutorat ou mutualiser les ressources comme l'explique cette tutrice en langues « *Oui encore tout à l'heure, j'ai envoyé un message à Lorena par rapport à une séance que justement je prépare pour la semaine prochaine, et il me manquait quelques trucs et Lorena elle m'a aidée* ». Cette tendance à la cohésion entre tuteurs et ce travail d'équipe s'apparentent au travail d'une équipe pédagogique que l'on pourrait retrouver chez les enseignants. Il serait pertinent d'analyser ces comportements au travers du prisme de la notion de communauté de pratique, dans le sens où l'apprentissage du « métier de tuteur » passerait aussi dans les relations sociales entre pairs.

Ces différents éléments correspondent aux principales activités que nous avons retrouvées chez les tuteurs.

Pourquoi deviennent-ils tuteurs ?

Maintenant que nous nous représentons le « travail réel » des étudiants tuteurs, nous pouvons nous demander pour quelles raisons ces derniers décident d'endosser cette fonction. Interroger les étudiants sur leurs motivations permet de savoir dans quelle logique ils s'inscrivent. Sur la population étudiée, nous nous sommes rendu compte que cette motivation n'était pas unique, mais davantage binaire, c'est-à-dire que ces étudiants deviennent tuteurs pour différentes raisons et non pour une seule.

Dans cette enquête, nous avons réussi à distinguer deux natures de motivations, que nous nommerons de la manière suivante :

- Les motivations altruistes que nous pouvons lier à l'idée d'une motivation intrinsèque, c'est-à-dire que l'acteur fait quelque chose pour le plaisir inhérent à celle-ci.
- Les motivations individuelles, celles-ci s'apparentent davantage à la définition de la motivation extrinsèque, dans le sens où le protagoniste fait quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action.

Nous parlons de motivations altruistes, lorsque les tuteurs expriment s'être engagé dans le tutorat dans le seul but d'aider d'autres étudiants comme l'explique ce tuteur : *« J'ai vécu ce qu'ils vivent cette année, je l'ai vécu l'année dernière, je sais comment ça se passe et je sais qu'eux ils ont eu des soucis avec le bac, ils n'ont pas eu toute l'année à cause du Covid. Et puis aider les autres, c'est un truc que j'aime bien faire surtout quand je maîtrise un peu le sujet. Donc, c'était vraiment dans le but d'aider que j'ai fait ça. »*

Il faut noter que ces motivations altruistes sont sous-représentées dans la population étudiée, puisqu'elles représentent 30% des motivations évoquées par les différents tuteurs de notre population.

Cela sous-entend que 70% des motivations sont donc individuelles. Sur l'ensemble des raisons évoquées par les tuteurs, nous notons d'abord des motivations qui viennent servir le tuteur et non le tuteur.

Dans un premier temps, 23% des motivations individuelles correspondent au fait que le tutorat permet à ces étudiants d'enrichir leur CV comme l'explique cet étudiant en histoire : *« Oui sur le plan professionnel je pense, c'est une plus-value sur un CV, ça permet de montrer qu'on est capable de gérer un groupe de classe et qu'on est capable de mettre en place des séances. En fait, il ne faut pas être tuteur pour le salaire, c'est surtout pour l'expérience qui est surtout valorisante sur un CV. »*

Cette motivation permet déjà d'établir un lien entre le fait de devenir tuteur et la logique de professionnalisation ou, du moins, avec le fait de valoriser cette expérience afin d'augmenter leur chance d'obtenir le master qu'il souhaite, c'est ce qu'explique cette tutrice en biologie : *« parce que déjà c'était une bonne expérience, comme je veux devenir enseignante, le fait d'être tutrice tout de suite, fin sur un CV ou pour les Masters tout de suite c'est très valorisant »*

La seconde motivation individuelle continue dans ce sens, puisque de nombreux tuteurs expliquent s'engager dans ce dispositif dans le but de « s'essayer » au métier d'enseignant comme l'explique cette tutrice en biologie : *« Puis, j'avais envie de tester, de voir est-ce que ça me plaît, est-ce que c'est vraiment de l'enseignement que je veux faire. En fait, c'était une manière de tester, on va dire. »* Ou comme ce tuteur en acoustique : *« Mais comment dire... c'est horrible pour les étudiants de dire ça, mais quelque part, c'est une version bêta-test, ça me permet d'apprendre comment se comporter, pas comment se comporter, mais de voir ce qui marche et ce qui ne marche pas avec les LI. »*

Il est important de rappeler que 63% des tuteurs interrogés souhaitent se professionnaliser dans le champ éducatif. Ce premier résultat n'est pas une coïncidence puisque les tuteurs expliquent eux-mêmes s'inscrire dans ce dispositif afin de se professionnaliser, de s'essayer, de se faire une première expérience dans le métier qu'ils souhaitent exercer plus tard : l'enseignement. Nous pouvons en conclure qu'une majorité des étudiants tuteurs s'impliquent dans ce dispositif afin de répondre à un objectif plutôt que par plaisir. En effet, il apparaît que le tutorat s'inscrit dans une stratégie professionnalisante pour ces étudiants et qu'il est un atout majeur sur leur CV, cela est visible surtout en termes de gain professionnel puisque le discours des tuteurs permet de souligner la présence des traits professionnels, comme nous avons pu le voir précédemment.

Discussion

Définir l'agir tutorat, nous a permis de mettre en lumière le travail réel de ces étudiants tuteurs. Nous avons pu voir qu'une majorité d'entre eux s'investissent dans ce dispositif d'accompagnement afin de se familiariser avec le métier d'enseignant. Nous avons questionné les étudiants tuteurs sur la façon dont ils distinguent leur pratique de celle d'un enseignant, pour certains la barrière est fine comme l'explique cette tutrice en géographie : *« C'est un peu enseigné parce que c'est quand même préparer des cours, déjà en amont, les mettre en place, les tester, voir s'ils apprécient la leçon ».*

Ces verbatims expriment bien cette liminalité entre être tuteur et être enseignant. Nous avons défini en amont ce qu'était l'action d'enseignement, maintenant que nous avons exposé ce qu'est « l'agir tutorial », il est possible de faire des liens entre les deux fonctions : l'anticipation de la séance que nous avons explicitée par le hors séance. L'exposition corporelle est similaire puisqu'ils se retrouvent tous deux dans la même

posture (dos au tableau, dans une salle de classe, face à des étudiants), puis nous pouvons retrouver l'idée de susciter l'attention de son public chez les tuteurs avec la mise en place d'activités interactionnelles.

Il apparaît que les actions tutorales et celles des enseignants ont des similitudes comme nous avons pu le voir, il semble donc cohérent que les étudiants-tuteurs qui veulent devenir enseignant s'engagent dans ce dispositif afin de se familiariser avec ces agir professionnels. En effet, l'analyse de « l'agir tutorial » permet de mettre à jour les pratiques professionnelles souvent ignorées contribuant à faire naître les contours d'une fonction, ici celle de tuteur. Cette analyse met en exergue le développement de savoir partagé (entre les tuteurs) et donc la production d'une identité de groupe. Elle favorise aussi des apprentissages individuels (apprentissage de gestes professionnels en lien avec l'enseignement). Elle contribue ainsi à la construction de l'expérience individuelle et professionnelle.

Conclusion

Cet article avait pour objectif de comprendre de quelle manière se saisissent les étudiants tuteurs de ce dispositif et de comprendre comment ils se servent du tutorat pour s'exercer au métier d'enseignant. Comme nous avons pu le voir, de nombreux tuteurs se destinent au métier d'enseignant et c'est pour cette raison qu'ils décident de s'essayer, d'acquérir une expérience proche de celle de l'enseignement. Nous pouvons retrouver chez le tuteur, une qualité pédagogique, dans le sens où il va devoir transférer son expérience étudiante, mais aussi des savoirs théoriques acquis pendant son parcours, afin d'accompagner au mieux le néo-étudiant. Néanmoins, le tutorat entre étudiants n'a pas la prétention de remplacer l'enseignement ou l'enseignant en tant qu'expert des contenus et principal médiateur du savoir. Cette forme de tutorat est à analyser en complémentarité des accompagnements traditionnels réalisés par les équipes pédagogiques. Cette recherche permet de souligner que le tutorat ne sert pas qu'aux étudiants accompagnés, puisque comme nous avons pu le voir, les étudiants tuteurs y trouvent de nombreux avantages dont une « formation » ou une « préprofessionnalisation » au métier d'enseignant.

Références

Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'Université. Symptômes d'hier et d'aujourd'hui. In Laterrasse C. (dir.) *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. France : L'Harmattan. pp. 77-118.

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier*. France : Presses Universitaires de France.

Borras, I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Céreq Bref*, 290. [Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? | Céreq](#)

Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi". *Synergies Pays scandinaves*, 8, 19-33.

Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *INRP, Veille scientifique et technologique*, 59. [n° 55 \(ens-lyon.fr\)](#)

Goffman E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.

Lepage, P., et Romainville, M. (2009). *Le tutorat en Communauté française de Belgique : inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin. [2009-FRB-Le-Tutorat-en-Communaute-francaise-de-Belgique.pdf \(schola-ulb.be\)](#)

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche & Formation*, 43, 101-113.

Papi, C. (2013). Introduction. Où en sommes-nous du tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur ? Dans Papi C. (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris : L'Harmattan. pp. 15-20.

Poullaouec, T., et Lemêtre, C. (2009). Retours sur la seconde explosion scolaire. *Revue française de pédagogie*, 167(2), 5-11.

Section VARIA

L'École de la République : Terreau de la laïcité ou espace de débat d'un modèle républicain d'éducation laïque ?

Magali Piron
Institut catholique de Paris (FACEF)

Résumé :

Cet article cherche à déterminer de quelle manière l'École « constitue un espace social *laboratoire* » des débats et enjeux liés à la question de la laïcité en France.

Notre méthodologie relève d'un double mouvement : des enquêtes textuelles dans lesquelles nous nous sommes confrontés avec les grands textes témoins des origines de l'école républicaine, essentiellement J. Ferry et F. Buisson, puis une analyse des questions actuelles autour de la laïcité.

L'absence de consensus autour de la laïcité, les blessures laissées par ses origines fondées sur un combat contre l'Église, le maintien d'un positionnement défensif de l'Institution scolaire utilisant la laïcité comme un rempart, sont les écueils majeurs que pointent notre enquête et que cet article propose de développer.

Mots-clés : Laïcité. École de la République. Séparation. Neutralité. Laïcité sociale.

Abstract :

This article seeks to determine how the School "constitutes a social laboratory space" for questions and issues related to the question of secularism in France.

Our methodology stems from a double movement: textual investigations in which we are confronted with the great texts that testify to the origins of the republican school, mainly J. Ferry and F. Buisson, then an analysis of current debates around secularism.

The lack of consensus around laïcité, the wounds left by its origins based on a fight against the Church, the maintenance of a defensive positioning of the educational institution using laïcité as a rampart, are the major pitfalls that point out our survey and that this article proposes to develop.

Keywords : Secularism. School of the Republic. Separation. Neutrality. Social secularism.

L'École de la République : Terreau de la laïcité ou espace de débat d'un modèle républicain d'éducation laïque ?

Magali Piron

La laïcité est un terme au maniement délicat, pierre d'angle de la construction de la République Française, elle en est aussi la pierre d'achoppement. Une des originalités de la laïcité française tient sans doute à son hétérogénéité, à la multiplicité des perceptions, et à ses origines. Elle s'est construite et élaborée à partir de différentes strates correspondant aux évolutions politiques et sociales inspirées de courants de pensées repérables dans le cours de l'histoire. Le contexte de son émergence est singulier car elle est à la fois à l'origine de la longue histoire conflictuelle de la séparation entre l'Église et l'État, et le principe de pacification à travers la loi de séparation de 1905. La particularité de la laïcité française relève essentiellement de cette séparation qui instaure deux espaces, le public et le privé. Elle représente un fil rouge de l'histoire de la société française et de la construction de la République. Mais l'emploi du même terme à travers les siècles pour désigner une réalité qui se situe dans une société en constante évolution, demeure une difficulté. Par conséquent les attributs de la laïcité, pour garder du sens et de la cohérence, sont aussi appelés à se modifier.

Cette notion protéiforme pose question car elle est tantôt invoquée comme un principe, une valeur ou un cadre. Elle permet à chacun d'être ce qu'il désire ou ce qu'il doit être en même temps qu'elle offre la possibilité de le choisir ou de l'exprimer. La laïcité est posée comme un *a priori transcendant qui noue l'équivalence entre l'École et la République* (Huchet, 2017), son émergence se trouve étroitement liée à l'élaboration de l'École Républicaine. Sa richesse et ses tensions internes font d'elle une pièce maîtresse du diagnostic posé sur l'école. Nous proposons d'interroger la laïcité, en France, dans son rapport avec l'école. Notre question centrale peut se formuler ainsi :

De quelle manière l'école a pu être à la fois le terreau et le laboratoire de la question laïque dans la République Française ?

Pour y répondre, un premier temps offrira un éclairage socio-historique afin de définir le terreau de la laïcité à travers la pensée des pères fondateurs de l'École de la République. À partir des grands textes témoins des origines de l'école, essentiellement les discours de Jules Ferry (entre 1880 et 1889) et l'article *Laïcité* du dictionnaire pédagogique de Ferdinand Buisson, il s'agira de définir les fondements de la

laïcité scolaire. Nous préciserons ensuite la place de l'école dans la formation de la laïcité et le rôle de la morale laïque dans son œuvre de transmission. En effet, la laïcité est la forme qu'a pris la morale dans l'école républicaine, c'est le lieu où elle devient une valeur de l'École de la République.

Un dernier temps – à partir d'une analyse du retour avorté de la morale laïque en 2013, et des dispositifs mis en place par le Ministère pour une *grande mobilisation autour des valeurs de la République* – sera l'occasion de nous interroger sur la réactualisation de la laïcité en tant que question vive dans l'École de la République en ce début de XXI^e siècle. Ainsi, l'école, espace de débat, constitue-t-elle un laboratoire de la question laïque ? De même, la laïcité transmise par l'école représente-t-elle un cadre ou un rempart face aux débordements de l'espace privé dans le sanctuaire scolaire ? L'intérêt de cet article réside aussi dans une interrogation sur les modalités et conséquences du passage d'une « laïcité -valeur » à une « laïcité- cadre » dans un contexte post-attentats traumatique.

L'école de la République, terreau de la laïcité.

Considérer l'école comme le terreau de la laïcité nous conduit à préciser l'importance de la laïcité dans la pensée des pères de la République et fondateurs de leur école, mais aussi son poids dans le projet de construction d'une nation laïque.

Ferry, le maître d'œuvre de la séparation.

La vision ferryste de la laïcité peut se décliner sur deux terrains : la laïcité de l'État, et la laïcité de l'École. Les deux versants demeurent indissociables : *l'État est laïque et doit rester laïque pour le salut de toutes les libertés que nous avons conquises...l'École laïque...c'est là notre force comme dit le poète c'est là notre pilier d'airain.* (Ferry, 6 juin 1889, in Robiquet, T.IV, p.474). Ferry se pose en héritier de la Révolution française et envisage la poursuite de la sécularisation de l'école comme une suite logique du fil de l'histoire nationale, car elle succède à celle de l'État civil et de la santé et achève ainsi celle de l'État. *Nous aujourd'hui, nous venons suivre cette tradition ; nous ne faisons qu'obéir à la logique de ce grand mouvement, commencé il y a plusieurs centaines d'années, en vous demandant de séculariser l'école.* (Ferry, 23 décembre 1880, T.IV, p.124). Dans le contexte d'une République naissante, achever la laïcisation de l'enseignement, débutée à la Révolution française, était un point crucial pour Ferry car l'école était le dernier bastion où la séparation d'avec le religieux et la neutralité religieuse n'étaient pas totalement effectives. *Tout le débat sur le rôle politique de l'école vint en effet très normalement*

à tourner autour de la place qu'on y laisserait à l'enseignement de la religion (Bouthillon, 2005). Cette question a monopolisé les débats parlementaires pendant près de deux années. Les allers et retours du projet de loi sur l'instruction primaire entre la Chambre des députés et le Sénat révèlent une inquiétude en ce qui concerne l'instruction morale qui demeure discutée en lien avec son aspect religieux. La question de la place de Dieu dans le nouvel enseignement moral reste prédominante, la mention des « devoirs envers Dieu » dans le programme de l'enseignement moral – malgré les réticences de Ferry – finit par faire consensus sans faire l'unanimité puisqu'il s'agissait d'une formule déiste.

L'objectif de Ferry était donc à la fois de libérer l'école de l'emprise de l'Église Catholique mais aussi de fonder la République grâce à l'école... en réunissant tous les Français autour d'elle au fur et à mesure que l'école publique républicaniserait les générations montantes. (Bouthillon, 2005). En somme, former des citoyens pour renforcer l'unité de la nation et le sentiment d'appartenance à une patrie. Néanmoins, en réaffirmant l'importance de la laïcité à l'école, Ferry a aussi introduit la question de la neutralité : *Voilà pourquoi nous ne pouvons remettre qu'à un pouvoir civique, laïque, toute l'intendance de l'école populaire, et pourquoi nous tenons, comme à un article de notre foi démocratique, au principe de la neutralité confessionnelle* (Ferry, 3 juin 1876, in Robiquet, T.IV, p.474). La laïcité est l'émancipation de la tutelle religieuse. Il s'agit d'un principe de séparation, tout d'abord entre le profane et le religieux, puis dans une spécificité française, entre la République et les Églises. La séparation et la neutralité qui en découlent sont ses deux attributs principaux. La société française, à l'image de sa laïcité, sera à présent partagée entre la sphère publique et la sphère privée. Le terrain de déclinaison de cette frontière s'avère multiple : État/Églises ; École/Familles ; Culture universelle/Cultures particulières. Cette distinction entre l'espace public et celui privé, instaure la notion de frontière : *Quand la frontière est bien tracée, et qu'il n'y a pas de sujet de litige entre les deux domaines, personne n'est tenté de la franchir.* (Defodon, 1882). Avec Ferry, ce principe de la neutralité confessionnelle, qui épouse la laïcité de l'école, prendra l'allure d'un combat pour chasser les congrégations religieuses de l'enseignement afin d'imposer un « État enseignant » libéré de toute influence de l'Église ou d'une autorité spirituelle quelle qu'elle soit. L'État se constitue ainsi dans son rôle d'enseignant et prend son indépendance par rapport à un pouvoir spirituel.

Une laïcité théorisée par Buisson.

L'influence de Ferdinand Buisson demeure capitale dans l'histoire de l'École de la République ainsi que dans la construction, la théorisation et l'application du principe de laïcité, d'où l'intérêt de s'appuyer sur l'article *laïcité* de la seconde édition du *Dictionnaire de Pédagogie*. L'auteur y définit tout d'abord la laïcité comme un principe strict de séparation qui permet à la vie sociale de ne plus être subordonnée au pouvoir de la religion. Le partage semble clair : *l'instituteur est à l'école, le curé à l'église et le maire à la mairie* (p.937-938). Cette entrée d'un enseignement laïque, qui ne se confond pas avec l'enseignement religieux, demeure pourtant insatisfaisante car elle ne résout pas la question de la position de l'enseignant. En effet, que doit-il faire de ses propres croyances, et comment peut-il garantir la neutralité totale de son enseignement ? Pour résoudre ce dilemme, Buisson propose de passer d'une question législative et administrative à une question philosophique et pédagogique (p.937). Ce saut n'est possible qu'en attribuant à l'instituteur un rôle d'éducateur. La laïcité en elle-même ne peut pas construire l'horizon d'espérance, il faut qu'elle en soit le fondement en assurant la liberté de conscience de tous. S'appuyer sur l'éducation permet de se référer à des notions morales, des *notions sur l'homme, ses devoirs, sa destinée* (p.938). La laïcité est alors envisagée comme dépendante de la morale. En effet, Buisson envisage les questions de la finalité de l'homme sur terre et du sens de l'infini comme capitales. Il prend en compte le besoin religieux de la conscience et s'appuie en particulier sur le sens du devoir : tout ce que l'enfant accomplit par dévouement envers autrui est considéré comme un sentiment religieux.

Les instructions du 27 juillet 1882, que nous retrouvons dans l'article *Morale et civique (instruction)* du *Dictionnaire* de Buisson, mentionnent :

La morale tend à développer dans l'homme, l'homme lui-même, c'est à dire un cœur, une intelligence, une conscience. Cette éducation n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. (p.1353)

Ce point est important car il est propre à la pensée de Buisson. Il développe alors l'idée qu'il est nécessaire de cultiver la conscience de l'enfant qu'il considère riche d'un savoir latent. Il a cette intuition

que la conscience de l'enfant gagne à être correctement sollicitée par l'enseignant. C'est ainsi que la position de l'enseignant prend toute sa force, *l'instituteur continue à avoir charge d'âmes* (1911, p.938), emprunt à la charge d'âmes des pasteurs religieux, sa mission relève du sacerdoce ; c'est de cette manière que Buisson envisage de « *laïciser la religion* », bien plus, de faire de la laïcité une religion.

Entre l'école et l'État...la laïcité

La laïcité de l'école est un aspect essentiel de la laïcité... L'école de la République n'est pas un simple espace d'application du principe de laïcité, elle est un lien où s'explique une part du sens même du principe de laïcité. (Coq, 2012)

Le cas de la Morale laïque, instrument pour enseigner la laïcité

L'instauration d'une morale laïque pour Buisson et sans épithète pour Ferry demeure le point d'unité le plus important entre les deux hommes. Dans son article *Laïcité*, Buisson justifie l'enseignement de la morale à l'école par la nécessité d'inculquer aux enfants *des notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés* (p.938). La morale de Ferry se déploie quant à elle autour de trois axes¹ : la liberté, la dignité humaine et la solidarité. Dans ce cadre-là, qu'en est-il de cette *morale sans épithète* telle que la veut Ferry, qui enseigne des valeurs d'État et demeure un instrument au service du politique ? Le poids idéologique de valeurs imposées par l'État est légitimé par la revendication d'une neutralité uniquement religieuse, ni philosophique, ni politique. *L'État s'occupe de l'éducation... c'est pour maintenir une certaine morale d'État qui importe à sa conservation... le fondement même d'une société issue de la Révolution française, voilà la doctrine d'État.* (Ferry 26 juin 1879, in Robiquet, T.III. p.66)

Pour dépasser l'obstacle de cette tension, Ferry n'aura de cesse de construire une morale qui puise ses sources dans ce qui pouvait être considéré comme commun à tous. C'est ainsi qu'il pourra à la fois parler de *la bonne vieille morale de nos pères* tout en affichant une *morale sans épithète* et en maintenant les devoirs envers Dieu dans les premiers programmes de morale laïque. Les manuels de morale d'après 1882 suivaient cette structure : les devoirs envers Dieu, les devoirs envers la patrie, envers les parents et envers soi-même. En effet, la neutralité et le commun *ne peuvent*

prétendre à l'universel qu'à condition d'un travail d'universalisation de la destinée républicaine. (Gautherin, 2005).

L'enseignement de la morale nous conduit sur le terrain des valeurs, ce qui est confirmé dans l'article *Morale* du *Dictionnaire Pédagogique*, lequel précise que cette éducation *produit une sorte d'action directe du bien, du beau du vrai sur l'âme humaine* (p.1349). L'éducation morale est liée à l'éducation, aux valeurs et par conséquent à la délicate question du discernement entre le juste et l'injuste, le mensonge et la vérité, le bien et le mal, ainsi qu'aux choix qui en découlent. Par le biais de la morale laïque, la laïcité devient une valeur.

La morale laïque de la III^e République n'a eu de cesse de se transformer, s'effacer, changer de nom et réapparaître dans le champ éducatif français depuis plus d'un siècle. Elle passera tour à tour d'Instruction religieuse à morale laïque, Instruction morale, Instruction civique, Instruction civique et morale, Éducation civique juridique et sociale, Enseignement de la morale laïque, Enseignement laïque de la morale, et finalement Enseignement moral et civique. Ces attermoissements et nuances de dénomination illustrent la tension entre la mission d'éduquer qui englobe les valeurs et celle d'instruire, traditionnellement inhérente à l'école.

Les débats contemporains autour de la morale laïque – en 2013 à la suite du souhait de Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation Nationale, de la réintroduire dans les programmes – traduisaient ces hésitations : y aurait-il une instruction morale qui pourrait proposer plusieurs types de morales comme c'est le cas dans d'autres pays d'Europe ? Ou bien s'agirait-il de nouveau d'une éducation morale dispensée par un État laïque ? Pour Peillon (2013), la question ne se posait pas, la mission de l'école de la République est d'éduquer :

Le but de la morale laïque est de permettre à chaque élève de s'émanciper, car le point de départ de la laïcité c'est le respect absolu de la liberté de conscience, pour donner la liberté de choix il faut donc être capable d'arracher l'élève à tous les déterminismes familial, ethnique, social, intellectuel pour après faire un vrai choix.

¹ Axes déterminés à partir de l'ouvrage de Jean Baubérot en 1997 sur 200 cahiers d'écoliers de 1882-1918.

Le lien entre l'école et la République

L'interrogation sur l'école de la République n'acquiert son épaisseur que lorsqu'elle est accompagnée d'un questionnement sur la notion même de laïcité, pilier de la République, et de son lien avec l'école. En effet, cette dernière est au cœur des mutations et enjeux nationaux. Comme nous l'avons vu précédemment, dès l'origine, le concept de laïcité s'est construit essentiellement au moyen de l'école, et principalement au travers d'un enseignement de la morale laïque qui sera un instrument de choix sur lequel s'appuiera la République pour former le futur citoyen. *La République française est ainsi faite qu'elle s'est construite autour de son école* (Peillon, 2010). La colonne vertébrale de l'édifice républicain est constituée par l'enchaînement de la liberté politique, rendue possible par l'existence d'une volonté autonome, avec une véritable éducation à la critique et au jugement, seule garant de la réalisation de la liberté politique. Tous ces éléments contribuent à *ajouter le rôle spécifique de l'école, qui paraît le seul lieu où la laïcité (...) comprise comme nécessaire à la coexistence pacifique entre différentes croyances et non croyances, peut être enseignée* (Riondet et Kolly, 2017). L'école demeure une pièce maîtresse car elle est le lieu de cette transmission. C'est ainsi que Peillon réaffirme sa vision de la République en lien avec son école dans son discours d'ouverture à l'Assemblée nationale (12 mars 2013) :

L'histoire de notre République est un bien commun et c'est de l'école, de notre rapport au savoir, à la connaissance, à la transmission des valeurs que nous aurons la capacité de surmonter cette crise d'avenir, cette crise des valeurs ; dans notre histoire, grâce à l'école et à une certaine exigence intellectuelle et morale et politique, la France a construit son redressement.

L'école est donc pensée comme un facteur d'unité et un lieu d'intégration, l'espace où se construit le socle des valeurs communes, mais également le lieu de l'unité nationale. Si elle demeure la pierre angulaire de l'institution républicaine à travers la formation à la citoyenneté, elle est aussi synonyme de sanctuaire. À partir d'elle, et autour d'elle s'est tissé le mythe républicain. Cornu, Pompougnac et Roman (1994) mentionnent à cet effet :

La République a besoin de l'école... Celle-ci en est le temple où les vertus civiques sont honorées, où une égalité de droit est réalisée, puisqu'elle met chacun aux prises avec le savoir, où l'identité avec la nation française et l'universalisme des Droits de l'Homme est exaltée, où l'on pratique la laïcité comme une religion

civile...c'est davantage le mythe de l'école que l'école réelle (p.59).

L'école demeure un enjeu crucial pour tous les régimes politiques. À son sujet, le débat reste toujours le même : sanctuariser ou ouvrir, éduquer ou instruire, asservir ou émanciper. Parmi les six motifs essentiels qui président à la constitution du binôme *École et République* selon Hugonnier (2017), nous retiendrons que l'école est le lieu où s'enseignent les valeurs de la République. Essentiellement représentées dans la devise républicaine de *Liberté, Égalité et Fraternité*, la laïcité y est associée et cette volonté de transmission est le fil rouge qui traverse l'école depuis la morale laïque jusqu'à l'enseignement moral et civique (EMC).

Une question laïque toujours d'actualité

La fin du XX^e et ce début du XXI^e ne semblent pas avoir résolu la question laïque, les débats autour d'elle reviennent régulièrement dans l'actualité et l'école est réinterrogée dans sa mission de transmission de la laïcité. Si la société française est laïque, l'école, à son image, l'est également ; pourtant, la laïcité scolaire a opéré un passage de « valeur » à « cadre ». Ce glissement apparaît à travers les dispositifs mis en place par le ministère de l'Éducation Nationale pour sensibiliser et former à la laïcité.

La question de la frontière

Puisque *le lien entre la laïcité scolaire et la République est congénital* (Coq, 2012), les débats et questions autour de la laïcité se retrouvent souvent cristallisés autour de l'école, ce qui autorise à la considérer comme un laboratoire de la laïcité.

Les espaces privés et publics soigneusement délimités par la laïcité et préservés dans l'enceinte scolaire, sont de plus en plus ébranlés par l'irruption, au sein de l'école, de revendications relevant du privé. Ainsi, à partir de 1989, à la suite de l'affaire du foulard islamique de Creil, les tensions et revendications dans l'école ont permis aux débats sur la laïcité de revenir sur le devant de la scène médiatique, accompagnée d'une réflexion et de prises de positions sur la question de l'intégration des populations issues de l'immigration dans la société française. La visibilité de l'Islam dans la société française interroge de nouveau sur la place du religieux dans l'espace public. Dès lors, *comment faire tenir la neutralité de l'État en matière de religion, la séparation du pouvoir politique et du pouvoir religieux, la liberté de conscience, la liberté du culte, l'égalité de*

tous les citoyens (Gautherin, 2014.) ? Pour réponse, la République recourt à la loi².

La grande mobilisation de l'école

Les événements dramatiques de *Charlie Hebdo* et la vague d'attentats de 2015 ont mis en agenda l'École et les politiques scolaires dans leur capacité à créer un vivre ensemble, et toute une série de mesures ont été adoptées dans l'urgence (Mabilon-Bonfils, 2015). En fait, dans le cadre de la *Refondation de l'École de la République* plusieurs mesures étaient en préparation depuis 2013 mais peinaient à voir le jour, ce qui était le cas du programme de *l'Enseignement moral et civique*. La situation post-attentats a été saisie par le ministère comme une fenêtre d'opportunité pour accélérer la mise au point de décisions en gestation, en comptant sur le contexte post attentat pour forcer leur légitimation (Lorcerie et Moignard, 2017).

C'est ainsi que seront mises en place dès 2015 les onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République dont le premier volet consistait à *mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'école*³. Dans la même dynamique, sera instaurée une journée de la laïcité et les programmes d'EMC seront révisés afin d'insister sur une laïcité à faire partager par tous. Faire de la laïcité un espace commun demeure un vaste chantier, la question de la formation des personnels est alors devenue une priorité et la multiplication des stages et conférences sur ce sujet est révélatrice du besoin *d'affiner la connaissance du principe de laïcité pour les personnels et de cerner et résoudre les difficultés pratiques de son approche avec les divers publics* (Lorcerie et Moignard, 2017). Ce qui constitue pour Mabilon-Bonfils (2015) *une surenchère dans l'affichage d'une laïcité conçue plutôt comme une réponse défensive que comme un projet pour le vivre ensemble*.

Tous ces éléments contribuent à rétablir l'école dans sa mission de transmission et de formation, mais la mise en place du dispositif interroge à la fois sur la forme qu'il a pris et sur les motivations qui y président. L'après *Charlie* et les attentats de 2015 ont largement contribué à complexifier la question de la laïcité. Bien que ces derniers constituent des événements extérieurs

à l'école républicaine, ils l'ont violemment remise en cause dans sa mission de former des citoyens.

L'école espace de débat dans un cadre laïque ou d'une laïcité qui se veut un cadre ?

La première difficulté que soulève cette question se résume par *l'option prise par le ministère d'adosser systématiquement la présentation du principe (de laïcité) sur le droit* (Lorcerie et Moignard, 2017). C'est ainsi que, lors d'une journée de formation sur la laïcité à Nice en 2016, Emmanuel Tice rappelle que le

Principe de laïcité est inscrit dans le Préambule de la constitution de 1946 et dans l'article 2 de la constitution de 1958. Il est au cœur de l'identité républicaine de la France. Il s'agit du socle fondateur de notre école qui est le lieu de transformation de la société...elle est le creuset où se forment les valeurs communes.

Au cours de la même journée qui regroupait Jean-Paul Delahaye, Abdenour Bidar, Jean-Louis Bianco et Philippe Gaudin, ce dernier précise que la laïcité est l'affirmation de l'égalité de tous devant la loi, qui revêt ici un rôle crucial. La laïcité représente un cadre juridique donné par un État indépendant qui garantit l'égal exercice des libertés religieuses. Il est rejoint sur ce point par Jean-Louis Bianco qui définit la laïcité comme un principe politique, au sens de ce qui régit l'organisation de la cité et du vivre ensemble. Cette organisation se traduit par des termes et principes juridiques. Jean-Paul Delahaye quant à lui, propose une lecture de l'Article 4 de la *Charte de la laïcité*⁴ dans laquelle il établit un lien explicite entre la laïcité et les valeurs de la République. La laïcité devient un cadre, un principe d'organisation de la République qui garantit ce qui est fondamental à savoir la liberté de conscience.

La laïcité devient un cadre plus qu'une valeur, cadre qui doit d'ailleurs être celui de tout l'enseignement. Elle fait partie du programme et y trouve sa place dans une description historique, juridique et en lien avec les valeurs sur lesquelles elle s'appuie (liberté de conscience, tolérance, etc.). C'est à ce niveau que s'opère ce passage, le recours à la loi rigidifie la laïcité en l'imposant.

² Nous pensons ici à la loi du 15/03/2004 qui encadre le port de signes religieux à l'école, et celle du 11/10/2010 qui interdit la dissimulation du visage dans l'espace public.

³ <https://www.gouvernement.fr/actualite/grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique>

⁴ Publication de la Charte de la laïcité 12/09/2013. Article 4 : *La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général.*

La seconde difficulté en est une conséquence, il s'agit de la notion même de débat. L'école de la République avait ici l'occasion de se saisir de ce qui faisait le cœur des premiers programmes d'EMC, à savoir la mise en place de débats, lieux de formation du citoyen et d'apprentissage de la démocratie. Dès lors, que penser de débats contradictoires contraignants parce qu'injonctifs et dans lesquels *les enseignants sont en difficulté pour gérer (...) des sujets que les élèves investissent émotionnellement* (Lorcerie et Moignard, 2017) ? La multiplication de ces temps d'échanges aura sans doute contribué à entretenir des malentendus et cristalliser des dissensions, au lieu de former à la richesse d'une confrontation d'arguments. *En l'absence de ce lieu de parole et d'échange, quel peut-être le sens du message « laïque » que l'on fait passer aux jeunes ?* (Mabilon-Bonfils, 2015).

Conclusion

L'école de la République constitue le terreau de la laïcité, principalement parce qu'elle demeure le lieu de son émergence et de son déploiement, mais aussi en faveur de sa mission de formation du citoyen. Il reste toutefois difficile de la considérer comme un espace de débat d'un modèle républicain laïque. En effet, le projet de formation du citoyen s'inscrit souvent dans une vision utilitariste et contextuelle qui peut ainsi s'avérer contre-productive. C'est ainsi que la laïcité a pu être remobilisée en 2015.

La laïcité est utilisée tour à tour comme une arme ou une formule magique capable de répondre à tous les problèmes de la société. Envisagée à la fois comme une notion, un concept, un cadre ou une valeur, le terme rassure même s'il ne fait pas consensus. Invoquée en temps de crise ou célébrée comme fondatrice de la III^e République, elle s'est déployée dans l'école qui demeure le lieu de son enseignement. Confrontée à des débordements et des remises en question, elle est revalorisée par l'institution scolaire, mais les réponses institutionnelles révèlent qu'au fil du temps la laïcité s'est présentée comme un discours pour se défendre, elle s'est ainsi figée. Elle semble devenue un testament à accomplir plus qu'un héritage à faire vivre.

Références

- Baubérot, J. (1990). *Vers un nouveau pacte laïque ?* Paris : Seuil.
- Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil.
- Baubérot, J. (2010). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bidar, A. (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. Paris : La Documentation Française.
- Bouthillon, F. (2005). Jules Ferry diviseur de l'école. *Commentaire*, 3(111), 769-772.
- Buisson, F. (1911). Laïcité. Dans Buisson F. (dir.), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (1911, pp. 936-939). Paris : Hachette.
- Coq, G. (2012). La laïcité et l'école de la République. *Trema*, (37), 144-164.
- Cornu, L., Pompougnac, J-C., et Roman, J. (1994). *Le barbare et l'écolier - La fin des utopies scolaires*. Paris : Calmann-Levy.
- Defodon, C. (1882). Les nouveaux devoirs des instituteurs. *Manuel général de l'Instruction Primaire*, n° 18, p. 273-275. education.persee.fr/doc/magen_1257-5593_1882_num_49_18_3479
- Delahaye, J-P. (2016). La charte de la laïcité à l'école, un outil pédagogique pour faire partager les valeurs de la République. Dans Ducomte J-M. et Tournemire P. (dir.), *La laïcité des combats fondateurs aux enjeux d'aujourd'hui*. Actes de colloque de la ligue de l'enseignement. Toulouse : Privat.
- Huchet, J-C. (2017). *En finir avec l'école de la République*. France : L'Harmattan.
- Hugonnier, B., et Serrano, G. (2017). *Réconcilier la République et son école*. Paris : Cerf.
- Gautherin, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée... *Éducation et sociétés*, 2(16), 137-154.
- Gautherin, J. (2014). « Le modèle républicain en France » : un modèle sous tension. *Histoire, Mondes et cultures religieuses*, 4(32), 43-53.
- Kahn, P. (2007). La laïcité est-elle une valeur ? *Spirale*, n°39, 29-37.
- Lorcerie, F., et Moignard, B. (2017). L'école, la laïcité et le virage sécuritaire port-attentats : un tableau contrasté. *Sociologie*, 8. <https://journals.openedition.org/sociologie/3258>
- Mabilon-Bonfils, B. (2015). L'école après Charlie. *Le sujet dans la cité*, 6, 37-47.
- Peillon, V. (2010). *Une religion pour la République : La foi laïque de Ferdinand Buisson*. Paris : Éditions du Seuil.
- Peillon, V. (2013). *Discours sur le projet de loi de refondation de l'école*. En ligne : <https://www.vie-publique.fr/discours/187383-declaration-de-m-vincent-peillon-ministre-de-leducation-nationale-su>
- Riondet, X., et Kolly, B. (2017). Clarification des positions sur la laïcité et objectivation des idéologies, un double enjeu dans l'école et pour l'école. *Éducation et socialisation*, n°46. <https://doi.org/10.4000/edso.2740>
- Robiquet, P. (1898). *Discours et opinions. Jules Ferry 1832-1893. Publié avec commentaires et notes*. Paris : Armand Colin.

Résumés de thèses

Sciences de l'information et de la communication Sciences de l'éducation Psychologie

São Paulo, ville de la « diversité » et de l'« accueil » ?

Représentations des migrations contemporaines, polyphonies urbaines et fabrique des imaginaires territoriaux

Laure Guillot-Farneti

Sous la direction de Marie Després-Lonnet et Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira

Université Lyon 2 – ELICO – Sciences de l'information et de la communication. Soutenue le 19 décembre 2023

Les représentations des femmes vivant avec le VIH dans la presse généraliste française (1997- 2015)

Marie Muhlmeyer

Sous la direction d'Isabelle Garcin-Marrou

Université Lyon 2 – ELICO – Sciences de l'information et de la communication. Soutenue le 11 décembre 2023

Internationalisation de l'enseignement supérieur et mobilité des étudiants, les rapports Chine-France. Histoire et actualité. L'exemple de Lyon. Une analyse des facteurs « push-pull » influençant les retours et non-retours des étudiants chinois.

Meijuan Lu

Sous la direction d'André Désiré Robert

Université Lyon 2 – ECP – Sciences de l'éducation

Soutenue le 25 février 2021

L'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie au carrefour de leur formation, de leurs pratiques ordinaires et de leur relation à l'inspection : routines, conflits, effets.

Habib Hadj Amor

Sous la direction d'André Désiré Robert et d'Abdelmajid Naceur

Université Lyon 2 – ECP – Sciences de l'éducation

Soutenue le 9 décembre 2021

Enjeux psychosociaux en santé communautaire : l'exemple du programme malien Gundo-So, auprès de femmes vivant avec le VIH

Mathilde PERRAY

Sous la direction de Marie Préau

Université Lyon 2 – UMR 1296 « Radiations : Défense, Santé, Environnement » – Psychologie

Soutenue le 30 mai 2023

Maladie de Lyme : l'élaboration sous tension d'une représentation sociale

Costanza Puppo

Sous la direction de Marie Préau

Université Lyon 2 – UMR 1296 « Radiations : Défense, Santé, Environnement » – Psychologie

Soutenue le 15 mars 2023

São Paulo, ville de la « diversité » et de l'« accueil » ? Représentations des migrations contemporaines, polyphonies urbaines et fabrique des imaginaires territoriaux

Laure Guillot-Farneti

Cette thèse analyse la fabrique des figures des migrations contemporaines à São Paulo. Plus précisément, ce sont les imaginaires liés aux personnes qui arrivent des pays d'Amérique Latine et d'Afrique et s'installent dans la mégalopole brésilienne depuis le début du XXI^e siècle, qui intéressent cette recherche. L'objectif est de mettre en lumière les tensions qui existent entre diverses représentations des migrations, qu'elles reposent sur des stéréotypes raciaux, des mythes sur la construction du Brésil ou qu'elles tentent de rendre compte de la réalité de la vie quotidienne des personnes migrantes.

Les migrations font l'objet d'une multiplicité de discours, et l'analyse de cette polyphonie de voix a été menée grâce à une méthodologie qualitative, construite au croisement de l'analyse d'un corpus audiovisuel et d'une enquête ethnographique composée de participations observantes et de quarante-trois entretiens semi-directifs. Les acteurs sociaux approchés ont été choisis parce qu'ils participent à la construction et à la circulation de représentations sur les migrations contemporaines dans le pays. Ainsi, l'enquête ethnographique a pris place au sein d'institutions politiques, telle que la mairie de São Paulo, d'institutions culturelles, tel que le musée de l'Immigration de l'État de São Paulo, de médias, telle qu'une telenovela, mais également de collectifs et d'associations qui travaillent à l'accueil des personnes migrantes. Tous ces acteurs étant également les producteurs des vidéos analysées.

L'intérêt d'étudier cette variété de représentations est de mettre en regard des discours plutôt extérieurs aux expériences migratoires et des discours saisis auprès des personnes qui expérimentent la migration au quotidien, soit pour la vivre, soit pour l'accompagner. Les différents récits sont analysés au prisme d'une analyse sémio-discursive, s'intéressant à l'appréhension et à la circulation à la fois spatiale et temporelle de formules discursives telles que la *diversité* ou l'*accueil*, formules qui sollicitent différents mythes et imaginaires liés à l'histoire du Brésil et des personnes migrantes, tout en projetant une forme d'horizon d'attente pour ces dernières. Cette approche a permis de montrer que les discours tenus par les acteurs hégémoniques sont souvent plus

stéréotypés que ceux des acteurs moins mis en visibilité et qui représentent les migrations avec un point de vue plus « intérieur ». Cependant, des formes d'hybridations existent, et la notion de *territoire d'accueil* permet de rendre compte du processus de co-construction de représentations interculturelles qui empruntent tout autant à des formes de mythes qu'à la réalité des identités et des vies des personnes migrant·es.

Mots-clés : migrations – São Paulo – représentations – imaginaires territoriaux – interculturalité

**Les représentations des femmes vivant
avec le VIH dans la presse généraliste
française (1997-2015)**

Marie Muhlmeyer

Cette thèse questionne les représentations des femmes vivant avec le VIH dans trois titres français de presse quotidienne généraliste (Le Monde, Le Figaro, Libération). Nous interrogeons la rencontre entre les imaginaires ancrés entourant le VIH, associant la maladie à des hommes blancs, jeunes et homosexuels en France, et les représentations stéréotypées de féminité dans les discours médiatiques, ainsi que les enjeux de réaffirmation de normes sociales qui résultent de la publication de ces discours. Suite à une analyse quantitative d'un corpus collecté sur une période de 18ans (1997-2015), nos résultats de recherche ont montré que les représentations de femmes vivant avec le VIH résultent d'un équilibre subtil entre transgression des stéréotypes de féminité du fait de l'association à la maladie, et réappropriation de ces normes stéréotypées afin de produire des discours crédibles pour le lectorat en faisant appel à des imaginaires qu'il connaît. Nous avons par la suite constitué un second corpus à partir du premier en vue d'une analyse qualitative, qui comprenait les articles relatant les procès pour transmission du VIH par voie sexuelle des années 2004 à 2014. L'analyse de ces articles devait nous permettre de comprendre comment les discours de prévention ont été modifiés suite à l'apparition, dans l'espace public, de questions liées au consentement et à sa nature, remettant ainsi en question la notion de « responsabilité partagée » portée jusqu'ici par les associations de lutte contre le VIH. Il résulte de notre analyse que les discours produits dans ce cadre peuvent être étudiés comme une constitution d'un proto-discours sur les violences conjugales à une période où elles sont peu problématisées dans la presse, et comme une irruption précoce de discours féministes dans l'espace public, plus de 10 ans avant le mouvement #MeToo.

Mots-clés : Femmes – VIH – discours – représentations – normes sociales

Internationalisation de l'enseignement supérieur et mobilité des étudiants, les rapports Chine-France. Histoire et actualité. L'exemple de Lyon. Une analyse des facteurs « push-pull » influençant les retours et non-retours des étudiants chinois

Meijuan Lu

Traitant des politiques d'IES (Internationalisation de l'enseignement supérieur) et de la mobilité des étudiants, plus spécialement de la mobilité des étudiants chinois vers la France (Lyon en particulier), la thèse s'organise autour des questions suivantes : L'internationalisation de l'enseignement supérieur (IES) étant un des aspects du « *soft-power* » par lequel un Etat entend manifester son influence dans le monde, et la mobilité des étudiants constituant une dimension centrale de l'IES, comment la Chine et la France organisent-elles leurs politiques de ce point de vue ? D'où viennent ces politiques dans l'histoire longue ? Comment s'appliquent-elles aujourd'hui et sont-elles concrètement ressenties par des étudiants chinois en France (particulièrement sur un terrain d'enquête de la région lyonnaise) selon une analyse empruntant le cadre théorique « *push-pull* » et recourant à la notion de « *capital humain* » ? Comment estimer la relation de tension entre l'influence du facteur compétitif et l'influence du facteur culturel et civique ?

La partie I expose un état de la littérature internationale et chinoise sur l'IES et la mobilité étudiante, ainsi que le cadre théorique choisi (théorie *push-pull*). La partie II s'intéresse à l'histoire de longue durée : elle examine les pratiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe et France depuis le Moyen-Âge, puis en Chine depuis les Temps anciens (dynasties Sui et Tang) avec un focus sur les étudiants chinois venus en France et à Lyon au début du XXe siècle. La partie III analyse les politiques contemporaines d'IES en mettant l'accent, du côté de la Chine, sur les politiques incitatives d'études à l'étranger pour un certain nombre d'étudiants chinois (environ 600 000 dans le monde, 29 000 en France ces dernières années) ; du côté de la France, sur les politiques d'attraction des étudiants étrangers, chinois en particulier (à travers des accords de coopération). La partie IV procède à une enquête empirique : elle analyse d'abord la traduction localisée (Université de Lyon, UDL, et université Lumière Lyon 2) des politiques d'IES et de mobilité étudiante (accords avec des universités chinoises) ; à travers la méthode des entretiens approfondis et de l'analyse de contenu informatisée, elle étudie ensuite de manière

détaillée les raisons des étudiants chinois de venir en France, de rentrer en Chine ou de rester en France, à partir de facteurs d'influence externes ('macro', 'méso') et internes ('micro', objectifs et subjectifs). L'étude établit des résultats nuancés souhaitant permettre d'affiner à l'avenir les politiques d'IES des établissements supérieurs en prenant mieux en compte la spécificité des étudiants chinois. La thèse propose enfin une réflexion générale sur la tension interne à l'IES entre compétition, conquête de marchés d'une part, et promotion de valeurs culturelles et humanistes d'autre part (*global citizenship*, *global commons*) en s'efforçant de privilégier ces dernières.

Mots clefs : internationalisation de l'enseignement supérieur (IES) – mobilité internationale des étudiants – théorie *push-pull* – politiques d'IES (Chine, France) – étudiants chinois étudiant en France (Lyon en particulier)

L'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie au carrefour de leur formation, de leurs pratiques ordinaires et de leur relation à l'inspection : routines, conflits, effets

Habib Hadj Amor

Mots-clés : Tunisie – enseignants primaires – analyse de l'activité enseignante – approche ergologique – souffrance professionnelle

Réalisée en cotutelle entre l'université Louis-Lumière-Lyon 2 et l'université de Tunis, la thèse porte sur l'exercice du métier d'enseignant dans les écoles primaires en Tunisie. Examiner les caractéristiques de l'activité enseignante des professeurs des écoles dans un cadre national particulier, décrire les effets qui peuvent en résulter constituent deux aspects de la question centrale propre à cette recherche. L'hypothèse avancée ici est que des effets souvent « délétères », à la fois sur les enseignants et les enseignés, relatifs à l'activité d'enseignement, relèvent de l'impact de la formation, de la relation à l'inspection ainsi que de l'agir pédagogique et didactique de l'enseignant (pratiques effectivement mises en œuvre). L'étude du processus enseignement-apprentissage amène inévitablement à s'interroger sur ces trois facteurs, car ils se situent au cœur du métier. Ainsi cette recherche s'intéresse à la formation, à l'ordinaire des pratiques et à la dimension relationnelle comme raisons possibles des difficultés que l'enseignant tunisien affronte en classe, sources d'une souffrance professionnelle, voire existentielle, et d'un « malaise enseignant ». Dans le but de mettre l'hypothèse centrale à l'épreuve, l'étude s'appuie sur un travail conceptuel (partie I) et contextuel (partie II) suivi d'une enquête dite « par triangulation », articulant observations directes, entretiens semi-directifs et questionnaires auprès d'une population variée relevant du premier degré de l'Éducation nationale tunisienne (partie III).

N'entendant pas se borner à un simple constat négatif, ce travail vise aussi à élaborer, à l'échelle de la Tunisie, des possibilités d'action pour une meilleure reconnaissance du métier, pour un « bien-être enseignant » et en conséquence pour de meilleures conditions psycho-cognitives et socio-affectives des élèves. Ces perspectives amélioratives reposent sur la proposition d'un modèle d'appropriation de l'analyse de l'activité influencée par l'ergonomie de l'activité enseignante et par l'approche ergologique de l'activité. L'analyse de l'activité enseignante permettrait aux formateurs et aux enseignants de s'inscrire dans une démarche de *co-activité*, condition indispensable à la transformation des mécanismes de la formation et à la compréhension du processus enseignement-apprentissage.

Enjeux psychosociaux en santé communautaire : l'exemple du programme malien Gundo-So, auprès de femmes vivant avec le VIH

Mathilde Perray

L'infection au VIH touche encore à ce jour 38,4 millions de personnes dans le monde, dont majoritairement des femmes. Du fait de leur genre, elles sont confrontées à des enjeux biologiques et sociaux. Dans le contexte ouest-africain, le Mali est confronté à cet enjeu sanitaire et social, puisque l'on comptait en 2021 110 000 personnes vivant avec le VIH, dont 53 000 femmes. Ces dernières en particulier, sont confrontées à plusieurs problématiques psychosociales telles que des discriminations liées à des représentations sociales du VIH associées à des pratiques immorales. Face à ces discriminations, elles doivent faire le choix de révéler ou non leur sérologie. La révélation de son statut sérologique peut à la fois être synonyme de manifestations positives comme négatives. Pour les femmes maliennes, cela peut être le risque d'être rejetées par leur pairs, d'être répudiées par leur mari ou encore de subir des violences. C'est dans ce contexte qu'a été développé Gundo-So, un programme communautaire qui tend à outiller des femmes vivant avec le VIH sur la question du partage ou non de leur statut sérologique. L'étude ANRS 12373 Gundo-So vise à étudier l'effet du programme à court et moyen terme.

Au travers des modèles développés en psychologie communautaire autour du modèle écologique et de l'empowerment, trois objectifs sont investigués dans cette thèse. Premièrement, explorer le vécu psychosocial de la participation à Gundo-So ; deuxièmement retracer la manière dont le vécu de ce programme communautaire s'inscrit dans la trajectoire de vie des participantes et des animatrices. Troisièmement, identifier les facteurs psychosociaux favorisant l'empowerment des participantes à Gundo-So.

Pour cela des entretiens individuels longitudinaux ont été réalisés avec des participantes au programme (n=13) à trois reprises. Les animatrices (n=8) ont également été rencontrées à deux reprises. Le recours à une interprète a été nécessaire lors des entretiens. Des analyses thématiques réflexives et de trajectoires ont été menées sur l'ensemble des entretiens.

Des analyses quantitatives ont été menées sur les réponses au questionnaire, conçu pour l'étude ANRS 12374. Les analyses ont porté sur les résultats des réponses au questionnaire entre l'inclusion et le suivi à 9 mois (N=136).

Les résultats des quatre études ont permis d'adopter une perspective compréhensive de l'évolution des différents facteurs psychosociaux à la participation à un programme communautaire auprès de femmes vivant avec le VIH en contexte ouest-africain. Des perspectives autour des enjeux méthodologiques liés au contexte ouest-africain et à la posture des chercheur·e·s sont également proposées.

Mots-clés : santé communautaire – empowerment – FVVIH – psychologie sociale de la santé – psychologie communautaire – Mali

Maladie de Lyme : l'élaboration sous tension d'une représentation sociale

Costanza Puppo

Transmise par les tiques, la borréliose de Lyme est actuellement un important enjeu au croisement de santé et environnement, en France et plus généralement dans l'hémisphère nord. L'augmentation du taux d'incidence de cas de la borréliose de Lyme, notamment à partir de 2009, est partiellement expliquée par les conditions climatiques, ainsi que par les boisements et par les déforestations, facteurs favorables à la présence des tiques. Par ailleurs, la borréliose de Lyme est au centre d'une controverse scientifique et sociétale, dans laquelle des arguments biomédicaux mais aussi épistémologiques sont avancés.

Dans ce contexte tensionnel, nous avons mobilisé la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961), qui s'intéresse à la connaissance de sens commun, sans que cette dernière soit conçue en termes d'erreur ni d'irrationalité. Les représentations sociales sont alors des théories spontanées, des phénomènes complexes toujours activés et partagés par les membres d'un groupe social. Dans une posture épistémologique constructiviste et interdisciplinaire, nous avons également mobilisé des notions et des concepts issus de la sociologie et l'anthropologie de la santé. Dans le cadre de cette thèse en psychologie sociale de la santé, nous nous sommes intéressés aux représentations sociales de la borréliose de Lyme, dans un contexte, celui français, de controverse scientifique et sociétale. En particulier, nous avons investigué la manière dont les arguments tensionnels autour de la symptomatologie, du diagnostic et de la durée de cette maladie sont intégrés, réélaborés et transformés par la pensée sociale, et la manière dont cette dernière influence la pensée scientifique.

Cette problématique a été déclinée en trois objectifs principaux. D'abord, nous avons investigué les procédés de catégorisation nosologique de Lyme de la part des professionnels de santé, pour rendre compte des manières dont savoirs professionnels et savoirs de sens commun s'intriquent et participent à la construction et à la déconstruction du diagnostic de borréliose de Lyme. Deuxièmement, nous avons exploré le processus de mise en sens des symptômes chez les personnes piquées par une tique, notamment via la mobilisation de la fonction explicative des représentations sociales. Enfin, nous avons exploré les formes de communication entre soignant.es et soigné.es qui explicitent les processus sociocognitifs investigués dans les objectifs 1 et 2.

Ces objectifs ont été opérationnalisés en deux études, le troisième objectif étant transversal. Tout d'abord, dans l'étude 1, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès d'une population de médecins généralistes (n=19), suivis d'une analyse par catégories conceptualisantes. Par ailleurs, dans l'étude 2, nous avons mené une série d'entretiens (n=24) auprès de personnes piquées par une tique, afin de recueillir des récits de vie autour de leur expérience. Une analyse de trajectoires a ensuite été menée sur l'ensemble du corpus.

D'une part, les représentations professionnelles autour de la borréliose de Lyme résultent de l'intrication entre des éléments biomédicaux et des facteurs psychosociaux, qui interviennent ensemble dans la construction nosologique de la borréliose de Lyme. D'autre part, la trajectoire des individus piqués par une tique est influencée par l'interprétation de ses symptômes comme processus de familiarisation à la nouveauté. Ces interprétations profanes sont co-construites en particulier avec l'entourage, et se traduisent par l'adoption de pratiques préventives et thérapeutiques.

Trois axes de discussion ont apparus, respectivement permettant de 1) définir le (auto)diagnostic comme un processus d'incertitude, auxquels participent des enjeux identitaires, des facteurs relationnels, des stéréotypes, etc. ; 2) montrer l'élaboration par dichotomies des représentations du diagnostic de Lyme, dont la définition de ce qui est conçu comme « preuve » de la maladie se construit sur les *thêmata* subjectivité/objectivité ; 3) envisager Lyme comme un objet à l'intersection de santé et environnement, qui nécessite d'intégrer une dimension sociale et compréhensive dans l'étude des représentations du risque.

D'un point de vue interventionnel, des recommandations concernant la gestion de l'incertitude chez les médecins généralistes et la valorisation de l'agentivité linguistique pour saisir les représentations du diagnostic de la borréliose de Lyme ont été proposées. Enfin, ce travail permet de penser aux stratégies de prévention comme étroitement liées aux représentations sociales de la maladie, mais aussi de l'environnement : des perspectives autour d'une démarche participative, inscrite dans une approche *One Health*, ont été avancées.

Mots clés : représentations sociales – maladie de Lyme – controverse – *One Health* – méthodes qualitatives

INTER PARES

Revue électronique de jeunes chercheurs en
Sciences Humaines et Sociales

Comité éditorial : Jamila Al Khatib, Pauline David, Zoé Sinsou, Valérie Vine Vallin
Rédaction de l'appel à contributions : Jamila Al Khatib, Virginie Chaput, Pauline David,
Zoé Sinsou, Valérie Vine Vallin
Edition et coordination : Zoé Sinsou
Responsable scientifique et révision : André Robert et Angélique Blanc-Serra
Direction de l'École doctorale : Isabelle Garcin-Marrou et Anna Rita Galiano (adjointe)