



HAL
open science

Les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages : le cas des élèves de 4ème et 3ème de l'enseignement agricole

Cédric Ait-Ali

► **To cite this version:**

Cédric Ait-Ali. Les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages : le cas des élèves de 4ème et 3ème de l'enseignement agricole. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français. NNT : 2014TOU20102 . tel-01292598

HAL Id: tel-01292598

<https://theses.hal.science/tel-01292598>

Submitted on 23 Mar 2016

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.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Jean Jaurès (UT2 Jean Jaurès)

Présentée et soutenue par :

Cédric Ait-Ali

Le mardi 25 novembre 2014

**LES CONTRIBUTIONS DES DISPOSITIFS HORS CLASSE AUX APPRENTISSAGES.
LE CAS DES ELEVES DE 4EME ET 3EME DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE.**

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED CLESCO : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeurs de Thèse :

Jean-François MARCEL, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation,
Université de Toulouse II Jean Jaurès

Cécile GARDIES, Maître de conférence en Sciences de l'information et de la communication, HDR, ENFA

Rapporteurs :

Isabel CANTON- MAYO, Professeure des Universités en Sciences de l'éducation, Université de Leon

Thierry PIOT, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Université de Caen

Autre(s) membre(s) du jury :

Chantal AMADE-ESCOT, Professeure des Universités en Sciences de l'éducation,

Université de Toulouse II Jean Jaurès

Joël CLANET, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Université de La Réunion

Remerciements

J'adresse mes précieux remerciements :

À mes directeurs :

Jean-François Marcel qui par son exigence, ses connaissances et sa disponibilité a su m'initier aux pratiques de la recherche et qui par sa volonté de créer un collectif de doctorants m'a permis de vivre à la fois une expérience individuelle intense, mais aussi une expérience humainement riche.

Cécile Gardiès, qui par sa présence rassurante, par ses grandes compétences, par son accompagnement et ses conseils toujours avisés, m'a permis d'arriver au bout de cette aventure.

Aux membres du jury :

Chantal Amade Escot, Isabel Canton-Mayo, Joël Clanet et Thierry Piot, pour avoir consacré de leur temps et pour avoir porté un intérêt à mon travail de recherche.

Aux professeurs, docteurs, doctorants de l'Entrée 4 de l'UMR EFTS et d'ailleurs qui m'ont accompagné, par leurs remarques, leurs retours tout au long de mon parcours de recherche. Merci notamment à Véronique Bedin, Isabelle Fabre, Dominique Broussal.

À l'ensemble des acteurs éducatifs, enseignants ou non enseignants, qui m'ont accueilli de façon admirable à chacune de mes visites. Grâce à leur disponibilité, leur ouverture et grâce à l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche, mes phases exploratoires ont toutes été source de richesse.

À tous les élèves qui m'ont fait confiance et qui ont bien voulu prendre du temps pour répondre à mes questions.

À monsieur Sicard, Maire de Colomiers, qui a accepté que j'organise mon temps

de travail pour réaliser ma thèse.

À tous mes collègues du service Éducation — Jeunesse, qui m'ont permis, à leur manière, d'avancer dans ma réflexion et qui pendant quatre ans ont organisé leur temps de travail en fonction de mes présences.

À ceux qui m'ont montré la voie, qui ont partagé cette aventure d'abord en tant que brillants doctorants et maintenant en tant que docteurs et même en tant que Maître de conférence Lucie, Javier et Audrey.

À toute l'équipe des doctorants qui ont, à un moment donné, partagé mes doutes, mes idées et qui m'ont donné de l'énergie, Claire, Christian, Marie-Madeleine, Julia, Carine et Laurent.

À toutes les personnes que j'ai eu l'occasion de croiser à l'ENFA et qui, à leur manière, ont contribué à l'achèvement de ce projet et à ceux et celles — Julie et Cécile — qui m'ont fait confiance pour intervenir dans certains ateliers.

À tous ceux qui ont contribué à la réalisation matérielle et à la soutenance de cette thèse.

Dédicaces

Lorsque j'ai fait le choix d'entrer dans ce parcours de thèse, les personnes m'ont mis en garde contre tous les sacrifices personnels que j'allais être amené à faire. Tout au long de cette aventure, j'ai vite compris que les vrais sacrifices étaient faits par ceux qui m'entouraient.

Aussi, pour ces raisons je voudrais :

Remercier Max, à cause ou grâce à qui, je me suis engagé dans ce parcours.

Remercier tous mes amis et tous mes proches d'avoir accepté et compris mes absences répétées et qui m'ont transmis toute leur énergie pour arriver au bout de cette aventure.

Mais surtout remercier Ludivine, sans qui je n'aurai jamais pu terminer. Lui dire à quel point je suis reconnaissant et à quel point je suis conscient de tous les sacrifices qu'elle a consentis.

Enfin remercier mes enfants. Noellie d'abord qui parlait à peine au début de ma thèse et qui est maintenant devenue une grande fille ; Alessandro ensuite qui est venu pimenter la fin de ces quatre années.

Je mesure là, tout le temps écoulé.

Sommaire

Sommaire	5
Introduction	7
1 Choix du projet de thèse	7
2 Cœur de la thèse	9
3 Parcours de thèse	11
4 Plan de la thèse	13
I Problématisation de la recherche	17
Chapitre 1 Projet de recherche	18
1 Double mission des établissements secondaires	19
2 Utilisation du temps libéré de la forme scolaire	20
3 Prise en compte des dispositifs hors classe	23
4 Apprendre autrement	26
5 Hypothèses de recherche	31
Chapitre 2 Dispositifs éducatifs	35
1 Approche historique du concept	35
2 Quatre volets de la définition	37
3 Dispositifs hors classe	46
4 Administrateurs des dispositifs	51
Chapitre 3 Apprendre autrement	57
1 Processus d'apprentissage	58
2 Produits d'apprentissage	74
II Contexte et méthodologie de la recherche	83
Chapitre 4 Contexte de la recherche	84

1	Histoire et missions de l'enseignement agricole	85
2	Elèves de 4 ^e et 3 ^e	91
3	Organisation des classes de 4 ^e et 3 ^e	96
4	Etablissements de notre enquête	98
Chapitre 5 Méthodologie de recherche		103
1	Choix méthodologiques	104
2	« Echantillon » de notre recherche	108
3	Méthodes et dispositifs	111
4	Méthodes et apprentissages	116
III Résultats et discussion		123
Chapitre 6 Présentation des résultats		124
1	Populations	124
2	Dispositifs.	132
3	Participation des élèves	148
4	Postures des acteurs éducatifs	160
5	Résultats scolaires	165
6	Scores des variables psychosociales	169
Chapitre 7 Analyse des résultats		179
1	Organisation dispositif des établissements	179
2	Typologies et contributions	183
3	Parcours et contributions	192
Chapitre 8 Discussion		201
1	Apports de cette recherche	201
2	Insertion scolaire	204
3	Insertion sociale	208
4	Du curriculum scolaire au curriculum alternatif	216
5	Intérêt de l'analyse des dispositifs hors classe	223
Conclusion		227
1	Retour sur ce travail de thèse	227
2	Organisation des classes de 4 ^e et 3 ^e	229
3	Perspectives	231
Bibliographie		233

Introduction

Dans un article sur le travail conjoint à l'école, Mérini et Ponté se demandent « comment et en quoi ce qui se passe dans la classe est en relation avec ce qui est vécu hors de la classe avec d'autres acteurs du champ scolaire » (Mérini & Ponté, 2009)? Nous voyons bien dans la façon de poser la question, que la classe est l'unité de référence dans beaucoup d'études sur les systèmes éducatifs, qu'elle est le point de repère pour l'ensemble des acteurs.

Les termes employés aujourd'hui pour parler de ce qui se passe en dehors des heures scolaires montrent la prédominance de l'école, de la classe et du formel : il est question d'activités hors classe, de temps libéré de la forme scolaire, de temps péri ou extrascolaire, d'éducation non formelle ou informelle : l'unité de référence est donc la classe. Mérini et Ponté précisent qu'« en classe, l'espace cognitif du travail est physiquement situé et stabilisé ; reste à l'enseignant à aider les élèves à tisser des liens de signification entre les activités. Quand l'enseignement se déroule dans et hors la classe, et que ces moments sont partagés avec d'autres, l'enseignant doit penser les continuités ou assumer les discontinuités qui peuvent se produire entre adultes, mais aussi du point de vue des élèves » (Mérini & Ponté, 2009).

Ainsi, l'ensemble de l'établissement est fondé sur un découpage, sur une « discontinuité » ; les temps, les apprentissages, les espaces sont découpés et tout cela rend l'analyse systémique complexe.

Pourtant, cette recherche propose une analyse globale de l'établissement qui permettra d'envisager d'une façon différente les contributions de l'école aux apprentissages.

1 Choix du projet de thèse

Avant d'aller plus loin dans la présentation de notre travail de recherche, nous souhaitons revenir sur l'amorce du projet. Tout projet de thèse commence d'abord par un projet personnel, le projet du « je ». Sans doute par déformation professionnelle — je travaille pour une collectivité dans le domaine de l'animation socioculturelle — sans doute par militantisme, mon projet se voulait en opposition

avec le monde scolaire. Je souhaitais m'intéresser aux Accueils de Loisirs associés aux écoles et à leur contribution aux apprentissages des élèves des écoles élémentaires et « défendre » l'idée que les animateurs servent à autre chose qu'à occuper les enfants durant les temps interstitiels.

Tout projet de thèse se poursuit par la rencontre de plusieurs « je », qui deviennent un « nous ». Ainsi, lors des premières rencontres, rencontre de personnes aux domaines différents, rencontre de projets, l'idée de base a évolué vers un autre contexte, celui de l'enseignement agricole ; vers un autre public, celui des 4^{es} et 3^{es} ; vers une autre approche, celle d'une approche complémentaire entre la sphère hors classe et la sphère scolaire. Nous avons donc souhaité explorer un domaine peu visité par les différentes recherches, celui de l'éducation non formelle et informelle.

Enfin, tout projet de thèse s'inscrit dans un ici et maintenant, dans un temps et un espace spécifique. Un ici, avec un choix d'établissements, avec un système éducatif particulier, dans une région déterminée ; un « maintenant » de quatre années, durant lesquelles la réforme sur les rythmes scolaires a été mise en œuvre, durant lesquelles il a été question du livret de compétences prenant en compte à la fois les apprentissages scolaires, valorisant aussi les pratiques de l'élève en dehors de la classe.

Mais au-delà, de la dimension universitaire, il y a la dimension locale. Il y a le regard porté sur l'ici et le maintenant des acteurs que nous observons. Il y a cette notion d'espace-temps localisé, qui « définit un lieu et un moment unis conceptuellement » (Maurin, 2010). Notre travail se focalise sur des acteurs inscrits dans un milieu spécifique, dans un environnement que chacun d'eux transforme en même temps qu'il le transforme. Ces acteurs, tout au long de l'année scolaire, tout au long d'une journée, d'un trimestre, apprennent ou font apprendre et éduquent dans des espaces, sur des temps plus ou moins formalisés, plus ou moins institutionnalisés, plus ou moins régis par les projets d'établissement ou par les projets personnels des acteurs. Ils apprennent, ou font apprendre, dans et durant des temps formels et non formels.

À côté de ces espaces-temps organisés, il y a d'autres espaces partagés, des territoires de l'entre-soi, il y a d'autres moments, qui ne sont pas forcément formalisés, tout aussi importants en durée et en contenus, des espaces d'interactions entre pairs, des temps informels.

La prise en compte de ces temps d'éducation formelle, non formelle et informelle amène à s'interroger sur leur place et sur les différents espaces ; sur l'imbrication des différents dispositifs dans l'organisation générale de la vie scolaire et sur

leur complémentarité, sur des formes d'apprentissage différentes qui permettent de mettre l'élève en réussite. Cette thèse, que nous achevons aujourd'hui, a donc débuté par des observations empiriques et des préoccupations professionnelles. Les contours du sujet se sont construits au fur et à mesure de l'avancée de ce travail de recherche, au fur et à mesure des phases exploratoires et des échanges scientifiques.

2 Cœur de la thèse

Notre thèse s'articule autour deux éléments importants : le processus éducatif et la vie scolaire ou pour être plus précis, le processus éducatif inscrit dans le cadre spatio-temporel de la vie scolaire.

Pendant longtemps, « les psychologues ont caressé le rêve d'élaborer une théorie générale de l'apprentissage, théorie qu'il aurait suffi ensuite d'appliquer aux domaines de l'éducation. Ce rêve est en grande partie dissipé dans la mesure où il apparaît aujourd'hui nécessaire de "pluraliser" le concept d'apprentissage » (Brossard, 2001) et Bandura, dans un paragraphe consacré à la place de l'école dans la construction de l'efficacité personnelle, explique qu'une partie non négligeable de l'apprentissage se déroule en dehors des « limites de l'instruction formelle » (Bandura, 2003).

Alors que beaucoup d'études s'intéressent à ce qui se déroule dans la classe, dans ce temps de l'instruction formelle, peu de travaux sont consacrés au temps hors classe, à l'éducation non formelle et informelle. Pour beaucoup de recherches centrées sur ce sujet, l'approche reste dichotomique avec d'un côté le processus scolaire et les résultats scolaires qui peuvent aussi se dérouler hors de la classe et qui entraînent des apprentissages non scolaires et de l'autre le processus éducatif.

Pourtant, Marcel « conteste la pertinence d'une disjonction entre l'éducation et l'instruction au sein des établissements » (Marcel, 2014). Pour lui, les deux notions sont indissociables et pour reprendre ses termes « l'instruction en tant processus centré sur la mise en jeu de connaissances et de savoirs, théoriques ou pratiques, de concepts et de techniques est un processus contributif de l'éducation. (...) De la même manière, l'instruction ne peut s'envisager sans le terreau éducatif qui met les savoirs et les connaissances en lien avec leurs contextes, leur histoire, les hommes qui les ont élaborés et ceux qui les ont discutés, les vecteurs qui les ont diffusés et les valeurs qu'ils véhiculent » (Marcel, 2014).

Le processus éducatif a cette particularité d'être au cœur des réflexions en situa-

tion de crise. Personne ne s'interroge sur le processus d'apprentissage de la lecture dans une classe où l'ensemble des élèves parvient à lire. Pour Marpeau (2013), dans ce cas-là, il y a un « effacement du processus éducatif .» Pour certains élèves, leur parcours est chaotique et la question de processus éducatif devient centrale dans leur poursuite de scolarité. Il viendrait ainsi compléter le processus d'enseignement qui peut s'analyser comme défaillant pour ces élèves en décrochage scolaire et vient occuper les élèves hors du temps scolaire. Ce processus éducatif s'étudie donc à la fois selon l'angle de l'acteur apprenant et des propositions alternatives qui lui sont faites autant que sous l'angle des acteurs éducatifs de façon générale (Tardif & Levasseur, 2010).

Notre travail consiste en une mise en perspective du processus d'enseignement et du processus éducatif et souhaite à observer les pratiques des acteurs éducatifs enseignants, mais aussi des autres acteurs éducatifs qui « œuvrent tant auprès des élèves que les enseignants, dans la classe et hors de la classe, et occupent divers territoires de travail éducatif : loisirs et activités extrascolaires, aide sociale, surveillance d'élève, service de garde, soutien aux élèves handicapés, intervention en situation de crise, gestion de la violence dans et autour de l'établissement, etc.» (Tardif & Levasseur, 2010), durant les temps de la vie scolaire des élèves.

En effet, la vie de l'élève se découpe en plusieurs moments et se vit dans différents espaces. Le temps scolaire ne couvre qu'une partie de la journée et de la semaine. À côté de ces temps de classe s'organise un temps de vie scolaire, un temps de vie à l'école qui trouve son origine dans deux textes de 1890 : l'arrêté du 5 juillet qui règlemente l'emploi des sanctions et bannit les « punitions infamantes », et la circulaire du 7 juillet qui préconise le développement des récréations. Ces deux textes ont ceci de commun qu'ils tentent de définir des normes spécifiques de vie des élèves, c'est-à-dire propres à l'école. Ces normes de la vie scolaire s'appliquent à la structuration du temps, de l'espace et des relations sociales qui deviennent ainsi, pour l'établissement, autant de domaines d'organisation (Obin, 2007).

Rayou(1998) caractérise la vie scolaire par trois choses. D'abord par un détournement métonymique, la vie scolaire définit un lieu, dans lequel le conseiller principal d'éducation et les assistants d'éducation interviennent et veillent au bien-vivre scolaire de l'élève.

Puis, la vie scolaire, qui est aussi un lieu porteur de valeurs et de principes et qui dépasse le cadre stricto sensu de l'établissement. Pour l'auteur, c'est le lieu où se véhiculent les valeurs républicaines (Rayou, 1998).

Enfin, la vie scolaire c'est aussi ce qui encadre les temps scolaires, ce qui se vit avant ou après et qui correspond à l'ensemble des temps interstitiels (Rayou, 1998).

Selon Rayou, la vie scolaire devrait permettre à l'élève d'être « une personne

susceptible de s'associer à d'autre pour recréer une communauté que seules les activités cognitives risquent de dessécher, voir de mettre, par les évaluations qui leur sont attachées » (Rayou, 1998).

Dans le cadre de l'établissement scolaire, les jeunes accomplissent donc leurs métiers d'élèves, ils interagissent avec d'autres personnes, partagent, découvrent, dorment même parfois, autant qu'ils apprennent. Prenant en compte cela, la vie scolaire devient une réalité à organiser, à normaliser (Perrenoud, 2007). Lorsque l'institution scolaire ouvre les portes des classes, les jeunes occupent d'autres espaces. Ils investissent différents lieux que Masson (1999) nomme les « coulisses d'un lycée », (foyer, restaurant, salle d'étude, CDI, chambres, hall, couloirs, recoins, préau) que la communauté éducative doit administrer.

Pour certains élèves, l'établissement est une seconde maison et il est important de le penser comme un espace habitable. Cependant, les normes de la vie scolaire, en plus de s'appliquer à la structuration des espaces et des temps, contribuent également à la structuration des relations sociales. Au-delà des apprentissages scolaires, l'école, de la maternelle au lycée, est aussi un lieu d'apprentissage informel et notamment entre élèves (Delalande, 2010). Les temps et les espaces informels deviennent créateurs « d'espaces potentiels » de lien avec l'autre, de temps entre-pairs (Belin, 2011). Cet espace-temps éducatif reste donc le moment des rencontres et de complicité et plus largement de l'expérimentation et de la construction de soi. À côté d'un espace formel réglé, normé, délimité par des horaires et des lieux, il existe donc des lieux informels qui sont investis par les individus et qui peuvent être le réceptacle possible de ce que ne peut comprendre le formel : les sensations, leur expression, les corps en mouvement, l'espace-temps de la rencontre avec soi-même et avec un autre, dans sa ressemblance et dans sa différence, le jeu et la créativité (Maurin, 2010).

Or, ces temps ne revêtent pas tous la même fonction. Ces espaces, et la gestion qui en est faite, donnent l'impression qu'ils sont perçus comme des lieux à surveiller (Foucault, 1975), plus que des lieux pour éduquer. La pensée dominante sépare ces différents types d'éducation.

Pourtant l'étude du temps de la vie hors classe laisse apparaître des dispositifs de nature différente. Durant le temps libéré de la forme scolaire, l'élève est obligé de participer à des dispositifs hors classe (étude obligatoire, soutien scolaire, soutien individualisé).

3 Parcours de thèse

Le parcours de thèse est fait de questions, de remise en question. La première, arrivée très tôt dans notre travail est celle du sens : Une thèse pour quoi faire ? Ou

pour le dire autrement quels sont les enjeux défendus par notre étude ? Les réponses ne viennent pas dès le début, se construisent au fur et à mesure du cheminement et nécessitent de procéder à des choix épistémologiques, théoriques, méthodologiques. Ainsi est apparue une seconde question. Après celle du sens, celle de l'itinéraire. Comment parvenir à construire notre travail, en nous appuyant sur quel cadre, sur quelle référence ? Parce que nous partageons avec Mialaret l'idée selon laquelle les Sciences de l'éducation sont des sciences hétéronomes¹, nous avons construit nos développements en nous appuyant sur des disciplines et des domaines différents, allant des Sciences de l'éducation à la sociologie, en passant par la géographie et la philosophie.

3.1 Organisation

La recherche a duré quatre années et s'est construite en plusieurs étapes. Si nous devons caractériser chaque année, nous dirions que la première année fut une année de découverte, d'immersion dans un monde peu connu, celui de l'enseignement agricole. Lors des premiers mois, il a fallu réaliser un travail d'appropriation du projet, du contexte. Cette première année s'est articulée entre lectures et constitution de l'échantillon.

La deuxième année peut s'intituler « connaissance du public et construction des outils de recueils de données ». Nous avons commencé nos phases exploratoires sur trois établissements. Au cours de celle-ci, nous avons rencontré à la fois les acteurs éducatifs et les apprenants pour bien circonscrire notre sujet et pour construire des méthodes de recueils de données adaptées.

La troisième année, a été une année de présence sur le terrain, une année de recueil et du début du traitement des données. Elle a aussi permis de faire évoluer le projet, de la remettre en question en le croisant avec la vision des acteurs de terrain. Cette année a été très riche et a fait l'objet d'avancées significatives dans le choix des cadres théoriques, dans les choix épistémologiques. En effet, alors que dans son ébauche initiale, notre projet se limitait à étudier l'organisation hors classe, au cours de ces quelques mois, il nous a paru important de les mettre en perspective avec l'organisation globale de l'enseignement.

La quatrième a consisté à terminer le traitement des données, à les analyser. Mais nous pourrions aussi la qualifier d'année de confrontations scientifiques avec des rencontres, des échanges qui ont permis de peaufiner largement, de modifier

1. Au sens de recevoir de l'extérieur, les règles qui régissent son fonctionnement.

parfois, mais de conforter aussi nos choix.

3.2 Objectifs de la recherche

Cette recherche se fixe plusieurs objectifs :

- Celui de définir et de stabiliser les termes « dispositif » et « apprentissage » et de les situer dans le contexte spécifique du temps hors classe, de définir les concepts de « dispositif » et « d'apprentissage » non formels et informels ;
- celui de décrire la place des dispositifs hors classe dans le paysage des établissements agricoles. L'objectif premier du travail de recherche est de rendre intelligible l'organisation hors classe des établissements et d'appréhender les propositions faites aux apprenants par les acteurs éducatifs. Elle vise à connaître les appropriations spatiales et temporelles des jeunes dans les temps non cadrés, dans les moments informels ;
- celui de comprendre les formes de contribution des dispositifs hors classe aux apprentissages scolaires et psychosociaux.

En effet, au-delà de l'enjeu descriptif, nous menons une recherche pour connaître ce qui peut contribuer aux résultats scolaires et aux scores psychosociaux au travers de l'observation de l'organisation par établissement, des types de dispositifs et des modalités de participation des élèves ;

- celui de proposer un modèle d'analyse capable de mettre en perspective les différents types de dispositifs. Cette modélisation est le fil conducteur de l'ensemble de notre travail empirique et permet d'aborder la question des dispositifs, des visées, des espaces et même de la croiser avec la notion de curriculum ;
- celui de proposer une autre approche de l'établissement qui n'oppose plus les dispositifs de classe et les dispositifs hors classe, mais qui adopte une lecture systémique et considère l'organisation de l'établissement dans sa globalité. La littérature donne à voir un grand nombre de recherches, d'ouvrages, d'articles qui traitent soit des apprentissages et des dispositifs scolaires, soit des dispositifs hors classe.

Nous souhaitons ici dépasser cette dichotomie et mettre en perspective les dispositifs scolaires et les dispositifs hors classe, d'étudier la contribution des dispositifs à la fois aux apprentissages psychosociaux, mais aussi aux apprentissages académiques.

4 Plan de la thèse

Nous avons structuré notre travail d'écriture autour de trois parties divisées en plusieurs chapitres qui posent le cadre général de notre recherche.

4.1 Problématique et cadres théoriques

Elle s'organise autour de trois chapitres :

Le premier chapitre, celui de la problématique, permet de poser les cadres, temporel et éducatif, dans lesquels s'inscrivent notre étude. Nous posons dans ce chapitre la question de l'utilité du temps libéré et nous proposons de définir les notions d'éducatifs formelles, non formelles et informelles, avant de présenter notre choix épistémologique – celui d'une approche systémique. Ce premier chapitre est aussi l'occasion de présenter les hypothèses de recherche qui ont orienté l'ensemble de notre réflexion.

Le deuxième et le troisième chapitre abordent les questions théoriques, le deuxième chapitre part d'une définition générale du terme de dispositif, s'arrête sur les travaux de Foucault en la matière et vise à stabiliser une définition des dispositifs hors classe. Il permet de présenter une modélisation que nous avons construite et qui permet de mettre en perspective les dispositifs hors classe et les dispositifs scolaires.

Le troisième chapitre s'intitule apprendre autrement. Il traite des apprentissages et plus spécifiquement des apprentissages non formels et informels. Il les aborde sous deux angles, celui de l'apprentissage-processus et celui de l'apprentissage-produit.

4.2 Partie contextuelle et partie méthodologique

Elle s'organise autour de deux chapitres :

Le quatrième chapitre présente le contexte macro de la recherche. Nous l'avons vu en début d'introduction, nous nous situons dans un ici et maintenant local spécifique, celui du système agricole et celui de certains établissements, au XXI^e siècle avec des enjeux, pour l'agriculture et pour les structures d'enseignement agricole, différents. Celui d'un public particulier. Ainsi, ce chapitre développe une approche historique de l'enseignement agricole qui permet de comprendre l'organisation actuelle et de comprendre les objectifs contenus dans les différents projets d'établissement. Il propose aussi une présentation du public cible de l'enquête, celui de l'adolescence et une présentation plus fine des lycées dans lesquels nous avons réalisé notre recueil de données.

Le cinquième chapitre est à la fois une présentation des outils de recueil de données, mais aussi une réflexion sur les méthodes de recherche. Le public spécifique des classes de 4^e et 3^e des lycées agricoles a nécessité une adaptation des outils que ce chapitre se propose de présenter.

4.3 Partie empirique et la partie de discussion

Là encore, cette partie s'organise autour de trois chapitres :

Le chapitre six comprend toute la partie empirique. Elle permet de rendre compte des niveaux d'implication des différents acteurs, de cerner leur ressenti et, en reprenant les hypothèses de travail, de mettre à jour les formes de contribution des dispositifs hors classe sur les apprentissages.

Le chapitre sept croise les organisations, les différents types de dispositifs et les modalités de participation des élèves dans ces dispositifs avec les résultats scolaires et les scores psychosociaux pour faire apparaître les différentes formes de contributions aux apprentissages.

Le dernier chapitre offre l'opportunité de déployer notre réflexion. En effet, les différents résultats de la partie empirique font échos à des travaux sur l'insertion scolaire et sociale qui correspond à une des missions de l'enseignement agricole². Nous complétons par la suite cette discussion en convoquant les visées du territoire, de coulisses de l'établissement, mais aussi celle de la réflexion sur les différentes formes curriculaires. Alors que la question du curriculum scolaire a longuement été étudiée, nous l'élargissons à d'autres curriculums, les curriculums non formels et le « curriculum alternatif » (Barrère, 2011).

2. Nous présentons les missions de l'enseignement agricole dans le chapitre 4.

Première partie

Problématisation de la recherche

Chapitre 1

Projet de recherche

De nombreuses études se sont intéressées et s'intéressent à ce qui se déroule dans la classe, dans ce temps d'instruction formelle et adoptent une approche analytique dans laquelle le temps scolaire et le temps hors classe sont dissociés. Notre travail de recherche aborde l'établissement selon un angle différent. Nous proposons ici une étude globale de l'établissement, et même si notre recherche se centre plus spécifiquement sur les dispositifs hors classe et sur les apprentissages impactés par ces dispositifs, nous les mettrons en perspective avec l'organisation scolaire globale. Ainsi, notre recherche envisage d'étudier les temps, les espaces et les dispositifs non formels et informels en adoptant une démarche systémique dans laquelle le temps de classe et le temps hors classe sont interdépendants. Ce premier chapitre ambitionne de présenter le projet de recherche, de le situer dans un contexte spécifique et d'en circonscrire le cadre.

Découpé en cinq points, ce chapitre donne à voir l'ancrage et le cheminement de notre réflexion. Dans cette optique, le premier développement permet de situer l'organisation hors classe dans la double mission dévolue aux établissements secondaires : la mission d'éducation et la mission d'instruction. Dans notre projet de mettre en perspective l'organisation scolaire et l'organisation hors classe, nous nous attachons à comprendre les complémentarités qui existent entre ces deux sphères.

Cependant, notre étude s'intéresse spécifiquement aux dispositifs hors classe. Ces dispositifs s'ancrent dans un temps libéré du temps scolaire et revêtent, selon les courants de pensée des utilités différentes. Loin de les opposer, le deuxième et le troisième développement permettent de les présenter et de dépasser ces visions dichotomiques afin d'établir des relations entre les dispositifs hors classe à la fois avec la mission d'éducation, mais aussi avec la mission d'instruction. Dans cette perspective, le quatrième point représente une charnière dans notre premier chapitre, car il propose d'envisager l'apprentissage sous un angle différent et de s'interroger

sur le processus d'apprentissage. Dans ce développement, nous définissons les notions centrales à notre recherche : l'éducation formelle, non formelle et informelle et nous étudions leur articulation et présentons les différences entre l'éducation, l'instruction et l'apprentissage. Enfin, le dernier axe permet de clarifier notre projet de thèse, de présenter les hypothèses que nous envisageons d'étudier tout au long de notre étude.

1 Double mission des établissements secondaires

En plaçant l'enfant au centre du système, la loi d'orientation de 1989 a modifié les pratiques enseignantes. Elle a posé le principe selon lequel les acteurs devaient organiser à la fois les bonnes conditions pour les constructions des savoirs, mais aussi favoriser la construction de la personne (Jam, 2003). L'évolution de la définition du terme éducation illustre cette volonté. Dans sa version contemporaine, l'éducation ne vise plus seulement la formation d'un « homme intelligent », mais plus généralement d'une personne équilibrée, « riche de toutes les potentialités congénitales épanouies », lui permettant de se créer de nouvelles compétences (Mialaret, 2011). Le texte de 1989, en plus de poser ce principe, revient aussi sur un point de loi Haby de 1975 et conforte l'idée de la nécessaire mise en place d'une « communauté éducative».

Aussi, les établissements d'enseignement secondaire en France sont organisés autour de la fonction d'enseignement-apprentissage et de la fonction éducative et contrairement à ce qu'il se passe à l'école élémentaire, les deux missions sont dévolues à des corps professionnels différents (Marcel, 2014). Aux professeurs la mission de transmission des connaissances ; à du personnel spécialisé la mission d'éducation (Calvet, 2009).

L'école a donc changé de nature. Elle est passée d'un espace exclusivement dédié à la transmission à un lieu d'éducation et de développement personnel. Elle est passée d'un espace sanctuarisé, réservé aux seuls professeurs à un lieu dans lequel les différents acteurs interviennent. « Le monopole du processus éducatif » est remis en question et l'école a ouvert ses portes à d'autres acteurs éducatifs (Jam, 2003).

Dans une approche systémique, l'établissement peut être analysé au travers de l'interaction entre les dispositifs qui le composent. À côté des dispositifs scolaires formels, les dispositifs non formels et informels qui se caractérisent, en dehors de leurs formes et de leur orientation, par les temps et les espaces dans et durant lesquels ils se déroulent, par les acteurs qui les administrent, viennent compléter l'organisation de la vie scolaire des élèves.

Cette double mission, d'éducation et d'enseignement, n'est donc pas seulement dévolue à la vie en classe et aux enseignants (Tardif & Levasseur, 2010) et « toute partition entre éducation et instruction dans le travail des personnels est totalement vaine et il convient de penser l'ensemble des personnels et des apprenants comme une communauté éducative au sens fort du terme. Chacun des membres de cette communauté a une double mission, une mission spécifique (les enseignants et formateurs enseignent, l'infirmière coordonne les questions de santé, les personnels administratifs gèrent et organisent, les personnels techniques cuisinent, nettoient, maintiennent, etc.) et une mission commune : tous éduquent » (Marcel, 2014).

Il existe donc, en parallèle d'un temps scolaire, un autre temps, celui de la vie scolaire, qui comporte une dimension temporelle spécifique qui vient compléter le temps scolaire, qui répond d'une autre façon aux besoins des élèves et qui est géré par l'ensemble des acteurs éducatifs.

Pourtant même si ce temps existe de fait dans les emplois du temps des élèves, il est analysé, en fonction des courants de recherches de manière différente.

2 Utilisation du temps libéré de la forme scolaire

La fonction du temps libéré est un axe fort de notre recherche. Il est le cadre dans lequel s'inscrivent les dispositifs que nous allons étudier. Dans une étude menée au Portugal sur les « activités de temps libre dans les institutions en charge de l'enfance » (Araujo, 2013), l'auteure présente trois courants de pensée qui attribuent différentes fonctions au temps libéré.

La suite de notre développement consistera à présenter les différentes visions de l'utilité du temps libéré et à amorcer la mise en perspective de ces temps avec les dispositifs non formels et informels.

2.1 Primat de la maîtrise : un temps à occuper

Un premier courant estime que le temps libéré est un temps à occuper, à combler de telle sorte à ce qu'il ne soit pas « dangereux, nuisible et mal utilisé » (Araujo, 2013).

Dans *Surveiller et punir*, et plus précisément dans la partie qu'il consacre à la discipline, Foucault traite de l'école au même titre que la caserne et que l'usine. Dans ce cadre-là, il aborde la question du contrôle et la rapproche de l'aspect occupationnel. Pour le philosophe, cette modalité de contrôle « implique une coercition ininterrompue, constante, qui veille sur les processus qui quadrille au plus près le temps, l'espace, les mouvements » (Foucault, 2014).

Pour Foucault (2014), la discipline se caractérise donc par « les méthodes qui

permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité – utilité. » Ce contrôle se joue tant du point de vue temporel, que spatial, et exige la « clôture, la spécification d'un lieu hétérogène à tous les autres et fermé sur lui-même » même si ce principe de fermeture n'est « ni indispensable, ni suffisant dans les appareils disciplinaires » (Foucault, 2014).

À côté de cette dimension spatiale, Foucault (2014) aborde la dimension temporelle au travers de la mise en place des emplois du temps qui organise le découpage temporel du temps de l'élève. Ce découpage temporel se réalise au travers de la proposition des activités définies par l'institution et « règle les cycles de répétition ».

Ce procédé qui puise son origine dans les communautés monastiques est encore d'actualité dans les établissements et rythme la vie des élèves à l'intérieur de l'établissement.

2.2 Primat de l'éducation et de l'instruction : un temps pour apprendre différemment

Un deuxième courant, proche du champ de l'animation socioculturelle et des idées de l'Éducation populaire, avance l'idée que ces espaces-temps peuvent apporter un complément d'instruction. Cette vision éducative du temps tend à vouloir compléter l'enseignement scolaire, à former des citoyens en donnant accès à la culture à tous.

Charlot(1999) a travaillé autour du rapport au savoir des jeunes confrontés à ce que l'on appelle l'échec scolaire. Il arrive à la conclusion que l'école profite aux dominants et qu'elle contribue aux inégalités sociales (Charlot, 1999). Dans cette perspective, nous pourrions penser qu'il rejoint l'idée d'habitus défendue par Bourdieu (Bourdieu, 1996). Pourtant, il s'y appuie pour en relever les limites. Pour Charlot, la transmission du capital culturel est bien réelle, mais pour le professeur en sciences de l'éducation, « ce n'est pas en terme de capital culturel qu'il faut penser l'histoire scolaire des jeunes des familles populaires, mais en terme de capacité de mobilisation sur l'école et à l'école » (Charlot, 1999). Les propos de Charlot sont corroborés par ceux de Dubet et Duru-Bellat (2004), pour qui les inégalités entre élèves se situent en amont de l'école. Dans une vision démocratique et moderne, « l'école est à la fois centrale et juste parce que chacun peut y réussir en fonction de ses efforts et de ses qualités ». Pourtant la « justice indexée sur le mérite est évidemment altérée par l'ensemble des inégalités situées en amont de l'école » (Dubet, 2004).

Pour ces auteurs, l'école est incapable de construire « un espace de pure égalité des chances » (Dubet, 2004) et pour reprendre la réflexion de Charlot sur le capital culturel, « même si l'école était capable de traiter les élèves de manière parfaitement égale, cette égalité de traitement envers les élèves inégaux ne pourrait que consacrer leurs inégalités » (Charlot, 1999).

Ainsi, les enseignants transmettent des connaissances en s'appuyant sur des bagages culturels inégaux. Ce temps libéré de la forme scolaire, pour ce courant de pensée, est donc une opportunité pour compléter les temps d'enseignement.

2.3 Primat du temps personnel : la libération du temps de l'élève

Nous retenons ici une dernière approche, qui avance que ces moments sont appréhendés comme des moyens de réappropriation par l'élève de son temps libre (Araujo, 2013), comme un moyen d'émancipation.

Les auteurs qui se reconnaissent de ce courant partent du postulat selon lequel la société moderne laisse peu de place, peu d'espace aux prises de décisions des enfants et des jeunes. Barrère (2011) notamment consacre un paragraphe aux activités « électives » des adolescents et explique que ces activités « peuvent être considérées comme le théâtre d'un programme éducatif alternatif à l'école, ayant pour mobile la détente, le plaisir, mais aussi la réalisation de soi, par le biais d'un investissement personnel, variable évidemment suivant les individus, mais la plupart du temps extrêmement intense » (Barrère, 2011).

À côté du temps de classe et du temps de la vie scolaire, il y aurait un temps à soi, pour soi et un temps de l'entre-soi. Pour ce courant, il est nécessaire de redonner une place importante à ce temps et aux activités adolescentes et même si les adultes – qu'il s'agisse de la famille ou des acteurs du monde éducatif — ont un rapport délicat avec ces activités, elles représentent un espace de découverte et de construction (Barrère, 2011).

En nous appuyant sur les différents travaux que nous venons de citer (Foucault, 2014 ; Charlot, 1999 ; Barrère, 2011 ; Araujo, 2013), nous avons mis en évidence trois utilités potentielles du temps libéré.

Loin de vouloir hiérarchiser ces différentes fonctions, nous envisageons de les mettre en perspective avec les dispositifs hors classe organisés dans les établissements secondaires et d'observer si ces différentes fonctions trouvent un écho dans la structuration des dispositifs non formels et informels.

Certains aspects de ce temps libéré, pris en charge par la communauté éducative, vont se matérialiser dans des dispositifs hors classe pour mener à bien les missions d'enseignement et d'éducation.

Dès lors, nous pouvons nous demander quels statuts donner à ces temps hors classe ? Ces dispositifs qui les représentent, sont-ils si distants, si différents des dispositifs de classe et ont-ils une visée éducative ? Quels sont les facteurs qui font que les dispositifs hors classe sont plus ou moins éloignés des dispositifs de classe ? Autrement dit, dans cette organisation hors classe, comment s'articulent les éducations formelle, non formelle et informelle dans un système éducatif qui englobe la vie à l'école ?

3 Prise en compte des dispositifs hors classe : pour un changement de point de vue

Comme nous l'avons évoqué plus haut, il est courant de traiter séparément le domaine formel et les domaines non formels et informels, de traiter indépendamment ce qui se passe en classe et ce qui se passe hors de la classe.

Mais nous souhaitons ici dépasser cette approche dichotomique, car nous pensons qu'elle pose problème dans la compréhension globale du fonctionnement de l'établissement.

En effet, des passerelles entre les différents champs existent. Notre travail de recherche propose une autre façon de penser l'établissement.

À la vision analytique, nous souhaitons lui opposer une vision systémique qui analyse l'établissement dans sa globalité. Nous envisageons donc de revisiter l'établissement différemment, non plus au travers de la dichotomie entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, non plus au travers de la hiérarchisation entre la fonction d'instruction et celle d'éducation, mais comme une mise en synergie de ces deux fonctions.

Dans ce sens, la mobilisation des dispositifs hors classe apporte un éclairage différent sur l'organisation générale des établissements et, alors qu'ils sont rarement au cœur des recherches et qu'ils sont très sporadiquement mis en perspective dans l'analyse des dispositifs formels, ils pourraient apporter une réponse complémentaire pour organiser les bonnes conditions d'apprentissages.

De la même manière, la question des apprentissages est souvent analysée selon le même cheminement. Pourtant certains auteurs pensent que la réussite de l'éducation n'est pas réductible à la simple réussite académique. Elle est aussi influencée par les expériences sociales (Rumberger, 2004) et pour reprendre nos propos introductifs une partie non négligeable de l'apprentissage se déroule en dehors des « limites de l'instruction formelle » (Bandura, 2003).

Par ailleurs, se poser la question de l'apprentissage en s'intéressant à l'organisation hors classe, c'est se questionner sur l'éducation et les processus d'apprentissage en dehors des espaces conçus pour cela (Brougère, 2007). Pour ces auteurs, la valeur heuristique de l'éducation hors classe « suppose que l'on dépasse l'opposition manichéenne entre l'informel traditionnel et le formel renvoyant à l'école occidentale » (Brougère, 2007).

Dans un contexte « déficitaire » de l'institution scolaire, dans un contexte où l'école a parfois du mal à remplir sa double mission, les apprentissages qui concernent la formation de la personnalité et du caractère peuvent être pris en charge par des « dispositifs faisant appel à l'affirmation de soi, à l'expression et à la réparation de l'estime de soi, parfois durement éprouvée par l'expérience scolaire elle-même » (Barrère, 2011).

Or s'il existe plusieurs formes d'apprentissages, les dispositifs hors classe peuvent proposer un « espace potentiel » (Belin, 2001) d'apprentissage formel avec les dispositifs proches de la forme scolaire, mais aussi des apprentissages non formels avec d'autres formes de dispositifs que nous envisageons d'analyser de façon systémique, sans séparer les apprentissages scolaires et les apprentissages psychosociaux.

Notre recherche se propose donc de passer d'une approche analytique que nous pourrions modéliser de la sorte :

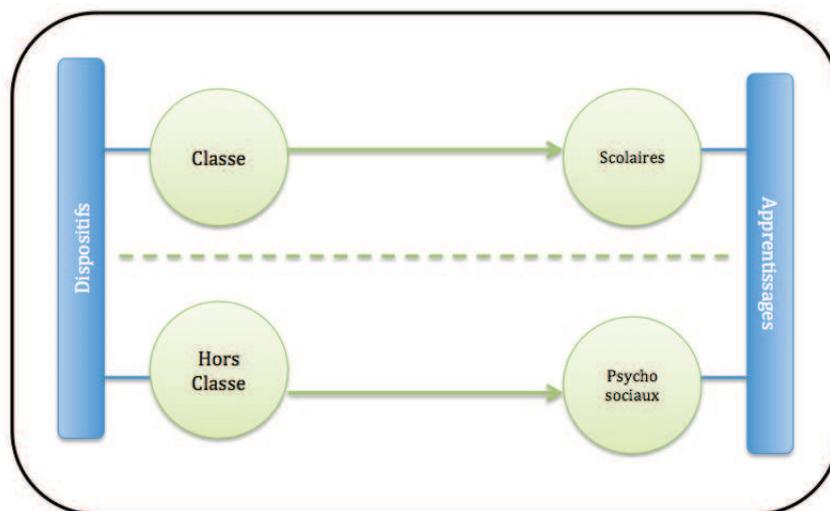


FIGURE 1.1 – Approche analytique de l'établissement

A une approche systémique que nous pourrions modéliser ainsi :

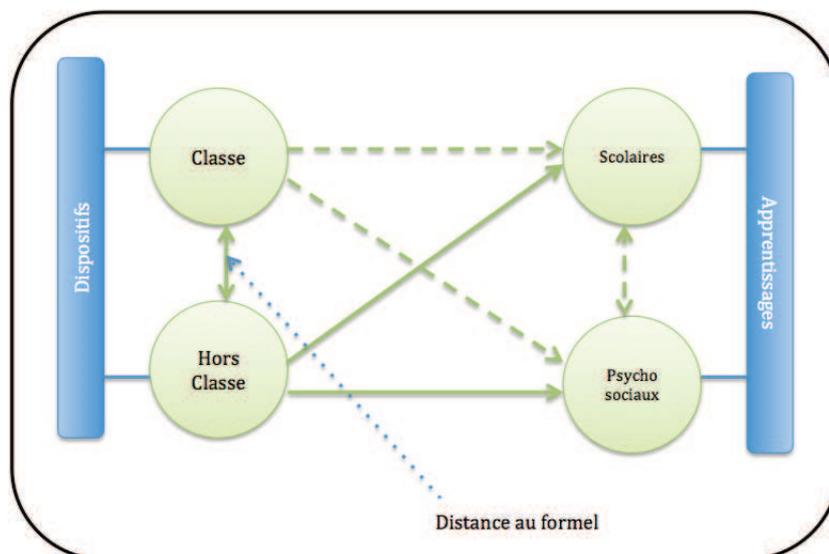


FIGURE 1.2 – Approche systémique de l'établissement

Nous faisons apparaître dans ce schéma les deux composantes importantes de notre approche. D'un côté, nous avons les dispositifs de classe et hors classe et de l'autre nous avons les apprentissages que nous qualifions de scolaires lorsqu'ils sont liés aux différents référentiels et de psychosociaux lorsqu'ils sont liés à des variables psychosociales : le sentiment d'efficacité, l'estime de soi ou le sentiment d'appartenance¹.

Notre modélisation met aussi en avant des interactions entre les deux composantes. Nous les avons matérialisées par des flèches qui partent des deux types de dispositifs vers les deux types d'apprentissages. Ces flèches montrent les différentes contributions.

Par ailleurs, nous faisons ressortir les interactions à l'intérieur de chaque sous — système. Du côté des dispositifs, la double flèche représente ce que nous avons nommé la « distance au formel » et que nous présenterons plus loin dans notre développement. Du côté des apprentissages, la double flèche met en avant l'interrelation qu'il existe entre les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

1. Nous reviendrons sur ces différentes dimensions dans la présentation de notre cadre théorique

Enfin, même si nous faisons le choix d'adopter une approche systémique, notre étude s'intéresse plus spécifiquement aux formes de contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages scolaires et aux apprentissages psychosociaux. Ces niveaux de contributions sont ici représentés par des flèches pleines. Les autres canaux de contributions ne sont pas directement étudiés dans cette étude, mais nous y faisons référence en mettant en interaction les différents dispositifs.

Ainsi, cette schématisation est la représentation de notre problématique. Tout en présentant une approche globale de l'organisation des établissements, elle permet de mettre en avant un type particulier de dispositif : les dispositifs hors classe et permet, nous l'avons déjà évoqué, de sortir d'une approche analytique et dichotomique. Au travers de cette modélisation, nous abordons les questions d'éducation et d'apprentissage d'une autre façon, nous appréhendons le processus éducatif sous un autre angle.

4 Apprendre autrement, la question du processus éducatif

Les questions d'apprentissages sont souvent associées à celles des pratiques enseignantes en classe. Ces questions sont souvent inscrites dans le cadre de l'éducation formelle alors que des acteurs éducatifs, au sens de Tardif et Levasseur (2010) et de Marcel (2004), interviennent dans d'autres espaces d'éducation et participent potentiellement à l'apprentissage. Ainsi, à côté de l'éducation formelle, celle qui revêt une forme scolaire, d'autres formes d'éducation existent.

Poizat (2003), et Maulini et Montandon (2005), s'appuient sur les travaux de l'UNESCO pour en définir trois types :

- L'éducation formelle ;
- l'éducation non formelle ;
- l'éducation informelle.

Ces trois types d'éducation sont au cœur de notre étude et les dispositifs hors classe sont organisés pour répondre à leurs objectifs.

Ces types d'éducation présentent différentes caractéristiques qui peuvent être prises en compte dans leur définition. Chaque type est caractérisé par un temps : il y a un temps de classe et un temps hors classe, un temps encadré et un temps libéré ; il est caractérisé par des espaces, par des acteurs et des institutions et par des projets.

Ainsi, tout au long de notre thèse, la référence à ces différentes caractéristiques permet de comprendre la spécificité des types d'éducation, d'en comprendre les complémentarité.

Mais avant toute chose, il nous semble important d'avoir une vue d'ensemble et de proposer la définition de chacune d'entre elles.

4.1 Education formelle

Nous pourrions affirmer que l'éducation formelle est celle dont la forme est la plus connue et surtout la plus légitimée et la plus structurée.

Il s'agit d'une éducation scolaire, proposée dans des institutions d'enseignement. Elle correspond aux enseignements dispensés dans les différents systèmes scolaires et s'adresse donc globalement à des enfants de 3 à plus ou moins 25 ans en fonction de leur sortie du cursus scolaire. Dans ce sens, Poizat désigne l'éducation formelle comme « l'univers scolaire depuis la préscolarisation jusqu'à l'université » (Poizat, 2003).

Cette éducation débouche sur des apprentissages formels et se conclut généralement par une validation et une certification.

Si nous reprenons les propos de l'UNESCO, ce type d'éducation est caractérisé par « l'unicité et une certaine rigidité, avec des structures horizontales et verticales (classes d'âge homogène et cycles hiérarchisés), avec des conditions d'admission définies pour tous. Cet enseignement se veut universel et séquentiel, normalisé et institutionnalisé avec une certaine permanence » (Hamadache, 1993).

4.2 Education non formelle

La notion d'éducation non formelle apparaît dans les années 1970, mais traduit une préoccupation déjà ancienne notamment au travers de la notion d'éducation permanente. L'idée centrale était de permettre à des enfants privés d'éducation formelle de bénéficier d'approches novatrices d'enseignement.

Hamadache résume cette émergence en plusieurs points. Il fait le constat que « l'école n'est plus le seul lieu d'enseignement et ne peut plus assumer seule les fonctions éducatives de la société » ; que « l'éducation et l'apprentissage ne sont plus considérés comme synonymes de scolarité » (Hamadache, 1993), et en s'appuyant sur les travaux de Furter, il constate que « ce sont les limites quantitatives et les insuffisances qualitatives de l'éducation scolaire qui obligent à recourir de plus en plus à des apports extrascolaires » (Furter, 1984) et que les différents travaux et différents courants ont élargi les conceptions de l'éducation (Furter, 1984).

Coombs et *al* et Poizat définissent l'éducation non formelle en la mettant en perspective avec l'éducation formelle. Pour les premiers, il s'agit de « toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établie et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables » (Coombs et *al*, 1973) ; pour le second, ce type d'éducation regroupe l'ensemble des

actions éducatives organisées, mais qui sortent du cadre scolaire (Poizat, 2003).

Ces deux définitions permettent de caractériser l'éducation non formelle comme le regroupement « d'activités organisées et structurées² destinées à un public cible identifiable visant un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation » (Hamadache, 1993). Le domaine non formel regroupe des actions qui se déroulent hors du cadre du système éducatif et n'oblige en rien l'acteur apprenant à s'inscrire de manière régulière.

Aussi, l'éducation non formelle peut se dérouler dans ou hors des lieux d'enseignement et peut, en s'inscrivant dans un contexte social spécifique, viser plusieurs buts (alphabétisation des adultes, éducation d'enfants non scolarisés, développement du bagage culturel).

4.3 Education informelle

L'éducation informelle découle des différentes activités de la vie quotidienne rencontrées dans des situations variées. Contrairement aux deux autres éducations, elle n'est ni structurée ni organisée et possède souvent un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant.

Evans parle « d'éducation parallèle » et donne un certain nombre de qualificatifs (accessoire, occasionnelle, spontanée) pour désigner des « activités d'instruction non structurées » (Evans, 1981).

Cela sous-tend l'idée qu'au travers d'actes quotidiens, l'enfant peut se retrouver en situation d'apprentissage, c'est ce que Poizat qualifie « de bain environnemental » (Poizat, 2003).

Pour le dire différemment, il s'agit d'une éducation diffuse qui peut trouver sa source notamment dans le cadre familial. Il y a une sorte d'osmose entre l'apprenant et son environnement qui va entraîner l'acquisition d'un certain nombre de codes, comme des valeurs, une langue, des attitudes, des comportements et qui vont permettre à l'apprenant de se construire.

Si nous devons utiliser une métaphore, les apprentissages construits de cette manière-là représentent en quelque sorte la partie immergée de l'iceberg sur laquelle l'éducation formelle vient se construire.

Cette vision apporte deux idées : d'une part, il existe un continuum entre les activités de la vie ordinaire et les activités organisées qui visent un objectif éducatif, d'autre part, « la perception d'un processus de développement qui est une éducation dans un contexte socioculturel et jamais le simple effet d'une maturation

2. En cela elle se distingue de l'éducation informelle

biologique » (Brougère, 2002).

Par ailleurs, nous le verrons plus loin, l'éducation informelle pose un certain nombre de questions et notamment celle de son existence-même³. Pourtant, même si sa définition est floue, sa prise en compte permet de rompre avec une « vision de l'éducation qui ne peut être que le résultat d'un processus conscient et volontaire » (Brougère, 2002).

Brougère et Bézille proposent trois types d'apprentissages informels caractérisés par leur intentionnalité et leur conscientisation. Lorsque l'apprentissage est intentionnel et conscient, les auteurs parlent d'apprentissages informels « autodirigés », lorsque l'apprentissage est non intentionnel, mais conscient ils le qualifient de « fortuit » et lorsqu'il n'est ni conscient ni intentionnel, les auteurs parlent d'apprentissage de socialisation (Brougère & Bézille, 2007).

4.4 Articulation des différents types d'éducation : un continuum éducatif

Ces trois types d'éducation ont été largement étudiées durant les dernières décennies et notamment dans des recherches anglo-saxonnes. Ces études font référence à la première utilisation faite de ce terme par des professionnels du développement international dans le cadre d'une conférence à l'UNESCO. Elles font le constat que la notion d'éducation non formelle conserve un caractère politique et militant alors que les notions d'éducation formelle et informelle gardent un caractère scientifique et sont abordées comme deux paradigmes qui s'opposent.

Aussi, ces types d'éducation sont loin de faire consensus. Billet notamment, émet des critiques à l'égard de ce triptyque (Billet, 2002). Il explique que décrire une notion par ce qu'elle n'est pas (informel, non formel en référence au formel) n'aide pas à sa compréhension. Cette remarque fait écho à notre cheminement épistémologique. Tout au long de notre étude, nous avons cherché des terminologies qui puissent rendre compte d'autres temps d'éducatifs. Lorsque nous consultons la littérature relative au champ de l'animation socioculturelle sont utilisés les termes d'activité périscolaire pour qualifier les activités proposées dans des temps périphériques au temps scolaire ou d'activités extrascolaires.

Là encore, la terminologie s'écrit en négatif avec le temps scolaire. Tout est défini par ce que l'école n'est pas.

L'autre critique que formule Billet concerne l'éducation informelle. Il se pose la question suivante : l'éducation informelle existe-t-elle réellement ? Au regard des valeurs, des normes, des pratiques parfois socialement construites, pouvons-nous

3. A ce sujet, il est possible de se référer aux travaux de Billet présentés dans le paragraphe suivant.

réellement affirmer que l'éducation informelle est effective ? Lorsque des élèves se retrouvent dans un endroit défini par un projet d'établissement, avec des camarades de classe, dans un temps posé par l'organisation de la structure, est-il encore opportun de parler d'éducation informelle ?

Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué au début de ce développement, l'éducation non formelle a pendant longtemps appartenu au monde militant comme s'il s'agissait d'un espace laissé libre entre l'éducation formelle accaparée par les structures d'enseignement et l'éducation informelle qui n'appartient qu'au sujet apprenant. Il s'agirait ainsi d'un tiers espace investi par des acteurs éducatifs en quête d'espaces pour éduquer. À ce sujet, les études de Colley et *al* montrent qu'il n'est souvent question que de l'éducation formelle et informelle et que l'éducation non formelle est utilisée par les auteurs qui ne se retrouvent pas dans la terminologie informelle (Colley, 2003).

En fonction des recherches, ces types d'éducation peuvent être étudiés en s'appuyant sur des caractéristiques différentes. L'absence de consensus que nous avons précisé dès le début de cette partie rend donc délicat leur hermétisme. Pour reprendre les conclusions de l'étude de Malcom et *al*, « formel, informel et non formel ne sont pas des notions mutuellement exclusives, mais bien plutôt des caractéristiques que l'on retrouve à divers degrés dans toutes situations ou activités d'éducation, de formation ou d'apprentissage » (Colley, 2003).

Ainsi, malgré les critiques formulées, nous avons fait le choix d'utiliser ces termes, mais à la suite de Malcom et *al*, l'utilisation que nous en faisons s'inscrit bien dans une approche systémique qui ne vise pas à cloisonner les différents types d'éducation, mais des les inscrire dans un « continuum allant du formel à l'informel dans une situation particulière » (Colley, 2003).

Nous inscrirons notre cadre épistémologique à la suite des dernières études sur cette thématique qui tendent moins à les opposer qu'à les traiter en complémentarité. Nous pensons que ce choix permet de sortir de l'opposition qui confère à l'éducation formelle une place dans les apprentissages scolaires et à l'éducation non formelle et informelle une place dans les autres types d'apprentissages.

L'enjeu de la perméabilité des frontières entre les différentes formes d'éducation se situe par rapport aux apprentissages. Cette perméabilité permet de réinterroger les formes de contributions aux apprentissages de façon globale.

5 Hypothèses de recherche

Retenir une approche systémique, c'est avancer l'idée que le projet de l'établissement est largement orienté vers la réussite d'élèves en difficulté. Il s'agit d'éviter ce que met en lumière Marpeau lorsqu'il explique qu'on distingue «les enseignants et les éducateurs, ces derniers n'intervenant que lorsqu'il y a déjà eu échec, discrimination et rejet. La préoccupation du processus éducatif n'émerge plus alors qu'en termes de manque dans les moments et les lieux de crise»(Marpeau, 2013). Il s'agit d'éviter à la fois de cantonner les acteurs dans des domaines d'apprentissage et dans des champs d'interventions spécifiques, mais aussi de séparer le travail des enseignants et des éducateurs et de ne convoquer ces derniers qu'en situation d'échec, simplement lorsque le processus d'enseignement est défaillant.

Notre choix épistémologique nous conduit à mettre en perspective l'organisation scolaire et l'organisation hors de la classe, de voir comment s'articulent les différents dispositifs de l'établissement et de prolonger l'idée avancée par Aussel selon laquelle un « dispositif n'est pas un facteur autonome, indépendant » et qu'il peut « entrer en contact avec un ou plusieurs autres dispositifs. Il est une machinerie au beau milieu du contexte social »(Aussel, 2013).

Par l'observation du lien existant entre les dispositifs hors classe et les différentes formes d'apprentissage, notre recherche vise à produire une description des dispositifs hors classe dans un contexte spécifique : les lycées agricoles.

Il s'agira donc de modéliser cette articulation entre les différents dispositifs pour créer une grille d'analyse applicable à notre empirie et mettre en jeu l'hypothèse que **les dispositifs hors classe contribuent aux apprentissages des élèves.**

Nous diviserons notre hypothèse principale en plusieurs hypothèses opératoires :

- L'organisation de l'établissement⁴, au travers des dispositifs qu'il met en œuvre, contribue aux apprentissages ;
- le type de dispositif contribue différemment aux apprentissages ;
- les modalités de participation des élèves aux dispositifs hors classe contribuent différemment aux apprentissages.

Ainsi, l'ensemble de ces hypothèses de recherche permet d'aborder la question du niveau de participation, matérialisée dans notre étude par les parcours des élèves dans les dispositifs hors classe et de se demander si leur forme, leur organisation, la distance qu'ils entretiennent avec un dispositif scolaire influent sur cette

4. Nous pourrions parler "d'effet établissement". Cet objet issu de la sociologie de l'éducation consiste à observer «la capacité des établissements scolaires à se construire comme des organisations autonomes» et que "les établissements peuvent avoir leur propre efficacité, indépendamment des caractéristiques de leur public" (Cousin, 1993)

participation.

Nous examinerons l'organisation qui est mise en place dans les établissements, et nous observerons s'il est possible de faire émerger un « effet établissement. » Nous pourrions nous demander si la participation de l'élève dans des dispositifs hors classe est suffisante pour redresser une trajectoire scolaire chaotique.

Synthèse du chapitre 1 :

La loi de 1989, en posant le principe de la construction combinée des savoirs et de la personne, confère à l'établissement secondaire une double mission : celle d'instruction et celle d'éducation. Dans une approche globale, nous envisageons d'étudier l'établissement au travers de son organisation scolaire, mais aussi de son organisation hors classe et de mettre en perspective les temps de classe et les temps hors classe.

Dans la littérature scientifique, selon les courants de pensée, ce temps hors classe ne revêt pas la même utilité. Ce premier chapitre insiste sur trois fonctions qui servent de base à la modélisation des dispositifs hors classe que nous proposons au cœur de notre développement :

- le primat du temps à occuper ;
- le primat du temps pour éduquer et instruire ;
- le primat du temps pour libérer ;

Ce chapitre présente ces différentes lectures du temps dans une visée complémentaire, inscrit dans trois types d'éducation (éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle) et pose le cadre de notre étude qui cherche à comprendre comment des dispositifs proposés en dehors des temps de classe permettent à l'élève d'apprendre autrement, dans d'autres contextes, avec d'autres acteurs.

En s'appuyant sur ces notions d'éducation formelle, non formelle et informelle, sur leurs caractéristiques non exclusives et perméables, ce chapitre interroge de façon globale les apprentissages en sortant du modèle dominant qui les limite aux dispositifs scolaires. Il permet de dégager une hypothèse principale :

- les dispositifs hors classe contribuent aux apprentissages des élèves ;

Cette hypothèse générale est ensuite déclinée en trois hypothèses opératoires :

- l'organisation de l'établissement, au travers des dispositifs qu'il met en place, contribue aux apprentissages ;
- le type de dispositif contribue différemment aux apprentissages ;
- les modalités de participation des élèves aux dispositifs hors classe contribuent différemment aux apprentissages.

Chapitre 2

Dispositifs éducatifs

Le chapitre précédent présente les deux volets de la problématique : les dispositifs scolaires ou hors classe et les apprentissages.

Dans le premier chapitre, nous avons souvent évoqué ce terme de dispositif scolaire ou hors classe sans vraiment le définir. Ce deuxième chapitre vise à stabiliser la définition du terme dispositif, d'abord de façon générale, puis de façon contextualisée avec l'étude des dispositifs hors classe.

La notion de dispositif s'est progressivement installée dans le « lexique commun des sciences sociales » (Beuscart & Peerbaye, 2006) et pour notre part, nous nous intéressons à des auteurs de disciplines différentes pour construire un cadre que nous pourrions qualifier de multi référentiel.

Nous proposons ici d'étudier non seulement le dispositif en tant que concept, mais d'aller plus loin et de l'inscrire dans le contexte scolaire où il est fréquemment employé (Barrère, 2013).

Après avoir abordé le concept de dispositif au travers d'une approche historique, nous le définirons en nous appuyant sur les travaux de Foucault. Les travaux du philosophe seront le point départ de notre recherche et nous tenterons de le mettre en perspective avec d'autres auteurs qui ont complétés, contredits, limités ou bornés, cette approche, mais qui viennent, chacun dans leur discipline, éclairer notre propos.

1 Approche historique du concept

Le terme de dispositif est un terme polysémique, employé dans différents domaines et contextes et représente souvent un moyen pour résoudre un problème. Même si ce n'est pas l'objet de notre travail, nous aurions pu nous interroger sur

la proximité entre ce terme et celui de « projet » qui avec quelques années d'avance a connu le même engouement, la même évolution et qui vise les mêmes desseins, celui de résoudre un problème (Boutinet, 2012).

Ce concept, utilisé pour la première fois en littérature en 1314, et qualifié « d'hétérogène » par Foucault vient du latin « dispositus » qui signifie disposer et arranger. Les dictionnaires présentent les deux facettes de ce verbe : dans sa forme transitive directe, il signifie d'abord « arranger d'une certaine manière, placer dans un certain ordre », mais aussi « préparer psychologiquement ou intellectuellement (quelqu'un) à l'acceptation de (quelque chose) l'inciter à (quelque chose) ».

Dans sa forme transitive indirecte, il signifie « avoir à sa disposition les services de (une personne) ou pouvoir prendre des décisions la concernant ; avoir l'usage, la possession de (une chose) ».

Ainsi, dans sa forme directe, nous trouvons la mise en œuvre d'une action descendante, la mise en place d'une organisation réfléchie par une personne ou un groupe de personnes qui vient se placer dans une position surplombante. À l'inverse, la forme indirecte correspond plutôt aux destinataires de l'action. Nous pourrions illustrer cette double définition par la rhétorique utilisée par Jenni (2011) dans son roman *l'art français de la guerre* du « nous » et du « eux. » Quelle que soit la posture de la personne, il y a celui ou ceux qui disposent pour celui ou ceux qui vont disposer.

Cette définition fait apparaître un rapport entre les actes et les buts (Raffnsøe, 2008), et entre les acteurs et les finalités. C'est à ce niveau que se déroulent les prémices de relations sociales. Il y a ceux qui ont une vision stratégique et qui vont organiser, agencer pour ceux qui ont besoin. Cela crée une sorte de contexte de domination, de pouvoir que nous retrouverons plus loin dans l'approche foucauldienne du dispositif.

Mais revenons au nom commun, au terme dispositif. Raffnsøe (2008) et Agamben (2007) présentent les différents domaines dans lesquels le mot dispositif est utilisé. Tout d'abord, il est utilisé dans un contexte militaire, car il peut représenter un « ensemble de moyens et de mesures rangés par rapport à un projet ou aux fins stratégiques » (Raffnsøe, 2008) ; il est aussi utilisé dans un contexte technique, car il peut indiquer « la manière dont les parties d'un appareillage sont réparties et qui a pour résultat que celui-ci fonctionne d'une certaine façon » (Raffnsøe, 2008) et enfin dans un domaine juridique, car « il signifie la partie finale d'un jugement qui énonce les conséquences juridiques du jugement » (Raffnsøe, 2008).

Au-delà des domaines d'utilisation, le dispositif est une « abstraction idéale » qui tente de répondre de façon collective à un problème rencontré. Pour reprendre les propos de Raffnsøe (2008), il s'agit « d'un concept qui marque les probabilités

immédiates pour les activités que vont réaliser les acteurs ».

Pour Agamben (2007), la société contemporaine organise chaque instant de la vie des individus au travers des dispositifs.

L'auteur justifie l'omniprésence des dispositifs dans la vie des personnes en définissant le dispositif comme « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2007). Il met en avant l'existence d'une « partition générale et massive de l'être en deux grands ensembles ou classes » (Agamben, 2007). Il y a d'un côté les personnes, les protagonistes de l'autre les dispositifs. Il explique qu'il y a, à la fois « l'ontologie des créatures » et, « l'oikonomia des dispositifs qui tentent de les gouverner et de les guider vers le bien » (Agamben, 2007).

Pour l'auteur, cette notion est chargée d'une signification théologique et exprime « une économie, une forme divine de gouvernement des êtres : la providence » qu'il définit comme une « action divine sur les hommes (...) absolument distincte de l'être divin » (Agamben, 2007).

Le dispositif existe donc au-delà des personnes. Il se compose d'actions qui vont s'exercer sur l'homme et qui vont le construire en tant que sujet.

Pour conclure ce premier niveau de définition, le dispositif, toujours selon Agamben (2007) serait un levier de séparation. Séparation entre l'être et l'action, nous venons de l'évoquer, mais plus globalement entre l'homme et son rapport avec le milieu ; « chargée des significations de dispositio et de positivité, la notion de dispositif renvoie alors à l'ensemble des processus historiques qui s'imposent à la société, et à travers lesquels les individus sont modelés, assujettis, gouvernés » (Agamben, 2007).

2 Quatre volets de la définition

L'utilisation du concept de dispositif tel que développé par Foucault est très variable en fonction des domaines de recherches. L'étude des travaux en sciences de l'éducation sur ce thème montre que peu de chercheurs en France ont convoqué directement les concepts du philosophe pour analyser l'institution scolaire.

Mais ce qui est vrai en France, l'est moins dans la littérature anglo-saxonne qui présente une bibliographie considérable en matière d'éducation. Pour Ball, « Foucault has identified certain knowledges – human sciences – and certain attendant practices as central to the normalization of social principles and institutions of modern society » (Ball, 2013).

Pour expliquer cette différence entre les pays, Dubet fait l'hypothèse que les sociologues français n'ont jamais cru véritablement que le travail de Foucault pouvait

concerner l'école. Il est difficile, pour ces chercheurs, de rapprocher les écoles des usines, des hôpitaux et surtout des prisons (Dubet, 2014).

Pourtant, Foucault aborde aussi la question des emplois du temps comme un outil de maîtrise des corps et les examens comme un moyen de hiérarchiser les acteurs. En ce qui concerne notre recherche, nous convoquons le philosophe pour définir la notion de dispositif et amorcer notre réflexion sur les dispositifs formels, non formels et informels. L'utilisation du cadre foucauldien ne vise pas forcément à définir un dispositif spécifique, mais plus à dégager les caractères importants de cette notion. La définition du philosophe sert de point d'appui, de point de référence sur lequel, nous nous appuyons pour dégager des caractéristiques majeures et pour construire notre définition de ce concept.

Ainsi, la définition qui sert de base à notre construction théorique est proposée par Foucault lors d'un entretien mené par Grosrichard en 1977 qui l'interroge sur le sens et la fonction méthodologique de ce terme. Le philosophe répond qu'il est question « de repérer sous ce nom, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. [...] Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes. [...] Entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent eux aussi, être très différents. Troisièmement, par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. [...] Le dispositif se constitue proprement comme tel, et reste dispositif dans la mesure où il est le lieu d'un double processus : processus de surdétermination fonctionnelle, d'une part, puisque chaque effet, positif ou négatif, voulu ou non voulu, vient en résonance, ou en contradiction, avec les autres, et appelle à une reprise, à un réajustement, des éléments hétérogènes qui surgissent çà et là. Processus de perpétuel remplissement stratégique, d'autre part » (Foucault, 1977).

De la définition de Foucault, nous faisons le choix de mettre en avant quatre volets qui semblent centraux dans ce concept :

- la fonction stratégique du dispositif ;
- la place des acteurs dans le dispositif ;
- la potentialité d'incertitude du dispositif ;
- la dimension spatiale du dispositif.

L'ensemble de ces volets, et c'est sans doute en cela qu'il est difficile de circonscrire les dispositifs, est interdépendant et appelle des développements annexes et complémentaires. Ils ont aussi l'avantage d'éclairer notre propos sur les différents types d'éducation dans la mesure où ils peuvent permettre de donner des éléments de définitions.

En effet, nous choisissons de définir le dispositif par ces quatre volets, car leur variation est un moyen de caractériser le formel, le non formel et l'informel. En fonction du niveau où nous plaçons le curseur sur ces volets, nous nous ancrons dans une sphère éducative.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle peuvent s'étudier au travers du temps, des acteurs, des projets (ou pour le dire autrement des visées stratégiques), des espaces et des dispositifs qui les composent. En partant de ces quatre volets et en convoquant les auteurs qui ont écrit sur ces thèmes, nous proposons ici une définition contextualisée du concept de dispositif et une entrée par les dispositifs formels, non formels et informels pour aborder la question des types d'éducation.

2.1 Fonction stratégique du dispositif

La première caractéristique sur laquelle nous nous arrêtons est la dimension stratégique. Pour Foucault, « le dispositif a une fonction stratégique dominante » (Foucault, 1977) et cette stratégie, portée par le concepteur du dispositif constitue une sorte de feuille de route qui permet, dans une visée descendante, de mettre en action, de manière pragmatique, les acteurs qui vont vivre ou faire vivre le dispositif.

Dans cette approche pragmatique, le dispositif a une visée d'efficacité, d'optimisation des conditions de réalisation. Il s'agit d'une « abstraction idéale qui prend la forme d'une réponse au défi que contient ce qui s'est passé auparavant » (Raffnsøe, 2008). Le dispositif est donc un intermédiaire, un artefact entre une situation passée problématique et une finalité à atteindre. La dimension stratégique vise à modifier la situation initiale dans le sens des objectifs voulus.

Mais cette approche stratégique ne peut pas faire l'économie de penser les dispositifs et les stratégies dispositives dans un environnement spécifique. Dokic inscrit l'action humaine dans ce qu'il appelle une « explication rationnelle » (Dokic, 1999). L'action du concepteur et de celle de l'acteur ne peut s'imaginer hors du contexte précis dans lequel le dispositif s'inscrit.

Dans le même sens, Albero explique que, dans un contexte non fluctuant, il pourrait s'agir d'une « praxis finalisée entièrement définissable par un calcul de rapports entre moyens et buts » (Albero, 2010).

Mais puisque la dimension stratégique est fortement impactée par le contexte et la

temporalité dans lesquels le dispositif va s'inscrire, il va nécessiter une construction à la fois autour de l'expérience de ses concepteurs et des attentes des acteurs qui vont vivre le dispositif, mais il va aussi se situer dans un environnement spécifique. Ainsi, Albero (2010) propose une organisation qui s'articule autour de quatre caractéristiques. Pour l'auteure, il s'agit d'une « conception rationnelle finalisée, orientée par un projet d'action et un ensemble cohérent de buts et d'objectifs », « une combinaison adaptée de moyens matériels et humains, hétérogènes, mais cohérents » qui mettent en avant une stratégie exogène aux acteurs.

Albero met ensuite en avant le caractère dynamique du dispositif en le désignant comme la « capacité organisée d'adaptation aux variations de circonstances, d'espace et de temps ». Dans le cas de dispositifs très évolutifs, ils possèdent « une capacité d'auto-organisation régulatrice par intégration de boucles récursives de feedback dans la conduite de l'action individuelle et collective » (Albero, 2010). Ainsi, Albero définit le dispositif comme « l'instrument d'une intention (politique, économique, culturelle, éducative, thérapeutique, judiciaire, religieuse), conçu dans une visée de conformation, positive ou négative, du sujet individuel aux nécessités et aux contraintes de la vie en société, notamment de ses institutions » (Albero, 2010).

2.2 Acteurs du dispositif

Le dispositif, nous venons de le voir, est « l'instrument d'une intention » (Albero, 2010) porté par un certain type d'acteurs et il se construit en plusieurs phases. Il est possible, à la suite d'Audran d'envisager les dispositifs de deux manières différentes : soit en privilégiant leur fonction normalisante soit en privilégiant leur fonction émancipatrice (Audran, 2010). Selon l'angle choisi, la place de l'acteur est différente.

Les différents ouvrages qui traitent de la question des acteurs du dispositif dressent une liste de trois figures types : les concepteurs, les administrateurs et les usagers du dispositif et les lient aux différentes étapes d'élaboration du dispositif.

Ces types d'acteurs interviennent chacun à des moments spécifiques et en déroulant les différentes phases de construction d'un dispositif, nous pouvons aisément définir leur rôle.

La première phase reprend la dimension stratégique du dispositif et traite de l'intentionnalité des acteurs. Ce processus qu'Aussel (2013) qualifie de fondamentale vise à la construction et à la structuration du dispositif.

Cette étape implique un premier type d'acteurs à la fois interne et externe au dispositif : le concepteur ou le créateur du dispositif. Ce type d'acteur crée les cadres d'actions pour les autres personnes et s'efface pour laisser la place à ceux

qui vivent le dispositif.

Au cours de cette première phase, le dispositif se construit autour de l'expérience de ses concepteurs et des attentes des destinataires qui « habitent le dispositif. »

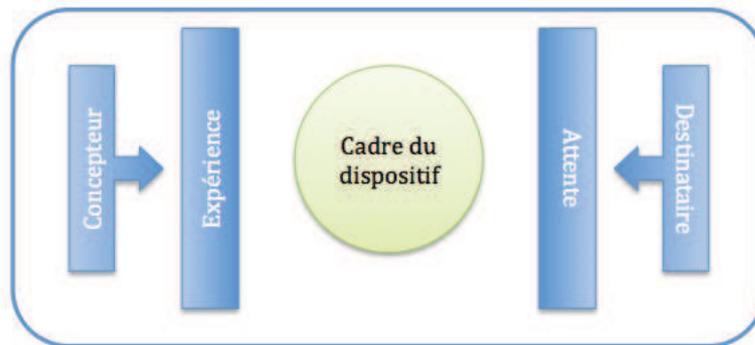


FIGURE 2.1 – Les acteurs de la construction du dispositif

La seconde phase est une phase de mise en œuvre et met en jeu deux autres types d'acteurs : l'animateur et le destinataire du dispositif. L'animateur met en musique le projet initial, mais peut en jouant le rôle de filtre infléchir l'intention initiale. En effet, en fonction de son expérience, en fonction de son histoire et de sa propre vision stratégique, l'administrateur s'approprie la dimension stratégique et la met en acte.

Après le concepteur et l'animateur, reste le destinataire du dispositif. Si nous reprenons le schéma de la phase fondamentale, en partageant ses attentes, le destinataire peut être à l'initiative de dispositif. Le dispositif s'adresse à un destinataire ou à un groupe de destinataires et représente en ce sens une expérience « autotélique » (Belin, 2001) ; mais il est aussi investi par ces acteurs au-delà de l'objectif escompté et il représente donc une expérience « allotélique » (Belin, 2001). Cette double dimension est liée à celle de la finalité. Les dispositifs sont habités par les acteurs qui peuvent soit le « consommer », soit s'y impliquer et le faire vivre. Quelle que soit la visée du dispositif, l'acteur ou les acteurs se transforment en s'y investissant. Quel que soit le résultat, la participation des acteurs est donc un facteur de changement (Belin, 2001).

La figure (2.1) que nous présentons plus haut lie à la fois les concepteurs et les acteurs dans la construction du dispositif. Elle permet de conserver l'autonomie de chacun. Cette interrelation permet à l'acteur de garder une place à l'intérieur du dispositif et pour Berten (1999) « penser les dispositifs, c'est penser la manière la plus naturelle dont l'individu est parfaitement à même de se situer dans son environnement, de l'appivoiser, le modifier, l'ingérer et le régurgiter » (Berten,

1999).

Ainsi, la participation des acteurs dans la définition des dispositifs permet aux personnes de se construire individuellement (Gardiès et *al*, 2007).

En restant sur cette caractéristique, il est possible de faire un lien entre les acteurs du dispositif et le changement ou les changements induits par le dispositif. En effet, dans la dernière partie de sa définition, Foucault explique que le dispositif est le lieu d'un double processus et notamment le processus de surdétermination fonctionnelle. Le dispositif est constitué de règles et ces règles forment un système qui produit des effets (Duflo, 1997).

Duflo à propos du jeu parle d'une « invention d'une liberté par et dans une légalité. [...] Elle est d'ordre structural, c'est-à-dire, plus exactement que son étude sous l'angle de sa structuralité permet de la décrire dans son fonctionnement réel et de comprendre un certain nombre de ses effets » (Duflo, 1997). Ces règles, qui permettent la liberté d'action, sont construites pour réaliser un projet, pour atteindre un mieux que Boutinet qualifie de « perfectionnement souhaité » (Boutinet, 2012).

En étant un vecteur de changement (Dupuy & Lefeuvre, 2014), il agit sur les acteurs et pour les acteurs ; il se construit en amont de l'utilisation, mais aussi pendant son existence et produit à ce titre plusieurs effets : un effet attendu et un effet non escompté (Aussel, 2013).

En ce qui concerne les effets escomptés, Belin explique que l'acteur subit une transformation lorsqu'il s'engage dans un dispositif (Belin, 2001). Il évoque deux niveaux de transformation. Il parle de « déplacement » et de « modelage ». Il caractérise le changement de déplacement quand il s'agit d'un changement qui n'impacte pas l'acteur profondément et il parle de modelage lorsque l'acteur ne sort pas du dispositif avec « la même forme qu'en y entrant » (Belin, 2001).

Pour les effets non escomptés, il faut tenir compte de l'impact du dispositif sur l'acteur qui s'y engage indépendamment de l'intention annoncée du dispositif. Le simple fait d'entrer dans le dispositif, d'entrer en relation avec d'autres acteurs, de se confronter à l'autre tant du point de vue humain, que technique, entraîne une modification des pratiques, des comportements. Cette implication permet un point de vue réflexif sur son activité (Aussel, 2013).

2.3 Potentialité d'incertitude des dispositifs

Le dispositif représente un cadre souhaité et réfléchi par le concepteur et s'adresse à des destinataires. Mais, par l'écart qui peut exister entre l'intention et la réception, le dispositif peut être caractérisé par une potentialité d'incertitude pour les différents protagonistes.

La présence des différents acteurs, leur perception du cadre, les relations qui vont naître, évoluer, et s'entretenir durant la mise en place du dispositif, peuvent rendre

aléatoire à la fois le résultat, mais aussi le processus prévu par le dispositif.

Foucault, dans la définition qu'il donne du dispositif explique qu'il y a comme « un jeu, des changements de position, des modifications de fonction » (Foucault, 1977) et fait émerger l'idée d'incertitude, l'idée selon laquelle le dispositif se construit aussi en se vivant. Pour Albero, l'incertitude se trouve « intégrée » dans la conception du dispositif (Albero, 2010).

Le fait qu'il y ait du jeu, et que ce jeu s'inscrive dans un cadre spécifique produit des événements (Levi-Strauss, 1962) ; mais de façon interdépendante, il y a du jeu dans le dispositif parce que le dispositif induit le jeu. La production d'événements, aussi bien induits par le dispositif lui-même que par les acteurs du dispositif, rend le résultat et la production du dispositif incertain. La mise en place d'un dispositif, quel qu'il soit, ne garantit pas la réussite, mais entraîne la possibilité de réussir (Belin, 2001). Pour reprendre les propos de Belin : « le cadre permet qu'il y ait du jeu, c'est-à-dire un espace potentiel – ni impossible ni effectif. Entre ce qui est et ce qui n'est pas, il institue l'ordre de ce qui pourrait être un espace d'événements susceptibles d'être actualisés par le simple exercice de la volonté et du désir » (Belin, 2001).

Foucault, à propos de l'incertitude, explique qu'il faut mesurer l'écart qui peut exister entre ce qui est prévu et ce qui se passe réellement. Albero repère trois dimensions : une dimension idéale, une dimension fonctionnelle et la dimension de vécu. La dimension idéale donne le sens et les finalités visées ; la dimension fonctionnelle représente l'opérationnalisation, la mise en acte de la première dimension ; la dernière dimension correspond à la façon dont les acteurs vont vivre le dispositif.

Pour Lameul et al, « il s'agit d'une interprétation subjective individuelle liée à leurs dispositions » (Lameul et al, 2009).

Le dispositif, nous venons de la voir, ne crée qu'un espace potentiel de réussite ; mais malgré cette incertitude, malgré le fait que l'acteur sache bien que l'implication dans un dispositif n'est pas la condition sine qua non à la réussite, il a besoin de croire qu'il s'agit quand même d'une solution efficace pour s'y engager (Aït-Ali et al, 2014).

2.4 Dimension spatiale du dispositif

Dans une logique stratégique, l'espace et son aménagement participe de l'intention du concepteur. Mais l'aménagement intentionnel prévu dans la phase de conception peut être modifié par l'espace vécu par les acteurs du dispositif. Aussel, explique qu'il « faut distinguer deux types d'espaces qui interviennent dans sa constitution ; celui dans lequel il a été créé et celui dans lequel il va être mis en

place » (Aussel, 2013). L'aménagement dans un dispositif est donc une rencontre entre une intention et une façon d'agir, entre une intention et la réalité d'une situation.

Cet aménagement est un artefact en mouvement qui vit parce qu'il est habité par des personnes qui vont s'approprier cet espace pour y agir. Le dispositif est un espace dans lequel le développement est possible, et il importe de le penser comme tel et de s'éloigner de l'image d'un « l'espace aliéné », programmatique dans lequel l'acteur ne peut rien « construire » et rien « maîtriser » (Segaud, 2010).

Aussi définir un espace, c'est poser les limites d'un dedans et d'un dehors avec un dedans jamais hermétique au contexte extérieur. Ce dedans est organisé par l'acteur social en fonction d'un projet défini et d'une culture définie et il n'existe que parce qu'il « est investi par un individu tant dans sa représentation que dans son action » (Aussel, 2013). L'aménagement est réfléchi pour que chacun, en fonction de son statut, trouve sa place. Ainsi, Fabre le définit comme un « lien entre un concepteur voulant agir sur, et un public à qui il est destiné » (Fabre, 2009). Les acteurs destinataires vont donc avoir un travail d'appropriation de cet espace qui va leur permettre ensuite d'exercer un contrôle, un certain pouvoir qui va être un facteur de structuration de l'identité des individus (Segaud, 2010).

Enfin, pour un observateur extérieur, pour celui qui reste en dehors de cet espace, l'aménagement du dispositif va donner des indicateurs « sur la société, le groupe ou l'individu qui l'occupe ; il indique un état des relations sociales ; il “communique” pourvu que nous connaissions les codes pour pouvoir lire ce qu'il nous dit » (Segaud, 2010).

Dans cette première partie de notre développement, nous sommes partis de la définition de Foucault pour dégager et expliquer les dimensions importantes de ce concept. Cependant, même si ces dimensions sont centrales, la complexité de certains dispositifs amène à nous interroger sur ce que Belin nomme « l'échelle de grandeur » (Belin, 2001). En effet, des dispositifs possèdent une forme polymorphe et se composent d'autres dispositifs. Pour désigner ces dispositifs, Belin parle d'échelle et fait référence à des caractéristiques constitutives du dispositif qui pourrait permettre de le qualifier de « grand » ou de « petit » (Belin, 2001). Selon les travaux de Belin, un « dispositif est grand, ou a une “grande échelle”, lorsqu'il organise en son sein une multiplicité de micros dispositifs. De manière réciproque, on dira qu'il est “petit” lorsqu'il est aisément circonscrit » (Belin, 2001). Dans cette théorie, le « grand » et le « petit » ne se réfèrent pas à la taille du dispositif, mais plutôt à la capacité de mettre en relation d'autres dispositifs et à la complexité qu'il engendre.

Dans ce sens Morin avance l'idée qu' « est complexe ce qui ne peut se ramener à une loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple » (Morin, 1990). Les différentes

dimensions que nous venons d'évoquer trouvent un écho dans le livre de Morin qui écrit : « donc la complexité s'impose d'abord comme une impossibilité de simplifier ; elle surgit là où l'unité complexe produit des émergences, là où se perdent les distinctions et clartés dans des identités et des causalités, là où les désordres et les incertitudes perturbent les phénomènes, là où le sujet observateur surprend son propre visage dans l'objet de son observation, là où les antinomies font divaguer le cours du raisonnement. . . » (Morin, 1990).

Ainsi, à grande échelle ou à petite échelle, le dispositif se caractérise par différentes dimensions que nous venons d'aborder et s'utilise dans différents domaines, dont le domaine scolaire que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

Pour conclure, nous souhaitons revenir sur notre choix de convoquer l'approche foucauldienne. Même si l'approche du philosophe peut paraître éloignée du champ pédagogique et s'ancre plus dans les domaines coercitifs qu'éducatifs, elle a le mérite de poser clairement les différents caractères de cette notion et elle permet avant toute chose de caractériser le concept.

Chaque dispositif, qu'il soit coercitif ou éducatif, possède une stratégie qui met en jeu des acteurs. Ces acteurs, quelle que soit leur position, quel que soit leur statut – créateur, destinataire – en vivant le dispositif et dans le dispositif, vont créer une dynamique qui peut venir modifier les lignes stratégiques et conférer au dispositif un caractère incertain.

Le dispositif s'inscrit dans un espace, dans un temps, dans un aménagement et contient des règles implicites et explicites, qui s'imbriquent avec d'autres dispositifs. Nous sommes conscients que Foucault utilise le concept dans un domaine spécifique. La suite de notre développement et l'étude théorique des dispositifs hors classe vont permettre une ouverture et un recentrage vers le versant pédagogique.

3 Dispositifs hors classe

La deuxième partie de la construction de notre cadre théorique consiste à étudier les dispositifs dans un contexte spécifique : le domaine scolaire.

Ce développement consiste en une lecture historique, qui doit permettre d'appréhender la construction des dispositifs hors classe dans le paysage éducatif et de les mettre en perspective avec les dispositifs scolaires.

À la suite de la présentation de l'évolution des dispositifs hors classe, nous proposons une modélisation qui permet de ne pas étudier les dispositifs hors classe en opposition aux dispositifs de classe et qui servira de grille d'analyse pour la suite de notre travail de recherche, notamment notre partie empirique.

3.1 Evolution historique des dispositifs en contexte scolaire

Le terme de dispositif est omniprésent dans les textes officiels, les projets d'établissements ou les documents académiques. Nous pourrions faire coïncider l'émergence du terme dispositif dans le monde scolaire avec la « centration de l'attention de l'échec scolaire » (Barrère, 2013).

Plus particulièrement, la notion de dispositifs hors classe est née de la volonté du ministre de l'Éducation, Savary, qui souhaitait trouver une solution aux apories du collège unique. La massification et la démocratisation scolaire ont modifié l'organisation éducative, et les enseignants se sont trouvés face à un public hétérogène. Le changement de profil des apprenants a nécessité une adaptation des pratiques enseignantes et la « logique du dispositif » témoigne d'une autre nécessité stratégique. Elle peut être lue comme une nouvelle manière de gérer la mixité scolaire et sociale, les dispositifs permettant de s'approprier des logiques différentialistes dans un cadre qui reste universaliste » (Barrère, 2013).

Ainsi, les années 1980 marquent le point de départ de la « multiplication » et de la « diversification » des dispositifs hors classe (Kherroubi (2004)).

Selon la volonté du législateur, ces dispositifs doivent permettre de réduire les tensions vécues au quotidien, d'affronter l'hétérogénéité du public de manière « souple et pragmatique » (Kherroubi, 2004) et d'amorcer un raccrochage.

Les dispositifs hors classe vont alors servir de réponse à un système éducatif défaillant. Le nombre de dispositifs va être fonction du niveau de défaillance. « Plus la forme scolaire ordinaire est jugée inefficace, plus ses équipements et techniques d'action sont jugés obsolètes, plus elle est entourée de dispositifs hors classe » (Barrère, 2013). Ces dispositifs, en plus de lutter contre l'échec scolaire, luttent aussi contre l'échec éducatif et prennent en charge les élèves qui sont en situation

de décrochage et qui viennent perturber « le bon ordonnancement de la forme scolaire et du climat de l'établissement » (Carra & Faggianelli, 2002).

Les dispositifs hors classe ont donc une double mission. D'abord celle d'assurer la paix dans la classe et de permettre aux enseignants de faire leurs cours dans de bonnes conditions ; mais aussi celle de sortir les élèves de l'espace classe pour leur apporter une prise en charge différente. Il peut s'agir d'une prise en charge cognitive ou comportementale qui peut être réalisée par des acteurs éducatifs enseignants ou par des travailleurs sociaux.

C'est dans ce contexte que vont donc émerger de nouveaux dispositifs institutionnels. Ils vont se situer dans un espace extérieur, périphérique à la classe, mais vont s'inscrire dans le projet d'établissement.

Ainsi, l'émergence des dispositifs dans le paysage éducatif désigne « un ensemble de supports organisationnels disparates, capables de tenir compte des particularités des territoires, des publics et des urgences, des hétérogénéités de lieux, de personnes et des temps » (Barrère, 2013)

Mais cette émergence ne s'est pas faite sans mal et la multiplication a conduit à un « processus d'empilement sans que la spécificité de chacun apparaisse clairement » (Kherroubi, 2004) et alors que cette émergence aurait dû s'accompagner d'un travail pédagogique partenarial, il a surtout été assorti d'une « fragmentation du travail pédagogique » (Kherroubi, 2004).

Peeters et Charlier expliquent que les dispositifs scolaires incarnent une « logique de l'entre-deux, des espaces transitionnels du social » (Peeters & Charlier, 1999) et dans une approche temporelle, les dispositifs permettent à la fois de s'inscrire dans la durée, mais de répondre aussi à des urgences. L'émergence des dispositifs hors classe apparaît « inséparable d'une logique de réactivité organisationnelle induite par la recherche de nouveaux modes, plus efficaces et souples, de management de l'administration publique » (Barrère, 2013) dans laquelle l'ensemble des acteurs peut trouver sa place. Cette réponse incessante à des situations problèmes, cette volonté répétée de répondre aux difficultés scolaires donne l'impression que l'organisation des établissements est « en incessant mouvement » (Alter, 2001).

Pour approfondir notre travail sur les dispositifs hors classe, nous convoquerons Audran qui distingue plusieurs sortes de dispositifs éducatifs. Pour lui, il existe des dispositifs « institués » qui s'inscrivent dans un niveau macro et qui correspondent aux valeurs véhiculées par les sociétés dans lesquelles les dispositifs s'inscrivent. Il existe ensuite des dispositifs « d'ordre didactique » qui correspondent à un niveau méso et qui recoupent les stratégies mises en œuvre par les acteurs du dispositif. Enfin, Audran propose un troisième niveau, qu'il nomme « instrumental », qui correspond à un niveau micro et qui représente « l'interface entre la stratégie des

acteurs et les destinataires » (Audran, 2010).

Ainsi, quelle que soit la nature du dispositif, il est possible de penser à la suite d'Aussel le « dispositif comme organisation omniprésente dans notre environnement » (Aussel, 2013).

3.2 Du dispositif scolaire au dispositif hors classe

Pour construire notre travail théorique, nous sommes partis d'un large angle, celui de la définition, de l'histoire du dispositif pour arriver à la présentation des dispositifs hors classe. Comme nous l'avons vu dans la problématisation de notre travail, nous avons choisi d'utiliser une analyse systémique.

L'objet de ce développement est de faire un focus sur la partie dispositif de la modélisation systémique de l'établissement et de comprendre la relation qui existe entre les dispositifs scolaires et les dispositifs hors classe. Il s'agit d'observer la distance entre ces deux types de dispositifs et d'en proposer une typologie.

En repartant de l'étude menée par Araujo sur l'utilisation du temps libéré que nous avons abordée précédemment, et plutôt que de mettre en opposition les temps pour occuper, les temps pour instruire et éduquer et les temps libérés de toutes les formes organisées par des acteurs éducatifs, nous proposons ici une typologie des différents dispositifs hors classe, en les mettant en perspective avec la forme scolaire et en prenant en compte la question de la distance qu'ils entretiennent avec le formel.

Pour ce faire, nous nous sommes partis des différentes fonctions du temps libéré et nous l'avons croisé avec les quatre volets que nous avons dégagés de la définition des dispositifs. En fonction de l'espace utilisé, en fonction de la stratégie du concepteur, en fonction de la posture des acteurs éducatifs, nous avons construit une modélisation qui rend compte de la distance que les dispositifs hors classe entretiennent avec les dispositifs scolaires.

Cette distance au formel caractérise les dispositifs hors classe dans les établissements et peut servir de grille d'analyse pour comprendre à la fois la stratégie d'apprentissage souhaitée par les établissements, mais aussi le cadre d'activité, la feuille de route proposée aux acteurs éducatifs enseignants et non enseignants qui interviennent dans ces dispositifs. Cette grille d'analyse peut aussi permettre de comprendre la potentialité de l'espace mis à la disposition des apprenants.

Nous proposons de déterminer dans un premier temps trois niveaux principaux plus ou moins distants de la forme scolaire. Chaque niveau est à mettre en perspective avec les dispositifs scolaires (DS).

Le premier niveau regroupe les dispositifs qui ont comme fonction d'éduquer et d'instruire (DEI). Pour reprendre les différentes dimensions des dispositifs, la stratégie de ces dispositifs correspond à une volonté de compléter les connaissances

scolaires, d'aider à la mobilisation du « bagage culturel » (Charlot, 1999).

À la suite de ce premier niveau et de ce premier type de dispositifs, encore un peu plus éloigné de la forme scolaire, nous retrouvons des dispositifs hors classe pour occuper et discipliner (DOD).

Le dernier niveau regroupe les dispositifs hors classe éloignés des dispositifs scolaires et qui permettent aux élèves d'avoir du temps libéré et d'occuper leur temps par leurs propres activités (DL).

Enfin, même si nous ne l'abordons pas dans le cadre de cette étude, nous ne pouvons ignorer un autre type de dispositif, « les dispositifs d'éducation familiale » (DEF) (Durning, 2006).

Si nous revenons sur les définitions des différents types d'éducation que propose Poizat et que nous plaçons le curseur sur la dimension stratégique, nous voyons que la catégorisation que nous venons de présenter permet de rapprocher chaque type de dispositif d'un type d'éducation. Les DS appartiennent à l'éducation formelle, les deux niveaux, DEI et les DOD appartiennent à l'éducation non formelle (Poizat, 2003), alors que les DL et les DEF s'inscrivent plus dans l'éducation informelle.

Sigles	Dénomination
DS	Dispositifs scolaires
DEI	Dispositifs pour éduquer et instruire
DOD	Dispositifs pour occuper et discipliner
DL	Dispositifs pour libérer le temps
DEF	Dispositifs d'éducation familiale

FIGURE 2.2 – Tableau récapitulatif des sigles

Pour modéliser notre réflexion, il est possible de s'appuyer sur les caractéristiques utilisées pour définir les différents types d'éducation à savoir, les espaces, les visées et les dispositifs. Cela permet de proposer la modélisation suivante :

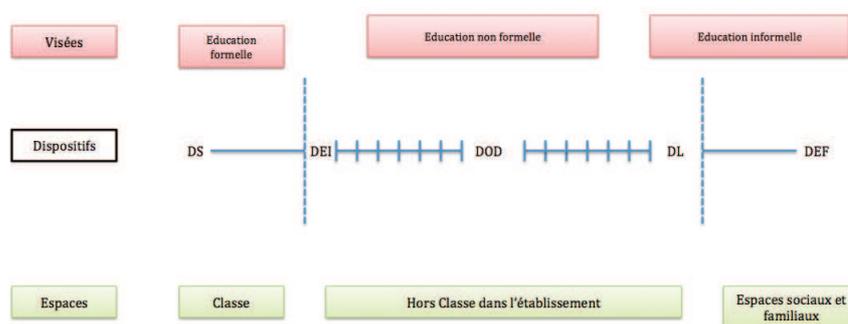


FIGURE 2.3 – Premier niveau de typologie des dispositifs éducatifs dans l'établissement

Cependant, dans la logique de complexité que nous avons évoquée à la fin du premier chapitre, certains dispositifs peuvent revêtir une double fonction. Aussi, des dispositifs hors classe ont parfois vocation à éduquer et instruire, mais permettent aussi d'occuper et de discipliner (DEI/DOD). D'autres dispositifs s'appuient sur des actions qui permettent de libérer le temps de l'élève (DL). Les dispositifs pour éduquer et instruire (DEI) se retrouvent avec des dispositifs pour occuper et discipliner (DOD) et les dispositifs pour libérer (DL). Ainsi, nous pouvons obtenir la combinaison DOD/DL. En fonction de la stratégie, de leur nature et des acteurs du dispositif, les combinaisons peuvent être inversées. L'ensemble de ces combinaisons peut ainsi être modélisé :

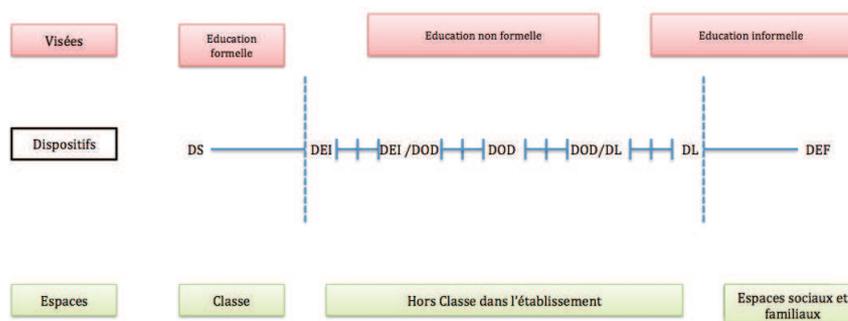


FIGURE 2.4 – Deuxième niveau de typologie des dispositifs éducatifs dans l'établissement

La typologie que nous proposons ici est une façon d’appréhender les dispositifs hors classe et de les analyser au regard de leur situation par rapport à la forme scolaire. Cette modélisation des dispositifs hors classe dans leur distance au formel peut nous permettre de mieux situer et repérer en leur sein la question des apprentissages normalement dévolue à la forme scolaire. Cette modélisation se veut être une grille d’analyse que nous utiliserons plus tard dans notre partie empirique.

4 Administrateurs des dispositifs

La partie qui suit va permettre de compléter notre modélisation. Nous souhaitons revenir ici sur les administrateurs. Non pas sur les acteurs au sens large mais sur les acteurs qui sont amenés à intervenir sur les dispositifs hors classe.

Une des spécificités des dispositifs hors classe réside dans le statut des administrateurs. Bandura aborde la question de l’acteur dans son modèle de causalité triadique réciproque . Il s’agit de la modélisation d’un système de trois éléments interdépendants : l’acteur, les différentes dimensions contextuelles et l’action en situation.

À propos, de ce dernier élément, Marcel définit les situations professionnelles à partir de « sa dualité singularité et généricité et de sa dimension professionnelle »(Marcel, 2011).

Pour l’auteur, la singularité est « marquée par le ‘ici et maintenant’ et correspond à une configuration unique de la triade acteur/espace/temps structurée par l’action. Elle se caractérise par sa discontinuité (...), par le projet de l’acteur engagé, par ses interprétations et par le changement qu’elle introduit. » La généricité « correspond à tous les ancrages de cette configuration singulière qui l’influencent, mais qui relèvent d’autres espaces et d’autres temporalités que le ici et maintenant de la singularité » (Marcel, 2011).

Dans notre recherche, les différents acteurs inscrivent leur pratique dans le cadre de la vie scolaire, qui va devenir le lien, l’interface entre les acteurs éducatifs enseignants et non enseignants. En fonction du type de dispositifs hors classe proposés, en fonction des intentions des concepteurs du dispositif souvent incarnés par l’équipe de direction, ces dispositifs seront animés tantôt par les enseignants, tantôt par les autres acteurs de l’établissement auquel nous consacrons ici les prochains développements.

4.1 Enseignants

La mise en place des dispositifs hors classe a eu un impact sur différents les acteurs éducatifs. Ces dispositifs sont considérés comme « relevant d’une zone

d'autonomie et donc d'initiative de l'établissement. L'enjeu est, entre autres, de faire percevoir aux enseignants que des objets dits organisationnels tels que le type de dispositifs à retenir, leur mise en articulation, la détermination de leurs places dans l'emploi du temps des élèves, participent de la réflexion pédagogique et didactique » (Kherroubi, 2004).

Dans un ouvrage sur les pratiques enseignantes, Marcel fait le constat que « la centration sur les pratiques en classe était en train de perdre de son exclusivité » (Marcel, 2004).

Ce phénomène entraîne une évolution des pratiques et amène les enseignants à élargir leur espace professionnel.

Cette évolution a été entérinée par la loi d'orientation de 1989 qui modifie le temps de travail des enseignants et inclue dans leur service une heure supplémentaire hors présence de l'élève et couvre l'ensemble des temps de concertation jusqu'alors non reconnu dans le temps effectif des enseignants. Mais au-delà du travail personnel de l'enseignant, cette nouvelle organisation va s'accompagner « d'arrangements partenariaux et institutionnels parfois complexes, plus ou moins faciles à stabiliser, se traduisant par des montages de dossier, nombre de réunions, de concertations et parfois de négociations entre intérêts divergents » (Barrère, 2013).

Marcel s'est intéressé aux « pratiques enseignantes dans un processus de contextualisation qui désigne les interrelations de l'enseignant agissant avec les contextes de ses pratiques » (Marcel, 2004). Il modélise un Système des Pratiques professionnelles de l'Enseignant du Primaire et fait l'hypothèse qu'il est possible de considérer « l'ensemble de ces pratiques professionnelles comme un système » (Marcel, 2004). Sa modélisation, en faisant un focus sur les pratiques, montre que les enseignants jouent un rôle en dehors de la classe

Cette modélisation qui permet d'appréhender les différentes interventions des enseignants mises en œuvre dans « le cadre de jeux interdépendants, individuels, duels ou collectifs » (Marcel, 2004). Dans une approche systémique globale, elle met en évidence des « sous-systèmes de pratiques renvoyant certes à des acteurs différents, mais également à des configurations sociales » différentes. Il y a donc trois niveaux de pratiques :

- Les pratiques enseignantes qui revêtent un caractère individuel ;
- Les pratiques de « Team Teaching » qui revêtent un caractère duel ;
- Les temps de surveillance de récréation qui correspondent à des pratiques collectives.

Le rôle des enseignants ne se limite plus simplement à la seule mission d'enseignement et ni aux frontières de la salle de classe. En se transformant, les pratiques

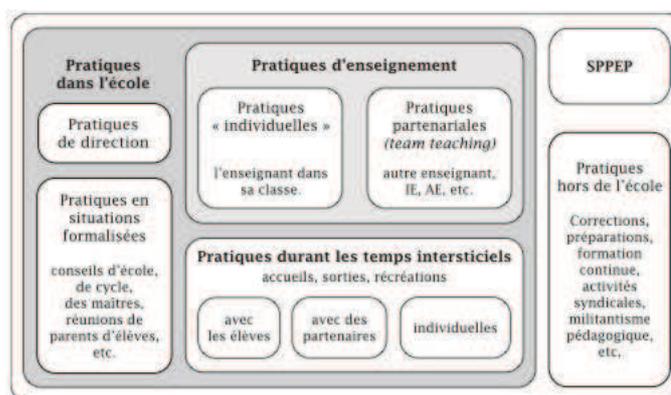


FIGURE 2.5 – Modélisation du SPPEP

vont nécessiter des partenariats et vont favoriser des situations relationnelles entre enseignants et avec d'autres acteurs éducatifs.

Dans l'approche systémique globale, les sous-systèmes proposés dans la modélisation du SPPEP représentent des espaces de jeu dans lesquels les acteurs éducatifs et les élèves vont avoir à s'organiser et dans lesquels des événements vont être produits.

De nouvelles tâches, non plus seulement centrées sur le cognitif, vont être assignées aux enseignants. Marcel regroupe ces pratiques sous l'appellation de « pratiques enseignantes de travail partagé ». Elles recouvrent l'ensemble des activités qui « mettent en scène plusieurs adultes », quels que soient leur statut et leur rôle. Ces activités font collaborer soit deux acteurs soit un collectif d'acteurs, mais nécessite une visée consensuelle, un projet qui permettra de « faire ensemble » (Marcel et al, 2009) et sont fortement liées au contexte social de l'établissement.

4.2 Diversité des acteurs éducatifs

En plus d'impacter le travail enseignant, la mise en place des dispositifs hors classe a permis à d'autres acteurs éducatifs d'intervenir dans les établissements. Pour répondre aux défis d'un public plus hétérogène et d'un environnement « moins prévisible » (Piot, 2005), une transformation de l'organisation scolaire s'est opérée et des formes plus collaboratives ont été inventées.

Alors que pendant longtemps, le modèle dominant consistait à avoir un enseignant face à ses élèves dans une posture magistro-centrée, l'émergence d'un certain nombre de difficultés a entraîné une volonté de prise en charge particulière — pour ne pas dire individuelle — des élèves.

Dans cette perspective, Tardif et Levasseur expliquent que « l'enseignement, avec

ses formes classiques de travail avec les élèves (...) traverse aujourd'hui une phase de transformation importante, voire une mutation caractérisée par des processus de décomposition et de recomposition du travail enseignant traditionnel à travers lesquels s'instaurent, par segmentation, différenciation, délégation, et relégation, de nouveaux territoires du travail éducatif ainsi que de nouvelles pratiques et modalités d'éducation investies par de nouveaux agents ou d'anciens agents reconvertis à de nouveaux métiers de l'éducation » (Tardif & Levasseur, 2010).

L'établissement va se construire au travers de « dynamiques collectives d'actions » (Merini, 1999) Les dispositifs hors de la classe vont être pris en charge partiellement ou totalement par des enseignants, mais une autre partie des dispositifs vont être à la charge des autres acteurs éducatifs. Comme nous l'avons vu dans notre problématique, les établissements secondaires en France sont organisés autour de la fonction d'enseignement-apprentissage et de la fonction éducative et même si de façon générale, les deux missions sont dévolues à des corps professionnels différents, les frontières restent là encore perméables (Clanet, 2001).

Pour conclure ce chapitre et pour revenir sur notre modélisation, nous pouvons maintenant l'aborder avec le statut des acteurs. Nous obtenons ainsi le schéma suivant :

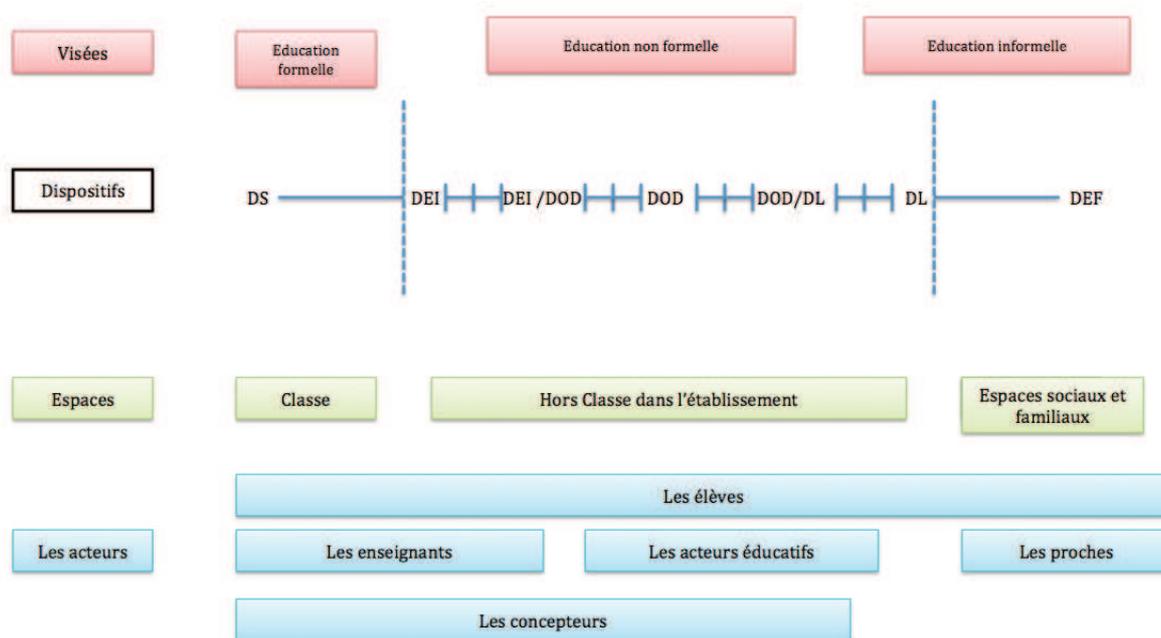


FIGURE 2.6 – Troisième niveau de typologie des dispositifs éducatifs dans l'établissement

Cette modélisation dans sa forme finale est utilisée comme grille d'analyse dans la suite de cette recherche. Elle permet d'étudier de façon spécifique les dispositifs hors classe, tout en les mettant en perspective avec les autres types de dispositifs : les dispositifs scolaires et les dispositifs d'éducation familiale.

Synthèse du chapitre 2 :

Ce chapitre a d'abord permis de stabiliser la définition du terme dispositif. Nous avons choisi de commencer notre construction théorique en partant de l'emploi général du terme puis de nous appuyer sur la définition de Foucault pour au final dégager quatre volets caractéristiques des dispositifs :

- la fonction stratégique du dispositif ;
- la place des acteurs dans le dispositif ;
- la potentialité d'incertitude du dispositif ;
- la dimension spatiale du dispositif.

Dans un deuxième temps, nous avons recentré notre propos et contextualisé ce terme dans le domaine éducatif. Nous avons ainsi choisi de présenter les dispositifs hors classe en partant de l'évolution historique puis de nous arrêter sur les travaux d'Audran qui distinguent plusieurs niveaux de dispositifs éducatifs (les dispositifs « institués », les dispositifs « d'ordre didactique » et les dispositifs « instrumentaux »).

La troisième partie est le cœur de notre développement. En nous appuyant sur les fonctions du temps libéré, sur les différentes formes d'éducation et sur les différentes caractéristiques des dispositifs, nous avons proposé une modélisation qui met en perspective les dispositifs hors classe avec les dispositifs formels et les dispositifs d'éducation familiale, modélisation que nous avons nommée « distance au formel ». Nous avons ainsi fait ressortir trois catégories principales de dispositifs hors classe :

- Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire (DEI) ;
- Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner (DOD) ;
- Dispositifs pour Libérer le temps (DL).

Et deux catégories intermédiaires :

- Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire - Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner (DEI-DOD) ;
- Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner - Dispositifs pour Libérer le temps (DOD-DL).

Cette modélisation sera le fil conducteur de notre travail empirique.

La fin de ce chapitre vient prolonger cette modélisation en y intégrant les acteurs. Les dispositifs hors classe sont administrés par différents acteurs éducatifs aux rôles, aux fonctions, aux missions et aux statuts différents et ce chapitre présente à la fois les acteurs enseignants qui, en dehors de leurs missions classiques d'instruction, interviennent sur les temps hors classe, mais aussi les acteurs éducatifs non enseignants qui trouvent leur place dans une organisation non centrée sur le temps scolaire qui vise à mettre en place à la fois la mission d'instruction, mais aussi la fonction d'éducation.

Chapitre 3

Apprendre autrement

Le but de ce chapitre n'est pas de proposer une approche fine de l'apprentissage. Il vise davantage à présenter ce concept de façon générale en insistant à la fois sur la dimension « processus » de l'apprentissage, mais aussi en étudiant la dimension « produit ».

Ainsi, ce chapitre s'organise autour de deux grands axes :

- Les processus de l'apprentissage
- Les produits de l'apprentissage

Le premier réflexe quand on parle d'apprentissages est d'y associer les formes classiques : l'apprentissage scolaire, l'apprentissage professionnel ou autodidactique. Brougère fait le constat que si l'enfant n'apprenait qu'en classe, il ne passerait que 10 % de son temps à apprendre (Brougère & Bézille, 2007).

Dans leur note de synthèse, ils portent un regard ambivalent sur la notion d'éducation informelle. D'un côté, ils pensent que « l'usage abusif contribue à l'opacification de ce qui est désigné ou qualifié par ce terme aux connotations diverses, valorisées ou décriées », mais que derrière cette notion « se profile la question de l'apprentissage dans les situations liées à la vie quotidienne, à des activités qui n'ont pas ou n'avaient pas pour objectif l'apprentissage » (Brougère & Bézille, 2007).

En s'appuyant sur les deux axes cités, ce chapitre vise à envisager l'apprentissage d'une autre façon, du côté des dispositifs hors classe.

Cependant, avancer que les dispositifs hors classe peuvent contribuer, de façon directe ou indirecte, aux apprentissages, c'est accepter plusieurs idées : celle qui attribue aux dispositifs hors classe une légitimité au niveau de la construction des apprentissages ; celle qu'il existe plusieurs formes d'apprentissages et plusieurs manières d'apprendre. Celle enfin de penser que les apprentissages se construisent dans et hors la classe, mais qu'ils nécessitent que les élèves soient dans de bonnes dispositions matérielles et psychosociales.

L'apprentissage peut revêtir plusieurs formes et les différents dispositifs peuvent être des outils de construction de l'apprentissage.

Puisque nous considérons que les apprentissages non formels et informels peuvent parfois compléter les apports scolaires ou permettre d'apprendre autre chose, autrement, autre part, nous proposons de décliner les types d'apprentissages possibles dans les dispositifs hors classe.

Ainsi, pour faire du lien avec le chapitre précédent, nous théoriserons le lien entre apprentissages et dispositifs avec

1 Processus d'apprentissage : apprendre et faire apprendre au sein des dispositifs

Nous l'avons vu en introduction, l'apprentissage peut s'étudier à la fois en tant que processus et en tant que produit. Pour aller encore plus loin, dans sa dimension de processus, nous retrouvons l'acte d'apprendre et l'acte de faire apprendre ; dans notre recherche, nous nous intéressons à l'apprentissage hors cadre scolaire et à l'accompagnement de cet apprentissage dans le cadre de l'éducation non formelle et informelle.

La situation classique d'un enseignant qui apporte une connaissance à un élève a souvent été étudiée. Pourtant, selon Mialaret, ce face à face pédagogique n'est pas la seule forme d'apprentissage possible et « une situation d'éducation se crée à chaque rencontre d'un sujet et d'un autre sujet, d'un sujet et d'un groupe, d'un groupe avec un autre groupe, à condition que soient présents, chez l'un ou l'autre, ou chez les deux, deux éléments en présence, le désir d'enrichissement réciproque et le désir d'action de l'un sur l'autre. Ces situations peuvent être fortuites ou institutionnalisées (système scolaire, groupes parascolaires, groupes provisoires en vue d'une action déterminée, religieux) » (Mialaret, 2011).

1.1 Apprendre hors cadre scolaire : le non formel et l'informel

Des formes d'apprentissages apparaissent donc en dehors des cadres scolaires dans d'autres espaces, dans d'autres temps que ceux dédiés à la transmission académique et avec d'autres personnes que les enseignants.

Dans le développement qui suit, après avoir défini l'apprentissage, nous présenterons des situations d'éducation qui sortent du cadre formel et qui ne sont pas

forcément régies par des référentiels. Notre choix s'est orienté sur des types d'apprentissage situés dans des espaces et des temps hors classe. Si nous tentons, à partir de ces approches de l'apprentissage, de caractériser les types d'apprentissages non formels et informels, nous pouvons identifier l'apprentissage par la vie quotidienne, l'apprentissage par le jeu et l'apprentissage entre pairs. Cette liste n'est pas exhaustive, mais nous paraît représentative des types d'apprentissages en œuvre dans les dispositifs hors classe.

1.1.1 Théories de l'apprentissage social

Pour Vygotsky (2004), l'apprentissage se construit autour de deux dimensions : la dimension culturelle et la dimension sociale. D'abord culturelle, parce que l'apprentissage s'inscrit dans un contexte historico-culturel et que les outils utilisés sont en lien avec ce contexte. L'enseignement agricole en est un bon exemple. L'évolution de l'agriculture et du monde agricole, l'évolution des techniques et des préoccupations sociales sont venues bouleverser les méthodes et les outils d'apprentissages. Sociale ensuite, car d'après Vygotsky, pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il existe au départ une interaction entre le sujet apprenant et un tiers plus avancé que lui dans la construction de la connaissance (Vygotsky, 2004). Bien que découvert très tard, cet auteur a influencé, à partir des années 1980, d'autres recherches. Nous pouvons notamment citer Bruner, pour qui l'apprentissage n'est pas un acte individuel, mais un acte collectif qui vise à coconstruire du sens dans un contexte spécifique (Bruner, 1996).

Ce courant va faire émerger des dispositifs qui vont permettre des « apprentissages réciproques » (Bourgeois, 2012), dans certains cas en permettant l'interaction entre pairs et des compagnonnages cognitifs que Brown et *al* définissent comme « paradigm of situated modeling, coaching, and fading, whereby teachers or coaches promote learning, first by making explicit their tacit knowledge or by modeling their strategies for students in authentic activity. Then, [...] they support students' attempts at doing the task. And finally they empower the students to continue independently » (Brown et *al*, 1989).

L'autre courant sur lequel nous nous arrêtons, qui a inspiré les méthodes éducatives, est né dans les années 60. Il met en avant l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage. La théorie proposée par Bandura souligne l'importance de l'autre, l'importance de l'observation d'autrui dans le processus d'apprentissage. Ainsi, au-delà des méthodes adoptées, le regard de l'autre et l'action d'autrui peuvent permettre la construction de l'apprentissage. Bandura met en évidence le fait que « la pensée, les émotions et le comportement humains peuvent être profondément influencés par l'observation » (Carré, 2004). Pour Bandura l'ap-

prentissage se construit par l'interaction de trois composantes :

- La personne et ses représentations cognitives ;
- Son comportement et son action ;
- Son environnement et plus spécifiquement son environnement social ;

Cette théorie met au premier plan la question de l'exemple, de l'imitation de l'autre dans l'apprentissage et se rapproche dans une forme plus contemporaine de l'apprentissage coopératif. Cette méthode d'apprentissage met l'accent sur le travail en groupes restreints, dans lequel la somme des compétences des élèves va permettre de résoudre une tâche collective ou d'atteindre un objectif commun. Cette méthode nécessite aussi des aménagements de classe ou d'espaces spécifiques, qui influent sur les interactions entre pairs, mais qui peuvent poser d'autres problèmes dans la maîtrise de la classe ou du temps.

Aujourd'hui, l'apport de ces courants permet d'admettre que la dimension cognitive et la dimension socioculturelle contribuaient ensemble aux apprentissages et les recherches se sont plus focalisées sur l'analyse des activités¹ et des pratiques et de nouvelles dimensions sont en train d'apparaître dans les débats sur l'apprentissage. Les dimensions affectives et émotionnelles, jusqu'alors périphériques aux recherches, se recentrent et viennent apporter un éclairage nouveau aux différentes théories de l'apprentissage.

1.1.2 Apprentissage par la vie quotidienne

Nous nous sommes posé la question de la place de ce développement à l'intérieur de ce chapitre. Devions-nous considérer les apprentissages de la vie quotidienne comme un processus ou comme un produit ?

Au vu de la définition que nous donnons de la vie quotidienne et dans la mesure où nous n'abordons pas ce que la vie quotidienne peut apporter à l'apprenant, mais bien par quel biais, elle permet à l'apprenant d'apprendre, nous avons choisi de la faire apparaître dans la partie portant sur les processus.

Ainsi, nous proposons de définir la « vie quotidienne » au travers de plusieurs auteurs qui ont travaillé sur cette notion et nous nous appuyons notamment sur les travaux de Lefebvre, Goffman et Certeau.

Pour ces auteurs, cette notion sert à la compréhension à nos sociétés modernes (Goffman, 1973 ; Lefebvre, 1981 ; Certeau, 1990) et chacun de ces auteurs attribue des fonctions différentes, mais complémentaires à la vie quotidienne.

Lefebvre propose une vision politique. Pour l'auteur, il s'agit d'un enjeu politique important et se construit autour de plusieurs autres notions ambivalentes : reproduction – production/domination – émancipation (Lefebvre, 1981)

1. Nous pourrions citer par exemple les travaux de Clot (Clot, 2007) et de Rabardel (Rabardel, 1995).

Pour Goffman, la vie quotidienne, permet aux acteurs d'avoir un cadre, codifie les interactions sociales et, dans un jeu d'aller-retour, les acteurs la codifient, la font évoluer (Goffman, 1973).

Pour Certeau enfin, la vie quotidienne est le support de trajectoires et de pratiques dans un espace à la fois posé, mais aussi évolutif (Certeau, 1990).

Mais voyons en quoi ces actes de la vie de tous les jours (Brogère et Ulmann, 2009) peuvent se comparer à des actes d'apprentissage.

Lorsque nous regardons les différentes théories de l'apprentissage, apprendre constitue un acte volontaire à la fois de la part de celui qui apprend, mais aussi de la part de celui qui fait apprendre et se déroule dans un cadre spécifique. Il faut donc aborder cette question en sortant de ce prérequis et essayer de voir de quelle manière les actes de la vie quotidienne constituent un acte d'apprentissage. Pour Brogère, « les apprentissages de la vie quotidienne développent nos capacités à construire des routines qui nous permettent de dépasser et de rendre acceptables les difficultés du monde dans lequel nous évoluons » (Brogère & Ulmann, 2009). Les routines jouent un rôle important dans le développement de l'élève. Elles lui permettent d'être mobilisé à d'autres tâches d'apprentissages.

Rabardel (1995) et Leplat (1997) ont travaillé sur les routines en situation professionnelle. Leplat a d'ailleurs mené des travaux dans le domaine scolaire. Ces résultats montrent qu'il existe une routine qu'il qualifie de « compétence incorporée ». Selon l'auteur, ce type de compétence est « tacite » et elle permet de combler l'écart de fonctionnalité entre la « compétence définie » dans le contexte professionnel et la « compétence effective ». Pour Leplat (1997), ces routines ont comme propriété « d'être facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale » (Leplat, 1997).

Cette dernière remarque fait du lien avec ce que Brogère appelle « la mise en quotidien » (Brogère, 2009). La ritualisation des gestes de la vie quotidienne permet de se créer une sorte de procédure sur laquelle il n'est pas nécessaire de se questionner à chaque fois et qui permet de mobiliser son énergie sur d'autres problématiques. Pour Brogère, « le quotidien est un ensemble de ressources qui permet de s'économiser, de s'appuyer sur ce que nous avons déjà fait, mais aussi sur ce que d'autres ont fait, les routines pouvant se transmettre » (Brogère, 2009).

Si nous croisons, cette notion de « mise en quotidien » avec la pensée vygotskienne, nous pouvons dire que les actes de la vie quotidienne sont inscrits dans un contexte historique et social spécifique différent d'une période à une autre et différent d'un lieu à un autre. La socialisation passe certes par l'apprentissage des gestes, par la maîtrise des actes de la vie quotidienne, mais aussi par la construction de codes qui permettent de construire le cheminement vers un apprentissage,

qui permettent d'agir conformément aux attentes sociales. Nous sommes bien là sur des modèles interactionnistes qui montrent la construction des connaissances au travers des rencontres et des observations.

Cette confrontation avec d'autres schémas, fait dire à Brougère que « le quotidien est apprentissage, le lieu de l'apprentissage des pratiques et savoirs du quotidien, la confrontation pour certains avec d'autres quotidiens, le lieu de surgissement d'événements qui conduisent à reconstruire le quotidien, mais qui offrent la possibilité d'apprentissages fortuits » (Brougère, 2009).

Ainsi, la vie quotidienne en tant que forme d'apprentissage comporte plusieurs dimensions : la vie quotidienne représente tout d'abord un cadre construit dans lequel le sujet peut se laisser porter par des actes routiniers et donc être mobilisé pour d'autres types d'apprentissages. Ce cadre doit aussi permettre au sujet d'évoluer au plus près de ses besoins et donc doit lui permettre de bien vivre les différents temps de la journée. Pour reprendre nos deux composantes de l'apprentissage, nous sommes là plus dans une dimension du résultat de l'apprentissage.

Dans sa dimension de processus d'apprentissage, la vie quotidienne permet un apprentissage des codes sociaux et de se construire en tant qu'être social au travers du regard des autres. Elle permet aussi d'apprendre à choisir, d'apprendre à se confronter à d'autres quotidiens et donc de porter un regard critique sur ce qui l'entoure.

Ainsi, si nous devons faire une métaphore, la vie quotidienne représente les fondations de l'apprentissage, celle que nous ne voyons plus, mais sur laquelle repose le reste des apprentissages.

1.1.3 Place du jeu dans l'apprentissage

« Le jeu libre donne à l'enfant une première possibilité absolument déterminante d'avoir le courage de penser, de parler et peut-être d'être vraiment lui-même » (Bruner, 1983).

Selon Brougère, le jeu, au même titre que d'autres activités, offre des situations d'apprentissages (Brougère, 2005).

Nous nous intéressons ici aux auteurs qui octroient au jeu une place importante dans les situations d'apprentissage et qui vont même jusqu'à donner un titre qui lie les deux termes (Brougère, 2005).

Souvent, ces deux notions ont été opposées. Il n'est pas rare d'entendre qu'il y a « un temps pour jouer et un temps pour apprendre ». Ainsi, alors que tout semble opposer ces deux activités humaines, il est possible d'adopter une autre approche qui s'inscrit dans la notion d'éducation informelle. Pour Brougère, il faut « penser le jeu en relation avec tous les apprentissages qui peuvent se faire dans

des situations qui ne sont pas intentionnellement construites pour l'apprentissage » (Brougère, 2005).

Si nous rapprochons la théorie de Belin à propos des dispositifs (Belin, 2001) de la pensée de Brougère (Brougère, 2005), le jeu permet d'envisager une nouvelle perspective d'apprentissage. Cette nouvelle conception, étendue à « tous les espaces potentiels d'apprentissage et sur une approche de l'éducation tout au long et tout au large de la vie (lifelong / lifewide learning) propre à renouveler profondément les concepts et les pratiques du monde éducatif » (Brougère, 2005).

Le terme de jeu peut avoir plusieurs significations, il est à la fois un espace nécessaire au mouvement comme nous l'avons vu dans le développement sur le dispositif, mais il est aussi une activité de loisirs qui doit comporter un certain nombre de critères pour être considéré comme tel².

Comme pour les dispositifs de façon générale, le jeu peut contribuer de façon indirecte et agir sur la construction de la personnalité, en particulier selon Winnicott, à sa dimension créative.

Mais pour d'autres auteurs, le jeu revêt un rôle important dans le développement du sujet. Pour Piaget, le jeu joue un rôle dans la théorie de l'équilibration (Piaget, 1969). Il est le primat de l'assimilation et de l'accommodation. Dans cette théorie, la phase d'assimilation revient à incorporer des objets dans les schèmes de conduite et la phase d'accommodation est le processus inverse, qui consiste en « une action de l'extérieur transformant ces schèmes, avec le principe de réalité. Brougère explique que la théorie piagétienne conduit « le jeu à être perçu non comme apprentissage de nouvelles compétences ou habiletés ce qui supposerait adaptation c'est-à-dire équilibre entre les deux processus, mais comme consolidation des acquisitions antérieures » (Brougère, 2005).

Là encore, la contribution du jeu aux apprentissages est indirecte, mais il représente aux yeux de Piaget « un levier de l'apprentissage chez l'enfant » (Piaget, 1969).

Alors que pour certains, le jeu est un levier de l'apprentissage et que pour d'autre il permet d'y contribuer indirectement, Vygotsky avance que ce processus est indissociable de l'apprentissage et du développement. Deux idées prédominent : « la première est la contribution essentielle du jeu au développement de l'imagination » et la seconde est en lien avec la théorie vygotskienne de l'apprentissage : la zone proximale de développement. En jouant, l'enfant dépasse son comportement quotidien aussi, « le jeu crée la zone de développement de l'enfant » (Vygotsky, 2004).

2. Il doit être pris au second degré, il doit être une activité choisie, il comporte des règles implicites ou explicites partagées entre les joueurs, il doit garder une part d'incertitude et n'avoir de conséquences que sur le jeu lui-même.

Dans la pratique des jeunes, le jeu peut tenir une place importante. Ces jeux, quelles que soient les formes qu'ils prennent permettent aux jeunes de se construire, d'apprendre, d'expérimenter. Ils sont parfois des passages obligés vers le développement. Nous verrons dans notre partie empirique, la place laissée aux jeux par les acteurs éducatifs.

1.1.4 Apprentissage entre pairs et "activités électives"

Nous abordons ici un autre aspect de l'apprentissage, celui entre pairs pour discuter du fait que le sujet n'apprend pas qu'en présence d'un acteur éducatif. Il ne s'agit pas d'une remise en question du schéma classique de transmission du savoir, mais d'un questionnement des modèles.

Ce développement s'inscrit dans les modèles interactionnistes, dans l'apprentissage par observation d'autrui, par échanges, mais hors du cadre classique de la classe et en dehors d'une organisation pédagogique. Nous situerons nos propos dans le primat du temps personnel que nous avons abordé dans notre problématique et dans le cadre de l'éducation informelle.

Pour le dire autrement, toute la construction du sujet, tout son développement ne se joue pas exclusivement durant les temps de classe. Il est de coutume de parler d'un triptyque éducatif qui se compose de la sphère familiale, de la sphère scolaire et de la sphère des structures périscolaires. Dans ce schéma là, l'enfant est toujours agi. De nouvelles recherches commencent à observer comment les sujets « agissent autant qu'ils sont agis » (Delalande & Arléo, 2010) et comment ils s'éduquent autant qu'ils sont éduqués.

Les établissements scolaires s'organisent autour de différents temps, de différents espaces et au-delà des apprentissages scolaires, ces établissements sont aussi le lieu « d'apprentissages informels et notamment entre élèves » (Delalande, 2010).

1.1.4.1 Tiers espace éducatif La prise en compte de la construction sociale entre pairs a été soutenue pour la première fois en 1932 par Mauss qui affirme qu'il existe « une éducation des enfants par les enfants eux-mêmes ». En ce sens, il se démarque de son oncle, Durkheim, qui avançait que « les enfants n'étaient pas mûrs pour la vie sociale » (Durkheim, 1911).

Dans le paragraphe sur la vie quotidienne, nous nous sommes arrêtés sur la dimension sociale qui permettait à l'apprenant de construire des codes au travers de sa rencontre avec l'autre. La construction de ces codes peut ainsi se dérouler entre pairs dans un tiers espace qui peut ainsi devenir un lieu de construction sociale pour le jeune et qui va lui permettre de comprendre et construire les codes

qui appartiennent à sa culture adolescente. Pour Delalande, cette construction est importante, car « posséder sa culture d'âge, c'est connaître et maîtriser les connaissances et les comportements qui la caractérisent » (Delalande, 2010).

Ce tiers espace qui se déroule entre pairs peut être facilitant pour l'acquisition de connaissance. Dans ce tiers espace, les élèves rompent avec leur « conception d'une situation didactique » (Sarrazy, 1995) et rompent avec ce que Brousseau nomme le contrat didactique et qu'il définit comme « l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980). Ces ruptures avec le contrat didactique « rendent possible la dynamique évolutive du système » (Amade-Escot, 1998)

Pour revenir au cadre de notre recherche, des auteurs comme Gayet ont choisi de sortir du schéma dichotomique entre les apprentissages scolaires et les apprentissages des temps et des espaces informels. Il fait des liens entre les deux types d'apprentissages (Gayet, 2003). Il parle d'un chevauchement entre les codes de la classe et les codes de la cour, comme si ce tiers espace était un moyen pour mettre à l'épreuve les codes de la classe sans la pression liée à la relation d'autorité.

Au-delà de la question des codes, les apprentissages entre pairs peuvent aussi avoir une fonction éducative et peuvent permettre de faire fructifier le capital culturel de chacun. En effet, l'hétérogénéité des publics entraîne la rencontre de mondes différents et permet un « enrichissement culturel spécifique » (Delalande, 2009), qui est une conséquence du « folklore enfantin » (Delalande, 2009) du jeu entre enfants.

Pour conclure sur ce tiers espace, nous pouvons le caractériser comme un espace rassurant, dans lequel l'élève s'inscrit pour bien vivre sa scolarité. Il est un espace dans lequel les élèves apprennent à vivre avec l'autre, à se construire et à faire l'expérience des relations entre pairs. Il s'agit d'un espace où il apprend à être lui, où il se construit en tant que personne pour pouvoir appréhender au mieux son « métier d'élève » (Perrenoud, 1996).

1.1.4.2 Activités adolescentes Nous venons de le voir, il a fallu du temps, pour que l'apprentissage entre pairs soit pris en compte. Dans un contexte social où le temps scolaire est de plus en plus long et même si le parcours scolaire est décisif pour l'insertion des jeunes, « l'éducation sort alors de l'école, échappe aussi en partie de la famille, et se fait ailleurs » (Barrère, 2001). Pour Barrère, cet ailleurs se situe dans une « sphère hétérogène de consommations et de pratiques, de divertissements et d'investissements mêlés. Les activités électives permettent en effet aujourd'hui une éducation des adolescents, une éducation sans école ni organisation institutionnelle globale » (Barrère, 2011).

Le temps de loisirs, les temps libérés de la forme scolaire ne cessent d'augmenter. Alors que les enfants restent encore sous l'autorité et la responsabilité, des adultes, quelle que soit la forme institutionnelle, les adolescents quant à eux, vivent des temps entre eux, pratiquent des activités que Barrère qualifie « d'électives » (Barrère, 2011) dans de nouveaux espaces.

Ces activités peuvent être classifiées autour de quatre axes : le groupe de pairs, la culture juvénile, les loisirs organisés et la culture numérique. Chaque jeune doit pouvoir trouver sa place dans un groupe, il doit pouvoir se construire, s'affirmer exister sans se nier. Il faut qu'il trouve le juste milieu dans son positionnement et il a à surmonter des épreuves sociales. Begag parle d'épreuve de jugement scolaire. « Lorsqu'il faut résister aux copains pour être bon élève, sans pour autant devenir traître ou délateur, le quotidien scolaire devient particulièrement délicat » (Begag, 1986).

L'apparition de la culture juvénile, son évolution est la conséquence de « l'autonomie relationnelle » (Galland, 2006). L'évolution de la culture juvénile met au premier plan les relations plutôt que les activités et l'adolescence est « avant tout relationnelle » (Galland, 2006).

La culture juvénile se construit autour de l'apparence, du paraître et de ce que Dubet appelle « le conformisme de l'adolescence » (Dubet & Martuccelli, 2014).

L'autre axe concerne les loisirs organisés. La réforme des rythmes scolaires a fait apparaître la notion de parcours éducatifs. Mais cette idée n'est pas nouvelle et se rapproche de la volonté de ne pas centraliser les activités dans le « huis clos scolaire » (Grezes-Rueff & Leduc, 2007). Par ailleurs, l'enseignement agricole notamment a fait le choix d'occuper le temps hors classe des élèves et de proposer des activités plus ou moins éloignées des dispositifs scolaires.

En ce sens, la question de la vie scolaire prend tout son sens. Les établissements ne peuvent plus se permettre de se cantonner à leur mission d'instruction et doivent organiser des temps d'éducation, doivent construire les structures comme des lieux de vie dans lesquels des activités sont proposées aux élèves. Ainsi, le jeune a un large choix d'activités soit dans l'établissement, soit hors de l'établissement.

Enfin, les innovations technologiques des années 1990 vont faire émerger un nouvel axe porteur de nombreux apprentissages : la culture numérique. Pour reprendre les propos de Barrère, « les technologies de l'information et de la communication n'ont pas bouleversé radicalement la donne culturelle, mais elles ont indéniablement élargi l'autonomie adolescente en raison même de leurs supports » (Barrère, 2011).

Cela se traduit par deux niveaux. Au niveau social, les adolescents ont accès à l'immédiateté de la relation. Ils peuvent à tout moment entrer en relation avec les autres et sans pour autant avoir à changer d'espace. Mais au-delà de l'aspect

social, la révolution numérique rend accessible un grand nombre d'informations permettant la construction de connaissances en autonomie (Gardiès, 2014).

L'ensemble de ces activités pourra constituer ce que Barrère appelle « le théâtre d'un programme éducatif alternatif à l'école, ayant pour mobile la détente, le plaisir, mais aussi la réalisation de soi, par le biais d'un investissement personnel, variable évidemment suivant les individus » et peut également devenir le « théâtre d'un ensemble d'apprentissages informels » (Barrère, 2011).

1.1.5 Engagement et Motivation comme contributeurs aux processus d'apprentissage

Nous centrerons nos propos sur deux composantes du processus d'apprentissage pour l'élève : l'engagement et la motivation. Ces deux notions sont parfois interdépendantes. Comme nous l'avons abordé dans la problématique, ces deux notions peuvent aussi participer à la contribution des dispositifs aux apprentissages.

Quelle que soit la forme, quelle que soit l'organisation du dispositif, quelle que soit la posture de l'acteur éducatif lors de l'animation de ce temps, si l'élève ne s'engage pas et s'il n'est pas motivé, s'il ne donne pas du sens à son action, le dispositif pourra être inefficace.

1.1.5.1 Engagement Un dispositif, qu'il soit scolaire ou hors classe, ne peut avoir un effet sur les résultats que s'il y a un engagement des apprenants comme des acteurs éducatifs. Ils ne peuvent avoir une utilité que s'ils sont habités.

Nous utiliserons la définition de Joseph qui décrit l'engagement comme « une obligation sociale que s'impose une personne dès lors qu'elle s'implique dans un rôle ou une action conjointe et dont l'intensité varie de la distraction à l'emballement selon les autres obligations qui sont les siennes sur d'autres scènes » (Joseph, 1998) et nous la compléterons par celle de Mias, qui met en avant le lien que cet engagement va générer entre une personne et son « comportement futur ». Pour elle, « l'engagement concerne la relation qu'un individu entretient avec une décision et les actes générés par cette décision une fois prise » (Mias, 2008).

Pour que les dispositifs hors classe jouent un rôle dans la réussite des élèves, l'engagement des différents acteurs peut être nécessaire. A contrario, pour qu'il y ait engagement, une réussite préalable doit avoir existé (Bernard, 2011).

Le fait d'avoir un projet qui dépasse la simple participation et de ne pas limiter les attentes « au seul intérêt de l'activité » (Bernard, 2011) peut permettre à l'élève de s'engager dans un dispositif.

L'aspect scolaire n'est pas la seule motivation pour l'engagement de l'élève. Au-delà de ce niveau de réussite, l'élève « investit dans l'image qu'il donne à lui-même et à sa famille, investit dans la possibilité de tirer un avantage social de la scolarité (avoir un "bon boulot"), investit dans des rôles qui le valorisent (meneur, anima-

teur, amuseur) » (Bernard, 2011).

Becker avance plusieurs facteurs d'engagement comme la légitimation du sens scolaire, ou l'importance des relations que l'élève peut entretenir avec ses pairs, mais aussi avec l'ensemble de la communauté éducative. Cet engagement passe donc aussi par la fonction socialisatrice de l'école. Par l'organisation qu'elle mettra en place et qui permettra de renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe et à un établissement en insistant sur la nécessaire participation à des activités formelles ou non formelles de groupe (Finn, 1989).

1.1.5.2 Motivation La motivation est intimement liée au projet de l'élève, au sens que l'élève va donner à sa scolarité. Si nous devons la définir, nous dirions qu'il s'agit de l'ensemble des causes, conscientes ou inconscientes, qui est à l'origine du comportement individuel.

Ce processus est lié avec le processus d'engagement que nous venons d'aborder. La motivation détermine le déclenchement dans une certaine direction, elle détermine l'intensité déployée, la continuation ou l'arrêt de l'activité. Elle est un processus d'intégration et de régulation d'une multitude de paramètres relatifs aux opportunités d'un environnement et aux sollicitations d'une situation.

La motivation est impactée par différentes émotions (Bandura, 1986). Pour Bandura, les personnes élaborent des scénarii. En fonction des perceptions que les élèves ont de leurs capacités, ils vont faire émerger des émotions positives comme l'excitation, de l'allant et la fierté ou des émotions négatives comme l'anxiété, la gêne et l'abattement.

Les propos de Bandura rejoignent ceux de Saint Augustin qui parle d'une libido sciendi, que nous pourrions traduire par désir d'apprendre.

Il est possible de différencier deux types de motivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Le premier type de motivation correspond aux activités que l'on pratique pour le plaisir et la satisfaction personnelle. Une personne qui réalise une action sans autre intérêt que le plaisir personnel a une motivation intrinsèque.

A contrario lorsque le sujet vise l'obtention d'une conséquence extérieure à l'activité elle-même, nous sommes face à une motivation extrinsèque. Si nous mettons en rapport ces définitions et le domaine scolaire, nous pourrions donner comme exemple de motivation extrinsèque, le cas de l'élève qui veut réussir non pas pour lui, mais plus pour satisfaire ses parents ou ses professeurs. Dans le cas de la motivation extrinsèque, les enseignants en procédant par renforcement positif peuvent agir sur la motivation.

Ce dernier exemple se rapproche du courant béhavioriste qui considère l'apprentissage comme déterminé par l'environnement et qui postule que l'apprentissage

est une modification du comportement provoqué par les stimuli extérieurs. Les renforcements positifs (les récompenses) ou négatifs (les sanctions) permettraient la construction de celui qui apprend.

Ainsi dans le contexte scolaire, « la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2005).

Selon les théories de l'apprentissage, la motivation n'est pas toujours appréhendée de la même façon. Les théories sociocognitives par exemple se focalisent sur « les représentations et l'interprétation que l'élève se fait de la situation, de sa confiance ou de son estime de soi » (Bedin & Fournier, 2014). Ces théories prennent en compte les dimensions affectives de la motivation et de la cognition.

En plus d'être fonction de la discipline enseignée et de l'intérêt que l'élève peut lui porter, la motivation dépend aussi des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il a de ces conditions et les formes d'apprentissages, les méthodes employées ne sont pas les seuls leviers de la motivation. Crahay parle de trois paramètres qui influent sur la motivation (Crahay, 1999) :

- l'attribution des causes de réussite ou d'échec de la situation ;
- La conception de l'intelligence ;
- La perception des buts poursuivis par l'école ou par son enseignant ;

Ainsi, la représentation qu'à l'élève de la situation dans laquelle il se trouve est tout aussi importante que la situation elle-même.

1.2 Accompagner l'apprentissage dans les dispositifs hors classe

Ce théâtre d'apprentissages est habité par différents acteurs. Ainsi, en dehors du temps et des espaces des classes, mais à l'intérieur de l'établissement, des acteurs éducatifs et des apprenants se côtoient avec une volonté plus ou moins affirmée de construire des connaissances.

L'intervention des acteurs éducatifs en dehors de la classe, en dehors de tout programme et de tout référentiel nécessite une réflexion sur les postures à employer. Le panel des acteurs éducatifs est tel que l'élève se retrouve face à plusieurs modèles pédagogiques. Pour autant, quel que soit l'acteur éducatif, quel que soit son statut n'existe-t-il pas des postures invariantes ? Quels sont les facteurs qui peuvent entraîner la variabilité des pratiques ?

Par ailleurs, quelle que soit la posture utilisée, l'élève ne se trouve pas en situation de classe et dans un contexte différent de celui des attentes scolaires devant lesquelles il est parfois en difficulté, son engagement peut être différent. L'enjeu

pour les acteurs éducatifs est de proposer des dispositifs qui sont des tiers espaces éducatifs assez éloignés de la forme scolaire pour obtenir l'adhésion, mais assez complémentaires pour que les élèves y construisent de la connaissance. Cette question d'adhésion que nous traduisons ici par engagement et motivation est l'objet du second développement.

1.2.1 Pratiques des acteurs éducatifs

Même si notre objet de recherche ne cible pas directement aux pratiques enseignantes, la littérature abondante à ce sujet permet tout de même de faire des parallèles avec les acteurs éducatifs intervenant en dehors des temps et de l'espace classe.

Marcel a défini les pratiques enseignantes en tant qu'objet scientifique (Marcel, 2014). Il s'appuie sur plusieurs auteurs pour en donner les contours et s'adosse aux théories de l'action. Il cite De Certeau pour qui la notion de pratique est « une manière de penser investie dans une manière d'agir » (De Certeau, 1990) et pour Latour, il s'agit d'un « terme sans contrainte qui désigne la totalité des activités humaines » (Latour, 1996).

L'étude des pratiques renvoie aux théories de l'action qui sont envisagées de façon différentes selon les courants. Pour Durkheim, les actions sont « des manières d'agir, de penser et de sentir extérieures à l'individu et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s'imposent à lui » (Durkheim, 2010) alors que pour Weber, l'activité est « un comportement humain quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiqueront un sens subjectif » (Weber, 1971). Pour reprendre les propos de Marcel, dans la première acception, « l'agent est soumis à des influences externes qui le dominent » alors que dans la seconde, c'est « le sujet qui est au centre et son action s'étudie exclusivement à partir de son vécu et de son point de vue » (Marcel, 2014).

Pourtant des auteurs tentent de rapprocher ces deux conceptions de l'action. Giddens notamment définit les pratiques sociales « à la croisée de leurs propriétés structurelles et du résultat de l'expression des acteurs » (Marcel, 2014). Pour expliquer cela, Tupin écrit que Giddens « tente d'êtreindre dans le même mouvement, le sujet agissant et les mécanismes d'influences réciproques entre ce sujet et les structures dans lesquelles il se meut » (Tupin, 2006).

Dans ce sens, cette idée converge avec celle que nous avons exprimée précédemment à propos du dispositif qui donne un cadre à l'acteur, mais qui lui permet aussi de l'habiter à sa façon. Giddens avance que « le structurel est toujours à la fois contraignant et habilitant » (Giddens, 1994). Pour Marcel, la proposition de Giddens peut être envisagée comme « un système de trois sphères interdépendantes, mais dotées d'une autonomie relative : le sujet, les structures sociales et l'action » (Marcel, 2014).

Enfin, le cadre d'étude des pratiques en plus de s'appuyer sur les théories de la structuration peut aussi s'inscrire dans le prolongement du modèle triadique issu de la théorie de l'agentivité proposée par Bandura (2003). Comme pour la théorie précédente, il s'agit d'un système « de relations de causalité réciproque entre trois catégories de facteurs : le comportement, les facteurs personnels internes (événements cognitifs, émotionnels et biologiques) et l'environnement » (Marcel, 2014).

Ainsi, en s'appuyant sur ces différentes approches Marcel envisage les pratiques, et plus particulièrement les pratiques enseignantes, comme « un processus continu qui s'alimente, selon des modalités différentes, à quatre processeurs :

- le processeur ontologique, celui du sujet enseignant avec toute l'épaisseur de ses origines, de son histoire personnelle et professionnelle, de sa culture, de ses valeurs ;
- le processeur environnemental, avec ces différents niveaux : spatiaux, temporels, matériels, sociaux, organisationnels, institutionnels, culturels, historiques, symboliques, etc. ;
- le processeur praxique, celui des gestes, des comportements et des discours en situation ;
- le processeur épistémologique, celui des connaissances et des savoirs, ceux de l'enseignant (académiques, professionnels, expérimentiels), mais aussi celui des savoirs mis en jeu dans les situations d'enseignement.

Les pratiques en situation correspondent, donc, à des configurations singulières des contributions interreliées entre elles de ces quatre processeurs.» (Marcel, 2014).

Marcel, au travers de cette modélisation, prend en compte certes la variabilité des pratiques, mais défend d'abord l'hypothèse « d'une stabilité » (Marcel, 2014). Il explique que « cette modélisation assume plus clairement la prise en charge de la singularité des pratiques enseignantes, même si elle la prolonge et la complète par une généralité qui dépasse les pratiques en situation et qui relève de l'autonomie relative de chacun des processeurs » (Marcel, 2014).

1.2.2 Postures des acteurs éducatifs

Le dispositif pose le cadre d'action des acteurs, guide les acteurs dans leurs pratiques. Les postures représentent la phase opérationnelle de ses pratiques et ont été étudiées dans le contexte scolaire.

Crahay s'est intéressé lui aussi à la stabilité et à la variabilité des comportements d'enseignement qui constitue pour lui « une problématique cruciale » (Crahay & Lafontaine, 1986).

Il se demande notamment si « tous les aspects de l'activité d'enseignement sont modifiables, ou au contraire s'il existe un noyau inaltérable de conduites, entouré

de couches superficielles où s'enregistreraient des fluctuations » et cherche à savoir si « ces fluctuations sont observables chez le même maître, si elles sont aléatoires ou, au contraire, si elles obéissent à des régularités » (Crahay & Lafontaine, 1986). Crahay se demande aussi, dans la mesure où des variations comportementales sont observables, à « quoi les imputer » (Crahay & Lafontaine, 1986). Alors que ces travaux se sont focalisés sur le contexte scolaire et sur les postures enseignantes, les différents types de variables permettent de faire des passerelles avec les pratiques des autres acteurs éducatifs. Trois variables sont mises en avant :

- Les variables situationnelles ;
- Les influences réciproques ;
- Les processus cognitifs ;

Comme le rapporte Crahay, les variables situationnelles « influencent le comportement du maître et des élèves ». Les influences réciproques jouent à la fois sur le comportement du maître et sur celui des élèves et les processus cognitifs « guident les maîtres dans leurs actions éducatives » (Crahay, 1989).

Dans cette perspective, l'acteur éducatif n'est pas le seul à être pris en compte. Une large part est donnée au contexte.

Bronfenbrenner, quant à lui, propose une analyse contextuelle à plusieurs niveaux. Il parle de microsystème, de méso système, d'exo système et de macro système (Bronfenbrenner, 2009). En s'appuyant sur cette analyse multi dimensionnelle, Crahay explique que l'analyse des microsystèmes se limite à l'environnement immédiat de la personne, et a pour objet tous les processus d'influence qui s'exercent sur elle. Même si, pour des raisons de commodité et de rigueur, nous étudions le plus souvent chaque microsystème isolément, ce qui se passe dans un microsystème n'est pas totalement dissociable de ce qui se passe dans les microsystèmes connexes. Par conséquent, il importe de mener des analyses sur un second plan : celui des méso systèmes. Ici, nous tenons compte des effets cumulés des processus opérants et « interagissant dans deux ou plusieurs environnements auxquels la personne en développement participe activement » (Crahay, 1989).

Pour en revenir à l'étude de la variabilité, Dunkin et Biddle proposent un modèle qui reprend différents types de variables et qui permet d'avoir une grille de lecture des conduites d'enseignement (Dunkin & Biddle, 1974). Trois phases sont repérées dans leur modélisation : un premier groupe de variables est centré sur l'enseignement. Les auteurs utilisent le terme de variable de présage. Ces variables s'intéressent à tout ce que l'enseignant amène avec lui pour préparer ou mener la classe. Sa pratique, son bagage culturel, ses valeurs, ses caractéristiques personnelles sont analysées. Cette catégorie de variables englobe également l'âge et le sexe de l'enseignant et peut être élargie à l'ensemble des acteurs éducatifs.

Le deuxième type de variable comprend les variables de contexte : le jeune en est l'élément central. Comme pour l'enseignant, ses caractéristiques, son comportement vont déterminer les conditions d'animation du dispositif hors classe.

Cependant, le jeune n'est pas le seul composant de cette variable. L'institution, les espaces, les caractéristiques des dispositifs sont aussi à prendre en compte.

Le troisième type de variables que Dunkin et Biddle relèvent est les variables de processus : il s'agit de tous les événements qui surviennent durant les temps d'enseignement (Dunkin & Biddle, 1974).

2 Produits d'apprentissage

La partie sur les produits de l'apprentissage va permettre d'aborder la seconde partie de notre approche systémique et va conforter notre volonté de sortir d'une vision dichotomique qui se centre souvent sur les apprentissages scolaires en présentant à la fois les produits scolaires et les produits psychosociaux.

2.1 Notes et évaluation

En tant que produit de l'apprentissage, les notes et l'évaluation peuvent être abordées selon l'angle d'une double performance. La performance scolaire de l'élève qui obtient de bons résultats, la performance de l'établissement qui parvient à mettre en place différents processus d'apprentissages adaptés à la réussite de l'élève.

Dans les deux cas, il y a une obligation de résultat qui va se traduire par une « préoccupation accrue pour les questions d'évaluation » (Marcel & Savy, 2013).

L'approche docimologique met en avant la mesure tout en visant « l'objectif d'en améliorer sa fiabilité, d'obtenir une évaluation la plus objective possible » (Chartier, 2013).

Les différentes recherches dans ce domaine, bien que descriptives, ont fait apparaître des biais. Dans ce sens, Merle se demande si « les notes constituent une mesure fiable de compétences et de la valeur de l'élève. » (Merle, 2006), car de nombreux biais³ mis en lumière par les recherches successives confèrent à l'évaluation et à la notation un caractère incertain (Merle, 2006).

Pourtant, la responsabilité des établissements ne porte pas sur les moyens mis en place pour mener à bien leur mission, mais « se focalise sur les résultats obtenus » et les notes « sont ainsi l'un des piliers de notre système éducatif » (Marcel & Savy, 2013).

Antibi parle même « d'une constante macabre » (Antibi, 2003) et explique que les notations pour être crédible doivent « suivre une courbe de Gauss⁴ répartissant implacablement les élèves d'une classe en un tiers de bons, un tiers de moyens et un tiers en échec » (Antibi, 2003). Pour l'auteur, il semble que les matières générales, importantes pour l'orientation des élèves sont le plus impactées par cette constante macabre.

3. L'ordre de correction des copies, le niveau de la copie précédente, le statut scolaire de l'élève, l'origine sociale, le genre, l'apparence physique.

4. La courbe de Gauss est une représentation mathématique qui révèle une certaine répartition autour d'une valeur centrale.

Pour Crahay ce système de notation va avoir « des effets sur la classe, sur les élèves, et principalement sur leur motivation dans les apprentissages » (Crahay, 2009). En effet, des travaux ont mis en évidence un effet classe dans l'attribution de la note. Selon les recherches, « plus le niveau de la classe est élevé plus l'enseignant augmente son niveau de sévérité » (Marcel & Savy, 2013).

Ainsi cette réalité de notation pose la question suivante : Comment peut-on concevoir que des notes identiques, mais obtenues par des élèves différents, dans des contextes différents (classe, établissement, enseignant...) reflètent des acquis de même niveau ? » (Marcel & Savy, 2013) et nécessite que nous gardions à l'esprit cette réalité de la notation lorsque nous comparerons les contributions des dispositifs sur les apprentissages.

Enfin, si nous ancrons notre réflexion docimologique dans le contexte de notre recherche, c'est-à-dire dans le système agricole, il faut souligner à la suite de Marcel que l'évaluation a toujours tenu une place « particulière et privilégiée » (Marcel & Savy, 2013) qui s'explique par le fait que depuis son origine, l'enseignement agricole a toujours « considéré la personne (l'homme), selon trois dimensions reliées entre elles, l'individu, le groupe et le projet » (Marcel & Savy, 2013). Cette vision a permis de répondre à différents publics : ceux qui sont à l'aise dans les modes d'évaluation qui combinent des contrôles en cours de formation et des épreuves terminales et ceux qui préfèrent le dispositif des unités capitalisables.

Dans les deux cas, il s'agissait « de construire des modalités d'élaboration d'une réponse "certification et formation" à une demande sociale de qualification et d'éducation » (Marcel & Savy, 2013).

Pourtant, il semble que l'enseignement agricole ait été « rattrapé voire dépassé par d'autres concepteurs » et par des volontés politiques qui se traduisent par l'obligation de la mise en place d'un référentiel professionnel et d'un référentiel de certification.

2.2 Produits psychosociaux

Puisque les dispositifs hors classe peuvent venir consolider ou affaiblir les différents scores des élèves, nous avons fait le choix de présenter les variables psychosociales dans les produits de l'apprentissage.

Pourtant, ces variables une fois construites peuvent aussi entrer dans le processus d'apprentissage en agissant directement sur la motivation et l'engagement.

Dans le développement qui va suivre, nous mettrons l'accent sur trois variables, celle du sentiment d'efficacité personnelle, celle de l'estime de soi et celle du sentiment d'appartenance.

2.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle

Depuis les années 70, au cours de ces nombreuses recherches et expérimentations des mécanismes de résorption des dysfonctionnements phobiques par le modelage et l'expérience de maîtrise, Bandura s'est rendu compte de l'importance des perceptions personnelles d'efficacité dans le changement comportemental et cognitif eu égard à l'objet menaçant. De ces travaux, le psychologue va arriver à la conclusion suivante : « L'auto efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leur capacité à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (Bandura, 2003).

L'auteur met en avant l'auto structuration et pense que les sujets sociaux « sont disposés à s'auto organiser, à se comporter de façon proactive, et à activer des mécanismes d'autoréflexion et d'autorégulation » (Bandura, 2003). Loin d'enfermer le sujet dans une sphère hermétique et à la suite de Wallon, il inscrit le sujet dans la société. Il parle bien de sujets sociaux qui ne sont pas « des acteurs autosuffisants, tout puissants et indépendants de leurs environnements sociaux » (Bandura, 2003). Pour lui, le fonctionnement humain est l'élément central de trois sphères : la sphère cognitive, la sphère comportementale et la sphère environnementale.

Pour Bandura, les individus peuvent exercer de l'influence sur ce qu'ils font. Bien entendu, la plupart des comportements humains sont déterminés par de nombreux facteurs en interaction, ce qui fait que les gens contribuent à ce qui leur arrive, mais n'en sont pas les seuls instigateurs.

L'auteur parle alors de la causalité triadique réciproque et de la place de l'agentivité dans ce concept. Selon la théorie bandurienne, il y a un impact des effets de renforcement sur le comportement qui n'empêche pas que le comportement puisse être une réaction automatique à l'action de l'environnement. Pour Bandura, ce sont « les cognitions qui jouent le rôle majeur de médiation entre l'action de l'environnement et les réponses comportementales » (Bandura, 2003). Il existe des mécanismes d'agentivité personnelle dont le plus important et le plus répandu est la croyance d'efficacité personnelle. Selon l'auteur, l'agentivité concerne « les actes intentionnels et le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis sont la caractéristique clé de l'agentivité personnelle ». Quant à l'efficacité personnelle perçue, elle « concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003).

Les croyances d'efficacité personnelle représentent le facteur clé de l'agentivité hu-

maine qui constitue un des éléments du modèle de causalité triadique réciproque. La modélisation de la causalité triadique réciproque permet de comprendre les différents paramètres qui entrent en compte dans un acte. Dans cette théorie, l'agentivité humaine dans la structure causale interdépendante que nous pouvons schématiser de la sorte :

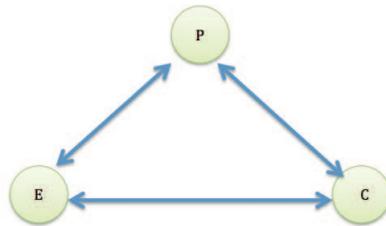


FIGURE 3.1 – L'agentivité

Carré explique que les trois éléments sont interdépendants deux à deux et que malgré la réciprocité, chaque composant n'a pas le même impact (Carré, 2004). En effet, il apparaît au terme des études antérieures menées par Bandura que selon les situations, le contexte, un des points peut plus ou moins ressortir. Le premier élément comprend l'ensemble des facteurs personnels (P). Ces facteurs peuvent prendre diverses formes telles que « des événements cognitifs, émotionnels et biologiques » (Bandura, 2003) et peuvent comprendre les perceptions personnelles d'efficacité et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même.

L'autre facteur principal de cette causalité triadique est le comportement (C). D'après Carré, les déterminants du comportement « décrivent les patterns d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux » (Carré, 2004). Le dernier paramètre de ce système concerne l'environnement (E). Pour Bandura, « les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant environnemental » (Bandura, 2003).

Pour conclure ce développement sur le sentiment d'efficacité, nous pouvons nous arrêter sur les quatre sources proposées par Bandura pour expliquer les jugements d'auto-efficacité. Il parle d'expérience vécue qui constitue le premier fondement du sentiment d'efficacité personnelle. L'existence d'un individu est faite d'échecs et de succès qui vont le marquer. Les échecs et les réussites vont sensiblement faire varier le sentiment d'efficacité personnelle. Il aborde ensuite la question de l'expérience vicariante. Il s'agit en fait d'un sentiment d'empathie qui met la personne à la place de celui qui essuie un échec ou connaît un succès. Cette pro-

jection donne la conviction d'échouer ou de réussir à son tour. Les deux autres sources – la persuasion et l'état psychologique – ont une influence moindre sur le sentiment d'efficacité.

Quant aux effets de l'auto-efficacité, Bandura explique que « les personnes dont le sentiment d'efficacité personnelle ou professionnelle est élevé tendront à se fixer des objectifs plus élevés, toute chose égale par ailleurs » (Bandura, 2003) et pour le sujet qui nous concerne, le sentiment d'auto-efficacité représente un vecteur majeur de la performance, en particulier pour apprendre.

2.2.2 Estime de soi

De nombreuses recherches se sont intéressées à la notion d'estime de soi et certaines confusions apparaissent dans la littérature scientifique. Les termes de « concept de soi » et de « sentiment d'efficacité personnelle » sont parfois utilisés à la place d'estime de soi. Bandura explique que « les concepts d'estime de soi et d'efficacité personnelle perçue sont souvent utilisés de manière interchangeable comme s'ils représentaient le même phénomène alors qu'ils renvoient à des données totalement différentes. L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de ses valeurs personnelles » (Bandura, 2003). Pour terminer la comparaison, Mone et *al.*, expliquent que, contrairement au sentiment d'efficacité, « l'estime de soi n'affecte ni les buts personnels ni la performance » (Mone et *al.*, 1995).

Mais il est toujours délicat de définir une notion en la comparant à une autre. Aussi, il est intéressant d'aller plus loin dans la définition de l'estime de soi.

Le premier auteur à avoir pointé la distinction entre « le concept de soi » et « l'estime de soi » est Cooley. En 1902, il définit le « concept de soi » comme la représentation que tout sujet se fait de lui-même en chaque situation et à tout moment. Il définit « l'estime de soi » comme la dimension évaluative du concept de soi, c'est-à-dire au sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il est, ou plus exactement de ce qu'il pense être (Cooley, 1902).

Dans ce sens, nous pouvons aborder la notion de *locus of control* qui se réfère à la croyance d'une personne sur ce qui détermine sa réussite. Dans le même sens, Bariaud et Bourcet écrivent qu'il convient de distinguer deux aspects dans l'estimation que le sujet se fait de lui-même. Le premier, est relatif au sentiment de ses propres compétences, qualités ou capacités dans des domaines spécifiques alors que le second correspond à l'estime de soi globale c'est-à-dire à « un jugement global plus ou moins positif à l'égard de soi-même, à une mesure de sa valeur en tant qu'individu qui sans doute incorpore les évaluations de ses compétences ou de ses qualités en des secteurs spécifiques » (Bariaud & Bourcet, 1994)

Pour André, l'estime de soi est « une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour des trois composantes essentielles du Soi : comportementale, cognitive et émotionnelle » (André, 2005) et qui revêt une importance plus ou moins grande en fonction de la société dans laquelle elle est étudiée.

Actuellement, cette notion est incontournable. André explique qu'« avant dans des sociétés plus stables, nous n'avions pas besoin de faire preuve de nos valeurs. Il s'agissait de société où chacun restait à sa place. Aujourd'hui, il y a beaucoup plus de mouvements sociaux et il va falloir prouver ce dont on est capable (à un employeur, à un prétendant...). Dans des sociétés stables, l'estime de soi avait moins de poids. Elle est aujourd'hui plus importante dans nos sociétés instables, et même vitales, car parfois face à la non-reconnaissance, il faut se bagarrer » (André, 2005). L'estime de soi comporte deux aspects complémentaires. D'une part, elle comprend « la perception d'une compétence personnelle », mais aussi « la conviction interne d'avoir de la valeur en tant que personne » (Poletti, 2013). L'estime de soi se situe donc au niveau de l'être et de l'agir et « reflète le jugement que nous portons sur notre capacité de faire face aux défis de la vie, de comprendre et maîtriser les problèmes » (Poletti, 2013), elle correspond à la « valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent » (Rosenberg, 1979). Le concept d'estime de soi est lié à celui de la motivation et de la persévérance et dans le domaine scolaire, des études ont montré une corrélation entre l'estime des élèves et la persévérance face à la difficulté scolaire (Pintrich & Schrauben, 1992). Lorsque nous nous intéressons au *locus of control* qui se réfère à la croyance d'une personne sur ce qui détermine sa réussite, nous voyons apparaître deux niveaux de croyances. Il existe un *locus of control* interne lorsque les personnes estiment que leur réussite dépend de facteurs endogènes, et un externe lorsque les personnes croient que la réussite tient à des facteurs exogènes (Rotter, 1966).

Comme pour le sentiment d'efficacité, il existe plusieurs sources à l'estime de soi. Selon Bandura, elle peut « provenir d'auto-évaluations basées sur la compétence personnelle » ou sur « la possession de caractéristiques personnelles investies de valeurs positives ou négatives selon la culture » (Bandura, 2003). Aujourd'hui, une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action et permet une stabilité émotionnelle plus grande.

2.2.3 Sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance, la question de l'identité et de la référence identitaire ont été étudiés dans de nombreux domaines comme la politique, la géopolitique, la gestion, la santé. Dans le champ scolaire, cette variable peut-être rapprochée de la question du sens. L'élève pour réussir doit donner du sens à l'école,

pouvoir répondre aux questions de l'utilité scolaire. Il doit construire et réajuster sa trajectoire scolaire en fonction d'un but et pour ce faire il doit se construire une identité scolaire.

Le sentiment d'appartenance est un concept qui recouvre un ensemble de comportements, d'usages qui permet d'appréhender « l'inclusion subjective de l'élève dans l'école » (Finn, 1989). Au sens de Finn, l'école doit être appréhendé à la fois en tant qu'institution porteuse de valeur, et garante d'une formation pertinente et adaptée, mais aussi en tant que lieu de vie, lieu de socialisation dans lequel se nouent des relations entre pairs et avec l'adulte.

En fonction du degré et de la qualité d'insertion de l'élève dans l'ensemble des espaces de vie, en fonction de la qualité des relations, l'élève va pouvoir développer un sentiment d'appartenance à l'école.

Ce sentiment d'identification à l'école « repose donc à la fois sur le sentiment d'inclusion dans le groupe social (sentiment d'appartenance à un groupe d'amis, soutiens de la part des enseignants : le *belonging*) et sur l'adhésion aux valeurs de l'école en tant qu'institution (le *valuing*) » (Duru-Bellat & Bydanova, 2008). Le modèle théorique présenté par Duru-Bellat et *al* donne une place centrale au sentiment d'inclusion et les résultats empiriques qu'elles proposent laissent entrevoir des corrélations entre ce sentiment et les incidences comportementales. Les auteures montrent que pour des élèves qui ont une forte identification à l'école, les déviations sont moindres, et l'implication dans le travail scolaire est plus importante (Duru-Bellat & Bydanova, 2008).

Mais l'école n'est pas le seul lieu dans lequel le jeune, car il se construit aussi dans le bain environnemental dans lequel il vit. Aussi, il faut aussi prendre en compte le « contexte culturel plus global dans lequel s'inscrivent les attitudes, car celles-ci résultent aussi de toute la socialisation amicale et familiale et pas seulement de l'école » (Duru-Bellat & Bydanova, 2008).

L'ensemble des éléments que nous venons d'aborder, les éléments présents dans l'école et les éléments présents dans leur milieu de vie, permet aux jeunes de se construire en tant qu'élève, de se sentir appartenir à une école, à une institution, à un groupe et de donner du sens à leur projet scolaire.

Synthèse du chapitre 3 :

Ce chapitre aborde l'apprentissage de façon générale en distinguant :

- la dimension processus ;
- la dimension produit.

La première partie du chapitre vise donc à aborder l'apprentissage dans son lien avec l'action : apprendre et faire apprendre.

Le développement débute par les théories de l'apprentissage social, notamment les travaux de Vygotsky et de Bandura. Le premier avance que l'apprentissage se construit autour de deux dimensions, la dimension culturelle et la dimension sociale ; le second souligne l'importance de l'autre, l'importance de l'observation d'autrui dans le processus d'apprentissage.

Ce chapitre étudie ensuite le processus d'apprentissage au sein de situations non formelles et informelles :

- l'apprentissage par la vie quotidienne ;
- la place du jeu dans l'apprentissage ;
- l'apprentissage entre pairs et les «activités électives » ;

Dans un troisième temps, le processus d'apprentissage est abordé du côté des acteurs éducatifs, du côté du faire apprendre. Il s'agit là d'aborder la question de l'accompagnement des élèves. Nous consacrons ainsi un développement aux pratiques et aux postures qui, dans notre développement, représentent la phase opérationnelle des pratiques.

La seconde partie de ce chapitre s'intéresse aux apprentissages en tant que produit. Notre travail consiste à observer les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages. Nous consacrons ici une partie aux notes, aux évaluations scolaires et une autre partie aux produits psychosociaux.

Nous mobilisons trois variables psychosociales :

- Le sentiment d'efficacité ;
- l'estime de soi ;
- le sentiment d'appartenance.

Deuxième partie

Contexte et méthodologie de la recherche

Chapitre 4

Contexte de la recherche, l'enseignement agricole

Dans le premier chapitre, nous avons présenté la modélisation d'une approche systémique de l'établissement avec la classe et le hors classe réunis en un système global. Selon la théorie systémique, un système n'est pas hermétique à son environnement et de « manière simultanée, un système d'un certain niveau de complexité est transformé par son environnement en même temps qu'il le transforme » (Lugan, 1993).

Pour comprendre notre objet de recherche, il faut donc le situer dans son contexte macro et circonscrire un ensemble de données du domaine étudié : l'enseignement agricole.

Notre recherche vise à décrire l'organisation hors classe dans les lycées agricoles et à comprendre les formes de contribution des dispositifs aux apprentissages. Mais l'organisation actuelle s'inscrit dans un système en mouvement qui s'est construit et a évolué au fil des années. En parallèle, notre étude cible un public spécifique, celui des adolescents. Là encore, la définition de cette tranche d'âge, les attentes sociales envers ces jeunes varient en fonction des époques.

Aussi, cette partie de contextualisation de la recherche va s'attacher à expliquer et comprendre le cadre dans lequel nous avons travaillé. Ce chapitre sera l'occasion de présenter les lycées agricoles de façon générale et les lycées dans lesquels nous avons réalisé notre phase exploratoire en particulier. Cela amènera aussi à aborder la question des publics. D'abord, en tant qu'adolescents puis en tant qu'élèves de 4^e et 3^e de l'enseignement agricole. Il s'agira de présenter les trajectoires chaotiques de ces jeunes, de traiter la question de l'orientation en lycée agricole et de comprendre la fonction de ce système éducatif pour des élèves en décrochage.

1 Histoire et missions de l'enseignement agricole

Adopter une approche historique permet de repérer des temps clés qui peuvent rendre compréhensible la réalité contemporaine. Particularité du système éducatif français, l'enseignement agricole est très ancré dans le monde professionnel.

Souvent convoité par deux ministères, celui de l'Éducation nationale et celui de l'Agriculture, l'enseignement agricole a su se construire une identité propre, différente de l'enseignement général, mais aussi des enseignements agricoles des pays voisins. Il constitue un lieu d'innovation pédagogique, mais aussi un lieu de formation spécifique.

Nous pouvons découper l'histoire de l'enseignement agricole en plusieurs grandes étapes. À chaque étape, cet enseignement s'est construit au regard de contextes sociaux, économiques et politiques particuliers. L'étude historique montre que l'enseignement agricole s'est interrogé sur les publics qu'il devait accueillir, sur leur origine sociale, sur leur âge, sur le genre. L'analyse des lois, des circulaires, des discours fait apparaître l'évolution de la réflexion et l'impact du contexte dans les prises de décisions.

Les formations actuelles se situent au carrefour du monde politique, des institutions et du monde agricole que ce chapitre sur l'histoire se propose de présenter.

1.1 Première étape : avant 1848

Même si la littérature sur l'enseignement agricole met en avant l'année 1848, l'enseignement agricole s'est d'abord appuyé sur un socle qui répondait à deux logiques. Une série d'initiatives répondent à des besoins précis, locaux ou nationaux, mais sans véritable intention de s'engager dans une formation généralisée de l'ensemble des agriculteurs (Charmasson et *al*, 1992). En 1757 est fondée la première société d'agriculture pour étudier et expérimenter les techniques et les variétés nouvelles. Ces sociétés vont se développer et inspirer les écoles d'agriculture. Dans la foulée, des structures comme l'École Vétérinaire de Lyon et les instituts agricoles vont s'ouvrir et accueillir de grands propriétaires terriens.

À cette époque, le ministre chargé de l'Agriculture dans un décret du 30 juillet 1836 expliquait aux préfets qu'il était nécessaire « de faire enseigner les principes élémentaires de l'agriculture dans les écoles primaires de campagne ». De son côté, le ministre de l'Instruction publique, dans un décret du 18 août 1838, prônait que les « instituteurs des communes rurales fussent en état [...] d'enseigner ce premier de tous les arts, en signalant les perfectionnements nouveaux et les bons résultats qu'ils produisent » (Charmasson et *al*, 1992).

1.2 Décret du 3 octobre 1848

La deuxième étape commence en 1848 avec le décret du 3 octobre qui, en clarifiant certaines organisations, marque la naissance de l'enseignement agricole. Ce décret affirme que « des progrès sont concevables, des perfectionnements possibles et envisageables » (Chamarsson et *al*, 1999) et qu'il est donc nécessaire d'enseigner. L'enseignement agricole est placé sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture et du Commerce et s'adresse à des garçons âgés de plus de seize ans.

Sept ans plus tard, une autre circulaire va fixer les conditions d'organisation des écoles impériales et rappelle que leur seul objet consiste à proposer un enseignement mêlant la théorie et la pratique. Cet enseignement doit préparer à « l'industrie agricole des propriétaires et fermiers familiarisés avec les principes de l'administration rurale, en état de diriger avec intelligence et profit l'exportation de leur domaine et d'y appliquer les améliorations des perfectionnements dus aux progrès de l'agriculture et à ceux des connaissances scientifiques et économiques de toute nature avec lesquelles elle est en rapport immédiat » (Chamarsson et *al*, 1999).

Durant cette période, l'enseignement agricole continue à se construire au travers des propositions faites par les deux ministères. En 1867 par exemple, le ministre de l'Instruction publique publie un arrêté qui précise le contenu de l'enseignement agricole et horticole dans les écoles et à la même période l'enseignement professionnel agricole, face aux difficultés de recrutement d'élèves et pour coller à une réalité sociale, adapte ses critères d'admission et la durée des apprentissages. Dès lors, à partir de 1869, la durée de la scolarité est réduite à deux ans et l'âge d'admission des élèves passe de dix-sept ans à dix-huit ans révolus.

Dans un contexte social marqué par les révolutions parisiennes de 1830 et 1848 qui ont entraîné la formation de premières grandes associations laïques d'éducation populaire qui influenceront en 1866 la création de la Ligue de l'enseignement point de départ des mouvements d'éducation populaire, l'année 1863, voit apparaître la mise en place de cours d'adultes. Ces cours sont dispensés par des instituteurs appelés « instituteurs ruraux ». Mais les effets escomptés ne sont que partiellement atteints et le taux d'analphabètes reste très élevé.

Ces deux premières étapes sont donc les bases de l'enseignement agricole. Pour inscrire ce système éducatif dans une société en évolution, les deux ministères continuent à préciser l'utilité et le rôle de ces établissements, mais surtout tentent de s'y adapter tant au niveau des contenus que des publics accueillis.

1.3 Enseignement agricole : de 1870 à 1918

En mai 1872, est publié le « nouveau programme des conditions d'admission et d'enseignement des écoles nationales d'agriculture » et rajoute six mois aux deux ans d'études prévues et rabaisse l'âge d'admission.

En 1875, la loi du 30 juillet prévoit que « l'enseignement élémentaire pratique sera dispensé dans les fermes écoles et dans les établissements d'enseignement professionnel agricoles qui prendront le nom d'écoles pratiques d'agriculture » (Chamarsson et *al*, 1999) et qui ouvriront à partir de 1876. Ces écoles vont accueillir les fils d'agriculteurs qui sortent de l'école primaire.

Pour continuer le panorama des dates importantes, nous nous arrêterons sur 1886. Il s'agit de la création de la première école d'enseignement professionnel, école pratique de laiterie destinée aux filles. Mais l'enseignement féminin va surtout se développer au début du XXe siècle avec la création des écoles ménagères et en 1912 est installée à Grignon l'école supérieure ménagère agricole qui est chargée de la formation des enseignantes.

En 1900, lors de l'Exposition universelle, le ministère de l'Agriculture présente une sorte de bilan qui semble montrer un certain achèvement de l'évolution de l'enseignement agricole (Chamarsson et *al*, 1999). « Au réseau d'établissements de l'enseignement professionnel agricole répond, dans l'enseignement général et auprès des agriculteurs, l'action des professeurs départementaux et spéciaux d'agriculture » (Chamarsson et *al*, 1999).

Pourtant, l'étude des chiffres montre que les différentes structures existantes ne touchent qu'une petite partie de la classe paysanne et les filles sont très peu incluses dans les formations.

Pour remédier aux faibles effectifs, la première décennie du XXIème siècle voit se mettre en place un système d'enseignement saisonnier et ambulante. Pour les garçons se développent d'abord les écoles d'agriculture fixes suivies très vite par les écoles d'agriculture d'hiver ambulantes. Pour les filles, nous l'avons vu précédemment, sont créées les écoles pratiques de laiterie et les écoles ménagères agricoles ambulantes.

1.4 Enseignement agricole : de 1918 à 1940

Cette période débute avec la loi du 2 août 1918. Elle établit la liste des établissements qui forment les jeunes gens aux métiers agricoles et les établissements destinés aux filles et entre 1918 et 1920, un certain nombre de textes vont venir préciser le fonctionnement des différents établissements.

Cette loi organise donc l'ensemble de l'enseignement agricole afin « d'assurer la

formation professionnelle de toute la jeunesse rurale du pays et institutionnalise l'enseignement féminin, le niveau supérieur et l'enseignement post scolaire agricole » (Gardiès, 2006). Cependant, il faudra attendre près de vingt ans pour voir le décret du 24 mai rendre obligatoire « pour tous les enfants de quatorze à dix-sept ans employés ou admis dans les entreprises industrielles ou commerciales, l'obligation de recevoir, sans préjudice d'un complément de culture générale, une éducation professionnelle pratique et théorique » et pour voir le décret du 17 juin prévoir que « l'enseignement post scolaire agricole et l'enseignement ménager agricole seront désormais obligatoires pour tous les jeunes gens âgés de quatorze à dix-sept ans et pour toutes les jeunes filles âgées de plus de quinze ans se destinant à l'agriculture » (Chamarsson et *al*, 1999).

Durant cette même période, l'apprentissage agricole est mis en place. Il est régi par la loi du 18 janvier 1929 qui donne la possibilité à tout exploitant « de placer son (ou ses) enfant (s) chez un particulier lui-même exploitant agricole, en passant avec lui un contrat d'apprentissage, soit de le prendre comme apprenti sur sa propre exploitation, en souscrivant une déclaration d'apprentissage » (Chamarsson et *al*, 1999).

Les deux développements précédents montrent deux réalités de l'enseignement agricole. D'un côté la volonté d'évoluer en même temps qu'évolue la société, de l'autre une volonté d'attirer des jeunes dans leurs établissements. La jeunesse rurale et les filles sont donc les deux cibles de ce système éducatif et les établissements agricoles, quelle que soit leur nature, deviennent en quelque sorte le passage obligé pour des jeunes se destinant aux métiers de l'agriculture.

1.5 Enseignement agricole : de 1940 à 1980

Entre 1940 et 1980, l'enseignement agricole va encore subir des transformations et une loi de 1941 va réorganiser les structures souhaitées par la loi de 1918 et accorder une plus grande place à l'enseignement privé. Le Régime de Vichy pense que le seul moyen de rattraper le retard qu'a pris l'enseignement agricole consiste à créer des passerelles entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Et même si les lois de 1941 et 1943 ne donnent pas un statut officiel à l'enseignement privé, elles lui permettent de présenter les élèves aux examens. En 1945, le ministre de l'Agriculture met en place les directions départementales des services agricoles et pour compléter les formes d'enseignements, des instituteurs itinérants prennent part à la formation des jeunes dans le cadre des cours post scolaires agricoles.

Malgré l'ensemble de ces initiatives, un recensement datant de 1955 montre que 96,7 % des exploitants agricoles n'ont reçu aucune formation technique.

L'année 1960 et la période qui va suivre et qui va durer jusqu'au milieu des années 1980 vont marquer un autre tournant. Le système de formation agricole se met réellement en place avec la loi du 2 août 1960 qui place définitivement l'enseignement

agricole sous la tutelle du ministère de l'Agriculture qui vise une adaptation et une prise en compte des évolutions des techniques et lui attribue certaines missions :

- donner aux élèves une formation professionnelle associée à une formation générale ;
- d'assurer une formation professionnelle de qualification et de spécialisation aux futurs agriculteurs, techniciens et cadres de l'agriculture ;
- de préparer pour la profession agricole, les professions connexes et l'administration de l'agriculture des exploitants hautement qualifiés, des cadres supérieurs, des chercheurs, des économistes, des ingénieurs, des professeurs et des vétérinaires.

Enfin, cette loi réaffirme le principe de l'égalité des filles et des garçons même si la formation professionnelle reste différenciée.

Cette loi qui est considérée comme « l'acte de naissance de l'enseignement agricole moderne » (Gardiès, 2006) est complétée par la loi de programme de 1962 qui édicte l'organisation des établissements d'enseignement agricole.

À la suite de ces lois, sont donc créés à la fois des collèges agricoles dans lesquels sont dispensés des enseignements de cycle I et de cycle II et des lycées dans lesquels se retrouvent des enseignements de cycle II et de cycle III. Chaque département doit être doté d'un lycée agricole qui est lui-même associé à plusieurs collèges. Ces lois s'accompagnent aussi d'un programme architectural et chaque établissement comprend au moins « un internat, un bâtiment destiné aux services généraux, un autre pour les services d'enseignement. Innovation essentielle, chaque établissement public est doté d'un groupe socioculturel et sportif comprenant un foyer destiné aux élèves et, dans les lycées, un amphithéâtre-auditorium polyvalent » (Chamarsson et *al.*, 1999). Elle s'accompagne aussi de la création de nouveaux dispositifs comme l'éducation socioculturelle.

Selon une circulaire de 1965, l'éducation socioculturelle doit « introduire, dans la formation des élèves, en complément des enseignements traditionnels, des matières et des valeurs éducatives que les exigences de la formation de base n'ont pas permis jusqu'alors de faire figurer dans les programmes : matière visant moins l'acquisition de connaissances supplémentaires qu'à l'épanouissement de l'être, au développement de l'esprit de curiosité et de recherches, à l'utilisation intelligente du temps libre¹»

En résumé, quatre ans après la promulgation de la loi de 1960, trente-huit lycées agricoles sont recensés, vingt-deux collèges agricoles masculins et quarante-cinq collèges agricoles féminins et ce nombre ne cesse d'augmenter jusqu'aux années 1980.

1. Cela vient compléter les propos de notre problématique relatifs à l'utilisation du temps libéré de la forme scolaire.

Nous voyons, dans les choix politiques et éducatifs qui sont réalisés durant cette période et notamment à partir des années 60 que l'orientation est différente. La structuration des établissements, à la fois des lycées et des collèges, la question de la mixité du genre et la formation citoyenne des élèves apportent une dimension nouvelle aux établissements agricoles. Ces différents choix, en mettant en avant à la fois l'aspect agricole, mais aussi la prise en compte de l'élève tant au niveau pédagogique qu'au niveau du cadre de vie, fait émerger l'idée, présente aujourd'hui, nous le verrons plus loin d'un lieu « mieux » adapté à des élèves en difficultés. Cette période marque le point de départ de cette préoccupation et va continuer dans les périodes suivantes.

1.6 Enseignement agricole : de 1980 à nos jours

L'année 1984 marque une nouvelle étape dans la construction de l'enseignement agricole. La loi d'orientation du 9 juillet, porte rénovation de l'enseignement agricole en donnant tout d'abord l'autonomie pédagogique des établissements et en demandant aux structures d'établir un projet. À partir de cette date, deux finalités sont assignées à l'enseignement agricole :

- assurer la formation des jeunes agriculteurs ;
- lutter résolument contre les inégalités sociales.

Cela va se traduire par quatre missions :

- Une mission de formation scientifique et technologique initiale ;
- Une mission de formation professionnelle continue ;
- Une mission de participation au développement agricole et à l'animation du milieu rural ;
- Une mission de participation à la coopération internationale.

Toujours en 1984, le Groupe de coordination nationale définit cinq grandes familles de métiers : activités de production, activités de transformation, activités de commercialisation, activités du tertiaire agricole et activités de l'aménagement de l'espace puis quatre ans plus tard, le ministre de l'Agriculture Henri Nallet, explique que l'enseignement agricole doit s'ouvrir sur l'extérieur et se diversifier jusqu'à « la prise en main de la gestion de notre environnement et de sa protection » (Chamarsson et *al*, 1999).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, cette période est une période de redéfinition de ses missions. Il est chargé de la formation d'ingénieurs, de paysagistes, de cadres spécialisés, de responsables d'entreprises, d'enseignants, d'enseignants chercheurs et des vétérinaires. Mais l'enseignement supérieur a aussi une mission de « développement scientifique par les activités de recherches fondamentales et appliquées » ainsi qu'une mission « de concours à la mise en œuvre de la politique de coopération technique et scientifique » (Gardiès, 2006).

Nous terminerons ce panorama historique en présentant les évolutions apportées

par la loi d'orientation agricole de juillet 1999. Cette loi prône « le développement de l'agriculture durable, affirme la multifonctionnalité de l'agriculture, introduit les contrats territoriaux d'exploitation et redéfinit l'activité agricole » (Gardiès, 2006). Cette évolution va entraîner la définition d'une cinquième mission, celle de l'insertion professionnelle, et va aboutir à la forme actuelle de l'enseignement agricole.

Ce rapide détour historique a permis de comprendre la forme actuelle du système agricole. L'évolution des structures et l'émergence de nouveaux publics ont façonné la structuration des établissements et ont fait émerger les missions actuelles de l'enseignement agricole.

Mais ces missions ne se cantonnent plus simplement à former des agriculteurs. Elles visent aussi à lutter contre les inégalités. De ce fait, les établissements agricoles attirent d'autres profils d'élèves, parfois en difficultés scolaires, qui aspirent à un renouveau scolaire.

2 Elèves de 4^e et 3^e

« Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que soit, au moins faut-il le connaître. Qui se présente, aujourd'hui, à l'école, au collège, au lycée, à l'université ? » (Serres, 2012)

Il y a plusieurs façons d'aborder la question des 4^{es} et des 3^{es}. Nous choisissons ici de traiter cette partie d'abord sous l'angle individuel en étudiant les jeunes durant adolescence, puis sous l'angle collectif en étudiant le groupe classe.

2.1 Adolescence

Sans doute un peu par militantisme professionnel, nous souhaitons ici sortir d'une image négative parfois dominante dans les recherches sur ce public sans pour autant nier qu'il s'agit d'un stade « transitionnel important dans l'existence, qui présente de nombreux nouveaux défis » (Bandura, 2003).

L'adolescence, la jeunesse sont des concepts difficiles à définir, car ils dépendent fortement des attentes sociales. Les définitions changent en fonction de la société² dans laquelle elles s'inscrivent et De Singly parle des « spécificités de ces âges par rapport à l'idéal social de l'individu contemporain » (De Singly, 2010). En fonction de la société dans laquelle elle s'inscrit, l'adolescence n'a pas toujours eu la même

2. Une doctorante travaille sur la migration des savoirs lors de la mise en place d'un observatoire « vivre sa jeunesse ». Elle étudie les interactions des différents savoirs, des élus, des professionnels, des jeunes et du chercheur et s'intéresse à la construction d'un savoir partagé. Dans ce cadre là, elle a été amenée à définir la jeunesse et à borner cette tranche d'âge.

place.

Avant de nous intéresser aux thèses modernes sur l'adolescence, nous souhaitons présenter la définition que propose Rousseau sur l'adolescence dans laquelle ressort une vision d'évolution inhérente à la nature humaine, une visée transformative et une nécessaire prise en compte et encadrement de cette tranche de vie :

« L'homme, en général, n'est pas fait pour rester toujours dans l'enfance. Il en sort au temps prescrit par la nature ; et ce moment de crise, bien qu'assez court, a de longues influences. Comme le mugissement de la mer précède de loin la tempête, cette orageuse révolution s'annonce par le murmure des passions naissantes ; une fermentation sourde avertit de l'approche du danger. Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit rendent l'enfant presque indisciplinable. Il devient sourd à la voix qui le rendait docile ; c'est un lion dans sa fièvre ; il méconnaît son guide, il ne veut plus être gouverné. Aux signes moraux d'une humeur qui s'altère se joignent des changements sensibles dans la figure. Sa physionomie se développe et s'empreint d'un caractère ; le coton rare et doux qui croît au bas de ses joues brunit et prend de la consistance. Sa voix mue, ou plutôt il la perd : il n'est ni enfant ni homme et ne peut prendre le ton d'aucun des deux. Ses yeux, ces organes de l'âme, qui n'ont rien dit jusqu'ici, trouvent un langage et de l'expression ; un feu naissant les anime » (Rousseau, 2010).

Si nous revenons sur des points de vue plus modernes, mais que nous restons dans cette visée évolutive et transformative qu'évoque Rousseau, nous pouvons voir que l'adolescence correspond à la fois à une période de construction, de développement, mais aussi de projection et de réflexion sur sa future vie d'adulte. La puberté s'accompagne d'une transformation du corps et du statut. L'adolescence met en jeu « un processus engageant cette élaboration qui porte sur l'intégration de l'identité sexuelle, le réaménagement des relations infantiles et l'amorce d'un travail de séparation, et aboutit à une réorganisation des instances psychiques » (Emmanuelli, 2005).

D'un point de vue sociologique et dans notre société moderne, l'adolescence se caractérise par une « nouvelle autonomie qui ne permet plus de l'assimiler à l'enfance » (Galland, 2009).

Pour De Singly, cet accès à une forme d'autonomie crée « un nouvel espace identitaire définit comme un moment de non-coïncidence entre le nous familial et le nous générationnel » (De Singly, 2006).

Le contexte actuel crée une distinction plus grande entre l'enfance, l'adolescence et la jeunesse. Beaucoup d'études ont porté sur les âges extrêmes, mais l'adolescence semble apparaître comme un « nouvel âge » (Galland, 2010).

Alors que l'enfance se caractérise par la dépendance aux parents et que la jeunesse

se caractérise par une quasi-indépendance et une grande autonomie, l'adolescence est un entre-deux qui allie à la fois une forte autonomie et une indépendance incomplète. De Singly parle d'une autonomie sans indépendance (De Singly, 2006). Dans la visée évolutive que nous avons abordée précédemment, ce nouvel âge pourrait se définir comme le moment d'apprentissage de l'autonomie et pour l'adolescent il s'agit de définir « l'équilibre des liens qu'ils tissent avec leurs pairs, leur milieu familial et l'environnement scolaire, tout en construisant leur identité personnelle » (Galland, 2009).

Le « moment adolescent » (Bier & Vulbeau, 2010) correspond donc à l'émergence de libertés nouvelles, au « quasi-monopole » dans leur choix relationnel favorisé notamment par une baisse des contraintes parentales et par les moyens de communication de plus en plus répandus (Menton, 2006). Le « moment adolescence » correspond aussi à une transformation physiologique de l'individu. Ce « moment adolescent » que Masson définit « comme une ponctualité temporelle, une puissance de mouvement et une phase de développement » (Masson, 2004) se construit dans un contexte spécifique, dans un « moment-école », dans l'accomplissement d'un métier d'élève.

Ce « moment adolescence » peut aussi se traduire par une crise que Dolto nomme le complexe du homard. Pour Dolto, « l'enfant se défait de sa carapace, devenue trop étroite, pour en acquérir une autre. Entre les deux, il est vulnérable, agressif, ou replié sur lui-même » (Dolto, 1989).

C'est dans ce contexte-là, que les élèves de notre étude se réorientent vers la 4^e ou la 3^e de l'enseignement agricole. Ainsi, il faut garder à l'esprit ces caractéristiques pour organiser au mieux leur vie scolaire.

2.2 Caractéristiques des classes de 4^{es} et de 3^{es}

L'article D232-1 du Code de l'éducation stipule que « le collège accueille tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire. Il leur assure, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et les prépare ainsi aux voies de formation ultérieures » et interroge ainsi « la légitimité de l'offre de formation en 4^e et 3^e de l'enseignement agricole (...) puisqu'il n'existe plus de palier d'orientation avant la classe de 3^e au collège » (ONEA, 2010) et pose la question de la pertinence d'avancer l'âge de l'orientation.

Dans le parcours scolaire classique, les élèves peuvent faire un choix d'orientation en 3^e. Pourtant, à partir de la 5^e, le système éducatif donne la possibilité de partir vers l'enseignement agricole. Les classes de 4^e et de 3^e de l'enseignement agricole représentent des années charnières dans leur scolarité. Il s'agit, pour eux, d'un changement d'orientation au milieu du collège. Alors que l'année de 4^e constitue une première étape pour permettre à l'élève de se (re) motiver pour l'école et pré-

parer sa future orientation, celle de 3^e – qui peut accueillir des élèves issus d’une 4^e de l’enseignement agricole ou d’une 4^e de l’éducation nationale – permet une première initiation pour des jeunes attirés vers le secteur professionnel pour lequel le ministère chargé de l’agriculture propose des formations professionnelles variées dans le monde agricole ou rural, ou pour d’autres jeunes en panne de motivation. Elle s’appuie sur des pédagogies diversifiées centrées sur l’activité concrète des élèves (exercices y compris d’habileté gestuelle, travaux pratiques, projets à réaliser, étude de cas, enquête, etc.).

Aussi, alors qu’une grande majorité des jeunes accueillis en classe de 4^e et 3^e de l’enseignement agricole sont en rupture avec le système scolaire classique cette orientation, ce changement de trajectoire, représente pour ces élèves et pour leurs parents une alternative, une deuxième chance pour des jeunes qui sont encore dans le cadre de l’obligation scolaire. Mais ces classes accueillent une population relativement particulière et parfois à contre-courant de la population des établissements agricoles. Alors que les filles sont majoritaires dans les formations scolaires de l’enseignement agricole (ONEA, 2010), la population des 4^{es} et 3^{es} est majoritairement masculine avec, en 2009, 61,5 % de garçons. Ce pourcentage passant même à 71,4 % lorsque nous nous intéressons aux classes de 4^e et de 3^e de l’enseignement public. Par ailleurs, entre 1991 et 2009, les âges des élèves de ces deux classes, sans doute en raison de la diminution du nombre de redoublements, se sont abaissés. Là encore, les chiffres proposés par l’ONEA font apparaître une différence entre le public et le privé avec une moyenne de 14,01 ans dans le public en 4^e contre 14,18 ans dans le privé pour la même classe. Cependant, même si l’âge baisse, 91,8 % des élèves ont plus de 13 ans en 4^e et 82,2 % des élèves de 3^e ont plus de 14 ans et sont donc en retard par rapport à une scolarité normale.

Alors que jusqu’à un passé récent ces classes étaient composées d’un nombre important d’enfants d’agriculteurs, l’étude de l’ONEA montre qu’en 2009, 30,7 % des élèves étaient enfants d’ouvriers et 13,9 % ont des parents sans activités professionnelles. Seuls 6,9 % des élèves ont des parents d’agriculteurs. Par contre, comme pour l’ensemble des caractéristiques que nous venons d’aborder, il y a une différence entre le privé et le public. Le pourcentage d’enfants d’agriculteurs scolarisés en 4^e et 3^e est de 13,3 % dans le public contre 6,6 % dans le privé (ONEA, 2010).

Notre recherche va porter sur un public en changement de trajectoire, il nous semble donc important de présenter le contexte général de l’origine scolaire des élèves de 4^e et 3^e de l’enseignement agricole. Toujours selon l’étude de l’ONEA, 12 348 élèves inscrits en 4^e en 2009 proviennent d’une classe de l’éducation nationale ; pour certains ils sont issus de la classe de 5^e pour d’autre, ils redoublent leur 4^e et choisissent de se réorienter. En ce qui concerne les 3^{es} sur les 16 666 inscrits en 2009

une grande majorité était déjà scolarisée dans l'enseignement agricole et comme pour les 4^{es} une part non négligeable était inscrite dans une classe de l'éducation nationale en 4^e pour certains et en 3^e (ONEA, 2010).

Aussi, l'enseignement agricole accueille dans les classes de 4^e et 3^e un public hétérogène d'élèves aux besoins variés et doit répondre à certaines attentes des familles. Là encore, il existe plusieurs profils de familles et donc plusieurs types de motivations. L'enquête commanditée par l'ONEA démontre que pour les parents les difficultés scolaires représentent la première source de motivation pour une orientation en établissement agricole. C'est le cas pour 48 % des 4^{es} et 43 % des 3^{es}. La deuxième source évoquée concerne la volonté de se préparer à un métier lié à l'enseignement agricole (9,4 % pour les 4^{es} et 14,3 % pour les 3^{es}). Les autres causes, telles que les problèmes liés au comportement, à des maladies sont finalement peu présentes dans les réponses de l'étude.

2.3 Orientation en établissement agricole

Il semble intéressant de s'arrêter sur la question de l'orientation en lycée agricole pour ces élèves, car notre recherche cible ce public en priorité

Les lycées agricoles représentent, ou sont présentés, comme un lieu de deuxième chance pour des élèves souvent en décrochage scolaire. Pour ces jeunes, cette orientation vers un nouveau système éducatif se déroule en plusieurs phases. L'élève est d'abord confronté à une situation de décrochage, de difficultés scolaires qui va nécessiter une prise de recul sur la trajectoire scolaire (Aït-Ali et al, 2014).

Pour pallier une situation d'inadaptation à un parcours scolaire, l'élève, les familles ou les établissements choisissent une réorientation vers l'enseignement agricole. L'ambition est de réconcilier le jeune avec l'école en proposant de nouvelles méthodes pédagogiques, plus concrètes et donc plus enclines à convenir à des élèves en rupture scolaire.

L'enseignement agricole s'organise autour de domaines d'enseignement dans lesquels se côtoient des professeurs de matières générales, des professeurs de matières techniques et des professeurs d'éducation socioculturelle, de zootechnie et des chefs d'exploitation.

Son organisation scolaire, son organisation de la vie scolaire, peut donner une image de lieu de deuxième chance pour les 4^{es} et 3^{es} en privilégiant la motivation, l'initiation, la formation professionnelle et la pédagogie diversifiée centrée sur l'activité concrète.

Nous l'avons vu précédemment, l'orientation intervient de façon classique après l'année de 3^e. Le système éducatif français permet à des jeunes souvent en rupture de faire un choix de changement de trajectoire juste après la 5^e et de s'orienter vers l'enseignement agricole.

Dès lors, il s'agit d'une première phase d'orientation qui va se poursuivre à la fin de la 3^e avec une deuxième étape qui va cette fois officiellement clore le premier cycle des études secondaires et qui va obliger le jeune à faire un choix. Pour des jeunes en rupture, ces différentes étapes peuvent être difficiles à surmonter. L'orientation, inscrite dans un contexte social « d'imprévisibilité de débouchés professionnels » (Verhoeven, 2009), ce positionnement dans le futur, nécessite une introspection, une autoévaluation qui doivent se faire pendant une période de crise identitaire que représente l'adolescence. L'orientation peut donc conduire à « un sentiment d'insécurité et d'incapacité personnelles » (Verhoeven, 2009), Pour ces jeunes qui traversent, un parcours scolaire chaotique, en même temps qu'ils vivent un « moment adolescence » perturbant, se heurte à la difficulté d'un projet « non statique qui évolue plus ou moins au rythme de son acteur » (Safont-Mottay, 1997). Les études menées par Boutinet au sujet de l'orientation, l'ont amené à décrire ce projet comme « un processus à reculons qui procéderait davantage par exclusions successives d'éventualités que par choix délibéré » (Boutinet, 2012)

Se pencher sur l'orientation des élèves de 4^e et 3^e peut donc consister à chercher à savoir si les projections se font par défaut, par non-choix ou par véritable motivation (Aït-Ali, 2012).

Se pencher sur l'orientation des élèves de 4^e et 3^e peut donc amener à savoir si ce nouveau chemin éducatif est « mieux » adapté pour ces jeunes en rupture et s'il permet d'amorcer un raccrochage « en imaginant un monde scolaire meilleur, rempli d'activités concrètes et de pédagogies adaptées à son problème, une sorte d'eldorado éducatif » (Aït-Ali et al, 2014).

3 Organisation des classes de 4^e et 3^e dans l'enseignement agricole

Le référentiel³ des 4^e et 3^e de l'enseignement agricole est structuré en plusieurs modules répartis en trois domaines. L'architecture des deux classes est identique. L'orientation vers ces classes est une exception dans l'organisation scolaire qui prévoit une orientation après la 3^e. « L'accès à la classe de 4^e de l'enseignement agricole correspond à un changement d'orientation au milieu du cycle central de collège » et « l'accès à la classe de 3^e de l'enseignement agricole est possible, à la demande des familles, pour tout élève issu de 4^e » (DGRE).

Le domaine 1 regroupe les matières générales : Français, Mathématiques, Histoire, Géographie, Éducation civique et Langue. Il s'agit en quelque sorte d'un tronc commun avec le système général. Ces matières couvrent 10 heures de l'em-

3. Nous proposons les architectures des référentiels de 4^e et de 3^e en annexes.

ploi du temps hebdomadaire des 4^{es} et 11 heures de celui des 3^{es}.

Le domaine 2 regroupe les matières d'éducation socioculturelle, d'économie familiale et sociale et d'éducation physique. Ces trois matières, qui représentent 6 heures du temps hebdomadaire de l'élève, sont complétées par un temps consacré à l'éducation à la santé et à la sexualité. Ce domaine regroupe deux modules, celui de l'éducation socioculturelle et de l'éducation à la santé et à la sexualité, intéressants pour notre recherche, car ils se vivent à la fois sur les temps formels et sur les temps non formels. Les professeurs d'éducation culturelle sont apparus en 1965 à l'initiative du ministre Pisani et n'ont pas d'équivalents au ministère de l'Éducation nationale et qui sont en quelque sorte les héritiers de l'Éducation populaire. Dès 1963, Harvois, directeur départemental de la Jeunesse et des Sports de Haute-Marne s'attache à créer « un corps d'animateurs, agent de service public [...] Chargé de contribuer à l'animation sociale et culturelle du milieu rural et des élèves de l'enseignement agricole, pour lesquels ils devront faciliter leur insertion sociale et permettre leur expression collective ».

Cette construction historique et l'évolution de cette catégorie de professeur, fait que le professeur d'éducation socioculturelle intervient à la fois en classe dans un face à face pédagogique, durant le temps formel et qu'il effectue aussi des heures hors classe, dans le temps non formel, pour monter des projets culturels avec les élèves.

Le domaine 3 regroupe la technologie, les sciences et la découverte des métiers et de la vie professionnelle. Nous y retrouvons des cours de biologie-écologie, de physique-chimie, de techniques professionnelles, d'informatique et de bureautique. D'après le référentiel des classes de 4^e et 3^e le module de découverte de la vie professionnelle et des métiers « a pour objectif principal de permettre à chaque élève de bénéficier d'une première initiation en vue de définir son projet d'orientation scolaire ou professionnelle » (DGRE).

En parallèle de ces architectures d'enseignement, l'organisation agricole se construit autour de projet réalisé en classe entière qui s'inscrit dans un ou plusieurs modules. Ces projets peuvent être d'ordre technique, d'ordre social ou culturel. Enfin toujours en lien avec le module de découverte des métiers, un travail de pluridisciplinarité est mis en place. Il s'agit d'atteindre les objectifs de chacun des quatre modules du domaine 1. Pour reprendre les termes des référentiels, la pluridisciplinarité « vise à aider les élèves à se réconcilier avec ces disciplines d'enseignement général en montrant aux jeunes toute leur utilité pour leurs futures formations, générales et professionnelles ou leur vie active. Ce cadre permet de mieux motiver les élèves et de les rendre davantage acteurs de leur formation »

(DGRE).

Cette organisation fondée à la fois sur des matières générales, des matières spécifiques, et des matières techniques vise le raccrochage et la (re) motivation des élèves en rupture scolaire. Cette architecture vise pour le dire autrement de réconcilier l'élève avec l'école.

4 Etablissements de notre enquête

Le recueil de données de notre recherche s'est effectué dans sept lycées agricoles publics de la région Midi Pyrénées et de la région Languedoc Roussillon. Chaque établissement accueille des classes de 4^e et 3^e et propose des filières différentes.



FIGURE 4.1 – Les lycées agricoles de notre étude

Dans notre volonté d'analyser l'établissement au travers d'une étude systématique, et incluant l'influence de l'environnement sur le système, il semble utile de

présenter deux aspects importants : les projets spécifiques des établissements qui viennent compléter les missions générales de l'enseignement agricole et les filières proposées. Pour présenter l'ensemble des lycées et leurs spécificités, nous proposons ici une sorte de carte d'identité des établissements. Pour chaque établissement dans lequel s'est effectué notre recueil de données, nous regardons les classes ouvertes, les filières proposées et les objectifs affichés. Nous avons fait le choix d'anonymiser les différentes structures et de différer la présentation de l'organisation spatiale et de l'aménagement des structures.

Plusieurs thématiques ressortent de différents projets d'établissement. Il est question de méthodes pédagogiques innovantes et actives, d'apprentissages concrets en lien avec l'agriculture au sens large. Ensuite, les objectifs des projets d'établissement font apparaître une approche individualiste de l'élève au travers de dispositifs spécifiques, tout en accordant une place importante à une approche collective. Enfin, si nous devions faire des liens avec notre dessein d'analyser les établissements au travers d'une méthode systémique, nous pouvons trouver des exemples d'items qui abondent dans notre sens : l'établissement 1 parle d'actions éducatives globales et l'établissement 3 aborde le rôle du CPE, acteur central de la vie scolaire, et rajoute même une dimension à notre système, celle de la famille.

Lycée	Classes	Filières proposées	Objectifs du projet d'établissement
1	4 ^e et 3 ^e	Filière générale Filière équine Filière ovine Filière aménagement de l'espace Filière agroéquipement	Adaptier l'enseignement aux évolutions du monde agricole et du développement durable Répondre aux attentes de la population Offrir aux élèves et aux stagiaires les capacités requises à leur insertion scolaire, sociale et professionnelle Sensibiliser à l'ouverture à l'international par la mobilité et les échanges Favoriser l'innovation pédagogique Individualiser les parcours Promouvoir l'action éducatrice globale Mettre en exergue l'exploitation agricole comme support pédagogique Révéler les synergies entre le territoire et la profession agricole Mettre en place des pratiques pédagogiques riches et variées
2	3 ^e	Filière générale et technologique Filière aménagement paysager Filière maintenance de matériel	Organiser un suivi personnalisé mis en place par les équipes pédagogiques et éducatives en collaboration avec les familles pour un meilleur suivi de la scolarité. Accompagner le projet personnel de l'élève afin de faciliter l'insertion sociale et professionnelle (soutien méthodologique, écoute, apprentissage de l'autonomie, sensibilisation à la notion de responsabilité). Mettre en place un accompagnement individuel et collectif sur l'orientation qui tient compte des parcours de formation à chaque niveau de la scolarité. Fonder le travail scolaire sur des situations d'apprentissage concrètes grandeur nature sur l'exploitation pour les filières professionnelles et technologiques. Organiser des voyages et échanges avec d'autres pays européens.
3	3 ^e	Filière environnement Filière aménagement paysager Filière forestière	Lutter contre l'absentéisme grâce à un contact permanent avec les familles ; Organiser des entretiens individuels et réguliers avec les CPE pour aider et détecter les éventuels problèmes des élèves ; Prévenir sur les conduites à risque ; Travailler en relation avec l'infirmerie et l'assistance sociale ; Organiser de l'information sur l'orientation : formations et métiers ; Apprendre la vie démocratique avec le conseil des délégués élèves ; Proposer du soutien et de l'accompagnement de projets d'élèves : sorties, soirées...
4	4 ^e et 3 ^e	Filière viticole Filière environnement et nature	Pas d'objectifs clairement formulés
5	4 ^e et 3 ^e	Filière élevage, Filière équine Filière maréchalerie, Filière vente	Pas d'objectifs clairement formulés
6	3 ^e	Filière élevage canins et félins Filière vente en animalerie Filière sciences et techniques de l'agronomie et du vivant	Pas d'objectifs clairement formulés
7	4 ^e et 3 ^e	Filière production animale Filière de production végétale	Proposer des activités diversifiées : travaux pratiques, travaux en groupe, informatique, visites, stages en entreprise ; S'appuyer sur des situations concrètes de formation, des projets portés par les élèves en groupe, des parcours adaptés aux capacités et aux motivations, des activités professionnalisantes sur l'Exploitation agricole ; Proposer un accompagnement des élèves au cours de leur scolarité pour les aider à mener à bien leurs projets personnels et professionnels ;

FIGURE 4.2 – Carte d'identité des établissements

Synthèse du chapitre 4 :

Ce chapitre permet de situer notre recherche dans un contexte spécifique, celui de l'enseignement agricole. Dans la première partie du chapitre, nous présentons l'évolution de l'enseignement agricole. Pour comprendre l'enseignement agricole actuel, et les missions qui sont les siennes, il est important de remonter à ses origines. Au travers de six étapes, en démarrant avant 1848, nous parcourons l'histoire de l'enseignement agricole qui s'est construit en parallèle de l'Education nationale et nous présentons les différentes missions :

- une mission de formation scientifique et technologique initiale ;
- une mission de formation professionnelle continue ;
- une mission de participation au développement agricole et à l'animation du milieu rural ;
- une mission de participation à la coopération internationale ;
- une mission d'insertion professionnelle.

Le deuxième volet du contexte concerne le public. Nous avons choisi de nous intéresser aux classes de 4^e et de 3^e. L'étude du public est réalisée à deux niveaux. Au niveau individuel d'abord à partir des principales caractéristiques de l'adolescence et au niveau collectif ensuite avec l'étude des classes des lycées.

Ces classes sont des exceptions dans le paysage agricole qui ne comporte que des lycées et nécessitent donc une attention particulière de la part de la communauté éducative. Cependant, pour revenir sur la dernière mission du système agricole, les équipes doivent mettre en œuvre une organisation qui permet à ces élèves en difficultés scolaires de se réorienter et de s'insérer au niveau scolaire et au niveau social avant d'envisager l'insertion professionnelle.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre propose une carte d'identité des lycées de notre enquête. Elle permet de connaître les filières proposées, les classes accueillies et les objectifs du projet d'établissement.

Chapitre 5

Méthodologie de recherche

Ce chapitre méthodologique vise deux objectifs :

- fonder nos méthodes de recherche ;
- présenter nos outils de recueil de données.

Tout au long de ce chapitre, nous faisons des références aux cadres théoriques et à la problématique. Le point de départ de notre recherche, qui peut se présenter « sous forme d'une interrogation, d'une énigme, d'une insuffisance, d'une méconnaissance. . . qu'on appelle, dans le jargon consacré, le problème » (Aktouf, 1987) consiste dans notre étude à l'analyse des dispositifs hors classe et de leur contribution dans les apprentissages des élèves de 4e et 3e de l'enseignement agricole.

Cette partie consacrée à la méthodologie doit permettre à la fois de présenter les méthodes, les outils employés dans le cadre de notre recherche, mais de comprendre aussi le cheminement qui nous a amenés à choisir ces méthodes. Nous ambitionnons à la fois de décrire les situations, de comparer les éléments, mais aussi de les comprendre.

Pour rendre compte de notre protocole méthodologique, il est nécessaire de s'appuyer sur la modélisation présentée dans notre problématique. Pour rappel, notre système s'appuyait sur deux grands sous-systèmes, les dispositifs et les apprentissages, avec le second sous-système qui comprend à la fois le processus d'apprentissage et le produit d'apprentissage. Nous construisons notre développement autour des différents sous-systèmes qui viennent donner corps à notre système. Pour chacune des parties de la modélisation, nous présentons les outils qui ont permis de recueillir les données.

Mais parce que la partie méthodologique n'est pas simplement une présentation des méthodes, ce chapitre débute par le fondement de nos choix.

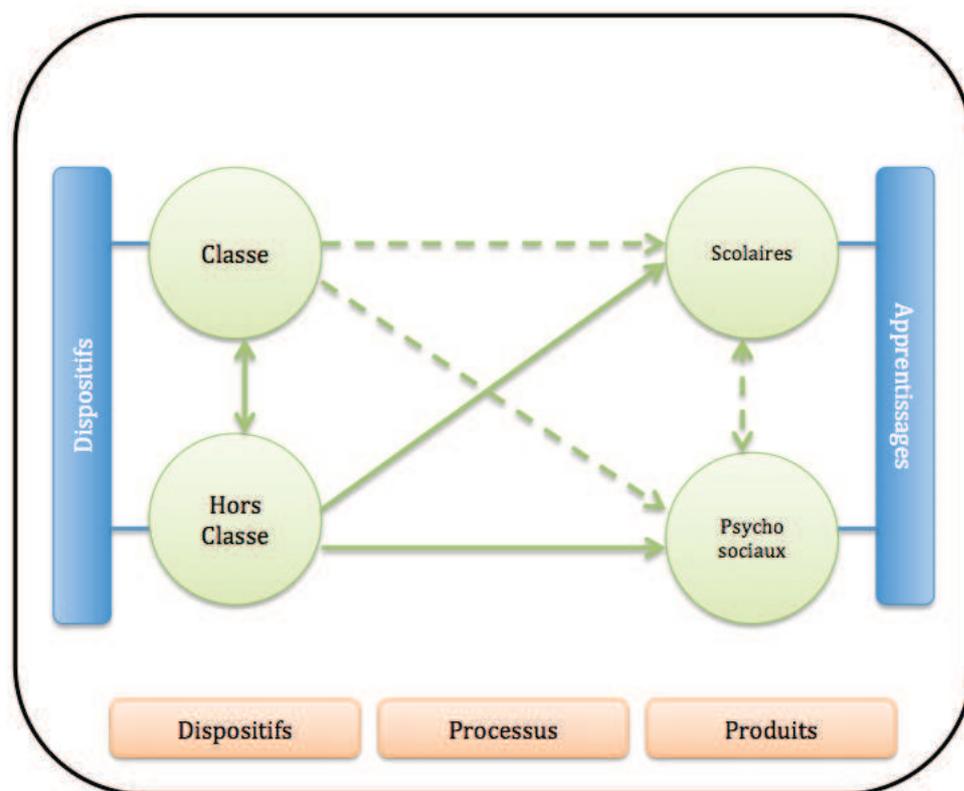


FIGURE 5.1 – Modélisation de la méthodologie de recherche

1 Choix méthodologique et posture du chercheur

1.1 Choix méthodologiques

Notre recherche a une visée heuristique et a pour objet de connaître. Le but de notre thèse n'est pas de prescrire, mais de décrire la place des dispositifs hors classe dans l'organisation globale des établissements et de comprendre les contributions de ces dispositifs aux apprentissages.

Pour atteindre cet objectif, nous privilégions une approche méthodologique mixte qui utilise à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives. Elle donne des résultats qu'une ou l'autre des méthodes, prise séparément ne pourrait obtenir (Aussel, 2013). Nous utiliserons donc un paradigme méthodologique à la fois compréhensif et explicatif pour comprendre le sens de l'expérience scolaire chez les élèves. Chacune des méthodes va être utilisée dans un but précis.

La première pour donner au chercheur des chiffres exploitables statistiquement, la

deuxième pour donner du sens à ces chiffres (Creswell et *al*, 2007). Cette combinaison des deux méthodes doit permettre de comprendre la place que tiennent les dispositifs dans le paysage éducatif des lycées agricoles, mais aussi de comprendre le lien entre dispositif et apprentissage dans l'étude du processus d'apprentissage et dans l'étude des résultats.

Par ailleurs, comme nous l'avons précisé en préambule, nous faisons le choix d'une approche systémique de l'établissement afin d'analyser de façon globale l'organisation des structures. Notre recueil de données a donc été construit dans ce sens et regroupe à la fois des questionnaires, des interviews, des photographies, des agendas et des observations qui prennent en compte les dispositifs hors classe tout en les mettant en perspective avec les temps scolaires.

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, il est possible de faire ressortir plusieurs caractéristiques pour définir et catégoriser les dispositifs. Ils revêtent une dimension stratégique, mettent en jeu différents acteurs, sont potentiellement incertains et s'organisent dans des temps, non formels et informels, et des espaces spécifiques. Pour parvenir à proposer une typologie de ces dispositifs, nous avons construit des outils qui permettent d'aller les observer de l'intérieur : en s'intéressant à la dimension stratégique portée par les concepteurs, en s'intéressant à la vision des autres acteurs - administrateurs et usagers. Autant que faire se peut, nous avons privilégié des méthodes qualitatives et quantitatives pour l'ensemble des protagonistes. Nous avons complété ces méthodes par des observations permettant de comprendre des comportements non explicites.

L'autre volet de notre recherche concerne les apprentissages. Nous cherchons à savoir si les dispositifs hors classe contribuent aux apprentissages. Dans cette logique explicative, nous avons abordé l'apprentissage d'abord en tant que processus, puis en tant que produit. S'il est possible d'apprendre dans d'autres situations que dans des situations de classe, il importe de connaître la fréquentation des élèves aux différents dispositifs. Si dans certaines situations, les acteurs éducatifs accompagnent les élèves dans la construction de leurs connaissances, il faut faire entrer en ligne de compte les choix d'animation.

Nous nous sommes attachés à questionner les élèves sur leur fréquentation et sur la représentation qu'ils avaient des dispositifs hors classe. Nous avons questionné les acteurs éducatifs à la fois sur les dispositifs qu'ils administraient et sur leur posture.

Pour la dimension « résultats de l'apprentissage », nous voulions savoir si les dispositifs contribuaient aux apprentissages. Nous avons donc récolté les notes des élèves pour mesurer les résultats scolaires et nous avons construit des question-

naires pour mesurer les scores psychosociaux. A l'aide d'un logiciel statistique,¹ nous avons fait des tri à plat, des tris croisés et des classifications.

Enfin, il est important de revenir sur la temporalité de la construction de recherche. Les méthodes et les outils de recueil de données évoluent en même temps qu'avance nos réflexions et que se construit notre cadre théorique. Dans notre étude, le protocole méthodologique s'est construit en deux temps. La phase exploratoire qui s'est déroulée la première année a servi à créer et à faire évoluer nos outils. Elle s'est limitée à trois établissements et a permis de s'approprier un contexte, mais aussi de limiter l'objet de recherche. La seconde étape de la phase exploratoire a donc consisté à ajuster et à mettre en œuvre notre protocole de recherche sur l'ensemble des établissements.

1.2 Posture du chercheur

Sans entrer dans l'étude approfondie du traité de Descartes sur la méthode, nous garderons à l'esprit l'idée directrice de l'auteur : il est nécessaire de respecter un certain nombre de règles pour s'assurer du caractère objectif de ce que nous souhaitons étudier. Ce traité met en garde notamment les chercheurs sur la place des préjugés et des idées préétablies qui pourrait détourner le scientifique de son objet.

Dans un article Doury pose la question du positionnement du chercheur par rapport à un objet de recherche. Pour lui, cette question se pose à deux niveaux. D'abord au niveau du caractère plus ou moins impliquant de l'objet d'étude, au niveau du choix du cadre théorique et de la méthodologie ensuite (Doury, 2004). Pour reprendre les termes de l'auteur, il existe plusieurs types d'objets de recherches et notamment des objets « brulants » et des objets « froids » (Doury, 2004). Les objets brulants sont « des sujets traversés par des enjeux identifiables de nature diverse (idéologiques, économiques, affectifs) susceptibles de susciter son engagement profond et entier » (Doury, 2004). Le caractère brulant du sujet peut être défini soit par sa « dimension collective et sociétale », soit « en raison du vécu individuel » (Doury, 2004). Dans ces différentes situations, la neutralité du chercheur ne peut être qu'utopique et d'ailleurs allant dans ce sens Koren explique « qu'il n'est pas question de faire comme si le chercheur n'était pas sujet d'énonciation, ni un type d'auditoire (...) comme si la marque suprême de la validité de la recherche scientifique pouvait et devait être l'impartialité absolue » (Koren, 2002).

1. Nous avons travaillé avec le logiciel IRAMUTEQ

Pendant longtemps, le rapport au terrain a souffert d'une image négative et le but était de le neutraliser. Dans les années le paradigme qualitatif se développe « pour proposer une alternative épistémologique au positivisme, qui tente de rompre avec la pensée causale pour postuler la réciprocité, la co-construction, la complexité. Ce courant de pensée ouvre notamment les approches ethnométhodologique, compréhensive, interactionniste, qui inscrivent la recherche dans une logique empiro-inductive et concourent à relativiser la notion d'objectivité » Comme nous venons de l'écrire, le choix de l'objet, sa limitation et les outils scientifiques choisis pour l'aborder concourt non pas à rendre le chercheur objectif, mais en tout cas bien comprendre la posture adoptée. Le premier objet de recherche devait porter sur les dispositifs hors classe dans les écoles élémentaires et maternelles.

Mais notre proximité professionnelle avec ce champ nous a questionné sur notre capacité à prendre de la distance avec l'objet d'étude. Ce sujet par l'implication professionnelle aurait pu être, de par le vécu professionnel du chercheur, un « objet brûlant » au sens de Doury. Aussi, nous avons orienté notre travail sur les dispositifs hors classe, mais dans un contexte différent et peu connu par le chercheur, celui de l'enseignement agricole. La méconnaissance de ce domaine de recherche, nous a permis de porter un regard novice et de partir sans a priori, sans préjugés et sans idées préétablies pour reprendre les propos de Descartes. Par ailleurs, en terme méthodologique, nous avons fait le choix d'utiliser plusieurs types de méthodes et de s'interroger à plusieurs types d'acteurs. Nous ne nous sommes pas contentés de centrer notre recherche sur la vision des acteurs éducatifs non enseignants ou enseignants, mais de l'élargir à l'ensemble des personnes impactées par la mise en place des dispositifs hors classe.

Enfin, nous avons diversifié les outils en utilisant à la fois des recueils de données quantitatifs et qualitatifs et en adaptant au maximum les méthodes aux acteurs. En mêlant à la fois une approche quantitative avec une approche qualitative, la posture du chercheur est évolutive et variable, plus ou moins distanciée de l'objet de recherche. En interrogeant les différents acteurs, le chercheur se confronte, rentre en interaction avec les autres acteurs et sort plus facilement de ses préjugés.

L'ensemble des outils que nous présenterons dans la suite de notre développement tente de contribuer à atteindre cet objectif sans nier pour autant la subjectivité du chercheur et pour reprendre les propos d'Aussel « reconnaître cette subjectivité, la décrire permet de connaître les choix du chercheur et son positionnement face à son objet d'étude » (Aussel, 2013).

2 « Echantillon » de notre recherche

Pour rester dans notre logique d'approche systémique, il nous paraît important de solliciter plusieurs catégories d'acteurs et de ne pas se cantonner aux simples acteurs de la vie hors classe. Aussi, nous avons consulté :

- les apprenants ;
- les acteurs éducatifs non enseignants ;
- les acteurs éducatifs enseignants.

2.1 Apprenants

Au début de notre recherche, nous nous sommes questionnés quant au public cible. Rapidement, notre choix s'est orienté vers les classes de 4^e et 3^e des lycées agricoles. Nous voulions observer l'utilisation des dispositifs hors classe. L'âge des élèves de 4^e et 3^e était un facteur facilitant pour notre étude, car ils ne sont pas encore majeurs et sont donc soumis de façon plus large à l'organisation de la vie scolaire.

Nous pourrions presque qualifier ce public de captif pour lequel les établissements organisent une vie spécifique.

Mais ce choix facilitant d'un côté a contraint dans un second temps dans les choix des établissements. Comme nous l'avons vu précédemment, tous les établissements n'accueillent pas ces classes et n'organisent leur parcours de formation qu'à partir de la 3^e. Nous avons donc été limités dans notre sélection.

Sur les sept établissements, trois n'accueillent les élèves qu'à partir de la 3^e et quatre accueillent à la fois les 4^{es} et les 3^{es}.

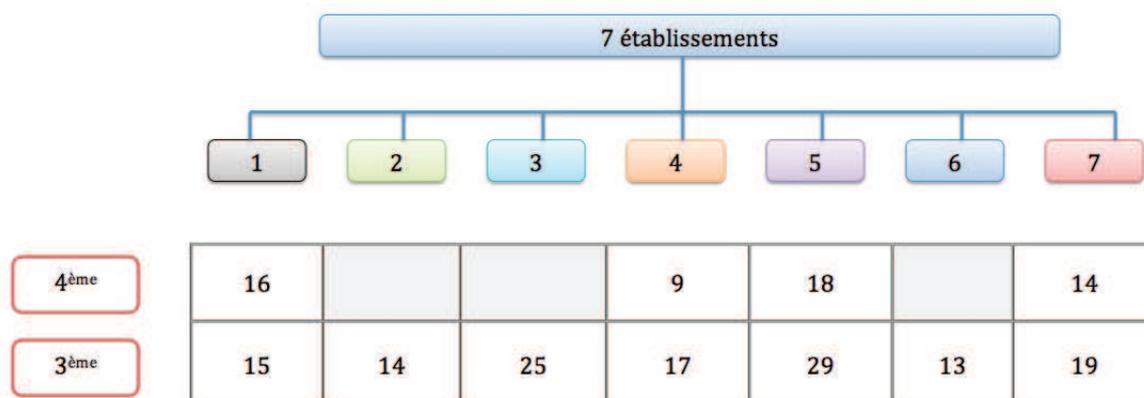


FIGURE 5.2 – Répartition des apprenants par établissement et par classe

Les chiffres proposés dans la partie haute du tableau représentent les établissements et sont à mettre en relation avec le tableau qui présente les différents lycées de notre recherche².

Le nombre d'élèves présenté dans le schéma ci-dessus ne représente pas l'effectif réel des classes. Mais notre travail de recueil de données s'est répété à trois reprises, à la fin de chaque trimestre et nous n'avons conservé que les élèves qui ont été présents sur les différents temps.³

Pour connaître les élèves de notre échantillon, nous avons construit un questionnaire en plusieurs temps. Nous souhaitions repérer dans un premier temps :

- leur âge ;
- leur sexe ;
- leur régime (externe, demi-pensionnaire, interne).

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés à leur organisation personnelle. Nous les avons interrogés à la fois sur leur lieu d'habitation et sur les habitudes de vie. Nous leur avons demandé :

- leur commune d'habitation ;
- la durée du trajet entre le domicile et l'établissement ;
- leur heure de coucher durant la semaine et durant le weekend.

Pour continuer à examiner leur environnement familial, nous avons questionné les élèves sur :

- leur origine sociale ;
- le nombre de frères et de soeurs ;

Pour conclure cette partie sur la connaissance des élèves, nous avons collecté :

- leurs pratiques hors établissements et dans l'établissement ;
- les personnes qui ont contribué aux choix de l'enseignement agricole ;

Mais aussi sur leur parcours scolaire précédent en les interrogeant sur :

- le nombre de redoublements ;
- Leur projet d'après 3^e et les moyens à mettre en place ;
- Leur ressenti sur l'enseignement agricole ;

2.2 Acteurs éducatifs

Notre échantillon comporte à la fois des acteurs éducatifs enseignants intervenant hors de la classe et des acteurs éducatifs non enseignants.

Nous avons comme dessein de dresser le profil des animateurs des dispositifs. Pour ce faire, nous avons questionné les personnes :

- sur leur établissement d'appartenance ;

2. Confère le tableau 4.2.

3. Au début de notre recherche, nous travaillions avec huit établissements. Mais lors du dernier trimestre, nous n'avons pas pu rencontrer les classes de 4^e et 3^e d'un des établissements et nous avons fait le choix de le sortir de notre échantillon.

- sur leur formation ;
- sur leurs diplômes ;
- sur leur expérience ;
- sur leurs missions.

Ce travail va permettre une analyse plus fine et une compréhension plus grande de l'implication et de la posture de ces acteurs.

Dans le schéma ci-dessous, nous reprenons l'ensemble des établissements et nous donnons à voir les acteurs éducatifs qui ont retournés le questionnaire qui leur était adressé.

	1	2	3	4	5	6	7
Assistant d'éducation	4		2	2	1	1	1
Professeur ESC			1	1	1	1	
SAP	1						
Infirmière			1		1	1	
Professeur principal	1	1	1		1		
Professeur documentaliste	1				1		

FIGURE 5.3 – Répartition des acteurs éducatifs par établissement et par rôle

3 Méthodes de la recherche pour décrire les dispositifs

3.1 Le panorama des dispositifs

Nous l'avons vu, dans beaucoup de cas, les études adoptent une posture dichotomique ; elles étudient séparément les dispositifs scolaires et les autres types de dispositifs. Elles étudient de façon distincte le travail des enseignants et le travail des autres acteurs éducatifs et « bien souvent, tout se passe comme si le travail éducatif était uniquement l'affaire des enseignants, sans qu'il soit tenu compte de l'organisation collective à laquelle ils appartiennent et qui définit, à travers ses règles, mais aussi à travers leurs interactions et négociations avec d'autres agents, leur territoire de travail et la nature de leurs prestations » (Tardif & Levasseur, 2010).

Chronologiquement, notre phase exploratoire a débuté avec l'acteur central de la vie scolaire, le Conseiller principal d'éducation (CPE). Garant de l'organisation hors classe, il est le mieux placé pour dresser un panorama des dispositifs hors classe et donner une définition de la vie scolaire.

Deux outils ont été mis en place pour recueillir son analyse : des entretiens et des questionnaires. Les entretiens ont surtout été réalisés lors de la première année de recherche auprès des CPE de trois établissements. Nous leur avons demandé de nous donner leur représentation des dispositifs hors classe. Nous leur avons demandé de les définir et d'en donner leur utilité. L'intérêt du travail mené la première année consistait à construire une culture commune et revient en cela à bloquer le biais lié à la posture du chercheur. Partir de la vision des CPE et en s'appuyant sur les dispositifs repérés par ces acteurs, a permis de prendre de la distance avec la vision du chercheur.

Le deuxième travail avec le CPE a consisté à lister l'ensemble des dispositifs présents dans les établissements. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire construit autour de trois axes : la gestion du dispositif, la source du dispositif et la destination du dispositif. Ce premier travail de recueil de données a permis de dresser un panorama des dispositifs présents sur l'ensemble des établissements et de recenser l'ensemble des acteurs éducatifs – enseignants ou non enseignants – qui étaient amenés à animer un dispositif. Cette étape de recueil a aussi permis de comprendre la conception du dispositif et donc de comprendre, pour revenir à la caractérisation de Foucault, la stratégie en œuvre ou plus exactement la légitimité stratégique.

En effet, un dispositif portait par un projet détient un statut différent et possède

un ancrage différent d'un dispositif portait par un acteur éducatif isolé. Boutinet explique que dans le cas d'un acteur individuel, la « dynamique de l'histoire personnelle avec tout ce qui s'y rattache sera essentielle à prendre en compte dans sa singularité » (Boutinet, 2012). Il poursuit en expliquant que cette dynamique « entrera en interaction avec celle des autres acteurs associés en périphérie au projet » (Boutinet, 2012) alors que dans le cas d'un projet collectif, dans le cas qui nous intéresse porté par une institution « la dynamique du collectif et son histoire à élucider constitueront cet espace de singularité avec des implications variables dans le projet de la part des acteurs composant le collectif » (Boutinet, 2012).

À la suite de ce premier travail de recensement des dispositifs, nous avons demandé aux acteurs chargés de leur animation de nous présenter les différentes actions. Nous voulions connaître à la fois les attendus de l'établissement, mais aussi la représentation des acteurs des dispositifs dont ils ont la charge. À la fin de ce travail auprès des acteurs éducatifs, nous avons une représentation, une photographie des dispositifs hors classe.

3.2 Questionnaires

À la suite de Combessie, nous pensons que le questionnaire « a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées » (Combessie, 2010). Cette fonction a comme contre partie une nécessaire solidité dans la construction du questionnaire. Comme nous l'avons précisé, l'ensemble des questionnaires a été élaboré et testé lors de la première phase exploratoire sur un nombre limité d'élèves et d'acteurs éducatifs. Une fois les questionnaires construits, nous avons réfléchi au mode de passation. Plusieurs possibilités s'offraient à nous :

- envoyer les questionnaires aux établissements pour qu'ils soient administrés par les acteurs du terrain ;
- envoyer les questionnaires chez les élèves ;
- faire passer le questionnaire en direct.

Nous avons choisi la passation en « face à face » qui, selon Combessie, est le « mode qui permet les meilleurs ajustements lors de la construction du questionnaire (questions filtres, choix entre lire ou ne pas lire aux personnes interrogées la liste des réponses aux questions fermées ...) et pendant la passation (possibilité de faire préciser une réponse ...) ; c'est celui aussi dont on peut attendre le plus fort taux de réponses au plus grand nombre de questions » (Combessie, 2010).

Pour construire les questionnaires relatifs aux dispositifs, nous nous sommes appuyés sur le panorama proposé par les CPE et nous avons étudié les dispositifs

d'abord en tant qu'espace. Nous avons demandé aux élèves à la fois s'ils aimaient ou s'ils n'aimaient pas certains lieux, s'ils y allaient souvent, parfois ou rarement et si ce lieu existait⁴

3.3 Photographie

« Si l'image est omniprésente dans notre environnement, force est de constater qu'elle ne possède pas le même statut que le texte » (Hamm & Petitjean, 2009). La littérature en sciences humaines a du mal à définir le statut de la photo dans la recherche. Elle lui octroie régulièrement un rôle d'illustration. Pourtant, la photo comme l'écrit est une représentation du réel, même s'il existe une « ambivalence constante de l'image entre représentation et recomposition du réel : ce que l'image nous dit du réel et comment elle nous le dit » (Hamm & Petitjean, 2009).

Pourtant, la photographie donne à voir une réalité, une réalité choisie par celui qui photographie. Il est donc nécessaire de « décrypter les raisons qui ont présidé à cette sélection est donc fondamental » (Hamm & Petitjean, 2009). Mais est-il possible de parler d'outil scientifique lorsque nous abordons la question de l'image ? Ce support est déjà admis dans certaines disciplines et personne ne semble remettre en question son caractère scientifique, notamment en médecine, en astronomie (Lissalde, 2001). Cependant, un rapide détour historique permet de se rendre compte que l'image servait déjà de « reflet » de la réalité aux XVe et XVIe siècles au travers de l'utilisation d'un mode d'enregistrement spécifique : la gravure.

Cependant, toutes les images, toutes les photographies ne sont pas scientifiques et pour Lissalde, sont scientifiques les photographies « prises ou dirigées par un scientifique » (Lissalde, 2001). C'est le « regard porté sur l'objet photographié, qui feront qualifier une photo de scientifique » (Lissalde, 2001) et ce quel que soit le statut ou le domaine du dit scientifique. Par contre, il est nécessaire d'accompagner l'image et de la compléter avec un texte qui va permettre de comprendre son sens et de mieux appréhender le réel qu'elle veut figer. Une fois ce travail effectué, la photographie, est une forme d'expression, une sorte « de prise de position de son auteur » (Lissalde, 2001). L'image en général et la photographie en particulier ont rarement le même statut que les analyses statistiques ou lexicales et dans de nombreux travaux, elles sont reléguées à un rôle d'illustration (Dion & Ladwein, 2005). Historiquement c'est Mauss en 1925 qui a introduit la photographie pour ses cours d'ethnologie, mais c'est Bateson et Mea qui ont développé cette méthode dans les années quarante. Pour la première fois dans des recherches, la photographie n'est plus simplement un outil d'illustration, mais devient un matériel de recherche à part entière et le travail du chercheur va consister « à les décoder, les sélectionner,

4. Le questionnaire relatif aux lieux est proposé en annexe

les organiser et les assembler pour reconstruire et comprendre une réalité sociale qui n'est pas visible instantanément » (Dion & Ladwein, 2005).

Pour Barthes, la photographie, en donnant à voir des détails qu'un observateur en situation ne peut percevoir permet « d'accéder à un infrasavoir » (Barthes, 1980). Ce support permet de différer l'analyse et donc de prendre de la distance avec la situation observée.

Toujours selon Dion et Ladwein, la photographie peut s'apparenter à deux types d'observations différentes : l'inventaire et l'observation participante. Alors que le premier offre la possibilité d'obtenir un enregistrement « rapide, précis et détaillé », le second favorise la compréhension des actions et des interactions des sujets (Dion & Ladwein, 2005).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé la photographie à la fois comme un support d'entretien, comme un outil mieux adapté au public cible, mais aussi comme révélateur de sens pour « faire émerger le sens des actions (Dion & Ladwein, 2005). Nous souhaitons aborder la question des dispositifs en tant qu'espace éducatif vécu (Fabre, 2009).

La photographie, de par sa distance avec l'écrit et donc de par sa distance avec l'activité scolaire, a permis à des élèves en difficulté scolaire de s'exprimer sur leurs espaces de la manière suivante : dans chaque établissement, nous avons demandé aux élèves de constituer des groupes de quatre ou cinq. Nous avons fait le choix de ne pas imposer les groupes et malgré le risque d'avoir un clivage genré, les groupes ont plutôt étaient mixtes quand c'était possible, dans tous les cas équilibrés. Puis nous avons donné un appareil photographique à chaque groupe et nous leur avons demandé de photographier trois lieux qu'ils appréciaient dans leur établissement et un lieu qu'ils n'aimaient pas. Le déroulement de l'action était similaire pour l'ensemble du groupe : d'abord une discussion à l'intérieur du groupe et une négociation quant aux lieux à photographier puis un déplacement en groupe. Enfin chaque groupe devait expliquer au chercheur quels lieux ils avaient choisis et pourquoi ils les avaient choisis.

Ce travail nous a permis une double analyse. Il nous a d'abord permis de faire s'exprimer les jeunes sur leurs habitudes d'habitation des espaces, mais aussi de faire un croisement entre les déclarations d'organisation des acteurs éducatifs et les observations que nous avons pu mener par ailleurs pour mettre en perspective l'habitation éducative avec celui des usagers de l'établissement .

3.4 Agendas

Le dernier outil que nous avons construit pour analyser les dispositifs a pris la forme d'un agenda⁵. Nous voulions connaître l'organisation hebdomadaire des

5. L'outil est proposé en annexe

élèves et comprendre la place de ces temps dans la semaine scolaire des élèves. Cet outil, qui semblait adapté aux capacités des élèves devait nous permettre aussi de savoir ce que les élèves déclaraient faire durant les temps hors classe. En fin de compte, nous avons été obligés de laisser les agendas aux élèves et d'en différer la récupération. Pour des raisons d'organisation, nous n'avons pas pu accompagner les acteurs apprenants dans le remplissage. Le nombre de retours et la qualité des réponses sont beaucoup plus faibles que pour les recueils classiques. Cependant, nous utiliserons les résultats pour préciser notre analyse.

En plus de ces outils méthodologiques, nous avons fait plusieurs séjours sur le terrain. Pour Combessie, « observer c'est vivre avec, ou du moins, être proche, à portée; c'est regarder de près. Sauf à se dissimuler (point de déontologie), c'est aussi s'exposer (aux regards, à l'attention, aux commentaires, aux interpellations ou à toutes autres formes de traitement social). Des diverses approches de la sociologie, l'observation est celle qui implique la proximité physique la plus durable et la gamme la plus diversifiée de conduites, d'interactions et, partant, de méthodes » (Combessie, 2010).

Ainsi, à chaque phase exploratoire, nous avons passé du temps avec les différents acteurs, nous les avons écoutés, nous avons observé leur façon de s'organiser, nous avons croqué leurs lieux de vie. Ces temps d'exploration nous ont apporté des éléments de compréhension complémentaires, des éléments pour comprendre les déclarations. Nous avons essentiellement réalisé des croquis des espaces, et nous avons pu noter des éléments qui ont permis d'avancer dans notre analyse.

4 Méthodes de la recherche relatives aux apprentissages

Nous l'avons vu dans les parties précédentes, l'apprentissage se construit autour de deux axes : le processus et le résultat. Nous présenterons d'abord les méthodes qui nous ont permis d'étudier le processus d'apprentissage avant de s'intéresser aux résultats.

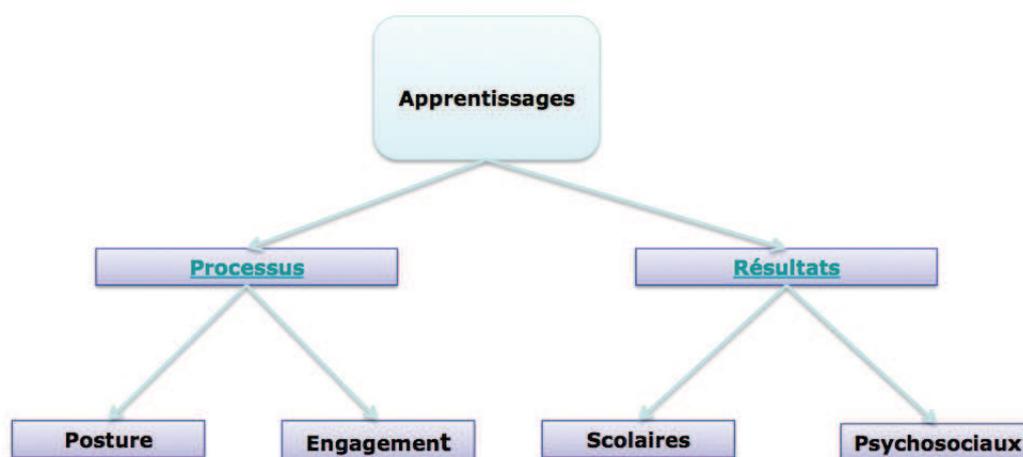


FIGURE 5.4 – Les deux axes de l'apprentissage

4.1 Processus d'apprentissage

Nous avons choisi d'étudier le processus d'apprentissage en adoptant deux angles différents : nous nous sommes intéressés à la posture des acteurs éducatifs en situation d'animation et nous nous sommes intéressés à l'engagement et à l'implication des apprenants

4.1.1 Postures d'accompagnement des acteurs éducatifs

Les dispositifs hors classe ne sont pas exclusivement animés par des acteurs éducatifs non enseignants. Les observations que nous avons pu réaliser dans les différents temps hors classe ont permis de voir les différences de postures employées par les acteurs éducatifs.

Dans la continuité de notre travail sur le panorama des dispositifs, et après avoir demandé aux acteurs éducatifs à la fois de se présenter et de présenter les caractéristiques des dispositifs qu'ils avaient à animer, nous nous sommes intéressés à leur

l'ensemble des établissements que nous avons visités concerne, selon la circulaire n 2006-105 du 23 juin 2006, tous les élèves de la 6^e à la 3^e. Elle est élaborée à partir de l'assiduité (10 points), le respect des autres dispositions du règlement intérieur (10 points). La participation de l'élève à la vie de l'établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement permet l'obtention de points supplémentaires. Cette note est fixée par le chef d'établissement qui recueille les propositions des professeurs principaux et des conseillers d'éducation. La note de vie scolaire et une appréciation la justifiant sont reportées sur le bulletin trimestriel. En classe de 3^e, la note de vie scolaire est intégrée dans la moyenne du contrôle continu qui permet l'obtention du diplôme national du brevet.

Nous avons ensuite relevé la moyenne générale ainsi que les différentes appréciations. Pour récupérer l'ensemble de ces éléments, nous avons utilisé les bulletins de notes de chaque trimestre. L'étude des notes par domaine a permis lors du traitement des données d'observer les variations des notes et de comparer les résultats en fonction des regroupements de matière.

4.2.2 Variables psychosociales

Pour mesurer les variables psychosociales, nous avons construit un questionnaire global que nous avons fait passer en face à face à chaque fin de trimestre. Pour chaque classe, nous avons lu les questions une par une et fait un travail d'explicitation à chaque fois qu'un ou plusieurs élèves se trouvaient en difficultés. Les développements qui suivent présentent les cheminements qui nous ont amenés à construire les différents outils méthodologiques.

4.2.2.1 Estime de soi Pour élaborer le questionnaire sur l'estime de soi, nous nous sommes appuyés sur les travaux toulousains et nous avons utilisé l'échelle toulousaine d'estime de soi (Oubrayrie et *al*, 1994). L'estime de soi peut se mesurer de façon globale, avec un score général ou, être le résultat d'une analyse multidimensionnelle. Nous avons choisi de mesurer le niveau de l'estime de soi au travers de multiples dimensions. L'échelle toulousaine permet d'obtenir un score d'estime de soi qui témoigne de la perception plus ou moins positive que le sujet a de lui-même. L'échelle se compose de soixante affirmations sur soi et se décline en plusieurs versions :

- Une version adaptée aux enfants ;
- Une version adaptée aux adolescents ;
- Une version adaptée aux adultes.

Lors du passage du questionnaire, et pour faire face à certaines difficultés des élèves, tant dans l'expression que dans la compréhension, nous nous sommes questionnés quant à la version à utiliser. Nous avons choisi de distribuer aux élèves la version adaptée aux adolescents, de lire chaque question et de reformuler quand le

vocabulaire semblait compliqué, avec la version adaptée aux enfants.

L'échelle toulousaine se découpe en plusieurs catégories. Elle mesure outre l'estime de soi globale, l'estime de soi scolaire, l'estime de soi émotionnelle, l'estime de soi physique, l'estime de soi projective et l'estime de soi sociale.

4.2.2.2 Sentiment d'efficacité En ce qui concerne la mesure du sentiment d'efficacité personnelle, nous avons suivi les préconisations de Bandura. Il pose de manière précise les écueils à éviter lorsque nous tentons de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle. Tout d'abord, il faut bien garder à l'esprit que le contexte joue un rôle important dans les questions posées sur l'efficacité. L'auteur écrit notamment que « les croyances d'efficacité devraient être mesurées en terme d'évaluation particularisée de capacités pouvant varier en fonction du domaine d'activité, du niveau d'exigence de la tâche à l'intérieur du domaine d'activité donné, et des circonstances. L'efficacité personnelle n'est pas une disposition globale décontextualisée, évaluée par un test général, mais plutôt un test multiforme » (Bandura, 2003).

L'auteur continue en précisant la chose suivante : « pour avoir un pouvoir explicatif et prédictif, les mesures d'efficacité personnelle doivent être adaptées aux domaines de fonctionnement concernés et représenter des gradations d'exigence de la tâche à l'intérieur de ces domaines. Ceci impose de définir clairement le domaine d'activité étudié et de bien analyser conceptuellement ses différentes facettes, les capacités auxquelles l'individu fait appel et la gamme des situations auxquelles ces dernières peuvent s'appliquer » (Bandura, 2003).

Nous nous sommes appuyés sur cette dernière remarque pour construire notre échelle de mesure et nous nous sommes appuyés sur le référentiel des classes de quatrième et de troisième. Comme pour la méthodologie standard de mesure des croyances d'efficacité, présentée par Bandura, nous avons présenté aux élèves des items décrivant différents niveaux d'exigence d'une tâche et nous leur avons demandé d'évaluer la force de leur croyance en leur capacité d'exécuter les activités requises. Nous avons fait le choix de formuler les items dans les termes « je sais faire » ou « je ne sais pas faire » plutôt que « je saurais faire ». En ce sens, nous suivons le conseil méthodologique de Bandura qui explique que « la première formulation relève d'une évaluation de capacité alors que la seconde relève d'une déclaration d'intention » (Bandura, 2003). Il précise que ces deux notions sont conceptuellement et empiriquement distinctes. Enfin, pour éviter l'effet de halo, nous avons formulé des items positifs, et des items négatifs.

4.2.2.3 Sentiment d'appartenance La dernière variable psychosociale que nous avons étudiée est le sentiment d'appartenance des élèves. Nous avons choisi de mesurer le sentiment d'appartenance des élèves dans quatre domaines spécifiques.

Nous avons mesuré le sentiment d'appartenance :

- À un groupe de pairs ;
- À un groupe d'enseignants ;
- À une famille ;
- À un établissement ;

En recherchant des exemples dans la littérature scientifique, nous avons trouvé des exemples d'échelles permettant de mesurer le sentiment d'appartenance pour les trois premiers domaines. Pour chaque domaine, la question posée était la suivante : « Dans mes relations avec. . . , je me sens ». Suivait une série de qualificatifs pour lesquels les élèves devaient dire s'ils étaient « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « plutôt d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Pour chaque domaine, les qualificatifs étaient identiques.

Pour rendre plus compréhensible notre propos, nous remplacerons l'expression sentiment d'appartenance à un groupe d'enseignants par la formulation « sentiment de soutien » proposée par Duru-Bellat et Bydanova (Duru-Bellat & Bydanova, 2008). Il s'agit certes d'une distorsion avec l'intitulé initial, mais cela donne une plus grande clarté à notre discours.

Pour le dernier domaine, celui relatif à l'établissement et de façon plus large au système agricole, nous avons construit des items spécifiques à la vie de l'établissement.

Lors du passage du questionnaire, nous nous sommes heurtés aux difficultés de compréhension des élèves. Lors de la première phase exploratoire, nous avons ainsi cherché des synonymes qui permettaient d'expliquer aux élèves sans les orienter dans leurs réponses.

4.3 Éléments récapitulatifs

Au final, notre recueil de données s'est donc réalisé auprès de 189 élèves, 25 administrateurs de dispositifs et 7 CPE.

Nous avons travaillé à partir de :

- 567 bulletins de notes ;
- 567 questionnaires d'élèves ;
- 33 questionnaires d'acteurs éducatifs ;
- 7 entretiens de CPE ;
- 4 entretiens de professeur principal ;
- 136 photographies ;

Comme nous l'avons vu en début de ce chapitre, nous nous intéressons aux acteurs. De façon schématique les méthodes utilisées pour sonder les acteurs éducatifs et le nombre de retours sont les suivants :

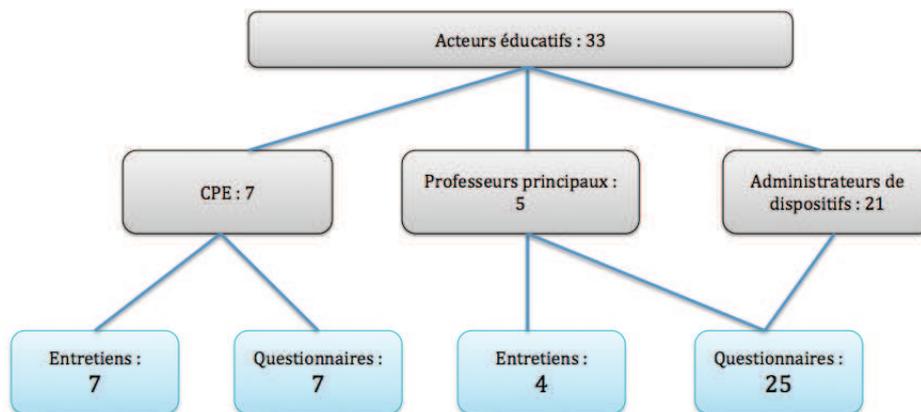


FIGURE 5.6 – Méthodes et éléments empiriques collectés pour les acteurs éducatifs

De la même façon, et pour conclure ce chapitre, le schéma suivant propose les méthodes et les chiffres pour les élèves :



FIGURE 5.7 – Méthodes et éléments empiriques collectés pour les élèves

Synthèse du chapitre 5 :

Ce chapitre permet à la fois de fonder les méthodes de recherche, d'expliquer nos choix et de présenter les outils utilisés.

Les games d'outils dépendent des objectifs de la recherche et du choix du chercheur. Nous consacrons donc un développement à la posture du chercheur et à son positionnement par rapport à l'objet de recherche.

Nous adoptons une visée heuristique pour décrire l'organisation hors classe, les modalités de participation des élèves et des acteurs éducatifs, les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

Aussi, nous optons pour une approche méthodologie mixte qui utilise à la fois des méthodes quantitative et qualitative que ce chapitre se propose de présenter.

Dans la deuxième partie du chapitre, nous présentons l'échantillon de notre étude. Notre échantillon se compose des apprenants (189, élèves de 4^e et de 3^e) et des acteurs éducatifs (40 acteurs aux statuts, aux missions, aux rôles différents).

La troisième partie présente les différentes méthodes mobilisées à la fois pour décrire les dispositifs et pour les méthodes relatives aux apprentissages.

Nous avons accordé une grande place à la parole des acteurs. Ainsi, après s'être appuyé sur l'acteur central de la vie scolaire, le Conseiller Principal d'éducation et avoir relevé l'ensemble des dispositifs présents sur les établissements, nous avons construit différents questionnaires à destination des acteurs éducatifs intervenant durant le temps hors classe et à destination des élèves. En plus du questionnaire, nous présentons dans ce chapitre deux outils qui permettent de contourner les difficultés scolaires des élèves de 4^e et de 3^e : la photographie et les agendas.

Pour opérationnaliser la partie théorique sur les apprentissages, nous avons construit des outils qui permettent de recueillir de données sur le processus d'apprentissage. Le chapitre présente les outils pour :

- recueillir des données sur les postures des acteurs éducatifs : sur le faire apprendre ;
- recueillir des données sur le niveau de participation des élèves : sur l'apprendre.

Enfin, nous nous sommes intéressés aux produits d'apprentissage :

- aux résultats scolaires ;
- aux scores psychosociaux.

Même si le recueil des notes n'a pas demandé d'outil spécifique et a consisté à récupérer les bulletins de notes des élèves à chaque trimestre, le chapitre présente les questionnaires qui ont permis de mesurer les différents scores de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité et du sentiment d'appartenance. Ce chapitre, en plus de présenter la structure des questionnaires, s'adosse à des auteurs qui ont travaillé sur les différentes échelles de mesures.

Troisième partie
Résultats et discussion

Chapitre 6

Présentation des résultats

Comme nous l'avons présenté dans la partie méthodologique, notre travail a une visée heuristique, il cherche à la fois à décrire les organisations hors classe dans les lycées agricoles, à décrire les différentes formes d'implications et d'engagement.

Ce chapitre est structuré en six points qui reprennent les éléments évoqués dans les chapitres précédents. Après avoir présenté les apprenants et les acteurs éducatifs - qui ont participé à notre recherche, nous proposons une présentation des dispositifs en les inscrivant dans la modélisation présentée dans le premier chapitre.

Dans un deuxième temps, nous donnons à voir la façon dont les acteurs habitent les dispositifs. En ce qui concerne les élèves, nous abordons la question de la participation alors que pour les acteurs éducatifs, nous nous arrêtons sur les postures. Enfin, la dernière partie de ce développement s'intéresse aux produits des apprentissages. Ainsi, nous observerons les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

1 Populations

Les acteurs des dispositifs tiennent une place importante dans cette recherche. Ce développement présente les deux types de populations que nous avons observés pour comprendre les formes de contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages. Nous nous sommes intéressés à ceux qui vivaient les dispositifs, à ceux qui y participaient : les apprenants, et, à ceux qui les animaient, qui les faisaient vivre : les acteurs éducatifs.

Les différents éléments que nous présentons ici ont été recueillis grâce aux questionnaires et aux observations que nous venons de présenter dans la partie précédente.

1.1 Elèves

L'objet de cette partie est de présenter l'échantillon de notre recherche. Cette partie doit permettre de répondre aux questions suivantes : qui sont-ils ? Quel est le parcours qui les a amenés dans les lycées agricoles ? Quelle est leur vie à l'intérieur de leur nouvel établissement ?

1.1.1 Profils de 4^e et 3^e

L'échantillon de notre recherche compte 189 élèves de 4^e et de 3^e de l'enseignement agricole répartis dans sept lycées de la région Midi Pyrénées et Languedoc Roussillon. Si nous nous intéressons aux caractéristiques individuelles de notre échantillon, nous pouvons voir que la population est très largement masculine avec 66,14 % de garçons et que près de 70 % sont scolarisés en 4^e.

Cependant, si nous dépassons le stade descriptif, nous observons qu'il y a une orientation genrée en fonction de l'établissement et des filières qui sont proposées. Les filières semblent profondément sexuées et les données que nous avons recueillies vont dans le sens des chiffres proposés par le ministère de l'agriculture dans un dossier intitulé « à l'agriculture au féminin ». Il y est précisé que les filles « sont plus présentes dans les établissements formant aux services (commerce et vente, gestion, service à la personne) – 89 % — et aux métiers de la transformation (agroalimentaires, laboratoires) – 58 % — que dans les formations à la production agricole – 35 % — et à l'aménagement (paysage, forêt, territoire) – 11 % (ministère de l'Agriculture, 2011).

En croisant la variable sexe avec l'établissement, nous pouvons relever qu'il y a une forte relation entre les deux variables (p.004). Nous pouvons observer que les établissements qui proposent des formations hippiques, des formations de service à la personne, d'élevage canin et félin ou de conseiller de vente en animalerie sont prisés par les filles. Pour les autres établissements, qui proposent des formations autour des travaux paysagers, des maintenances de matériel, des travaux forestiers ou des productions animales et végétales, les garçons sont beaucoup plus nombreux.

Parmi ces élèves près de 60% des élèves sont internes et donc concernés pleinement par les dispositifs hors classe, et seuls 3,17% sont externes. Par ailleurs, les élèves inscrits dans les classes de 4^e et 3^e de l'enseignement agricole ont entre 12 à 16 ans, mais que les âges les plus représentés sont 14 et 15 ans.

1.1.2 Parcours antérieurs

Plus d'un élève sur deux a déjà redoublé au moins une fois 61,38% et 4,23% ont même redoublé deux fois.

Nous les avons questionnés sur les cours, la vie et les relations dans leur ancien établissement. Seuls 33,33% des élèves déclarent avoir une mauvaise vision des cours, 23,81% déclarent avoir une mauvaise vision de la vie dans l'ancien établissement et 4,76% déclarent avoir une mauvaise vision des relations qu'ils entretenaient avant de changer de lycée.

Malgré leurs trajectoires scolaires difficiles, les élèves n'ont pas forcément un sentiment de rejet de leurs anciens parcours même s'ils sont plus satisfaits de leur nouvel établissement.

En effet, nous avons posé les mêmes questions pour leurs vies scolaires¹ actuelles et les résultats sont plus positifs avec 44,97% des élèves qui ont une vision positive des cours, 63,49% qui ont une vision positive de la vie dans l'établissement et même 74,60% qui ont une vision positive des relations qu'ils entretiennent dans leurs nouveaux lycées.

1.1.3 Origine sociale des élèves

Jusqu'à un passé récent, les élèves qui s'orientaient vers l'enseignement agricole étaient issus d'une famille d'agriculteurs. Les données que nous avons recueillies montrent une évolution de ce public. En effet, seuls 11 % des élèves ont un père agriculteur et seuls 6,88 % ont une mère agricultrice.

Pour le reste, nous avons un fort pourcentage d'enfants d'employés (28,05 % des pères sont employés et 52,91 % des mères sont employées) et un pourcentage conséquent de pères sont artisans, commerçants ou chefs d'entreprise (21,69 %). Enfin, pour être complet sur les conditions socioprofessionnelles de ces élèves 4,76 % des pères et 11,11 % des mères sont sans emploi.

1.1.4 Changement de trajectoire souhaité

Nous venons de voir que les élèves n'ont pas une image trop négative de leur ancien établissement. Lorsque nous les interrogeons sur le choix de l'enseignement agricole, nous pouvons observer que pour 38,62 % des élèves déclarent avoir choisis seul cette orientation.

Si nous regardons les résultats plus en détail, l'élève est consulté et participe aux choix d'orientation dans 37,04 % des cas. Aussi, nous pouvons dire que seuls 24,35 % des élèves n'ont pas du tout choisi leur orientation. Pour 6,88 %, ce sont les parents qui ont choisi, pour 8,47 % c'est l'ancien établissement et pour 2,65 % c'est un choix combiné de l'ancien établissement et des parents.

Par ailleurs, au-delà du choix, lorsque nous interrogeons les élèves sur leur avenir,

1. Nous prenons ici le terme de vie scolaire dans le sens vie à l'école et non comme le dispositif de vie scolaire.

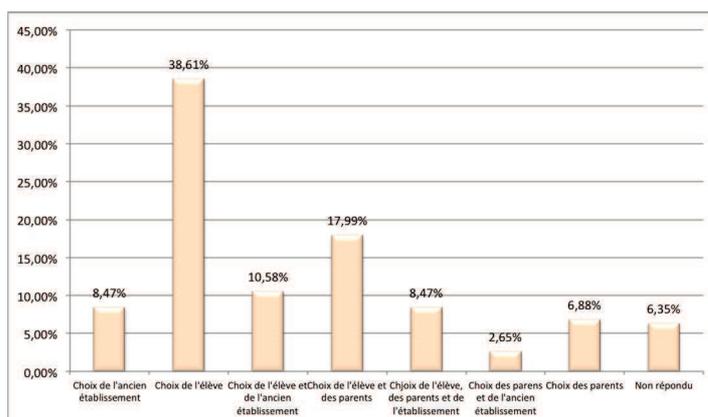


FIGURE 6.1 – Choix de l'orientation

64,55 % ont un projet professionnel, certains en lien avec le monde agricole :

- « Je voudrais être maréchal ferrant » (VK)
- « Être comportementaliste équin » (SC)
- « Je veux monter mon entreprise de travaux paysagers » (BL)

D'autres, éloignés de l'agriculture :

- « Je voudrais rentrer dans la Légion étrangère » (BD)
- « J'aimerais faire maçon » (AN)

Pour les élèves restants, 20,11 % des élèves souhaitent continuer leurs parcours scolaires sans projet professionnel bien défini ou avec un projet professionnel lointain. Seuls 11,11 % n'ont pas de projet et 4,23 % n'ont pas répondu.

1.2 Acteurs éducatifs

Alors que l'échantillon des élèves était plutôt balisé, celui des acteurs éducatifs a été défini par leur implication dans les dispositifs hors classe. Notre échantillon d'acteurs éducatifs comporte 23 personnes qui interviennent sur 78 dispositifs hors classe. Parmi eux, certains sont enseignants, d'autres interviennent seulement sur le temps hors classe.

En utilisant le questionnaire destiné aux animateurs des dispositifs hors classe, nous avons travaillé autour de plusieurs variables. Nous nous sommes intéressés aux variables suivantes :

V1	Statut dans la structure.
V2	Poste occupé.
V3	Diplôme.
V4	Nombre d'années d'expérience.
V5	Nombre d'années passées dans l'établissement.

La première variable, celle du statut vient différencier les acteurs éducatifs enseignants des acteurs éducatifs non enseignants. Nous utiliserons cette différenciation pour construire le prochain développement.

1.2.1 Enseignants

Nous avons travaillé avec dix enseignants. Les enseignants que nous avons sollicités dans le cadre de notre recherche, l'ont été, non pas pour leur discipline, mais parce qu'ils interviennent dans le cadre de leur mission durant le temps hors classe.

Nous organiserons notre développement en partant de la variable V2. Pour anonymiser les acteurs, nous les nommerons par des lettres.

Quatre acteurs sont des professeurs d'éducation socioculturelle. Le professeur d'éducation socioculturelle est un héritier des lois de modernisation agricole de 1962, qui prônait la mise en place d'un centre socioculturel, d'un animateur socioculturel et d'une association sportive et culturelle pour permettre à des élèves souffrant d'un déficit de bagage culturel de s'ouvrir à la culture.

L'évolution de l'enseignement agricole a donné aux professeurs d'éducation socioculturelle un statut d'enseignant. Ils donnent des cours et construisent des projets avec les élèves durant les temps hors classe.

Les diplômes de ces acteurs sont multiples et leur formation hétérogène. (S) a une maîtrise de sociologie, (G) a un DEA de philosophie, (D) une licence de lettres modernes et d'anglais et (N) a un DEA en sciences de l'éducation et un BTS en informatique.

Ils ont tous une grande expérience dans l'enseignement agricole : entre 13 et 22 ans et sont tous anciens dans l'établissement : entre 10 et 22 ans.

Deux acteurs sont des professeurs-documentalistes. Cette profession a connu une trajectoire et une évolution que nous pouvons rapprocher de celle des professeurs d'éducation socioculturelle.

En 1972, le premier terme employé est « secrétaire-documentaliste », puis en 1976 il devient « bibliothécaire-documentaliste », en 1983, le terme retenu est celui de « chargé de fonctions de documentation et d'information », et en 1990 l'appellation

de « professeur-documentaliste » est officialisée et elle est toujours en vigueur à l'heure actuelle (Gardiès, 2013).

Comme pour les professeurs d'éducation socioculturelle, les professeurs - documentalistes dispensent des cours et accueillent les élèves dans des temps hors classe.

Sur les deux acteurs (Q) a un master MEEF² et (U) a une licence d'histoire avec une option communication et politique culturelle. Les deux ont un CAPESA Documentation. Par contre, il existe une différence d'expérience entre les deux acteurs. (U) a 11 ans d'expérience dans l'enseignement agricole et travaille depuis 8 ans dans le lycée alors que (Q) n'a qu'un an d'expérience.

Quatre acteurs sont des professeurs principaux. Parmi les quatre derniers acteurs, deux sont professeurs d'Éducation physique et sportive : (E) et (I), deux sont professeurs de Biologie – Écologie (P) et (W). Ils ont comme point commun d'être professeurs principaux d'une des classes cibles.

Le parcours et la formation pour les professeurs d'Éducation physique et sportive sont similaires (UFR STAPS et CAPEPS), par contre pour les professeurs de Biologie – Écologie, (P) est ingénieur agronome et alimentaire alors que (W) a passé une maîtrise des Sciences naturelles.

Au niveau de la variable V4 et V5, nous sommes face à des professeurs d'expérience : (I) et (W) travaillent depuis 12 ans dans l'enseignement agricole, (E) y enseigne depuis 14 ans et (P) depuis 17 ans. Tous ont une expérience longue dans leur lycée actuel entre 10 et 17 ans.

1.2.2 Acteurs éducatifs

Comme pour les enseignants, nous partirons de la variable V2 pour construire notre développement et présenter les treize acteurs éducatifs non enseignants.

Neuf acteurs sont des assistants d'éducation. Il s'agit des acteurs les plus présents sur l'animation des dispositifs hors classe. Il s'agit des acteurs pour lesquels les formations sont les plus hétérogènes. Certains ont des parcours universitaires, (K) a une maîtrise STAPS, (H) a une licence Pro STAPS et (C) a une licence en géographie. (T) a un BTS Action commerciale; (B), (A) et (M) ont un baccalauréat; (L) a un CAP Restauration et (O) a un BEP comptabilité.

En ce qui concerne les expériences, les règles pour les assistants d'éducation en matière de durée de contrats font qu'ils ne peuvent pas travailler au-delà de six ans. Ainsi, nous avons des profils, des projets et des expériences différents. Pour les acteurs concernés, le nombre d'années dans l'enseignement agricole varie de 7 mois

2. MEEF signifie Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

à la durée maximale, 6 ans. Pour tous les assistants d'éducation à l'exception de (C), ils ont fait l'ensemble de leur parcours d'acteurs sur le même établissement.

Trois acteurs sont des infirmières. En fonction du projet d'établissement, ces acteurs éducatifs interviennent sur un ou plusieurs dispositifs. Toutes ont un diplôme d'état, mais (J) est infirmière puéricultrice et (F) est infirmière anesthésiste. (V) n'a rien précisé d'autres.

En terme d'expérience (F) exerce ses missions dans l'établissement dans le cadre d'une reconversion et ne travaille dans l'enseignement agricole que depuis un an. Pour les deux autres infirmières, (V) travaille dans l'enseignement agricole depuis quatre ans, quand (J) travaille depuis treize ans dans l'enseignement agricole et dans le même établissement.

Un acteur est animateur du Service d'aide personnalisée. Cet acteur n'existe que dans un établissement de notre échantillon. Le dispositif qu'il anime ressemble à d'autres dispositifs présents sur les autres lycées. (R) a suivi plusieurs parcours et a une licence en sociologie et un master MEEF. Cela ne fait qu'un an que cet acteur travaille dans l'enseignement agricole.

1.3 Tableau synthétique

		Code acteurs	Nombre d'années dans l'enseignement agricole	Diplôme	Nombre de dispositifs animés
Acteurs éducatifs non enseignants	Assistants d'éducation	A	2 ans	Baccalauréat	2
		B	1 an	Baccalauréat	3
		C	5 ans	Licence de Géographie	4
		H	7 mois	Licence Pro STAPS	5
		K	6 ans	Maîtrise STAPS	7
		L	4 ans et 1/2	CAP Restauration	7
		M	2 ans	Baccalauréat	5
		O	2 ans	BEP Comptabilité	5
		T	6 ans	BTS Action commerciale	3
	Infirmières	F	1 an	Cadre Infirmier	1
		J	13 ans	Diplôme d'Etat	2
		V	4 ans	Diplôme d'Etat	4
	SAP	R	1 an	Master MEEF	1
acteurs éducatifs enseignants	Professeurs d'éducation socioculturelle	D	15 ans	Licence de Lettres modernes et d'Anglais	4
		G	13 ans	DEA à la Philosophie	4
		N	22 ans	DEA aux Sciences de l'éducation	3
		S	15 ans	Maîtrise de sociologie	3
	Professeurs documentalistes	Q	1 an	Master MEEF	2
		U	11 ans	Licence d'Histoire	6
	Professeurs principaux	E	14 ans	CAPEPS	2
		I	12 ans	CAPEPS	1
		P	17 ans	Ingénieur agricole et alimentaire	3
		W	12 ans	Maîtrise en Sciences naturelles	1

FIGURE 6.2 – Présentation des acteurs éducatifs

2 Dispositifs.

La catégorisation des dispositifs se fait, nous l'avons vu dans notre partie théorique, au travers de caractéristiques. Les dispositifs peuvent être définis par les espaces, par les moments, par les acteurs, mais aussi par d'autres caractères tels que l'obligation de participation qui rentre dans la stratégie des concepteurs et par l'évaluation qui est faite de la participation de l'élève. Chacune de ces caractéristiques, permet aux administrateurs d'orienter leurs actions et aux élèves de se projeter dans le dispositif.

Notre construction théorique a permis de mettre en avant plusieurs volets importants pour qualifier et catégoriser ce terme :

- la fonction stratégique ;
- la place des acteurs ;
- la potentialité d'incertitude ;
- la dimension spatiale ;

et a rendu possible la construction d'une modélisation servant de grille d'analyse à notre empirie :

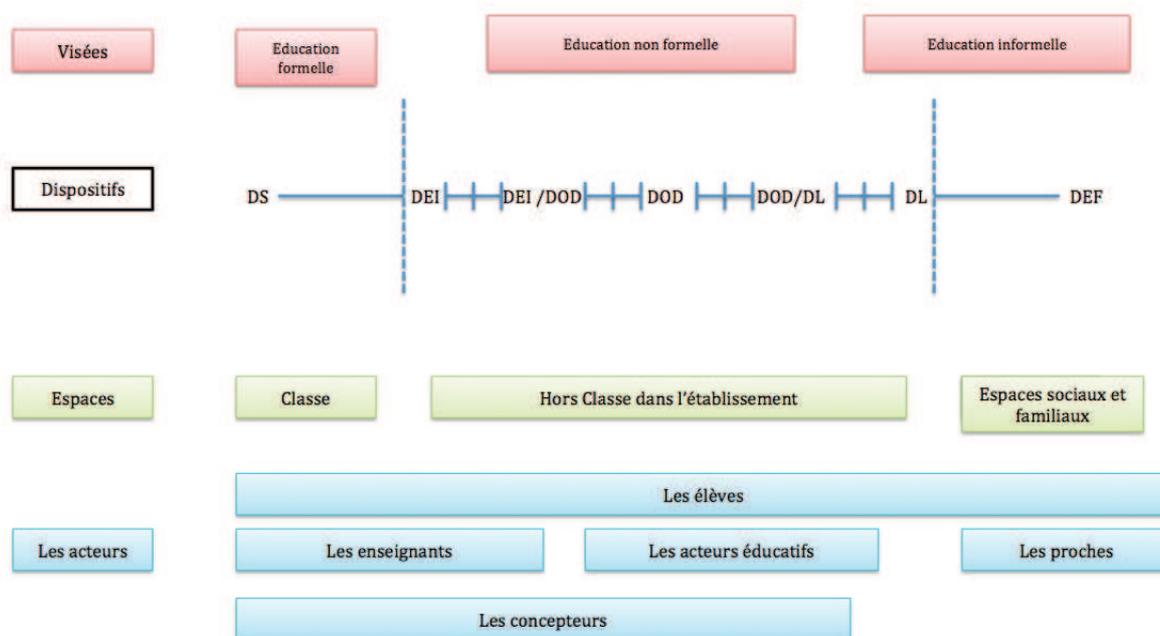


FIGURE 6.3 – Typologie des dispositifs éducatifs dans les établissements

L'analyse plus fine de l'ensemble des dispositifs - tant dans sa structure que dans son fonctionnement - croisée avec cette grille d'analyse a permis de dresser le panorama des dispositifs existants sur les établissements agricoles, d'observer les

degrès de participation des élèves et les postures des acteurs éducatifs.

2.1 Dispositifs et géographie de l'établissement

Une des caractéristiques des dispositifs est sa dimension spatiale. L'espace de réalisation du dispositif permet d'en définir le type. Avant d'aller plus avant dans la présentation du panorama et l'utilisation des dispositifs, nous nous sommes intéressé aux espaces préférés et aux espaces dépréciés des élèves. En utilisant un recueil photographique, nous avons mis en lumière le mode d'habitation de l'établissement par les élèves.

En reprenant notre grille d'analyse nous mettons en perspective les visées éducatives et les espaces dans lesquels se déroulent les dispositifs non formels et informels. La grille d'analyse met en perspective à la fois la typologie des dispositifs et les lieux dans lesquels se déroulent ces actions. En reprenant cette modélisation, nous obtenons la représentation suivante :

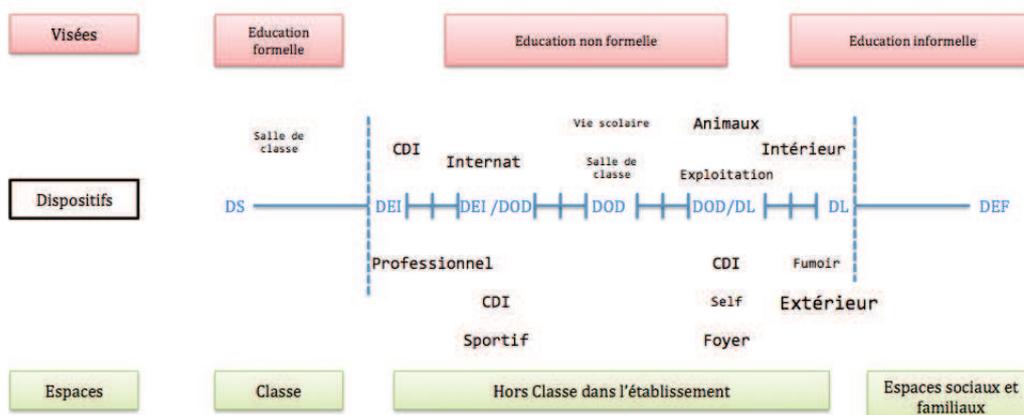


FIGURE 6.4 – Modélisation et espaces.

Ces résultats sont intéressants à la fois par ce qu'ils donnent à voir, mais aussi par ce qui est absent des déclarations des jeunes. Les élèves ont photographié plus d'espaces supports de Dispositifs pour Libérer, Dispositifs pour Libérer /Dispositif pour Occuper et pour Discipliner et Dispositif pour Occuper et pour Discipliner que d'espace support de Dispositif pour Occuper et pour Discipliner/ Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire, Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire et Dispositifs Scolaires et certains espaces (l'infirmier, le SAP) n'ont pas été pris. Par ailleurs, lorsqu'un espace souffre d'une image négative, le regard des élèves ne change pas et ce quel que soit le type d'activité qui s'y déroule. En analysant les espaces utilisés, nous pourrions là encore dégager plusieurs catégories :

- les espaces non habités ou peu habités par des acteurs éducatifs, comme les espaces intérieurs³, extérieurs⁴, le fumoir, le foyer ;
- les espaces de vie collective et quotidienne, comme les internats, les selfs ;
- les espaces d'activités spécifiques, comme les espaces professionnels, les espaces d'animaux⁵, l'exploitation, le CDI.
- les espaces que nous pourrions qualifier de symboliques comme les salles de classe et la vie scolaire ;

Cependant, il est difficile de rester sur ce niveau d'analyse. Il est possible de croiser le ressenti des espaces avec la variable sexe et la variable lycée.

Par exemple, il y a une relation entre l'appréciation de certains espaces et le genre. Cette relation est très significative pour les espaces professionnels ($p=.02$), l'exploitation agricole ($p=.002$), les espaces sportifs ($p=.03$) et le coin fumeurs ($p=.0009$). Pour les trois premiers espaces, la relation existe entre le fait d'être un garçon et d'apprécier l'espace. Pour le coin fumeurs, la relation est inversée et ce sont les filles qui apprécient le plus ce lieu.

Pour la variable établissement, l'hypothèse selon laquelle il y a une relation entre l'établissement et l'appréciation du lieu est validée pour la vie scolaire ($p=.004$), le CDI ($p=.003$), les lieux avec les animaux ($p=.05$) et les lieux intérieurs ($p=.05$). Enfin, certains dispositifs souffrent d'une image négative, et ce quel que soit l'établissement, le sexe. Il s'agit notamment des salles de cours et de la vie scolaire.

Il en ressort que les espaces dans lesquels sont vécues des activités informelles, les lieux qui permettent aux jeunes de se retrouver entre eux sont les plus appréciés (extérieurs,intérieurs). Les élèves apprécient ensuite une série de lieux dans lesquels se déroulent des activités non formelles :

- Le foyer ;
- Le CDI ;
- L'internat ;
- Les lieux sportifs ;
- Les lieux avec les animaux.

Enfin, les espaces les plus dépréciés par les élèves sont à la fois des lieux très formels (salle de classe) ou des lieux de contrôle (Vie scolaire).

En utilisant le matériau photographique, nous avons établi un classement des espaces et nous avons relevé le nombre de fois où l'espace a été photographié. Nous avons ensuite fait la somme des occurrences pour chaque espace et à l'aide d'un

3. Les espaces intérieurs regroupent les couloirs et les recoins situés dans l'établissement.

4. Les espaces extérieurs regroupent les espaces hors de la structure mais qui reste dans l'enceinte de l'établissement.

5. les "espaces animaliers" représentent l'ensemble des espaces où les élèves peuvent s'occuper d'animaux. Pour certains établissements, il s'agira de l'écurie, pour d'autre de la bergerie et pour d'autres enfin de l'étable. Nous avons fait le choix de tout regrouper sous l'appellation "Espace d'animaux"

logiciel qui a permis de générer un nuage de mots :



FIGURE 6.5 – Nuage de mots relatifs aux espaces.

Dans cette représentation, plus le mot apparaît en gras et en gros caractères plus l'espace est apprécié par les élèves. Au contraire, plus le mot apparaît petit, moins il est apprécié par les élèves. Il n'y a pas d'autres relations entre les mots.

2.2 Panorama des dispositifs hors classe

En partant de l'expertise des conseillers principaux d'éducation, nous avons recensé quarante et un dispositifs parfois uniques, parfois présents sur plusieurs établissements. Pour construire les catégories des dispositifs hors classe, nous avons repris chaque dispositif et nous les avons classifiés au regard des quatre volets dégagés de la définition des dispositifs :

- la fonction stratégique ;
- la place des acteurs dans le dispositif ;
- la potentialité d'incertitude du dispositif ;
- la dimension spatiale du dispositif.

Pour classer les dispositifs dans les catégories, nous avons utilisé les différentes données que nous avons recueillies. Ainsi, pour construire notre catégorisation, nous avons :

- observé les lieux dans lesquels étaient organisés les dispositifs ;
- analysé les attendus stratégiques des établissements ;
- relevé les postures déclarées par les acteurs éducatifs ;
- étudié des verbatims.

Cette partie sera aussi l'occasion de confronter la réalité du terrain aux définitions des différents types d'éducation que nous avons proposés dans les parties précédentes.

2.2.1 Dispositifs pour Eduquer et Instruire (DEI)

Nous avons choisi de classer dans la catégorie Dispositif pour Eduquer et Instruire (DEI), l'ensemble des dispositifs pour lesquels les acteurs ou l'établissement font référence aux savoirs scolaires, aux parcours scolaires.

Nous avons classé ces dispositifs dans l'éducation non formelle. La définition de cette éducation comporte deux aspects. Il s'agit d'activités organisées et structurées hors du cadre scolaire et d'activités pour lesquelles les élèves ne sont en rien obligés de s'inscrire. Pourtant, l'ensemble de ces actions est obligatoire et même si ces activités ne sont ni validées ni certifiées, elles se rapprochent de la forme scolaire. Il est même intéressant de souligner que les différents professeurs principaux interrogés classent les activités de classe, qui se déroulent dans un espace scolaire, dans la catégorie des dispositifs hors classe. Cette première catégorisation va dans le sens de Colley et *al* (2003) qui évoquent la perméabilité entre les différents types d'éducation .

Nous avons classé dans cette catégorie : l'éducation à qui est un "module d'éducation à la santé et à la sexualité s'inscrit dans une démarche d'accompagnement du développement personnel de l'élève" et qui "vise à aider l'individu à percevoir des repères et du sens dans la construction de sa vie, à élaborer une liaison entre pensée et actes"⁶ ; Le Service d'aide personnalisé (SAP) qui est proposé à l'ensemble des élèves confrontés à des besoins individuels spécifiques ; les projets du groupe classe, les activités de classe⁷, les activités culturelles, le soutien scolaire et le CDI pour certaines de ses actions⁸.

6. Il s'agit de l'objectif présenté dans le cadre du référentiel des classes de 4^e de l'enseignement agricole

7. Ces deux types de dispositifs auraient pu être classés dans les dispositifs scolaires, mais ils se déroulent en dehors du temps scolaire.

8. Nous pouvons citer le suivi personnel de l'élève, l'incitation à la lecture, les expositions temporelles

En terme d'encadrement, tous ces dispositifs sont gérés par des acteurs éducatifs enseignants, à l'exception du Service d'aide personnalisée (SAP) et leur analyse permet de voir une adéquation entre les attendus de l'établissement et la vision de l'acteur éducatif. Nous avons ensuite procédé à l'analyse des verbatims recueillis auprès des animateurs de ces dispositifs et nous relevons un vocabulaire scolaire allant dans le sens d'actions qui viendraient compléter les apprentissages formels. Ces dispositifs visent contribuer de façon directe aux apprentissages ou tout du moins à éviter les situations de décrochage.

Pour l'animatrice du Service d'Aide Personnalisée, ce dispositif « *permet d'être là pour accompagner tous les apprenants, les aider dans leur parcours scolaire et leur donner le coup de pouce suffisant pour qu'ils ne décrochent pas et qu'ils deviennent acteurs et non spectateurs* » (R).

Pour un des professeurs principaux, le soutien scolaire permet « *de donner du temps pour travailler autrement, prendre confiance en soi intellectuellement et physiquement* » (I). Ce même professeur décrit le dispositif comme une « *aide à l'organisation, une aide à la méthode (prise de notes)* » (I).

Après nous retrouvons différentes expressions qui assimilent les actions au travail scolaire, qui abordent des questions d'organisation scolaire et même des supports pédagogiques et ainsi qui nous confortent dans l'idée de placer ces dispositifs proches des dispositifs scolaires :

« *Créer un support pour l'étude des plantes dans le cadre du module M10 et M12* » (P).

« *Apprendre à s'exprimer en groupe* » (P).

« *Il s'agit d'un travail personnel et de la mise en place de moyens scolaires* » (U).

« *Il s'agit de faire un point sur les consignes du travail demandé* » (U).

« *Heures hors cours qui prolongent les projets montés en cours d'Éducation socio-culturelle* » (D).

Cela donne la représentation suivante :

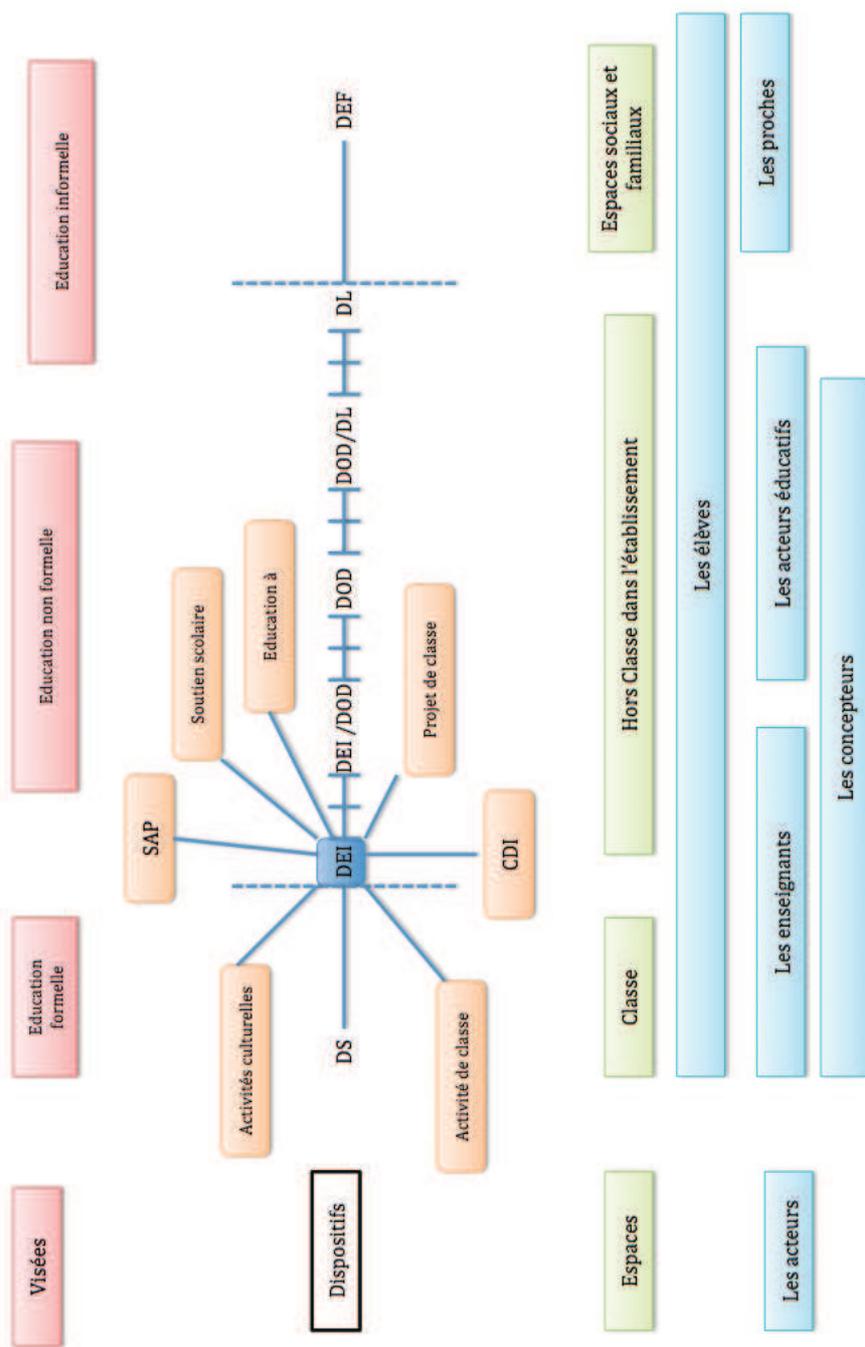


FIGURE 6.6 – Dispositifs pour Eduquer et Instruire

2.2.2 Catégorie intermédiaire : Les dispositifs pour Eduquer et Instruire - les dispositifs pour Occuper et Discipliner (DEI - DOD)

À côté de cette première catégorie de dispositif très centré sur l'éducation et l'instruction et même très proche de la forme scolaire, un autre type de dispositif vise à la fois l'occupation des élèves durant les temps libres, mais en fonction de leur contenu, apporte quand même des compléments culturels ou pédagogiques. Les contributions de ces dispositifs peuvent être directes, notamment au travers de l'ouverture culturelle qu'ils procurent aux élèves et les espaces de travail qui sont organisés, mais aussi indirects par les apprentissages de la vie quotidienne avec l'internat ou d'apprentissage à la citoyenneté avec l'ALESA.

Dans cette catégorie, nous avons classé outre l'ALESA et l'internat, le CDI, les activités extrascolaires, l'UNSS et les sorties scolaires proposées par les établissements.

Le profil des acteurs éducatifs qui interviennent dans ce type de dispositifs est mixte. Il y a à la fois des enseignants, notamment avec des professeurs spécifiques comme celui d'Éducation socioculturelle, celui d'Éducation physique et sportive et le professeur-documentaliste, mais il y a aussi des dispositifs animé par des acteurs non enseignants : les assistants d'éducation.

Les termes utilisés par les acteurs sont à la fois centrés sur les apports, mais nous retrouvons aussi des verbatims autour de l'occupation du temps.

En relevant les propos des différents acteurs, nous voyons que la notion d'éducation passe par la construction du sentiment d'appartenance à un groupe et à un établissement :

« Permettre la cohésion d'un groupe en plus de faire découvrir une pratique nouvelle » (B).

« En général, quelques élèves se détachent par leur savoir-faire et le transmettent aux autres » (C).

« Permettre le mixage des classes et des filières, pour éviter les clivages » (N).

« Apprendre à vivre en communauté » (H). Ces dispositifs visent aussi le bien-être de l'élève notamment au travers de dispositifs comme l'internat :

« Repos conséquent et tranquille » (H).

« Etre à l'écoute, informer, conseiller, favoriser les moments de détente et mieux connaître les élèves » (T).

Pour cette catégorie intermédiaire, nous avons la schématisation suivante :

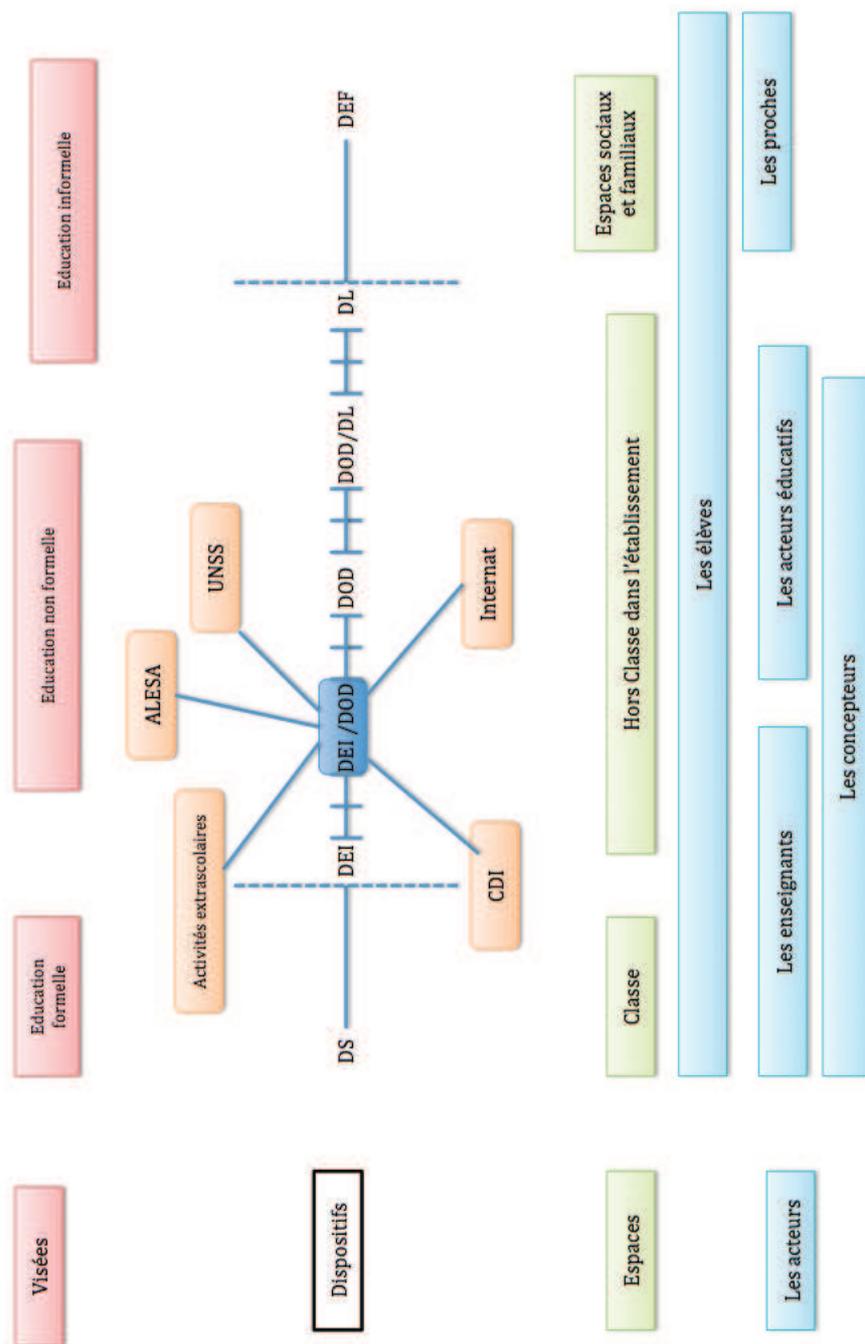


FIGURE 6.7 – Dispositifs pour Eduquer et Instruire - Dispositifs pour Occuper et Discipliner

Les deux exemples que nous venons de proposer, en donnant du sens à la scolarité et en mettant l'élève dans de bonnes conditions d'apprentissage, montre là encore une forme de contribution indirecte aux apprentissages.

Par contre les dispositifs tels que les sorties ou les activités extrascolaires, menées à la fois par les enseignants et par les assistants d'éducation contribuent de façon plus directe cherchant à influencer sur le bagage culturel de chacun :

« *Ouverture culturelle des élèves, ouverture d'esprit* » (D).

Par ailleurs, certaines expressions font ressortir la volonté des dirigeants de l'établissement - des concepteurs des dispositifs - d'occuper les élèves durant le temps hors classe et la volonté de les discipliner :

« *Proposer des pratiques sportives afin d'animer les temps périscolaires en particulier pour les internes* » (E).

« *Occuper les élèves* » (D).

« *Gérer les élèves dès 17 heures 30* » (L).

« *Faire respecter le règlement les horaires du soir et du matin* » (L).

2.2.3 Dispositifs pour Occuper et Discipliner (DOD)

Lorsque nous continuons à nous éloigner des dispositifs scolaires, nous trouvons des actions exclusivement destinées à occuper et discipliner. Les dispositifs de cette catégorie reprennent en quelque sorte les idées foucaaldiennes d'un temps et d'un espace à maîtriser et cette modalité de contrôle « implique une coercition ininterrompue, constante, qui veille sur les processus de l'activité plutôt que sur son résultat et elle s'exerce selon une codification qui quadrille au plus près le temps, l'espace, les mouvements » (Foucault, 2014).

Nous faisons apparaître dans cette catégorie les heures de retenue, le self, les études obligatoires, la vie scolaire et les surveillances des temps interstitiels (récréation, pause méridienne). Certains de ces dispositifs auraient pu être classés dans une autre catégorie et la frontière entre les DOD/DEI et les DOD est fonction du choix pédagogique de l'établissement ou de l'acteur éducatif. Ainsi, nous obtenons la schématisation suivante :

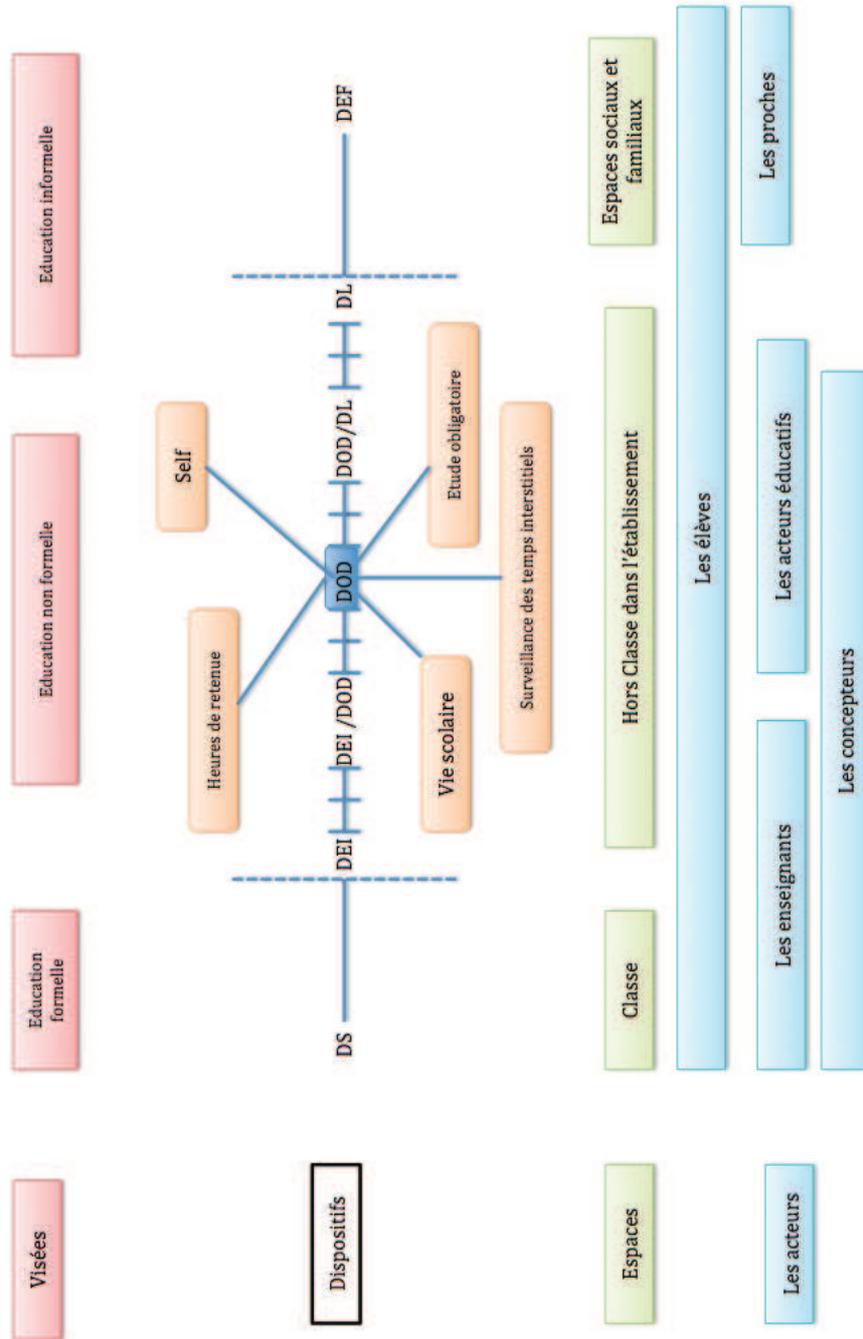


FIGURE 6.8 – Dispositifs pour Occuper et Discipliner

L'organisation de l'étude, si elle permet de compléter les apports scolaires par une aide spécifique apportée par celui qui l'anime peut être classée dans la catégorie DOD/DEI. Par exemple (M), donne sa vision de l'étude :

« *Aider dès que possible les élèves en difficulté face à un travail donné.* »

Alors que d'autres assistants d'éducation ont une vision plus disciplinaire de ce dispositif :

« *Faire régner le calme et le silence* » (H).

Aussi, cette catégorie de dispositif est intéressante, car elle est fonction de la vision et de la pratique de celui qui fait vivre ce temps. De plus, il existe plusieurs types d'études. L'étude du soir, que certains élèves réalisent dans leur chambre ou dans une salle spécifique revêt un autre caractère : celui de la proximité entre les acteurs éducatifs et les élèves, ce qui entraîne des postures différentes.

À l'inverse, l'étude obligatoire, celle que nous avons proposée dans cette schématisation doit être considérée comme un dispositif pour surveiller. Il s'agit d'une étude placée en fin de journée, avant des temps de vie quotidienne pour s'assurer que chaque élève, les internes notamment, sont bien dans l'établissement. Il s'agit d'un procédé pour contrôler, pour surveiller au sens de Foucault les déplacements et les présences des élèves (Foucault, 2014).

D'autres présentations des DOD confortent notre choix de catégorisation. En effet, lorsque (T) parle du dispositif de vie scolaire il explique que sa mission consiste à « *Veiller aux sorties et aux entrées des élèves* » et quant à (M), elle doit « *surveiller le bon déroulement du repas* » pour le dispositif du self et elle doit « *faire respecter au plus les consignes et le règlement fixé et faire régner l'ordre et la discipline ainsi qu'une bonne réussite scolaire* » durant les autres temps interstitiels.

2.2.4 Catégorie intermédiaire : Les dispositifs pour Occuper et Discipliner - Dispositif pour Libérer le temps de l'élève (DOD - DL)

Nous avons choisi de classer dans cette catégorie les dispositifs qui pouvaient permettre à l'élève de vivre un temps pour soi ou entre pairs. Par contre, nous sommes toujours dans des dispositifs organisés et donc dans une éducation encore non formelle.

Tous ces dispositifs émanent parfois des projets d'établissement, mais sont le plus souvent le fruit d'initiative personnelle qui vise la prise en compte des besoins des élèves. Si nous prenons l'exemple du Jogging, il apparaît que c'est « *une activité non prévue par l'établissement* » et (B) explique que le but est de « *faire faire du sport aux élèves afin que ceux-ci évacuent le stress de leur journée et qu'ils puissent dépasser leurs limites et se fixent des objectifs.* »

Cela donne la schématisation suivante :

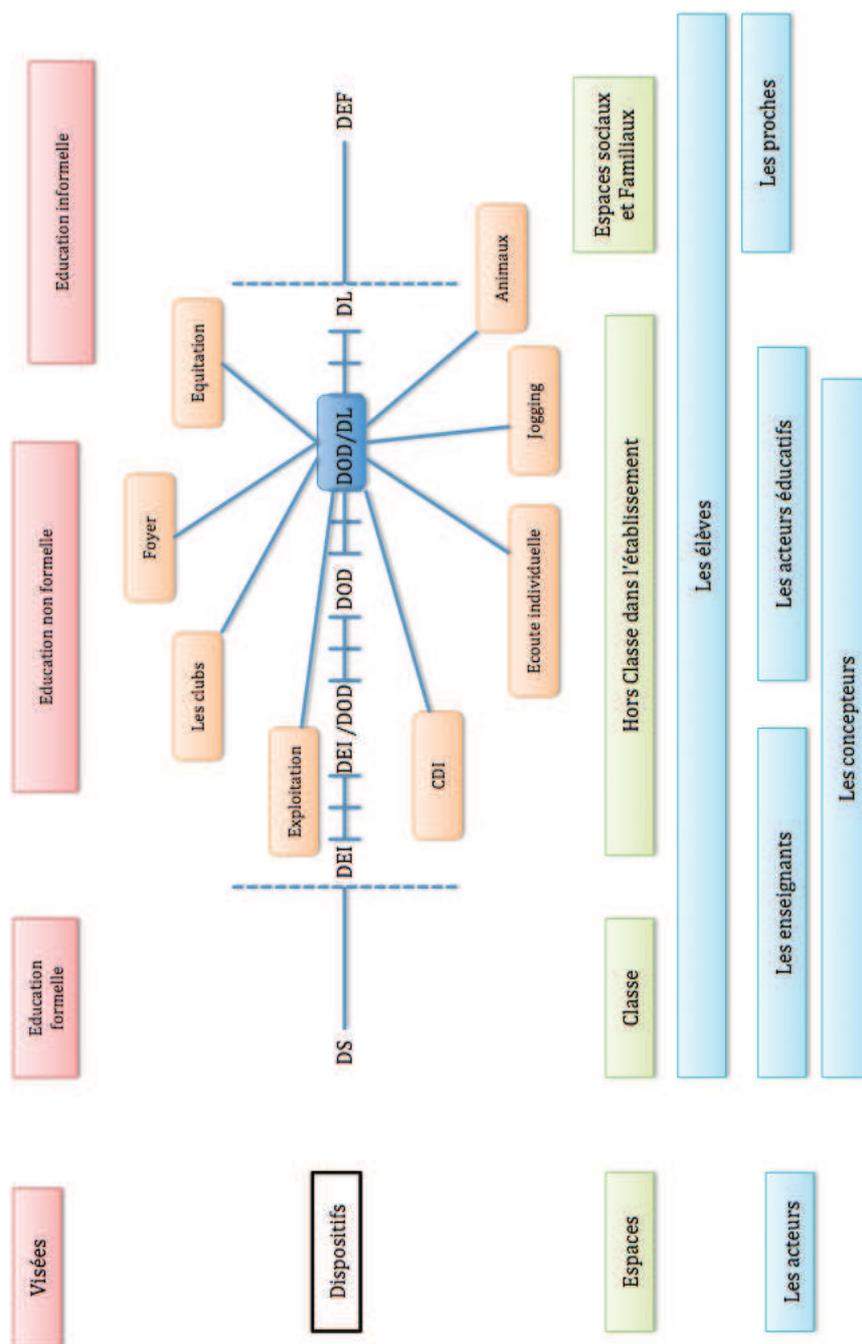


FIGURE 6.9 – Dispositifs pour Occuper et Discipliner - Dispositif pour Libérer le temps de l'élève (DL - DOD).

Dans la même optique, lorsque (C) propose équitation, elle précise qu'elle le fait à titre bénévole et qu'elle sait que ça permet « *aux élèves de se changer les idées* ». L'infirmière assure une permanence dans l'établissement pour un accueil individuel et pour permettre « *de libérer la parole* » (J). Dans chaque discours, l'élève ou le jeune, est donc au centre des préoccupations :

« *Je permets aux élèves de venir en autonomie pour se détendre en lisant de la littérature jeunesse ou bien en consultant des DVD documentaires* » (Q).

Les dispositifs classés dans cette catégorie sont plus spécifiques et n'existent que sur certains établissements. Jusqu'alors, les dispositifs que nous avons présentés étaient plus institutionnalisés. Plus nous nous éloignons des formes scolaires, plus les acteurs éducatifs adaptent leurs pratiques et leurs propositions au contexte sans se référer systématiquement au projet.

Enfin, nous avons fait apparaître dans notre schématisation deux dispositifs qu'aucun acteur éducatif n'a revendiqué mais qui font la spécificité de l'enseignement agricole : l'exploitation agricole et les soins aux animaux. Lors de nos phases exploratoires, à chaque fois que l'établissement le permettait, des élèves allaient sur l'exploitation pour s'occuper des animaux. Nous aurions pu classer ces deux dispositifs dans la catégorie DL, mais l'encadrement effectif de ces activités amène à proposer un classement dans cette catégorie.

2.2.5 Dispositifs pour Libérer le temps de l'élève (DL)

Dans notre logique et notre modélisation ces derniers dispositifs appartiennent au champ de l'informel. Longtemps, cette catégorie a posé problème, et pour reprendre les interrogations de Billet, est-il possible de trouver de vrais temps informels dans l'établissement ou hors de l'établissement (Billet, 2002) ?

Dans l'établissement, les différents projets qui régissent le fonctionnement, les différents règlements qui impactent sur les possibles d'actions, de déplacements permettent-ils de vivre des temps informels ? Dehors, pour reprendre les propos de Billet, les valeurs, les normes sociales, les règles ne sont-elles pas des biais à l'éducation informelle ?

Nous avons tout de même fait le choix, de faire apparaître des dispositifs qui appartiennent aux jeunes. Bien entendu, et l'inverse aurait été paradoxal, aucune action n'est portée par un acteur éducatif, mais comme l'écrit Deligny, dans son ouvrage en il faut réussir le pari d'être présent « *lorsque tu n'es pas là* » (Deligny, 1975). Par cette phrase, Deligny, pose en d'autres termes le questionnement de Billet et met l'accent sur le paradoxe de l'existence de lieu dans lesquels les acteurs éducatifs ne sont pas mais qui sont régis par le projet d'établissement. En posant le cadre, dans lequel les jeunes vont pouvoir évoluer à l'intérieur de l'établissement ou en posant les règles avec lesquelles les jeunes vont devoir vivre à l'extérieur, les temps informels peuvent changer de nature. Cela donne la schématisation suivante :

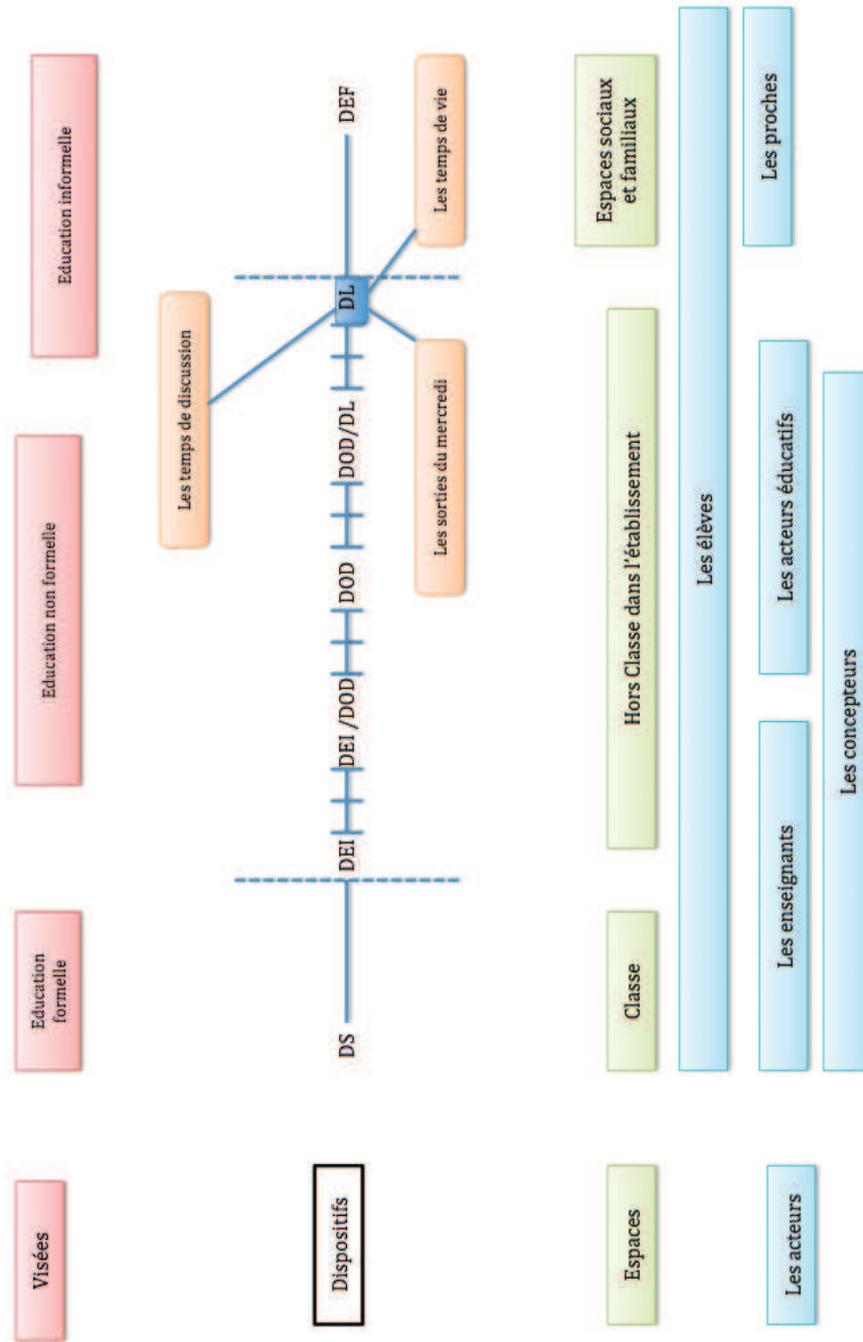


FIGURE 6.10 – Dispositifs pour Libérer le temps de l'élève (DL).

2.3 Tableau synthétique

	Dispositifs pour Eduquer et Instruire (DEI)	Dispositifs pour Occuper et Discipliner (DOD)	Dispositifs pour Libérer (DL)
Dispositifs pour Eduquer et Instruire (DEI)	Activités culturelles CDI Education à SAP Soutien scolaire Projet de classe Activités de classe	ALESA Sorties scolaires UNSS Activités extrascolaires CDI Internat	
Dispositifs pour Occuper et Discipliner (DOD)		Etude obligatoire Vie scolaire Self Temps interstitiels Colle	Foyer Clubs Equitation Exploitation CDI Ecoute individuelle Jogging Gestion des animaux
Dispositifs pour Libérer (DL)			Sortie du mercredi Temps de vie Temps de discussion

FIGURE 6.11 – Catégorisation des dispositifs hors classe.

3 La participation des élèves dans les dispositifs hors classe

Quelle que soit la qualité, quel que soit le nombre des dispositifs, le résultat et la contribution aux apprentissages ne peuvent passer que par l'engagement et l'implication des élèves. Aussi, nous compléterons le panorama des dispositifs avec l'étude de l'engagement et du ressenti des élèves.

En reprenant les mêmes schémas, nous observons à la fois le pourcentage de participation des jeunes ainsi que l'image qu'ils ont pour chaque dispositif.

Pour obtenir ces résultats, nous avons distribué un questionnaire⁹ aux élèves recensant l'ensemble des actions hors classe. Nous ne possédons donc pas de verbatim pour illustrer nos propos.

Pour chaque catégorie de dispositifs, notre démarche sera identique. Nous adoptons d'abord une approche descriptive en partant des résultats obtenus puis nous réalisons un tri croisé pour enrichir notre analyse. Dans une volonté de clarté, nous proposons le résultat majoritaire pour la participation et le ressenti pour chaque dispositif.

	Ressenti	Participation	
Faible	R -	P -	Faible
Moyen	R =	P =	Moyenne
Bon	R +	P +	Bonne

FIGURE 6.12 – Tableau explicatif des sigles utilisés.

9. Confère la partie sur la méthodologie

3.1 Participation et ressenti pour les Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire

Lorsque nous regardons les réponses apportées aux questions :

- Est-ce que tu participes jamais, parfois, souvent aux dispositifs ?
- Est-ce que tu as une mauvaise, une moyenne une bonne image de ce dispositif ?

Pour des élèves en difficultés scolaires, les dispositifs proches de la forme scolaire ne sont pas toujours attractifs. Les dispositifs pour lesquels la frontière entre formel et non formel est quasi inexistante (SAP¹⁰, Soutien scolaire, Éducation à), les apprenants déclarent majoritairement ne pas y participer et déclarent même en avoir une mauvaise image.

Pour ces élèves, participer à ces dispositifs, c'est accepter qu'ils aient des difficultés scolaires dans ce nouveau système éducatif, il y a donc une sorte de rejet.

Cependant, d'un établissement à l'autre, d'une classe d'âge à l'autre, d'un sexe à l'autre, les résultats diffèrent. La réalisation d'un chi2 fait ressortir la relation entre la participation à l'ensemble de ces trois dispositifs et le lycée d'appartenance. Dans certains établissements, on peut voir apparaître un déficit de participation aux différents dispositifs.

La même analyse peut être faite pour la variable classe, notamment pour le SAP et le dispositif d'éducation à la santé. Les élèves des classes de 4^e participent plus aux dispositifs que les élèves de 3^e ($p = .013$ pour la participation au SAP et $p < .001$ pour la participation à l'éducation à). Par contre quel que soit le genre, le taux de participation est identique.

L'analyse des autres dispositifs de cette catégorie est un peu plus complexe. Chacune des actions a un caractère particulier qui peut influencer sur la réponse des élèves. Lorsque nous observons les dispositifs intitulés « activité de classe » et « Sorties culturelles », il ne faut pas interpréter les réponses de la même manière. En effet, ces activités auraient pu être classées dans la catégorie dispositif formel ou scolaire dans la mesure où elles sont obligatoires. Cependant, ces activités ne sont pas évaluées et permettent aux élèves de s'exprimer sur l'ambiance de la classe ou de mobiliser leur bagage culturel.

Ainsi les enseignants que nous avons interrogés ont trouvé plus opportun de les classer dans la catégorie DEI. Mais l'élève n'a pas le choix, il doit participer, donc lorsqu'il répond parfois à cette question, il est en train de nous expliquer la fréquence à laquelle les enseignants proposent cette activité.

Cela donne la schématisation suivante :

10. Les chiffres du SAP sont tempérés car ce dispositif n'existe que dans un établissement. Ceci explique la faible participation et l'absence de réponses quant au ressenti.

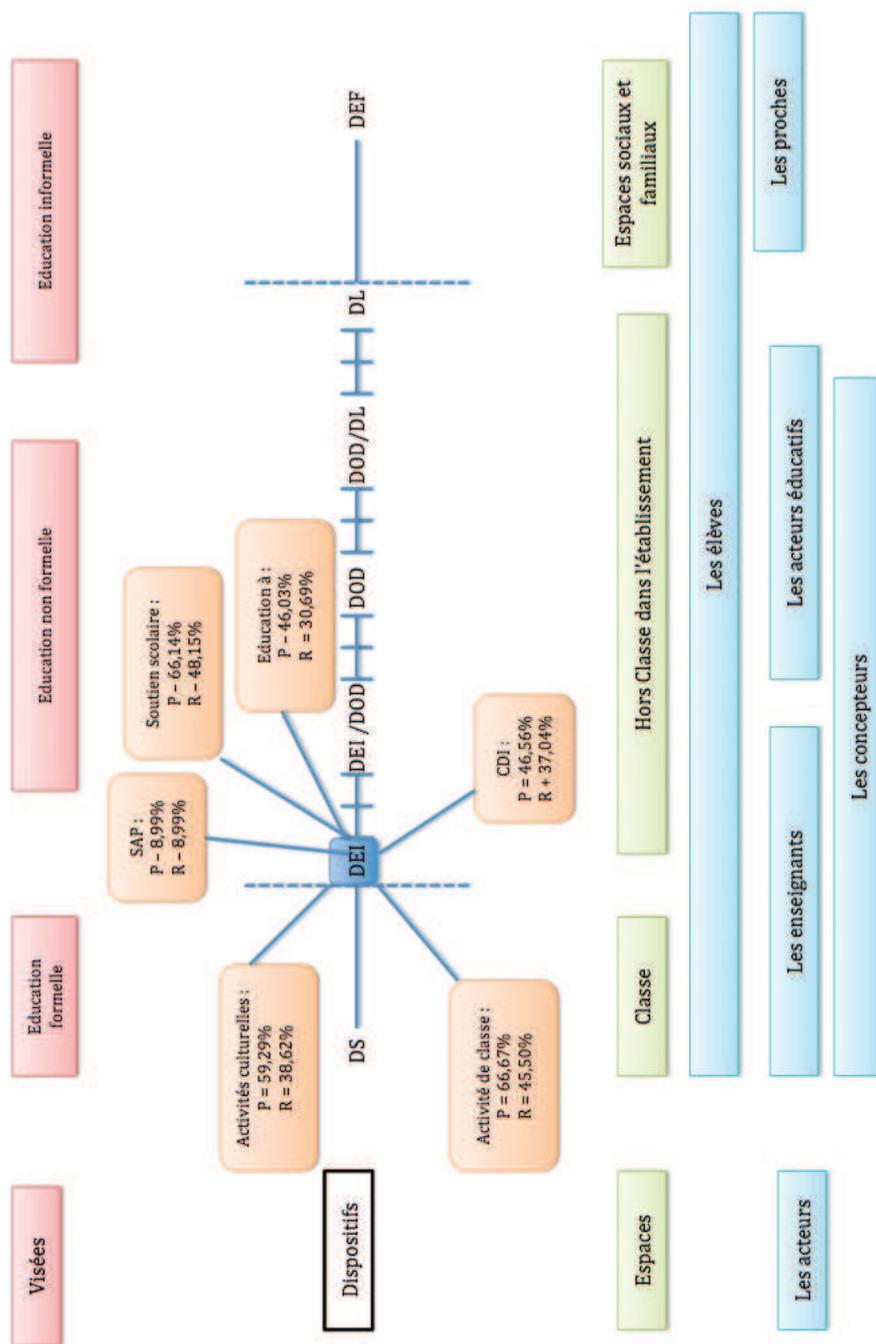


FIGURE 6.13 – Participation et Ressenti des élèves dans les Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire

Pour les Centres de documentations et d'Informations (CDI), l'analyse se joue à plusieurs niveaux. À la suite de Belin, nous pourrions qualifier le CDI de dispositif à « grande échelle » (Belin, 2001). Nous choisissons quant à nous de le qualifier de polymorphe.

Par leur évolution, par leur histoire, les CDI se sont structurés autour deux dimensions : une dimension formelle avec des cours liés à la documentation et l'information, dispensés par des professeurs documentalistes ; une dimension non formelle avec la mise à disposition du lieu soit pour un complément scolaire soit pour un moment de détente.

Les élèves ont répondu de manière globale à la question et nous voyons que près de 46,56 % des élèves fréquentent parfois les CDI, mais une majorité en a une image positive (37,04 %). Cependant, là encore, les élèves ne sont pas les seuls à choisir. Au cours de nos différentes phases exploratoires, en nous intéressant à la vie de l'élève en dehors des heures scolaires, nous avons été amenés à nous questionner quant aux horaires d'ouverture des différents sites. Nous pouvons voir que les horaires d'ouvertures sont très souvent, pour ne pas dire exclusivement, calqués sur les heures scolaires et rares sont les fois où les élèves, les internes notamment, peuvent fréquenter ce lieu après 18 heures.

La réalisation d'un χ^2 corrobore notre propos. Nous voyons qu'il existe une relation entre l'établissement et la participation à la fois aux activités du CDI, mais aussi aux sorties culturelles ($p = .01$ pour les sorties culturelles et $p < .01$ pour le CDI). Dans le cadre d'activité obligatoire, nous pouvons imaginer que c'est l'organisation de l'établissement qui impacte sur la participation.

Aussi, il semble que les dispositifs, proches du formel, sont peu ou moyennement investis par les élèves. Nous apportons ici deux éléments de compréhension, le premier vient de la nature du dispositif, très proche d'une forme scolaire que ces élèves en rupture redoutent ; le second vient de l'organisation de l'établissement qui ne permet pas tout le temps aux élèves de s'engager pleinement dans les actions.

3.2 Participation et ressenti pour les Dispositifs pour Eduquer et Instruire et les Dispositifs pour Occuper et Discipliner

Deux situations différentes émergent de l'étude des dispositifs classés dans cette catégorie.

L'internat n'est certes pas une exclusivité de l'enseignement agricole, mais il en représente une spécificité qui nécessite que nous nous y arrêtions un instant. Les

élèves de notre étude sont majoritairement internes, nous l'avons vu et ont en plus une bonne image de ce dispositif. Plus d'un élève sur deux est interne et près d'un élève sur deux apprécie ce dispositif hors classe et, en permettant de prendre de la distance avec le milieu familial qui peut être compliqué en période d'adolescence et permettant de participer à des activités hors classe, l'internat/indexInternat peut être un « espace potentiel » de raccrochage pour des élèves qui changent de trajectoire, il peut être un tiers espace éducatif.

Il peut permettre de redonner du sens scolaire aux élèves en leur permettant de choisir des filières proposées par des établissements éloignés de leur domicile. Pour des élèves qui habitent parfois loin de l'établissement (47,09 % des élèves habitent à plus de 30 kilomètres du lycée), l'inscription en internat permet de choisir non plus un établissement de secteur, mais une filière mieux adaptée à son parcours scolaire.

L'inscription en internat « s'opère à un moment déterminé d'un parcours scolaire dont la poursuite impose ou rend possible à l'élève de ne plus résider au domicile familial pendant une partie du temps » (Glasman, 2012).

Aussi, en permettant à l'élève de faire un choix, de donner un sens à sa scolarité, pour revenir sur les propos de Poncelet, l'élève est dans une situation qui peut lui permettre d'amorcer un raccrochage scolaire (Poncelet, 2010).

Par ailleurs, l'internat permet aux élèves d'avoir un cadre de vie régulier. La réforme des rythmes scolaires a largement abordé la question des rythmes d'apprentissages, mais n'a fait qu'effleurer (pour ne pas dire occulter) la question des rythmes de l'élève. Les chronobiologistes sont au moins d'accord sur une chose, le rythme de vie des élèves et tout aussi important que le rythme scolaire. Dans l'étude que nous avons menée, nous nous sommes intéressés au nombre d'heures de sommeil des élèves. Les élèves, nous venons de l'évoquer, habitent parfois loin de l'établissement et peuvent avoir un temps de trajet important qui les oblige à se lever tôt. Des études ont démontré que lorsque le jeune dort moins de 10 heures, il est possible d'observer, notamment chez les garçons, une « augmentation significative de violences verbales et des injures » (Valent et al, 2001).

Au-delà du comportement, d'autres études ont mis en lumière le « lien entre respect du temps de sommeil nécessaire à chacun et la disponibilité aux apprentissages » (Testu, 2008). Enfin, les études ont montré que la synchronisation biologique est un facteur important. Les internats, en instaurant des heures de couchers et des heures de levers permettent aux élèves d'avoir une régularité dans leur rythme biologique.

Enfin, l'internat est aussi un lieu de mise au travail :

« il fallait que je sois interne pour être mieux suivi... Vu que j'avais pas la tête dans les bouquins, j'aurais peut-être eu plus de facilité à m'échapper, c'était pour être plus encadré » (JJ).

Ces propos extraits du Rapport de l'ONEA désignent l'internat comme un espace de travail et beaucoup d'élèves reconnaissent qu'être internes, et par conséquent d'être encadrés et soutenus, leur a permis de réussir leur scolarité. Ce cadre que nous pouvons définir comme un « espace physique délimité », distinguant le dedans et le dehors et comme un découpage temporel, « rythmé et scandé selon des régularités » (Glasman, 2010) fournit un cadre de travail propice de façon directe avec l'organisation de l'internat en tant qu'espace, mais aussi de façon indirecte avec la possibilité offerte aux internes de participer à des activités d'ouverture « susceptibles d'avoir des retombées sur le travail scolaire, en leur assurant la présence d'un adulte disposé et apte à les aider en cas de nécessité » (Glasman, 2010). Cortez explique qu'il « faut bien entendu, des conditions matérielles de nourriture, de confort, de chaleur », mais il rajoute qu'il faut en plus « un milieu à la fois stable et sécurisant, varié stimulant pour que l'enfant puisse essayer et tester ses propres possibilités d'intervention et de résistance. Il est indispensable que ce milieu soit tolérant, ce qui ne signifie pas laxiste » (Cortez, 1976).

Mais refermons là notre parenthèse pour reprendre la présentation des résultats et s'intéresser à un autre dispositif qui bénéficie d'une bonne image et d'un engagement plutôt important : les activités sportives (40,74 % des élèves déclarent participer souvent aux activités et 53,97 % en ont une image positive). Lorsque nous réalisons un tri croisé, nous trouvons une relation entre le genre et la participation à ce type d'activité ($p = .01$). Les garçons participent plus à ce dispositif.

À l'inverse, deux autres dispositifs souffrent d'un déficit d'engagement, mais pour des raisons différentes. L'ALESA¹¹ est venue structurer la vie des élèves dans l'établissement. Cette association gère notamment la vie dans le foyer. Lors des phases exploratoires, nous avons constaté que lorsque les plus grands élèves investissent un espace, les plus jeunes de l'établissement restent à la périphérie du lieu. Cette association est une association de lycéens, d'étudiants, stagiaires et apprentis. Or le public étudié est un public de collégiens, un public de collégiens dans un contexte lycéen. Ils sont un peu à part dans les établissements, avec des règles spécifiques et ne participent que très rarement aux activités de l'ALESA pour lesquelles ils ont un mauvais ressenti.

Cependant, la réalisation d'un chi2 fait apparaître une différence de comportements entre les filles et les garçons. De façon significative, la participation à ce dispositif est genrée ($p = .03$). Les filles déclarent ne jamais participer aux activités.

11. Associations des lycées, étudiants, stagiaires et apprentis dans les établissements publics de l'enseignement agricole.

Les activités extrascolaires souffrent elles aussi d'un déficit d'engagement (41,27 % des élèves déclarent ne jamais y participer), mais bénéficient majoritairement d'une bonne image (32,28 % des élèves ont une image positive de ce dispositif).

Comme nous l'avons vu précédemment, ce dispositif n'est pas identique d'un établissement à l'autre. Le test du Chi2 permet de voir qu'il y a une relation entre l'établissement et la participation ($p = .001$) qui peut avoir deux significations : soit les élèves de certains établissements sont moins engagés, soit le fonctionnement de l'établissement est discriminant pour l'implication des élèves.

Comme pour les activités de l'ALESA, il y a une participation genrée, mais inversée. Alors que les filles sont plus nombreuses à ne pas participer aux activités de l'ALESA, elles sont significativement plus nombreuses à participer aux activités extrascolaires ($p = .03$). Ainsi, nous obtenons la schématisation suivante :

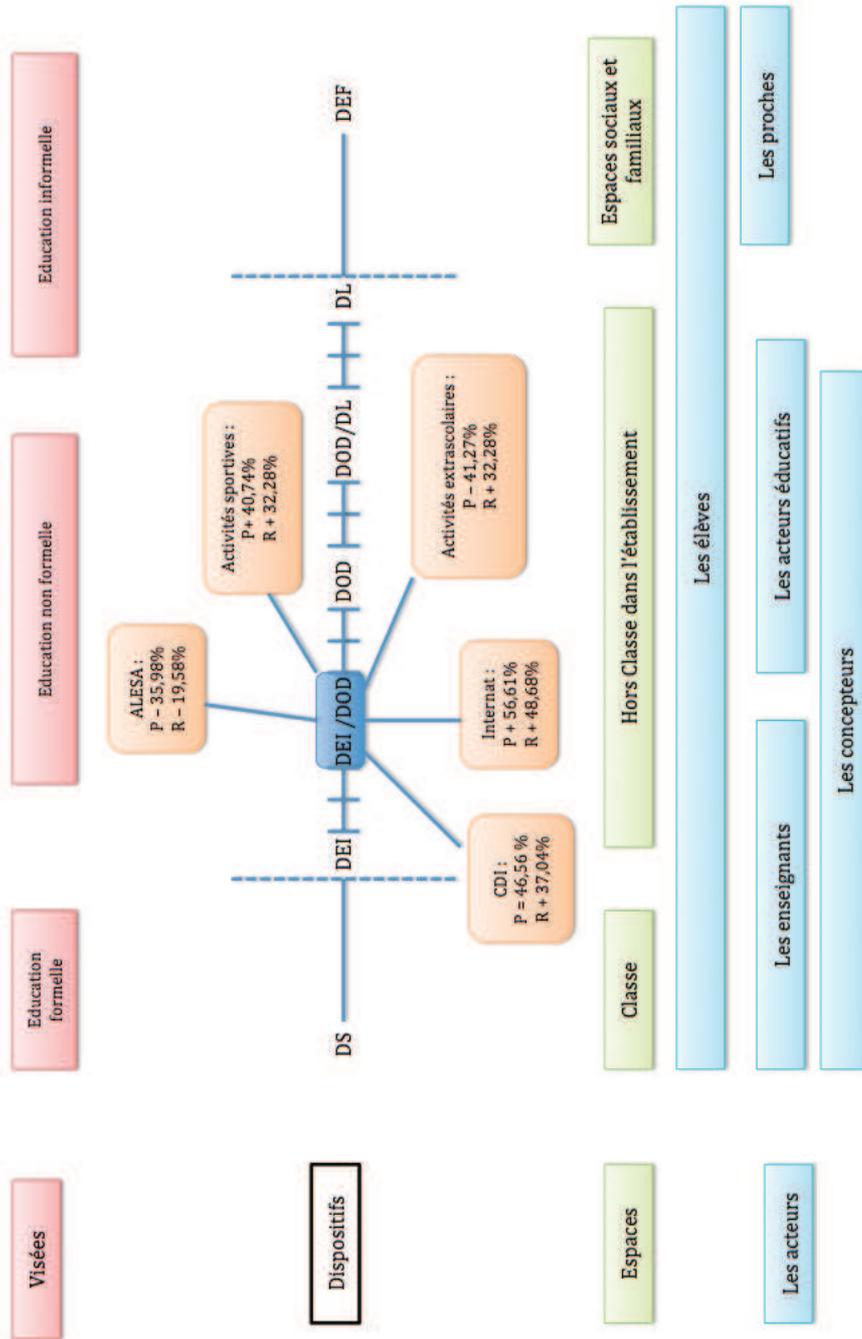


FIGURE 6.14 – Participation et Ressenti des élèves dans les Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner/Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire.

3.3 Participation et ressenti pour les Dispositifs pour Occuper et Discipliner

Même si l'heure de colle peut avoir des vertus d'éducation ou d'instruction, elle est perçue, nous l'avons vu précédemment, comme un dispositif pour discipliner. Les élèves ne se sont pas prononcés sur ce dispositif, car ils ne maîtrisent pas la fréquence des présences et tentent de l'éviter.

De la même manière, le self est un dispositif particulier par lequel un grand nombre d'élèves passent (91,53 %) et qui est fortement apprécié (86,24 %) et nous y reviendrons lors de l'étude des pratiques des acteurs éducatifs.

L'étude obligatoire souffre quant à elle de sa fonction dans l'établissement. L'engagement d'un élève est fonction du sens qu'il donne à son action. Les différentes observations que nous avons pu faire sur les différents sites montrent que ce type d'étude vise un objectif de contrôle. C'est un peu une façon de pointer pour les élèves.

Aussi, son caractère obligatoire pour les internes explique les chiffres de fréquentation, qui correspondent peu ou prou aux pourcentages d'élèves qui ont choisi ce régime. Souvent placée le mercredi en fin d'après midi, elle marque la fin d'un temps informel et le retour dans un espace plus contraint. C'est sans doute la raison pour laquelle, 55,03 % des élèves déclarent ne pas apprécier ce dispositif.

La vie scolaire est quant à elle, tout autant un lieu, qu'un dispositif polymorphe. Il s'agit là encore d'un tiers espace entre la vie du jeune et la vie de l'élève. Comme pour beaucoup de dispositifs, le traitement statistique montre qu'il existe une relation entre le ressenti des élèves sur ce dispositif et l'établissement ($p = .004$). La gestion et les postures des acteurs éducatifs qui interviennent sur ce temps impactent sur les réponses des élèves. Il s'agit d'un lieu incontournable dans la vie de l'élève, il contribue souvent à la formation citoyenne de l'élève en l'aidant à trouver sa place. Mais ce dispositif souffre souvent de son image de contrôle.

Cela donne la représentation suivante :

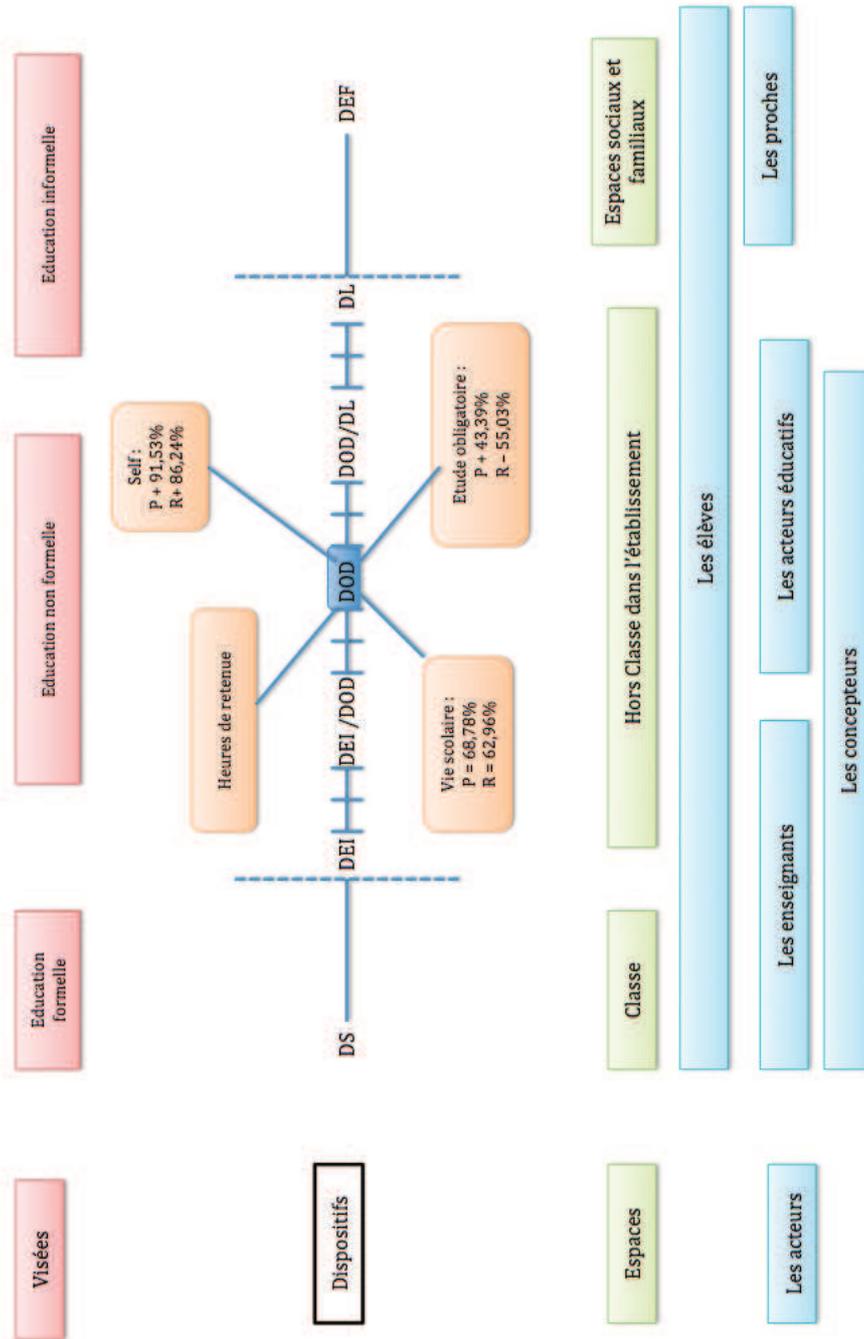


FIGURE 6.15 – Participation et Ressenti des élèves dans les Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner.

3.4 Participation et ressenti pour les Dispositifs pour Libérer /Dispositifs pour Occuper et Discipliner

Comme pour les catégories précédentes, deux groupes de dispositifs se détachent. D'un côté des dispositifs auxquels les élèves participent parfois ou souvent avec le CDI, le foyer et l'exploitation agricole et pour lesquels ils ont une bonne image. D'un autre des dispositifs¹² peu utilisés et qui ont mauvaise presse aux yeux des acteurs apprenants.

L'enseignement agricole se construit autour de matières techniques et concrètes. Dans certains établissements, en dehors des heures de cours, les élèves participent à la vie des exploitations. Pourtant, en fonction de l'établissement les possibilités offertes aux élèves sont différentes. Les structures qui ont des filières animales permettent aux élèves de s'impliquer en dehors des temps de classe. Les réponses des élèves font apparaître des différences dans les perceptions des dispositifs autour des animaux. Lorsque nous ajoutons les réponses des élèves qui s'impliquent parfois et souvent dans les activités de l'exploitation agricole, nous obtenons un pourcentage élevé : 66,66 %. Si nous réalisons le même travail avec l'équitation, nous n'obtenons que 22,75 %. Cette même tendance se retrouve lorsque nous demandons aux élèves leur ressenti sur ces activités : une majorité d'élèves ont un bon ressenti de l'exploitation agricole (44,44 %) alors que seuls 23,28 % ont une bonne image de l'équitation.

Cela donne la représentation suivante :

12. Nous ne reviendrons pas sur le dispositif « écoute individuelle » qui retrouve les mêmes caractéristiques que le SAP et qui est connoté négativement par les élèves, ni sur le CDI que nous avons évoqué par ailleurs.

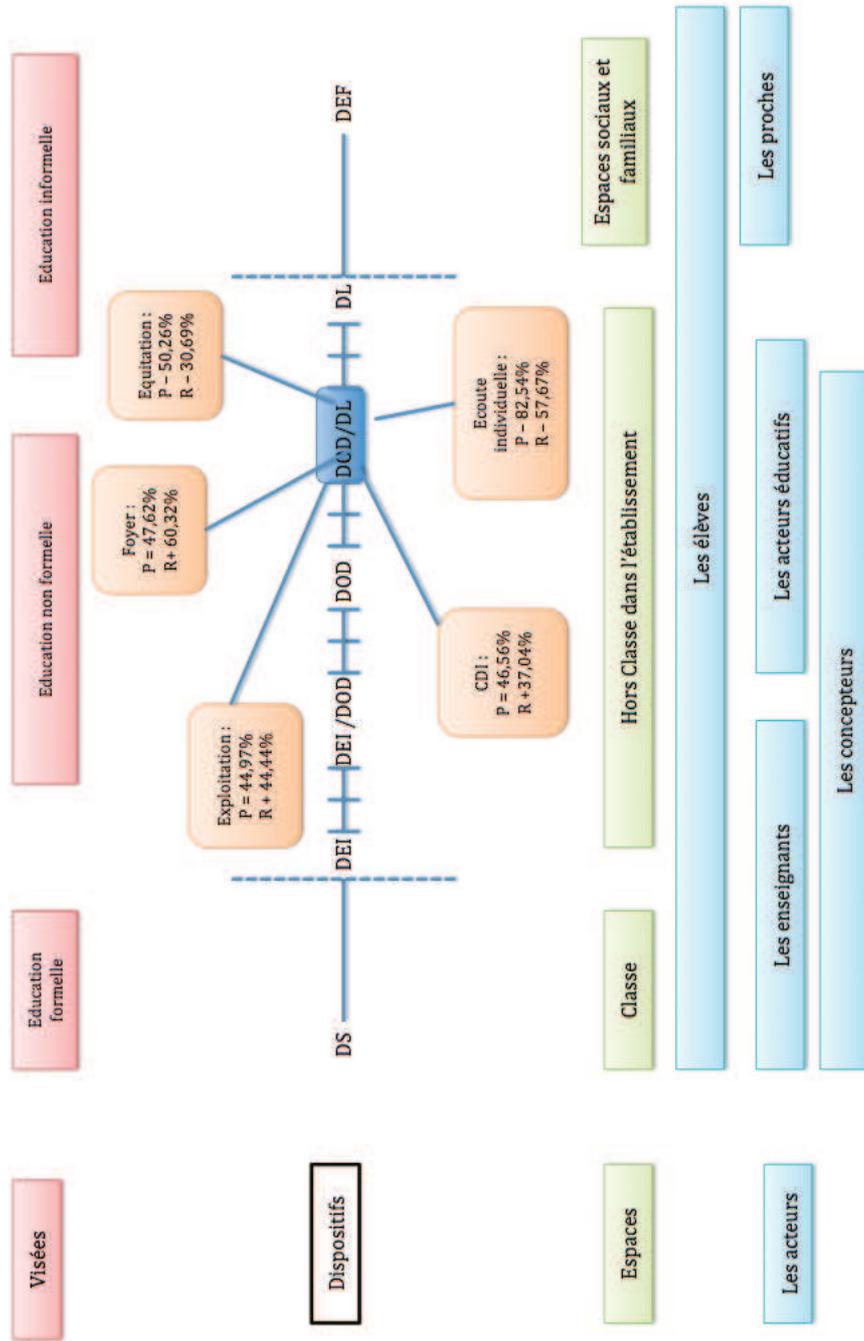


FIGURE 6.16 – Participation et Ressenti des élèves dans les Dispositifs pour Libérer /Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner.

Ces chiffres peuvent s'expliquer largement en faisant un tri croisé. Tout d'abord, nous sommes face à deux activités genrées. Il y a une relation entre le fait d'être une fille et de pratiquer l'équitation comme il y a une relation entre le fait d'être un garçon et de pratiquer des activités relatives à l'exploitation agricole ($p = .0002$). L'absence de mixité entre les filles et les garçons (33,86 % de filles et 66,14 % de garçons) explique le déséquilibre dans l'implication et le ressenti des élèves pour ces dispositifs.

Le dernier dispositif qui apparaît dans cette catégorie est sans doute le plus frontalier avec la catégorie DL. Le foyer permet aux jeunes de se retrouver et contrairement aux lieux investis par l'ALESA, les élèves de 4e et 3e peuvent y trouver une place. Les élèves fréquentent plutôt régulièrement ce lieu, même si cette fréquentation dépend fortement du fonctionnement prévu par l'établissement. Mais globalement, les élèves ont une bonne vision des choses (60,32 % des élèves déclarent avoir une image positive de ce dispositif).

Sans vouloir conclure cette partie, l'implication et l'engagement des élèves dans des dispositifs qui peuvent contribuer à leur apprentissage ne sont pas homogènes. La distance que les dispositifs entretiennent avec la forme scolaire est déjà un premier facteur explicatif et les pourcentages que nous avons présentés tendent à le montrer, mais la réalité est plus complexe. À cette distance au formel, il faut aussi rajouter :

- la question de la représentation des élèves, nous l'avons vu avec des activités qui confèrent aux jeunes un statut d'élève en difficulté (SAP, Soutien individuel, Écoute personnelle) ;
- la question du genre, avec notamment les activités centrées sur les animaux ou sur certaines activités extrascolaires ;
- la question de l'organisation de chaque établissement qui peut être plus ou moins facilitatrice pour l'implication des élèves.

Enfin, à toutes ces dimensions, il faut rajouter la dimension pédagogique, que nous allons aborder dans le développement suivant.

4 Postures des acteurs éducatifs

En animant chacun des dispositifs, les acteurs éducatifs, qu'ils soient enseignants ou non enseignants, proposent aux élèves des formes pédagogiques différentes. La question à laquelle nous proposerons de répondre dans ce développement est double :

- Existe-t-il un lien entre la distance au formel et le statut de l'acteur éducatif qui intervient ?

— Existe-t-il un lien entre le statut de l'acteur éducatif et la posture adoptée ? Nous avons été amenés à différencier deux grandes familles dans les acteurs éducatifs, les acteurs éducatifs enseignants et les acteurs éducatifs non enseignants. Nous avons subdivisé ces deux grandes familles en fonction du statut de chacun. Ainsi, nous obtenons six grands groupes :

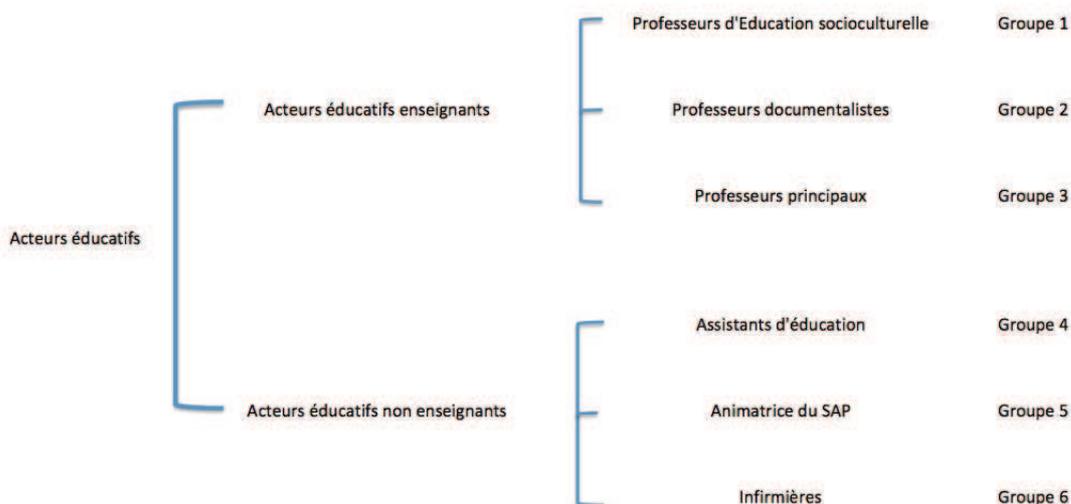


FIGURE 6.17 – Les différents groupes d'acteurs éducatifs

Le croisement des dispositifs avec les interventions de chaque acteur montre clairement qu'il y a des niveaux plus ou moins réservés à certains groupes :

- Les DEI sont majoritairement animés par les acteurs éducatifs enseignants (groupe 1, 2 et 3). Seul le SAP est animé par un acteur éducatif non enseignant.
- L'animation des DOD/DEI est mixte : nous retrouvons des acteurs du groupe 4 pour les dispositifs comme l'ALESA et l'internat, des acteurs du groupe 2 pour le CDI, des acteurs du groupe 3 pour l'UNSS, des acteurs du groupe 1 pour les sorties scolaires.
- Les DOD sont exclusivement animés par les acteurs du groupe 4. On y retrouve les dispositifs d'étude, de vie scolaire, de self, de colle.
- L'animation des DL/DOD est majoritairement gérée par le groupe 4, mais on retrouve aussi des acteurs du groupe 6 pour le dispositif « d'écoute individuelle » et du groupe 2, pour des actions spécifiques du CDI.

Aussi, plus nous nous éloignons de la forme scolaire, plus les acteurs changent de statut. Même durant les temps non formels, les enseignants sont très présents dans

les dispositifs qui contribuent directement aux apprentissages et qui viennent compléter les apports pédagogiques. Les acteurs non enseignants sont plutôt présents sur les dispositifs de contrôle ou de surveillance ainsi que sur les dispositifs qui permettent à l'élève de bien vivre son temps scolaire.

Chaque acteur, en fonction de la stratégie posée par les concepteurs, en fonction de sa formation, de son expérience et du temps qu'il a géré n'adopte pas les mêmes postures. Les postures déclarées des acteurs éducatifs donnent à voir des différences entre les groupes.

Dans le contexte hors classe :

- les acteurs du groupe 1, celui des professeurs d'éducation socioculturelle, déclarent adopter deux fois plus de postures d'éducation que de posture d'enseignement et ne déclarent aucune posture de discipline.

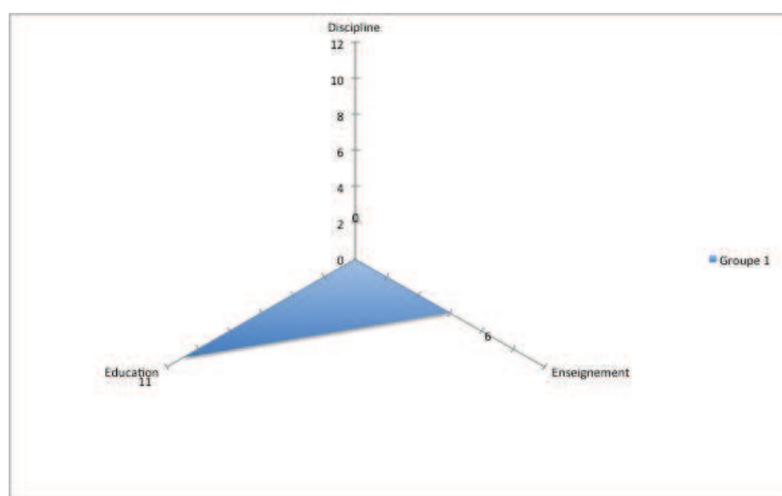


FIGURE 6.18 – Postures des professeurs d'éducation socioculturelle.

- les acteurs du groupe 2, celui des professeurs documentalistes, déclarent adopter deux postures d'enseignement, six postures d'éducation et aucune posture de discipline.

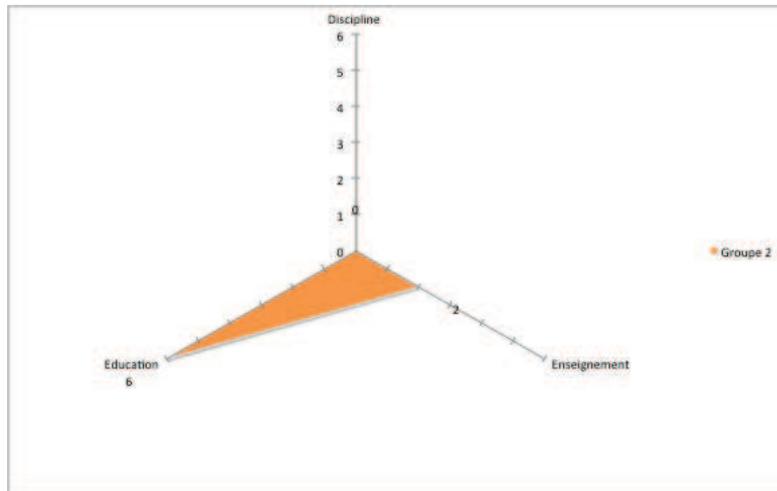


FIGURE 6.19 – Postures des professeurs-documentalistes.

- les acteurs du groupe 3, celui des professeurs principaux déclarent adopter plus de postures d'enseignement (6) que de postures d'éducation (4) mais ne déclarent pas de posture de discipline.

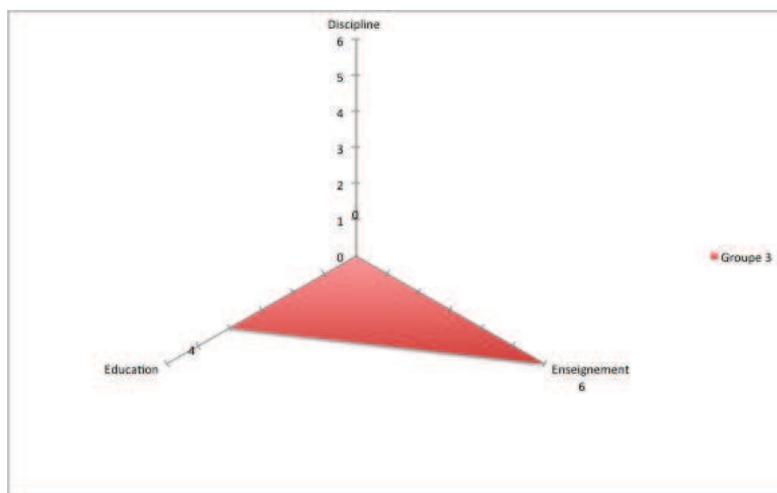


FIGURE 6.20 – Postures des professeurs principaux.

Il est intéressant de noter que même si les heures d'intervention hors de la classe des enseignants sont prévues dans leur service, ils se trouvent dans un autre cadre et pourraient adopter d'autres postures. Or ces enseignants, quelle que soit leur discipline, continue à adopter une posture qu'ils maîtrisent, celle d'enseignement. Cependant, même si ils adoptent majoritairement une posture d'enseignement, nous pouvons voir qu'ils participent aussi de la seconde fonction des établissements secondaires, celle d'éducation. Dans certaines situations, ils déclarent adopter aussi des postures d'éducation. Ainsi, en intervenant dans la classe et hors de la classe, ils sont au carrefour des deux fonctions dévolues aux établissements et ont un positionnement startégique.

- les acteurs du groupe 4, celui des assistants d'éducation, adoptent majoritairement des postures de discipline (18), presque autant des postures d'éducation (15) et quasiment jamais de posture d'enseignement (1).

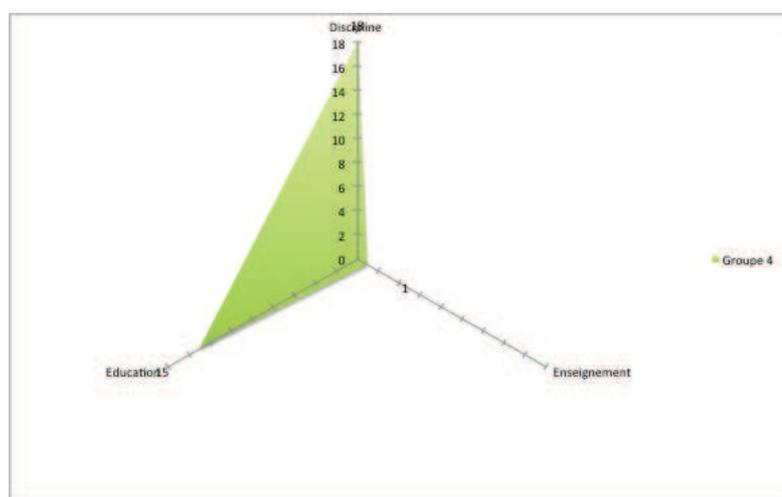


FIGURE 6.21 – Postures des assistants d'éducation.

- l'animatrice du SAP qui compose le groupe 5 et les infirmières qui composent le groupe 6 n'adoptent que des postures d'éducation.

Les postures adoptées sont donc fonction du statut de l'acteur. Les acteurs enseignants sont sur une double posture, celle d'enseigner et celle d'éduquer. Les acteurs éducatifs non enseignants, les infirmières d'abord ne sont que sur des postures d'éducation, les assistants d'éducation ensuite sont sur un autre couple de postures, celle d'éduquer et celle de discipliner. Mais ces postures peuvent être aussi la conséquence d'autres facteurs.

Des dispositifs comme les heures de colles, comme les études obligatoires sont cadrées par les projets et contraignent les acteurs. La formation et l'expérience modifient aussi les choix de postures. L'exemple de (C) est intéressant à ce sujet :

en plus de son travail d'assistant d'éducation, elle est vacataire en français. Toutes les postures adoptées sont des postures d'éducation et très peu de postures de discipline.

La variabilité des pratiques de ces acteurs est donc sensible à plusieurs éléments, mais le dispositif, par son aspect stratégique et par son cadre guide les acteurs. L'espace, la structuration du groupe (petit groupe, individuel, collectif) sont contenus dans le cadre posé par le dispositif et organise le travail des acteurs éducatifs. Pour les DEI, les acteurs maîtrisent les contenus et le concepteur n'intervient pas. (P) précise que l'établissement n'a pas d'attente spécifique pour les projets qu'il propose.

Par contre, les DOD/DEI, les DOD, les DL/DOD, sont plus cadrés par les responsables de l'établissement. Les acteurs éducatifs ont donc moins de marge de manœuvre dans la réalisation. Cependant, la dynamique d'un dispositif peut donner naissance à d'autres dispositifs non prévus par les concepteurs. Nous pourrions ainsi citer le dispositif « jogging » qui émane de l'observation de (B) lors des temps d'internat.

5 Résultats scolaires

Pour aborder le dernier chapitre empirique et rester cohérents avec la structure de notre travail, nous nous intéressons d'abord aux résultats des élèves suivis que nous croisons ensuite avec leur participation aux dispositifs.

5.1 Domaine 1 : les matières générales

Ces matières posent souvent des problèmes à ces élèves en échec scolaire. L'étude a porté sur la moyenne globale obtenue par les élèves tout au long de l'année et sur l'évolution entre les différents trimestres.

Si nous faisons la moyenne des trois trimestres pour chaque élève dans le domaine 1 nous pouvons voir que 19,58 % des élèves ont un niveau faible¹³ et que quasiment le même pourcentage d'élève à un bon niveau. Le reste des élèves, plus d'un élève sur deux à un niveau moyen. L'étude de l'évolution des notes entre les

13. Pour l'ensemble des résultats scolaires, nous avons relevé l'ensemble des notes. Pour pouvoir ensuite faire des croisements statistiques, nous avons décidé de créer des niveaux. Pour l'ensemble des domaines nous avons eu la même démarche. Les élèves qui ont une moyenne comprise entre 0 et 5 ont un niveau faible, les élèves qui ont une moyenne comprise entre 6 et 10 ont un niveau moyen, les élèves qui ont entre 11 et 15 ont un bon niveau et au-delà de 15, les élèves ont un très bon niveau.

différents trimestres montre que le nombre d'élèves qui a connu une baisse dans ce domaine entre le trimestre 1 et le trimestre 2 est quasiment identique : 48,15 % ont connu une baisse entre le trimestre 1 et le trimestre 2 contre 47,09 % qui ont connu une hausse. Entre deuxième et le troisième trimestre 39,15 % élèves ont vu leur moyenne augmenter entre le trimestre 2 et le trimestre 3 quand 34,39 % ont vu leur moyenne baisser.

Le test du Chi2 permet de voir que les résultats fluctuent d'un établissement à l'autre, et qu'il y a une relation entre le genre et les résultats ($p = .006$), avec les filles qui ont un meilleur niveau dans le domaine 1 que les garçons.

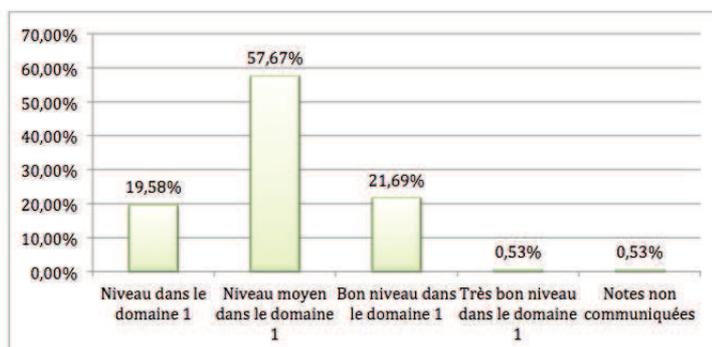


FIGURE 6.22 – Niveau des élèves dans le domaine 1

5.2 Domaine 2 : Les matières spécifiques

Dans ce domaine, le nombre d'élèves qui ont un niveau mauvais est faible (3,17 %). Comme pour le domaine 1, le niveau moyen comprend le plus grand nombre d'élèves (94 élèves soit 49,74 %), mais devance de peu les élèves qui ont un bon niveau (46,56 %).

Si nous regardons l'évolution des notes entre les différents trimestres, 51,85 % ont vu leur moyenne augmenter entre le trimestre 1 et le trimestre 2, 48,15 % ont vu leur moyenne baisser. Comme pour domaine 1, les résultats divergent d'un établissement à l'autre.

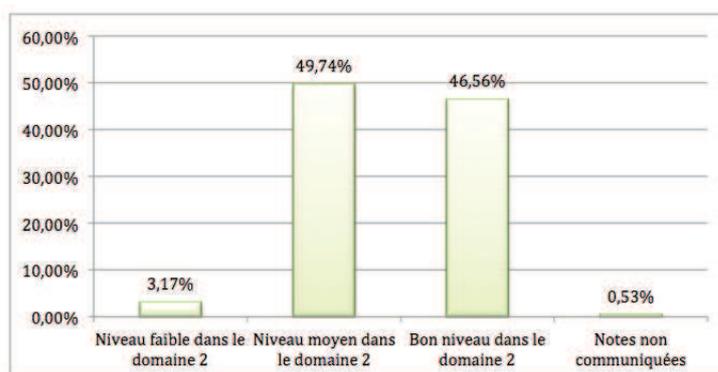


FIGURE 6.23 – Niveau des élèves dans le domaine 2

5.2.1 Domaine 3 : Les matières techniques

La réputation de l'enseignement agricole vient sans aucun doute du domaine 3. Le niveau obtenu par les élèves dans ce domaine est quasiment identique que pour le domaine précédent. Le niveau moyen reste tout de même le plus élevé avec 55,54 % des élèves qui ont un niveau moyen dans ce domaine. 42,87 % ont un bon niveau et seul 1,06

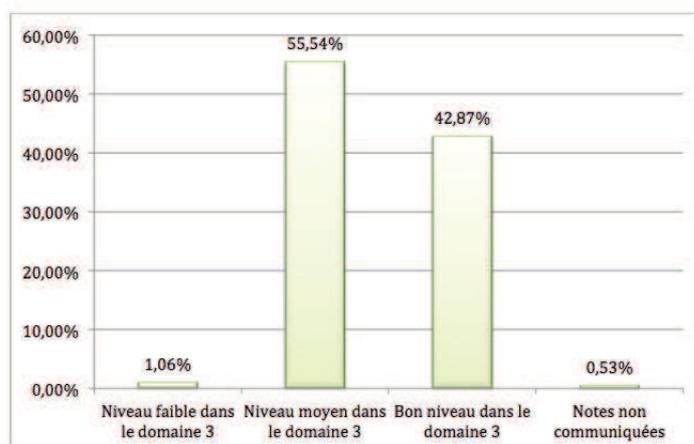


FIGURE 6.24 – Niveau des élèves dans le domaine 3

Par contre, l'étude de l'évolution des notes montre que 57,67 % connaissent une baisse le trimestre 1 et le trimestre 2 quand 37,57 % progressent et que la même tendance se représente entre le trimestre 2 et le trimestre 3 avec 39,15 % des élèves qui voient leur moyenne baisser contre 34,39 % qui la voient augmenter.

5.3 Note de vie scolaire

Le processus d'attribution des notes de vie scolaire dépend de l'organisation des établissements. La place de chaque acteur dans la notation est fonction du projet d'établissement. Cette note tend à disparaître dans les lycées et certains sites de notre étude ne l'attribuaient plus.

Cette note est souvent positive pour les élèves et le niveau le plus faible est le niveau moyen (11,64 %). Pour la répartition des autres élèves, 53,97 % des élèves ont un bon niveau dans le domaine de la vie scolaire et 16,93 % ont même un très bon niveau.

Par contre, les notes élevées qui accompagnent la fin du premier trimestre subissent une baisse entre le trimestre 1 et le trimestre 2 avec une évolution négative pour 45,50 % des élèves contre seulement 19,05 % d'élèves qui augmentent leur note. Entre le trimestre 2 et le trimestre 3, la tendance s'inverse, mais dans une proportion moins grande. 38,10 % des élèves ont une meilleure note entre le trimestre 2 et le trimestre 3 contre 21,16 % qui ont une note plus basse.

Cette note est liée à la vie de l'élève dans l'établissement et le test du chi2 montre qu'il y a une relation entre le niveau de vie scolaire et le régime de l'élève. Les élèves internes ont de façon significative un niveau plus élevé que les demi-pensionnaires.

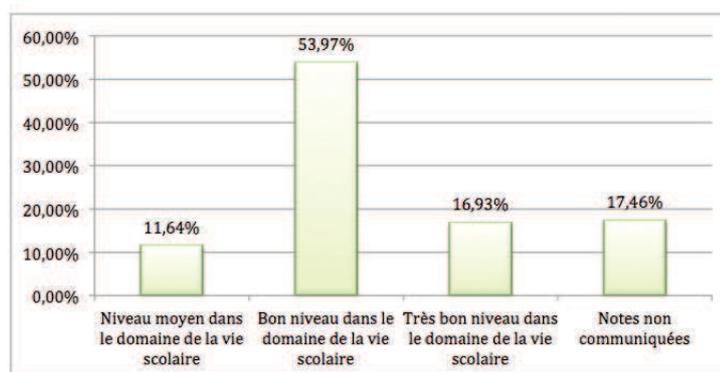


FIGURE 6.25 – Niveau des élèves dans la vie scolaire

5.4 Niveau de moyenne générale

Nous terminerons l'étude des résultats scolaires par les moyennes générales et les niveaux des élèves. Près de 63 % des élèves ont un niveau moyen et les autres ont un bon niveau général.

L'étude des notes tout au long de l'année montre une baisse pour près d'un élève

sur deux entre le trimestre 1 et le trimestre 2 (51,85 %). Pour les élèves restants, 40,74 % voient leur note augmenter et 2,65 % ne bougent pas. Entre le trimestre 2 et le trimestre 3, les élèves dont la moyenne baisse sont encore plus nombreux (41,27 % qui baissent, 31,75 % qui augmentent).

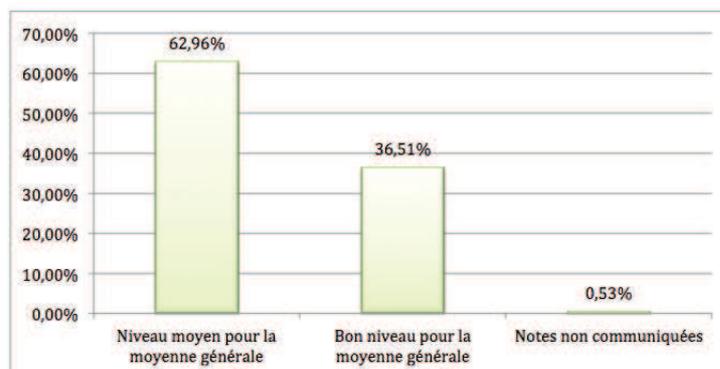


FIGURE 6.26 – Niveau de la moyenne générale des élèves

6 Scores des variables psychosociales

6.1 Estime de soi

L'estime de soi peut se mesurer de façon globale avec un score général d'estime de soi, mais peut aussi s'analyser de façon plus fine en prenant en compte chaque domaine. Les auteurs de l'échelle toulousaine en proposent cinq :

- L'estime de soi émotionnelle ;
- l'estime de soi sociale ;
- l'estime de soi scolaire ;
- l'estime de soi physique ;
- l'estime de soi projective.

La littérature relative à l'estime de soi précise qu'une estime de soi trop haute ou trop basse peut présenter divers inconvénients. Les élèves que nous avons suivis tout au long de l'année obtiennent des niveaux d'estime de soi globale variables : 80,42 % d'entre eux ont une estime de soi haute et 3,7 % ont même une estime de soi très haute. Seuls 15,87 % ont une estime de soi moyenne.

Lorsque nous réalisons un tri croisé entre plusieurs variables (genre, lycée, classe) pour l'estime de soi globale, nous observons une relation entre le genre et le score. De façon très significative ($p = .0009$), les garçons ont une estime de soi

globale plus haute que les filles, et ce pour l'ensemble des établissements et quel que soit la classe d'appartenance.

Si nous rentrons dans les détails des différents domaines, les scores pour l'estime de soi émotionnelle sont plus hétérogènes.

Aux extrémités, 1,06 % d'élève a une estime basse et 8,99 % ont une estime très haute. Entre les deux, 24,87 % ont une estime de soi émotionnelle moyenne et une grande majorité a une haute estime (65,08 %). Le tri croisé montre que, comme pour l'estime globale, les garçons ont une estime plus haute que les filles.

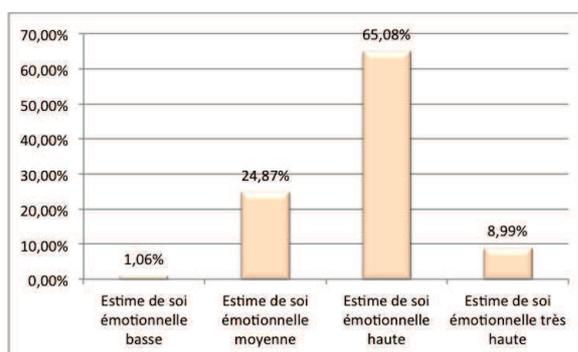


FIGURE 6.27 – Niveau d'estime de soi émotionnelle.

Les résultats obtenus à la question sur la vision des relations dans le nouvel établissement laissent augurer de bons résultats sur l'estime de soi sociale. 76,19 % des élèves ont une bonne estime de soi sociale et 12,17 % ont même une très haute estime sociale d'eux. Le test statistique du chi2 ne laisse apparaître aucune relation entre le score et les variables.

Le domaine scolaire est sans doute celui où les résultats sont le plus hétérogènes tout en restant assez positifs. Même si la majorité des élèves ont une estime de soi scolaire moyenne (51,85 %) et même si 1,59 % ont une estime basse, les 46,56 % restant se répartissent de la sorte : 41,27 % ont une estime de soi scolaire haute et 5,29 % en ont une très haute.

La mise en perspective de ces résultats avec un contexte scolaire spécifique permet de mesurer l'espoir que les élèves mettent dans l'enseignement agricole, dans ce système qui cherche à s'adapter à ce type de public.

L'autre domaine concerne l'estime de soi projective. L'orientation en lycée agricole s'accompagne pour beaucoup de jeunes (64,55 %) d'un projet professionnel ou scolaire. Même si l'enseignement agricole pour les 4e et 3e est considéré comme

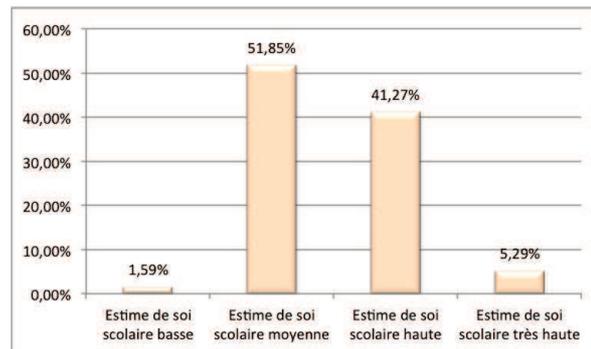


FIGURE 6.28 – Niveau d'estime de soi scolaire.

le lieu de la deuxième chance scolaire et même parfois comme le lieu d'attente de la fin de scolarité, cela ne semble pas affecter les élèves qui ont une estime de soi projective haute pour la quasi-totalité des élèves (86,77 %) et 5,29 % ont même une estime de soi projective très haute.

Cette estime de soi est identique, quels que soient les établissements, le genre et la classe.

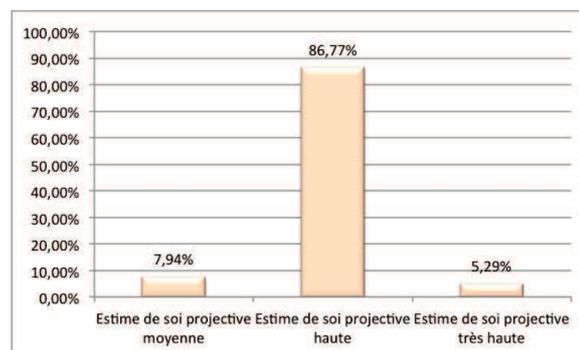


FIGURE 6.29 – Niveau d'estime de soi projective

Enfin, un score d'estime de soi est très intéressant surtout durant la période de l'adolescence : l'estime de soi physique.

Les jeunes de notre étude ont une estime de soi physique haute (60,85%) et même très haute (13,75%). 20,87% ont une estime moyenne.

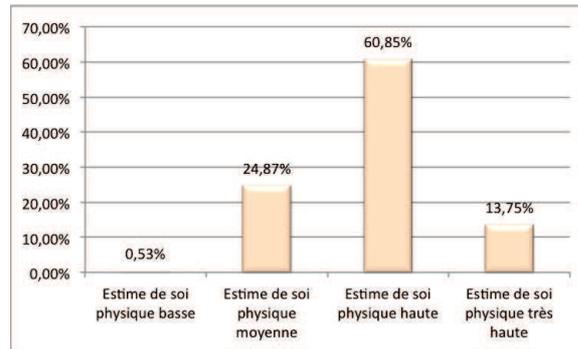


FIGURE 6.30 – Niveau d'estime de soi physique

Pour conclure ce travail sur les scores de l'estime de soi, nous pouvons noter que les élèves ont une estime de soi globale et par domaines, haute à l'exception du domaine scolaire où ils ont une estime moyenne. Ces résultats vont dans le sens du contexte de notre étude avec des élèves qui peuvent avoir le sentiment d'une réorientation adapté, mais qui restent conscient de certaines difficultés.

Les différents tris croisés que nous avons pu réalisé entre les scores d'estime de soi et les variables telles que le genre, l'établissement, le régime font apparaître très peu de relations et une grande homogénéité sauf pour l'estime de soi physique, émotionnelle, physique et de façon plus large l'estime de soi globale pour lesquelles il y a une relation entre les scores et le genre.

6.2 Sentiment d'efficacité

En plus de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle, nous avons aussi questionné les élèves sur le sentiment d'efficacité collective. Les résultats sont les suivants :

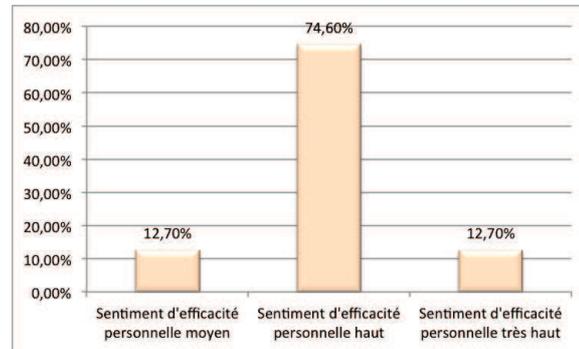


FIGURE 6.31 – Niveau du sentiment d'efficacité personnelle

Les mêmes résultats apparaissent pour les scores de sentiment d'efficacité collective. Les élèves ont un sentiment d'efficacité collective haut pour 67,72 % et très haut pour 16,94 %)

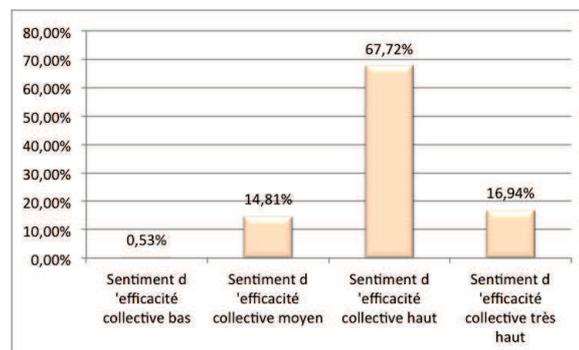


FIGURE 6.32 – Niveau du sentiment d'efficacité collective.

6.3 Sentiment d'appartenance

Nous avons mesuré le sentiment d'appartenance à plusieurs groupes relationnels :

- aux pairs ;
- aux enseignants ;
- aux familles ;

— à l'établissement.

Les résultats montrent que les élèves se répartissent dans deux grandes catégories. Ceux qui ont un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs moyen (42,33 %) et ceux qui ont un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs haut (48,15 %). Le test du chi2 montre qu'il y a une relation entre le sentiment d'appartenance et le lycée et le genre.

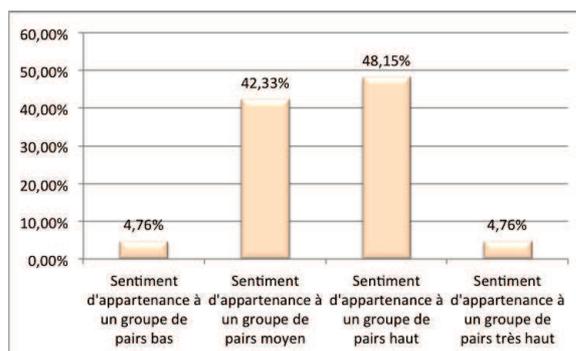


FIGURE 6.33 – Niveau du sentiment d'appartenance à un groupe de pairs.

En ce qui concerne le sentiment de soutien par un groupe d'enseignants, les résultats sont différents. Plus d'un élève sur deux à un sentiment de soutien bas (53,44 %) contre 8,46 % qui ont un sentiment de soutien haut. Ce score est statistiquement corrélé avec le lycée d'appartenance ($p = .003$)

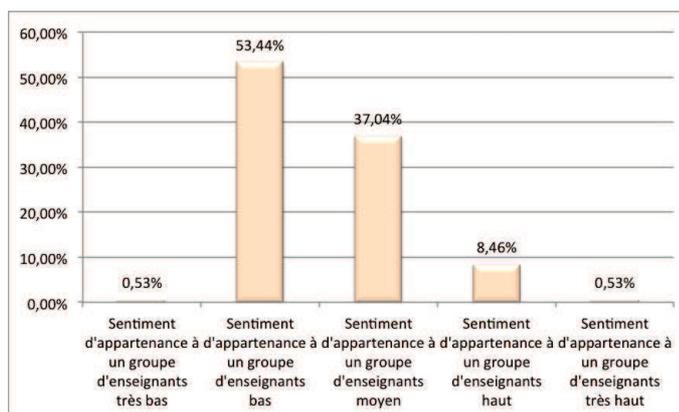


FIGURE 6.34 – Niveau du sentiment du soutien

Plus de la moitié des élèves est interne. Lorsque nous avons questionné les jeunes sur leur sentiment d'appartenance à une famille, nous imaginions que cette

séparation - souhaitée ou subie - aurait un impact sur le sentiment d'appartenance à une famille. Pourtant les résultats ne vont pas dans ce sens et corroborent plutôt les idées de Glasman qui explique que les élèves en se séparant de l'espace famille, vont se décharger des tensions scolaires et bien vivre leur temps à la maison. (Glasman (2012))

Les résultats montrent que les 48,68 % des élèves ont un sentiment d'appartenance à la famille très haut et qu'il y a une relation entre le genre et le niveau du sentiment d'appartenance ($p = .001$). Ce sont les garçons qui ont un sentiment d'appartenance à la famille plus grand.

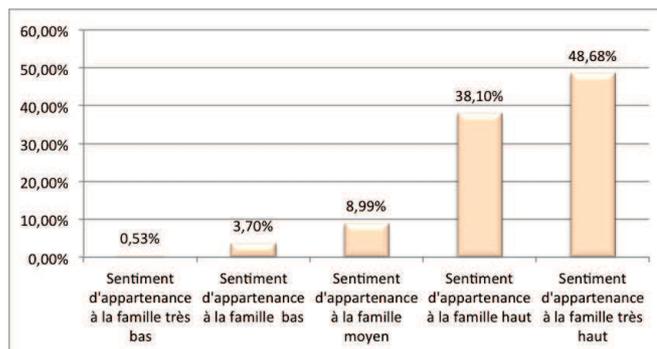


FIGURE 6.35 – Niveau du sentiment d'appartenance à la famille.

Enfin, en ce qui concerne le sentiment d'appartenance à un établissement, la répartition des élèves est différente. 43,92 % ont un sentiment d'appartenance moyen à l'établissement et 38,10 % ont un sentiment d'appartenance haut.

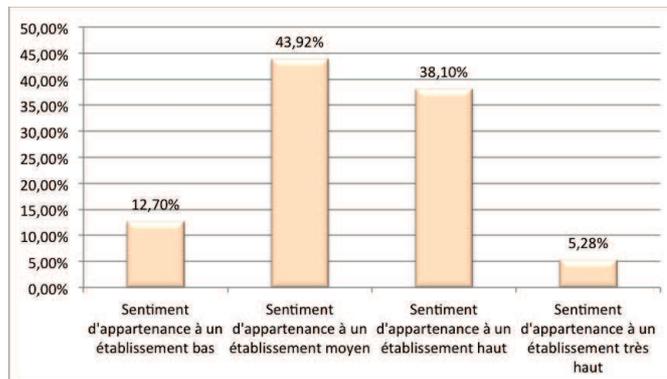


FIGURE 6.36 – Niveau du sentiment d'appartenance à un établissement.

Le tri croisé ne laisse apparaître statistiquement aucune relation entre les différentes variables.

Synthèse du chapitre 6 :

Ce chapitre présente l'échantillon de notre enquête en s'intéressant d'abord à ceux qui vivent les dispositifs puis à ceux qui les administrent. La présentation des apprenants revient sur le parcours de ces élèves souvent en difficulté scolaire (60% des élèves ont déjà redoublé une fois). Une grande majorité des 189 élèves de notre étude sont des garçons (66,14 %) et sont scolarisés en classe de 4^e (70 %). Ce public majoritairement interne (60%) a une vision plutôt positive des cours, de la vie dans les établissements et des relations entre pairs.

Ces élèves peu issus du monde agricole (seuls 11% des élèves ont un père agriculteur et seuls 6,88% ont une mère agricultrice) ont pour une large majorité choisi l'orientation en lycée agricole.

En ce qui concerne les administrateurs des dispositifs, nous présentons dans ce chapitre leur statut, leur rôle, leur mission et leur posture dans les situations d'animation.

En fonction de leur statut, nous avons pu observer que les enseignants qui interviennent majoritairement dans les dispositifs proches de la forme scolaire continuent à adopter une posture d'enseignement et d'éducation. À l'inverse, les assistants d'éducation qui interviennent dans des dispositifs répartis dans plusieurs catégories adoptent eux une posture de discipline et parfois d'éducation. Entre ces deux types d'acteurs, les autres administrateurs qui interviennent sur des dispositifs plus ciblés (éducation à, soutien individuel, SAP) adoptent majoritairement des postures d'éducation.

L'intérêt principal de ce chapitre réside dans la catégorisation des dispositifs. Après avoir présenté la géographie de l'établissement et étudié la dimension spatiale des dispositifs, nous nous appuyons sur notre modélisation pour dresser le panorama des dispositifs. En nous appuyant sur les volets caractéristiques des dispositifs, nous proposons de classer les dispositifs dans chaque catégorie.

Après avoir réalisé cette classification, nous présentons pour chaque dispositif les pourcentages du ressenti, de l'appréciation que chaque élève, et de leur participation. Ce travail permet de mettre en lumière les dispositifs les plus fréquentés par catégorie et de voir l'image que les élèves en ont.

La dernière partie de ce chapitre fait un focus sur les produits de l'apprentissage en présentant à la fois les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les référentiels des classes de 4^e et de 3^e sont découpés en domaine. Le domaine 1 regroupe les disciplines dites générales (Français, Mathématiques, Histoire et Géographie, Langues vivantes), le domaine 2 regroupe l'éducation physique et sportive, d'éducation socioculturelle et d'éducation familiale et sociale et le dernier domaine regroupe les matières spécifiques aux filières agricoles. Pour certains établissements, il existe aussi une note de vie scolaire.

Les résultats donnent à voir un pourcentage important d'élèves en difficultés dans le domaine 1 (19,58% des élèves ont une note comprise entre 0 et 5), mais des résultats plus élevés dans les deux autres domaines (46,56% des élèves ont un bon niveau dans le domaine 2 et 42,87% dans le domaine 3 et obtiennent une note comprise entre 11 et 15). Par ailleurs, pour les établissements qui attribuent des notes de vie scolaire, les résultats sont plutôt élevés avec 53,97% des élèves qui ont un bon niveau et même 16,93% des élèves qui ont un très bon niveau (ces élèves ont une note supérieure à 15).

Cela donne en fin de compte un niveau plutôt moyen avec 62,96% qui obtiennent une moyenne générale comprise entre 6 et 10.

Ce chapitre présente aussi les scores psychosociaux. Le travail porte sur trois variables : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité et le sentiment d'appartenance.

Pour la première variable qui comprend plusieurs domaines (émotionnel, scolaire, projectif, social et physique), il apparaît que 80,42% des élèves ont une estime de soi globale haute et que ces scores sont corrélés avec le genre. Les garçons de notre échantillon ont une estime de soi plus haute que celle des filles.

Pour la variable relative au sentiment d'efficacité personnelle et collective, les élèves ont, là encore, de bons scores (74,60% des élèves ont un sentiment d'efficacité personnelle haut et 67,72% des élèves ont un sentiment d'efficacité collective haut).

La dernière variable de notre étude, le sentiment d'appartenance, se découpe là encore en plusieurs domaines. Il est possible de mesurer le niveau :

- Du sentiment d'appartenance à un groupe de pairs ;
- du sentiment d'appartenance à la famille ;
- du sentiment d'appartenance à un établissement ;
- du sentiment de soutien de la part des enseignants.

Pour cette variable, nous obtenons des résultats plus contrastés : 42,33% des élèves ont un sentiment d'appartenance moyen à un groupe de pairs contre 48,15% qui ont un sentiment haut. La même tendance apparaît pour le sentiment d'appartenance à un établissement (43,92% ont un sentiment d'appartenance moyen et 38,10% ont un sentiment d'appartenance haut). Par contre, les chiffres sont plus élevés pour le sentiment d'appartenance à la famille avec 48,68% des élèves qui ont un sentiment d'appartenance à la famille très haut et à l'inverse 53,44% des élèves ont un sentiment de soutien de la part des enseignants bas.

Chapitre 7

Analyse des résultats : les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages

Nous avons présenté, à la fin de notre partie sur la problématique, notre hypothèse générale dans laquelle nous avançons que les dispositifs hors classe contribuent aux apprentissages des élèves. Nous avons pris le parti de diviser notre hypothèse principale en plusieurs niveaux d'hypothèses opérationnelles qui viendront structurer notre chapitre. Ainsi, nous regarderons si :

- L'organisation de l'établissement, au travers des dispositifs qu'il met en œuvre, contribue aux apprentissages ;
- le type de dispositif fréquenté contribue différemment aux apprentissages ;
- les modalités de participation des élèves aux dispositifs hors classe contribuent différemment aux apprentissages.

Nous repartirons des résultats que nous venons de décrire et nous les croiserons avec les résultats scolaires et les scores psychosociaux, pour analyser les différentes contributions des dispositifs aux apprentissages.

1 Organisation dispositive des établissements

Dans les établissements de notre enquête, nous avons pu observer à la fois une invariance de certains dispositifs mais aussi des spécificités. Pourtant, lorsque nous cherchons à valider l'hypothèse selon laquelle **l'organisation de l'établissement contribue sur les résultats**, il faut, au-delà de l'offre, prendre en compte le taux de fréquentation. Ainsi, pour observer si l'organisation de l'établissement a un impact sur les apprentissages, nous avons d'abord regardé les grandes différences d'organisation dans les lycées puis, la fréquentation des élèves aux différents

dispositifs.

1.1 Offre des établissements

Nous pouvons observer qu'un grand nombre de dispositifs sont présents dans tous les établissements. Quatre dispositifs n'existent pas dans toutes les structures :

- l'équitation ;
- l'élevage canin ;
- l'ALESA ;
- SAP.

Cette différence entre établissements s'explique d'abord par les filières. En effet, en ce qui concerne l'élevage canin seul le lycée 6 le propose et pour l'hypologie les lycées 2 et 7 n'ont pas cette filière. Par contre pour les deux autres dispositifs, la différence entre établissements relève de choix stratégiques.

Ainsi, l'ALESA qui est censé exister sur l'ensemble des lycées n'est pas encore mis en place dans la structure 4 et 5.

Pour le SAP, l'analyse est différente. Ce dispositif n'est présent que dans un établissement (1) et émane de la volonté d'un groupe d'enseignants.

1.2 Offre et participation

Le deuxième niveau d'analyse consiste à croiser l'organisation des établissements avec le taux de fréquentation des élèves. Pour ce faire, nous avons réalisé des classifications en croisant les établissements et les taux de fréquentation. Nous avons fait le choix de mettre en lumière quatre classes :

Classe 1 : Fréquentation variée pour des élèves majoritairement internes :

Nous pouvons d'abord regrouper trois établissements (le lycée 5, le lycée 4 et le lycée 3). Le taux de fréquentation des élèves de ces lycées au soutien scolaire, aux activités du CDI et à l'exploitation est très. Ils ont aussi en commun une fréquentation moyenne à l'éducation à et au foyer et une fréquentation régulière aux activités extrascolaires, aux activités hippiques, à l'internat, aux études obligatoires et aux sorties culturelles.

Classe 2 : Fréquentation variée pour des élèves non majoritairement internes :

La deuxième classe met en avant le lycée 2 pour lequel les élèves déclarent fréquenter souvent aux activités de l'ALESA, aux activités du foyer et du CDI. Ils participent parfois aux sorties culturelles, aux activités de classe et vont quelques fois à l'exploitation. Par contre, ils ne fréquentent pas à l'internat et de ce fait, ils

ne participent jamais aux activités extrascolaires. De la même façon, ils ne sont intéressés ni par l'éducation ni par le soutien scolaire.

Classe 3 : Déficit de fréquentation :

La troisième classe se focalise sur le lycée 7. Dans cet établissement, il y a un déficit de fréquentation des élèves aux dispositifs. Ils déclarent soit ne jamais participer à des activités hors classe soit que ces activités n'existent pas dans l'établissement. Seulement deux dispositifs ressortent pour ces élèves qui déclarent prendre part régulièrement aux activités de classe et parfois aux activités du CDI.

Classe 4 : Fréquentation à peu de DEI et beaucoup de DOD-DL :

Enfin, il nous semble intéressant de faire un focus sur le lycée 1 qui dans lequel les élèves déclarent ne jamais participer aux sorties culturelles, aux activités de classe, à la vie scolaire, à l'ALESA et aux études obligatoires. Ils s'inscrivent parfois aux activités sportives, au service d'aide à la personne, aux activités extrascolaires et au soutien scolaire et participent souvent à l'exploitation et au foyer.

Ainsi, nous voyons que les établissements de notre étude, à quelques exceptions près, proposent la même organisation dispositif mais que le taux de fréquentation des élèves est plus ou moins haut.

1.3 Etablissements et apprentissages

Une fois cette classification réalisée, il est intéressant d'observer s'il existe des relations entre les établissements, les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

1.3.1 Etablissements et résultats scolaires

La réalisation d'un Chi2 montre que pour le domaine 2, il existe une relation très significative entre l'établissement et les résultats ($p=.003$). Les élèves du lycée 7 (Déficit du taux de fréquentation) ont un niveau plus bas que les autres élèves. *A contrario*, les élèves du lycée 3 qui participent souvent aux activités extrascolaires, aux activités hippiques, à l'internat, aux études obligatoires et aux sorties culturelles ont un niveau moyen.

Pour le domaine 3, domaine regroupant les matières techniques, la relation est encore plus significative ($p=.0005$). Les élèves du lycée 5 qui participent à des dispositifs de plusieurs types (Dispositif pour Eduquer et pour Instruire, Dispositif pour Eduquer et pour Instruire /Dispositif pour Occuper et pour Discipliner, Dispositif pour Occuper et pour Discipliner, Dispositif pour Occuper et pour Discipliner/ Dispositifs pour Libérer) ont un bon niveau dans ces matières.

1.3.2 Etablissement et scores psychosociaux

Si nous faisons la même opération avec les scores psychosociaux, nous n'observons de relation significative entre l'établissement que pour le sentiment de soutien ($p = .003$). Les élèves du lycée 7 ont significativement un sentiment de soutien très bas et à l'inverse, les élèves du lycée 1 ont un sentiment de soutien très haut. Ainsi, d'après ces résultats, les élèves qui ne participent pas ou peu aux dispositifs se sentent moins proches des enseignants que les élèves du lycée 1 qui ont une utilisation aléatoire des différents dispositifs.

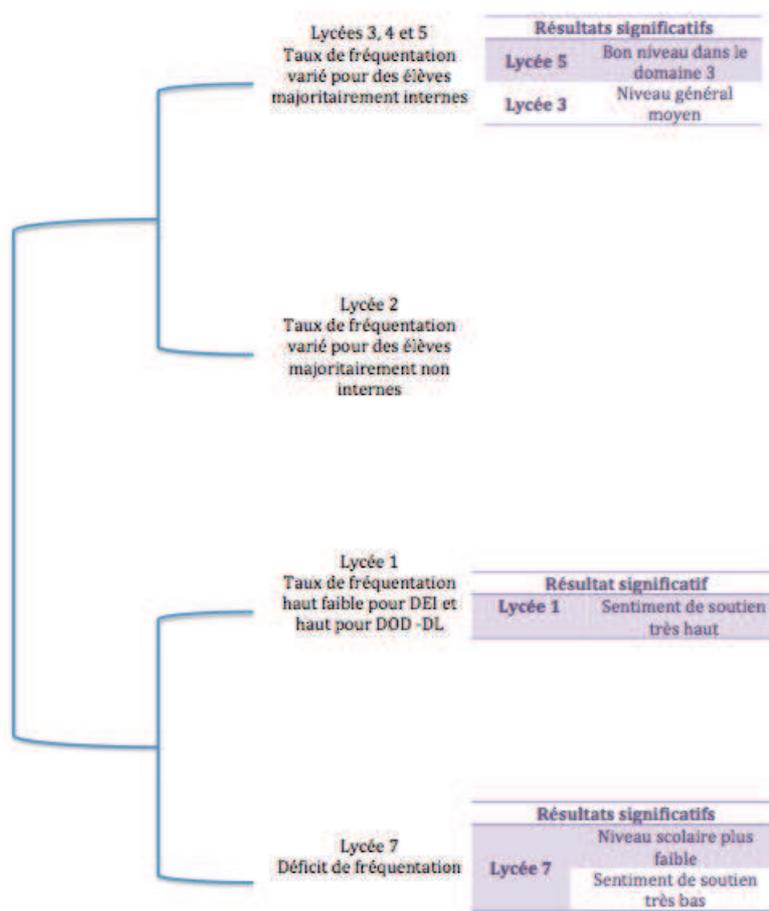


FIGURE 7.1 – Offre, fréquentation et résultats

2 Typologies et contributions des dispositifs hors classe

La deuxième hypothèse opérationnelle défend que la typologie des dispositifs contribue différemment aux résultats scolaires et aux scores psychosociaux. Au début de notre travail, en nous appuyant sur les différents volets que nous avons dégagés de notre partie sur les dispositifs et en nous référant à la stratégie, aux espaces utilisés, aux acteurs concernés, nous avons rassemblé différents dispositifs et construit une catégorisation en cinq points :

- La catégorie des dispositifs pour Eduquer et Instruire¹ (DEI) ;
- la catégorie intermédiaire des dispositifs pour Eduquer et Instruire et des dispositifs pour Occuper et pour Discipliner² (DEI - DOD) ;
- la catégorie des dispositifs pour Occuper et pour Discipliner³ (DOD) ;
- la catégorie intermédiaire des dispositifs pour Occuper et pour Discipliner et des dispositifs pour Libérer⁴ (DOD - DL) ;
- la catégorie des dispositifs pour Libérer le temps de l'élève⁵ (DL).

Alors que nous envisageons que la catégorie contribuait aux apprentissages, l'avancée de notre recherche nous a amené à préciser les liens entre la catégorie et le taux de fréquentation et à inclure cette variable. Ainsi, nous avons complété l'hypothèse qui mettait en jeu la variable initiale « catégorie des dispositifs » comme contributeur aux apprentissages, en y rajoutant la variable « taux de fréquentation ».

A la lecture du schéma, nous pouvons voir que le taux de fréquentation varie en fonction de la catégorie de dispositifs. Nous pouvons observer que plus la catégorie s'éloigne du formel, plus le taux de fréquentation augmente, jusqu'à atteindre 83,24% pour la catégorie des dispositifs pour Occuper et pour Discipliner (DOD). Cependant, le taux de fréquentation baisse pour la catégorie intermédiaire des dispositifs pour Occuper et pour Discipliner et des dispositifs pour Libérer (DOD - DL).

Cependant, l'analyse plus fine des résultats laisse entrevoir les limites de la caté-

1. Nous avons classé dans cette catégorie les activités culturelles, certaines activités du CDI, l'éducation à, le SAP, le soutien scolaire, les projets et les activités de classe.

2. Nous avons classé dans cette catégorie intermédiaire l'ALESA, les sorties scolaires, l'UNSS, les activités extrascolaires, certaines activités du CDI, l'internat.

3. Nous avons classé dans cette catégorie les études obligatoires, la vie scolaire, le self, les temps interstitiels, les heures de colle.

4. Nous avons classé dans cette catégorie intermédiaire le foyer, les clubs, l'équitation, l'exploitation, certaines activités du CDI, l'écoute individuelle, le jogging, la gestion des animaux.

5. Nous avons classé dans cette catégorie les sorties du mercredi, les temps de vie et les temps de discussion.

gorisation avec un taux de fréquentation aux dispositifs qui n'est pas homogène à l'intérieur de chaque catégorie.

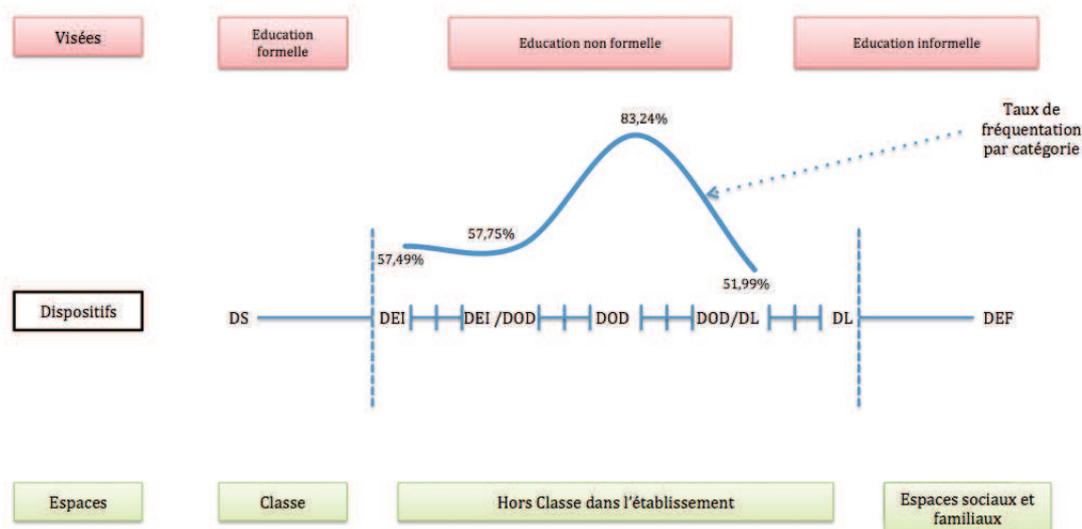


FIGURE 7.2 – Taux de fréquentation par catégorie

Ainsi, pour mettre en jeu l'hypothèse selon laquelle la typologie des dispositifs fréquentés contribue aux apprentissages, nous avons réalisé des χ^2 , pour observer si nous obtenons des résultats significatifs à la fois dans le domaine scolaire mais aussi dans le domaine psychosocial. Mais l'étude de fréquentation peut se réaliser à deux niveaux :

- il y a le niveau de fréquentation inter-catégorie que nous venons d'aborder ;
- il y a le niveau de fréquentation intra-catégorie.

Pour être encore plus précis, nous nous sommes appuyé sur ce second niveau d'analyse et nous nous sommes intéressés aux variations du taux de fréquentation à l'intérieur de chaque catégories. Nous l'avons croisé avec les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

2.1 Catégories, fréquentation et contributions aux résultats scolaires et aux scores psychosociaux

2.1.1 Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire (DEI)

Au regard de la dimension stratégique, au regard des administrateurs de ces dispositifs, nous imaginons que la catégorie des dispositifs pour Eduquer et pour Instruire, les moins distants de la forme scolaire, sont ceux qui contribuent de

façon directe aux apprentissages. Nous l'avons observé, ils sont animés par des enseignants qui adoptent majoritairement une posture d'enseignement. En terme de stratégie, ces dispositifs ont comme objectif de compléter les apprentissages des élèves.

Comme nous l'avons précisé en introduction, les données collectées montrent deux choses : un taux de fréquentation plus bas de façon générale et un ressenti mitigé de la part des élèves. Lorsque nous regardons en détail les dispositifs, les élèves ont majoritairement, une image moyenne des activités de classe (45,50%) et de l'éducation à (30,69%), et une image majoritairement négative pour les autres dispositifs de cette catégorie (SAP⁶ (8,99%), Soutien scolaire (57,67%)). Seul le CDI⁷ a une image plutôt positive auprès des apprenants (37,04%).

Si nous prenons chaque dispositif et que nous relevons la fréquentation, nous obtenons les résultats suivants :

- Activité planifiée en classe : 79,39% de fréquentation ;
- CDI : 74,07% de fréquentation ;
- Éducation à : 41,80% de fréquentation ;
- Soutien scolaire : 23,81% de fréquentation ;
- SAP : 6,88% de fréquentation ;
- Activités culturelles : 68,25% de fréquentation.

Nous avons ensuite croisé, la fréquentation avec les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

Résultats scolaires En ce qui concerne les résultats scolaires, nous pouvons observer quatre résultats significatifs :

- Les élèves qui fréquentent les activités de classe ont un bon niveau de vie scolaire (p.03) et un bon niveau de moyenne générale (p.04) ;
- les élèves qui fréquentent le dispositif « éducation à » ont un bon niveau dans le domaine 3 (p.01) ;
- les élèves qui fréquentent le SAP ont un niveau de vie scolaire moyen (p.003) ;
- les élèves qui fréquentent le CDI ont un bon niveau de vie scolaire (p.01) ;

6. Les chiffres du SAP sont à mettre en perspective avec le faible nombre d'élèves concerné par ce dispositif. En effet, seul le lycée 1 organise ce dispositif

7. Nous souhaitons ici faire part au lecteur d'une limite à notre collecte de données. Le caractère polymorphe du CDI nous est apparu après le passage du questionnaire et nous n'avons pas différencié les différentes activités. Nous sommes limités dans l'analyse des réponses. Aussi, nous avons fait le choix de reprendre les mêmes résultats à chaque fois que le CDI apparaît dans une catégorie.

Scores psychosociaux En ce qui concerne les scores psychosociaux, nous pouvons observer un plus grand nombre de résultats significatifs :

- Les élèves qui fréquentent le soutien scolaire ont un sentiment de soutien haut (p.03) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas les sorties culturelles ont une estime de soi projective moyenne (p.03) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas le CDI ont un sentiment d'efficacité personnelle moyen (p.04) et ceux qui le fréquentent ont un sentiment d'appartenance à l'établissement haut (p.005) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas l'éducation à ont une estime de soi scolaire moyenne (p.03), un sentiment d'efficacité personnelle moyen (p.01) et ceux qui fréquentent ce dispositif ont un sentiment d'efficacité personnelle très haut (p.01) et un sentiment d'appartenance à un établissement très haut (p.03).

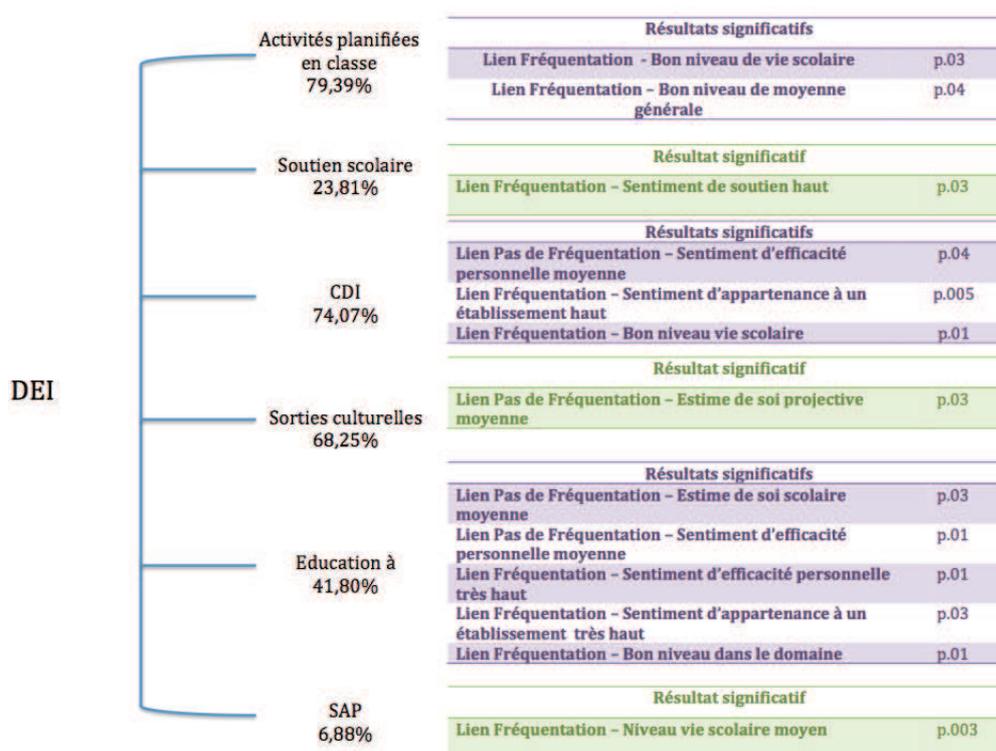


FIGURE 7.3 – Fréquentation et contribution des Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire

2.1.2 Les Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire - Les Dispositifs pour Occuper et Discipliner (DEI-DOD)

Le recueil de données pour cette catégorie met en avant la même caractéristique que pour la classe précédente : un taux de fréquentation différenciée. Par contre, l'ALESA⁸ mise à part, le ressenti pour les dispositifs de cette catégorie est globalement positif (Activités extrascolaires (32,28%), Activités sportive (53,97%) et l'internat (48,68%)).

Les dispositifs de cette catégorie sont administrés par les enseignants qui adoptent une posture d'enseignement et d'éducation et par les Assistants d'éducation qui adoptent une posture de discipline et d'éducation.

Si nous prenons chaque dispositif et que nous relevons la fréquentation, nous obtenons les résultats suivants :

- ALESA : 23,81% de fréquentation ;
- CDI : 74,07% de fréquentation ;
- UNSS : 74,07% de fréquentation ;
- Activités extrascolaires : 46,03% de fréquentation ;
- Internat : 60,85% de fréquentation ;
- Sortie scolaire : 68,25 % de fréquentation.

Nous avons ensuite croisé, la fréquentation avec les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

8. Lorsque nous regardons les pourcentages obtenus par l'ALESA, si nous ne tenons pas compte des élèves qui n'ont pas ce dispositif dans leur établissement, l'image est majoritairement négative (19,58%)

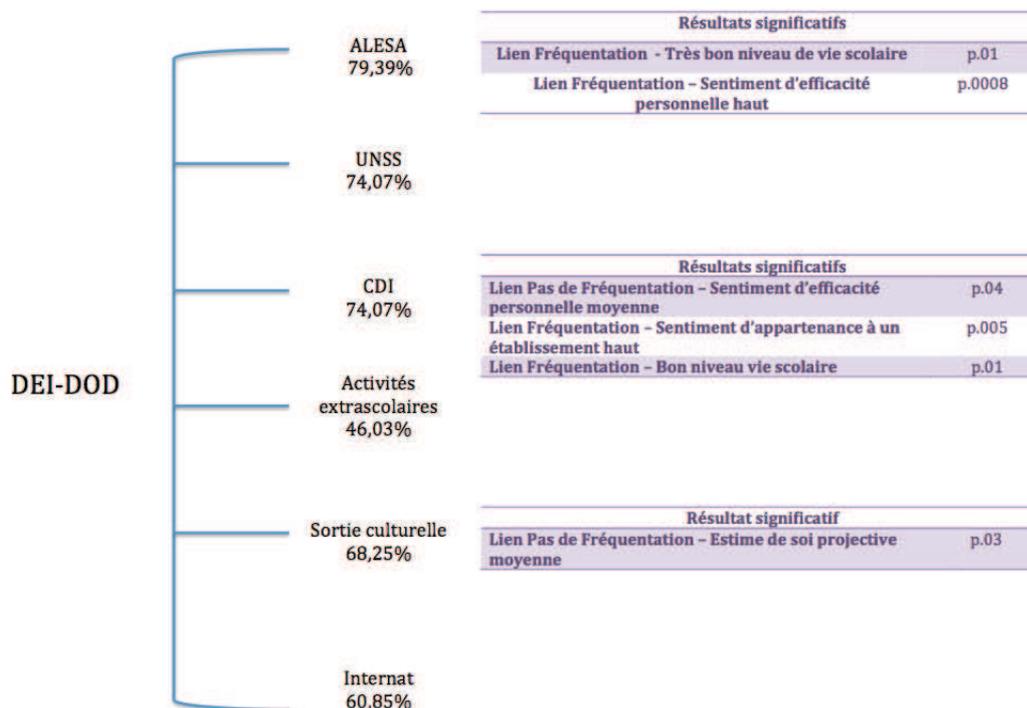


FIGURE 7.4 – Fréquentation et contribution des Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire et des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner

Résultats scolaires En ce qui concerne les résultats scolaires, nous pouvons observer deux résultats significatifs :

- Les élèves qui fréquentent l'ALESA ont un très bon niveau de vie scolaire (p.01) ;
- les élèves qui fréquentent le CDI ont un bon niveau de vie scolaire (p.01) ;

Scores psychosociaux En ce qui concerne les scores psychosociaux, nous pouvons observer un plus grand nombre de résultats significatifs :

- Les élèves qui fréquentent l'ALESA ont un sentiment d'efficacité personnelle haut (p.0008) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas les sorties culturelles ont une estime de soi projective moyenne (p.03) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas le CDI ont un sentiment d'efficacité personnelle moyen (p.04) et ceux qui le fréquentent ont un sentiment d'appartenance à l'établissement haut (p.005) ;

2.1.3 Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner

Cette catégorie comporte moins de dispositifs que les autres et comporte un dispositif particulier, celui de la « colle »⁹. La participation à ce dispositif n'est certainement pas une volonté de l'élève et ils ne font pas le choix de le fréquenter ou pas.

Pour les autres dispositifs de cette catégorie sur lesquels les élèves se sont prononcés, le ressenti n'est pas bon pour l'étude obligatoire (55,03% des élèves qui n'apprécient pas ce dispositif) et pour la vie scolaire (62,96% d'élèves qui n'apprécient pas ce dispositif). Seul le self bénéficie d'un bon ressenti (86,24%).

L'ensemble de ces dispositifs est administré par les Assistants d'éducation qui adoptent, nous l'avons vu des postures d'éducation et de discipline.

Si nous prenons chaque dispositif et que nous relevons la fréquentation, nous obtenons les résultats suivants :

- Vie scolaire : 88,89% de fréquentation ;
- Self : 94,18% de fréquentation ;
- Etude obligatoire : 66,67% de fréquentation ;

Nous avons ensuite croisé, la fréquentation avec les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

Résultats scolaires En ce qui concerne les résultats scolaires, nous pouvons observer un seul résultat significatif :

- Les élèves qui fréquentent l'étude obligatoire ont un niveau moyen dans le domaine 3 (p.01) ;

Scores psychosociaux En ce qui concerne les scores psychosociaux, nous pouvons observer trois résultats significatifs :

- Les élèves qui ne fréquentent pas la vie scolaire ont une estime de soi physique basse (p.02) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas le self ont un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs bas (p.002) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas le self ont un sentiment de soutien très bas (p.001) ;

9. Nous employons ici le terme communément utilisé par les différents acteurs pour désigner les heures de retenue. Ces heures de retenue sont imposées aux élèves en cas d'insdiscipline ou de travail non réalisé

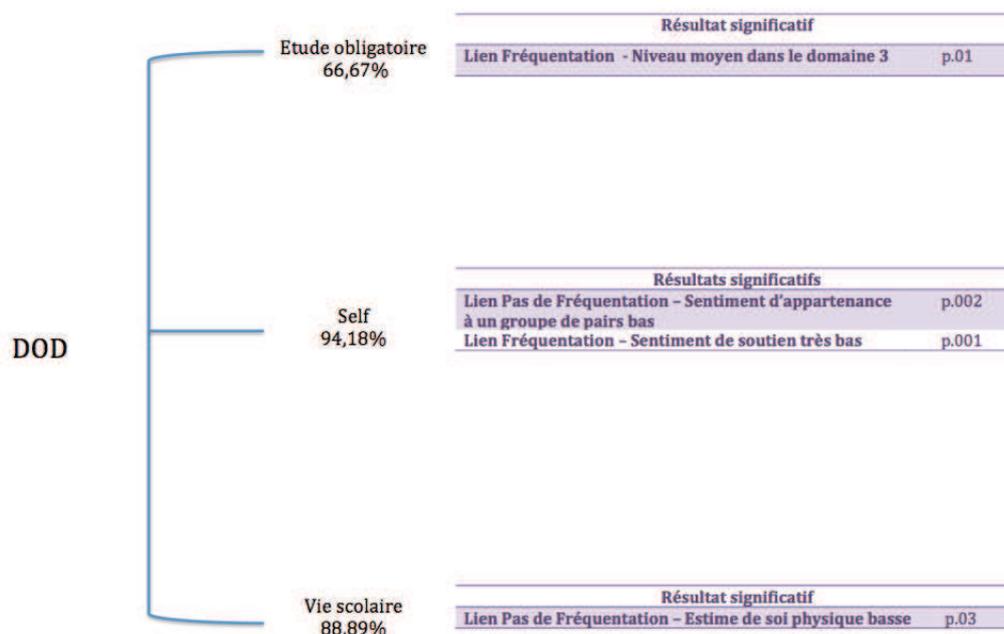


FIGURE 7.5 – Fréquentation et contribution des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner

2.1.4 Dispositifs pour Libérer et les Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner

Nous avons classé dans cette catégorie des dispositifs qui permettent aux élèves de vivre des temps entre eux, qui permettent aux élèves de s'émanciper, mais dans des cadres organisés.

Les élèves ont bon ressenti pour ces dispositifs et seul le soutien individuel souffre d'une mauvaise image avec seulement 5,82% d'élèves qui apprécient ce dispositif. L'encadrement de ces dispositifs est pluriel. Nous retrouvons parmi les animateurs de ces dispositifs :

- les assistants d'éducation
- les infirmières qui adoptent exclusivement des postures d'éducation ;
- les enseignants qui adoptent des postures d'éducation et d'enseignement ;

Si nous prenons chaque dispositif et que nous relevons la fréquentation, nous obtenons les résultats suivants :

- Gestion d'animaux : 61,90% de fréquentation ;
- Equitation : 23,28% de fréquentation ;
- Foyer : 85,71% de fréquentation ;
- Exploitation : 66,67% de fréquentation ;

- Club : 46,03% de fréquentation ;
- Soutien individuel : 7,94% de fréquentation ;
- CDI : 74,07% de fréquentation ;

Nous avons ensuite croisé, la fréquentation avec les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

DOD DL		Résultats significatifs		
Gestion animaux 61,90%	Lien Pas de Fréquentation - Estime de soi social moyen	Lien Pas de Fréquentation - Estime de soi scolaire bas	p.03	
			p.04	
	Résultat significatif		Lien Fréquentation - Sentiment d'efficacité collective basse	p.007
	Résultats significatifs		Lien Pas de Fréquentation - Sentiment d'efficacité personnelle moyenne	p.04
			Lien Fréquentation - Sentiment d'appartenance à un établissement haut	p.005
			Lien Fréquentation - Bon niveau vie scolaire	p.01
	Soutien individuel 7,94%	Résultats significatifs		Lien Pas de Fréquentation - Estime de soi générale haute
		Lien Fréquentation - Estime de soi émotionnelle moyenne	p.03	
		Lien Fréquentation - Estime de soi physique moyenne	p.01	
		Lien Pas de Fréquentation - Sentiment d'efficacité personnelle haut	p.007	
		Lien Fréquentation - Sentiment d'appartenance à la famille moyenne	p.02	
		Lien Fréquentation - Bon niveau dans domaine 1	p.0006	
		Lien Fréquentation - Bonne moyenne générale	p.04	
Exploitation 66,67%	Résultat significatif		Lien Pas de Fréquentation - Bon niveau dans le domaine 1	p.001
	Résultats significatifs		Lien pas de Fréquentation - Estime de soi sociale très haute	p.04
Foyer 85,71%			Lien pas de Fréquentation - Sentiment d'efficacité collective bas	p.007
	Clubs 46,03%			

FIGURE 7.6 – Fréquentation et contribution des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner et des Dispositifs pour Libérer

Résultats scolaires En ce qui concerne les résultats scolaires, nous pouvons observer quatre résultats significatifs :

- Les élèves qui fréquentent l'équitation ont un bon niveau dans le domaine 1 (p.0006) ;
- les élèves qui fréquentent l'équitation ont une bonne moyenne générale (p.04) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas l'exploitation ont un bon niveau dans le domaine 1 (p.001) ;
- les élèves qui fréquentent le CDI ont un bon niveau de vie scolaire (p.01) ;

Scores psychosociaux En ce qui concerne les scores psychosociaux, nous pouvons observer un grand nombre de résultats significatifs :

- Les élèves qui ne fréquentent pas les lieux d’animaux ont une estime de soi sociale moyenne (p.03) et une estime de soi scolaire basse (p.03) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas l’équitation ont une estime de soi générale haute (p.001) et un sentiment d’efficacité personnelle haut (p.007) ;
- les élèves qui fréquentent l’équitation ont une estime de soi émotionnelle moyenne (p.03), une estime de soi physique moyenne (p.01) et un sentiment d’appartenance à la famille moyen (p.02) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas le foyer ont une estime de soi sociale très haute (p.04) et un sentiment d’efficacité collective bas (p.007) ;
- les élèves qui ne fréquentent pas le CDI ont un sentiment d’efficacité personnelle moyen (p.04) et ceux qui le fréquentent ont un sentiment d’appartenance à l’établissement haut (p.005) ;
- les élèves qui fréquentent le soutien individuel ont un sentiment d’efficacité collective bas (p.007).

3 Parcours d’élèves et la contribution aux apprentissages

La dernière hypothèse de notre recherche défend que la participation des élèves, matérialisée ici par les parcours, influe sur les apprentissages.

Dans notre partie empirique, nous avons mis en jeu des parcours d’élèves sur la base des participations significatives à certains dispositifs. Nous avons ensuite observé si ces parcours étaient corrélés avec le niveau scolaire et les scores psychosociaux. A partir du croisement de ces résultats nous proposons maintenant de dégager cinq parcours.

3.1 Parcours 1 : Une participation répartie dans l’ensemble des catégories

Les élèves du premier parcours participent à peu de dispositifs, mais répartis dans les différentes typologies. La participation est significative pour cinq dispositifs. Ces élèves, qui sont majoritairement internes (Dispositif classé dans la catégorie des Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire et des Dispositifs Occuper et pour Discipliner), pratiquent :

- souvent l’équitation (DL/DOD) ;
- parfois les études obligatoires (DOD) ;
- souvent les activités extrascolaires (DOD/DEI) ;

— parfois les sorties culturelles (DEI).

Par contre de façon significative, dans leur parcours, ces élèves ne participent jamais aux activités de l'exploitation et ne fréquentent jamais le CDI. Ces parcours sont beaucoup investis par les filles. En reprenant notre modélisation de distance au formel, en écrivant les dispositifs d'une taille différente en fonction de la participation des élèves, nous avons la représentation suivante :

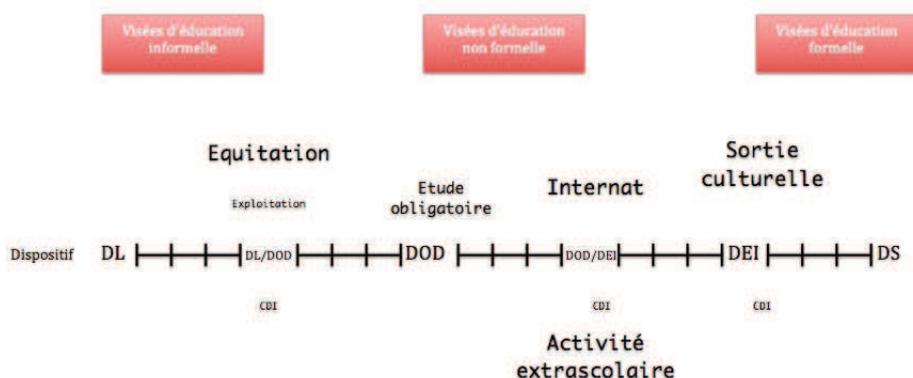


FIGURE 7.7 – Modélisation du parcours 1.

Résultats scolaires Lorsque nous croisons les parcours avec les résultats scolaires, nous voyons apparaître :

- une relation entre leur parcours et le bon niveau dans le domaine 1 ($p < .0001$) ;
- une relation entre leur parcours et une bonne moyenne générale ($p = .03$).

Scores psychosociaux Des résultats significatifs apparaissent. Au niveau psychosocial, il existe :

- une relation entre leur parcours et une estime de soi scolaire basse ($p = .04$) ;
- une relation entre leur parcours et une estime de soi émotionnelle basse ($p = .04$) ;
- une relation entre leur parcours et un sentiment d'appartenance à la famille très bas ($p = .04$).

3.2 Parcours 2 : Une participation importante

Le deuxième parcours que nous avons dégagé comprend des élèves qui participent à un plus grand nombre de dispositifs. Là encore, pour faire du lien avec

la partie précédente, les élèves participent à des dispositifs répartis dans l'ensemble des catégories. Ces élèves qui sont, comme pour le premier profil, internes (DOD/DEI) participent :

- parfois à trois dispositifs DL/DOD : équitation, foyer, exploitation ;
- souvent à deux dispositifs DOD : self et étude obligatoire ;
- parfois à un dispositif DOD/DEI : activités extrascolaires ;
- souvent à un dispositif DEI : sortie culturelle et parfois à l'éducation à (DEI) ;
- jamais au soutien scolaire (DEI).

Lorsque nous regardons la modélisation de ce groupe, nous pouvons observer que ce sont les seuls à inclure dans leur parcours une fréquentation importante pour les dispositifs DOD et qu'ils participent aussi souvent aux dispositifs DEI, à des dispositifs encadrés par les acteurs éducatifs enseignants ou non enseignants.

Cela donne l'illustration suivante :

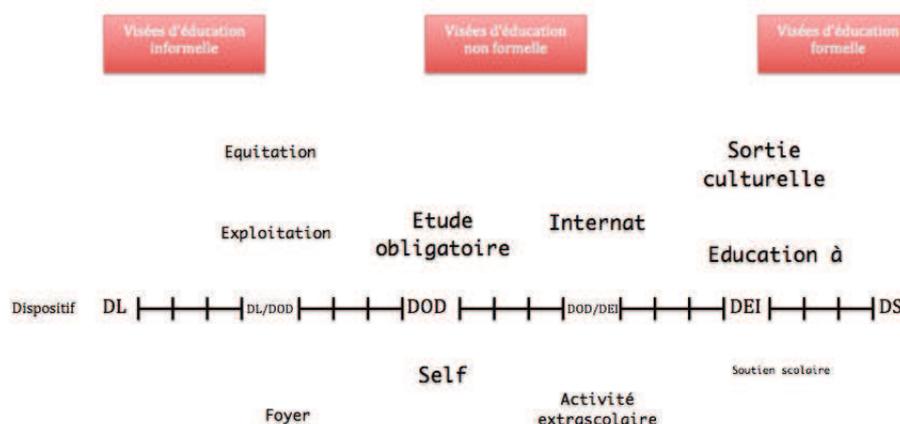


FIGURE 7.8 – Modélisation du parcours 2.

Résultats scolaires Lorsque nous croisons les parcours avec les résultats scolaires, aucun lien significatif ne ressort.

Scores psychosociaux A l'inverse lorsque nous croisons les parcours avec les scores psychosociaux, des résultats significatifs apparaissent. En effet, il existe :

- une relation entre leur parcours et un sentiment de soutien très haut (p.04) ;
- une relation entre leur parcours et un sentiment d'efficacité collective bas (p=.04) ;
- une relation entre leur parcours et un sentiment d'appartenance à la famille très bas (p.04)

Cela donne l'illustration suivante :

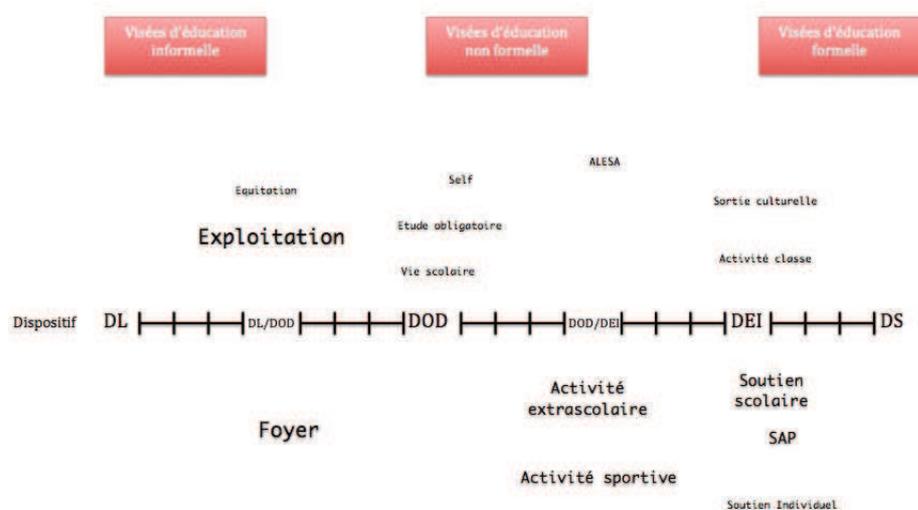


FIGURE 7.10 – Modélisation du parcours 4.

Résultats scolaires Lorsque nous croisons les parcours des élèves du profil 4, qui participent de façon non régulière à des profils de type DOD/DEI et DEI, qui participent souvent à des dispositifs de type DL/DOD et jamais à des dispositifs de type DOD ainsi qu'à certains dispositifs de type DEI avec les résultats scolaires, nous voyons apparaître :

- une relation entre leur parcours et des résultats moyens dans le domaine 2 (p.017) ;
- une relation entre leur parcours et un niveau général moyen (p=.17).

Scores psychosociaux Des résultats significatifs apparaissent. Au niveau psychosocial, il existe :

- une relation entre leur parcours et un sentiment de soutien très bas (p.01) ;
- une relation entre leur parcours et une estime de soi projective moyenne (p=.002) ;

3.5 Parcours 5 : Un parcours sans dispositif

Le parcours cinq regroupe les élèves qui ne participent jamais aux dispositifs ou qui déclarent ne pas connaître les dispositifs. Ces élèves déclarent seulement participer souvent aux activités de classe (DEI) et aux activités du CDI (DL/DOD, DOD/DEI, DEI).

Résultats scolaires Pour les élèves qui suivent le parcours 5 et qui ne participent jamais à un grand nombre de dispositifs ou qui ne les repèrent pas, le croisement des données fait apparaître :

- une relation entre leur parcours et des résultats très bons dans le domaine 1 (p.014) ;
- une relation entre leur parcours et de bons résultats dans le domaine 3 (p=.03) ;
- une relation entre leur parcours et un niveau général moyen (p.04).

Scores psychosociaux Des résultats significatifs apparaissent aussi au niveau psychosocial. En effet, il existe :

- une relation entre leur parcours et un sentiment d'appartenance à l'établissement bas (p.0002) ;
- une relation entre leur parcours et une estime de soi sociale très haute (p=.01) ;
- une relation entre leur parcours et une estime de soi émotionnelle très haute (p.04).

Synthèse du chapitre 7 :

Cette synthèse revient sur la dernière partie du chapitre, celle relative à la confrontation à l'empirie de l'hypothèse principale (les dispositifs hors classe contribuent aux apprentissages des élèves) et aux trois hypothèses opérationnelles :

- l'organisation de l'établissement contribue aux apprentissages ;
- les types de dispositifs contribuent différemment aux apprentissages ;
- les modalités de participation des élèves aux dispositifs hors classe contribuent différemment aux apprentissages.

En ce qui concerne la première hypothèse opérationnelle la différence de taux de fréquentation de l'offre des établissements fait apparaître deux types de résultats significatifs :

- les élèves scolarisés dans les établissements pour lesquels les dispositifs ont un taux de fréquentation faible ont un niveau scolaire significativement plus bas ;
- les élèves ont des scores psychosociaux, et notamment le score au sentiment de soutien de la part des enseignants, variable en fonction du taux de fréquentation aux dispositifs proposés par les établissements.

Retenons le lien fort que nous retrouvons dans plusieurs hypothèses entre le taux de fréquentation et le sentiment de soutien de la part des enseignants. Nous nous interrogerons ultérieurement sur le sens de cette relation.

Ainsi, pour cette première hypothèse opérationnelle, ce n'est pas forcément l'organisation de l'établissement qui contribue aux apprentissages, car, à quelques exceptions près, l'offre est similaire. Par contre, la différence dans le taux de fréquentation des élèves aux dispositifs proposés est un facteur explicatif.

La deuxième hypothèse opérationnelle, revient sur un des éléments clés de cette recherche la typologie des dispositifs hors classe. Nous avons proposé cinq niveaux de dispositifs :

- la catégorie des dispositifs pour Eduquer et pour Instruire ;
- la catégorie intermédiaire des dispositifs pour Eduquer et pour Instruire et des dispositifs pour Occuper et Discipliner ;
- la catégorie des dispositifs pour Occuper et Discipliner ;
- la catégorie intermédiaire des dispositifs pour Occuper et Discipliner et des dispositifs pour Libérer ;
- la catégorie des dispositifs pour Libérer ;

Nous avons observé que la typologie, à elle seule, ne peut pas « expliquer » les contributions. Nous avons choisi de réintroduire la question du taux de fréquentation et nous avons observé un lien entre la catégorie des dispositifs et le taux de fréquentation des élèves avec une inégale fréquentation en fonction de la catégorie. Plus nous nous éloignons des dispositifs formels, plus le taux de fréquentation monte. Il faut cependant apporter un bémol, car le taux de fréquentation pour la catégorie intermédiaire DOD – DL est plus bas que celui de la catégorie DOD.

Une fois cette précision apportée, ce chapitre met en jeu l'hypothèse selon laquelle les types de dispositifs fréquentés contribuent aux apprentissages. Ainsi, nous pouvons voir que certains dispositifs de la catégorie Dispositifs pour Eduquer et Instruire, en fonction de leur fréquentation, contribuent aux apprentissages scolaires, dans certains domaines :

- La note de vie scolaire ;
- la moyenne générale ;
- le domaine 3 (matières spécifiques au domaine de l'agriculture).

Les dispositifs de la catégorie DEI contribuent aussi aux apprentissages psychosociaux pour certaines variables (le sentiment de soutien de la part des enseignants, le sentiment d'appartenance à un établissement, l'estime de soi projective et scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle).

La suite des résultats montre que certains dispositifs de la catégorie intermédiaire Dispositif pour Eduquer et Instruire et Dispositif pour Occuper et Discipliner, en fonction de leur fréquentation, contribuent aux apprentissages scolaires, mais seulement dans le domaine de la vie scolaire.

Ces dispositifs fréquentés contribuent aussi aux apprentissages sociaux (le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi projective, le sentiment d'appartenance à un établissement).

Pour les dispositifs de la catégorie des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner, toujours en fonction de leur fréquentation par les élèves, il y a une contribution aux apprentissages pour le domaine 3 et aux scores psychosociaux pour les variables d'estime de soi, de sentiment d'appartenance (à un groupe de pairs) et du sentiment de soutien de la part des enseignants.

Enfin, les dispositifs de la catégorie intermédiaire des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner et des Dispositifs pour Libérer, il y a une contribution aux apprentissages pour :

- le domaine 1 ;
- le niveau de vie scolaire ;
- le niveau de moyenne générale.

Pour les apprentissages psychosociaux, les dispositifs de cette catégorie contribuent pour les variables d'estime de soi (générale, sociale, scolaire, physique, émotionnelle), du sentiment d'efficacité (personnelle et collective), le sentiment d'appartenance (à la famille, à un établissement) et du sentiment de soutien de la part des enseignants.

Pour l'ensemble des catégories la contribution peut être positive ou négative mais reste tributaire de la fréquentation.

La troisième hypothèse opérationnelle concerne les parcours d'élèves et stipule que les modalités de participation des élèves aux dispositifs hors classe contribuent différemment aux apprentissages.

Nous avons mis en avant cinq parcours et nous avons mis en lumière des contributions aux apprentissages scolaires et aux apprentissages psychosociaux.

Le premier parcours regroupe les élèves qui participent à peu de dispositifs mais qui participent à des dispositifs de chaque catégorie. De façon significative les élèves qui suivent ce parcours ont une bonne moyenne générale et obtiennent de bonnes notes dans le domaine 1. Paradoxalement, ces mêmes élèves ont une estime de soi scolaire et émotionnelle basses.

Le deuxième parcours regroupe les élèves qui participent de façon plus importante à un plus grand nombre de dispositifs répartis dans les différentes catégories. Les modalités de participation des élèves à ce parcours ne contribuent pas aux résultats scolaires mais ont un sentiment de soutien très haut de la part des enseignants. A la lecture de données empiriques, ils se sentent appuyés, valorisés par les enseignants mais ils ont un sentiment d'efficacité collective bas.

Le troisième parcours ne contribue pas aux résultats scolaires et aux scores psychosociaux. Aussi, nous n'y revenons pas dans cette synthèse. Par contre le quatrième parcours qui regroupe des élèves qui ont une participation mixte aux dispositifs des différentes catégories obtiennent un niveau général moyen et des résultats moyens dans le domaine 2. Les élèves de ce parcours ont un sentiment de soutien très bas de la part des enseignants et une estime de soi projective moyenne.

Enfin, le dernier parcours regroupe les élèves qui ne participent jamais ou qui ne repèrent même pas les dispositifs proposés. Les élèves de ce parcours ont un niveau général moyen mais ont un très bon niveau dans le domaine 1 et de bon résultats dans le domaine 3. Au niveau psychosocial, les modalités de participation des élèves contribuent pour plusieurs variables. Ils ont un sentiment d'appartenance à un établissement bas et des estimes de soi sociale et émotionnelle très hautes.

Chapitre 8

Discussion : les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages

À l'issue de notre travail empirique, l'entrée par les dispositifs hors classe permet de faire émerger plusieurs éléments qui vont dans le sens d'une contribution de ces dispositifs aux apprentissages.

1 Apports de cette recherche

Ce travail adopte plusieurs angles d'analyse pour décrire ces contributions. Nous sommes partis de l'angle le plus large avec l'étude des établissements pour arriver à un angle plus fin, celui des parcours des élèves. L'originalité de cette recherche réside dans la modélisation de la distance au formel, proposée au début de notre propos. Ce modèle a servi de grille d'analyse à l'ensemble de notre travail empirique.

1.1 Hypothèse opérationnelle : l'organisation de l'établissement contribue aux apprentissages

L'étude de l'organisation dispositive des établissements a mis en avant l'organisation quasi similaire des lycées avec une différence dans la fréquentation des élèves. La fréquentation des élèves semble être un facteur important dans la mesure où les élèves des établissements, pour lesquels le taux de fréquentation aux dispositifs hors classe est plus bas, ont un niveau scolaire plus faible et se sentent moins soutenus par les enseignants.

1.2 Hypothèse opérationnelle : les types de dispositifs contribuent différemment aux apprentissages

Notre deuxième hypothèse opératoire, après celle de l'organisation hors classe des établissements comme contributrice aux apprentissages, met en jeu la catégorisation des dispositifs.

Après avoir corrélé les types de dispositifs à la fréquentation des élèves, nous avons pu observer que plus les dispositifs s'éloignent du formel, plus ils sont habités par les élèves et qu'il existe une rupture après la catégorie des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner. Cela peut s'expliquer par le caractère obligatoire de certains dispositifs de la catégorie Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner, mais aussi par le fait, et nous y reviendrons plus loin, que les élèves de 4^e notamment recherchent la présence des adultes. Ainsi, ils fréquentent moins la catégorie intermédiaire des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner et des Dispositifs pour Libérer.

Au delà de la variation de fréquentation en fonction des catégories, nous avons pu observer que les typologies fréquentées contribuent à la fois aux apprentissages scolaires et aux apprentissages psychosociaux.

1.3 Hypothèse opérationnelle : les modalités de participation des élèves aux dispositifs hors classe contribuent différemment aux apprentissages

La dernière hypothèse met en jeu les modalités de participation des élèves aux dispositifs hors classe et leurs contributions aux apprentissages. Chaque parcours qui illustre les modalités de participation des élèves, à l'exception de celui dans lequel les élèves ne participent que très peu aux dispositifs (parcours 3) contribue aux apprentissages.

L'ensemble des parcours, à l'exception du parcours 2 contribue aux résultats scolaires et aux différents domaines de l'enseignement agricole et ils contribuent tous aux scores psychosociaux, à l'ensemble des variables :

- Les parcours 1 et 4 contribuent aux résultats dans le domaine 1 (matières générales) ;
- les parcours 1, 3 et 4 contribuent aux résultats de la moyenne générale ;
- le parcours 3 contribue aux résultats dans le domaine 2 (éducation socio-culturelle, éducation sociale et familiale, éducation physique et sportive) ;
- le parcours 4 contribue aux résultats dans le domaine 3 (matières spécifiques au milieu agricole).

De la même façon, l'ensemble des parcours contribuent aux scores psychosociaux :

- Les parcours 1, 3 et 4 contribuent aux scores des variables d'estime de soi scolaire, émotionnelle, projective et sociale ;
- le parcours 2 contribue aux scores du sentiment d'efficacité collective ;
- les parcours 2 et 3 contribuent aux scores du sentiment de soutien de la part des enseignants ;
- le parcours 4 contribue aux scores du sentiment d'appartenance à un établissement.

1.4 Hypothèse générale : les dispositifs hors classe contribuent aux apprentissages des élèves

Ainsi, notre recherche a fait émerger des résultats significatifs qui nous permettent d'avancer que les dispositifs hors classe contribuent différemment aux apprentissages des élèves et que cette contribution est tributaire de plusieurs autres variables :

- La fréquentation des apprenants ;
- la posture des administrateurs ;

Mais au-delà de la confrontation de notre hypothèse à l'empirie, nous avons relevé que certains résultats font écho à des travaux sur l'insertion scolaire et sociale qui correspond à une des missions de l'enseignement agricole. Comme nous l'avons précisé dans la partie sur le contexte de la recherche, la loi d'orientation et la circulaire DGER de 2002 ont défini une cinquième mission, celle de l'insertion. Cette mission comprend trois domaines dont deux vont venir structurer notre dernier chapitre :

- Le premier domaine concerne l'insertion scolaire et vise l'accueil des nouveaux, à l'aide apportée aux jeunes en difficulté (illettrisme, dyslexie, etc.) et à la prévention précoce du décrochage scolaire ;
- le deuxième domaine concerne l'insertion sociale et a pour objectif de favoriser l'apprentissage de la citoyenneté, comprendre les règles de vie en communauté, agir sur la santé et la prévention des addictions, etc ;
- le dernier domaine, celui de l'insertion professionnelle et qui consiste à favoriser les relations entre le monde du travail et de l'école et à faire en sorte que chaque jeune ait un emploi durable à la fin de sa scolarité est moins prégnant pour les classes de 4e et de 3e et ne retiendra pas ici notre attention.

L'ensemble de ces missions doit permettre aux élèves choisissant un parcours dans l'enseignement agricole, à la fois d'y trouver sa place, mais aussi de bien vivre son temps scolaire en restant en bonne santé et en respectant l'autre. Pour prolonger notre réflexion, il semble intéressant de mettre en perspective nos résultats avec les missions d'insertion des établissements agricoles et de structurer la suite de notre

chapitre autour de l'insertion scolaire et de l'insertion sociale.

2 Insertion scolaire

Comme nous l'avons mentionné dans notre propos introductif, une des missions des établissements agricoles est de contribuer à l'insertion des jeunes et en premier lieu au niveau scolaire.

La question de l'insertion scolaire doit être abordée en gardant à l'esprit deux données contextuelles importantes. Notre étude porte sur deux niveaux de classes, les 4^{es} et les 3^{es}, qui posent à beaucoup d'établissement, des problématiques d'organisation. Nous l'avons évoqué dans la partie contexte de la recherche, il n'existe pas de collègue agricole et ces deux classes sont des exceptions. Il s'agit d'enfants mineurs inclus dans un fonctionnement lycéen.

Par ailleurs, le second élément de contexte a déjà été évoqué dans la partie descriptive des résultats : les élèves accueillis dans les établissements agricoles sont de moins en moins souvent issus du monde agricole. Ce changement de profil par rapport à la tradition du système est là encore un élément contextuel important.

2.1 Parcours hors la classe et insertion scolaire

Lorsque nous regardons les causes de décrochage, nous pouvons voir que pour certains élèves, il y a un refus de participation et une image d'eux-mêmes écornée. Vaillant (2010) explique que le comportement des élèves à l'intérieur des établissements peut être révélateur d'un décrochage. Il évoque notamment les troubles de la sociabilité (plus envie de fréquenter le CDI, le foyer des élèves, les clubs...), un repli sur soi dans la classe, une agressivité qui s'installe. Ceci est corroboré par nos résultats qui montrent, notamment pour la catégorie des Dispositifs pour éduquer et pour instruire et la catégorie intermédiaire des Dispositifs pour Occuper et Discipliner et des Dispositifs pour Libérer, qu'une non-fréquentation de ces dispositifs est corrélée avec une estime de soi scolaire moyenne.

D'autres résultats obtenus illustrent aussi le trouble de la sociabilité avec la corrélation entre les élèves qui ne fréquentent pas le self et le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs bas et encore plus parlant, les résultats montrent que les élèves qui ne fréquentent pas le foyer ont là encore un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs bas. L'absentéisme, le comportement dans et hors la classe, le mal-être, les mauvais résultats scolaires sont des clignotants à percevoir comme des signaux voire des alertes. Ainsi, l'entrée par les dispositifs et plus spécifiquement par les parcours scolaires, peuvent être des indicateurs particulièrement pertinent au service de la communauté éducative.

Par ailleurs, les élèves de notre enquête changent de trajectoire au milieu de leur parcours. L'implication dans les dispositifs qu'ils soient scolaires ou hors classe, leur insertion scolaire passe donc par une adaptation d'une forme scolaire à une autre. Ce phénomène relevé par Hugon (2010) dans le cas du passage de l'école élémentaire au secondaire se répète en cours de scolarité pour ces élèves qui changent de trajectoire. Il faut que les élèves se réapproprient un établissement et nous avons vu dans nos résultats qu'ils ne sont pas dans le rejet des anciens établissements (seuls 23,81% des élèves ont une mauvaise image de la vie dans l'ancien établissement). Ainsi, le sentiment d'appartenance à un établissement est essentiel pour que les élèves investissent leur scolarité et lui donne du sens. D'après Blaya, la multiplicité des adultes référents et la focalisation sur les résultats scolaires, tendent à distendre les relations avec les enseignants et le décrochage dépend donc bien en partie de ce qui se joue à l'école avec les enseignants, l'école a sa part de responsabilité (Blaya, 2010).

L'étude des parcours, de la fréquentation des dispositifs hors classe, fait apparaître des résultats significatifs en lien avec le sentiment d'appartenance. La fréquentation à certains dispositifs est corrélée à un sentiment d'appartenance à un établissement haut (c'est le cas pour les élèves qui fréquentent le dispositif Éducation à, au CDI) et nous avons la même corrélation entre la fréquentation et le sentiment de soutien haut, notamment pour le dispositif du soutien scolaire.

Par ailleurs, nous observons aussi au travers de l'étude des parcours des élèves que le parcours 2, celui dans lequel les élèves participent à un nombre élevé de dispositifs, est corrélé à un sentiment de soutien de la part des enseignants élevé. Ainsi, même si ces résultats ne donnent rien à voir sur les élèves décrocheurs, ils peuvent donner des éléments intéressants pour étudier les difficultés d'accrochage scolaire.

2.2 Espace et insertion scolaire

Nous venons de le voir avec Hugon (2010), l'insertion scolaire passe par une appropriation de l'organisation, par une adaptabilité au nouveau système dans lequel l'élève s'inscrit.

Mais l'insertion scolaire passe aussi par un autre niveau d'appropriation, celui de l'espace qui représente un milieu « en tant qu'entourage objectif d'un individu, d'un groupe en tant qu'il influe sur eux » (Fischer, 1981). Il doit être un lieu protégé dans lequel il doit se sentir en confiance et en sécurité. (Arendt, 1972).

Nous l'avons dit en introduction, la classe est le lieu central de la scolarité des apprenants. Elle est le lieu repère et les différentes observations que nous avons pu mener ont fait apparaître que les élèves de 4^e, surtout au cours du premier tri-

mestre, ne s'éloignaient pas trop de ce territoire. Cependant, durant le temps hors classe, au fur et à mesure que l'année avance, l'élève est amené à habiter d'autres espaces. Or la dimension spatiale est un des volets caractéristiques des dispositifs et pour Goetz « le lieu est un espace habité ou habitable, c'est l'habiter qui le définit » (Goetz, 2002).

Dans sa thèse de doctorat, Henry convoque de Certeau pour établir la distinction entre « lieu » et « espace » (De Certeau, 1980). Selon la vision de Certeau relayée par Henry, un « lieu est l'ordre selon lequel des éléments sont distribués dans des rapports de coexistence » (Henry, 2009). Pour de Certeau, il s'agit d'un cadre dans lequel est définie la place de chacun et présente une certaine stabilité.

À l'inverse, un espace « n'a ni vocation unique, ni la stabilité d'un "propre", c'est un lieu pratiqué » qui se transforme avec l'usage qui en est fait. Mais de Certeau n'a pas une approche dichotomique de ces notions, car de façon générale, pour lui, l'espace n'est pas un lieu décrété, mais un « lieu pratiqué » (De Certeau, 1980).

Nous pouvons reprendre ces propos pour nous aider à distinguer les « lieux » dans lesquels se réalisent les dispositifs et les « espaces » dans lesquels se déroulent les temps de vie scolaire, les temps informels, qui deviennent des « lieux pratiqués » en fonction du moment, et des acteurs.

Les journées des 4^e et 3^e sont chargées et les élèves passent beaucoup de temps dans les lieux formels (salles de classe, salles spécifiques). Mais ils vivent et habitent aussi dans d'autres espaces. Lors des différentes phases exploratoires, nous avons cherché à comprendre le mode d'habitation des différents acteurs.

Travailler sur les lieux et les espaces et sur leur utilisation, c'est penser cette organisation selon deux modèles. Un modèle inspiré de Foucault avec l'institution « exerçant une surveillance et un contrôle disciplinaire sur les personnes qu'elle a charge d'instruire » (Lepoutre, 2001). Un modèle inspiré des études anthropologiques qui considère l'espace comme un lieu habité par des personnes aux statuts, aux rôles, aux missions et aux attentes différentes et qui permet la construction de connaissance.

Travailler sur les lieux et les espaces, c'est aussi envisager l'établissement, à la suite de Gourcy et de Rakoto-Raharimanana comme une vie au sein d'un habitat collectif (De Gourcy et de Rakoto-Raharimanana, 2008) ou à la suite de Lepoutre comme une cité dans laquelle les « adolescents sont profondément inscrits (...) pour y avoir passé l'essentiel de leur existence » (Lepoutre, 2001).

Tous ces éléments amènent à proposer une géographie de l'établissement qui permet une lecture de l'établissement du point de vue de l'élève. Nous en avons des illustrations au travers des photographies qu'ils ont produites et qui permettent de voir la façon dont ils habitent leur établissement.



FIGURE 8.1 – Deux exemples de photographies prises par les élèves représentant des lieux appréciés

Mais il est aussi possible de penser une géographie élaborée par ceux qui le pilotent les établissements. Les espaces et les lieux sont pédagogiquement et éducativement construits et cadrés par le projet d'établissement. Ils peuvent être des lieux de rencontre entre acteurs éducatifs et acteurs apprenants et des lieux de rencontre entre pairs, des lieux de co-présence facilitant la construction d'apprentissage. Ainsi, Mialaret, dans sa définition du fait pédagogique donne comme condition d'existence d'une situation pédagogie, la « rencontre », la « présence » (Mialaret, 2011) et Fabre avance que cette rencontre ne peut être efficiente que si les aménagements ou l'organisation spatiale prend en compte « les représentations multiples » (Fabre, 2009). Il s'agit là d'une condition préalable pour que « la rencontre entre les différents, professionnels comme usagers » puisse être possible. Pour Fabre, il faut « créer ensemble un lieu de travail commun, un lieu de ressources pensé et vécu comme un instrument de l'acquisition de l'autonomie dans

les apprentissages » (Fabre, 2009).

Ainsi la réflexion sur l'utilisation des espaces, des lieux, concourt à la mise en oeuvre de l'insertion scolaire.

3 Insertion sociale

Les scores psychosociaux font apparaître des résultats significatifs entre les dispositifs fréquentés et le sentiment d'appartenance aux établissements, au groupe de pairs et le sentiment de soutien.

Au vu de ces résultats, deux scénarii sont possibles. Soit, les élèves participent aux dispositifs parce qu'ils ont un sentiment élevé d'appartenance à un établissement ; soit, les élèves ont un sentiment élevé d'appartenance à un établissement parce qu'ils participent à des dispositifs. Duru-Bellat apporte un premier élément de réponse. Pour elle, le sentiment d'appartenance à l'école est « un ensemble d'attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école, l'école à la fois en tant qu'institution (...) et en tant que groupe social. » (Duru-Bellat *al.*, 2008).

Elle poursuit en défendant l'idée que « c'est parce que l'élève se sent bien dans un groupe de pairs, reconnu et soutenu par les enseignants, qu'il valorise les valeurs attachées à l'école ainsi que ses produits à court et à moyen terme et qu'il va pouvoir développer un sentiment d'identification à l'école. » (Duru-Bellat *al.*, 2008).

Par ailleurs, lorsque nous cherchons à comprendre les éléments en oeuvre dans le processus d'apprentissage, nous pouvons nous demander comment des enfants réussissent « malgré les conditions difficiles qu'ils vivent ou ont vécues dans leur environnement familial et social » (Anaut, 2006).

Les résultats que donne à voir l'étude de l'hypothèse sur les modalités de participation montrent que certains élèves réussissent alors même qu'ils ont une estime de soi scolaire et émotionnelle basse et un sentiment d'appartenance à la famille très bas.

Pour Anaut, l'école dans ce cas pourrait devenir un lieu qui « favorise la résilience¹ » (Anaut, 2006) et « au-delà de son rôle "d'ascenseur social", le contexte scolaire offre aux enfants blessés une riche palette de ressources défensives et de possibilités de développer des supports protecteurs. Les facteurs de protection peuvent être basés notamment sur les liens amicaux noués avec les pairs, des contacts positifs avec un adulte et la possibilité de réussir et d'être valorisé, que ce soit à travers la réussite scolaire proprement dite, par la participation à des activités ou

1. La résilience doit être entendue au sens de la mise en oeuvre d'une capacité à se construire avec les autres, dans un processus de liaison.

la construction de liens sociaux» (Anaut, 2006) et dans ce sens, l'établissement peut être envisagé comme un «espace de protection», comme un lieu sûr.

3.1 Lieux sûrs pour les jeunes et "non-lieux" pour les acteurs éducatifs

Au sein de l'établissement, les élèves ou les acteurs éducatifs s'approprient des espaces et se construisent des territoires (des lieux extérieurs, les toilettes d'un établissement, le préau pour les apprenants, la salle des professeurs ou un lieu situé derrière l'établissement dans lequel les acteurs éducatifs se retrouvent pour fumer). Il nous semble intéressant d'introduire la notion de territoire pour « mieux rendre compte du rapport d'identification des jeunes » (Lepoutre, 2001) à l'établissement. Pour un grand nombre d'élèves, l'établissement est plus qu'un lieu scolaire. Il est un lieu de vie dans lequel ils passent parfois plus de temps qu'au domicile familial.

Si nous comparons l'établissement à un habitat collectif, nous pouvons considérer les classes comme des « lieux de résidence principale » qui servent aux élèves, notamment ceux de 4^e et 3^e de repères. Lors de nos premières visites sur site, les élèves de 4^e notamment s'éloignaient très peu, lors des temps interstitiels de leur salle de classe. Il s'agit en quelque sorte d'un territoire familier, d'un lieu où les places et les rôles de chacun sont définis. Au fur et à mesure de l'avancement de l'année, les élèves de 4^e élargissent leur champ de présence et s'approprient de nouveaux territoires, commencent à évoluer² dans ce que de Gourcy et de Rakoto-Raharimanana appellent les « parties communes » et les « espaces intermédiaires » (De Gourcy et Rakoto-Raharimanana, 2008). Ils ont l'habitude de se retrouver toujours dans un même espace, souvent avec les mêmes personnes. Les élèves de 4^e partent d'un lieu et d'un environnement sûr, rassurant et fréquentent au fur et à mesure d'autres lieux, mais en fonction du moment et en fonction des autres personnes.

Si nous réalisons un chi2 pour observer s'il y a des relations entre la classe et les lieux fréquentés, nous pouvons dire que les élèves de 4^e fréquentent moins certains lieux que les élèves de 3^e notamment. Il y a des résultats significatifs pour les lieux extérieurs ($p=.04$), l'exploitation ($p=.01$), le CDI ($p=.01$), les lieux avec les animaux ($p=.004$). Cette question a été posée aux élèves en début d'année et nous observons qu'ils ne fréquentent que peu de lieux. Par ailleurs, nos observations ont permis de repérer que, comme il existe une grille horaire pour les cours, il semble qu'il existe des créneaux pour l'utilisation des différents lieux.

2. Les mêmes observations ont été faites en éthologie, avec des animaux qui élargissent leur territoire au fur et à mesure.

Extrait de carnet d'observation :

Lors de notre deuxième phase exploratoire, nous retrouvons un groupe d'élèves de 4e devant le foyer. À l'intérieur de la salle, les plus grands élèves du lycée jouent aux cartes, discutent. En discutant avec le groupe, nous apprenons que les plus jeunes attendent que les plus grands sortent de la salle pour commencer à investir les lieux.

En ce sens, nous pouvons revenir sur les propos de Gourcy et de Rakoto-Raharimanana qui, dans un contexte différent, expliquent qu'il « s'instaure un régime de coprésence entre des habitants dont la proximité sociale ou culturelle n'est pas acquise » (De Gourcy et Rakoto-Raharimanana, 2008).

Ces espaces, importants pour les élèves, sont parfois considérés comme des « non-lieux », au sens d'Augé par les acteurs éducatifs (Augé, 1992) et, peu investis pédagogiquement. Ils sont plutôt organisés comme des lieux à surveiller et à contrôler.

Extrait de carnet d'observation :

Lors d'une autre visite sur site, nous observons le fonctionnement et les pratiques des assistants d'éducation lors des temps interstitiels. Les groupes d'élèves sont répartis aux quatre coins de la cour, les assistants d'éducation se trouvent au milieu et surveillent les différents groupes.

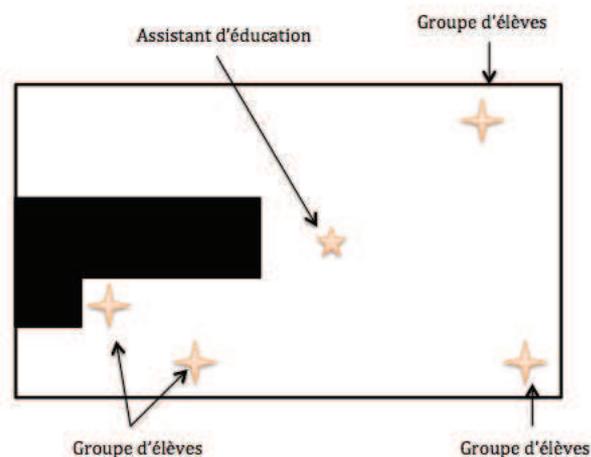


FIGURE 8.2 – Surveillance des temps interstitiels.

À propos de ces « non-lieux », Maurin explique à la suite de Certeau qu'il est possible « d'observer à loisir les adultes : éducateurs, enseignants, personnels administratifs et d'entretien, les traverser, comme en transit, d'un lieu à un autre, d'un temps à un autre, d'une activité à une autre, d'une posture à une autre, sans

plus d'égard pour les adolescents qui eux semblent y être durablement installés » (Maurin, 2010). Ainsi, avec le temps et le passage en classe supérieure, ces « non-lieux » qui sont au début de l'année des lieux subis deviennent des lieux choisis, des lieux habités par des groupes de pairs.

En revenant à notre comparaison entre l'établissement et la cité et en convoquant Lepoutre, nous avançons l'idée que « la connaissance, souvent poussée, des différents espaces collectifs et lieux publics de la cité se fait progressivement, dès le plus jeune âge, par découvertes et aventures successives et par un apprentissage souvent vécu comme une initiation » (Lepoutre, 2001). Pour Delalande, la cour est un lieu habité par les jeunes. C'est un lieu de normes et de lois d'entre pairs, souvent instituées par les plus âgés et transmises pour être en fin de compte intériorisées (Delalande, 2001). En cela, nous faisons écho à ce que nous écrivions à propos des apprentissages non formels et informels et du tiers espace éducatif.

Nous pourrions comparer ces espaces « aux parties communes, aux espaces intermédiaires » au sens de Gourcy et de Rakoto-Raharimanana. Il s'agit pour les auteurs d'espaces « flottants » qui nécessitent des négociations entre les acteurs. Comme pour les habitats collectifs, « la structuration et les dynamiques des groupes pourraient être étudiées au travers d'éventuelles tensions entre proximité / distance » (De Gourcy et Rakoto-Raharimanana, 2008). Cette tension nécessite des apprentissages divers et progressifs pour trouver la « bonne distance » entre les différents acteurs de l'établissement.

Dans cette situation de cohabitation, il s'agit de « coproduire et négocier des temps et des lieux où simultanément nous pouvons affirmer notre identité, sa pratique et sa représentation, et les façons dont nous négocions celles-ci avec d'autres, voisins de rencontre, temporaires ou plus pérennes » (Haumont, 2005).

3.2 Espaces comme facteurs de construction sociale

Pour Martuccelli, la socialisation « désigne dans un seul et même mouvement le processus par lequel les individus, en acquérant les compétences nécessaires, s'intègrent à une société, et la manière dont une société se dote d'un type d'individu » (Martuccelli & Léné, 2005).

Dans notre approche trois types d'espaces-temps se détachent :

- Les temps et les espaces formels ;
- Les temps et les espaces non formels ;
- Les temps et les espaces informels.

Pour ces derniers, il est possible de les considérer comme des « non – lieux », comme des espaces et des temps traversants qui n’auraient d’autre fonction que celle de faire un trait d’union entre un temps formel ou non formel à un autre.

La position de Maurin est intéressante et différente, dans la mesure où elle postule que « les seuils, couloirs, cours, foyers et autres espaces-temps informels sont des temps et des espaces transversaux, où les acteurs ne sont ni séparés ni reliés à ce qui fut et à ce qui adviendra, mais séparés et reliés à eux-mêmes, à ce qui fait leur singularité » (Maurin, 2010).

Les jeunes que nous avons rencontrés lors de nos phases exploratoires expriment clairement leur préférence pour ces lieux intérieurs, extérieurs. Ainsi, les jeunes passent beaucoup de temps dans ces espaces que Lefebvre qualifie « d’espace social » (Lefebvre, 1947). Et chacun « le perçoit, le conçoit et le vit de manière singulière, du fait de sa place, de son statut, de son rôle, mais encore de sa capacité de lecture de l’environnement, de ses investissements représentationnels et affectifs, autrement dit subjectifs » (Maurin, 2010).

Selon Lefebvre, « l’espace social est un espace complexe soumis à la triplicité dialectique » (Lefebvre, 1981) de la façon dont les acteurs vivent dans l’espace, l’image que les acteurs se font de l’espace et l’espace tel qu’il est vécu. Ces espaces sociaux sont des lieux d’interstructuration et de coconstruction dans la mesure où ils sont habités par l’ensemble des membres de la communauté. Dans des espaces informels, dans des espaces moins habités par les acteurs éducatifs, un « processus de détournement, de réappropriation, d’invention se produirait » (Maurin, 2010).

3.3 Etablissement, espace partagé ou cohabité

Nous nous sommes appuyés sur Mialaret pour définir les conditions nécessaires à un processus éducatif. Il avance l’idée selon laquelle le fait pédagogique passe nécessairement par une rencontre. Mais la géographie de l’établissement vu par l’élève, que nous abordé au début de notre partie empirique est elle la même que celle vu par les enseignants ? En proposant un travail autour de la photographie, nous avons récolté un certain nombre de données qui ont permis d’établir une modélisation et de mettre en perspective les lieux et la distance au formel.

Il est intéressant de voir si les élèves et les acteurs éducatifs se rencontrent dans l’ensemble des dispositifs ou s’il y a des dispositifs plus ou moins investis par l’un ou l’autre des acteurs. Lorsque nous reprenons le nuage de mots que nous avons présenté dans la partie empirique et que nous reproduisons ci-après, les lieux les plus investis et habités sont des lieux informels. Nous venons de voir que ces lieux informels étaient parfois considérés comme des « non-lieux » par les acteurs éduca-

tifs et qu'ils répondaient au modèle foucauldien de lieux qu'il convient de contrôler et de surveiller.



FIGURE 8.3 – Nuage de mots.

Si nous continuons l'analyse des autres dispositifs, nous pouvons voir que ce n'est pas la distance au formel qui a une incidence sur la participation des acteurs éducatifs, mais la nature du lieu et l'activité qui y est réalisée.

Pour décrire la façon qu'ont les acteurs éducatifs d'habiter les différents espaces, nous pouvons faire une distinction sur les modes d'habitation de ces lieux. Certaines présences permettent de :

- Contrôler et surveiller ;
- Gérer fonctionnellement ³ ;
- Animer et encadrer.

Le mode de présence des acteurs éducatifs sur les différents lieux est variable. Nous recensons ici cinq façons d'habiter le lieu :

- Pour les Dispositifs pour Libérer (DL), les acteurs sont sur une présence pour surveiller et contrôler ;
- Pour les Dispositifs pour Libérer - Dispositif pour Occuper et Discipliner (DL-DOD), en fonction de l'activité présente sur les lieux, les acteurs sont sur une présence pour gérer fonctionnellement sauf pour les dispositifs liés

3. Certains lieux ont des fonctionnement bien précis, notamment les lieux avec les animaux et les acteurs éducatifs veillent au bon fonctionnement du lieu.

- à l'activité agricole. Pour l'exploitation, les acteurs sont présents pour gérer et animer et pour les lieux d'animaux pour animer et encadrer ;
- Pour les Dispositifs pour Occuper et Discipliner (DOD), en fonction du parcours de l'acteur éducatif, la présence permettra soit de contrôler (appel, faire le silence durant l'étude ou l'heure de colle) soit d'animer avec une aide spécifique apporter à l'élève ;
 - Pour les Dispositifs pour Occuper et Discipliner et Dispositif pour Eduquer et pour Instruire (DOD-DEI), la présence des acteurs surtout à animer et encadrer et pour les lieux sportifs à gérer et animer ;
 - Pour les Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire (DEI), les acteurs qui habitent ces lieux sont là pour animer et encadrer les élèves.

Ainsi, la schématisation présentée ci-après montre que les façons d'habiter les espaces par les acteurs éducatifs varient en fonction de la distance aux lieux formels et que cette façon d'être présent n'influe pas sur la participation des élèves. L'établissement est donc constitué d'espaces partagés dans lesquels se déploient des dispositifs formels et non formels, mais dans tous les cas encadrés ou gérés par des acteurs éducatifs ; et de lieux plus informels qui restent le territoire des apprenants. Ces sont occupés par des groupes spécifiques d'élèves, ne sont pas ouverts à l'ensemble des jeunes. Chaque territoire appartient à un groupe de pairs qui se retrouve autour de caractéristiques communes (genre, âge, centre d'intérêt, classe).

Nous pouvons dire à la suite de Maurin que « l'Homme vit dans le temps et l'espace, dans un milieu (...) qu'il transforme et qui le transforme » (Maurin, 2010). Mais nous pourrions rajouter que l'Homme se construit au travers des rapports sociaux qu'il entretient dans ces espaces et que ces espaces rendent possibles. L'espace se découpe en deux grands territoires. Un territoire partagé par les apprenants et les acteurs éducatifs, des lieux encadrés par différents types de projets, des lieux qui permettent de mettre en place des activités formelles et non formelles ; un territoire dédié, appartenant aux élèves, un « patrimoine » au sens de Delalande qui envisage ces lieux comme un espace de transmission d'une « culture » de jeunes (Delalande, 2001).

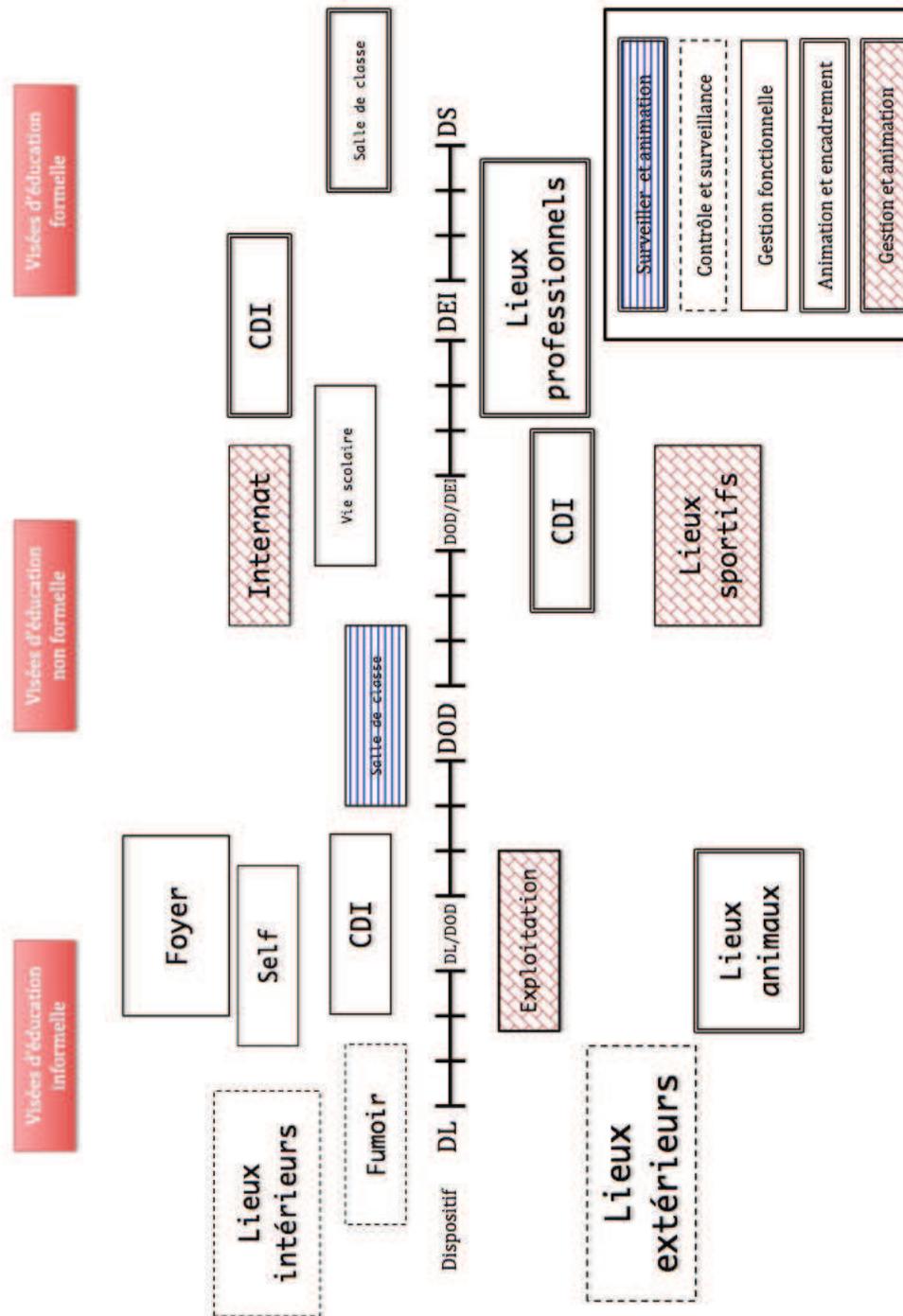


FIGURE 8.4 – Mode d’habitation des acteurs éducatifs.

4 Du curriculum scolaire au curriculum alternatif

Dans les données que nous avons recueillies, celles liées aux pratiques hors établissement, n'ont pas été mobilisées jusque là, car elles sortaient du cadre de cette recherche.

Cependant, il semble opportun maintenant de les convoquer pour prolonger notre réflexion et pour s'intéresser, non pas seulement aux pratiques des jeunes hors établissement, mais aux contributions de ces activités à la réussite de l'élève.

Il s'agit là de passer au-delà de la limite de notre modélisation et de s'intéresser aux dispositifs d'éducation familiale en s'adossant aux recherches de Barrère (2011) qui choisit de dépasser la dichotomie entre la sphère scolaire et la sphère familiale (Barrère, 2011). et qui développe l'idée de curriculum alternatif. Cette perspective permet de prolonger notre réflexion en rapprochant les deux niveaux d'insertion que nous venons d'analyser.

En effet, la question de la pratique d'activité hors d'établissement apporte donc un éclairage efficient à ce développement et corroborent les propos de Barrère (2011) :

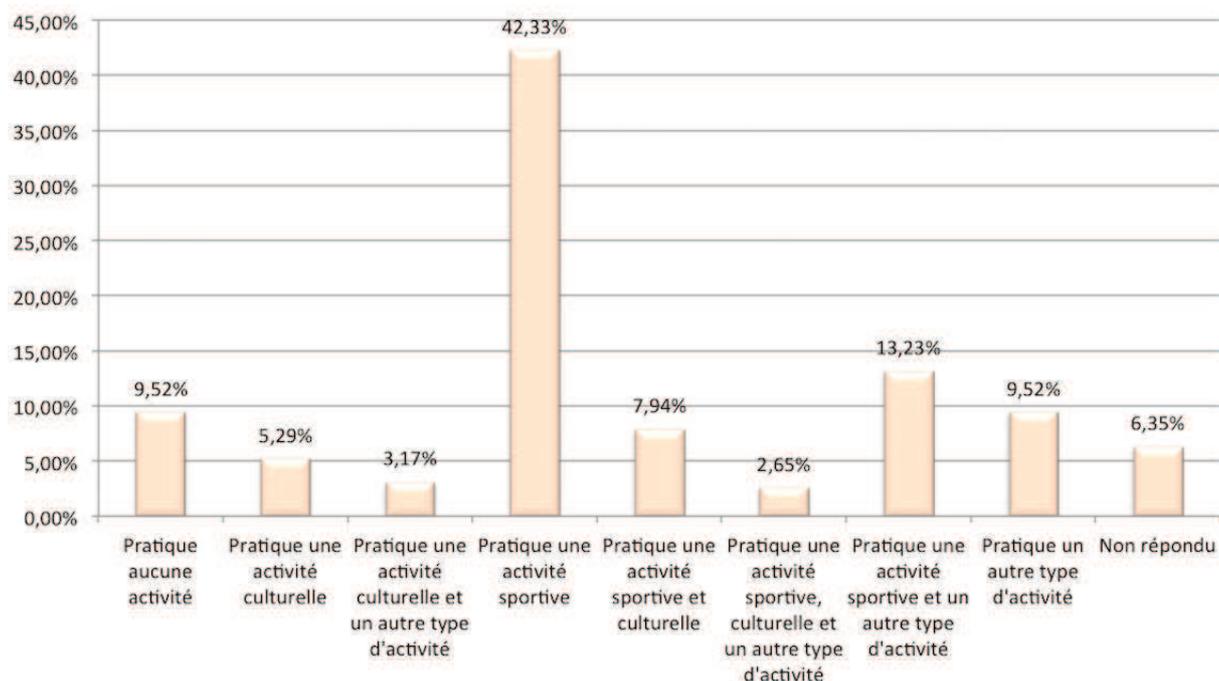


FIGURE 8.5 – La participation des élèves aux activités extrascolaires

Parmi notre échantillon, alors qu'un grand nombre d'élèves est en rupture scolaire, seuls 9,52 % ne pratiquent pas d'activités. 57,14 % sont inscrits à une activité et 26,99 % pratiquent plus d'une activité en dehors de l'établissement alors que plus d'un élève sur deux est interne.

L'ensemble de ces activités, qu'elles soient sportives, culturelles ou de tout autre type, peuvent permettre de compléter le capital culturel de manière différente. La diversité des activités extrascolaires, notamment celles liées aux nouvelles technologies densifient la sphère des loisirs et constitue selon Barrère, un « curriculum alternatif ».

4.1 Différents curriculums

Charlot (1999) défend que l'école ne creuse pas les inégalités, mais qu'elle transmet à tous les élèves de façon indifférenciée les mêmes savoirs sans prendre en compte la capacité de mobilisation du bagage culturel de chaque élève, et Canton-Mayo remarque que « les élèves de secteurs défavorisés devraient pouvoir être confrontés à des contenus scolaires identiques à ceux des secteurs favorisés. Or, ce n'est pas le cas. En fait, les différences s'originent d'abord au sein de la famille qui transmet son capital culturel à l'enfant dès son berceau » (Canton-Mayo & Valle Florez, 2011). Ce bagage se construit dans trois grands domaines : la famille, l'école et les pairs. Pour Barrère, les pratiques juvéniles constituent un nouveau domaine qu'Octobre nomme « la consommation culturelle » (Octobre, 2009).

Plusieurs auteurs abordent la question du curriculum. Ils utilisent ce terme dans le domaine scolaire. Dans ce contexte, le curriculum est un ensemble de savoir organisé, agencé par une l'institution scolaire à des fins de transmission et d'éducation. Il est souvent question de plan et d'intention pour Crahay et al, « la notion de curriculum renvoie au plan élaboré pour guider l'apprentissage dans les écoles » (Crahay et al, 2006) et pour Pratt et Short « un curriculum peut être défini comme un plan pour le processus d'enseignement et d'apprentissage de qualité » (Pratt & Short, 1993).

Pour Crahay et al, « lorsqu'on parle de curriculum, on parle d'une construction intellectuelle ou d'un artefact culturel qui est le projet influant sur les processus d'enseignement – apprentissage qui se déroulent concrètement dans une classe » (Crahay & al, 2006).

Perrenoud est sans doute l'auteur qui se rapproche le plus de l'idée de Barrère et de notre sujet de recherche. Il avance l'idée que le processus d'enseignement ne se borne pas au face à face pédagogique, mais consiste aussi à « rendre possible la vie commune, pour maintenir l'ordre, pour construire le sentiment d'appartenir à un groupe, pour gérer le temps, l'espace, les choses » (Perrenoud, 1996). Nous pourrions rapprocher cette idée du travail de Marcel sur les pratiques enseignantes

hors classe, avec la mise en place de tâches planifiées hors de la classe (Marcel, 2004), mais parfois « improvisées au gré des réactions des initiatives des élèves » (Perrenoud, 1996). Pour Perrenoud, cet ensemble d'activités correspond à la notion de curriculum réel. Dans notre contexte, cette activité se déroule durant le temps de vie scolaire. Elle est menée à la fois par des acteurs éducatifs non enseignants ou des acteurs éducatifs enseignants.

Ainsi, pour différencier les pratiques formelles des pratiques non formelles, Perrenoud introduit le curriculum formel qui « est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à l'intention didactique » et il parle de curriculum réel⁴, pour désigner « un ensemble d'expériences, de tâches, qui engendrent ou sont censées engendrées des apprentissages » (Perrenoud, 1996).

Par ailleurs, à côté de ces premières formes curriculaires, les auteurs anglophones proposent un autre type de curriculum, le « curriculum caché » qui « désigne au prix d'une extension encore plus grande, le " contenu latent " de l'enseignement ou de la socialisation scolaires, cet ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles » (Forquin, 2008).

Perrenoud le définit comme « une action de l'école qui, sans être méconnu ou inavouable, est souvent présentée sous des dehors idéalistes ou édulcorés, alors qu'on pourrait lui prêter des intentions plus concrètes : contribuer à la socialisation des nouvelles générations, leur faire intérioriser l'ordre moral et social, l'existence de la légitimité des inégalités et des hiérarchies, la nécessité de travail et de l'effort, le respect de l'autorité et des institutions » (Perrenoud, 1996). Le curriculum caché s'inscrit dans les tâches quotidiennes, dans les « routines de la vie scolaire » et qui contribuent à des apprentissages non formalisés par les référentiels scolaires.

À ces différents curriculums, Barrère rajoute donc celui de curriculum alternatif est le défini comme un ensemble complètement hétéroclite qui se situe dans la sphère informelle, dans les visées d'éducation informelle et qui est encadré par des associations, des groupes extérieurs et parfois étrangers à la culture scolaire.

Pour Barrère, il s'agit d'une sorte de programme informel que personne n'organise, mais qui semble contenir des matières obligatoires (musique, jeux vidéos, sport), qui s'inscrivent dans une progression et sont dotées d'une évaluation informelle.

4. Anyon (1980) utilise quant à lui l'expression « hidden curriculum ».

4.2 Modélisation curriculaire

La littérature propose donc plusieurs niveaux de curriculums. En nous appuyant sur l'ensemble des travaux que nous venons de citer, nous pouvons distinguer :

- Le curriculum formel ;
- Le curriculum réel ;
- Le curriculum caché ;
- Le curriculum alternatif.

et proposer la modélisation présentée ci-après.

Là encore, les différents curriculums ne sont pas étanches et nous pouvons les envisager en interdépendance.

À ce stade-là de notre modélisation, nous pouvons faire le choix de suivre Prahec qui affirme que dispositif et curriculum sont synonymes (Prahec, 2003) ou suivre l'idée de Cardinet qui envisage le curriculum comme une organisation dispositive (Cardinet, 2003).

Pour nous, l'approche de Cardinet vient apporter du liant entre notre modélisation et la dimension curriculaire. L'idée de Cardinet, reprise par Aussel, désigne le curriculum comme un « agencement de dispositif d'enseignement donnant lieu à des itinéraires d'apprentissages » (Aussel, 2013).

Cela pourrait permettre d'envisager nos parcours d'élèves dans les différents curriculums et de regrouper les dispositifs des différentes catégories en fonction de compétences attendues et d'envisager les dispositifs comme l'opérationnalisation des curriculums.

Cependant pour que la continuité éducative prennent du sens, que chaque curriculum soit source d'enrichissement pour les élèves, il faut que les jeunes construisent du lien entre les contenus. Barrère a démontré que les élèves qui ont de bons résultats scolaires parviennent à faire du lien entre les contenus des activités extrascolaires et les activités formelles. À l'inverse, les élèves en difficultés ont une approche cloisonnée des dispositifs.

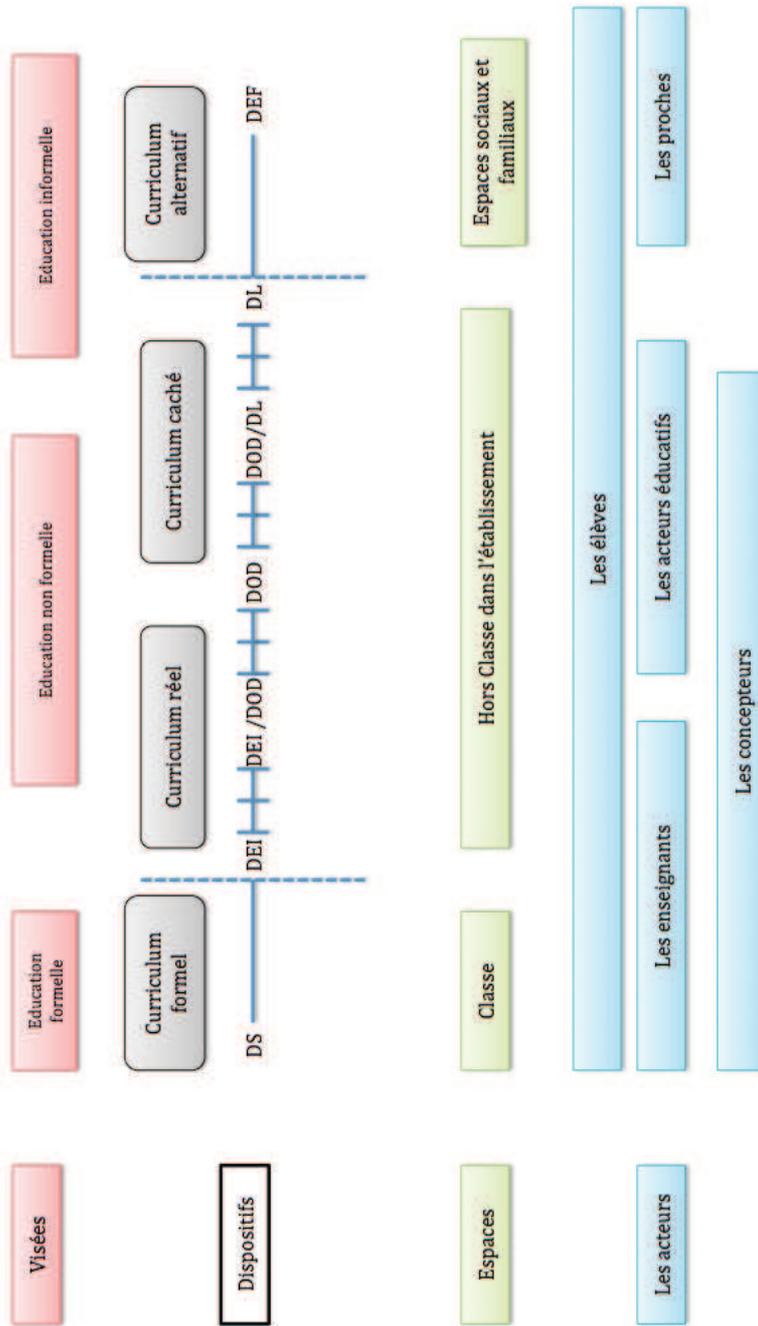


FIGURE 8.6 – Modélisation curriculaire .

4.3 Acteurs des différents curriculums

La mise en place des curriculums, « du plan élaboré pour guider l'apprentissage » (Audigier & *al*, 2006) et l'organisation des dispositifs donnent à voir les intentions des concepteurs, comprendre les stratégies des chefs d'établissements et permettent aux acteurs éducatifs, quel que soit leur statut de trouver leur place.

Ainsi, la prise en compte des différents niveaux de curriculums et donc des différentes catégories de dispositifs oblige à réfléchir sur les différents acteurs qui interviennent tant dans la partie stratégique que durant la phase opérationnelle. Par ailleurs, certains niveaux de curriculum sont disqualifiés par les concepteurs. Cette disqualification revêt deux effets paradoxaux. D'un côté, une mise en concurrence entre les activités électives et les activités scolaires qui entraîne le rejet des pratiques informelles. L'émergence des activités électives a profondément modifié le paysage scolaire, crée des malaises au sein de l'école et impacte les pratiques des enseignants (Barrère, 2011).

D'un autre côté, s'intéresser au curriculum caché et le curriculum alternatif c'est donner une place à d'autres acteurs non enseignants et réfléchir à la suite de Tardif et Levasseur à la division du travail éducatif. Ainsi, envisager l'ensemble des curriculums dans un continuum éducatif c'est valoriser l'action de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

4.4 Evaluation des différents niveaux curriculaires

Même si elle est décriée dans certains systèmes scolaires, l'évaluation du curriculum formel est plutôt stabilisée. Elle correspond aux résultats scolaires et aux diplômes.

Par contre, lorsque nous nous arrêtons sur les autres niveaux curriculaires, la chose est moins aisée et soulève plusieurs questions.

De la note de vie scolaire au livret de compétence, les praticiens ont élaboré plusieurs outils pour évaluer les contenus non formels. Mais finalement, quel indicateur donne la note de vie scolaire ? Qu'évalue-t-on au travers de cette note ? Comment et par qui est-elle attribuée ? Sanctionne-t-elle l'implication des élèves dans la vie scolaire, leur façon de respecter les valeurs républicaines, le comportement des jeunes dans la vie hors la classe ? La note de vie scolaire est-elle la note des temps non formels ?

Nos différentes observations ont fait apparaître des disparités dans l'attribution

de la note de vie scolaire. Pour certains, la note appartient au CPE et aux acteurs de la vie scolaire. Elle permet de valoriser la participation de l'élève dans les temps hors classe. Dans d'autres établissements, l'attribution de la note appartient aux professeurs principaux qui peuvent ou non solliciter les CPE. Enfin, dans un établissement la note de vie scolaire n'existe pas.

Par ailleurs, depuis 2009 un outil transversal permet de valider le travail des élèves dans plusieurs domaines : le livret de compétences. Ce livret personnel de compétences atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire.

« Au collège, des grilles de référence présentent les éléments du socle exigibles en fin de collège. Elles donnent aussi des indications d'évaluation pour chacune des sept compétences. L'évaluation des acquis des élèves se réalise progressivement, de la sixième à la troisième, dans chaque discipline. Elle implique l'ensemble de l'équipe pédagogique (enseignants, professeur-documentaliste, conseiller principal d'éducation). Les connaissances et compétences du socle commun non validées à l'issue du collège sont à nouveau évaluées dans la voie de formation choisie, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. La validation privilégie une démarche collégiale. La validation de chacune des compétences du socle concerne l'ensemble de l'équipe pédagogique. Le professeur principal renseigne le livret lors d'un conseil de classe ou à tout autre moment approprié en cours d'année. En fin de troisième, le chef d'établissement atteste ou non l'acquisition du socle commun » (ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche).

Là encore, ce mode d'évaluation est à cheval sur plusieurs curriculums et valide des compétences acquises à la fois dans le temps formel et dans le temps non formel. Reste l'évaluation du temps informel. Comme nous l'avons vu précédemment, cette sphère échappe à l'emprise scolaire. Pourtant, l'évaluation existe et Barrère la met en perspective avec l'évaluation scolaire. Il s'agit d'une évaluation directe : le fait de passer un niveau à un jeu vidéo, le fait de réussir un accord de guitare ou d'être sélectionné dans une bonne équipe et elle peut être la contre partie d'une évaluation scolaire peu valorisante et ainsi agir sur le score de l'estime de soi, ou comme un cumul d'une évaluation scolaire positive (Barrère, 2011).

Ainsi, il existe une évaluation pour chaque niveau de curriculum. Plus l'école se transforme, plus elle prend en compte le temps hors de la classe. Elle doit encore avancer dans cette démarche pour prendre en compte les activités électives adolescentes.

Ainsi, il est très rare de trouver des jeunes qui ne pratiquent aucune activité élective. Le spectre très large des possibilités fait que l'élève complète son bagage culturel en dehors de l'école.

Par ailleurs, la forme, le contenu, la manière d'être menée confèrent à certaines activités électives un caractère quasi formel. Des activités pratiquées à bon niveau, qu'elles soient sportives ou culturelles, pourraient être classées dans les dispositifs pour éduquer et instruire (DEI). Mais malgré cela, elles ne sont pas prises en compte dans la sphère scolaire.

Pour Barrère, ces « activités électives sont de véritables conditions de l'éducation », mais au-delà de cette dimension éducative, elles sont de « véritable programme éducatif qui ne dit pas son nom » (Barrère, 2011).

5 Intérêt de l'analyse des dispositifs hors classe

À la lumière de tous les éléments que nous venons d'aborder, l'entrée par les dispositifs hors classe, dans une approche globale et non dichotomique, pourrait être utile pour l'ensemble des acteurs pour penser l'établissement, pour penser l'insertion, pour (re)penser l'éducation.

Par ailleurs, en donnant à voir des façons de vivre dans l'établissement dans des temps non régis par des référentiels, dans des temps et des espaces hors la classe, en donnant à voir des corrélations entre cette façon de participer et les résultats scolaires et les scores psychosociaux, notre recherche pourrait permettre aux acteurs éducatifs de construire des indicateurs, autres que des indicateurs scolaires. Notre recherche n'avait pas et n'a toujours pas de visée prescriptive, mais au travers des résultats, elle permet de s'interroger sur la pertinence et la possibilité d'accompagner les élèves dans des parcours hors de la classe, de flécher un certain nombre de dispositifs pour anticiper les décrochages et permettre un raccrochage scolaire.

Enfin, à la lumière des différents travaux sur les curriculums et des propositions de notre recherche, n'est-il pas possible de dépasser l'idée d'un curriculum alternatif en proposant un curriculum éducatif qui engloberait l'ensemble des curriculums ? Ce curriculum peut s'articuler autour de la notion de coéducation.

Dans notre thèse, nous remettons en cause la séparation entre la classe et le hors classe. Nous montrons dans ce chapitre que les pratiques des jeunes hors de l'établissement peuvent avoir un intérêt dans la réussite de l'élève. Il est donc possible de faire tomber une deuxième rupture, celle de la séparation entre « l'établissement » et le « hors établissement » et ainsi de revenir sur les propositions défendues notamment par l'Éducation nouvelle qui prône l'idée d'éducation globale.

Nous pourrions ainsi compléter notre modélisation curriculaire par la modélisation suivante :

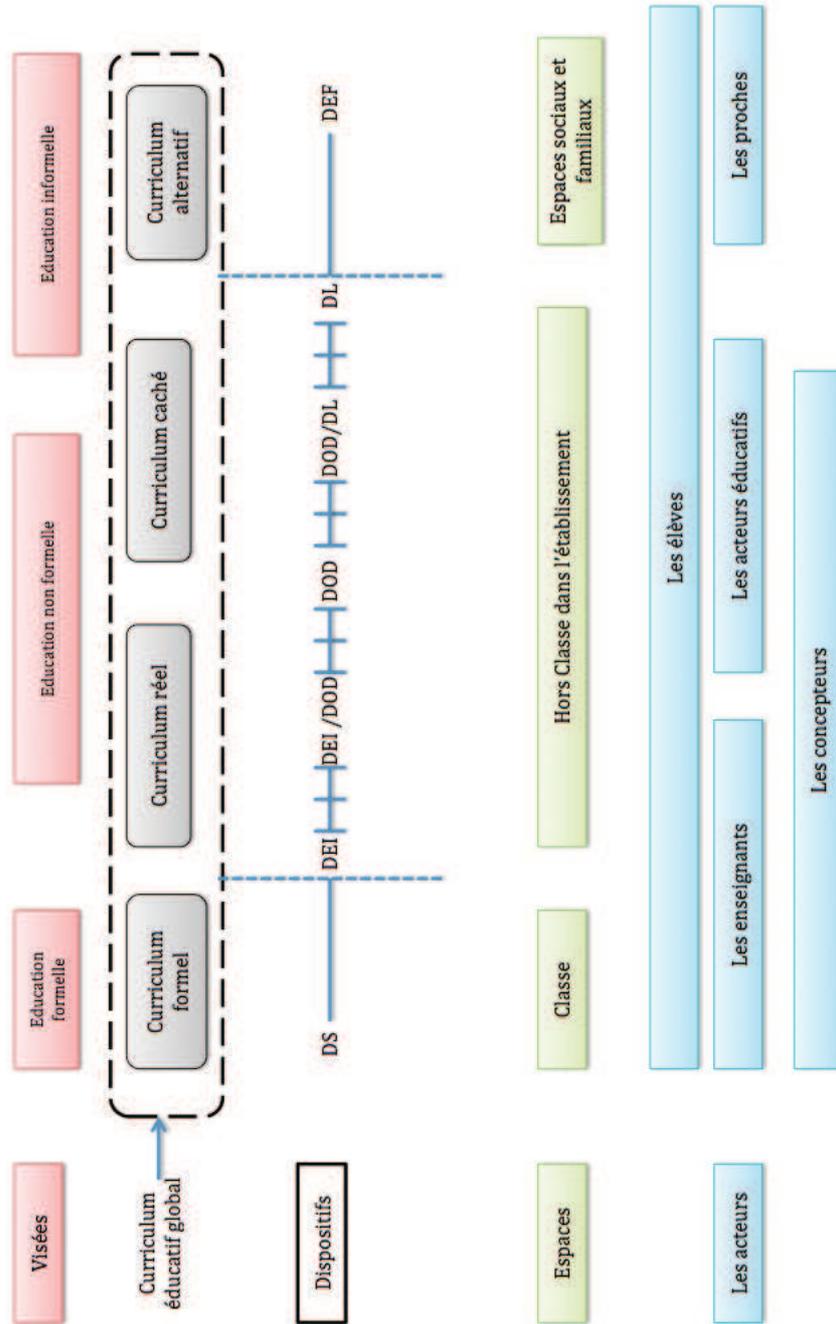


FIGURE 8.7 – Modélisation curriculaire .

Cette proposition pourrait permettre de situer l'ensemble des intervenants dans un processus de coéducation au sens fort en prenant en compte l'ensemble des acteurs éducatifs (parents, acteurs associatifs, enseignants, animateurs, éducateurs, etc.), mais de prendre aussi en compte deux éléments importants du contexte contemporain :

- la place des apprentissages virtuels avec les « les nouvelles technologies qui obligent à sortir du format spatial impliqué par le livre et la page » (Serres, 2012) ;
- la place des apprenants⁵ dans l'élaboration des dispositifs.

Ces deux éléments posent des questions de référence et permet de se réinterroger le rôle de l'école au sein de la société.

5. Pour aller plus loin sur la place des jeunes dans l'élaboration des politiques éducatives, il est possible de se référer aux travaux de Arribes-Gurnade

Synthèse du chapitre 8 :

L'ultime chapitre de cette recherche propose les résultats obtenus après la confrontation de l'hypothèse principale et des hypothèses opérationnelles à l'empirie. Mais les résultats significatifs de cette recherche font écho à des travaux sur l'insertion scolaire et sociale et nous consacrons un développement à ces deux types d'insertion. Nous mettons ici en perspective la fréquentation des dispositifs, les parcours des élèves avec la question du décrochage, avec celle de l'appropriation du système.

De la même façon, ce chapitre s'intéresse à l'insertion sociale en partant du postulat suivant : le niveau du sentiment d'appartenance (à un groupe de pairs, à un établissement) et le sentiment de soutien de la part des enseignants sont importants dans la capacité d'insertion sociale. Cela a amené à poser la question suivante : est-ce que l'élève participe aux dispositifs parce qu'il a un sentiment d'appartenance élevé ? L'élève a-t-il un sentiment d'appartenance élevé parce qu'il participe aux dispositifs ?

Par ailleurs, nous consacrons ici plusieurs développements à la géographie de l'établissement, d'abord du point de vue des élèves, puis du point de vue des acteurs éducatifs, car elle permet de repenser l'espace et de la mettre au regard de l'insertion scolaire et sociale.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre prolonge notre réflexion et remet en question une seconde dichotomie. Après la dichotomie entre la classe et le hors classe, nous proposons de rapprocher l'établissement et le hors établissement. En nous intéressant à ce qu'il se passe à l'extérieur du lycée et en montrant l'importance des pratiques extrascolaires, nous proposons dans ce chapitre un nouveau type de curriculum : un curriculum éducatif qui vient englober l'ensemble des curriculums.

Conclusion

Lorsque le moment de conclure arrive, nous nous retournons sur les quatre années que nous venons de vivre et nous requestionnons notre sujet. Nous le questionnons à la fois pour mesurer les objectifs que nous nous étions posés au début de notre travail et nous le questionnons pour faire le point sur les perspectives qui ont été ouvertes.

1 Retour sur ce travail de thèse

Au début de notre recherche, nous souhaitions décrire l'organisation hors classe et savoir si les dispositifs hors classe contribuaient aux apprentissages des élèves de 4^e et 3^e de l'enseignement agricole. Nous aspirions à décrire à la fois l'organisation hors classe des établissements, à décrire la façon dont chaque acteur habite ces dispositifs et à mettre en perspective ces deux éléments avec les résultats scolaires et les scores psychosociaux.

Nous avons repéré plusieurs enjeux et l'élaboration d'une modélisation a permis de mettre en place un outil qui nous a accompagné tout au long de notre travail empirique et qui a servi de grille d'analyse pour l'ensemble de nos données. Cela a permis de mettre en perspective différents éléments comme l'espace, les typologies des dispositifs et les parcours des élèves. Cette grille d'analyse s'est construite au fur et à mesure des avancées théoriques et a été alimentée par les différents échanges avec les praticiens.

Elle pourrait cependant être améliorée en qualifiant de façon plus précise les curriculums cachés et alternatifs. Elle permettrait une meilleure catégorisation des dispositifs non formels et informels.

Cependant, cette modélisation construite en s'appuyant à la fois sur la partie théorique et plus précisément sur les quatre volets caractérisant les dispositifs mais aussi sur les différents courants qui attribuent au temps libéré des fonctions différentes, a tout de même permis de proposer une catégorisation en cinq points et d'analyser les façons d'organiser, d'administrer et d'habiter les différents dispositifs.

Elle a aussi permis de se questionner sur l'existence des temps informels, sur la libération d'un temps conséquent pour que les élèves puissent vivre entre eux. En effet, l'organisation hors classe, les dispositifs proposés, plutôt catégorisés dans les dispositifs pour occuper et discipliner (DOD) et pour éduquer et instruire (DEI) et les catégories intermédiaires, laisse entrevoir une volonté de gérer le temps de l'élève.

Cette observation, croisée avec l'approche historique de l'enseignement agricole, fait se questionner sur la présence des classes de 4^e et 3^e qui représentent une parenthèse collégienne dans un fonctionnement lycéen et qui ne fait pas l'unanimité chez les acteurs éducatifs enseignants ou non-enseignants et qui n'est pas appréhender de la même façon dans tous les établissements. Par ailleurs, l'étude des postures a mis en évidence des disparités inter groupe avec des pratiques différentes selon le statut et le rôle de chacun, mais aussi intra groupe avec des disparités selon l'expérience ou la formation des acteurs.

Pour mener cette recherche, nous avons d'abord construit notre cadre théorique. Nous avons ensuite débuté l'élaboration des méthodes de recueil de données lors d'une première phase exploratoire dans trois établissements. Une fois ces outils stabilisés, nous avons élargi notre échantillon. Ainsi, durant trois ans, nous avons questionné, observé, interviewé les acteurs éducatifs, les enseignants, les élèves et nous avons consacré la dernière au traitement des données et à l'analyse empirique.

Les résultats que nous avons obtenus nous amènent à envisager notre travail de thèse sous un autre angle. Sans aller bien sûr, jusqu'à donner à notre étude une visée prescriptive, nous pensons qu'elle peut permettre de donner des éléments d'évaluation pour anticiper les situations de décrochage des élèves. En effet, en mettant à jour des parcours contribuant aux apprentissages, en mettant à jour des parcours qui laissent entrevoir des situations de difficultés et de décrochage, notre recherche pourrait permettre aux acteurs éducatifs de construire des alertes ou de flécher des parcours et d'accompagner les élèves vers des situations de raccrochage. En croisant les résultats obtenus avec la mission d'insertion des établissements agricoles, nous pouvons voir que l'étude des dispositifs hors classe, en contribuant dans une mesure variable aux résultats scolaires et aux scores psychosociaux, permet d'envisager l'insertion scolaire et sociale dans une approche globale de l'établissement.

2 Regard porté sur l'organisation des classes de 4^e et 3^e

Il est possible d'envisager cette présence et cette orientation exceptionnelle en cours de collège, soit comme une seconde chance donnée à des élèves en décrochage scolaire, soit comme une manière de sortir les élèves des filières générales, de les éloigner de leur environnement en attendant la fin de la scolarité normale.

Selon le point de vue adopté, nous pourrions envisager les lycées agricoles et notamment les classes de 4^e et 3^e comme les héritiers des colonies agricoles pénitentiaires, soit comme un lieu « mieux adapté » à des élèves en décrochage scolaire.

2.1 4^e et 3^e : les héritières de Mettray ?

Pour la première option, il est nécessaire de faire un détour historique et de remonter dans les années 1830. À cette époque, dans un contexte social où la bourgeoisie prend son essor, se développe la volonté de prévenir les perturbations.

« Le projet de colonie agricole et pénitentiaire de Mettray se construit dans une période particulièrement troublée sur le plan social, celle de la Monarchie de juillet » (Bourquin, 2007). Deux sentiments antagonistes émergent, avec d'un côté la peur engendrée par les « classes laborieuses des villes » (Bourquin, 2007) et d'un autre une vision humaniste et philanthropique pour ces classes défavorisées.

De ce contexte et de cette double volonté, dans la lignée de la vision rousseauiste, naît le projet d'éloigner les enfants des villes pour les déplacer vers le monde rural. Aussi, en 1839, la colonie pénitentiaire de Mettray « permettra de ne pas maintenir les mineurs dans un univers carcéral comme les quartiers de mineurs dans les prisons, ou la maison d'éducation correctionnelle qui vient d'ouvrir rue de la Roquette à Paris en 1836, mais de les placer dans une colonie où le travail de la terre sera la règle » (Bourquin, 2007). Il s'agira donc, pour reprendre la formule de Lucas, inspecteur général des prisons et théoricien de la science pénitentiaire : « Sauver le colon par la terre et la terre par le colon ».

Dans cette optique, la ville apparaît comme la cause des problématiques sociales et la réponse apportée à cette situation passe par un retour à la nature. L'Assemblée générale des fondateurs en 1842 explique que « la nature permet de ramener l'enfant aux principes fondamentaux des sociétés primitives. » Demetz, dans un rapport sur les colonies agricoles écrit qu'il s'agit de « fixer en rase campagne, sans autre clé que celle des champs, des enfants sortis de prison et déjà corrompus, les attacher aux travaux du sol, les amener au bien, les rendre honnêtes, reconnaissants, religieux, les soumettre par la persuasion à la discipline la plus sévère et aux travaux les plus rudes, sans recourir à la force armée ou à la force brutale »

(Demetz, 1855).

Avec les réserves requises, ne pourrions-nous pas présenter la mise en place d'enseignements pratiques pour un public souvent en décrochage scolaire, en lien avec les métiers de l'agriculture, si la mise en place de l'internat qui permet aux jeunes de sortir de leur environnement comme un héritage de ces colonies agricoles pénitentiaires ?

2.2 4^e et 3^e : un Eldorado scolaire ?

La seconde option est en quelque sorte un complément à ce que nous venons d'aborder. L'enseignement agricole apparaît comme le lieu d'une deuxième chance scolaire, comme le système mieux conçu pour des élèves en décrochage. L'organisation scolaire centrée sur des apprentissages concrets, la mise en place de dispositifs variés, techniques et pratiques, la possibilité de fréquenter l'internat donne l'image d'un système adaptée.

Pourtant, les résultats empiriques montrent que les élèves, quels que soient les parcours, à quelques exceptions près, n'obtiennent pas des notes très différentes. Nous l'avons évoqué, le fait de participer à des dispositifs hors classe n'influe que très légèrement sur les résultats scolaires et sur les scores psychosociaux, sauf pour quelques parcours spécifiques.

Ainsi, et nous avons eu l'occasion de le préciser dans un chapitre récent, nous continuons à nous demander si ce système éducatif ne représente pas un eldorado scolaire (Aït-Ali et *al*, 2014). Nous nous demandions dans quelle mesure l'entrée dans l'Enseignement agricole « permet de renouer avec une identité d'élève et d'atténuer les risques liés à une sortie scolaire sans qualification » (Aït-Ali et *al*, 2014). Au travers de ce chapitre, nous cherchions à savoir si le système agricole et plus spécifiquement l'organisation des classes de 4^e et 3^e constituent une « promesse » pour ces élèves ou s'il peut « dériver vers une sorte d'illusion, l'image d'un Nouveau Monde, d'un Eldorado scolaire pour ces jeunes déçus par l'enseignement général » (Aït-Ali et *al*, 2014).

Certes, l'enseignement agricole propose à ses élèves un enseignement concret et proche de leurs préoccupations, crée des tiers espaces éducatifs comme les internats. Les enseignants sont parfois plus proches des élèves et la direction adopte un style particulier en maintenant un lien pédagogique et social avec les élèves. Mais tout cela ne dédouane pas l'élève d'un certain état esprit. Pour être en situation de raccrochage, il faut que l'élève soit persuadé de sa capacité à raccrocher et qu'il en ait envie. Il faut que les jeunes s'imaginent en train de raccrocher. Cette

volonté de raccrochage peut aussi s'apparenter à la formule de Mannoni « je sais bien, mais quand même » (Mannoni, 1969). Et trouver sa source dans le désir ou le fantasme. Dans ce contexte-là, les classes de 4e et 3e peuvent représenter « un espace potentiel de raccrochage » (Aït-Ali et *al*, 2014). Pour le dire autrement, nous pourrions avancer que « les élèves savent bien que le simple fait de changer de système éducatif n'est pas la condition sine qua non à leur raccrochage, mais qu'il s'agit quand même d'une solution efficace » (Aït-Ali et *al*, 2014).

Les résultats de notre partie empirique montrent le caractère fragile du raccrochage des élèves et, quel que soit le parcours suivi par les élèves, la réussite globale n'est pas effective. La lecture des différentes données semble démontrer que pour que ce raccrochage s'inscrive dans la durée, pour que les dispositifs hors classe contribuent complètement aux apprentissages des élèves, il faut que les élèves modifient leur conduite vis-à-vis du travail scolaire pour répondre de manière appropriée au cadre de fonctionnement (Savoie et *al*, 2004).

En fin de compte, l'organisation seule, quelle qu'en soit la richesse, la diversité ; la participation seule, quelle qu'en soit la motivation, l'engagement et le ressenti ; ne constitue pas les conditions exclusives de la réussite des élèves. La question du sens, la question de la mobilisation des compétences acquises dans n'importe quel espace éducatif, qu'il soit formel, non formel ou informel est à nos yeux une des clés du raccrochage des élèves.

À ce stade de notre réflexion, il nous semble important d'insister sur le fait que l'éducation au sens large ne se résume pas à l'instruction et à la socialisation. Le système éducatif, et plus précisément les dispositifs scolaires ne peuvent plus faire l'économie de s'harmoniser avec d'autres types de dispositifs. Le continuum éducatifla complémentarité entre les dispositifs, la prise en compte de compétences échappant au cadre scolaire doivent être envisagés pour accompagner au mieux des élèves en décrochage scolaire.

3 Perspectives

Les perspectives que nous pouvons entrevoir à la suite de notre recherche correspondent sans doute aux limites de nos travaux. En restant au sein de l'établissement, nous n'avons pas pu réellement travailler sur les activités informelles des jeunes. Nous n'avons pu simplement quantifier leur pratique sans en comprendre leur implication et ce qu'ils en retiennent. Une recherche qui mettrait en perspective, de façon plus qualitative les espaces et les activités informelles avec les apprentissages serait tout à fait pertinente.

Par ailleurs, nous pourrions envisager de mettre en place une étude comparative. D'abord entre le système éducatif général et le système agricole. Nous pourrions ainsi voir si l'enseignement agricole est une exception pédagogique et voir si l'organisation hors classe du système général contribue de façon significative aux apprentissages. Une comparaison internationale ensuite pour voir s'il y a des invariants ou des différences dans les organisations et mesurer les différences de contributions.

Enfin, cette recherche ne fait qu'effleurer la question des pratiques des acteurs éducatifs et de leur cohabitation dans les temps non formels. L'évolution et les transformations de l'école entraînent une nouvelle répartition du travail éducatif. Une étude sur la question des partages de territoire pourrait permettre d'étudier des modalités effectives de coordination et de collaboration des acteurs et d'analyser cette division au quotidien, notamment au travers de la prise en charge différenciée des élèves et ainsi repenser l'éducation et l'école et la place de l'école au sein de la société.

Bibliographie

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Rivages.
- Aït-Ali, C. (2012). Genre et orientation : Le cas de l'enseignement agricole. *Revue La Foéven*, (164), 36–43.
- Aït-Ali, C., Fernandez, S., & Tali, F. (2014). Nouvelles trajectoires scolaires. In *Marcel, J.F. Lycées agricoles en changement*. Dijon : Educagri Recherche.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Montréal : Presse de l'université du Québec.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif du terme au concept. *Technologie de l'éducation*, 2, 47–49.
- Alter, N. (2001). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. *Recherches en EPS : bilan et perspective*, ., 253–266.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, (3), 30–39.
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 26–30.
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre. Ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves?* Toulouse : Editions Math'adore.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, (162), 67–92.
- Araujo, M. (2013). *Activités de temps libre dans les institutions en charge de l'enfance : une étude au Portugal*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

- Arleo, A. & Delalande, J. (2010). *Cultures enfantines : universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Audran, J. (2010). Dispositifs et situations. contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Descartes, Paris.
- Aussel, L. (2013). Evaluer les dispositifs. le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole. Thèse, Université Toulouse Le Mirail, Toulouse.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault and education : Disciplines and knowledge*. Londres : Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs : NJ Prentice Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bariaud, F. & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 271–290.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les ados se forgent par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (2), 95–116.
- Barthes, R. (1980). *La chambre claire*. Paris : Gallimard.
- Bedin, V. & Fournier, M. (2014). *Apprendre ? Pourquoi ? Comment ?* Auxerre : Editions Sciences Humaines.
- Begag, A., Boutella, S., Negnoug, B., Ghalem, N., Abbas, S., & Fellag, M. (1986). *Le gone du Chaâba*. Paris : Editions du Seuil.
- Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expérience ordinaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 75–97.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. In *Hermès (Paris. 1988), 1999, 25, fascicule thématique " Le dispositif : entre usage et concept" –Dispositif et médiation des savoirs. Colloque international, Louvain-la-Neuve, BEL, 1998-04-24*. CNRS Editions, Paris (FRA).
- Beuscart, J.-S. & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains & travaux*, (2), 3–15.
- Bier, B. & Vulbeau, A. (2010). *Le " moment école " : la vie en milieu scolaire comme expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses : participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56–67.
- Blaya, C. (2010). Décrochages scolaires. l'école en difficulté.
- Bourdieu, P. (1996). L'école conservatrice. l'inégalité devant l'école et la culture. *Revue française de sociologie*, (3).
- Bourgeois, E. (2012). *Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire*, (pp. 23–39). Paris : PUF.
- Bourquin, J. (2007). Le mettray des origines. *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*. *Le Temps de l'histoire*, (Hors-série), 207–217.
- Boutinet, J. P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Bronfenbrenner, U. a. (2009). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard university press.
- Brossard, M. et al. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 423–437.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, (2), 5–20.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Economica ; Anthropos.
- Brougère, G. (2009). *Sortir de l'ombre les apprentissages de la vie quotidienne*, (pp. 11–17). Paris : Brougère, G et Ulmann, A. Apprendre de la vie quotidienne.

- Brougère, G. & Bézille, H. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, (3), 5–12.
- Brougère, G. & Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Presses universitaires de France.
- Brousseau, G. P. a. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, 3, 107–131.
- Brown, J. S., Collins, A., & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship : Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction : Essays in honor of Robert Glaser*, 487.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S., Deleau, M., & Michel, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Calvet, A. (2009). Quelle vie scolaire pour les élèves ? *Dossier d'actualité de la VST*, (49).
- Canton-Mayo, I. & Valle Florez, R. E. (2011). De la contribution des pratiques enseignantes à l'explication des résultats des élèves socialement défavorisés. In *Altet, M. Bru, M. et Blanchard-Laville, C. Observer les pratiques enseignantes pour quels enjeux ?*, (.), 187–202.
- Cardinet, J. (2003). Cinq dispositifs pour vérifier le progrès. *Mesure et évaluation en éducation*, 26 (1-2), ., 51–59.
- Carra, C. & Faggianelli, D. (2002). *Ecole et violences*. Paris : La documentation française.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le xxie siècle ? *Savoirs*, (5), 9–50.
- Certeau, M. d. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charmasson, T., Duvigneau, M., Lelorrain, A.-M., Le Naou, H., et al. (1999). *L'enseignement agricole : 150 ans d'histoire*. Dijon : Educagri Editions.
- Charmasson, T., Lelorrain, A.-M., & Ripa, Y. (1992). *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération : textes officiels avec introduction, notes et annexes*. Paris : Publications de la Sorbonne.

- Chartier, P. (2013). La fiabilité des évaluations scolaire. *In Marcel, J.F et Savy, H Evaluons, évoluons, Chapitre 8*, 119 – 137.
- Clanet, J. (2001). Les pratiques professionnelles des aides-éducateurs. éléments de description : Les emplois-jeunes entre emploi, formation et professionnalisation. *Recherche et formation*, (37), 41–59.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83–93.
- Combessie, J.-C. (2010). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York : Transaction Publishers.
- Coombs, P., Prosser, R., & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth : non format education for rural developpement*. New York : International Council for Educational Development.
- Cortez, F. (1976). *L'internat aujourd'hui : de l'internat scolaire aux institutions thérapeutiques*. Paris : ESF.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, (.), 67–94.
- Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? *Pédagogies en développement*, (.), 233–251.
- Crahay, M. & Lafontaine, D. (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Liège : Editions Labor.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). Designing and conducting mixed methods research. *Wiley Online Library*, .
- De Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- De Singly, F. (2010). Jeunesse et pouvoir sur soi. *Agora débats/jeunesses*, (3), 25–33.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. PU Rennes.
- Delalande, J. (2009). *La cour de récréation : lieu de socialisation et de cultures enfantines*. Paris : Brougère, G et Ulmann, A. Apprendre de la vie quotidienne.

- Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. *Agora débats/jeunesses*, (2), 67–82.
- Deligny, F. (1975). *Graine de crapule*. Paris : Editions du Scarabée.
- Dion, D. & Ladwein, R. (2005). La photographie comme matériel de recherche. *Journées de Recherche en Marketing de Bourgogne*, Dijon.
- Dokic, J. (1999). L'action située et le principe de ramsey. *Raisons Pratiques*, 10, 131–155.
- Dolto, F. (1989). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Paris : Hatier.
- Doury, M. (2004). La position du chercheur en argumentation. *Argumentation et prise de position : pratiques discursives*, 768, 149.
- Dubet, F. (2014). Foucault et l'école : une étrange absence. *Sciences Humaines*, (19), 74–76.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146(1), 105–114.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (2014). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duflo, C. (1997). *Jouer et philosopher*. Paris : PUF.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Holt : Holt, Rinehart & Winston.
- Dupuy, C. & Lefevre, G. (2014). Le projet comme stratégie de changement. In *Marcel, J.F. Lycées agricoles en changement*. Dijon : Educagri Recherche.
- Durkheim, É. (2010). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Editions Flammarion.
- Durning, P. (2006). *Éducation Familiale : acteurs, processus et enjeux*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, (3), 37–54.
- Emmanuelli, M. (2005). *L'adolescence*. Paris : Presses universitaires de France.

- Evans, P. (1981). *La planification de l'éducation non formelle. Institut international de planification de l'éducation*. Paris : Unesco.
- Fabre, I. (2009). Dessine-moi un cdi. *Cahiers pédagogiques*, (470), 17–18.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117–142.
- Fischer, G.-N. (1981). *La psychosociologie de l'espace*. Paris : Presses universitaires de France.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1977). Le jeu de michel foucault. *Dits et écrits*, 3, 298.
- Foucault, M. (2014). *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris : Gallimard.
- Furter, P. (1984). *L'Articulation de l'éducation scolaire et de la formation extra-scolaire : problèmes relatifs au développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire*. Paris : Unesco.
- Galland, O. (2006). Les évolutions de la transmission culturelle. *Informations sociales*, (6), 54–65.
- Galland, O. (2009). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, 49(4), 819–826.
- Galland, O. (2010). Introduction. une nouvelle classe d'âge ? *Ethnologie française*, 40(1), 5–10.
- Gardiès, C. (2006). *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole*. PhD thesis, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse.
- Gardiès, C. (2013). *La "documentation" dans l'enseignement agricole : discipline en marge, marge de la discipline ?* In Gardiès, C et Hervé, N. Regard sur les disciplines scolaires dans l'enseignement agricole en France : Savoir, espaces, acteurs.
- Gardiès, C. (2014). Lecture et appropriation de l'information : enjeux d'un dispositif pédagogique de médiation des savoirs. *PontodeAcesso*, 8(2), 124–139.

- Gardiès, C., Fabre, I., & Dumas, M. (2007). *Dispositif de formation numérique en information documentation : pour une médiation des savoirs*. Toulouse : oatao.
- Gayet, D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe : synthèse et mise en débat*. INRP, Institut national de recherche pédagogique.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Glasman, D. (2010). L'internat dans l'expérience scolaire. *Agora débats/jeunesses*, (2), 109–124.
- Glasman, D. (2012). *L'internat scolaire : travail, cadre, construction de soi*. Rennes : PUR, Presses universitaires de Rennes.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne.*, volume Tome 1. Paris : Editions de Minuit.
- Gourcy, C. D. & Rakoto-Raharimanana, H. (2008). Coprésence et cohabiter : entre transaction et accommodement. le cas d'un habitat collectif dans le sud de la france. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (3).
- Grèzes-Rueff, F. & Leduc, J. (2007). *Histoire des élèves en France*. Paris : De l'Ancien Régime à nous jours. Paris : Armand Colin.
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle : implications pour la formation des enseignants*. Paris : Unesco.
- Hamm, M. & Petitjean, N. (2009). La documentation photographique. des images pour enseigner la géographie. *EchoGéo*, (8).
- Hugon, M. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, (5), 36–45.
- Jam, R. (2003). Médiation et vie scolaire. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, (2), 177–186.
- Jenni, A. (2013). *L'art français de la guerre*. Paris : Gallimard.
- Joseph, I. (1998). *Ervin Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.
- Kherroubi, M. (2004). *Les activités pédagogiques hors classe au collège*. Paris : Marcel, JF Les pratiques enseignantes hors classe.

- Koren, R. (2002). *Après Perelman : quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ? : l'argumentation dans les sciences du langage*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Lameul, G., Jézégou, A., & Trollat, A. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant*. Lyon : Chronique sociale.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, (.),* 131–146.
- Lefebvre, H. (1981). *Critique de la vie quotidienne*. Paris : l'Arche.
- Léné, A. & Martuccelli, D. (2005). La société de la connaissance et l'école : jalons pour une discussion. *Dossier éducation et Sociétés, (15),* 5–15.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.
- Lepoutre, D. (1997). *Coeur de banlieue : codes, rites, et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lissalde, C. (2001). L'image scientifique. *Bulletin des bibliothèques de France, (5).*
- Lugan, J.-C. (1993). *La systémique sociale*. Paris : PUF.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). *Informality and formality in learning : a report for the Learning and Skills Research Centre*. Londres : Learning and Skills Research Centre.
- Mannoni, O. (1985). *Clefs pour l'imaginaire : ou, l'Autre scène*. Paris : Seuil.
- Marcel, J., Piot, T., & Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, 42(2).*
- Marcel, J.-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2011). La situation professionnelle : De la notion vers les prémices d'un concept : Analyse du processus de reconstruction d'une situation professionnelle dans le cadre d'une séance de conseil pédagogique. *Phronesis, 1(1),* 40–58.
- Marcel, J.-F. (2014a). Les pratiques enseignantes mises en récit. *Recherche en éducation, (19),* 82–95.

- Marcel, J.-F. (2014b). Une mission éducative distribuée au sein des établissements de l'enseignement agricole. *Administration et Education*, (142).
- Marcel, J.-F. & Savy, H. (2013). *Évaluons, évoluons : l'enseignement agricole en action*. Dijon : Educagri Editions.
- Marpeau, J. (2013). *Le processus éducatif*. Toulouse : Érès.
- Masson, A. (2004). Le "moment adolescent" entre saisie par l'instant et constitution du présent. *Figures de la psychanalyse*, (1), 103–126.
- Masson, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire : enquête sur les établissements secondaires des années 1990*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maulini, O. & Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Maurin, A. (2010a). *Les couloirs de l'adolescence*. PhD thesis, Paris 8 Saint Denis, Paris.
- Maurin, A. (2010b). Un espace potentiel au collège : Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents. *Agora débats/jeunesse*, (55), 83–94.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C. & Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 43–65.
- Merle, P. (2006). A quoi servent les notes ? *Sciences Humaines*, (5), 56–59.
- Metton, C. (2006). *Devenir grand. Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens*. PhD thesis, Thèse de doctorat, EHESS, Paris.
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation* (11ème édition ed.). Paris : Presses universitaires de France.
- Mias, C. (2008). Des processus différenciés pour des investissements collectifs. *Recherche et formation*, ., 27–41.
- Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 716–727.

- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Obin, J. (2007). La vie scolaire, l'éducation et la pédagogie. In *Piquenot, A. et Vitali, C. De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : SCEREN-CRDP de Bourgogne.
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture prospective*, (1), 1–8.
- ONEA (2010). Les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole. Technical report, ONEA.
- Oubrayrie, N., De Leonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'etes. *European review of applied psychology*, 44(4), 309–318.
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15–23.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF Paris.
- Perrenoud, P. (2007). La vie scolaire et son double. In *Piquenot, A. et Vitali, C. De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : SCEREN-CRDP de Bourgogne.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence, édition*. Paris : Armand Collin.
- Piaget, J. (1969). Les méthodes nouvelles. leurs bases psychologiques. *Psychologie et pédagogie, Gallimard, Folio, Essais*, (91).
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, ., 149–183.
- Piot, T. (2005). *Introduction : L'extension de l'espace professionnel enseignant*, (pp. 1–5). Lyon : Marcel, JF et Piot, T. Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Poletti, R. (2013). *L'estime de soi*. Paris : Jouvence Pratiques.
- Poncelet, D. (2010). *L'engagement parental dans la scolarité des enfants*, volume 28. Paris : Editions L'Harmattan.
- Prahecq, H. (2003). Evaluation du curriculum caché d'un dispositif de formation non professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, (26), 25–44.

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? In *Symposium*, (pp. 44–66).
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (5ème édition ed.). Paris : ESF.
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self, 1979*. New York : Basic Books.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs : General and applied*, 80(1), 1.
- Rousseau, J.-J. (2010). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Editions Flammarion.
- Rumberger, R. (2004). *Why Students Drop Out of School. Dropouts in America : Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge : Harvard Education Publishing Group.
- Safont-Mottay, C. (1997). *Estime de soi, compétences sociales et attitudes temporelles à l'adolescence : différences de sexe*, (pp. 191–206). Paris : L'Harmattan.
- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse [le contrat didactique]. *Revue française de pédagogie*, 112(1), 85–118.
- Savoie, A., Bareil, C., Rondeau, A., & Boudrias, J. (2004). Le changement organisationnel. *Éric Brangier, Alain Lancry et Claude Louche, éd., Les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, ., 535–558*.
- Segaud, M. (2010). *Anthropologie de l'espace : habiter, fonder, distribuer, transformer*. Paris : Armand Colin.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Testu, F. (2011). *Rythmes de vie et rythmes scolaires*. Paris : Elsevier Masson.
- Tupin, F. (2006). Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. *Approche sociologique, regards pluriels [mémoire pour habilitation à diriger des recherches]*, Nantes : Université de Nantes, 238, 391.

- Valent, F., Brusaferrero, S., & Barbone, F. (2001). A case-crossover study of sleep and childhood injury. *Pediatrics*, *107*(2), e23–e23.
- Verhoeven, M., Dupriez, V., & Orianne, J.-F. (2009). Politiques éducatives et approche par les capacités. *Ethique publique*, *11*.
- Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and east European psychology*, *42*(1), 7–97.
- Weber, M. (1971). *Economie et société*. Paris : Plon.

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	7
1	Choix du projet de thèse 7
2	Cœur de la thèse 9
3	Parcours de thèse 11
3.1	Organisation 12
3.2	Objectifs de la recherche 13
4	Plan de la thèse 13
4.1	Problématique et cadres théoriques 14
4.2	Partie contextuelle et partie méthodologique 14
4.3	Partie empirique et la partie de discussion 15
I Problématisation de la recherche	17
Chapitre 1 Projet de recherche	18
1	Double mission des établissements secondaires 19
2	Utilisation du temps libéré de la forme scolaire 20
2.1	Primat de la maîtrise : un temps à occuper 20
2.2	Primat de l'éducation et de l'instruction : un temps pour apprendre différemment 21
2.3	Primat du temps personnel : la libération du temps de l'élève 22
3	Prise en compte des dispositifs hors classe 23
4	Apprendre autrement 26
4.1	Education formelle 27
4.2	Education non formelle 27
4.3	Education informelle 28
4.4	Articulation des différents types d'éducation : un continuum éducatif 29
5	Hypothèses de recherche 31

Chapitre 2 Dispositifs éducatifs	35
1 Approche historique du concept	35
2 Quatre volets de la définition	37
2.1 Fonction stratégique du dispositif	39
2.2 Acteurs du dispositif	40
2.3 Potentialité d'incertitude des dispositifs	42
2.4 Dimension spatiale du dispositif	43
3 Dispositifs hors classe	46
3.1 Evolution historique des dispositifs en contexte scolaire . . .	46
3.2 Du dispositif scolaire au dispositif hors classe	48
4 Administrateurs des dispositifs	51
4.1 Enseignants	51
4.2 Diversité des acteurs éducatifs	53
Chapitre 3 Apprendre autrement	57
1 Processus d'apprentissage	58
1.1 Apprendre hors cadre scolaire : le non formel et l'informel .	58
1.1.1 Théories de l'apprentissage social	59
1.1.2 Apprentissage par la vie quotidienne	60
1.1.3 Place du jeu dans l'apprentissage	62
1.1.4 Apprentissage entre pairs et "activités électives" . .	64
1.1.4.1 Tiers espace éducatif	64
1.1.4.2 Activités adolescentes	65
1.1.5 Contributeurs aux processus d'apprentissage	67
1.1.5.1 Engagement	67
1.1.5.2 Motivation	68
1.2 Accompagner l'apprentissage dans les dispositifs hors classe .	69
1.2.1 Pratiques des acteurs éducatifs	70
1.2.2 Postures des acteurs éducatifs	71
2 Produits d'apprentissage	74
2.1 Notes et évaluation	74
2.2 Produits psychosociaux	75
2.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle	76
2.2.2 Estime de soi	78
2.2.3 Sentiment d'appartenance	79
II Contexte et méthodologie de la recherche	83
Chapitre 4 Contexte de la recherche	84
1 Histoire et missions de l'enseignement agricole	85

1.1	Première étape : avant 1848	85
1.2	Décret du 3 octobre 1848	86
1.3	Enseignement agricole : de 1870 à 1918	87
1.4	Enseignement agricole : de 1918 à 1940	87
1.5	Enseignement agricole : de 1940 à 1980	88
1.6	Enseignement agricole : de 1980 à nos jours	90
2	Elèves de 4 ^e et 3 ^e	91
2.1	Adolescence	91
2.2	Caractéristiques des classes de 4 ^{es} et de 3 ^{es}	93
2.3	Orientation en établissement agricole	95
3	Organisation des classes de 4 ^e et 3 ^e	96
4	Etablissements de notre enquête	98
Chapitre 5 Méthodologie de recherche		103
1	Choix méthodologiques	104
1.1	Choix méthodologiques	104
1.2	Posture du chercheur	106
2	« Echantillon » de notre recherche	108
2.1	Apprenants	108
2.2	Acteurs éducatifs	109
3	Méthodes et dispositifs	111
3.1	Le panorama des dispositifs	111
3.2	Questionnaires	112
3.3	Photographie	113
3.4	Agendas	114
4	Méthodes et apprentissages	116
4.1	Processus d'apprentissage	116
4.1.1	Postures d'accompagnement des acteurs éducatifs	116
4.1.2	Engagement des acteurs apprenants	117
4.2	Résultats des apprentissages	117
4.2.1	Résultats scolaires	117
4.2.2	Variables psychosociales	118
4.2.2.1	Estime de soi	118
4.2.2.2	Sentiment d'efficacité	119
4.2.2.3	Sentiment d'appartenance	119
4.3	Eléments récapitulatifs	120
III Résultats et discussion		123
Chapitre 6 Présentation des résultats		124

1	Populations	124
1.1	Elèves	125
1.1.1	Profils de 4 ^e et 3 ^e	125
1.1.2	Parcours antérieurs	125
1.1.3	Origine sociale des élèves	126
1.1.4	Changement de trajectoire souhaité	126
1.2	Acteurs éducatifs	127
1.2.1	Enseignants	128
1.2.2	Acteurs éducatifs	129
1.3	Tableau synthétique	131
2	Dispositifs.	132
2.1	Dispositifs et géographie de l'établissement	133
2.2	Panorama des dispositifs hors classe	135
2.2.1	Dispositifs pour Eduquer et Instruire (DEI)	136
2.2.2	Catégorie intermédiaire : Les dispositifs pour Eduquer et Instruire - les dispositifs pour Occuper et Discipliner (DEI - DOD)	139
2.2.3	Dispositifs pour Occuper et Discipliner (DOD)	141
2.2.4	Catégorie intermédiaire : Les dispositifs pour Occuper et Discipliner - Dispositif pour Libérer le temps de l'élève (DOD - DL)	143
2.2.5	Dispositifs pour Libérer le temps de l'élève (DL)	145
2.3	Tableau synthétique	147
3	Participation des élèves	148
3.1	Participation et ressenti pour les Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire	149
3.2	Participation et ressenti pour les Dispositifs pour Eduquer et Instruire et les Dispositifs pour Occuper et Discipliner	151
3.3	Participation et ressenti pour les Dispositifs pour Occuper et Discipliner	156
3.4	Participation et ressenti pour les Dispositifs pour Libérer /Dispositifs pour Occuper et Discipliner	158
4	Postures des acteurs éducatifs	160
5	Résultats scolaires	165
5.1	Domaine 1 : les matières générales	165
5.2	Domaine 2 : Les matières spécifiques	166
5.2.1	Domaine 3 : Les matières techniques	167
5.3	Note de vie scolaire	168
5.4	Niveau de moyenne générale	168
6	Scores des variables psychosociales	169

6.1	Estime de soi	169
6.2	Sentiment d'efficacité	173
6.3	Sentiment d'appartenance	173
Chapitre 7 Analyse des résultats		179
1	Organisation dispositive des établissements	179
1.1	Offre des établissements	180
1.2	Offre et participation	180
1.3	Etablissements et apprentissages	181
1.3.1	Etablissements et résultats scolaires	181
1.3.2	Etablissement et scores psychosociaux	182
2	Typologies et contributions	183
2.1	Catégories, fréquentation et contributions aux résultats scolaires et aux scores psychosociaux	184
2.1.1	Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire (DEI)	184
2.1.2	Les Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire - Les Dispositifs pour Occuper et Discipliner (DEI-DOD)	187
2.1.3	Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner	189
2.1.4	Dispositifs pour Libérer et les Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner	190
3	Parcours et contributions	192
3.1	Parcours 1 : Une participation répartie dans l'ensemble des catégories	192
3.2	Parcours 2 : Une participation importante	193
3.3	Parcours 3 : Une participation ciblée	195
3.4	Parcours 4 : L'évitement des dispositifs pour Occuper et pour Discipliner	195
3.5	Parcours 5 : Un parcours sans dispositif	196
Chapitre 8 Discussion		201
1	Apports de cette recherche	201
1.1	Hypothèse opérationnelle : l'organisation de l'établissement contribue aux apprentissages	201
1.2	Hypothèse opérationnelle : les types de dispositifs contribuent différemment aux apprentissages	202
1.3	Hypothèse opérationnelle : les modalités de participation des élèves aux dispositifs hors classe contribuent différemment aux apprentissages	202
1.4	Hypothèse générale : les dispositifs hors classe contribuent aux apprentissages des élèves	203

2	Insertion scolaire	204
2.1	Parcours hors la classe et insertion scolaire	204
2.2	Espace et insertion scolaire	205
3	Insertion sociale	208
3.1	Lieux sûres pour les jeunes et "non-lieux" pour les acteurs éducatifs	209
3.2	Espaces comme facteurs de construction sociale	211
3.3	Etablissement, espace partagé ou cohabité	212
4	Du curriculum scolaire au curriculum alternatif	216
4.1	Différents curriculums	217
4.2	Modélisation curriculaire	219
4.3	Acteurs des différents curriculums	221
4.4	Evaluation des différents niveaux curriculaire	221
5	Intérêt de l'analyse des dispositifs hors classe	223
Conclusion		227
1	Retour sur ce travail de thèse	227
2	Organisation des classes de 4 ^e et 3 ^e	229
2.1	4 ^e et 3 ^e : les héritières de Mettray ?	229
2.2	4 ^e et 3 ^e : un Eldorado scolaire ?	230
3	Perspectives	231
Bibliographie		233

Table des figures

1.1	Approche analytique de l'établissement	24
1.2	Approche systémique de l'établissement	25
2.1	Les acteurs de la construction du dispositif	41
2.2	Tableau récapitulatif des sigles	49
2.3	Premier niveau de typologie des dispositifs éducatifs dans l'établissement	50
2.4	Deuxième niveau de typologie des dispositifs éducatifs dans l'établissement	50
2.5	Modélisation du SPPEP	53
2.6	Troisième niveau de typologie des dispositifs éducatifs dans l'établissement	54
3.1	L'agentivité	77
4.1	Les lycées agricoles de notre étude	98
4.2	Carte d'identité des établissements	100
5.1	Modélisation de la méthodologie de recherche	104
5.2	Répartition des apprenants par établissement et par classe	108
5.3	Répartition des acteurs éducatifs par établissement et par rôle	110
5.4	Les deux axes de l'apprentissage	116
5.5	Les postures déclarée par les acteurs éducatifs	117
5.6	Méthodes et éléments empiriques collectés pour les acteurs éducatifs	121
5.7	Méthodes et éléments empiriques collectés pour les élèves	121
6.1	Choix de l'orientation	127
6.2	Présentation des acteurs éducatifs	131
6.3	Typologie des dispositifs éducatifs dans les établissements	132
6.4	Modélisation et espaces.	133
6.5	Nuage de mots relatifs aux espaces.	135
6.6	Dispositifs pour Eduquer et Instruire	138
6.7	Dispositifs pour Eduquer et Instruire - Dispositifs pour Occuper et Discipliner	140

6.8	Dispositifs pour Occuper et Discipliner	142
6.9	Dispositifs pour Occuper et Discipliner - Dispositif pour Libérer le temps de l'élève (DL - DOD).	144
6.10	Dispositifs pour Libérer le temps de l'élève (DL).	146
6.11	Catégorisation des dispositifs hors classe.	147
6.12	Tableau explicatif des sigles utilisés.	148
6.13	Participation et Ressenti des élèves dans les Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire	150
6.14	Participation et Ressenti des élèves dans les Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner/Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire.	155
6.15	Participation et Ressenti des élèves dans les Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner.	157
6.16	Participation et Ressenti des élèves dans les Dispositifs pour Libérer /Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner.	159
6.17	Les différents groupes d'acteurs éducatifs	161
6.18	Postures des professeurs d'éducation socioculturelle.	162
6.19	Postures des professeurs-documentalistes.	163
6.20	Postures des professeurs principaux.	163
6.21	Postures des assistants d'éducation.	164
6.22	Niveau des élèves dans le domaine 1	166
6.23	Niveau des élèves dans le domaine 2	167
6.24	Niveau des élèves dans le domaine 3	167
6.25	Niveau des élèves dans la vie scolaire	168
6.26	Niveau de la moyenne générale des élèves	169
6.27	Niveau d'estime de soi émotionnelle.	170
6.28	Niveau d'estime de soi scolaire.	171
6.29	Niveau d'estime de soi projective	171
6.30	Niveau d'estime de soi physique	172
6.31	Niveau du sentiment d'efficacité personnelle	173
6.32	Niveau du sentiment d'efficacité collective.	173
6.33	Niveau du sentiment d'appartenance à un groupe de pairs.	174
6.34	Niveau du sentiment du soutien	174
6.35	Niveau du sentiment d'appartenance à la famille.	175
6.36	Niveau du sentiment d'appartenance à un établissement.	175
7.1	Offre, fréquentation et résultats	182
7.2	Taux de fréquentation par catégorie	184
7.3	Fréquentation et contribution des Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire	186
7.4	Fréquentation et contribution des Dispositifs pour Eduquer et pour Instruire et des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner	188

7.5	Fréquentation et contribution des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner	190
7.6	Fréquentation et contribution des Dispositifs pour Occuper et pour Discipliner et des Dispositifs pour Libérer	191
7.7	Modélisation du parcours 1.	193
7.8	Modélisation du parcours 2.	194
7.9	Modélisation du parcours 3.	195
7.10	Modélisation du parcours 4.	196
8.1	Deux exemples de photographies prises par les élèves représentant des lieux appréciés	207
8.2	Surveillance des temps interstitiels.	210
8.3	Nuage de mots.	213
8.4	Mode d'habitation des acteurs éducatifs.	215
8.5	La participation des élèves aux activités extrascolaires	216
8.6	Modélisation curriculaire	220
8.7	Modélisation curriculaire	224

Index principal

- Éducation formelle, 8, 9, 14
Éducation informelle, 8, 9, 14
Éducation non formelle, 8, 9, 14
- Accomodation, 63
Adolescence, 66, 91–93, 96, 152
Adolescent, 66
Agentivité humaine, 76, 77
Allotélique, 41
Animation socioculturelle, 21
Apprentissage, 8, 9, 11, 13–15, 19,
23–26, 28–31, 48, 51, 57–69,
74, 75, 84, 93, 137, 139, 141,
162, 202, 207, 211, 218, 221,
231
Artefact, 39, 44
Assimilation, 63
Autotélique, 41
- Bagage culturel, 28, 49, 72, 141, 149,
217, 223
- Capital culturel, 21, 22, 65, 217
Changement, 42
Complexité, 44, 45
Continuum éducatif, 231
Curriculum, 15, 217–219, 221, 222
Curriculum alternatif, 217, 218, 221
Curriculum caché, 218, 221
Curriculum formel, 218, 221
Curriculum réel, 218
- Décrochage, 10, 47, 84, 95, 203,
229–231
Discipliner, 141, 164
Dispositif, 8, 11, 13–15, 19, 20,
23–26, 31, 32, 35–54, 57, 59,
63, 66, 67, 71, 73, 75, 133,
135, 136, 139, 141, 143, 145,
148, 149, 151–154, 156, 158,
160–162, 164, 165, 192, 201,
206, 213, 219, 221, 228, 230,
231
- Echelle toulousaine, 118, 119
Education formelle, 23, 27, 28, 30,
149, 151, 214
Education informelle, 23, 29, 30, 49,
57, 62, 64, 145, 156, 206, 218
Education non formelle, 23, 27–30,
49, 136, 143, 214
Education permanente, 27
Education populaire, 21, 86, 97
Education socioculturelle, 89
Eduquer, 164
Engagement, 67–70, 75, 153, 154,
156, 160, 231
Espace, 8, 139, 153, 156, 175, 206,
207, 209, 212, 214
Espace potentiel, 24, 43, 152
Estime de soi, 25, 69, 75, 78, 79,
169–172, 222

- Genre, 160
- Internat, 139, 151, 152, 165
- Jeu, 62–65
- Jeunesse, 91, 92
- Lieu, 10, 206, 207, 211
- Locus of control, 78
- Modèle de causalité triadique
 réciproque, 51
- Motivation, 67–70, 75, 94, 96, 98, 231
- Motivation extrinsèque, 68
- Motivation intrinsèque, 68
- Non-lieu, 210–212
- Occuper, 141
- Orientation, 84, 94–96, 170
- Participation, 31
- Processus éducatif, 9, 10, 19, 26
- Processus scolaire, 9, 10
- Projet, 36, 145
- Raccrochage, 46, 96, 98, 152, 230,
 231
- Sentiment d'appartenance, 25, 68,
 75, 79, 80, 174, 175
- Sentiment d'efficacité, 25
- Sentiment d'efficacité collective, 173
- Sentiment d'efficacité personnelle,
 75–78, 119, 173
- Situation, 51
- Situation professionnelle, 51
- Temps libéré, 20, 48, 49
- Temps libre, 22
- Territoire, 8, 10, 209, 214
- Tiers espace, 30, 64, 65, 70, 156, 211,
 230
- Vie quotidienne, 61, 62, 143
- Vie scolaire, 8–11, 19, 20, 22, 51, 66,
 95, 134, 156, 161, 168, 206,
 218, 221
- Visée heuristique, 104
- Zone proximale de développement,
 63

Index des auteurs

- Aït-Ali, 43, 95, 96, 230, 231
Agamben, 36, 37
Ahmed, 27
Aktouf, 103
Albero, 39, 40, 43
Alter, 47
Amade-Escot, 65
Anaut, 208
André, 79
Antibi, 74
Anyon, 218
Araujo, 20, 22, 48
Arendt, 205
Arléo, 64
Audigier, 217, 221
Audran, 40, 47, 56
Augé, 210
Aussel, 31, 40, 42–44, 48, 104, 107, 219

Bézille, 29, 57
Baker, 78
Ball, 37
Bandura, 9, 23, 51, 59, 68, 71, 76–79, 81, 91, 119
Bariaud, 78
Barrère, 15, 22, 24, 35, 46, 47, 52, 65–67, 217–219, 221–223
Barthes, 114
Bateson, 113
Becker, 68

Bedin, 69
Begag, 66
Belin, 11, 24, 41–44, 63, 151
Bernard, 67, 68
Berten, 41, 42
Beuscart, 35
Biddle, 72, 73
Bier, 93
Billet, 29, 145
Bourcet, 78
Bourdieu, 21
Bourgeois, 59
Bourquin, 229
Boutinet, 36, 42, 96, 112
Bronfenbrenner, 72
Brossard, 9
Brougère, 24, 29, 57, 61–63
Brousseau, 65
Brown, 59
Bru, 117
Bruner, 59, 62
Bydanova, 80, 120

Calvet, 19
Canton-Mayo, 217
Cardinet, 219
Carré, 59, 77
Carra, 47
Certeau, 60, 61
Charlier, 47
Charlot, 21, 22, 49, 217

- Charmasson, 85–90
 Clanet, 54
 Clot, 60
 Colley, 30, 136
 Collins, 59
 Combessie, 112, 115
 Cooley, 78
 Coombs, 27
 Cortez, 153
 Cousin, 31
 Crahay, 69, 71, 72, 75, 117, 217, 221
 Creswell, 105

 De Certeau, 70, 206, 210
 De Gourcy, 206, 209–211
 De Léonardis, 118
 De Singly, 91–93
 Delalande, 11, 64, 65, 211, 214
 Deligny, 145
 Demetz, 229, 230
 Descartes, 106, 107
 Dion, 113, 114
 Dokic, 39
 Dolto, 93
 Dolz, 217, 221
 Doury, 106, 107
 Dubet, 21, 37, 66
 Duffo, 42
 Dumas, 42
 Dunkin, 72, 73
 Dupriez, 96
 Dupuy, 42
 Durkheim, 64, 70
 Durning, 49
 Duru-Bellat, 21, 80, 120, 208
 Duvigneau, 86–90

 Emmanuelli, 92
 Evans, 28

 Fabre, 42, 44, 114, 207, 208
 Faggianelli, 47

 Fernandes, 43, 95, 96, 230, 231
 Finn, 68, 80
 Fischer, 205
 Forquin, 218
 Foucault, 11, 14, 20–22, 35–39, 42–45, 111, 141, 143, 206
 Fournier, 69
 Furter, 27

 Galland, 66, 92
 Gardiès, 42, 67, 88–91, 129
 Gayet, 65
 Giddens, 70
 Glasman, 175
 Goetz, 206
 Goffman, 60, 61
 Grezes-Rueff, 66
 Grosrichard, 38

 Hamadache, 27, 28
 Hamm, 113
 Harvois, 97
 Haumont, 211
 Hodgkinson, 30, 136
 Hugon, 205

 Jam, 19
 Jeffries, 78
 Jenni, 36
 Jezegou, 43
 Joseph, 67

 Kherroubi, 46, 47, 52
 Koren, 106

 Ladwein, 113, 114
 Lafontaine, 71, 72
 Lameul, 43
 Latour, 70
 Leduc, 66
 Lefebvre, 60, 212
 Lefeuvre, 42

- Lelorrain, 85–90
LeNaou, 86–90
Leplat, 61
Lepoutre, 206, 209, 211
Levasseur, 20, 26, 53, 111, 221
Levi-Strauss, 43
Lissalde, 113
Lugan, 84

Mérini, 7, 54
Malcom, 30, 136
Mannoni, 231
Marcel, 9, 19, 20, 26, 51–53, 70, 71,
74, 75, 217
Marpeau, 10, 31
Martuccelli, 66, 211
Masson, 11, 93
Maulini, 26
Maurin, 8, 11, 210–212, 214
Mauss, 64, 113
Mead, 113
Menton, 93
Merle, 74
Mialaret, 12, 19, 58, 207, 212
Mias, 67
Mone, 78
Montandon, 26
Morin, 44, 45

Newman, 59

Obin, 10
Octobre, 217
Orianne, 96
Oubrayrie, 118

Peerbaye, 35
Peeters, 47
Perrenoud, 11, 65, 217, 218
Petitjean, 113
Piaget, 63
Pintrich, 79
Piot, 53
Pisani, 97

Plano Clark, 105
Poizat, 26–28, 49
Poletti, 79
Ponté, 7
Prahec, 219
Pratt, 217
Prosser, 27

Rabardel, 60, 61
Raffnsøe, 36, 39
Rakoto-Raharimanana, 206, 209–211
Rayou, 10, 11
Ripa, 85
Rosenberg, 79
Rotter, 79
Rousseau, 92
Rumberger, 23

Safont-Mottay, 96, 118
Saint Augustin, 68
Sarrazy, 65
Savoie, 231
Schrauben, 79
Segaud, 44
Serres, 91, 225
Short, 217

Tali, 43, 95, 96, 230, 231
Tardif, 20, 26, 53, 111, 221
Trollat, 43
Tupin, 70

Ulmann, 61

Vaillant, 204
Valle Forez, 217
Verhoeven, 96
Viau, 69
Vulbeau, 93
Vygotsky, 59, 63, 81

Wallon, 76
Weber, 70
Winnicott, 63