



HAL
open science

Un pas vers l'éducation inclusive : s'émanciper pour émanciper l'Autre

Eric Degallaix

► **To cite this version:**

Eric Degallaix. Un pas vers l'éducation inclusive : s'émanciper pour émanciper l'Autre. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2016. Français. NNT : 2016MULH9601 . tel-01591455

HAL Id: tel-01591455

<https://theses.hal.science/tel-01591455v1>

Submitted on 21 Sep 2017

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.



Laboratoire
Interuniversitaire des
Sciences de l'Éducation
et de la Communication



ED 519
Perspectives
Européennes

THÈSE PRÉSENTÉE PAR

Eric DEGALLAIX

POUR L'OBTENTION DU

Doctorat en Sciences de l'Éducation

Un pas vers l'éducation inclusive : s'émanciper pour émanciper l'Autre

TOME 1

THÈSE DIRIGÉE PAR

Loïc CHALMEL

*Professeur des Universités,
Université de Haute-Alsace*

MEMBRES DU JURY

Willy LAHAYE

*Professeur des Universités,
Université de Mons*

Fabienne MAILLARD

*Professeur des Universités,
Université de Lille 3*

Jean-Luc RINAUDO

*Professeur des Universités,
Université de Rouen*

« Si tes projets portent à un an, plante du riz, à 20 ans plante un arbre, à plus d'un siècle développe les hommes. »

Proverbe chinois

REMERCIEMENTS

La thèse de doctorat représente un travail s'inscrivant dans la durée, et pour cette raison, constitue le fil conducteur d'une tranche de vie de son auteur, parfois au crépuscule de la candeur étudiante, et souvent à l'aube de la maturité scientifique. De nombreuses personnes se retrouvent ainsi de manière fortuite ou non, pour le pire ou le meilleur, entre le doctorant et son doctorat.

Morgan David

Depuis mon entrée en fonction dans l'enseignement – il y a plus de 30 ans déjà –, je n'ai eu de cesse d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques. Dans ma quête de solutions innovantes pouvant aider les élèves à réussir, j'ai toujours tenté d'entraîner avec moi mes collègues respectifs. Confrontant avec eux mes interrogations, mes découvertes, mes idées personnelles, j'ai constamment essayé de transformer tout projet personnel en un projet commun porteur de sens. Sans leurs apports, je ne serais probablement jamais arrivé à finaliser cette thèse qui constitue en quelque sorte l'aboutissement provisoire de mon cheminement personnel. Qu'ils en soient tous remerciés ici.

Il est toutefois impossible de mener à bien un tel travail de recherche sans le soutien de personnes compétentes et aguerries.

Mes premiers remerciements seront adressés à mon directeur de thèse, le *Professeur Loïc Chalmel*. Tout au long de ces quatre dernières années, il a toujours trouvé les mots justes me permettant de poursuivre le chemin dans cette grande aventure de projet doctoral. Ses encouragements, ses conseils et son soutien m'ont été d'une aide précieuse. Pour ce beau voyage en sa compagnie, je lui suis très reconnaissant.

Habitant en Belgique, et donc bien loin de l'Université de Mulhouse, j'ai également pu compter sur les conseils du *Professeur Lahaye* de l'Université de Mons (Belgique). Un peu à la manière de Socrate, il m'a aidé à clarifier le projet que j'avais tracé quelque part dans ma tête mais que j'avais beaucoup de mal à exprimer oralement. Son questionnement perpétuel mais aussi son écoute et son soutien m'ont beaucoup aidé. Qu'il soit, à son tour, remercié.

Cette aventure n'aurait jamais connu le jour sans la rencontre des *Professeurs Pourtois et Desmet* de l'Université de Mons (Belgique) qui m'ont incité à poursuivre ma formation après l'obtention de mon Master à Rouen. C'est aussi grâce à eux que j'ai fait la rencontre du Professeur Chalmel. Un tout grand merci pour la pertinence de leurs conseils.

Ce travail doctoral n'aurait pu aboutir sans le soutien d'un grand nombre de personnes dont la générosité, la bonne humeur et l'intérêt manifestés à l'égard de ma recherche m'ont permis de progresser.

Je voudrais remercier *Anne* qui a assuré le plan de formation des enseignants ayant participé à cette recherche et agrémenté ma quatrième partie de dessins permettant de mieux visualiser les propos évoqués.

Merci aussi à *Micheline* qui m'a soutenu dans mon travail professionnel au quotidien me permettant ainsi de finaliser cette thèse de doctorat.

Un merci tout particulier à *Aline* pour m'avoir rappelé l'usage de la virgule dans certaines parties de mes écrits.

L'écriture d'un tel travail nécessite également une relecture précise et rigoureuse de manière à éviter toute coquille orthographique. C'est un travail long et fastidieux qu'*Adèle* a mené à bien avec une rigueur exemplaire. Qu'elle en soit remerciée bien chaleureusement.

Cette recherche a nécessité un investissement financier pour la formation des enseignants. J'ai pu compter sur le soutien de *la ville de Charleroi* et d'une association œuvrant dans la région de Chimay, *la Wartoise*. Mes remerciements les plus chaleureux leur sont adressés à tous deux.

Un merci également à tous les enseignants rencontrés et qui ont parcouru un bout de chemin avec moi. Merci à *Henri, Céline, Marie-Noëlle, Carine, Alisson, Mirella, Julie, Bertrand et tous les autres*.

A toutes les autres personnes rencontrées au cours de la recherche, qu'elles soient adultes ou enfants, merci de m'avoir consacré du temps. Sans vous, ce travail n'aurait pas eu la même contenance.

Enfin, toutes mes pensées vont vers mes proches et en premier lieu vers *mon épouse Joanna* qui m'a soutenu tout au long de cette aventure. Merci pour sa patience et la prise en charge de toutes les tâches que je n'ai pu assumer depuis de nombreux mois.

Je n'oublie pas non plus *ma fille Amandine* qui m'a trop longtemps vu m'enfermer dans mon bureau et qui attend patiemment que je travaille désormais un peu moins pour lui consacrer plus de temps.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	A
TABLE DES FIGURES	K
INTRODUCTION	1
PARTIE 1 LES INÉGALITÉS SCOLAIRES	6
<i>Introduction</i>	6
<i>Chapitre 1 Le comportement des familles</i>	7
1. La famille : définitions	7
2. Organisation des relations entre les membres d'une famille	8
2.1 L'affectif	8
2.2 Le personnel	8
2.3 Le particulier	8
2.4 L'appréciatif	8
3. Fonctions de la famille	9
3.1 Fonction de reproduction	9
3.2 Fonction de production	9
3.3 Fonction de transmission	10
4. Comportement des familles	10
4.1 Les familles rondes	10
4.1.1 Les familialistes	11
4.1.2 Les fonctionnalistes	13
4.1.3 Les héritants	14
4.2 Les familles carrées	15
4.2.1 Les contractualistes	15
4.2.2 Les prothésistes	16
4.3 Les familles hexagonales	17
5. Changements au sein de la Famille d'aujourd'hui	18
5.1 Les familles se replient sur elles-mêmes	18
5.2 Les familles s'ouvrent vers l'extérieur	19
<i>Chapitre 2 La spécificité de l'Ecole</i>	21
1. Conquête de l'obligation scolaire	21
1.1 D'une indistinction des différences à la prise en compte d'une différence	21
1.1.1 Avant l'apparition des collèges	21
1.1.2 Apparition des collèges	22
1.2 De la prise en compte d'une différence à une pédagogie différenciatrice	23
1.3 D'une pédagogie différenciatrice à l'idéal-type de l'école démocratique	24
1.4 De l'idéal-type de l'école démocratique à l'obligation scolaire	25
2. Massification progressive de l'enseignement	28
2.1 Obligation scolaire jusque 14 ans	28
2.2 De la scolarisation correspondant à sa classe d'appartenance à la filière correspondant à ses aptitudes	29
2.3 Des années 1980 à nos jours : augmentation du niveau, mais inégalité d'accès aux différentes filières	31
3. Organisation des relations entre les membres de l'école	33
3.1 L'affectif versus le cognitif	33
3.2 Le personnel versus le professionnel	33
3.3 Le particulier versus l'universel	33
3.4 L'appréciatif versus l'évaluatif	34
4. Visions de l'école et du savoir	34
<i>Chapitre 3 La question de l'inégale réussite des apprentissages eux-mêmes</i>	37
1. Bagage langagier acquis avant les premiers apprentissages	38
1.1 L'oral et l'écrit	39

1.2 Passage de l'oral et l'écrit	40
1.3 Le paradoxe des apprentissages	40
1.4 L'enfant et le langage	41
1.5 L'enfant et l'école	43
2. Disparité des conditions d'existence et capacités langagières	45
2.1 Différences langagières entre classes populaires et classes supérieures	45
2.2 Légitimité des savoirs et usages langagiers conférée par l'école	46
2.3 Enquêtes menées en France dans les années 1970	47
2.4 Premières conclusions	47
2.5 L'oral cultivé	48
2.6 L'inégal développement des compétences génériques	49
3. Du côté des pratiques scolaires	50
<i>Eléments-clés de cette première partie</i>	53

PARTIE 2

LE PREMIER DEGRÉ DU SECONDAIRE EN BELGIQUE FRANCOPHONE 55

<i>Introduction</i>	55
<i>Chapitre 1 Fonctionnement des institutions scolaires belges</i>	56
<i>Chapitre 2 Genèse d'une école ouverte à tous de 1830 à nos jours</i>	59
1. La massification de l'instruction élémentaire (1830-1918)	59
2. La promotion des meilleurs (1918-1945)	60
3. La massification de l'enseignement secondaire (1945-1960)	60
4. L'égalité des chances et la relégation scolaire (1960-1975)	61
5. Vers une école de l'égalité des résultats (1975-...)	61
<i>Chapitre 3 Le premier degré au temps du Rénové</i>	63
1. Mêmes occasions d'apprendre	63
2. Rattrapages	63
3. Limites et effets pervers du dispositif	64
4. Le chant du cygne de l'enseignement rénové	65
5. Du droit à la différence à un programme commun de formation	66
<i>Chapitre 4 Les réformes du premier degré de 1994 et de 2001</i>	67
1. La réforme du premier degré de 1994	67
1.1 Objectif prioritaire	67
1.2 Modalités pratiques	67
1.3 Une mise en œuvre qui « pose problème »	68
1.3.1 L'hétérogénéité des classes	68
1.3.2 La motivation des élèves	68
1.3.3 La constitution des classes	69
1.3.4 La mobilité inter-écoles	69
2. La réforme du premier degré de 2001	70
2.1 Organisation d'une année complémentaire	70
2.2 Évolution du taux de redoublement	71
2.3 Une évaluation de la première complémentaire par l'Université de Liège	73
<i>Chapitre 5 La réforme du premier degré de 2006-2008</i>	74
1. Le contrat stratégique pour l'école	74
1.1 Quatre difficultés, six objectifs	74
1.2 Des mesures spécifiques pour le premier degré	75
2. La réforme de 2006-2008	75
2.1 Décret du 30/06/2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1 ^{er} degré	75
2.1.1 Apprentissage	75
2.1.2 Remédiation	76
(1) Des heures de remédiation	76
(2) Une année complémentaire	76
(3) Un premier degré différencié	77
2.1.3 Orientation	77
2.2 Expérimentation « Premier degré de base ou différencié »	77
2.2.1 Relevé des données par le groupe de travail	77
(1) Analyse de l'origine des élèves en 1 ^{re} Différenciée	77

(2) Analyse des résultats de 1 ^{re} Différenciée	78
(3) Analyse de l'origine des élèves en 2 ^e Différenciée	78
(4) Analyse des résultats de 2 ^e Différenciée	78
2.2.2 Propositions et attentes spécifiques	79
(1) Une précaution	79
(2) Propositions	79
(3) Attentes spécifiques	79
2.3 Organisation du premier degré différencié	80
2.3.1 Généralités	80
2.3.2 Passages de classe	80
(1) L'élève obtient son CEB au terme de la 1 ^{re} Différenciée	81
L'élève est orienté en 1 ^{re} Commune	81
L'élève est orienté en 1 ^{re} Complémentaire	82
(2) L'élève n'obtient pas son CEB au terme de la 1 ^{re} Différenciée	83
3. Problématiques soulevées par l'organisation du premier degré différencié	83
3.1 Des classes qui servent de « soupape »	84
3.2 Une pédagogie non différenciée	85
3.3 Un horaire mal adapté	86
3.4 Une conception quantitative des différences	86
3.5. L'intérêt d'obtenir le CEB	88
4. Des propositions pour un premier degré porteur de sens	89
4.1 Observer l'élève / le mettre dans des conditions optimales d'apprentissage	89
4.1.1 Un bloc « apprentissage »	89
4.1.2 Un bloc « intégration par projet »	89
4.1.3 Un bloc « soutien »	91
4.2 Une orientation positive	91
5. Interview de l'Inspecteur général coordonnateur en FWB	92
5.1 Structure du premier degré différencié	92
5.1.1 De l'expérimentation du 1 ^{er} degré de base au 1 ^{er} degré différencié	92
5.1.2 Organisation du 1 ^{er} degré différencié	92
5.1.3 Différence avec l'organisation précédente	93
5.1.4 Deux points faibles du système	93
5.1.5 A terme	94
5.2 Présence d'un public hétérogène	94
5.3 Pratiques pédagogiques et obtention du CEB	95
5.4 Obtention du CEB en différencié et orientation vers le tronc commun	96
<i>Chapitre 6 Une réalité différente selon la situation géographique</i>	97
1. Répartition des élèves du premier degré par zone de domicile	97
2. Attractivité et recrutement	98
3. Elèves à l'heure et en retard scolaire	99
<i>Chapitre 7 Nouvelle réforme du premier degré</i>	100
1. Objectifs annoncés dans la réforme	100
1.1 Volet pédagogique	100
1.2 Refonte des activités complémentaires	102
2. Critiques formulées par les représentations syndicales	103
<i>Eléments-clés de cette deuxième partie</i>	105
PARTIE 3 INTEGRATION, INCLUSION, DIFFERENCIATION	107
<i>Introduction</i>	107
<i>Chapitre 1 Le principe dialogique</i>	109
1. Ce que nous dit Morin	109
2. L'évolution du système éducatif en Europe de l'Ouest et la différenciation	110
3. L'éducation des enfants en situation de handicap : de la ségrégation scolaire à l'inclusion en passant par l'intégration	112
3.1 De 1900 à l'obligation scolaire	112
3.2 L'enseignement spécialisé	113
3.3 De l'intégration vers l'inclusion	114
4. L'Education pour tous et l'inclusion comme droit fondamental	116
4.1 Objectifs de l'Education pour tous	116

4.2 Situation actuelle de l'Education pour tous _____	117
4.2 L'inclusion comme droit fondamental _____	118
<i>Chapitre 2 Le principe systémique ou organisationnel _____</i>	<i>120</i>
1. Ce que nous dit Morin _____	120
2. Un renversement de perspective commun aux trois courants _____	120
3. La pédagogie de la diversité _____	121
4. La pédagogie différenciée _____	122
5. La pédagogie de l'inclusion _____	124
6. Vers une société qui prend soin de chacun de ses membres _____	125
<i>Chapitre 3 Le principe « hologrammatique » _____</i>	<i>126</i>
1. Ce que nous dit Morin _____	126
2. Inclusion, diversité et différenciation _____	127
2.1 Fondements explicites nécessaires à la reconnaissance de la diversité _____	127
2.2 Fondements soutenant la différenciation pédagogique _____	128
2.2.1 Une posture éthique _____	128
2.2.2 Une posture épistémologique _____	129
2.2.3 Une posture idéologique _____	130
<i>Chapitre 4 Le principe de la boucle auto-productive ou réursive _____</i>	<i>131</i>
1. Ce que nous dit Morin _____	131
2. Réflexion de Caroline Fourest _____	131
2.1 Ce que nous avons en commun, ce qui nous distingue _____	131
2.2 Diversité _____	133
2.3 Universalisme et le communautarisme _____	134
2.4 Multiculturalisme _____	134
2.5 Déclaration universelle des droits de l'homme (10/12/1948) _____	135
2.6 Universalisme, impérialisme _____	136
3. Communautarisme, universalisme, intégration, inclusion _____	137
<i>Chapitre 5 Le principe de la boucle rétroactive _____</i>	<i>138</i>
1. Ce que nous dit Morin _____	138
2. Enseignants endossant le statut d'innovateur _____	139
3. Dangers guettant la volonté d'égalité de droits et de chances _____	140
<i>Chapitre 6 Le principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance _____</i>	<i>142</i>
1. Ce que nous dit Morin _____	142
2. Regard historique _____	142
3. Typologie des systèmes éducatifs dans l'Union européenne _____	143
3.1 Le type scandinave : l'école unique _____	143
3.2 Le type anglo-saxon : l'école polyvalente _____	144
3.3 Le type germanique : les filières _____	144
3.4 Le type latin et méditerranéen : le tronc commun _____	146
4. Politique inclusive mise en œuvre dans certains pays européens _____	146
4.1 Politique inclusive mise en œuvre en Angleterre _____	146
4.1.1 L'Index for inclusion _____	146
4.1.2 Rapport Warnock et loi sur l'éducation de 1981 _____	147
4.1.3 Complexités et pressions extérieures _____	148
4.2 Politique inclusive mise en œuvre en France _____	148
4.2.1 La loi du 11 février 2005 _____	148
4.2.2 De l'intégration à l'inclusion _____	149
(1) Intégration et inclusion _____	149
(2) Vers la pédagogie inclusive _____	151
4.3 Politique inclusive mise en œuvre en Belgique _____	152
4.3.1 Enseignement spécialisé _____	152
4.3.2 L'intégration dans l'enseignement ordinaire _____	153
4.3.2 Un constat interpellant _____	154
<i>Chapitre 7 Le principe d'auto-éco-ré-organisation _____</i>	<i>155</i>
1. Ce que nous dit Morin _____	155
2. Ce que l'on sait, ce que l'on connaît _____	156
3. Deux expériences menées sur le terrain _____	156

3.1	Expérience dans le premier degré d'une école secondaire	156
3.1.1	De novembre 2012 à juillet 2013	157
3.1.2	D'août 2013 à décembre 2014	159
3.1.3	Janvier et février 2014	160
3.1.4	Bilan de cette première expérience	162
3.2	Journée de formation avec des professeurs de mathématiques	163
3.2.1	Rencontre préalable	163
3.2.2	Formation proprement dite	164
3.2.3	Bilan de cette deuxième expérience	166
4.	Perspectives envisagées	166
	<i>Éléments-clés de cette troisième partie</i>	168
PARTIE 4	LA PROCESS COMMUNICATION	171
	<i>Introduction</i>	171
	<i>Chapitre 1 Process Communication et outils de l'analyse transactionnelle</i>	172
1.	La Process Communication	172
1.1	Description	172
1.2	Un modèle reconnu	173
2.	Process Communication et outils de l'analyse transactionnelle	173
2.1	Les drivers	173
2.2	Les positions de vie	174
2.3	Les rackets	177
2.4	Le triangle dramatique	178
	<i>Chapitre 2 Six types de personnalité</i>	181
1.	Structure de personnalité, base et phases	181
2.	Types de personnalité	184
2.1	Le type <i>Empathique</i>	184
2.1.1	Du côté élève	184
2.1.2	Du côté enseignant	185
2.2	Le type <i>Travaillomane</i>	186
2.2.1	Du côté élève	186
2.2.2	Du côté enseignant	187
2.3	Le type <i>Persévérant</i>	188
2.3.1	Du côté élève	188
2.3.2	Du côté enseignant	189
2.4	Le type <i>Rêveur</i>	190
2.4.1	Du côté élève	191
2.4.2	Du côté enseignant	191
2.5	Le type <i>Promoteur</i>	192
2.5.1	Du côté élève	193
2.5.2	Du côté enseignant	194
2.6	Le type <i>Rebelle</i>	194
2.6.1	Du côté élève	195
2.6.2	Du côté enseignant	196
	<i>Chapitre 3 Besoins psychologiques</i>	197
1.	Besoins psychologiques de la phase et de la base	197
2.	Besoins psychologiques et types de personnalité	198
3.	Motivation et pédagogie	200
3.1	Le type <i>Empathique</i>	200
3.1.1	Du côté élève	200
	(1) Ses sources de motivation	200
	(2) La pédagogie qui lui convient	200
3.1.2	Du côté enseignant	201
	(1) Ses sources de motivation	201
	(2) Une pédagogie qui privilégie le savoir être	201
3.2	Le type <i>Travaillomane</i>	201
3.2.1	Du côté élève	201
	(1) Ses sources de motivation	201
	(2) La pédagogie qui lui convient	202
3.2.2	Du côté enseignant	202

(1) Ses sources de motivation _____	202
(2) Une pédagogie fondée sur l'accumulation des savoirs _____	202
3.3 Le type <i>Persévérant</i> _____	202
3.3.1 Du côté élève _____	202
(1) Ses sources de motivation _____	202
(2) La pédagogie qui lui convient _____	202
3.3.2 Du côté enseignant _____	203
(1) Ses sources de motivation _____	203
(2) Une pédagogie fondée sur les valeurs _____	203
3.4 Le type <i>Rêveur</i> _____	204
3.4.1 Du côté élève _____	204
(1) Ses sources de motivation _____	204
(2) La pédagogie qui lui convient _____	204
3.4.2 Du côté enseignant _____	204
(1) Ses sources de motivation _____	204
(2) Une pédagogie qui privilégie les exercices d'application _____	204
3.5 Le type <i>Promoteur</i> _____	205
3.5.1 Du côté élève _____	205
(1) Ses sources de motivation _____	205
(2) La pédagogie qui lui convient _____	205
3.5.2 Du côté enseignant _____	205
(1) Ses sources de motivation _____	205
(2) Une pédagogie directive et synthétique _____	206
3.6 Le type <i>Rebelle</i> _____	206
3.6.1 Du côté élève _____	206
(1) Ses sources de motivation _____	206
(2) La pédagogie qui lui convient _____	206
3.6.2 Du côté enseignant _____	207
(1) Ses sources de motivation _____	207
(2) Une pédagogie ludique _____	207
<i>Chapitre 4 La communication</i> _____	208
1. Parties de la personnalité _____	208
1.1 Le Protecteur _____	208
1.2 Le Directeur _____	209
1.3 L'Ordinateur _____	209
1.4 Le Réconforteur _____	209
1.5 L'Émoteur _____	210
2. Faire passer le message : les canaux de communication _____	210
2.1 Le canal interruptif _____	210
2.2 Le canal directif _____	211
2.3 Le canal interrogatif / informatif _____	211
2.4 Le canal nourricier _____	212
2.5 Le canal ludique ou émotif _____	212
3. Apprendre à parler en utilisant les quatre canaux _____	213
4. Les perceptions _____	214
5. Communication adéquate en fonction de la base et de la phase _____	216
5.1 Base et phase identiques _____	216
5.2 Base et phase différentes _____	216
<i>Chapitre 5 La mécommunication</i> _____	218
1. Premier degré de stress : les drivers _____	218
1.1 Driver d'une personnalité de type <i>Empathique</i> _____	219
1.2 Driver d'une personnalité de type <i>Travaillomane</i> _____	220
1.3 Driver d'une personnalité de type <i>Persévérant</i> _____	220
1.4 Driver d'une personnalité de type <i>Rêveur</i> _____	221
1.5 Driver d'une personnalité de type <i>Promoteur</i> _____	221
1.6 Driver d'une personnalité de type <i>Rebelle</i> _____	222
2. Deuxième niveau de stress : mécanismes d'échec et rackets _____	223
2.1 Masque d' <i>Attaquant</i> _____	223
2.1.1 Le type <i>Travaillomane</i> : « L'adjudant-chef est de retour ! » _____	223
2.1.2 Le type <i>Persévérant</i> : « Ah ! Ils n'ont pas fini de m'entendre ! » _____	223

2.1.3 A l'école...	224
2.2 Masque de <i>Blâmeur</i>	224
2.2.1 Le type Rebelle : « Je n'y suis pour rien, moi... »	224
2.2.2 Le type <i>Promoteur</i> : l'art de la zizanie	225
2.2.3 A l'école...	225
2.3 Masque de <i>Geignard</i>	226
2.3.1 Le type Empathique : « C'est toujours sur moi que ça tombe... »	226
2.3.2 Le type Rêveur : « Silence à bord... »	226
2.3.3 A l'école...	227
3. Troisième degré de stress : le rejet	227
Chapitre 6 Identifier les personnalités	228
1. Points forts de chaque type de personnalité	228
2. Matrice d'identification	229
2.1 Quadrant 1 : déclencheur interne – engagé dans la relation	230
2.2 Quadrant 2 : déclencheur interne – en retrait de la relation	230
2.3 Quadrant 3 : déclencheur externe – en retrait de la relation	230
2.4 Quadrant 4 : déclencheur externe – engagé dans la relation	230
2.5 Canaux, perceptions, points forts, besoins psychologiques et drivers	231
<i>Éléments-clés de cette quatrième partie</i>	232
PARTIE 5 QUESTIONNEMENT A PROPOS DU CHANGEMENT	234
<i>Introduction</i>	234
<i>Chapitre 1 Le carré dialectique</i>	235
1. Habitus et habitudes	235
2. Intériorisation, conflit et incorporation de schèmes	236
3. Carré dialectique	237
4. Réflexivité	238
4.1 Réflexivité individuelle	238
4.2 Réflexivité sociale et contraintes de la mémoire sociale	238
<i>Chapitre 2 Manière dont un individu cherche à construire et réaliser son identité personnelle par ses relations avec les autres</i>	240
1. Première proposition	240
2. Deuxième proposition	241
3. Troisième proposition	242
3.1 Conception de l'individu	242
3.2 Origine des tensions existentielles	243
3.2.1 Les identités collectives sont traversées par des tensions structurelles	243
3.2.2 Les tensions structurelles se traduisent, dans la conscience des individus, par des tensions existentielles	244
3.3 Gestion des tensions existentielles	244
3.3.1 Travail sur l'identité assignée	245
3.3.2 Travail sur l'identité désirée	245
3.3.3 Travail sur l'identité engagée	246
<i>Chapitre 3 L'Idéal du moi et le Moi idéal</i>	248
1. Idéal du moi et Moi idéal	248
2. Etapes du processus psycho-organisationnel	248
<i>Éléments-clés de cette cinquième partie</i>	252
PARTIE 6 STRUCTURATION DE NOTRE ESPACE DE RECHERCHE	254
<i>Introduction</i>	254
<i>Chapitre 1 Objectif de la recherche</i>	257
<i>Chapitre 2 Questions de recherche et hypothèses</i>	258
1. Structure de personnalité et pari d'éducabilité	258
2. Allier l'offre et la demande	259
3. Améliorer la qualité des relations vécues	260
4. Questions de recherche	261
5. Hypothèses	261
<i>Chapitre 3 Posture, démarches et paradigme de la recherche</i>	262

1. Posture _____	262
2. Démarches _____	263
3. Paradigme de la recherche _____	264
<i>Chapitre 4 Méthodologie</i> _____	265
1. Inventaire de personnalité _____	265
1.1 Inventaire de personnalité _____	265
1.2 Validité de l'inventaire de personnalité _____	266
1.2.1 Validité conceptuelle _____	266
1.2.2 Validité de contenu _____	267
1.2.3 Validité de construit _____	268
2. Formation des enseignants _____	269
3. Interviews des enseignants _____	270
4. Traitement des interviews _____	271
4.1 Recueil des indices _____	271
4.2 Choix des indicateurs _____	274
4.3 Conversion en concepts _____	275
4.4 Ancrage théorique des concepts opératoires _____	277
4.5 Articulation des concepts opératoires avec les éclairages théoriques _____	280
5. Analyse des données et interprétation des résultats _____	281
6. Discussion des résultats _____	281
<i>Eléments-clés de cette sixième partie</i> _____	282
PARTIE 7 ANALYSE DES DONNEES INTERPRETATION DES RESULTATS _____	283
<i>Introduction</i> _____	283
<i>Chapitre 1 Lecture à basse inférence</i> _____	284
1. Niveau individuel _____	284
1.1 Comprend mieux... _____	284
1.1.1 Comprend mieux qui il est et pourquoi il agit de telle ou telle manière _____	284
1.1.2 Comprend mieux certaines étapes personnelles de vie _____	285
1.2 Peut mettre des mots sur sa personnalité (...) _____	286
1.3 Conforte ce qu'il pensait de lui _____	287
1.4 Est surpris par son type de personnalité _____	287
1.5 Epreuve des difficultés à modifier ses manières d'agir _____	288
2. Niveau relationnel _____	290
2.1 Est surpris que tout le monde ne perçoive pas les choses comme lui _____	290
2.2 Tisse des liens entre son profil de personnalité et celui des autres _____	291
2.3 Compare sa manière de réagir et d'apprendre avec celle des autres _____	291
3. Niveau groupal _____	293
3.1 Analyse... _____	293
3.1.1 Analyse sa pratique pédagogique _____	293
3.1.2 Analyse l'apport de la formation sur sa pratique _____	294
3.2 Epreuve des difficultés... _____	295
3.2.1 Epreuve des difficultés à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants _____	295
3.2.2 Epreuve des difficultés à accepter que l'effort d'adaptabilité doive toujours venir de lui _____	296
3.3 Modifie sa pratique pédagogique en cherchant à... _____	296
3.3.1 Formuler son discours dans le canal approprié de l'élève _____	296
3.3.2 Comprendre le comportement d'un élève _____	299
3.3.3 Ajuster ses objectifs à la réalité _____	300
3.3.4 Respecter les besoins de l'élève _____	301
3.3.5 Moduler l'organisation de la classe _____	302
3.3.6 Etablir une plus grande complicité avec ses collègues _____	303
3.3.7 Lier personnalité et méthodologie _____	303
<i>Chapitre 2 Lecture à haute inférence</i> _____	306
1. Du capitalisme industriel au capitalisme pulsionnel _____	306
1.1 Du besoin au désir _____	307
1.2 Du désir à la perte de singularité _____	308
1.3 De la perte de singularité au capitalisme pulsionnel _____	309

1.4 Vers un nouveau modèle de société _____	310
2. Les systèmes de motivation _____	311
2.1 Motivation de sécurisation (SM1) _____	312
2.2 Motivation d'innovation (SM2) _____	312
2.3 Motivation de sécurisation parasitée ou motivation d'addiction (SM1p) _____	313
2.4 Articulation de ces trois motivations avec l'apprentissage _____	314
3. Du statut de prolétaire à celui d'acteur _____	315
4. Interprétation à haute inférence _____	318
4.1 Le statut d'acteur à la lumière des concepts opératoires et des éclairages théoriques retenus _____	318
4.2 Indicateurs, concepts opératoires et complexité _____	321
4.2.1 Articulation des indicateurs avec les concepts opératoires _____	321
4.2.2 Complexité _____	322
4.3 Normativité _____	324
4.4 Concepts opératoires en relation avec <i>l'Education inclusive</i> _____	326
4.4.1 Capabilité _____	326
4.4.2 Alter ego _____	327
4.5 Concepts opératoires en relation avec la <i>Diversité</i> _____	328
4.5.1 Identité de l'enseignant _____	328
(1) Identité et tensions existentielles _____	329
(2) Identité et réflexivité _____	331
(3) Identité et habitudes _____	332
4.5.2 Equipe _____	334
(1) Comment se construit une équipe _____	334
(2) Conditions pour favoriser un travail en équipe _____	335
4.5.3 Famille _____	335
4.6 Concepts opératoires en relation avec la <i>Différenciation</i> _____	337
4.6.1 Praticien réflexif _____	337
4.6.2 Motivation _____	339
(1) Respecter les besoins des élèves _____	339
(2) Gérer l'organisation de la classe _____	340
4.6.3 Communication _____	341
<i>Eléments-clés de cette septième partie</i> _____	347
PARTIE 8 Discussion des résultats _____	351
<i>Introduction</i> _____	351
<i>Chapitre 1 Discussion de nos résultats avec la composante socio-affective des compétences transversales</i> _____	356
1. Porte d'entrée retenue dans le cadre de cette recherche _____	356
2. A la découverte de <i>l'Autre</i> _____	356
3. Lien entre porte d'entrée retenue et socles de compétences _____	358
4. Autre cadrage de nos résultats _____	358
5. Ce que nous apprend cet autre cadrage de nos résultats _____	361
<i>Chapitre 2 Traitement de l'information au travers des neurosciences</i> _____	364
1. Le cerveau : des anciens aux modernes _____	364
1.1 Le cerveau tri-unique _____	364
1.2 Un nouveau modèle : les quatre cerveaux, centres décisionnels _____	365
2. Systèmes de pensée _____	366
2.1 Trois systèmes de pensée _____	366
2.2 Système 1, Système 2 _____	366
2.2.1 Le Système 1 ou Mode Mental Automatique (MMA) _____	366
2.2.2 Le Système 2 ou Mode Mental Préfrontal (MMP) _____	367
2.2.3 Heuristique et algorithme _____	367
2.2.5 Bascule du cerveau arrière vers le cerveau avant _____	368
2.2.6 Contenant et contenu _____	369
2.2.7 Critères de contenant de chaque mode mental _____	369
(1) Mode Mental Automatique (MMA) _____	369
(2) Mode Mental Préfrontal (MMP) _____	370
2.3 Traitement de l'information _____	371

2.4 Traitement de l'information et socles de compétences _____	374
<i>Chapitre 3 Mise en lien de notre réflexion avec l'équation proposée par Pierre Moorkens</i> _____	376
1. Pierre Moorkens _____	376
2. Equation proposée par Pierre Moorkens _____	376
3. Nouveau cadrage de nos résultats _____	378
3.1 Au départ de l'équation proposée par Pierre Moorkens _____	379
3.1.1 Efficience de l'enseignement _____	379
3.1.2 Qualité du contenu de l'enseignant _____	380
(1) Structuration des apprentissages _____	380
(2) Travail des démarches mentales (traitement de l'information) _____	381
(3) Continuité des apprentissages _____	382
3.1.3 Adhésion des contenants de l'apprenant _____	383
3.2 Apport de la formation en Process Communication _____	384
3.3 Equation présentée par Pierre Moorkens inversée _____	385
3.3.1 Qualité du contenu de l'apprenant _____	385
3.3.2 Adhésion des contenants de l'enseignant _____	386
<i>Chapitre 4 Eléments recueillis auprès des acteurs</i> _____	388
1. Préambule _____	388
2. Impact de la formation un an plus tard _____	388
2.1 Au niveau de la pratique de classe _____	388
2.2 Au niveau personnel _____	390
2.3 Freins rencontrés _____	390
2.3.1 Intérêt des parents _____	390
2.3.2 Manque de stabilité des équipes _____	391
2.3.3 Réactions de certains élèves _____	392
3. Interprétation de nos résultats par les acteurs concernés _____	392
3.1 L'Education inclusive _____	393
3.2 Ressenti des acteurs par rapport au traitement des interviews effectuées _____	394
3.3 Quelques perspectives envisagées par les acteurs du terrain _____	395
<i>Chapitre 5 Validation des hypothèses et perspectives futures</i> _____	396
1. Validation des hypothèses _____	396
1.1 Première hypothèse _____	397
1.2 Deuxième hypothèse _____	397
1.3 Troisième hypothèse _____	398
2. Perspectives futures éventuelles _____	398
2.1 Préambule _____	399
2.2 Apprendre à mieux se connaître et connaître l'Autre _____	400
2.2.1 Importance du collectif _____	400
2.2.2 De la connaissance des autres à la connaissance de mes élèves _____	400
2.3 Comprendre comment notre cerveau traite l'information _____	401
2.4 Se pencher sur les compétences transversales et disciplinaires _____	402
2.5 Construire des activités pédagogiques privilégiant la démarche d'investigation _____	406
2.6 Comprendre ce que nous renvoient les élèves _____	408
2.6.1 Repérer les moments de déstabilisation affective et cognitive de l'élève _____	408
2.6.2 Développer la perception des erreurs cognitives _____	409
<i>Eléments-clés de cette huitième partie</i> _____	410
CONCLUSION _____	413
ACRONYMES _____	421
BIBLIOGRAPHIE _____	423

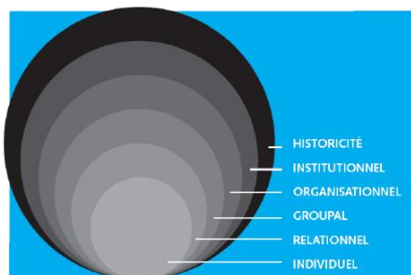
TABLE DES FIGURES

Figure 1 :	The Evening School de Guerrit Dou au Rijksmuseum d'Amsterdam	22
Figure 2 :	Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population en 2010, par groupes d'âge	31
Figure 3 :	Comparaison des deux grandes conceptions du savoir et de l'école	35
Figure 4 :	Proportion de propositions subordonnées utilisées par des élèves de CM2 selon le thème de discussion	47
Figure 5 :	Croisements entre la culture de l'oral pratique et la culture de l'écrit abstrait	51
Figure 6 :	Les provinces de la Belgique	56
Figure 7 :	Les Communautés et les Régions en Belgique	56
Figure 8 :	Enseignement confessionnel et non confessionnel	57
Figure 9 :	Fédérations des pouvoirs organisateurs des écoles subventionnées	58
Figure 10 :	Organisation des institutions scolaires belges francophones	58
Figure 11 :	Organisation du premier degré dans la réforme de 2001	70
Figure 12 :	Evolution du nombre de redoublements de 1992-1993 à 2003-2004	72
Figure 13 :	Orientations possibles après une 1 ^{re} Différenciée réussie	81
Figure 14 :	Orientations possibles après une 1 ^{re} Commune réussie	81
Figure 15 :	Orientations possibles après une 2 ^e Commune	81
Figure 16 :	Orientations possibles après une 2 ^e Complémentaire	82
Figure 17 :	Orientations possibles après une 3 ^e année de différenciation et d'orientation	82
Figure 18 :	Orientations possibles après une 1 ^e Complémentaire	82
Figure 19 :	Orientations possibles après une 2 ^e Différenciée	83
Figure 20 :	Orientations possibles après une 2 ^e Différenciée Supplémentaire	83
Figure 21 :	Horaire d'une 1 ^{re} Différenciée	86
Figure 22 :	Les quatre faces de la pédagogie par projet	90
Figure 23 :	Les 10 zones de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (décret du 29/07/1992)	97
Figure 24 :	Répartition des élèves du premier degré en 2011-2012	97
Figure 25 :	Taux d'élèves inscrits dans le 1 ^e degré différencié en 2011-2012 par zone de domicile	98
Figure 26 :	Taux d'attractivité des établissements par zone en 2011-2012	98
Figure 27 :	Pourcentage des élèves « à l'heure » en secondaire ordinaire par zone de domicile en 2011-2012	99
Figure 28 :	Taux d'élèves à l'heure et en retard dans l'enseignement secondaire ordinaire, pour les 10 zones de domicile, en 2011-2012	99
Figure 29 :	Orientations possibles après une 1 ^{re} Différenciée	101
Figure 30 :	Orientations possibles après une 2 ^e Commune	101
Figure 31 :	Orientations possibles après une 2 ^e Différenciée	101
Figure 32 :	Orientations possibles après une 2 ^e Supplémentaire	102
Figure 33 :	Nouvelle organisation des grilles horaire au premier degré	103
Figure 34 :	Circuit tétralogique de la complexité	109
Figure 35 :	Photos de flocons et d'enfants	132
Figure 36 :	Charles Malik, René Cassin et Eleanor Roosevelt	135
Figure 37 :	Intégration et inclusion	150
Figure 38 :	Le OK Corral	174
Figure 39 :	Le OK Corral et le 1 ^{er} niveau de stress	176
Figure 40 :	Le OK Corral et les niveaux de stress	176
Figure 41 :	Le OK Corral et les niveaux de stress (2)	178
Figure 42 :	Triangle Dramatique de Karpman	178
Figure 43 :	Triangle Dramatique de Karpman et niveaux de stress	180
Figure 44 :	Deux structures de personnalité bien différentes (Source : Collignon, 2010, p. 24)	181
Figure 45 :	Immeuble de personnalité avec ascenseur	182
Figure 46 :	Look et attitude de l'élève de type Empathique	184
Figure 47 :	Expressions verbales de l'élève de type Empathique	185
Figure 48 :	Look et attitude de l'enseignant de type Empathique	185
Figure 49 :	Expressions verbales de l'enseignant de type Empathique	186

Figure 50: Look et attitude de l'élève de type Travaillomane	186
Figure 51 : Expressions verbales de l'élève de type Travaillomane	187
Figure 52 : Look et attitude de l'enseignant de type Travaillomane	187
Figure 53 : Expressions verbales de l'enseignant de type Travaillomane	188
Figure 54: Look et attitude de l'élève de type Persévérant	188
Figure 55 : Expressions verbales de l'élève de type Persévérant	189
Figure 56 : Look et attitude de l'enseignant de type Persévérant	190
Figure 56 : Expressions verbales de l'enseignant de type Persévérant	190
Figure 57 : Look et attitude de l'élève de type Rêveur	191
Figure 58 : Expressions verbales de l'élève de type Rêveur	191
Figure 9 : Look et attitude de l'enseignant de type Rêveur	192
Figure 10 : Expressions verbales de l'enseignant de type Rêveur	192
Figure 11 : Look et attitude de l'élève de type Promoteur	193
Figure 12 : Expressions verbales de l'élève de type Promoteur	193
Figure 13 : Look et attitude de l'enseignant de type Promoteur	194
Figure 65 : Expressions verbales de l'enseignant de type Promoteur	194
Figure 66 : Look et attitude de l'élève de type Rebelle	195
Figure 67 : Expressions verbales de l'élève de type Rebelle	195
Figure 68 : Look et attitude de l'enseignant de type Rebelle	196
Figure 69 : Expressions verbales de l'enseignant de type Rebelle	196
Figure 70 : Besoins psychologiques	198
Figure 71 : Besoins psychologiques par type de personnalité	199
Figure 72 : Types de personnalité et version négative des besoins psychologiques	200
Figure 73 : Caractéristiques du Protecteur	208
Figure 74 : Caractéristiques du Directeur	209
Figure 75 : Caractéristiques de l'Ordinateur	209
Figure 76 : Caractéristiques du Réconforteur	209
Figure 77 : Caractéristiques de l'Emoteur (Collignon, 2010, pp. 63-65)	210
Figure 78 : Canal interruptif	210
Figure 79 : Canal directif	211
Figure 80 : Canal interrogatif / informatif	211
Figure 81 : Canal nourricier	212
Figure 82 : Canal ludique ou émotif	212
Figure 83 : Types de personnalité et perceptions	214
Figure 84 : Commentaires d'une réunion par type de personnalité	215
Figure 85 : Expressions utilisées et types de personnalité	215
Figure 86 : Types de personnalité, canal, besoins psychologiques et perceptions	216
Figure 87 : Degrés de mécommunication	218
Figure 88 : Types de personnalité et drivers	219
Figure 89 : Manifestations du masque d'Attaquant	224
Figure 90 : Manifestations du masque de Blâmeur	225
Figure 91 : Manifestations du masque de Geignard	226
Figure 92 : Manifestations du masque de Désespéré	227
Figure 93 : Types de personnalité et points forts	228
Figure 94 : Matrice d'identification	229
Figure 95 : Matrice d'identification avec canaux, perceptions, points forts, besoins psychologiques	231
Figure 96 : Canal, besoins psychologiques, perception par type de personnalité	232
Figure 97 : Sources de motivation et pédagogie par type de personnalité	232
Figure 98 : Drivers et solutions pour en sortir	233
Figure 99 : Mécanismes d'échec et solutions pour en sortir	233
Figure 100 : Le processus du changement	234
Figure 101 : Carré dialectique de Kaufmann (2001, p. 188)	237
Figure 102 : Gestion des tensions existentielles	247
Figure 103 : Modèle organisationnel	248
Figure 104 : Contrat narcissique	249
Figure 105 : Captation	249
Figure 106 : Fusion	250
Figure 107 : Rupture et effondrement	250
Figure 108 : Modèle organisationnel autoritaire	251

Figure 109 : Constitution d'un Moi « surmoïque » _____	251
Figure 110 : Constitution de l'état agentique _____	251
Figure 111 : Carré dialectique de Kaufmann _____	252
Figure 112 : Gestion des tenions existentielles _____	253
Figure 113 : La voix de son maître _____	259
Figure 114 : Charleroi, Rance, Momignies _____	262
Figure 115 : Inventaire de personnalité _____	266
Figure 116 : Parties du discours non retenues _____	273
Figure 117 : Indicateurs retenus _____	275
Figure 118 : Concepts opératoires retenus sur base du tableau des indicateurs _____	277
Figure 119 : Carte mentale à propos de l'Education pour tous _____	277
Figure 120 : Carte mentale à propos de l'Education inclusive _____	278
Figure 121 : Carte mentale à propos de la diversité _____	279
Figure 122 : Carte mentale à propos de la différenciation _____	279
Figure 123 : Carte mentale articulant concepts opératoires et ancrages théoriques _____	280
Figure 124 : Indicateurs retenus au niveau individuel _____	284
Figure 125 : Indicateurs retenus au niveau relationnel _____	290
Figure 126 : Indicateurs retenus au niveau groupal _____	293
Figure 127 : Relayage du SM1 par le SM2 _____	313
Figure 128 : Motivations et apprentissage _____	314
Figure 129 : Carte mentale articulant concepts opératoires et ancrage théorique _____	318
Figure 130 : Eléments non pris en considération dans le cadre de ce travail de recherche _____	320
Figure 131 : Articulation des indicateurs avec les concepts opératoires _____	321
Figure 132 : Capabilité de l'apprenant _____	326
Figure 133 : Alter ego, identité de l'enseignant _____	327
Figure 134 : Identité de l'enseignant _____	328
Figure 135 : Identité de l'enseignant et tensions existentielles _____	329
Figure 136 : Identité de l'enseignant et réflexivité _____	331
Figure 137 : Identité de l'enseignant et habitudes _____	332
Figure 138 : Carré dialectique de Kaufmann (2001, p. 188) _____	333
Figure 139 : Praticien réflexif et équipe _____	334
Figure 140 : Praticien réflexif et famille _____	335
Figure 141 : Famille et école _____	336
Figure 142 : Praticien réflexif _____	337
Figure 143 : Motivation _____	339
Figure 144 : Matrice d'identification _____	340
Figure 145 : Communication _____	341
Figure 146 : Règle d'or en communication _____	342
Figure 147 : 36 combinaisons de communication base/phase _____	343
Figure 148 : Règle d'argent en communication _____	344
Figure 149 : Règle de bronze en communication _____	344
Figure 150 : Types de personnalités dans la population enseignante _____	345
Figure 151 : Types de personnalités dans la population enseignante _____	345
Figure 152 : Indicateurs retenus _____	347
Figure 153 : Compétences transversales envisagées par les socles de compétences (Belgique) _____	353
Figure 154 : Se connaître, se reconnaître _____	357
Figure 155 : Aspects de la composante socio-affective des compétences transversales _____	358
Figure 156 : Articulation des indicateurs et des concepts opératoires retenus en lien avec les compétences transversales à dominante socio-affective _____	359
Figure 157 : Articulation des compétences transversales à dominante socio-affective en lien avec les indicateurs et des concepts opératoires retenus _____	360
Figure 158 : Prendre des responsabilités, analyser l'apport de la formation _____	362
Figure 159 : Prendre des responsabilités, chercher à ajuster ses objectifs à la réalité _____	362
Figure 160 : Articulation des compétences transversales à dominante socio-affective en lien avec les indicateurs et des concepts opératoires retenus (2 ^e version) _____	363
Figure 161 : Le cerveau tri-unique _____	364
Figure 162 : La couche limbique _____	364
Figure 163 : Représentation schématique des quatre cerveaux _____	365
Figure 164 : Critères de contenant du MMA _____	370

Figure 165 : Critères de contenant du MMP _____	371
Figure 166 : Exemple montrant comment s'organisent certains paramètres selon les modes mentaux _____	373
Figure 167 : Quatrième et dernier cadrage de nos résultats _____	378
Figure 168 : Famille et école _____	383
Figure 169 : Travail préalable à la démarche d'investigation _____	403
Figure 170 : Démarche d'investigation (outil de travail pour les enseignants) _____	404
Figure 171 : Exemple d'utilisation de la démarche d'investigation dans le domaine de l'orthographe _____	405
Figure 172 : Exemples de supports de la démarche d'investigation pour les élèves _____	406



INTRODUCTION

« Je vous souhaite bon courage pour ce travail solitaire et de longue haleine qu'est la construction d'une thèse et vous souhaite de surmonter les périodes d'inévitables alternances en doutes et enthousiasmes pour atterrir vers une construction réaliste. »

Gérard Piroton (1^e juin 2014)

La vie nous amène parfois à faire des rencontres inattendues qui peuvent nous entraîner dans des projets que l'on n'aurait pas imaginé réaliser quelques années auparavant. Pour comprendre ce qui nous a amené à entreprendre ce travail de recherche, faisons un détour par la Belgique et revenons quelques années en arrière.

En Belgique francophone, au terme de l'école primaire, tout élève passe une série d'épreuves en langue française, mathématiques, éveil historique, géographique et scientifique. En cas de réussite¹, il obtient un **Certificat d'Etudes de Base (CEB)**² lui permettant d'entamer des études secondaires. Dans le cas contraire, il est dirigé vers un premier degré de l'enseignement différencié. Il s'agit d'un cycle de deux à trois années, organisé au sein de l'enseignement secondaire, au cours duquel les enseignants tentent de remettre les élèves à niveau et leur faire acquérir le certificat d'études de base. Malheureusement, de nombreux élèves quittent cet enseignement sans le moindre diplôme ; ils sont alors dirigés vers une troisième année de l'enseignement professionnel. Depuis plusieurs années, ces élèves peuvent une nouvelle fois tenter d'obtenir leur CEB. A cette fin, il leur est demandé de présenter un travail personnel, appelé chef-d'œuvre pédagogique, devant un jury de trois inspecteurs de l'enseignement primaire. Au départ du travail présenté, les membres du jury évaluent le niveau des compétences de base des candidats et leur attribuent ou non le CEB.

Inspecteur de l'enseignement primaire depuis 1999, nous organisons, chaque année, les épreuves du CEB, tant pour les élèves de l'enseignement primaire que pour ceux de l'enseignement différencié. Nous participons

¹ S'il ne réussit pas toutes les épreuves, l'école prend en considération les résultats obtenus par l'élève au cours des deux dernières années écoulées.

² Ce certificat était précédemment appelé Certificat d'Etudes Primaires.

également à l'un des jurys destinés à évaluer les compétences des jeunes de 3^e professionnelle. Au fil du temps, cette expérience professionnelle nous a de plus en plus fortement interpellé. Nous retiendrons principalement deux raisons.

Tout d'abord, le taux de réussite des élèves de l'enseignement différencié aux épreuves « CEB » reste très faible. En discutant avec les enseignants concernés, nous nous sommes rendu compte des grandes difficultés évoquées pour gérer l'hétérogénéité des élèves mais aussi pour inciter ces jeunes à réussir leur scolarité. Ces derniers ne semblent en effet pas motivés par les apprentissages de base mais davantage attirés par la poursuite de leur apprentissage dans l'enseignement qualifiant. Obligés de passer par l'enseignement différencié, ils attendent bien souvent, passivement, d'enfin pouvoir poursuivre les études souhaitées.

Ensuite, nous sommes toujours étonné du chemin chaotique parcouru par les élèves de 3^e professionnelle. Lorsqu'ils présentent leur chef-d'œuvre³, nous leur demandons fréquemment de nous expliquer leur parcours scolaire, les difficultés qu'ils ont rencontrées... Force est de constater que peu d'entre eux ont eu une scolarité régulière – certains ont changé d'école presque chaque année –, ils ont fréquemment été considérés comme incapables de réussir et mis au fond de la classe, certains ont été dirigés vers l'enseignement spécialisé et ont réintégré l'enseignement ordinaire au début du secondaire... Lorsque ces jeunes présentent leur travail, c'est dans l'espoir d'enfin réussir quelque chose et d'obtenir une reconnaissance. Ce sont des moments très intenses et très riches mais toujours très interpellants. On se demande effectivement comment il est possible d'avoir vécu un tel parcours et que personne n'ait rien vu, rien voulu voir, rien fait ou rien pu faire...

En 2011, notre Master de recherche en Sciences de l'Education terminé, nous souhaitions poursuivre nos recherches et nous pencher plus particulièrement sur tous ces élèves en difficulté. Nous avons fait le choix d'orienter notre travail vers ceux du premier degré différencié de l'enseignement secondaire. Nous pensions qu'en leur proposant, bien plus tôt, le même type de travail que celui demandé aux élèves de troisième professionnelle, tout en étant accompagnés par leurs enseignants, nous pourrions les motiver davantage. En choisissant un travail sur un sujet de leur choix, en les soutenant dans leurs recherches, en les aidant à rassembler les idées clés... nous imaginions pouvoir les aider à redonner du sens aux apprentissages scolaires.

Nous avons dès lors cherché un établissement secondaire organisant un premier degré différencié et intéressé par notre projet. Conscient des difficultés rencontrées par les élèves de ce degré, le directeur d'un des

³ Dans la plupart des cas, ces jeunes ont réalisé leur travail tout seuls, sans adulte pour les accompagner et les guider.

établissements contactés nous a proposé de collaborer avec une conseillère pédagogique et une psychologue qui suivaient déjà son équipe.

Après avoir découvert un niveau d'enseignement que nous ne connaissions pas, nous avons tenté de mettre en place les perspectives envisagées. Nous nous sommes toutefois heurtés à différentes difficultés : très grande hétérogénéité du public rencontré, manque de stratégies chez de nombreux élèves pour effectuer les tâches demandées, difficultés de certains enseignants à cerner les difficultés des élèves et à leur proposer des démarches adaptées (nous nous sommes rendu compte que ces difficultés étaient déjà présentes chez les enseignants du niveau précédent), interprétation fort différente de l'échec scolaire des apprenants dans le chef des enseignants, très (voire trop) grande importance du programme à respecter, absence de travail en équipe, résistance de certains enseignants à toute nouveauté pédagogique...

Sur base de ces différents constats, nous avons décidé de revoir l'orientation de ce travail de recherche et de nous focaliser non plus sur les apprenants mais sur les enseignants. Nous avons également pris conscience de la nécessité d'étendre notre réflexion aux enseignants de l'enseignement fondamental⁴ si nous voulions éviter qu'un trop grand nombre d'élèves soit orienté vers l'enseignement différencié.

Afin d'aider les enseignants à découvrir et mieux comprendre tant leur propre personnalité que celle des autres, se rendre compte que tout le monde ne pense pas nécessairement comme eux mais aussi mieux entrer en communication avec leurs élèves, nous nous sommes intéressé au développement personnel. Parmi les différentes approches existant sur le marché, la Process Communication nous a paru une porte d'entrée intéressante pour concrétiser les perspectives envisagées. Nous avons ainsi proposé à des enseignants volontaires de quatre établissements scolaires de suivre une formation en Process Communication. La formation nécessitant un investissement financier, nous avons été soutenu par la ville de Charleroi et par une association de la région de Chimay, la Wartoise.

L'objectif de ce travail de recherche consistait désormais à déterminer si la Process Communication ne serait pas un moyen de (re)mobiliser la réflexion des enseignants sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre afin de répondre davantage aux besoins de chaque apprenant.

Afin de répondre à cette question, nous avons choisi d'interviewer les enseignants ayant participé à la formation proposée. Nous espérons, de cette manière, mieux comprendre les raisons pouvant les amener à faire évoluer leurs représentations pédagogiques personnelles de base et porter davantage leur attention sur les besoins de leurs élèves plutôt que sur leurs manques. Nous cherchions également à savoir si une telle dynamique

⁴ L'enseignement fondamental comprend les trois années de l'enseignement maternel et les six années de l'enseignement primaire.

pouvait amener une transformation du cadre éducatif proposé afin de mieux l'adapter à la diversité des apprenants.

De manière à prendre en compte toute la complexité de la réalité envisagée et d'articuler efficacement nos différents regards sur celle-ci, nous nous devons de la considérer sous plusieurs angles. A cette fin, nous avons décidé d'utiliser la grille d'Ardoino⁵. Selon son auteur, cinq niveaux distincts doivent être simultanément pris en considération si l'on ne veut pas laisser subsister des lacunes dans cet effort de compréhension et hypothéquer ainsi les chances de voir se concrétiser les changements escomptés. Ardoino envisage ainsi les niveaux institutionnel, organisationnel, groupal, relationnel et individuel. Certains auteurs estiment que, dans la logique de ces niveaux, on est fondé à en identifier un sixième, l'historicité (Piroton, 2008, p. 7).

A la suite d'Alain Touraine⁶, l'historicité se caractérise par la capacité d'une société à agir sur elle-même et à se transformer. Dans le cadre de notre recherche, nous envisagerons ici la genèse des inégalités scolaires en considérant le comportement des familles, la spécificité de l'école et enfin la question de l'inégale réussite des apprentissages eux-mêmes.

Des règles institutionnelles s'imposent à toute organisation du fait de son inscription dans des ensembles sociaux plus vastes que l'on nomme communément la société. Ainsi, le niveau institutionnel prend en considération des significations, des valeurs, des finalités, des règles... établies par des groupes de pression, des partis politiques, des institutions étatiques et supra-étatiques (Ibid., pp. 5-6). Dans une deuxième partie, nous envisagerons la genèse du premier degré de l'enseignement secondaire. Dans une troisième partie, nous aborderons les différentes approches que sont l'intégration, l'inclusion et la différenciation. Nous y relaterons également nos premières expériences sur le terrain.

Du point de vue organisationnel, on peut chercher à rendre compte de la façon dont les acteurs se saisissent de la réalité dans laquelle ils se trouvent. Leurs conduites sont ainsi lues comme la manifestation de stratégies relationnelles en vue, par exemple, de minimiser des coûts ou des risques ou encore d'augmenter leurs marges de liberté au sein d'une organisation. Dans cette perspective, la Process Communication de Taibi Kahler, modèle identifiant comment nous regardons le monde et pourquoi nous faisons ce que nous faisons, nous a semblé une approche particulièrement intéressante. Dans une quatrième partie, nous envisagerons une description des caractéristiques des différents profils de personnalité et des stratégies utilisées pour communiquer.

⁵ Ardoino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation, contribution à l'éducation des adultes*. Paris: Gauthier-Villars.

⁶ Touraine, A. (1973). *La production de la société*. Paris: Seuil. Consulté à l'adresse http://genre.francophonie.org/IMG/pdf/Genre_et_intellegibilite_u_du_social.pdf

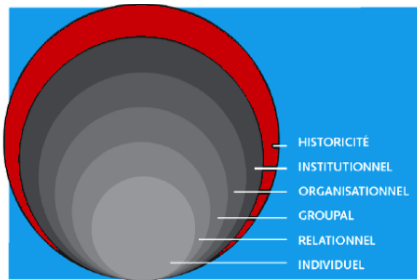
Rapportée à une situation professionnelle en organisation, la question du changement est aussi une préoccupation majeure, qu'il s'agisse de l'encourager ou d'y résister (Ibid., p. 5). Voilà pourquoi, dans une cinquième partie, nous compléterons le niveau organisationnel en entrant plus spécifiquement dans le domaine de la sociologie et de l'action collective.

Au terme de ces premières réflexions, le temps sera venu de structurer notre espace de recherche. Dans une sixième partie, nous spécifierons successivement notre objectif, nos questions de recherche et nos hypothèses, la posture, les démarches ainsi que le paradigme dans lequel nous inscrivons notre recherche et détaillerons la méthodologie utilisée.

La grille d'Ardoino envisage encore les niveaux groupal, relationnel et individuel. Dans le cadre qui est le nôtre, nous considérerons, au niveau groupal, la manière dont l'enseignant cherche à gérer au mieux la diversité de ses élèves. Du point de vue relationnel, nous examinerons la manière dont l'enseignant tisse des liens entre les caractéristiques de son type de personnalité et celles des autres. Enfin, au niveau individuel, nous nous pencherons sur les réflexions que l'enseignant effectue sur le plan personnel. Ce sera l'objet de la septième partie où nous analyserons et interpréterons les données récoltées au cours des interviews.

Au terme de notre réflexion, il nous restera à discuter des résultats obtenus. Nous articulerons notre propos en envisageant tout d'abord la composante socio-affective des compétences transversales présentée dans les Socles de compétences belges, le traitement de l'information au travers des neurosciences et l'efficience de l'enseignement au travers d'une équation proposée par Pierre Moorkens. Ensuite, ayant soumis les résultats de notre analyse aux acteurs concernés, nous relaterons et analyserons les éléments recueillis. Enfin, nous terminerons par la validation de nos hypothèses et envisagerons les perspectives futures éventuelles.

Le temps sera alors venu de conclure.



PARTIE 1

LES INÉGALITÉS SCOLAIRES

« La cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons. »

Pierre Bourdieu

Introduction

Comme nous l'avons écrit dans les premières pages de ce travail de recherche, l'historicité se caractérise par la capacité d'une société à agir sur elle-même et à se transformer.

Depuis plus de quarante ans, les sociologues de l'éducation ont décrit le rôle de l'école dans la reproduction sociale. Depuis les premières analyses de Bourdieu, de nombreuses recherches scientifiques ont confirmé ce phénomène de reproduction des inégalités sociales via l'enseignement : tout éducateur et tout formateur sait aujourd'hui le lien étroit qui existe entre le milieu social des enfants et leur plus ou moins grande réussite, ou échec, dans les apprentissages scolaires (Albarello in Mouraux, 2012, p. 7).

Mais quels sont les mécanismes à l'œuvre dans cette reproduction ?

Pour Terrail (2002, pp. 323-324), la genèse des inégalités scolaires se joue sur trois registres : le comportement des familles, la spécificité de l'École et la question de l'inégale réussite des apprentissages eux-mêmes.

Analysons plus précisément chacun de ces trois registres.

Chapitre 1

Le comportement des familles

Dans ce premier registre, nous commencerons par expliciter le concept « famille ». Ensuite, nous envisagerons l'organisation des relations entre ses membres ainsi que ses fonctions avant de nous pencher sur le comportement de chaque grand type de familles. Nous clôturerons notre propos en considérant les changements au sein de la famille d'aujourd'hui.

1. La famille : définitions

L'étymologie du mot famille reste encore incertaine. Certains affirment qu'il dérive du latin *familia* (ensemble des habitants de la maison) tandis que d'autres pensent qu'il vient du vocable *famulus* (désignant le serviteur, l'esclave). C'est pour cette raison qu'il y a lieu de croire qu'originellement, on parle de famille au sens de « l'ensemble des gens qui vivent sous le même toit sous une seule autorité familiale et qui englobe donc les membres de la famille biologique, mais également tous ceux qui travaillent pour et avec la famille »⁷.

Selon l'anthropologue Claude Lévi-Strauss, la famille est à la fois une institution sociale, juridique et économique existant dans toutes les sociétés humaines. Elle crée entre ses membres une obligation de solidarité morale et matérielle censée les protéger et favoriser leur développement social, physique et affectif⁸. Pour les historiens, une famille est un ensemble de personnes ayant un lien de parenté⁹. Pour la sociologue Danielle Mouraux (2012), la famille est une communauté c'est-à-dire un groupe dont la qualité dépend essentiellement de la satisfaction de ses membres et où les relations entre ceux-ci s'organisent en priorité autour de quatre principes que nous développerons ci-dessous. D'après l'auteure, Tönnies est le premier sociologue à parler de communauté en 1887. Il caractérise celle-ci par une confiance mutuelle, un lien émotionnel, un attachement et une homogénéité (p. 18).

⁷ Dictionnaire des définitions. (s. d.). Consulté 24 février 2013, à l'adresse <http://www.lesdefinitions.fr> et Cours de droit.net. (2012). Histoire du droit de la famille. Consulté 24 février 2013, à l'adresse <http://www.cours-de-droit.net/cours-d-histoire-du-droit-de-la-famille/cours-d-histoire-du-droit-de-la-famille,r170420.html>

⁸ Le mouvement matricien. (s. d.). Famille et parenté. Consulté 25 février 2013, à l'adresse <http://matricien.org/parente/>

⁹ Différents types de famille. (s. d.). Consulté 25 février 2013, à l'adresse <http://lafamille-plus-belle-la-vie.e-monsite.com/pages/mes-pages/differents-types-de-familles/>

2. Organisation des relations entre les membres d'une famille

2.1 L'affectif

Les émotions, les sentiments, les humeurs y sont puissants et s'expriment souvent avec passion. Ils guident l'action, imprègnent les relations et les influencent. Ici, c'est donc le cœur qui prime.

L'affectif fonde les liens familiaux que sont l'alliance et la filiation. Uniques et immuables, ces liens continuent d'exister même si les personnes se séparent et si les relations se cassent : jamais on ne cesse d'être la mère ou le père de son enfant ; (...) on reste toujours l'enfant de ses parents (...) (Ibid., p. 18)

2.2 Le personnel

La famille cherche à assurer sinon le bonheur du moins le bien-être de chaque membre qui la compose. Ce qui importe, c'est ce que l'on est, c'est la personnalité originale de chacun des membres de la famille, individus uniques et irremplaçables (Ibid., pp. 18-19).

2.3 Le particulier

Chaque famille est unique non seulement par son histoire et sa composition, mais aussi et surtout parce qu'elle crée, jour après jour, un mode spécifique de fonctionnement, qu'elle construit son propre capital culturel fait de langages, d'habitudes, de rites... Ces différents éléments construisent un *Nous* qui unit les membres de toute famille (Ibid., p. 19).

2.4 L'appréciatif

La famille fonctionne sur base de l'appréciation : on adore ou on déteste, on tangué entre accord et désaccord, entre amour et haine... C'est en son sein que l'on apprend à se forger des avis, à défendre des causes, à user de préjugés, de clichés, de stéréotypes transmis et acceptés comme tels (Ibid., p. 19).

Si ces quatre principes prédominent dans la famille, Mouraux fait remarquer qu'il est donc légitime, voire souhaitable, que la plupart des parents ne s'intéressent qu'à leur enfant, qu'ils le protègent, qu'ils le défendent d'office, qu'ils aient peur pour lui ou encore qu'ils rechignent à admettre son échec (Ibid., p. 20).

3. Fonctions de la famille

La famille remplit trois fonctions : elle se reproduit, elle produit économiquement et transmet ses valeurs et sa culture (Mouraux, 2012, p. 22).

3.1 Fonction de reproduction

Cette fonction consiste à faire des enfants, à les éduquer et à les mener à la vie adulte. En un siècle, cette fonction s'est profondément modifiée : l'instauration de l'obligation scolaire (1914 en Belgique) ou encore l'accès de toutes les catégories de femmes à l'emploi ont fortement contribué à une réduction du temps consacré à la maternité et à l'éducation. Désormais, la garde et l'éducation des enfants sont de plus en plus souvent confiées à des crèches, à des écoles et autres lieux d'accueil (Ibid.). À ce propos, certains prétendent que les familles ont perdu une grande part de leurs fonctions éducatives alors que d'autres, en revanche, soutiennent que le rôle éducatif de la famille ne s'est pas rétréci, mais que chaque instance (parents, École et autres lieux d'accueil) a vu sa mission éducative s'étendre et se diversifier (Morgan, 1988 ; Kellerhals & Montandon et al., 1989 ; cités par Montandon, 1991, p. 99). Quelle que soit la justesse de l'une ou de l'autre de ces thèses, les familles d'aujourd'hui, plus que par le passé, sont amenées à coordonner leur action éducative avec celles d'autres instances (Montandon, 1991, p. 100).

Il faut encore ajouter qu'on assiste aujourd'hui à une multiplication des types de familles (familles bi, mono, uni, hétéro, homo, poly, pluri –parentales) ainsi qu'à une multiplication des passages d'un type à l'autre suite à un divorce, une perte d'emploi... Tout cela a des effets sur la continuité et l'homogénéité de l'éducation des enfants (Mouraux, 2012, p. 22).

3.2 Fonction de production

Trois éléments sont à prendre en considération. Tout d'abord, suivant la famille dans laquelle on naît, les moyens, les capacités et les chances de grimper dans la hiérarchie sociale varient fortement. Ensuite, pour bien des femmes, la vie professionnelle et l'activité économique prennent le pas, dans le temps comme dans les valeurs, sur la vie familiale et la maternité. Enfin, l'instabilité actuelle de la famille remet en cause la certitude de conserver sa position sociale d'origine : une séparation, une perte d'emploi... et la famille peut plonger dans la précarité, voire la pauvreté (Ibid., p. 23).

3.3 Fonction de transmission

La famille transmet ses valeurs et sa culture. Ces valeurs se construisent à partir des conditions de vie tant objectives (les capitaux économiques, culturels et sociaux dont on dispose) que subjectives (la manière dont on joue avec ces capitaux). Ce qui peut rendre plus difficile le passage entre le monde familial et l'extérieur, c'est précisément la différence entre les valeurs (Ibid.). Comme les familles sont multiples, il faut nous dès lors comprendre ce qui caractérise le comportement de chacune d'elles.

4. Comportement des familles

Nous nous sommes référé à la logique de Mouraux (2012) qui distingue trois grands types de familles – les familles rondes, carrées et hexagonales – et aux cinq « types-idéaux » d'insertion sociale – les familialistes, les fonctionnalistes, les héritants, les contractualistes et les prothésistes – déterminés par Nimal, Lahaye et Pourtois (2010). Nous avons ensuite combiné les deux approches décrivant le comportement de chaque grand type de familles afin de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de chacune. Dans la réalité, les familles sont davantage hybrides, moins caricaturales, même si elles se rapprochent toutes d'un des types que nous décrivons ici.

4.1 Les familles rondes

Les familles très rondes développent essentiellement la culture de l'Oral et du Pratique. Elles se situent en priorité dans l'immédiat, le concret, le fonctionnel, le spontané. On y parle dans l'action, on voit l'avenir comme la reproduction du présent. Elles attendent que l'école agisse « comme une école », de manière « traditionnelle », à l'image de ce que les parents ont sans doute connu dans leur enfance : « *Que les enfants travaillent, qu'ils apprennent (ils ne sont pas là pour jouer) et qu'ils le prouvent en produisant une grande quantité d'exercices, de devoirs et de leçons* ». Ces familles gèrent leurs rapports avec le monde scolaire en restant à distance, car elles estiment qu'elles n'ont pas à se mêler de la scolarité de leurs enfants et, lorsqu'elles décident d'entrer en contact avec l'école, c'est davantage pour s'assurer du bien-être de leurs enfants, pour émettre des plaintes à propos de leurs difficultés à les éduquer, pour lancer des appels à l'aide ou encore pour exploser de colère si elles estiment qu'elles sont lésées. Convaincues de la compétence professionnelle des enseignants, les familles très rondes accordent une totale confiance à l'École (Mouraux, 2012, p. 43).

Dans une enquête menée à propos des pratiques en vigueur dans les relations entre les enseignants et les parents, Montandon (1991) a constaté

que moins les parents ont fait d'études, plus ils pensent que l'école prépare l'enfant pour son avenir (p. 108). En ce qui concerne plus particulièrement les suites que donnent généralement les parents au travail scolaire de l'enfant, elle révèle encore que plus le niveau social de la famille est bas, moins les parents donnent suite aux apprentissages scolaires de l'enfant à la maison (p. 65). Ainsi, dans le cadre des devoirs à domicile donnés à l'école primaire, si de manière générale, quel que soit le milieu social, ce sont les mères qui s'occupent seules quotidiennement des devoirs, l'auteure constate que les mères qui se sont arrêtées juste après la scolarité obligatoire se distinguent de toutes celles qui ont continué leurs études : 44 % d'entre elles ne s'occupent pas du tout des devoirs de leurs enfants (p. 61). Montandon remarque aussi que, lorsque le statut social de la famille est bas, les enfants prennent plus de temps pour terminer leurs devoirs et ceci n'est pas sans rapport avec les résultats scolaires puisqu'elle s'aperçoit que plus les résultats scolaires sont insuffisants, plus les enfants passent de temps à faire leurs devoirs (p. 67). La plupart des études convergent pour souligner encore que les différences d'aide parentale se poursuivent au niveau du secondaire (dès que le niveau collège est atteint) : les femmes de cadre au foyer ne se contentent pas de tâches de surveillance et de contrôle, elles assument aussi des aides méthodologiques ou visent des contenus alors que dans les milieux populaires, cette aide est parfois massivement exercée par les frères et les sœurs (Henri-Panabière, 2010).

Nous référant aux cinq « types-idéaux » d'insertion sociale déterminés par Nimal, Lahaye et Pourtois (2010), nous retrouvons, dans ces familles rondes, les familialistes, les fonctionnalistes et les héritants.

4.1.1 Les familialistes

Les familialistes, que Montandon (1991) appelle *les familles Bastion*, sont des familles en même temps fusionnelles et fermées au monde environnant (p. 23).

L'investissement au sein de l'espace familial est considéré comme une priorité. Il s'agit essentiellement d'accomplir des tâches domestiques ainsi que de s'occuper de l'éducation et du suivi scolaire des enfants. Une des conditions essentielles de la réalisation de ce projet familialiste est l'accès à la propriété : la maison crée un espace pour la vie familiale. Cette maison apparaît comme une petite usine dans laquelle se déroule la micro-socio-économie familiale. Pour les acteurs de ce groupe, il s'agit d'investir un maximum de ses potentialités dans cette petite entreprise qu'est la famille ; tout projet au sein du couple n'est valable que dans la mesure où la vie familiale en récolte les fruits (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, p. 87).

Les parents sont très (voire trop) attachés à leurs enfants. La protection et la chaleur familiale constituent des valeurs importantes. Dans ce type de famille, ce n'est pas la personne de l'enfant qui est prise en compte, c'est le tout familial qui est important ; le système l'emporte sur la personne (Pourtois

et Desmet, 2010, pp. 60-61). La communication intrafamiliale se révèle limitée, car les rôles et les fonctions de chacun des membres sont assez figés, ce qui empêche les échanges et les discussions. Quant aux structures qui régissent ces familles, elles sont le plus fréquemment rigides (certaines règles sont fixées une fois pour toutes sans possibilité de négociation), mais peuvent également être laxistes (laisser-faire intégral), ce qui laisse alors l'enfant sans repère et sans limite (Ibid.).

Les apprentissages « savants » relèvent essentiellement de l'école. Ce n'est pas pour autant que les parents sont inattentifs à l'évolution de leurs enfants, mais ils se sentent inaptes à orienter le cours des choses (Ibid., p. 61). Suite aux échecs précoces (souvent dès la première secondaire), l'orientation se fait vers des filières peu porteuses d'avenir. L'attitude des parents se révèle alors défaitiste : ils se sentent incapables d'intervenir dans le jeu scolaire et social.

Ces parents mettent aussi en évidence le coût des études (Ibid., p. 58). Ce comportement s'inscrit dans la droite ligne de la tradition de ce que l'on pourrait appeler la « micro-économie des comportements scolaires » fondée, dans le cadre de la théorie du « capital humain », par Becker aux Etats-Unis dans les années 60. Pour l'élève et sa famille, toute prolongation de la scolarité représente un investissement qui doit être comparé au bénéfice que l'on peut en attendre lorsque l'intéressé fera valoir le diplôme obtenu sur le marché du travail. En France, Boudon trouve là le principe d'une explication de la différenciation sociale des parcours scolaires : les prolongations d'études au-delà de la scolarité obligatoire représentent une dépense importante compte tenu de la faiblesse des ressources financières et culturelles disponibles. La comparaison entre coûts et rendements escomptés conduit ainsi à une décision d'interruption de la scolarité d'autant plus rapide que l'on descend l'échelle sociale (Terrail, 2002, p. 40).

Le monde extérieur apparaît comme incertain, voire menaçant, et suscite la crainte. La communication extrafamiliale est minimale et les personnes fréquentées font essentiellement partie de la parenté. Les familialistes s'éloignent rarement de leur région d'habitation et, lorsqu'ils prennent des vacances, celles-ci s'organisent en fonction de la structure familiale proche (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, p. 89).

Nous terminerons ce premier type de famille en précisant que c'est le travail extérieur du mari qui permet une certaine sécurité financière et alimente donc le projet familialiste. Les rares expériences professionnelles de la mère n'ont pas été gratifiantes, ce qui explique le renoncement à l'insertion professionnelle pour se consacrer essentiellement à la vie familiale (Ibid., pp. 91-92).

4.1.2 Les fonctionnalistes

Dans ce groupe, l'activité professionnelle est un enjeu fondamental. Dès lors, le parcours scolaire est déterminant pour une future insertion professionnelle ; l'école est une chance à ne pas manquer. Cependant, les acteurs concernés n'ont pu saisir cette chance que partiellement : pour des raisons diverses, ils ont connu un parcours scolaire soit inachevé, soit limité à un cycle d'études secondaires techniques ou professionnelles. La plupart en expriment le regret et estiment qu'ils auraient pu faire mieux. Leur entrée dans le monde professionnel apparaît donc comme la seconde chance de s'inscrire dans un processus d'intégration et d'ascension sociale. Notons encore que, pour la plupart, le travail répond également à des besoins plus matériels, nécessité financière oblige. (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, pp. 104-108).

Comme on peut le constater, la scolarité comme le travail sont perçus sous un mode fonctionnaliste : l'école visant une insertion professionnelle, le travail étant considéré comme un besoin social et matériel.

Cette conception fonctionnaliste se manifeste également au niveau de l'éducation. Dans le projet parental, il s'agit de développer chez les enfants des qualités spécifiques qui feront d'eux des êtres actifs dans le jeu social. Pour ce faire,

- la démarche éducative de ces familles reste largement impositive : c'est « *l'adulte qui sait* » qui apprend à « *l'enfant qui ne sait pas* » ce qui limite l'expérimentation, les remises en question et les recherches personnelles (Pourtois et Desmet, 2010, p. 67) ;
- la sociabilité que l'enfant doit acquérir est normative et conventionnelle ; elle se fonde sur le respect des hiérarchies sociales et sur la nécessité de vivre au sein de la société : des règles et des normes existent, il faut donc s'y conformer, l'harmonie sociétale en dépend (Ibid., p. 69) ;
- les « mauvaises fréquentations » – en référence à leur propre expérience – constituent une des causes essentielles de l'échec scolaire, échec représentant un risque de désinsertion sociale et donc d'exclusion sociale ; il faut donc les éviter à tout prix (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, p. 110) ;
- les études sont valorisées dans la mesure où elles garantissent l'accès à l'emploi, il est donc inutile de viser trop haut dans des filières trop générales et abstraites (Ibid., p. 113) ;
- les pratiques issues de la pédagogie behavioriste sont assez caractéristiques : on se fixe des objectifs, on renforce positivement, on donne des feed-back correctifs et on motive grâce aux conséquences de l'action menée (Pourtois et Desmet, 2010, p. 68).

Au sein de ces familles, le style de vie est marqué par le rigorisme ainsi que par des structures strictes et rigides. La vie culturelle est limitée, la priorité étant donnée aux activités professionnelles des deux parents. Les membres se parlent peu, discutent rarement entre eux. Les activités extrascolaires

restent peu nombreuses, mais font l'objet d'une meilleure acceptation ; une certaine communication avec l'extérieur est donc réalisée ou, du moins, n'est pas rejetée (Ibid., pp. 66-69).

Ces familles accordent beaucoup d'importance à l'individualité et l'autonomie de chacun tout en restant ouvertes à l'environnement externe. Montandon (1991) dit qu'elles fonctionnent comme une association et les appelle donc *les familles Association* (p. 23).

4.1.3 Les héritants

La vision du monde des jeunes héritants est très différente de celle des deux groupes précédents car eux-mêmes, comme leurs ascendants, n'émanent pas du monde ouvrier : ils sont chefs d'entreprise ou commerçants, sont issus de la classe moyenne ou supérieure et constituent déjà, en quelque sorte, une certaine élite sociale (Pourtois et Desmet, 2010, p. 71).

Les attentes parentales en matière scolaire sont élevées d'autant plus que les débuts de la scolarité sont prometteurs (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, p. 128). Par manque de temps, les parents délèguent la fonction éducative à l'institution scolaire et se mettent en retrait. On ne peut toutefois pas dire qu'il y ait absence de stimulations au sein de la famille ou d'incitations à rechercher et/ou à découvrir l'information par soi-même (Pourtois et Desmet, 2010, p. 73). L'école secondaire ne parvient pas à intéresser ces jeunes adolescents plus attirés par les activités extrascolaires (théâtre, sport...). Ils poursuivent néanmoins des études générales jusqu'en troisième voire quatrième année, moment où apparaissent leurs premières réelles difficultés scolaires. Sensibles à l'échec scolaire et peu combatifs, le dernier niveau scolaire atteint est, au mieux, le niveau d'études secondaires générales ou professionnelles avec une septième année de perfectionnement ; au pis, aucune certification n'est obtenue (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, p. 119).

L'école symbolise dès lors un espoir déçu et fait l'objet de nombreuses critiques parce que, aux yeux des parents, elle n'a pas tenu ses promesses. L'utilisation du patrimoine familial devient alors un élément clé à l'insertion professionnelle : soit les parents intègrent le jeune dans l'entreprise familiale, soit ils contribuent au financement de son propre commerce (Pourtois et Desmet, 2010, p. 73 ; Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, p. 120). Voilà pourquoi Montandon (1991) appelle ces familles *les familles Compagnonnage* (p. 23).

Les relations familiales sont ambivalentes : les jeunes sont certes reconnaissants vis-à-vis des parents qui les soutiennent dans leur quête professionnelle, mais même en ayant quitté le domicile familial, ils vivent mal leur dépendance prolongée. Leur adaptation sociale n'est pas toujours satisfaisante : sous un masque souriant se cachent souvent de la déception, une certaine amertume vis-à-vis de l'échec scolaire et beaucoup d'inquiétude

quant à l'avenir professionnel (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, pp. 122-123).

Tout comme les fonctionnalistes, les héritants jugent l'école importante et estiment que leur parcours scolaire est insatisfaisant. Toutefois, un élément fondamental distingue leurs projets de vie des précédents. Si les fonctionnalistes mobilisent leur énergie personnelle pour réussir leur insertion socioprofessionnelle, les héritants s'appuient sur les multiples ressources de leur environnement familial. Deux types se distinguent cependant chez les héritants : les volontaristes et les attentistes. Dès l'interruption de leurs études, les premiers se sont engagés dans le secteur entrepreneurial. Ils sont essentiellement motivés par leur réussite professionnelle et vivent à la mesure du temps de l'entreprise. A l'inverse, les attentistes vivent une période de latence entre l'interruption de leurs études et leur entrée dans le milieu de la micro-entreprise. Ils sont généralement insatisfaits de leur sort et indécis. Pour leur engagement professionnel, ils ont besoin d'une aide à la décision et c'est souvent le milieu familial qui remplit ce rôle (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, pp. 124-127).

4.2 Les familles carrées

Les familles carrées fonctionnent un peu comme une institution. Elles se fixent un objectif, la réussite scolaire, et déploient des stratégies pour y parvenir. Elles comprennent ce que l'Ecole attend et ont la ferme volonté de satisfaire ses attentes pour garantir une scolarité réussie de leurs enfants. Ces familles organisent toute leur vie, y compris le temps libre et les loisirs, en fonction de la réussite scolaire. Chaque activité est réfléchie en fonction des savoirs et compétences utiles qu'elle apporte (Mouraux, 2012, pp.43-44).

Nous référant à nouveau aux cinq « types-idéaux » d'insertion sociale déterminés par Nimal, Lahaye et Pourtois (2010), ces familles carrées correspondent aux contractualistes et aux prothésistes.

4.2.1 Les contractualistes

Tous les individus appartenant à ce groupe s'investissent personnellement dans l'édifice de la société. Dans ces familles, les deux parents exercent généralement une profession dans le domaine social, particulièrement en lien avec l'institution scolaire : enseignant, éducateur, animateur socioculturel, femme de charge, concierge... En retour, cet investissement social appelle une récompense, un signe de reconnaissance de la part de la société. L'accomplissement personnel des contractualistes dépend de ce feed-back et lorsque l'individu estime jouir de cette reconnaissance sociale, il éprouve un sentiment de bonheur et de réussite socioprofessionnelle. Cette dynamique est caractéristique de la démarche contractuelle (Ibid., pp. 132-144).

L'autonomie, la sociabilité et la confiance en soi se trouvent au cœur du projet parental. La famille est le lieu privilégié où l'enfant fait l'apprentissage de ces valeurs dès le plus jeune âge. L'idée du contractualisme social imprègne ici encore les principes éducatifs. Il s'agit d'initier l'enfant, au sein même de la famille, au respect des règles énoncées comme cela se pratique au niveau d'un contrat. Somme toute, éduquer signifie apprendre les fondements et les limites du contrat social (Ibid., pp. 147-148).

Les aspirations parentales en ce qui concerne la scolarité des enfants sont élevées. Les relations avec l'école sont gérées de main de maître : une surveillance sur tout, y compris la didactique ; un contact régulier avec les enseignants ; une place centrale aux réunions de parents, aux Conseils de participation¹⁰ et même aux comités de fêtes ; une collaboration intense qui provoque parfois l'exaspération des enseignants (Mouraux, 2012, p. 45).

Si le climat est chaleureux dans la petite enfance, le projet parental de réussite sociale est tel que lorsque, le jeune s'écarte de la trajectoire prévue pour lui, les conflits et les tensions s'amplifient et la tension qui règne, lorsque l'enfant est devenu un jeune adulte, provoque un détachement précoce. Les liens familiaux ne sont toutefois pas rompus, car les parents, respectant des principes démocratiques, permettent en fin de compte au jeune de s'opposer et de se responsabiliser : celui-ci est rapidement autonome sur le plan socioprofessionnel même si son adaptation sociale et relationnelle reste difficile (Pourtois et Desmet, 2010, p. 80).

4.2.2. Les prothésistes

La famille est le lieu où les jeunes trouvent un point d'ancrage à leur projet. Elle dynamise leur potentiel et les accompagne dans leurs démarches d'intégration sociale ; elle agit comme un outil ou une prothèse.

Ces familles considèrent l'École comme très importante pour le futur de leurs enfants et font preuve d'un soutien et d'un suivi scolaire pendant leurs études primaires et secondaires. Elles les propulsent ensuite littéralement dans les universités provoquant parfois, pour certains, des difficultés à quitter le milieu familial. C'est ce qui peut notamment arriver lorsque l'université est éloignée du domicile et qu'il faille dès lors trouver un logement. Cette angoisse est le signe du caractère fusionnel qui existe dans les relations entre les jeunes et leurs parents. Les familles maintiennent cependant leur aide au cours de cette période à des degrés divers : celle-ci peut se limiter à la simple présence dans les moments difficiles comme en période d'examens ou de manière plus soutenue comme lors de la préparation des travaux de fin d'études. Le soutien de la famille se manifeste encore à l'heure de l'insertion professionnelle et de la recherche d'emploi et parfois au-delà lorsque les

¹⁰ Dans chaque établissement, il est créé un Conseil de participation chargé de débattre du projet d'établissement et de remettre un avis sur le rapport d'activité. Ce Conseil comprend des représentants du pouvoir organisateur, des représentants du personnel enseignant, du personnel ouvrier et administratif, des parents et des élèves dans l'enseignement secondaire.

jeunes commencent leur vie de couple. La famille se constitue donc en entreprise pour encadrer, stimuler et permettre la réalisation des projets du jeune (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000, pp. 161-165). Même si les individus considèrent la famille comme une valeur sûre pour leur avenir, les prothésistes ressentent néanmoins parfois le milieu familial comme étouffant (Ibid., p. 164).

Si la famille représente un capital essentiel dans l'avenir des prothésistes, elle participe également aux stratégies des projets de vie rencontrés chez les familialistes et les héritants.

Chez les familialistes, les projets sont essentiellement orientés vers la famille qui constitue un micro système vers lequel convergent toutes les stratégies individuelles. La vie familiale est centripète ; elle est définie par les familialistes comme le pôle d'attraction de leur investissement. Au contraire, chez les prothésistes, le milieu familial est utilisé comme tremplin favorisant l'intégration socioprofessionnelle des jeunes. La famille-prothèse développe une énergie centrifuge en préparant la réussite de l'insertion des jeunes dans la société (Ibid., pp. 165-168).

Chez les héritants, la formation scolaire est un échec relatif et les jeunes sollicitent ou attendent l'intervention de leurs parents. Leur entrée dans la vie active s'effectue au sein de la structure familiale : les jeunes héritent donc de la structure socio-économique de la famille qui pallie ainsi leur déficit de formation scolaire. Par contre, chez les prothésistes, la famille soutient le jeune tout au long de son parcours scolaire et favorise son insertion socioprofessionnelle dans le monde du travail extérieur à la famille (Ibid.).

4.3 Les familles hexagonales

Les familles hexagonales ont réalisé la synthèse des éléments ronds et carrés. Elles maîtrisent et mettent en œuvre la culture de l'Écrit et de l'Abstrait. Elles ont une constante réflexion sur leur action, sont capables d'anticipation, se situent dans une perspective dynamique où le présent sert d'appui pour améliorer le futur. Elles sont fortement tournées vers l'extérieur, participent à la vie citoyenne et à l'expression culturelle et artistique (Mouraux, 2012, p. 45).

Ces familles sont fortement socialisées et situées dans le haut de la hiérarchie sociale. Leur mode de vie est trépidant, car les parents comme les enfants consacrent beaucoup de temps et d'énergie à exercer leur emploi, se former, entretenir leur réseau social, diversifier et gérer leurs ressources en savoirs, en temps, en argent, en gestion, en réflexion (Ibid.).

Au niveau scolaire, ces familles hexagonales savent que l'École est incontournable si leurs enfants veulent maintenir une position sociale haute. Le diplôme est la clé et, pour l'obtenir, les parents sont prêts à utiliser tous les moyens disponibles en passant si nécessaire par des combats

collectifs, par des interventions fortes auprès de la hiérarchie, par le lobbying, les pressions et les menaces. Ils relativisent cependant le scolaire en le mettant en concurrence avec d'autres apprentissages, ceux de la vraie vie, que l'on fait dans la société via la culture et n'hésitent pas à critiquer l'École car, à leurs yeux, elle ne participe pas assez au développement global de leurs enfants et ne les prépare pas suffisamment à leur vie d'adulte. Portés par un projet familial d'ascension sociale, les enfants de ces familles sont majoritairement ceux qui réussissent la scolarité la plus poussée (Ibid., p. 46).

5. Changements au sein de la Famille d'aujourd'hui

5.1 Les familles se replient sur elles-mêmes

Les familles d'aujourd'hui deviennent plus sujettes à des changements profonds et rapides : toutes les caractéristiques précédemment décrites évoluent en effet au fil du temps, du vieillissement des parents et des enfants, des circonstances familiales (mariage, naissances, décès...), économiques (emploi, chômage...), culturelles (études, formations, pratiques artistiques...), événementielles (accidents, migration, déménagements...). Ces changements amènent les familles à poser des choix, à devenir plus créatives de manière à s'adapter à chaque nouveau mode de vie. Aujourd'hui, il devient impossible de rencontrer deux familles qui ont effectué exactement les mêmes choix. La multiplication de tous ces modèles familiaux ne permet plus de se référer à une manière d'agir définie et socialement approuvée, ce qui peut amener à penser que les repères disparaissent et que les familles sont déboussolées.

Pour compenser tous ces événements, la famille fait le gros dos et cherche le bonheur dans son cercle intime. Et comme la société est formée de l'ensemble des familles, ce qui se passe là influence ce qui se passe ici et inversement. Cette idéologie de l'intimité déborde ainsi de la famille et s'installe dans la société : on recherche des rapports étroits avec ceux qui nous ressemblent et l'on développe de la froideur envers les autres. On en arrive à construire des « ghettos » où l'inconnu est exclu ; l'expérience de la différence n'est plus vue comme une expérience humaine positive, on voit les différences mais on y est indifférent (Mouraux, 2012, pp. 24-26).

Paradoxalement, l'intime se dévoile et se montre via notamment les réseaux sociaux. Certains spécialistes pensent que les réactions des autres aideraient ceux qui se racontent à mieux se connaître. Serge Tisseron (cité par Jeunejean et Ernoux, 2012, p. 24), psychiatre et psychanalyste, appelle cela le « désir d'extimité » par opposition à « intimité ». Aujourd'hui, s'inscrirait-on sur un réseau social parce que l'on se sent trop seul, parce

qu'on n'a pas d'autres possibilités de créer des contacts ; les réseaux sociaux démontreraient-ils alors la solitude actuelle des individus ? Il faudra encore bien du temps avant d'obtenir des réponses précises à ces questions. Mais tous les spécialistes ne sont pas du même avis. André Mondoux¹¹, sociologue canadien de l'Université de Québec Montréal, estime, lui, que l'important n'est pas l'échange, mais seulement se dire, se raconter, ici et maintenant ; c'est « je, me, moi ». Poster des informations sur un réseau social serait une démarche très égocentrique qui n'aide pas à la rencontre réelle mais qui fait que l'individu « tourne autour de son nombril ». Les autres seraient alors seulement des « caisses de résonance », des gens qu'il utiliserait parce qu'il aurait besoin qu'on l'écoute, qu'on le lise.

Comme on peut le constater, la logique communautaire se renforce tant au sein de la famille que dans la société tout entière. Poussée à son comble, elle risque de poser d'importants problèmes tant pour les individus que pour la société (Mouraux, 2010, p. 26).

5.2 Les familles s'ouvrent vers l'extérieur

Nous avons écrit précédemment que les familles étaient de plus en plus souvent amenées à confier la garde et l'éducation de leurs enfants à des crèches, à des écoles et autres lieux d'accueil. Elles doivent donc se défaire d'une partie de leur responsabilité et de leur pouvoir pour devenir partenaires d'éducateurs professionnels et d'institutions. Cette confrontation ne se fait pas sans mal et la professionnalisation des parents est parfois remise en cause, certains allant jusqu'à accuser ces derniers d'incompétence et de démission. Face à cette exigence de rentabilité familiale, l'angoisse des parents augmente et la gratuité de mise dans les relations familiales est concurrencée par l'évaluation des performances, surtout scolaires, des enfants. L'amour parental devient moins inconditionnel et varie davantage selon les points du bulletin (Mouraux, 2010, p. 26).

Remarquons encore que l'ouverture vers l'extérieur confronte les familles aux idées et aux valeurs de la société et de l'École. Cette ouverture aiguise l'esprit critique des enfants et rend plus difficile la transmission de la culture familiale, compliquant ainsi davantage la tâche éducative des parents (Ibid., p. 27).

Si l'exercice de la parentalité se complexifie, la famille reste cependant le lieu où les enfants apprennent à bouger, marcher, manger, parler... Tous ces apprentissages se réalisent en observant les adultes, en les imitant, en répétant leurs gestes et leurs démarches... selon la pédagogie familiale, c'est-à-dire dans les limites de ce que connaît la famille, à l'intérieur des frontières de son monde à elle. C'est pourquoi la société a créé l'École afin

¹¹ Mondoux, A. (2008). Pour ou contre Facebook. *UQAM Entrevues*, 34(16). Consulté 7 novembre 2013 à l'adresse <http://www.uqam.ca/entrevues/2008/e2008-076.htm>

d'éduquer les enfants dans les deux sens du terme : « ex ducere », les conduire hors de leur famille, leur apprendre à grandir, à être autonomes, à voler hors du nid de leurs propres ailes ; « educare », les nourrir, l'acception « nourriture » pouvant être considérée comme la somme des savoirs de l'humanité à transmettre d'une génération à l'autre (Ibid.). Comme le disait Nietzsche, « *Il ne s'agit pas de faire de la génération nouvelle l'avorton tardif d'un passé glorieux qu'elle devrait répéter religieusement. C'est la vie qu'il convient de nourrir avec soin pour lui permettre de grandir, comme l'arbre doit être nourri à sa racine qui, de la jeune pousse, deviendra le tronc majestueux*¹² ». La réussite scolaire devrait dès lors coïncider avec ce qu'elle est censée être : l'expression pure et simple des capacités et du travail des élèves. Or, elle reste toujours mesurée à l'origine sociale (Terrail, 2002, p. 323). Pour comprendre pourquoi, nous allons nous pencher sur le deuxième registre annoncé : la spécificité de l'Ecole.

¹² Carfantan, S. (2009). Le sens de l'éducation. Leçon 194. Consulté 15 mars 2013, à l'adresse <http://www.philosophie-spiritualite.com/cours/education.htm>

Chapitre 2

La spécificité de l'Ecole

Comme nous l'avons écrit au début de cette partie, la genèse des inégalités scolaires se joue sur trois registres (Terrail, 2002, pp. 323-324). Après avoir développé le registre relatif au comportement des familles, voici venu le temps de nous pencher sur la spécificité de l'école. Nous envisagerons successivement la conquête de l'obligation scolaire, la massification progressive de l'enseignement, l'organisation des relations entre les membres de l'école et nous terminerons par les visions de l'école et du savoir qui diffèrent selon le point de vue des familles et des acteurs de l'école.

1. Conquête de l'obligation scolaire

1.1 D'une indistinction des différences à la prise en compte d'une différence

1.1.1 Avant l'apparition des collèges

Vers la fin du Moyen Age, on peut schématiquement ramener à trois les formes de transmission qui existent en Occident.

Tout d'abord, dans les domaines tels que l'agriculture, l'élevage, la pêche, l'artisanat..., le jeune apprend par mimétisme en participant aux activités productives du groupe social auquel il appartient. Ce mode de transmission prend dans certains cas une forme plus institutionnalisée, le compagnonnage, où le jeune est placé chez un maître qui lui apprend progressivement le métier en l'associant aux travaux qu'il réalise. Dans ce mode de transmission, on rencontre de multiples différences entre les individus, mais celles-ci ne sont pas catégorisées explicitement et ne donnent pas lieu à des adaptations particulières (Kahn, 2011, p. 14).

Le deuxième mode de transmission est celui des universités qui existent dès le XI^e siècle. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, « (...) *les universités médiévales ne sont seulement des établissements d'enseignement supérieur. Nos enseignements primaire et secondaire s'y donnaient partiellement ou étaient contrôlés par elle* »¹³. Dans ces établissements, à un niveau donné d'études, on rencontre des étudiants d'âges très différents : « (...) *nous pouvons constater qu'en général les débutants avaient une dizaine d'années. (...) trouvaient aussi naturel qu'un adulte, désireux d'apprendre, se mélangeât à un auditoire enfantin, car c'était la matière enseignée qui importait, quel que fût l'âge des écoliers* »¹⁴.

¹³ Le Goff, J. (1985), *L'imaginaire médiéval* (p. 85). Paris : Gallimard.

¹⁴ Ariès, P. (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Paris : Plon.

Comme on peut le constater, les universités délivrent le même enseignement à des individus tous singuliers (Kahn, 2011, p. 15).

Quant au troisième mode de transmission, il concerne les petites écoles :



Figure 1:
The Evening School de Guerrit Dou au Rijksmuseum
d'Amsterdam

Source : [http://fr.wahooart.com/@/8Y377M-Gerrit-Dou-Une-Ecole-du-soir-\(2\)](http://fr.wahooart.com/@/8Y377M-Gerrit-Dou-Une-Ecole-du-soir-(2)), page consultée le 10/11/2013

dans les villages et les villes, moyennant rétribution, il y est possible d'apprendre à lire, parfois à écrire et même parfois à calculer si le maître possède la compétence à cet effet. Les représentations picturales anciennes de scènes scolaires, comme celle ci-contre, montrent un maître ou une maîtresse faisant travailler un ou deux élèves près de son bureau pendant que les autres se livrent à diverses occupations. Comme l'écrit Groperrin¹⁵, l'enseignant a devant lui des élèves d'âges très différents,

diversement avancés et aux objectifs distincts (apprendre à lire, à écrire ou à calculer). L'enseignement a donc affaire à des individus que tout distingue, autrement dit des singularités. On est dans un rapport privé entre le maître et chaque élève (Ibid., pp. 15-16).

1.1.2 Apparition des collèges

Les collèges apparaissent progressivement au cours des XIV^e et XV^e siècles. Au départ, ce sont des lieux que les étudiants boursiers fréquentant l'université louent pour y habiter collectivement. Au fil des décennies, ces étudiants, aux revenus généralement faibles, vont prendre en pension, contre rémunération, d'autres étudiants plus jeunes et finiront par leur donner cours.

Fin du XV^e siècle, dans les collèges d'une congrégation religieuse aux Pays-Bas, *les Frères de la Vie Commune*, le regroupement des élèves va s'organiser en fonction d'une différence : leur niveau d'avancement dans la connaissance. Cette innovation permet d'obtenir, sous la forme de « classes », des groupes homogènes au sein desquels on peut s'attendre à ce qu'il n'y ait plus de différences.

Trois caractéristiques majeures de cette organisation peuvent être définies.

1. Tous les élèves réunis dans une même classe reçoivent simultanément le même enseignement.

¹⁵ Groperrin, B. (1984), *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes : Editions Ouest-France.

2. Dans une telle organisation, selon leur degré de difficulté, les connaissances à acquérir sont réparties entre les années successives d'un cursus laissant croire avoir ainsi neutralisé les différences entre élèves.
3. Cette neutralisation des différences, pour être maintenue, doit être régulièrement vérifiée. Voilà pourquoi, en fin de chaque année, on organise des examens afin de vérifier que le niveau des connaissances de chaque élève lui permette bien d'accéder à l'étape suivante.

Cette nouvelle forme d'organisation scolaire, qui se propagera rapidement à Paris, ne touche dans un premier temps que les collèges – c'est-à-dire ce que nous appelons aujourd'hui les écoles secondaires – mais atteint également les petites écoles au XVII^e siècle. Parmi les fondateurs de ces écoles d'un genre nouveau, le plus connu est Jean-Baptiste de La Salle qui fonde, dès 1684, des écoles pour les plus pauvres. Ces écoles, organisées par les Frères des Ecoles chrétiennes, acquerront très vite une grande renommée et cesseront bientôt d'être réservées uniquement aux enfants des familles pauvres. Le modèle de ces écoles lassaliennes va se propager à toute l'Europe et constituera la forme dominante des écoles à la fin du XVIII^e siècle (Ibid., pp. 16-20).

Du milieu du XVII^e siècle à la fin du XVIII^e siècle, en France, les collèges sont au nombre de 350 et accueillent quelques 60 000 élèves issus de la noblesse, de la bourgeoisie ainsi que de l'élite de la boutique, de l'échoppe voire de la paysannerie riche. Au total, moins d'un élève sur cinquante fréquente le collège, et moins d'un sur cent accède à l'Université. L'éducation populaire fait des progrès spectaculaires : un homme sur deux et une femme sur huit signent leur registre de mariage à la fin du XVII^e siècle, un homme sur deux et une femme sur quatre à la fin du XVIII^e siècle, indiquant ainsi une capacité de lecture et d'écriture (Terrail, 2002, p. 31).

1.2 De la prise en compte d'une différence à une pédagogie différenciatrice

Dans la nouvelle organisation de l'apprentissage, organisée selon des étapes que les élèves parcourent tous au même rythme, il est possible de caractériser la manière dont un élève exécute une tâche en la comparant à ce que la majorité des autres élèves sont capables d'effectuer au même moment. L'institution crée ainsi des normes : à tel échelon du cursus et donc à tel âge, il est considéré comme normal de pouvoir accomplir telle tâche scolaire. Chaque individu se voit désormais caractérisé par l'écart de son comportement ou de sa performance avec la norme.

Cette caractérisation, qui prend l'allure d'une mesure, a deux conséquences. Tout d'abord, elle paraît incontestable, ce qui entraîne un effet de pouvoir : l'institution scolaire se trouve investie de la légitimité à dire ce que sont les

individus. Ensuite, du fait que les difficultés scolaires d'un élève sont signalées par une moindre performance, c'est-à-dire par un positionnement inférieur à celui des autres sur une échelle linéaire, l'institution scolaire les interprète comme un manque ou comme l'effet d'un manque – manque de connaissances, de travail, d'attention, d'efforts... – et en cas d'échec, elle attribue ce dernier aux caractéristiques du seul individu (il est « son » échec) mais aussi à sa volonté, à la constance de ses efforts, en bref à sa moralité.

Les inégalités scolaires reçoivent ainsi une forme de légitimation. La volonté d'évacuer les différences, loin de les éliminer, les révèle et la pédagogie indifférenciée mise en place est, dans ses effets, profondément différenciatrice¹⁶ (Kahn, 2011, pp. 27-33).

1.3 D'une pédagogie différenciatrice à l'idéal-type de l'école démocratique

A partir de la fin du XVIII^e siècle, la question de l'enseignement scolaire prend une dimension juridique et politique. Parmi les discours qui apparaissent dans le contexte de la Révolution française, le plus emblématique est celui du philosophe et mathématicien Condorcet.

Dans son *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, déposé à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792, nous retiendrons particulièrement trois éléments.

- Le premier élément renvoie au but de l'école. Condorcet est tout à fait explicite lorsqu'il le définit :
« *Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun la facilité (...) de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi.* »¹⁷
- Le deuxième élément a trait à l'accès à l'instruction pour tous :
« *Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. (...) Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, ou d'en acquérir de nouvelles.* »¹²

¹⁶ Une pédagogie différenciatrice est une pédagogie qui engendre elle-même, volontairement ou non, des différences (Kahn, 2011, p. 9).

¹⁷ Jolibert, B. (1993). Condorcet (1793-1794). Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée, XXIII (1-2), 201- 213.

- Le dernier élément concerne la valorisation des talents. Condorcet pense qu'il est nécessaire de donner plus à ceux qui veulent ou peuvent recevoir plus :

« C'est donc encore un devoir de la société que d'offrir à tous les moyens d'acquérir les connaissances auxquelles la force de leur intelligence et le temps qu'ils peuvent employer à s'instruire leur permettent d'atteindre. Il en résultera, sans doute, une différence plus grande en faveur de ceux qui ont plus de talent naturel et à qui une fortune indépendante laisse la liberté de consacrer plus d'années à l'étude. Mais si cette inégalité ne soumet pas un homme à un autre, si elle offre un appui au plus faible sans lui donner un maître, elle n'est ni un mal ni une injustice ; certes ce serait un amour de l'égalité bien funeste que celui qui craindrait d'étendre la classe des hommes éclairés et d'y augmenter les lumières. »¹²

Condorcet plaide aussi pour l'élaboration d'un système d'aide matérielle en faveur des plus défavorisés qui manifesteraient l'un ou l'autre talent. En effet, pour compenser le fait que les écoles secondaires n'étaient accessibles qu'aux jeunes dont les familles pouvaient se passer du travail, il avait prévu de faire attribuer des pensions temporaires aux jeunes gens méritants qu'il nommait « enfants de la patrie » : *« Le but principal de la dépense que s'impose alors une nation est de développer le talent dont on prévoit l'utilité. Ce n'est point une famille qu'on veut secourir ou récompenser : c'est un individu que l'on veut former pour la patrie (...). »¹⁸*

Ce rapport exprime bien le souffle égalitaire de la Révolution dans le domaine de l'instruction mais, jugé timoré et trop libéral, il tombe dans les oubliettes dès après sa présentation à l'Assemblée nationale, ce qui oblige à le considérer comme une utopie pour l'époque. Cependant, il s'agissait d'une utopie qui contenait déjà en germes les principes de l'école de Jules Ferry et annonçait les efforts progressistes en vue de l'égalisation des chances face à l'institution scolaire (Van Haecht, 1985, p. 28).

1.4 De l'idéal-type de l'école démocratique à l'obligation scolaire

Lorsque la Belgique devient indépendante, la Constitution de 1831 ne proclame pas le droit de tous les citoyens à l'instruction – cela aurait mis en demeure les pouvoirs publics d'organiser d'emblée un système de scolarisation gratuit et obligatoire – mais elle décrète le principe de la liberté d'enseignement. Quiconque a ainsi le droit d'organiser une école et les congrégations religieuses saisissent cette opportunité pour redéployer et

¹⁸ Condorcet, M. (1929). Cinq mémoires sur l'instruction publique. In F. Buisson, *Condorcet* (p. 59- 75). Paris: Librairie F. Alcan.

développer leur réseau d'enseignement (Beckers, 1998, p. 32). Face à la volonté de suprématie émanant des pouvoirs religieux, les laïcs considèrent qu'il faut obtenir l'intervention de l'Etat pour donner des moyens d'existence à un enseignement qui ne soit pas sous la coupe du clergé. Les positions respectives des laïcs et des catholiques concernant l'organisation de l'enseignement s'exprimeront dès lors, avec l'alternance des gouvernements, dans des lois successives, et ce jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (Van Haecht, 1985, p. 43).

Dénonçant la faiblesse de l'enseignement primaire belge, Ducpétiaux¹⁹ démontre dès 1838, sur base de relevés statistiques datant de 1835, que la moitié des enfants belges âgés de 6 à 15 ans ne participent aucunement à la scolarité élémentaire et que la masse manquant à toute instruction s'élève à plus de la moitié de la population (53%). Il a beau argumenter en faveur de l'obligation scolaire, détruisant notamment les abus de l'emploi trop précoce des enfants dans les fabriques, il faudra cependant encore attendre plus d'un demi-siècle pour voter une loi régissant la matière (Ibid., p. 45).

En ce qui concerne l'enseignement moyen²⁰ en cette fin de première moitié du XIX^e siècle, celui-ci est presque entièrement sous l'emprise de l'Eglise. La loi du 1^{er} juin 1850 crée alors dix athénées et cinquante écoles moyennes dépendant de l'Etat²¹. Deux types d'établissements, s'adressant au départ uniquement à des garçons²², vont alors exister :

- des écoles moyennes supérieures (qualifiées d'athénées royales, de collèges provinciaux ou communaux) comprenant des humanités traditionnelles, d'une durée de sept ans, accordant une place importante aux langues anciennes, et une section professionnelle, d'une durée de cinq ans, prévoyant un développement important des mathématiques, de la physique et de la mécanique ;
- des écoles moyennes inférieures (qualifiées d'écoles moyennes) comprenant les écoles primaires supérieures et les écoles industrielles ou commerciales, d'une durée de deux ou trois ans, centrées sur la langue maternelle, la seconde langue et les mathématiques.

¹⁹ Homme politique belge (1804-1868).

²⁰ Jusqu'après la seconde guerre mondiale, on ne parle pas d'enseignement secondaire mais d'enseignement moyen (écoles moyennes et athénées ou collèges) et d'enseignement spécial (écoles et cours professionnels, techniques, industriels et ménagers) (Beckers, 1998, p. 34).

²¹ En 1887, le nombre d'athénées sera fixé à 20 et celui des écoles moyennes à 100 (Van Haecht, 1985, p. 61).

²² Coulon, M. (1946). *Jeunesse à la dérive. Tome III : Pour une nouvelle structure des enseignements inférieurs*. Mons : Editions Silène.

Les premiers établissements ont un caractère clairement élitaire : « *Personne n'ignore, en effet, combien cette instruction a d'action (...) sur le caractère et l'esprit des jeunes gens qui souvent, plus tard, deviendront les conseillers et les guides de leurs concitoyens (...)* »²³. Les seconds établissements sont davantage destinés à un public d'extraction sociale plus modeste (Ibid., pp.46-48) et concernant plus particulièrement les écoles industrielles, elles avaient pour buts de donner à l'ouvrier une instruction scientifique, de lui procurer les moyens d'améliorer sa condition matérielle et de développer son intelligence (Ibid., p. 57).

En 1881, dans les écoles moyennes supérieures, une loi introduit de nouvelles options valorisant les disciplines modernes ainsi qu'un tronc commun de deux ans retardant l'orientation entre les deux sections. Six ans plus tard, la section professionnelle est remplacée par une filière dite moderne (section scientifique et section commerciale et industrielle). Les sections « classique » et « moderne » sont désormais installées et toutes deux sont d'une durée de sept ans²⁴. Quant aux orientations professionnelles, elles sont reléguées au sein d'un enseignement technique, pratique et utilitaire (Beckers, 1998, p. 35).

Concernant l'éducation des filles, l'enseignement moyen de l'Etat est inexistant jusqu'en 1880 et l'enseignement universitaire est totalement fermé aux femmes²⁵. On considère alors que la femme célibataire doit trouver ressources et moyens d'existence grâce à l'enseignement professionnel (Van Haecht, 1985, p. 58).

En 1889, une première loi limite le travail des femmes et des enfants dans les établissements industriels à 12 heures par jour. Elle aura un effet important sur le taux de fréquentation scolaire avant la signature de la loi sur l'obligation scolaire. Cependant, en 1900, 15% seulement de la population scolaire restent pendant six ans à l'école²⁶.

Les lois du 19 mai et du 26 mai 1914 décrètent respectivement l'instruction obligatoire et l'interdiction du travail des enfants avant 14 ans, et ce, dans toutes les formes d'entreprises²⁷. Ce progrès notable sur le plan des possibilités d'émancipation individuelle n'est pas nécessairement bien accueilli dans les classes populaires et il faut faire pression sur les parents

²³ Chambre des Représentants. (1849). *Projet de loi sur l'enseignement moyen donné aux frais de l'Etat* (Annales et Documents parlementaires, Rapport réalisé en prévision du passage de la loi) (p. 1031- 1047). Belgique.

²⁴ Ce n'est qu'en 1924 que le nouveau programme ramènera les études d'humanités à 6 ans (Van Haecht, 1985, p. 121).

²⁵ Les lois de 1890-1891 sur l'enseignement supérieur limitèrent l'accès à l'université aux détenteurs d'un diplôme d'humanités, titre que ne délivraient pas les écoles de filles (Van Haecht, 1985, p. 58).

²⁶ De Vroede, M. (1986). Extension de l'enseignement (1842-1914). In H. Vanhoebroeck, *L'école primaire en Belgique depuis le Moyen Age* (p. 71- 83). Bruxelles: La Galerie.

²⁷ Suite à la première guerre mondiale, la généralisation de la fréquentation scolaire pour tous les enfants n'entrera en vigueur dans les faits qu'en 1919.

par voie légale pour qu'ils laissent leurs enfants fréquenter l'école. En effet, le travail de chacun des membres d'une famille de l'époque est nécessaire à la survie, tant les salaires sont bas et les conditions de vie précaires.

Voyons ce qui se passe alors ailleurs en Europe.

En France, Jules Ferry met en place une école gratuite (loi de 1881), obligatoire (1882) et laïque (1882 et 1886) qui est un compromis entre les convictions de Condorcet et celles du courant conservateur de l'époque. Il s'agit d'une école primaire entièrement dévolue aux enfants des classes populaires, d'une durée de sept années (de 6 ans à 13 ans), qui se suffit à elle-même et ne constitue pas un mode d'entrée possible dans le réseau scolaire emprunté par les enfants de la bourgeoisie. Ces derniers fréquentent les petites classes du lycée dès six ans et poursuivent leur scolarité sans discontinuité dans les classes du secondaire du même établissement²⁸. Des implantations géographiques, des bâtiments scolaires, des programmes, des enseignants, des examens et des diplômes différents assurent l'étanchéité totale des réseaux. Autrement dit, l'école de Jules Ferry est une école profondément différenciatrice : les enfants y sont scolarisés dans des structures différentes, non en fonction de leur talent ou de leur intelligence, mais selon leur origine sociale (Kahn, 2011, pp.38-40).

On trouve également ce double système scolaire par exemple en Angleterre ou en Allemagne, par contre, certains pays européens comme le Danemark optent pour un autre choix : l'enseignement élémentaire est obligatoire depuis 1804 et dès la fin du XIX^e siècle existent des lycées populaires qui dispensent aussi bien de la culture générale que des compétences techniques aux ouvriers et aux agriculteurs (Beckers, 1998, pp. 46-49).

2. Massification progressive de l'enseignement

2.1 Obligation scolaire jusque 14 ans

Pour permettre aux élèves belges de faire face à l'obligation scolaire, certaines structures existent déjà : les écoles moyennes inférieures au sein desquelles se forment les futurs employés et commerçants et le quatrième degré de l'école primaire. Déjà développé dans une centaine de communes en 1900, la loi du 19 mai 1914 institutionnalise ce quatrième degré pour les enfants de la classe ouvrière ne pouvant désormais plus être engagés en usine avant 14 ans. Celui-ci remplit un triple rôle : compléter la formation de base des enfants de 12 à 14 ans, leur permettre de se préparer à suivre une formation professionnelle ultérieure sur le lieu de travail, dans les écoles professionnelles ou en alternance dans les deux sites et éviter que ce public

²⁸ Prost, A. (1968), *L'Enseignement en France (1800-1967)*. Paris : Armand Colin.

touché par l'interdiction de travailler ne vagabonde (Beckers, 1998, pp. 40-41).

Certains progressistes souhaitent cependant ouvrir l'accès à l'école moyenne aux enfants doués de la classe ouvrière dès 12 ans. La loi belge relative aux Mieux Doués du 15 octobre 1921 prévoit ainsi la création d'un fonds qui aura pour but de leur procurer les moyens de poursuivre leurs études après l'école primaire. Plusieurs circulaires rappelleront, dans les années 1930, que la mission de ce fonds est bien de rechercher les meilleurs éléments de la population scolaire pour les orienter vers les études que leurs aptitudes paraissent indiquer, l'orientation étant nettement vers les Facultés de l'Université (Van Haecht, 1985, pp. 111-112). D'autres considèrent que la coexistence d'une école de finalité, allant jusque 14 ans pour les enfants du peuple, et une école ouvrant à 12 ans les portes à l'enseignement moyen, pour les enfants de la bourgeoisie, est démocratiquement inacceptable. Dès lors, ils souhaitent faire du quatrième degré un tronc commun suivi par tous, tronc qui permettrait ensuite une orientation vers l'école moyenne et l'athénée ou le professionnel²⁹. En 1924, deux circulaires coupent court à une telle hypothèse : la première prévoit que l'enseignement moyen fera suite au troisième degré de l'enseignement primaire (et non au quatrième), la seconde stipule que le programme de ces écoles moyennes sera aligné sur celui des trois premières années des humanités modernes œuvrant de la sorte dans le sens d'une école unique par le biais des programmes plutôt que des structures.

Il faut encore noter qu'en 1921, le ministre Destrée avait estimé qu'un élève respectait la loi sur l'obligation scolaire en fréquentant des cours dans l'enseignement professionnel plutôt que dans le quatrième degré. Cette disposition et celles figurant dans les circulaires de 1924 finiront par marginaliser totalement le quatrième degré, lui faisant jouer le rôle d'une voie de garage aux antipodes du projet démocratique que certains avaient sur lui. Il se videra progressivement de ses élèves et finira par disparaître (Beckers, 1998, pp. 42-44).

2.2 De la scolarisation correspondant à sa classe d'appartenance à la filière correspondant à ses aptitudes

Entre le début du XX^e siècle et les années 1960, si différentes structures intermédiaires vont apparaître au niveau de l'enseignement secondaire en Belgique, les choix posés par les élèves en termes d'orientation sont précoces : il faut choisir d'emblée si on fera ou non du latin ; au début du cycle supérieur, il faut à nouveau choisir entre différentes sections telles que

²⁹ Cette position de continuum jusqu'à 14 ans avant toute orientation sera reprise dans le décret de 1997 définissant les missions prioritaires de l'école fondamentale et du premier degré de l'enseignement secondaire belge, continuum que certains appellent aujourd'hui dans le langage courant « l'école du fondement ».

latin-math, scientifique A (maths fortes), économie... Ces choix sont non seulement quasi-définitifs, mais tous ne sont pas également porteurs pour l'avenir. En effet, jusqu'en 1964, année où est votée la loi d'équivalence des diplômes³⁰, la voie royale reste incontestablement celle des humanités gréco-latines, et ce, même pour les étudiants qui se destinent aux sciences appliquées ; la section moderne n'ouvre quasi aucune possibilité dans l'enseignement universitaire, l'enseignement technique et professionnel n'en permet même pas l'accès (Ibid., p. 93).

A partir de 1958, en Europe de l'Ouest, on prend progressivement conscience que la structure des enseignements primaire et secondaire fait subir à de nombreux pays une perte importante de potentiel intellectuel non valorisé. D'autre part, l'explosion scolaire constitue un objet de préoccupation majeure : en Belgique, sur la période s'étendant de 1950 à 1965, les effectifs totaux dans l'enseignement secondaire augmentent de 75 % (Van Haecht, 1985, pp. 192-193). Enfin, l'extension de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans (en France, en 1959 et en Belgique en 1971³¹) va désormais amener tous les jeunes à suivre des études secondaires (Kahn, 2011, p. 41).

Cette ouverture du secondaire à de nouveaux publics (donc issus des classes populaires) suppose que ceux-ci soient filtrés et écartés des voies longues de l'enseignement général (Terrail, 2002, pp. 250-251). Comme le premier cycle secondaire conduit les élèves à des voies spécifiées dans le second cycle, cet acheminement ne peut donc plus se faire uniquement par des choix spontanés des familles. Ce choix devient avant tout celui de l'institution, au vu des réussites ou des échecs et des aptitudes observées dans l'enseignement commun. L'orientation devient une nécessité et, en quelque sorte, la pièce maîtresse du dispositif (Legrand, 1995, p. 19). Ce sera la vocation du « cycle d'observation » (en Belgique) et du « cycle d'orientation » (en France), cycles correspondant aux deux premières années du secondaire. A la règle antérieure qui assignait, dans la pratique, chacun au réseau de scolarité correspondant à sa classe d'appartenance se substitue désormais le principe « à chacun la filière correspondant à ses aptitudes ». Tous les jeunes disposent ainsi, indépendamment de leur origine sociale, de chances identiques de réussite scolaire et sociale (Terrail, 2002, p. 251).

³⁰ Cette loi prévoit la création d'un diplôme d'aptitude à l'enseignement supérieur universitaire ou non universitaire de type long ouvrant l'accès de ses études aux étudiants sortant du cycle complet des humanités latines ou modernes ainsi que de certaines sections techniques.

³¹ Une nouvelle extension de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans sera votée en 1983.

2.3 Des années 1980 à nos jours : augmentation du niveau, mais inégalité d'accès aux différentes filières

Les indicateurs de l'OCDE (2012) établis sur les données de 2010 permettent de comparer les pourcentages de personnes de différentes tranches d'âge ayant terminé au moins l'enseignement secondaire ; ils font apparaître des progrès importants dans les taux de scolarisation. Comme nous le montre le tableau ci-dessous, la France comme la Belgique sont dans la moyenne des pays de l'OCDE et des pays de l'Union européenne (21 pays pris en considération) pour les tranches de 25 à 44 ans.

	Groupes d'âge				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Amérique du Nord					
Etats-Unis	89	88	88	90	90
Canada	88	92	91	88	82
Union européenne					
Allemagne	86	86	87	86	83
Autriche	82	88	86	82	73
Belgique	70	82	78	66	54
Danemark	76	80	81	74	68
Espagne	53	65	60	48	32
Finlande	83	91	89	85	70
France	71	84	77	67	56
Grèce	65	79	72	62	44
Italie	55	71	59	51	38
Luxembourg	78	84	80	75	69
Pays-Bas	73	83	78	71	61
Royaume-Uni	75	83	78	74	65
Moyenne OCDE	74	82	78	72	62
Moyenne UE21	75	83	80	73	64

Figure 2 : Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population en 2010, par groupes d'âge (Source : Indicateurs de l'OCDE, 2012, p. 39)

Si ces données signent incontestablement la victoire d'une démocratisation quantitative, différentes études continuent à montrer la persistance du lien unissant origine sociale et réussite scolaire.

Anne Van Haecht (1985) relève ainsi que, pour l'année scolaire 1981-1982, si 74,4 % des enfants belges de cadres supérieurs se trouvent en orientation générale, 18,6 % en orientation technique et 7 % en orientation professionnelle en fin de quatrième secondaire (3^e année en France), ces proportions s'élèvent respectivement à 24,8%, 33,5 % et 41,7 % pour les enfants d'ouvriers (pp. 218-219).

Selon Prost (1992), dans les réformes françaises de 1959, 1963 et 1975, la démocratisation ne progresse plus : les catégories supérieures renforcent leur poids dans les filières dominantes du système scolaire. Toutes les mesures mises en place (création de filières moins prestigieuses, procédures d'orientation...) ont permis de protéger efficacement, voire de renforcer, les avantages scolaires dont bénéficient les groupes sociaux avantagés (pp. 147-148).

Duru-Bellat et Van Zanten (1992) montrent qu'en 1990, si 49 % des élèves d'une classe d'âge obtiennent leur bac, les enfants des milieux aisés sont surreprésentés dans les bacs scientifiques (environ 50 % contre moins de 20 % chez les enfants d'ouvriers) et sous-représentés dans les bacs économiques et techniques (environ 48 % d'enfants d'ouvriers contre environ 13 % d'enfants de milieux favorisés).

Dans un rapport sur l'assouplissement de la sectorisation³² à l'entrée en première année de l'école secondaire, Robert Ballion (1982) démontre, sur une zone géographique précise, que l'accroissement de la liberté offerte aux familles multiplie par sept les chances d'enfants de cadres et d'enseignants de se retrouver dans des classes de sixième à faible taux de retard scolaire (moins de 25% d'élèves ont un an de retard). L'auteur montre par ailleurs que l'établissement le plus demandé par ces familles est de préférence un établissement ancien, situé en centre-ville, sans classes spécifiques pour les élèves en difficulté, proposant le Russe comme option en langues vivantes et, si possible, des classes particulières de type sport-étude, musique ou bilinguisme. Il y a en outre dans ces établissements un taux d'élimination supérieur à 75% entre la première et la deuxième secondaire et moins de 5% d'étrangers parmi les élèves. De tels comportements de la part des familles contribuent à accentuer les différences et tendent à conduire à une certaine homogénéité sociale et académique des établissements. Comme le dit Kahn (2011), les inégalités sociales engendrent ainsi des inégalités scolaires qui, à leur tour, renforceront les inégalités sociales (p. 49).

Terrail (2002) révèle que l'orientation vers les filières technologiques et professionnelles, qui concerne deux élèves sur trois, procède pour l'essentiel d'un échec plus ou moins prononcé dans l'apprentissage normal des disciplines de base que sont le français écrit et les mathématiques (p. 12). Il ajoute qu'on pourrait encore considérer que l'ouverture de ces filières a donné une seconde chance à ceux qui auraient autrement interrompu leur scolarité plus tôt (p. 238).

Si tout le monde entre désormais à l'école secondaire, quels que soient les projets initiaux, chacun doit s'attendre à devoir les réévaluer en cours de route en fonction de sa performance scolaire combinée à son origine sociale (Dubet et Martucelli, 1996). Par le jeu des filières, on élève certes le niveau général de scolarisation, mais en maintenant les nouveaux arrivants à distance des filières nobles (Terrail, 2002, p. 239).

Après nous être penché sur la conquête de l'obligation scolaire et sur la massification progressive de l'enseignement, tournons-nous à présent sur les relations que les acteurs de l'école entretiennent entre eux.

³² La sectorisation scolaire consiste à définir l'école d'affectation d'un enfant en fonction de son lieu de résidence.

3. Organisation des relations entre les membres de l'école

Nous avons vu précédemment que la famille était une communauté, c'est-à-dire un groupe dont la qualité dépend essentiellement de la satisfaction de ses membres. L'école est quant à elle une institution qui assume les missions que la société lui confie (Mouraux, 2012, p. 32). Que ce soit dans la famille ou dans l'Ecole, les relations entre les membres s'organisent en priorité autour de quatre principes. Reprenons pour chacun d'eux ce qui différencie la famille de l'école.

3.1 L'affectif versus le cognitif

Au sein de la famille, c'est le cœur qui prime : les émotions, les sentiments, les humeurs guident l'action, imprègnent les relations et les influencent (Ibid., p. 18). A l'Ecole, on n'est plus dans le ressenti, dans l'impression ; c'est la tête qui est aux commandes, la relation à l'autre s'organise autour du savoir (Ibid., p. 32).

3.2 Le personnel versus le professionnel

Ce qui importe dans la famille, c'est ce que l'on est (Ibid., p. 18). A l'Ecole, c'est ce que font les individus qui est important. Pour réussir le passage de sa famille vers l'Ecole, l'enfant doit non seulement s'individuer (se détacher de sa famille et devenir une personne, un individu), mais aussi accepter d'être *un parmi d'autres* et consentir à être guidé par les enseignants pour s'inscrire dans une action collective, l'apprentissage scolaire. Dès que l'enfant devient un élève, c'est-à-dire qu'il s'engage dans cette activité impersonnelle et collective qui consiste à apprendre ensemble à l'école, Mouraux considère qu'il entre lui aussi dans le registre d'action professionnel (Ibid., pp. 32-33).

3.3 Le particulier versus l'universel

Chaque famille est unique non seulement par son histoire et sa composition, mais aussi et surtout parce qu'elle crée, jour après jour, un mode spécifique de fonctionnement, qu'elle construit son propre capital culturel fait de langages, d'habitudes, de rites... (Ibid., p. 19). Si chaque école est particulière par son contexte, sa situation, son public, elle vise l'universel dès qu'elle s'ouvre davantage à d'autres idées, d'autres cultures, d'autres pédagogies que celles qui sont propres à ses élèves et à ses enseignants. L'Ecole a pour mission de transmettre des outils culturels universels qui nous rassemblent, qui font que l'on se ressemble et dont la maîtrise est indispensable à tous pour vivre activement dans la société. Ces outils

relèvent de la culture de l'Écrit et de l'Abstrait et sont concrétisés par la trilogie lire-écrire-calculer. Cette mission de transmission positionne différemment l'École par rapport aux familles qui, bien qu'elles fonctionnent toutes sur le mode de l'Oral et du Pratique, maîtrisent de façon très inégale la culture de l'Écrit et de l'Abstrait (Ibid., p. 33).

3.4 L'appréciatif versus l'évaluatif

La famille fonctionne sur base de l'appréciation : on adore ou on déteste, on tangué entre accord et désaccord, entre amour et haine... (Ibid., p. 19). À l'École, l'évaluation n'a rien d'une appréciation subjective ; au contraire, elle est de nature cognitive et vise à comprendre où l'on se trouve dans le processus d'apprentissage : d'où vient-on, où en est-on, où va-t-on, comment y parvenir et comment communiquer le résultat ? L'activité scolaire est par conséquent observée, mesurée, sanctionnée et certifiée (Ibid., p. 34).

Poursuivons notre analyse en comparant les visions de l'école et du savoir du point de vue des familles et des acteurs de l'école.

4. Visions de l'école et du savoir

L'image que les familles ont de l'apprentissage scolaire est construite sur leurs conceptions du savoir et de l'École, conceptions elles-mêmes bâties sur leur propre histoire, leurs conditions de vie et sur leurs relations passées et présentes avec le monde scolaire. Ces conceptions indiquent *pourquoi on apprend à l'école* et surtout *comment on y réussit*.

Aujourd'hui, deux grandes conceptions, l'une très institutionnelle et l'autre plus socioculturelle, s'opposent et forment une véritable tension.

Logique institutionnelle Le métier d'élève	Logique culturelle Le travail d'apprenant
Réussir signifie monter de classe puis avoir un diplôme ; la réussite est avant tout institutionnelle.	Réussir, c'est comprendre le monde et y agir ; c'est dépasser le scolaire pour atteindre le social et le culturel.
Pour réussir, il suffit d'accomplir, sans se tromper, toutes sortes de tâches scolaires et observer les règles de comportement attendues.	Pour réussir, il faut s'émanciper des tâches scolaires, en comprendre les objectifs sous-jacents et parvenir à dé/re/con-textualiser les savoirs.
Sens de l'école venant de l'extérieur et de l'avenir : les savoirs scolaires sont réduits à leur utilité dans l'accès à l'emploi.	Sens de l'école venant de l'intérieur et du présent : un savoir peut être important sans pour autant être utile.
L'école est importante mais embêtante : on apprend à devenir savant en stockant des informations.	L'école est importante et intéressante : on apprend à devenir compétent.

Logique institutionnelle Le métier d'élève	Logique culturelle Le travail d'apprenant
Apprendre, c'est cheminer vers la Vérité révélée par le Maître qui sait.	Apprendre, c'est construire des savoirs en se posant des questions et en cherchant à comprendre.
L'enseignant doit se faire écouter, bien expliquer la matière et aimer ses élèves.	L'enseignant comprend ce que fait l'élève pour apprendre et l'y aide.
Pédagogies traditionnelles, transmissives : le maître arrose les élèves de ses savoirs et mesure la vitesse de leur restitution.	Pédagogies dites nouvelles, constructives, actives, en lien avec le champ socioculturel : l'enseignant supervise la construction des savoirs.
L'élève écoute le maître pour se mettre en règle avec les obligations scolaires.	L'apprenant écoute la leçon pour se mettre en débat avec les savoirs.
L'élève réduit les exigences scolaires à leur dimension affective et relationnelle ; il reste dépendant de la personne de l'enseignant.	L'apprenant devient autonome par rapport aux enseignants et aux rituels de la classe.
Vie collective régie par l'autorité de l'enseignant, les élèves se taisent et obéissent.	Solidarité au cœur du processus d'apprentissage : chacun apprend par, pour et avec les autres. L'élève a le droit de chercher sa propre méthode d'apprentissage, peut s'exprimer sur les aléas de la vie collective...
Ceux qui ont cette conception du savoir sont dans la souffrance : l'école est ennuyeuse, ingrate ; ils y sont malheureux même s'ils réussissent.	Ceux qui ont cette conception du savoir sont dans le développement, l'harmonie, l'estime de soi : l'école est gaie, riche, gratifiante ; ils y sont souvent heureux même s'ils ratent certains apprentissages.
Les familles qui sont dans cette logique institutionnelle développent une attitude passive, basée sur une grande confiance envers l'institution scolaire à qui elles délèguent volontiers l'éducation de leurs enfants. Les enseignants savent ce qu'il faut faire et comment le faire.	Les familles qui sont dans cette logique culturelle développent une attitude active basée sur la coresponsabilité et la collaboration critique ; elles participent à l'école pour atteindre leurs objectifs éducatifs liés au développement harmonieux des enfants.

Figure 3 : Comparaison des deux grandes conceptions du savoir et de l'école

(Source : Mouraux, 2012, pp. 47-48 ³³)

La tension entre ces deux conceptions synthétise à la fois une forte aspiration au changement, qui s'est développée dans les années 1990, et la difficulté de notre système scolaire à réaliser cette évolution. Ainsi, en Belgique, si les différents décrets de 1995, 1997... confortent la logique culturelle, les enseignants et l'école sont encore fortement ancrés dans la logique institutionnelle, et par conséquent, la plupart des élèves et leurs familles le sont aussi. Les familles les plus spécialement touchées sont

- les familles carrées qui savent comment se conformer aux exigences institutionnelles avec lesquelles elles sont majoritairement d'accord (dans leur vie professionnelle, les parents enseignants les appliquent

³³ Tableau construit à partir des travaux d'E. Bautier, B. Charlot et J.-Y. Rochex sur la comparaison des rapports au savoir des classes populaire et moyenne. Il s'inspire également des travaux d'observation et d'entretien avec des élèves appartenant à des milieux sociaux contrastés réalisés par D. Grootaers en 1980. Il se complète enfin des observations réalisées et des informations recueillies par D. Mouraux lors des formations qu'elle a dispensées.

- couramment dans leurs classes) ;
- les familles très rondes qui sont persuadées qu'il faut et qu'il suffit de se conformer à ces prescrits pour réussir à l'école (ces parents sont d'ailleurs convaincus que leur propre situation sociale plutôt faible vient de ce qu'ils ne se sont pas eux-mêmes soumis à ces exigences au cours de leur scolarité).

On entrevoit ici la distance séparant les familles développant l'une ou l'autre conception ; leurs stratégies vis-à-vis de l'école et du savoir seront dès lors profondément différentes (Ibid., pp. 47-49).

Chapitre 3

La question de l'inégale réussite des apprentissages eux-mêmes

Après avoir développé le registre relatif au comportement des familles, nous être penché sur la spécificité de l'école, il nous reste à nous interroger sur la question de l'inégale réussite des apprentissages eux-mêmes. Nous aurons ainsi considéré les trois registres – envisagés par Terrail (2002, pp. 323-324) – sur lesquels se jouent les inégalités scolaires.

La capacité de raisonnement logique, c'est-à-dire la capacité d'élaborer des liens entre des éléments disparates, apparaît comme un universel humain qui se manifeste soit par nécessité, soit comme activité libre et désintéressée du sujet. Si cette capacité est bien sûr en étroite relation avec le langage, on considère facilement ce dernier comme un vêtement que la pensée emprunterait pour établir une médiation entre l'intériorité (le sujet) et l'extériorité (le monde). Or, envisager le langage comme un instrument dont nous nous servirions pour formuler et transmettre notre pensée, c'est supposer que la pensée est première et extérieure au langage alors qu'il n'en est rien : la pensée s'élabore dans et par les mots (Terrail, 2002, pp. 119-120).

Si l'on prend à titre d'exemple la capacité de compter, le langage permet de nommer chacun des nombres, mais aussi de signifier leur position relative. Dans la plupart des cultures, l'ensemble formé par les noms des nombres n'est pas constitué comme une juxtaposition d'une série de noms, mais présente des structures répétitives (dix-huit, trente-huit, nonante-huit...) et contient des relations arithmétiques implicites comme l'addition (vingt-quatre : $20 + 4$), la multiplication (quatre-vingts : 4×20) ou parfois la soustraction (pour dire cinquante, les Danois disent « trois moins un demi que multiplie vingt » : $(3 - 0,5) \times 20$).

Pour savoir compter, on parle et pour savoir comment on compte, il faut comprendre comment on parle s'ouvrant ainsi l'accès aux principes de base de la numération de position. L'appropriation du langage parlé ne garantit évidemment pas par elle-même de telles performances (celles-ci supposant un travail spécifique de la pensée réfléchie³⁴) mais donne accès à la possibilité de raisonner. L'appropriation du langage parlé a donc valeur de condition nécessaire et suffisante pour bénéficier de l'action de l'école (Ibid., p. 124).

³⁴ La pensée réfléchie est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent. In Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Editions Les empêcheurs de penser en rond ©.

La question que l'on est dès lors en droit de se poser est de savoir si le bagage langagier acquis avant le temps des premiers apprentissages scolaires est suffisant pour répondre aux exigences attendues pour leur acquisition. Cette question en entraîne une seconde : la disparité des conditions d'existence d'un milieu social à l'autre entraîne-t-elle des variations significatives dans le déroulement de ce processus d'appropriation du langage parlé aboutissant ainsi, au moment d'aborder les premiers apprentissages, à des différences dans le degré et dans les formes des capacités langagières (Ibid., p. 125, p. 154) ?

1. Bagage langagier acquis avant les premiers apprentissages

La question à laquelle nous devons répondre ici est de savoir si le bagage langagier acquis avant le temps des premiers apprentissages scolaires est suffisant pour répondre aux exigences attendues pour leur acquisition.

La réponse n'est ni totalement affirmative, ni totalement négative. Le bagage langagier des enfants est à la fois *une ressource indispensable et suffisante* et *un obstacle potentiel*, pour le moins une donnée à transformer. Obstacle et ressource, deux aspects de la culture orale des élèves qui ne sauraient être dissociés (Terrail, 2002, p. 173).

Si Piaget ne voit dans les formes propres de la pensée enfantine qu'un handicap à surmonter, un obstacle à éliminer pour rendre possible le passage au stade de la pensée scientifique, Vygotski pense au contraire que la genèse de la pensée procède non par éviction des formes existantes, mais par élaboration de formes supérieures à partir des formes anciennes³⁵.

Ces dernières constituent dès lors une ressource essentielle du processus et leur consistance doit être suffisante : « *Le développement des concepts scientifiques doit prendre appui sur un certain niveau de maturation des concepts quotidiens* ». Autrement dit, la genèse de l'intelligence résulte, pour Piaget, d'une *substitution* progressive de la pensée consciente et rationnelle des adultes à la pensée égocentrique de l'enfant alors que pour Vygotski, elle relève d'une *transformation* de l'entendement enfantin (Terrail, 2002, p. 174).

Si c'est bien à partir des ressources acquises dans la vie quotidienne que l'élève affronte les apprentissages scolaires, alors les enseignants doivent prêter la plus grande attention à la nature de ces ressources : il s'agit donc pour eux de conduire la transformation du savoir de l'enfant plus que de l'éradiquer. On ne peut cependant apprendre n'importe quoi à n'importe qui. Si les acquisitions nouvelles se réalisent par transformation des acquis antérieurs, ces derniers définissent à chaque fois le champ de

³⁵ Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

l'appropriable, ce que Vygotski appelle « zone proximale de développement » ou encore « zone prochaine de développement ». C'est cette zone qui intéresse le pédagogue, celle qui circonscrit ce que l'enfant est capable d'apprendre au-delà de ce qu'il sait déjà faire. C'est là que l'enseignant doit inscrire son intervention, ni en deçà, ni au-delà, sous peine d'inefficacité. Le développement de la pensée de l'enfant s'opère donc dans l'interaction avec l'adulte, seul capable de la conduire sur des chemins qu'elle n'aurait pas empruntés spontanément (Ibid., p. 175).

Le lien souligné par Vygotski entre le développement de la pensée et l'action pédagogique doit beaucoup à la nature de sa préoccupation qui est de savoir comment les concepts « quotidiens » ou « spontanés » de l'enfant sont susceptibles de se transformer en concepts « scientifiques ». L'école est pour lui la médiation indispensable à cette transformation qui suppose l'entrée de l'enfant dans la culture écrite. Or, cette dernière implique un rapport aux énoncés textuels différent des énoncés oraux, une motivation beaucoup moins spontanée que celle qui pousse à l'appropriation de la parole, une maîtrise grammairienne de la langue que seule la pédagogie scolaire peut mettre en œuvre par son caractère organisé et systématique (Ibid., p. 176). C'est ce que nous allons approfondir à présent.

1.1 L'oral et l'écrit

Bakhtine³⁶ fait remarquer que le produit de la prise de parole, c'est l'énoncé. Celui-ci peut se composer d'un seul mot, d'une proposition, d'une phrase comme d'un très grand nombre de phrases, mais le mot, la proposition, la phrase ne sont pas des unités signifiantes : seuls le sont les énoncés. On trouve chez Zellig S. Harris³⁷ une formulation voisine : « *La langue ne se présente pas en mots ou phrases indépendantes, mais en discours suivi* ».

Par contre, la lecture qui déchiffre le texte écrit – et à plus forte raison l'écriture qui le compose – confronte les protagonistes à un découpage qui détache les mots, les propositions et les phrases. Cette matérialisation du langage sous la forme d'un texte donne à l'écrit une existence indépendante de la parole vivante. Comme le dit Goody³⁸, l'écrit déploie le discours devant les yeux.

Si l'énoncé oral est voué à la communication immédiate, le texte écrit permet et implique le plus souvent une communication différée. Le contenu doit donc tenir compte de l'absence de l'interlocuteur qui ne dispose d'aucun élément d'interprétation extérieur au message linguistique lui-même. Dans ces conditions, l'écrit doit respecter des formes orthographiques et

³⁶ Bahktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

³⁷ Harris, Z. S. (1969). Analyse du discours. *Langages*, (13), 8- 45.
<http://doi.org/10.3406/lqge.1969.2507>

³⁸ Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Les Editions de Minuit.

syntaxiques et rendre explicite à la compréhension de l'interlocuteur ce qui, en situation de communication orale, passe par des intonations, des mimiques et un ajustement en temps réel du propos tenu.

1.2 Passage de l'oral et l'écrit

L'entrée dans l'écrit a l'ampleur d'une révolution culturelle et ce sont trois autres facettes qu'il faut prendre en considération.

Tout d'abord, en mettant un énoncé par écrit, Goody (op. cit.) signale qu'il peut-être examiné bien plus en détail, décomposé en éléments, manipulé en tous sens, extrait ou non de son contexte et donc soumis à un tout autre type d'analyse et de critique qu'un énoncé purement verbal. Comme le dit Terrail, « *L'écrit ôte au discours une partie d'imposition que lui conférait la parole vivante* » (p. 132).

Ensuite, l'écriture permet la notation et l'enregistrement systématiques ; elle fonctionne comme mémoire et mesure. Dans la mémoire orale, note encore Goody, les nombreux échecs tendent à être oubliés en faveur des réussites occasionnelles ; c'est la mémoire du joueur qui se rappelle ses gains plus souvent que ses pertes.

Enfin, l'écrit préside à la formation progressive des principes de la logique. D'un côté, l'écriture permet la formalisation des propositions qu'on extrait du flux de paroles, qu'on isole du contexte, dont on manipule l'ordre. Or, ces opérations sont indispensables à la formalisation du raisonnement logique lui-même. De l'autre, la formalisation des propositions langagières, dans un contexte de débats et de controverses, suscite à son tour l'intérêt pour les règles du raisonnement ou pour les fondements de la connaissance (Goody, *Ibid.*).

1.3 Le paradoxe des apprentissages

D'un côté, l'entrée dans le monde du langage, ce par quoi les nouveau-nés vont devenir proprement humains, se fait « toute seule » et quasiment sans échecs. De l'autre, l'apprentissage du lire-écrire et l'appropriation de la culture écrite connaissent un taux d'échec si malaisément réductible qu'il paraît inéluctable. L'apparente facilité de l'entrée dans le langage parlé cache, d'une part, le travail de stimulation de l'entourage immédiat, notamment celui de la mère, d'autre part, la forte implication et le formidable appétit de maîtrise langagière de l'intéressé lui-même. Voilà pourquoi l'accès à la parole se suffit d'une immersion prolongée dans un flux permanent d'interactions les plus ordinaires (*Ibid.*). Il en va autrement pour les apprentissages de l'écrit. En même temps que l'intériorisation des codes graphiques, l'écriture suppose la domestication du geste et la maîtrise d'un matériel dont le maniement requiert un lieu et un temps qui lui soient

spécifiquement consacrés. Voilà pourquoi, les apprentissages de l'écrit requièrent une prise en charge institutionnelle, une organisation de type scolaire (Terrail, 2002, pp. 150-151).

La nécessité de l'école se mesure encore à ceci. Pour accéder à la parole, chaque enfant doit refaire un chemin que tous les humains ont accompli avant lui. Pour s'approprier les genres écrits, il lui faut par contre refaire en quelques années un parcours intellectuel qui a demandé quelques millénaires dans l'histoire de l'humanité. Comme le dit Terrail, on comprend que le secours d'une main avertie et sûre lui soit indispensable (Ibid., p. 151).

Si nous considérons les ressources dont les nouveaux arrivants disposent au départ de leur scolarité, nous disposons d'une certitude : les enfants accueillis à l'école primaire sont dotés de la parole. Mais comment ces capacités langagières se construisent-elles ?

1.4 L'enfant et le langage

La construction des capacités langagières est un processus qui n'a pas à proprement parler de commencement ; l'immersion verbale commence bien avant la naissance elle-même. De nombreuses interactions du premier âge s'organisent autour des demandes du nourrisson. Dès la naissance, celui-ci manifeste par de l'agitation, des cris ou encore des pleurs qu'il veut quelque chose. Plongé dans l'univers langagier – on lui parle, on le nomme – il passe très vite au désir d'indiquer le contenu de sa demande puis au désir de signifier des demandes plus complexes comme être aidé à faire quelque chose, faire quelque chose ensemble...³⁹ Avant même qu'il ait pu affirmer sa propre capacité de verbalisation, vers l'âge de deux ans, l'enfant va déjà tout mettre en œuvre pour se faire comprendre ainsi que pour comprendre tant les autres que le motif de leurs actions. Dans le développement ultérieur de ses capacités d'énonciation, il apprend à donner un sens au monde qui l'entoure, à construire des significations par les récits qu'il entend dans son environnement immédiat et par les récits de ses propres actions qu'il devient très tôt capable de faire⁴⁰.

Pour raconter un événement, le récit ordonne au moins deux propositions temporellement : « L'enfant a pleuré. Le papa l'a pris dans ses bras ». Les enregistrements par Peggy Miller à Baltimore de dialogues entre des mères et leurs enfants de trois ans indiquent ainsi que les interactions langagières font place en moyenne à 8,5 récits pour une heure, un sur quatre étant le fait des enfants. Ce qui montre encore mieux l'importance de la forme récit dans le processus d'appropriation enfantine du langage et de la culture, c'est sa forte présence dans le discours pour soi.

³⁹ Bruner, J. (1987). Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz.

⁴⁰ Bruner, J. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Paris : Retz.

L'enregistrement des soliloques d'Emily par K. Nelson entre l'âge de 18 mois et celui de trois ans indique qu'un quart d'entre eux est constitué de récits purs et simples⁴¹. Cet enregistrement est riche d'indications et permet de retracer l'évolution de la construction du récit par l'enfant :

- dans un premier temps (vers 18 mois), Emily se contente d'une simple juxtaposition des événements évoqués ;
- puis elle introduit la temporalité (« et alors ») ;
- elle en arrive à expliciter la causalité en parsemant son récit d'innombrables « parce que » ;
- dès sa deuxième année, elle utilise le « parfois » et le « toujours » témoignant ainsi des événements ordinaires et des événements inusuels ;
- entre 22 et 33 mois, elle manifeste son intérêt pour le convenable, « la chose à faire dans la situation » ;
- quand on s'approche de son troisième anniversaire, elle tend à prendre une distance à l'égard de la chose relatée : d'une part, elle introduit dans le récit sa propre perspective en donnant son sentiment sur l'action, d'autre part, elle ouvre des plages au cœur du récit pendant lesquelles elle s'interroge explicitement sur les raisons pour lesquelles tel ou tel événement a pu se produire.

Comme le montre les enregistrements de Peggy Miller à Baltimore, c'est vers la quatrième année que l'enfant apprend à se servir du récit – pour induire en erreur, justifier ses actions, obtenir ce qu'il veut – en améliorant ses performances rhétoriques et donc, là encore, sa capacité au raisonnement logique.

Jusqu'à l'entrée en première primaire (CP), les années suivantes sont marquées par l'extension des ressources langagières, notamment lexicales, par l'usage persistant de la forme récit et par un essor très significatif des capacités à raconter des histoires. Cet art de raconter engage doublement l'exercice des facultés logiques : il suppose la maîtrise de l'articulation temporelle des actions et des relations de causalité qu'elle implique ainsi que la capacité d'introduire dans le récit des plages réflexives où le narratif cède la place à l'argumentatif et au spéculatif.

Quand arrive l'âge des apprentissages scolaires du lire-écrire-compter, l'enfant est donc solidement établi dans le langage. Il est susceptible d'un maniement diversifié du lexique et de la syntaxe notamment lorsqu'il raconte (Terrail, 2002, pp. 156-163).

⁴¹ Bruner, J. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. *De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

1.5 L'enfant et l'école

Après ce détour concernant le langage oral et écrit, revenons à notre réflexion première à savoir,

- le bagage langagier des enfants acquis avant le temps des premiers apprentissages scolaires est à la fois *une ressource indispensable et suffisante* et *un obstacle potentiel*, pour le moins une donnée à transformer ;
- obstacle et ressource, deux aspects de la culture orale des élèves qui ne sauraient être dissociés.

Si l'enfant de six ans possède une certaine maîtrise du langage quand il entre à l'école primaire, il n'est pas pour autant en mesure de tout faire avec lui. C'est ce que montre par exemple sa difficulté à expliciter les règles d'un jeu collectif. Si les enfants de maternelle et de première primaire (CP) ne font pas référence à des règles lorsqu'on leur demande ce qu'il est possible de faire avec un ballon, les choses se modifient en deuxième et troisième primaire (cours élémentaire) comme le notent Lambelin et Brossard⁴². Les enfants deviennent alors capables d'indiquer quelques règles isolées, restant focalisés sur des séquences saillantes à leurs yeux comme le penalty, mais sans parvenir à hiérarchiser les règles entre elles. Arrivés en quatrième primaire (CM1), les enfants ont une maîtrise pratique des règles du jeu : ils sont capables de les respecter et de les faire respecter dans une partie. Par contre, mettre les règles en mots est un autre exercice. L'utilisation de déictiques⁴³ comme *ici*, *là-bas*, *là...* rendrait leur discours parfaitement clair s'il s'agissait de commenter une partie sur le terrain, mais passer de l'événementiel à l'expression d'une règle abstraite valable dans tous les cas et pour tous les lieux ne nécessite pas seulement que le locuteur ait compris ce dont il parle, mais exige également qu'il le donne à comprendre. Cela implique qu'il voie les choses comme l'interlocuteur les voit, qu'il quitte en pensée sa place de joueur pour se mettre à la place de celui qui ne connaît pas le jeu (Terrail, 2002, pp. 163-166).

Ce genre d'exercice intellectuel relève typiquement d'une démarche de pensée métacognitive, pensée qui réfléchit sur ses propres procédures. L'accès à ce mode de pensée n'est pas une question d'âge mais d'apprentissage scolaire. Mieux, il s'agit de l'objet central des apprentissages scolaires. La réussite de ces derniers se mesure au degré auquel ils permettent cet accès. La difficulté scolaire indiquerait en ce sens qu'un rapport distancié, réfléchi, au langage de la vie pratique a du mal à s'établir (Ibid., pp. 166-167).

Deux exemples pour illustrer notre propos.

⁴² Lambelin, G., & Brossard, M. (1980). Étude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation. *Langages*, (59), 53- 61.

⁴³ Les déictiques sont des mots qui servent à montrer, à désigner un *objet* en particulier dans une situation de communication.

Le premier exemple concerne l'apprentissage des mathématiques. Stella Baruk (1997) distingue ce qu'elle appelle la langue maternelle, porteuse de la culture orale de l'enfant, et la langue des mathématiques, langue d'une discipline scientifique qui appartient à l'ordre de la culture écrite. Le passage de l'une à l'autre est au cœur des apprentissages. Face aux difficultés de ce passage, la culture orale va fonctionner à la fois comme *ressource* et comme *obstacle*. Le « quantitatif », domaine du « nombre de » (nombre d'euros, de billes, de frères, de sœurs...), fait partie du bagage préscolaire de tout élève et constitue le point de départ naturel de l'apprentissage de la numération (*ressource*). L'accès à la connaissance mathématique suppose cependant la mise à distance de ce « quantitatif » pour entrer dans le monde du « nombre » tout court qui n'est plus ce qu'on dénombre, mais le nombre considéré comme une idéalité permettant d'imaginer ou de se représenter une quantité et défini comme élément d'un ensemble de nombres (*obstacle*). Changement d'objet, décentrement de la pensée mettant à distance les catégories familières de la pratique, ce qui ne va pas de soi (Ibid., pp. 167-168).

Le deuxième exemple concerne les apprentissages initiaux du lire-écrire. La culture orale des élèves est nécessairement le *point de départ* de la formation d'une conscience grammairienne du langage à laquelle elle fait en même temps *obstacle*. Les élèves en échec sont ceux qui ne parviennent pas, tout à la fois, à mobiliser les ressources de leur culture orale et à la mettre à distance. La difficulté scolaire n'est pas une question de maîtrise pratique du langage, mais une incompréhension de la façon dont il convient de mobiliser les ressources langagières lexicales ou syntaxiques disponibles. Bernard Lahire⁴⁴ donne l'exemple suivant. Devant mettre à la forme négative « *Vous passerez* », les élèves en difficulté ont tendance à répondre « *Nous ne passerons pas* ». Ils témoignent ainsi de leur maîtrise langagière effective, mais aussi d'une posture à l'égard du langage qui tend à comprendre tout énoncé comme un moment d'échange dialogique. Les élèves qui ont saisi la règle du jeu, c'est-à-dire ceux qui ont compris que tout énoncé doit être considéré comme un matériau à travailler, donnent facilement la bonne réponse : « *Vous ne passerez pas* ». Cette même incompréhension de la règle du jeu scolaire s'observe un peu plus tard dans les textes d'expression écrite rédigés par les élèves de quatrième et cinquième année (CM1 et CM2). Face à la demande suivante « *Raconte un moment agréable ou désagréable de tes vacances* », il est plus important pour certains d'écrire ce qui s'est passé – quitte à se perdre dans les détails – que d'organiser la structure interne du texte, véritable objectif poursuivi par l'école (Ibid., pp. 169-170).

L'exigence de mise à distance des formes culturelles acquises continuera à s'accroître au fil du parcours scolaire. Une incapacité persistante à la

⁴⁴ Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

satisfaire, quelles que soient la bonne volonté des intéressés et l'ampleur de leurs investissements dans le travail scolaire, devient alors un handicap irrémédiable (Ibid., p. 170). Voilà pourquoi, comme nous l'avons déjà écrit précédemment, les apprentissages de l'écrit requièrent une prise en charge spécifique permettant, à la masse des jeunes générations, une véritable entrée dans la culture écrite.

2. Disparité des conditions d'existence et capacités langagières

La deuxième question à laquelle nous devons répondre ici est de savoir si la disparité des conditions d'existence d'un milieu social à l'autre entraîne des variations significatives dans le déroulement de ce processus d'appropriation du langage parlé aboutissant ainsi, au moment d'aborder les premiers apprentissages, à des différences dans le degré et dans les formes des capacités langagières.

L'idée que les parents des milieux favorisés – plus longuement scolarisés que ceux des autres milieux – ont toutes les chances de transmettre à leurs enfants une culture plus conforme aux canons et aux exigences de l'institution scolaire semble assez naturelle. Dès lors, il importe moins de poser l'existence d'une relation entre origine sociale et chances scolaires que de réfléchir aux caractéristiques de cette relation (Terrail, 2002, p. 192).

2.1 Différences langagières entre classes populaires et classes supérieures

Au tournant des années 1950 et 1960, le sociologue britannique Basil Bernstein explore les différences langagières entre classes populaires et classes supérieures et démontre l'existence de ce qu'il appelle le « code restreint » et le « code élaboré ». Ce dernier se caractérise par l'emploi d'une terminologie plus variée et d'une syntaxe plus complexe (phrases plus longues, à la construction plus élaborée comprenant notamment un plus grand nombre de propositions subordonnées) ; il est propre aux classes supérieures. Il n'y a pourtant pas de déficit chez l'enfant issu des classes populaires, nous dit Bernstein, mais le seul code légitime aux yeux de l'école étant le code élaboré, le code restreint y est discrédité, considéré comme handicap ou « manque » par rapport au code élaboré. Ce qui fait dire à Terrail que quand un enfant est sensibilisé à un code élaboré, son expérience scolaire est une expérience de *développement* symbolique et social alors que pour un enfant qui ne connaît qu'un code restreint, cette expérience scolaire est une expérience de *changement* symbolique et social (p. 194). Ou comme le dirait encore Bernstein « *Pour la réussite scolaire*

d'un enfant, il est essentiel qu'il possède, ou au moins soit sensibilisé à, un code élaboré »⁴⁵.

La théorie des inégalités scolaires de Bourdieu et Passeron (1964) a tiré parti de ces observations. L'avantage des « héritiers », disent-ils, tient à la façon dont l'école valorise la familiarité avec les œuvres culturelles que l'on peut acquérir dans les milieux favorisés. Les enfants de milieu populaire n'auraient pas moins de capital culturel, mais un capital culturel différent de celui qui est valorisé par l'école.

On peut dès lors s'interroger sur la légitimité des savoirs et usages langagiers propres aux classes supérieures conférée par l'école dans la compétition scolaire.

2.2 Légitimité des savoirs et usages langagiers conférée par l'école

Pour le sociolinguiste américain William Labov, l'enfant des classes populaires n'adopte pas la même forme de langage lorsqu'il se trouve dans une situation scolaire que dans une situation d'entretien libre. La première, lui imposant une norme langagière stricte et peu familière, réduit considérablement ses possibilités expressives et logiques alors que dans la seconde, son langage se diversifie, s'enrichit et il retrouve toutes ses possibilités d'argumentation. Il faudrait donc, conclut-il, pour déterminer des exigences scolaires acceptables par tous, faire la part de ce qui, dans le code élaboré de Bernstein, est utile à la généralisation et à l'analyse et ce qui est purement stylistique voire dysfonctionnel, redondant et creux⁴⁶.

La réflexion la plus convaincante sur cette question vient du linguiste Frédéric François⁴⁷ qui s'interroge sur la nature du critère permettant de délimiter les domaines de l'exigence légitime – domaine du fonctionnel – de l'imposition arbitraire. Or ce qui est fonctionnel, c'est ce qui est nécessaire pour introduire les élèves à la langue écrite, c'est ce qui répond à la double spécificité de la langue écrite : son caractère explicite – fondée sur des conditions de communication plus complexes que celles qui caractérisent, dans la majorité des cas, la transmission orale – et sa nécessaire standardisation syntaxique et orthographique. Le reste, c'est de la surnorme et relève effectivement d'un arbitraire culturel. Dans la pratique, départager la norme de la surnorme n'a rien d'évident. Le débat n'est pas vain et renaît périodiquement de ses cendres. Que l'on pense par exemple à la réforme de l'orthographe... (Terrail, 2002, pp. 201-202).

⁴⁵ Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Les Editions de Minuit.

⁴⁶ Labov, W. (1978). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. (A. Kihm, Trad.). Paris : Les Editions de Minuit.

⁴⁷ François, F. (1975). Fonctions et norme de la langue écrite. In J. Jolibert & R. Gloton, *Le Pouvoir de lire*. Paris: Casterman.

En soulignant que les enfants des classes populaires s'expriment différemment dans une situation de contrainte et de libre entretien, Labov a fortement attiré l'attention sur les situations d'énonciation. Voyons ce que nous apportent les enquêtes menées en France à ce propos dans les années 1970.

2.3 Enquêtes menées en France dans les années 1970

G. Goldberg a mesuré la proportion de propositions subordonnées utilisées par des élèves de cinquième primaire (CM2) selon le genre de discours (récit de vacances, récit libre et discussion sur la peine de mort) et il en ressort que la complexité des phrases dépend beaucoup plus de la situation d'énonciation et du genre du discours que de l'appartenance de classe. Comme nous le montre le tableau ci-dessous, sur un registre langagier donné, les élèves « bourgeois » adoptent une syntaxe certes un peu plus construite, mais ces différences ne sont pas considérables. Les variables intragroupes sont par contre nettement plus amples que les variations intergroupes.

Genre de discours	Elèves de milieux favorisés	Elèves d'origine ouvrière
Récit de vacances	12	10
Récit libre	25	20
Discussion sur la peine de mort	51	43

Figure 4 : Proportion de propositions subordonnées utilisées par des élèves de CM2 selon le thème de discussion (Source : Goldberg Geneviève (1976). *Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique. La linguistique, volume XII/1*. Paris : PUF)

D'autres enquêtes menées en France dans les années 1970 soulignent encore que les écarts selon l'origine sociale sont, au moins pour certains indicateurs, moins significatifs à la fin du primaire qu'à l'entrée, pour croître à nouveau ensuite⁴⁸.

2.4 Premières conclusions

De tout ce qui précède, deux conclusions paraissent assez solidement établies.

En premier lieu, les énoncés des élèves d'origine favorisée tendent à être plus explicites, présentent un degré de contrôle plus formel, emploient une syntaxe un peu plus complexe et un vocabulaire un peu plus varié. Ce rapport au langage, acquis dans le milieu familial, est propre à faciliter leur réussite scolaire.

⁴⁸ François, F. (1976). *Classes sociales et langue de l'enfant. La Pensée*, (190).

Seconde conclusion, ces différences n'interdisent en rien la réussite des élèves d'origine populaire ; elles n'impliquent pour eux aucun handicap linguistique ou socioculturel. D'abord, parce qu'elles ne touchent à rien de fondamental dans la maîtrise des structures générales de la langue et n'impliquent donc aucune inégalité d'aptitude au raisonnement abstrait et logique. Ensuite, parce que ces différences apparaissent ténues, comparées à ce que les enfants de tous les milieux sociaux sont en mesure de faire avec le langage⁴⁹. Enfin parce que, dans tous les cas, l'action scolaire s'avère, comme le soulignait Vygotski, un facteur puissant d'évolution du rapport au langage et de réduction potentielle des écarts existant à un âge donné (Terrail, 2002, pp. 206-207).

2.5 L'oral cultivé

Pour ceux qui ont une pratique familière de l'écrit, des processus de contamination tendent à faire évoluer la façon de parler, en limitant, sans le supprimer, l'écart avec la langue écrite. Cette constatation est importante, selon Goody⁵⁰, pour comprendre la réussite scolaire en général. En effet, les enfants de parents instruits seront avantagés lorsqu'il s'agira de maîtriser l'écrit puisque le discours parental est vraisemblablement plus proche de la forme écrite. De plus, dans ces familles, la spécificité du « beau parler », c'est-à-dire sa conformité aux normes de la langue écrite, fait l'objet d'une attention particulière. Quand les parents reprennent un enfant sur une règle d'accord, ils attirent son attention sur le fait que le langage n'est pas seulement un instrument de communication, mais qu'il est aussi une matière à travailler dont il convient de tirer les formes les plus esthétiques, car ces formes ont une valeur en soi (Terrail, 2002, p. 208).

Bakhtine⁵¹ fait quant à lui remarquer qu'il existe une diversité de genres du discours oral comme du discours écrit. Chaque groupe social s'en approprie plusieurs, à la mesure de la diversité des pratiques familiales et professionnelles de ses membres. Si les membres des groupes dominants sont les porteurs privilégiés du code élaboré, la plupart d'entre eux admettent aussi des pratiques langagières plus spontanées, moins réfléchies. Comme le note Bernstein⁵², on peut s'attendre à ce que les enfants socialisés dans la classe supérieure possèdent à la fois un code élaboré et un code restreint.

⁴⁹ G. Goldberg, au terme de son enquête sur les CM2 évoquée à la page précédente, affirme que les structures générales de la langue orale des enfants de 10-12 ans sont pour la plus grande partie identiques à travers les discours d'enfants de différentes appartenances socioculturelles. Elle remarque cependant que les différences de complexité syntaxique sont beaucoup plus sensibles chez les enfants de milieux populaires lorsque c'est un exercice de type scolaire. Elle rejoint ainsi les propos de Labov précédemment évoqué.

⁵⁰ Goody, J. (1993), *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.

⁵¹ Bahktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

⁵² Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Les Editions de Minuit.

Quant aux classes populaires, leurs pratiques professionnelles peuvent les amener à adjoindre à leur panoplie la maîtrise d'un genre spécifiquement consacré à la communication avec le groupe dominant. Il n'y a donc rien d'inéluctable à ce que ces classes ne pratiquent qu'un code restreint.

2.6 L'inégal développement des compétences génériques

Les attendus de la réussite scolaire peuvent être aussi définis en termes de stratégies langagières. Au-delà des apprentissages élémentaires du lire-écrire-compter, l'école attend que les élèves apprennent à construire un texte dans différentes situations de communication écrite (en français, en mathématiques, en sciences...). Pour ce faire, ils doivent apprendre à interpréter correctement les situations d'énonciation et choisir le genre de discours qu'elles requièrent.

L'exemple de Stella Baruk⁵³ ci-dessous montre que ce qui est en jeu ne se réduit pas simplement à une question de compréhension de consignes. Dans le cadre d'un cours de mathématiques, face à l'énoncé suivant « *Pendant le week-end de Toussaint, en 1980, il y a eu 235 morts sur la route, en 1981, il y a eu 246 morts.* », une enseignante demande à ses élèves ce qu'on peut en dire. L'élève qui lui a répondu « *Il vaut mieux rester chez soi en cette période de l'année* » montre qu'elle a compris l'énoncé, propose une réponse cohérente, mais se trompe simplement de registre. De telles difficultés à interpréter les consignes scolaires affectent particulièrement les élèves d'origine populaire et ceux qui sont en grande difficulté. Et quand la situation est correctement interprétée et que les élèves choisissent le genre de discours approprié, il faut encore que le lexique et la syntaxe soient suffisamment maîtrisés. Il est vraisemblable, nous dit Terrail (pp. 211-212), que les élèves satisferont d'autant plus facilement à ces attendus scolaires qu'ils seront dotés de ce qu'il appelle des compétences génériques : maîtrise, ou du moins identification aisée, de la nature et de la diversité des genres discursifs, capacité à identifier des situations variées et à sélectionner les usages langagiers pertinents, aisance à passer d'un registre discursif à un autre.

L'inégal développement des compétences génériques lors de la prime enfance peut se jouer à différents plans :

- les pratiques au sein de chaque classe sociale : la prise en charge des apprentissages linguistiques chez les grands bourgeois diffère de celles des ouvriers agricoles particulièrement défavorables à la communication verbale et ce, jusqu'au sein de la famille, de celles des ouvriers industriels habitués au travail coopératif et à la loquacité conviviale...

⁵³ Baruk, S. (1987). Le sens des erreurs en maths. Consulté à l'adresse http://revuesshs.u-bourgogne.fr/societe_francaise/docannexe.php?id=696

- les usages familiaux de l'écrit comme la présence de listes de courses, l'utilisation d'agendas...
- la mobilisation active de l'écrit : raconter ou lire des histoires, la pratique de tel ou tel média audiovisuel...

Si on ne dispose pas de nombreuses recherches illustrant le lien entre compétences génériques et impact en facilités d'apprentissage, on ne voit cependant que peu de raisons de mettre en doute son impact sur les inégalités scolaires et guère de raisons d'en faire non plus un « handicap linguistique » pour les moins bien nantis. Quelles que soient donc les compétences génériques que les élèves ont commencé à s'approprier, l'école trouvera chez eux les ressources nécessaires pour les introduire à la maîtrise des savoirs savants. (Ibid., pp. 212-213).

Pour poursuivre notre réflexion relative à la question de l'inégale réussite des apprentissages eux-mêmes, il faut encore rappeler ce que le soutien pratique de l'entourage familial est susceptible d'apporter à l'élève tout au long de son cursus. Une enquête sur les jeunes en situation de décrochage scolaire précoce⁵⁴ a montré que la quasi-totalité d'entre eux ne disposait pas dans leur entourage de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail durant leur scolarité au collège ou même dès l'enseignement primaire. On voit ici, en filigrane, ce qui rend la situation sociale et familiale des élèves des milieux populaires susceptible de constituer un « handicap » : c'est le fait que l'école délègue à la famille une partie de l'éducation scolaire, et cela seulement (Ibid., p. 213).

C'est donc du côté des pratiques scolaires qu'il nous reste à tourner le regard.

3. Du côté des pratiques scolaires

Pour devenir élève apprenant, l'enfant doit accomplir une véritable acculturation, une mutation, un passage de la culture de l'oral pratique vers celle de l'écrit abstrait. Dans la culture de l'oral pratique, on parle dans l'action, on se situe dans l'immédiat alors que dans la culture de l'écrit abstrait, on quitte le contexte immédiat et particulier de l'action, on recontextualise et ainsi on entre dans la généralité, l'universalité, le rationnel (Mouraux, 2012, p. 73).

Le rapport entre les deux cultures n'est pas simple et il se complique encore par les croisements qui s'opèrent entre les quatre éléments : écrit, oral, pratique, abstrait.

⁵⁴ Broccolichi, S. (1994). Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives : l'exemple privilégié des mathématiques dans l'enseignement secondaire. EHESS - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

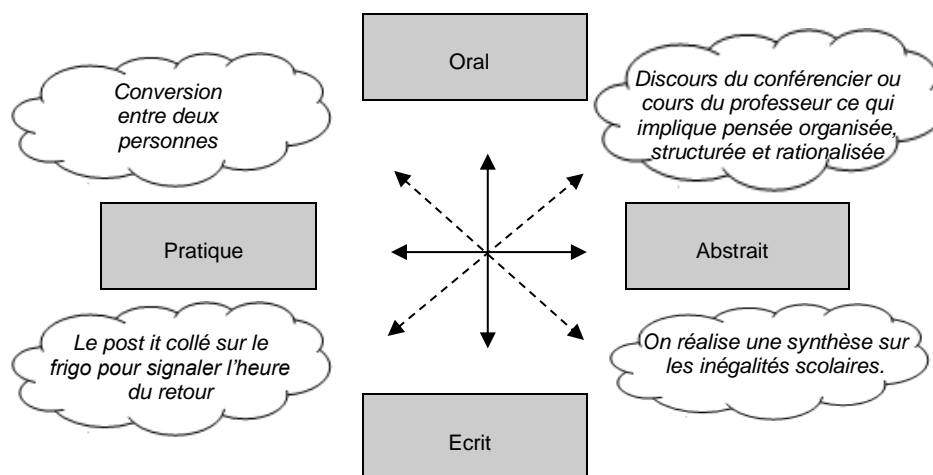


Figure 5 : Croisements entre la culture de l'oral pratique et la culture de l'écrit abstrait

Et ces croisements se multiplient encore via l'invention de nouveaux supports et modes de communication : le téléphone a sonné et il faut utiliser les compétences de l'écrit pour communiquer un itinéraire, la rédaction de SMS (textos) où l'on écrit comme on entend (*ir* pour *hier*, *lo* pour *hello...*), l'invention de dessins avec les signes disponibles sur l'ordinateur (:-) pour « *tout va bien* »...).

Ce passage d'une culture à une autre si totalement différente est phénoménal, car il touche toutes les facettes d'un individu et concerne ses modes de fonctionnement, ses rapports au temps, à la norme : il faut carrément, comme le dit Mouraux (p. 74), changer de regard, de pensée, de croyance et d'action. C'est ce passage culturel qui fait la difficulté des missions de l'école, sa grandeur et sa misère, ajoute-t-elle.

Au travers de la situation suivante, voyons comment l'école pourrait déjà faciliter ce passage d'une culture à l'autre.

Faire une carte⁵⁵

L'enseignant annonce qu'on va « faire une carte ». Il distribue une carte du relief du pays X et demande aux élèves de colorier les fleuves en bleu, les montagnes en brun de plus en plus foncé, les forêts en vert... Il annonce qu'au contrôle, on « fera une carte ». Le soir, l'élève G. s'applique à étudier la carte X et parvient à redessiner de mémoire l'ensemble des éléments appris en classe. Au contrôle, l'enseignant distribue une carte du pays Y et invite les élèves à la colorier selon les couleurs convenues et apprises. G. crie à l'injustice, car ce n'est pas cette carte-là qu'elle a étudiée.

Le problème principal de G. vient du fait qu'elle reste enfermée dans une logique du faire ; elle traite la tâche scolaire sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elle lui permet d'apprendre. C'est pourquoi,

⁵⁵ Bonnery, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris: La Dispute.

elle a de la peine à transférer ses connaissances d'un domaine à un autre (Bautier et Goigoux, 2004, p. 90). Dans cet exemple, G. est incapable de décontextualiser la situation (elle reste bloquée au niveau de la tâche de coloriage de la carte X), de dégager ce qui constitue le véritable objectif de la situation (découvrir la symbolique géographique universelle : le bleu pour les fleuves, le brun pour les hauts reliefs...) puis de recontextualiser les nouveaux acquis au niveau de la carte Y.

Cette opération qui consiste à discerner, derrière le premier plan de l'activité réalisée, un second plan, celui du savoir visé, est nommée *attitude de secondarisation* par Bautier et Goigoux (2004, p. 91).

Cette centration sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble empêcher les élèves de milieux populaires de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. Autrement dit, ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leurs usages non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements (Ibid.)

Pour devenir élève apprenant, l'enfant doit pouvoir repérer les changements de statut des objets d'apprentissage ; il doit comprendre que toutes les activités scolaires ont un sens cognitif (elles permettent de comprendre) et un sens socioculturel (elles permettent d'agir dans la société). Comme le disent Cèbe et Goigoux (2004), à l'école d'aujourd'hui, il ne suffit plus de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Or, tous les élèves ne sont pas également préparés à faire face à cette exigence et on le leur apprend d'autant moins à le faire que cette exigence demeure très largement implicite et opaque, aux yeux même des enseignants pour lesquels ces changements de statut vont de soi (Bautier et Goigoux, 2004, p. 92).

Faute de prendre en considération les caractéristiques, notamment sociocognitives et sociolangagières, des élèves les moins performants issus des milieux populaires, les pratiques enseignantes, le plus souvent, ne parviennent pas à réduire les inégalités sociales. Comme ce phénomène se retrouve dans différentes disciplines et à différents niveaux scolaires, les difficultés des élèves se cumulent et font obstacle à la réussite des apprentissages. Les conséquences d'un tel processus débordent la question des apprentissages : si en primaire, on peut essentiellement parler de difficultés d'apprentissage, en secondaire, les élèves ne se sentent pas seulement en difficultés pour apprendre et comprendre, mais ils se sentent également, et rapidement pour nombre d'entre eux, hors du jeu scolaire ce qui les conduit à se retirer eux-mêmes du travail scolaire. Il est dès lors fréquent que les enseignants interprètent les conduites des élèves comme non scolaires et ne leur permettant pas de travailler, le processus initial étant devenu opaque (Ibid., p. 98).

Éléments-clés de cette première partie

La genèse des inégalités scolaires se joue sur trois registres.

Le comportement des familles

Toutes les familles ne gèrent pas leurs rapports avec le monde scolaire de la même manière.

- Les familles rondes se situent en priorité dans l'immédiat, le concret, le fonctionnel, le spontané. Convaincues de la compétence professionnelle des enseignants, elles accordent une totale confiance à l'École.
 - o Pour les familialistes, familles fusionnelles et fermées au monde environnant, les apprentissages savants relèvent essentiellement de l'école. Suite aux échecs précoces, l'orientation se fait vers des filières peu porteuses d'avenir.
 - o Pour les fonctionnalistes, l'école est une chance à ne pas manquer. Les études sont favorisées dans la mesure où elles garantissent l'accès à l'emploi. Il est donc inutile de viser trop haut dans des filières trop générales et abstraites.
 - o Chez les héritants, par manque de temps, les parents issus de la classe moyenne ou supérieure délèguent la fonction éducative à l'institution scolaire et restent en retrait. Le dernier niveau scolaire atteint par les jeunes est au mieux le niveau d'études secondaires générales ou professionnelles avec une septième année de perfectionnement.
- Les familles carrées fonctionnent un peu comme une institution : elles se fixent un objectif, la réussite scolaire, et déploient des stratégies pour y parvenir.
 - o Dans les familles contractualistes, les deux parents exercent généralement une profession dans le domaine social, particulièrement en lien avec l'institution scolaire. Les relations avec l'école sont gérées de main de maître : une surveillance sur tout y compris la didactique. Si le jeune s'écarte de la trajectoire prévue pour lui, les conflits et les tensions s'amplifient et la tension qui règne provoque un détachement précoce. Le jeune est rapidement autonome sur le plan socioprofessionnel même si son adaptation sociale et relationnelle reste difficile.
 - o Les prothésistes considèrent l'école comme très importante pour le futur de leurs enfants et font preuve d'un suivi scolaire pendant leurs études primaires et secondaires. Elles les propulsent ensuite littéralement dans les universités.
- Les familles hexagonales sont fortement socialisées et situées dans le haut de la hiérarchie sociale. Pour ces familles, l'École est incontournable si leurs enfants veulent maintenir une position sociale haute. Le diplôme en est la clé et les parents sont prêts à utiliser tous les moyens disponibles pour l'obtenir. Ils relativisent cependant le scolaire en le mettant en concurrence avec d'autres apprentissages, ceux de la vraie vie.

La spécificité de l'École

En passant, dès la fin du XV^e siècle, d'un enseignement qui a affaire à des individus tous singuliers au regroupement des élèves par « classes », on passe d'une indistinction des différences à une pédagogie différenciatrice. Chaque individu se voit désormais caractérisé par l'écart de son comportement ou de sa performance avec la norme. Deux conséquences de cette caractérisation :

- l'écart à la norme paraît incontestable, ce qui entraîne un effet de pouvoir : l'institution scolaire se trouve investie de la légitimité à dire ce que sont les individus ;
- les difficultés scolaires d'un élève sont révélées par une moindre performance et sont interprétées, par les acteurs de l'école, comme l'effet d'un manque (manque de travail, d'attention...) – en cas d'échec, ceux-ci considèrent l'élève comme seul responsable de son échec.

Les inégalités scolaires reçoivent ainsi une forme de légitimation.

La loi belge de 1914 décrétant l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans institutionnalise dans le même temps un quatrième degré pour la classe ouvrière, les enfants de la bourgeoisie fréquentant l'école moyenne.

En 1971, l'extension de cette obligation scolaire jusqu'à 16 ans va amener de nouveaux publics à suivre des études secondaires. Cette ouverture suppose que ces publics soient filtrés et écartés des voies longues de l'enseignement général. En prenant en considération leurs réussites et leurs échecs, le principe « à chacun la filière correspondant à ses aptitudes » se substitue désormais à la règle antérieure qui assignait « chacun au réseau de scolarité correspondant à sa classe d'appartenance ». Dans les différentes réformes ultérieures de l'enseignement, les catégories supérieures renforcent leur poids dans les filières dominantes du système scolaire et toutes les mesures mises en place permettent de protéger efficacement, voire de renforcer, leurs avantages scolaires. Si tout le monde entre désormais à l'école secondaire, chacun doit s'attendre à devoir réévaluer ses projets initiaux en cours de route en fonction de sa performance scolaire combinée à son origine sociale.

La question de l'inégale réussite des apprentissages eux-mêmes

La capacité de raisonnement logique, c'est-à-dire la capacité d'élaborer des liens entre des éléments disparates, apparaît comme un universel humain. Si l'appropriation du langage parlé donne accès à cette possibilité de raisonner, elle a donc valeur de condition nécessaire et suffisante pour bénéficier de l'action de l'école.

Le bagage langagier acquis avant le temps des premiers apprentissages est à la fois une *ressource indispensable et suffisante* et un *obstacle potentiel*.

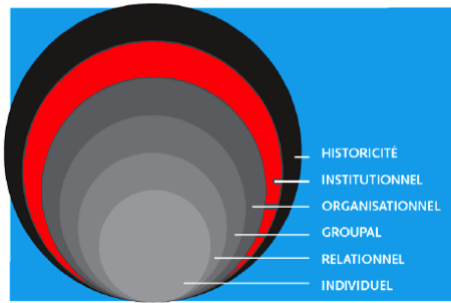
- *Ressource* car la langue maternelle de l'enfant, porteuse de la culture orale, est nécessairement le point de départ de tout apprentissage : on parle dans l'action, on se situe dans l'immédiat.
- *Obstacle*, si l'élève ne parvient pas à mettre cette langue maternelle à distance pour entrer dans le langage des mathématiques, des disciplines scientifiques... qui appartient à la culture écrite. Dans celle-ci, on quitte le contexte immédiat pour entrer dans la généralité, l'universalité, le rationnel.

Le passage d'une culture à l'autre est au cœur des apprentissages. Pour devenir élève apprenant, l'enfant doit pouvoir discerner, derrière la tâche proposée, le savoir visé. Une incapacité persistante dans cette mise à distance, quelles que soient la bonne volonté des intéressés et l'ampleur de leurs investissements dans le travail scolaire, devient alors un handicap irrémédiable.

Les énoncés des élèves d'origine favorisée tendent à être plus explicites, présentent un degré de contrôle plus formel, emploient une syntaxe plus complexe et un vocabulaire un peu plus varié. Ce rapport au langage, acquis dans le milieu familial, est propre à faciliter leur réussite scolaire. Ces différences n'interdisent cependant en rien la réussite des élèves d'origine populaire ; elles n'impliquent pour eux aucun handicap linguistique ou socioculturel car :

- elles ne touchent à rien de fondamental dans la maîtrise des structures générales de la langue et n'impliquent donc aucune inégalité d'aptitude au raisonnement abstrait et logique ;
- ces différences apparaissent ténues, comparées à ce que les enfants de tous les milieux sociaux sont en mesure de faire avec le langage ;
- dans tous les cas, l'action scolaire s'avère, comme le soulignait Vygotski, un facteur puissant d'évolution du rapport au langage et de réduction potentielle des écarts existants à un âge donné.

Il faut encore signaler que la présence dans l'entourage des jeunes de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail tout au long de leur cursus est un atout non négligeable. Ce qui rend la situation sociale et familiale des élèves de milieux populaires susceptible de constituer un handicap, c'est le fait que l'école délègue à la famille une partie de l'éducation scolaire, et cela seulement.



PARTIE 2 **LE PREMIER DEGRÉ** **DU SECONDAIRE** **EN BELGIQUE FRANCOPHONE**

*« Nos enfants sont notre vraie richesse,
mais aujourd'hui comment assurer à chacun d'entre eux
le maximum de chances voire des chances égales.? »*

Jean-Paul Delevoye

Introduction

Des règles institutionnelles s'imposent à toute organisation du fait de son inscription dans des ensembles sociaux plus vastes que l'on nomme communément la société. Ainsi, le niveau institutionnel prend en considération des significations, des valeurs, des finalités, des règles... établies par des groupes de pression, des partis politiques, des institutions étatiques et supra-étatiques (Piroton, 2008, pp. 5-6).

Nous envisagerons, dans cette deuxième partie, la genèse du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Nous pourrions ainsi mieux comprendre comment on en est arrivé à l'organisation actuelle. Dans une troisième partie, nous développerons l'intégration, l'inclusion et la différenciation, trois approches permettant de gérer l'hétérogénéité des élèves.

Chapitre 1

Fonctionnement

des institutions scolaires belges

La Belgique compte dix provinces, trois communautés (flamande au nord, francophone au sud et allemande le long de la frontière allemande) et trois régions (flamande au nord, wallonne au sud et bruxelloise autour de Bruxelles).

Les provinces :



Figure 6 : Les provinces de la Belgique

(Source : <http://www.lexilogos.com/images/belgique.gif>, page consultée le 12/10/2013)

Les Communautés et les Régions :



Figure 7 : Les Communautés et les Régions en Belgique

(Source : <http://www.cifop.be/csef-justice/i6.html>, page consulté le 12/10/2013)

Le Royaume de Belgique est un Etat fédéral depuis 1993. L'Etat fédéral et ses entités fédérées se sont vus attribuer des compétences différentes. Ainsi, l'enseignement est l'affaire des Communautés. Du côté francophone, la *Communauté française* est désormais dénommée *Fédération Wallonie-Bruxelles*, soulignant ainsi les liens entre les francophones de la Région wallonne et de la Région bruxelloise. Elle régit, entre autres, l'enseignement dans la partie francophone du pays c'est-à-dire les écoles francophones de la Région bruxelloise et celles de la Région wallonne.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, nous comptons deux types d'enseignement : l'enseignement officiel (public) et l'enseignement libre (privé). Tout établissement scolaire dépend d'un pouvoir organisateur qui en assume la responsabilité.

Les pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel organisent un enseignement non confessionnel et sont au nombre de cinq : la Fédération Wallonie-Bruxelles, les provinces, les villes, les communes et la COCOF - Commission Communautaire française (pour la région de Bruxelles-Capitale).

Les pouvoirs organisateurs libres sont des associations (asbl ou autres) qui organisent soit un enseignement confessionnel, soit non confessionnel.

Enseignement confessionnel	Enseignement non confessionnel
Écoles dont le pouvoir organisateur organise un enseignement inspiré d'une confession particulière (catholique, protestante, israélite, islamique ou orthodoxe)	Écoles dont le pouvoir organisateur ne se réclame d'aucune confession

Figure 8 : Enseignement confessionnel et non confessionnel

Certains pouvoirs organisateurs n'organisent qu'une école, d'autres en organisent plusieurs, jusqu'à plusieurs centaines pour la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Bien que le terme *réseau* soit très souvent utilisé dans le milieu scolaire, il n'existe pas de définition juridique de ce terme. On parle aussi bien de :

- deux réseaux : l'officiel, le libre ;
- trois réseaux : Fédération Wallonie-Bruxelles, officiel subventionné, libre subventionné ;
- quatre réseaux : Fédération Wallonie-Bruxelles, officiel subventionné, libre subventionné confessionnel, libre subventionné non confessionnel.

La majorité des pouvoirs organisateurs de l'enseignement subventionné adhèrent à une fédération de pouvoirs organisateurs qui les représente auprès du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

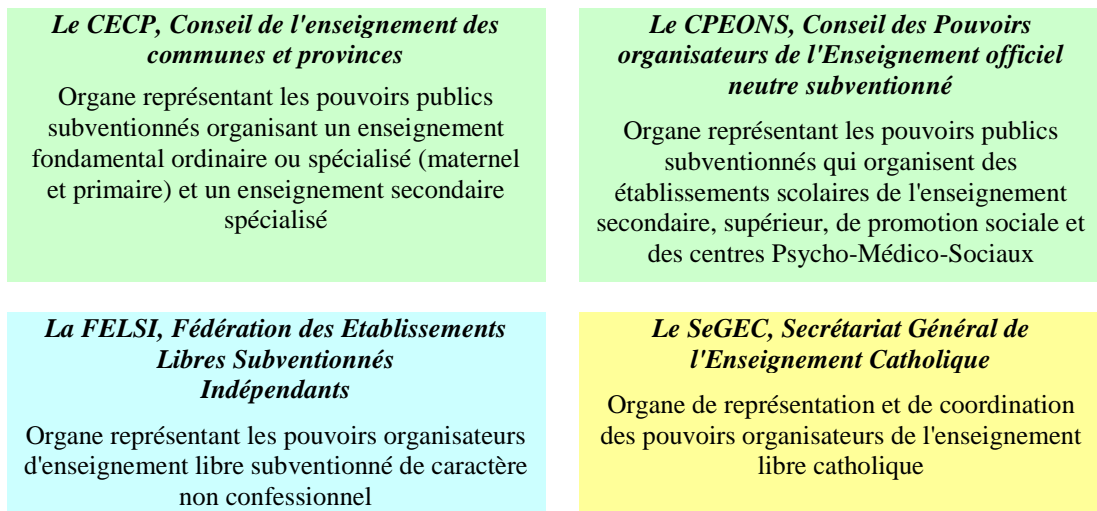


Figure 9: Fédérations des pouvoirs organisateurs des écoles subventionnées

Voici une vue d'ensemble des institutions scolaires belges francophones.

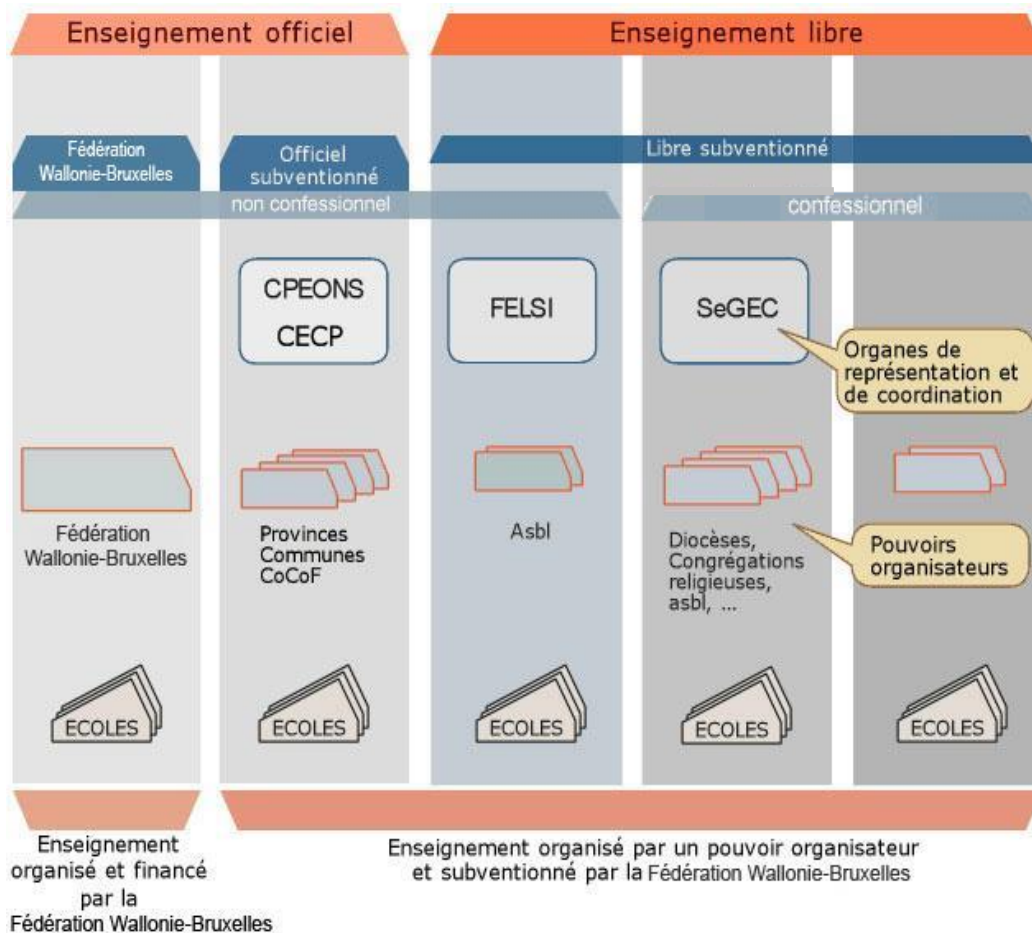


Figure 10 : Organisation des institutions scolaires belges francophones
 (Source : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568>. page consultée le 12/10/2013)

Chapitre 2

Genèse d'une école ouverte à tous

de 1830 à nos jours

Le système scolaire belge a connu plusieurs étapes dans l'ouverture de l'école à tous. Reprenons succinctement les principaux jalons de cette évolution (Grootaers, 2005).

1. La massification de l'instruction élémentaire (1830-1918)

L'instruction publique obligatoire est la première conquête de la politique de démocratisation scolaire. Si, dans la première moitié du XIX^e siècle, le projet de développement de l'école primaire a pour objectif l'encadrement des classes populaires, après 1850, l'instruction primaire est revendiquée comme un moyen d'émancipation sociale donnant accès à la citoyenneté.

Cette démocratisation scolaire s'arrête à la sortie de l'école primaire et ne concerne donc pas l'enseignement secondaire. A l'aube du XX^e siècle, les structures scolaires sont organisées en trois voies parallèles :

- aux enfants du peuple, l'école primaire et son quatrième degré ;
- aux enfants de la petite bourgeoisie (employés, artisans, commerçants), l'école moyenne offrant le degré inférieur des humanités modernes (3 années) ;
- aux enfants de la bourgeoisie et des professions libérales, les collèges et athénées offrant des humanités modernes ou latines complètes.

Ces trois voies sont étanches dès le début de la scolarité : les écoles moyennes, les athénées et les collèges organisent en effet, dans leurs murs, des sections préparatoires correspondant à l'école primaire, mais dont le programme est plus poussé.

Ce système à voies parallèles et étanches se caractérise donc par une sélection à l'entrée que Grootaers (Ibid.) qualifie de **sélection sociale externe**. Chaque public est ainsi instruit, éduqué et socialisé en tenant compte de sa destinée sociale.

Une exception à cette logique : l'enseignement industriel du soir qui s'adresse à un public ouvrier et qui a pour objectif d'élever leur niveau d'instruction. Cet enseignement se développe selon **un projet méritocratique** permettant à un petit nombre d'être promu à condition d'avoir les capacités intellectuelles et les qualités morales nécessaires.

2. La promotion des meilleurs (1918-1945)

Le principe de **sélection sociale externe** n'est pas fondamentalement remis en cause mais est accompagné de mesures visant à encourager financièrement un certain nombre d'élèves d'origine sociale modeste. Ces derniers, triés sur le volet, s'étant révélés comme aptes, motivés, faisant preuve de volonté, dotés d'un projet personnel..., peuvent poursuivre une scolarité au-delà de 14 ans jusqu'au diplôme le plus élevé possible. Cette deuxième démocratisation par la promotion des meilleurs complète donc la première qui avait pour objectif l'instruction élémentaire du peuple. C'est ce qu'on appelle **la méritocratie scolaire**.

3. La massification de l'enseignement secondaire (1945-1960)

Les pays de l'OCDE connaissent une forte période de croissance de la production et de la consommation entre 1945 et 1975⁵⁶. Cette croissance s'accompagne d'une demande d'élévation du niveau de scolarité tant de la part des employeurs que des familles⁵⁷. Les filières de l'enseignement moyen (enseignement secondaire général) comme que celles de l'enseignement technique ouvrent dès lors l'accès de leurs années inférieures à tous les jeunes et sont dorénavant articulées directement avec la 6^e primaire. C'est d'ailleurs dans l'une de ces deux filières que s'achève désormais la scolarité obligatoire à 14 ans.

Dans un tel contexte, l'école primaire ne représente plus la voie de l'instruction élémentaire complète pour le peuple, mais constitue la première étape d'une scolarité de masse qui se poursuit pour tous durant les premières années de l'enseignement secondaire. Quant au quatrième degré, il perd sa raison d'être et disparaît définitivement en 1975.

En 1957, les autorités politiques accompagnent cette ouverture à l'enseignement secondaire de règles de passage de classe à l'intérieur de chacune des filières, mais aussi d'une filière à l'autre. S'il est possible à un élève de se réorienter d'une filière technique vers une filière générale, c'est généralement le cheminement inverse qui s'observe dans la majorité des cas. Ainsi, au fur et à mesure que diminue la sélection sociale externe se développe **la logique de la relégation**. Ces règles instaurent donc une sélection par l'échec scolaire à l'intérieur de l'enseignement secondaire et aboutissent à hiérarchiser les filières sur le plan de leur valeur scolaire.

⁵⁶ Cette période est aussi appelée les **Trente glorieuses** par Jean Fourastié en 1979 en rappel des Trois Glorieuses, journées révolutionnaires des 27, 28 et 29 juillet 1830 qui avaient fait chuter Charles X.

⁵⁷ Comme nous l'avons indiqué dans la première partie de cette recherche, en Belgique, sur la période s'étendant de 1950 à 1965, les effectifs totaux dans l'enseignement secondaire augmentent de 75 % (Van Haecht, 1985, pp. 192-193).

Ces nouveaux mécanismes de sélection par l'échec scolaire prendront toute leur ampleur à partir de la période suivante.

4. L'égalité des chances et la relégation scolaire (1960-1975)

Si l'enseignement secondaire accueille désormais toute une classe d'âge, de nombreuses études de la sociologie de l'éducation montrent que la fréquentation de chacune des filières est liée à l'origine sociale des élèves. Les acteurs politiques progressistes revendiquent dès lors un accès égal pour tous les enfants aux filières scolaires fortes. Ce projet de démocratisation scolaire répond au principe de l'école de l'égalité des chances et se concrétise par la loi du 19 juillet 1971 qui instaure l'enseignement secondaire rénové.

Le premier degré du Rénové constitue un degré d'observation visant à favoriser, pour chaque élève, quelle que soit son origine sociale, le meilleur choix possible d'orientation ultérieur. L'école de l'égalité des chances correspond donc au projet d'une école refusant explicitement le principe de la sélection sociale à l'entrée des filières les plus valorisées du secondaire. Cependant, paradoxalement, les processus de relégation scolaire vont prendre une importance croissante. Les politiques de l'égalité des chances aboutissent progressivement à remplacer la sélection sociale externe par **une sélection sociale interne** qui, à la suite de leurs échecs, réoriente les élèves d'origine sociale modeste vers une filière de valeur scolaire moins élevée. Nous ne sommes pas loin ici du principe de méritocratie prôné précédemment. En effet, la réussite dans les études est plus que jamais confiée aux « dons » et « aux mérites » de chaque élève, autrement dit confiée à son initiative et à sa propre responsabilité.

5. Vers une école de l'égalité des résultats (1975-...)

A la différence de l'idéal de l'égalité des chances, le dernier projet de démocratisation scolaire s'attache à garantir une égalité, non plus à l'entrée des filières, mais, à la sortie des études, en définissant une sorte de minimum d'instruction pour tous. Les promoteurs de ce projet se sont d'abord attelés à définir des objectifs minimaux communs (ce que l'on appelle, en Belgique, les socles de compétences) que tous les élèves doivent impérativement avoir acquis à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire. Ensuite, les politiques scolaires ont cherché à mettre en place des dispositifs différenciés afin de mener chaque élève à la réussite de ces objectifs. On a ainsi vu apparaître le décret de l'Ecole de la réussite dans

l'enseignement fondamental⁵⁸ (1995), le non-redoublement au premier degré du secondaire (1995), le décret Missions⁵⁹ (1997), les écoles à discrimination positive⁶⁰ (1998), l'organisation d'une 1^e Complémentaire entre la 1^{re} et la 2^e année de l'enseignement secondaire⁶¹ (2001), le décret relatif à l'organisation pédagogique du premier degré de l'enseignement secondaire⁶² (2006-2008, modifié en 2014).

Parallèlement, les enquêtes internationales comme PISA ont mis en lumière la faiblesse des acquis en lecture, mathématiques et sciences du quart des jeunes de 15 ans issus des milieux socio économiquement les plus faibles et le fossé qui sépare leurs résultats de leurs condisciples issus des milieux socio économiquement les plus élevés (Hirtt, 2009).

La toute grande majorité des élèves, indépendamment de leur origine sociale, de leurs aptitudes, degrés de motivation, projets d'études, échecs scolaires antérieurs, doivent désormais parvenir à maîtriser une série de compétences, c'est-à-dire atteindre les objectifs de base censés correspondre au projet civique de l'école secondaire pour tous. C'est ce qu'on appelle le principe de *l'éducabilité généralisée* qui prend la place du principe de méritocratie. On vise ainsi l'intégration de tous les élèves aux rouages de la vie sociale et, en particulier, une insertion minimale dans la vie professionnelle, si possible sous la forme d'un emploi, gage de la non-exclusion sociale. Pourtant, paradoxalement, l'école primaire et surtout l'école secondaire reposent toujours sur des mécanismes de sélection par l'échec qui peuvent être définis comme des *mécanismes de sélection interne* (Grootaers, *ibid.*).

⁵⁸ Ce décret vise à permettre à chaque enfant de parcourir sa scolarité par cycle, d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de la 1^{re} maternelle à la 6^e primaire.

⁵⁹ Ce décret définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et vise notamment à faciliter la transition entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire.

⁶⁰ L'objectif de ce décret est d'octroyer des moyens complémentaires (financiers et périodes professeurs) aux écoles fondamentales et secondaires accueillant un public "fragilisé" pour assurer à tous les chances égales d'émancipation sociale.

⁶¹ Il s'agit d'une année qui prend en compte les besoins spécifiques de l'élève, notamment son rythme d'apprentissage personnel, et qui vise à lui permettre de combler les lacunes constatées, d'acquérir des stratégies d'apprentissage plus efficaces tout en continuant à développer les compétences pour lesquelles aucune lacune n'est constatée.

⁶² Ce décret met en place une nouvelle organisation des deux premières années de l'enseignement secondaire comprenant notamment un premier degré différencié à l'intention des élèves qui n'ont pas obtenu leur Certificat d'Etudes de Base (CEB) en fin de 6^e primaire.

Chapitre 3

Le premier degré au temps du Rénové

1. Mêmes occasions d'apprendre

La volonté de favoriser le développement de chaque élève en s'adaptant aux caractéristiques individuelles plutôt que de sélectionner se concrétise dans des modifications de structures (Beckers, 1998, p. 106).

Le premier degré de l'enseignement secondaire, d'une durée de deux ans, est appelé degré d'observation. Il poursuit un triple but :

- assurer une large formation de base ;
- observer et évaluer de façon continue les aptitudes et le comportement de chaque élève pour l'aider à découvrir ses possibilités et ses goûts ;
- lui permettre ainsi de choisir, au degré suivant (degré d'orientation), la voie la plus épanouissante possible.

L'horaire du degré d'observation a été conçu de façon à ne pas imposer un choix prématuré et à supprimer tout cloisonnement entre l'enseignement général, technique et artistique.

La première année comprend une formation commune, 3 périodes d'activités d'essai obligatoires en demi-classe (latin, activités techniques et artistiques) et 5 périodes d'activités complémentaires choisies par l'élève en lien avec des cours de la formation commune.

En deuxième année, l'élève choisit une option artistique, socio-économique, latine, ou scientifique à raison de 4 périodes par semaine. Ses activités complémentaires sont ramenées à 3 périodes.

Au terme de ce premier degré, c'est le moment d'une première orientation décisive : moyennant un rattrapage éventuel, les élèves s'engagent dans une forme d'enseignement général, technique, artistique ou professionnel (degré d'orientation). Ils confirmeront le choix posé dans un troisième degré dit « de détermination » (Ibid., p. 108)

2. Rattrapages

Une période de dépistage des difficultés dans les matières essentielles est prévue en début de première année sur la base de tests ; elle doit être suivie de remédiation. Des activités de rattrapage sont également organisées le samedi matin (4 périodes) et le mercredi après-midi (2 périodes) ; aucune norme minimale n'est requise pour l'organisation de ces rattrapages. Ces périodes peuvent aussi être consacrées à des périodes libres, artistiques ou littéraires. La fréquentation tant aux activités de rattrapage qu'aux activités

libres ne peut être exigée cependant des périodes systématiques peuvent être imposées par le Conseil de classe pour les élèves en situation d'échec potentiel. Il s'agit là des premières formes de discriminations positives telles qu'elles seront préconisées ultérieurement dans la perspective de l'égalité des résultats (Ibid., pp. 112-113).

C'est dans cette catégorie que nous pouvons ranger l'organisation des classes d'accueil (1^{re} B). Celles-ci sont destinées aux élèves qui, en raison de certaines difficultés, ne pourraient pas suivre avec fruit les cours de la 1^{re} A du degré d'observation. Le plus souvent, le critère retenu est la non-obtention du CEB (Certificat d'Études de Base) mais il est loin d'être absolu : on trouve en 1^{re} B des élèves qui ont leur CEB et, en 1^{re} A, des élèves sans CEB.

Dans cette 1^{re} B, l'enseignement est plus individualisé, vise à rendre confiance aux élèves et, éventuellement, à les réconcilier avec l'école. A son terme, les élèves peuvent rejoindre une première année d'observation. De manière à ce qu'ils ne soient pas marginalisés, ils suivent les activités de l'après-midi avec les élèves de 1^{re} A. Parmi les activités d'essai, seules les activités latines ne leur sont pas proposées (Ibid.).

3. Limites et effets pervers du dispositif

Les premières dispositions légales prévoient de n'ouvrir cette première année d'accueil que dans les écoles comportant une section professionnelle. Dès lors, au fil du temps, cette 1^{re} B devient le plus souvent l'antichambre de la deuxième professionnelle. Si dans l'enseignement traditionnel, certains élèves s'orientaient d'emblée vers l'enseignement professionnel et, même si ce choix n'était pas indépendant de l'appartenance socioculturelle, il était néanmoins positif dans le chef d'une partie du public. La création de la 1^{re} B et son utilisation modifient la donne : paradoxalement maintenue en marge d'un système qui prévoyait un tronc commun de deux ans, cette deuxième professionnelle devient la filière où l'on aboutit suite à l'échec scolaire antérieur (Ibid., p. 154).

Le même mouvement s'observe au sein de la filière « normale » du premier degré. Si davantage d'élèves sont drainés vers l'enseignement général qu'auparavant, certains élèves en difficulté importante rejoignent l'enseignement technique ou professionnel à partir de la troisième année, et ce, malgré des dispositions pédagogiques favorables à une individualisation plus grande. Peut-on dès lors vraiment penser que l'orientation décidée au terme du premier degré reflète positivement les choix et aptitudes particulières des élèves pour une forme d'enseignement ou indique-t-elle plutôt un processus de relégation que le Rénové n'a peut-être pas accentué, mais n'a certes pas enrayé ? (Ibid., p. 135).

Comme le faisait remarquer en 1978 Pierre Vanbergen⁶³, il faut reconnaître que « *l'enseignement professionnel est resté quelque peu "hors rénovation"... Le fait est que, depuis la loi de 1975 qui a supprimé le quatrième degré, l'enseignement secondaire doit accueillir l'ensemble des enfants ayant entre 12 et 15, 16 ans et qu'il devra se structurer pour donner à toutes les catégories d'élèves un enseignement qui leur assure un développement maximum* ».

La loi sur l'obligation scolaire de 1983, prolongeant la scolarité jusqu'à 18 ans, devait, aux yeux du ministre de l'Éducation de l'époque, dégager les conditions de faisabilité d'une réforme de l'enseignement professionnel. Pourtant, le phénomène de relégation observé s'accroîtra avec la signature de cette loi : les élèves exclus de l'enseignement primaire viennent grossir les rangs de la 1^{re} B et des élèves qui aspirent à d'autres activités sont maintenus à l'école, contre leur gré (Beckers, 1998, p. 155). Comme l'ajoute encore l'auteur, les efforts du Rénové pour enrayer le poids social dans la carrière scolaire des enfants viennent trop tard. Il faudrait lutter, en primaire, contre le redoublement frappant plus fort les enfants défavorisés et marquant leur devenir scolaire... (Ibid., p. 156).

4. Le chant du cygne de l'enseignement rénové

Au terme d'un conclave budgétaire réuni du 3 avril au 26 mai 1986, différentes mesures drastiques d'économie sont prises et portent un coup fatal aux mesures pédagogiques caractérisant l'enseignement rénové : diminution des périodes consacrées au rattrapage des élèves, aux conseils de classe et à tout l'encadrement pédagogique. Dans un contexte de crise qui perdure, les années 1990 voient se renforcer la volonté de rationaliser l'enseignement et de contrôler l'utilisation des deniers publics. En 1989, les ministres de l'Enseignement des trois communautés prennent l'initiative de procéder à l'examen de notre système éducatif par des experts externes désignés par l'OCDE. Le rapport, publié en 1993, met notamment en évidence que l'enseignement belge, surtout au niveau secondaire, coûte cher et qu'il faut diminuer les dépenses en personnel en modifiant les normes d'encadrement, plus favorables en Belgique que dans les autres pays. A l'automne 1995, de nouveaux décrets affectent à la fois l'offre de formation de l'enseignement secondaire (fusions d'école et réorganisation des options) et les conditions de travail des enseignants (diminution de l'encadrement et révision du système des congés de maladie) (Ibid., pp. 174-176).

⁶³ Président de l'Association Européenne des Enseignants Socialistes, Ancien Secrétaire Général du Ministère Belge de l'Éducation, Promoteur du Rénové.

5. Du droit à la différence à un programme commun de formation

Le modèle de l'égalité des chances concrétisé par le Rénové devait garantir que les orientations soient prises en fonction des aptitudes, de la motivation et des intérêts des individus et non de leur origine socioculturelle. Les résultats n'ont pas été à la hauteur des espérances. Si la formation commune garantissait aux élèves les mêmes occasions d'apprendre, le jeu des options augmentant progressivement dans le cursus permettait des acquis très différents selon les élèves. L'enseignement Rénové n'a donc pas mis l'accent sur la nécessité de doter tous les citoyens d'un bagage commun de connaissances et de compétences. L'exigence d'une égalité des résultats se fait jour et une réforme du premier degré de l'enseignement secondaire est prescrite par la circulaire du 8 février 1994 (Ibid., pp. 190-194).

Chapitre 4

Les réformes du premier degré de 1994 et de 2001

1. La réforme du premier degré de 1994

1.1 Objectif prioritaire

L'objectif prioritaire de la réforme du premier degré en 1994 est de garantir, à tous les individus, malgré leurs différences d'aptitude et d'intérêt, la maîtrise de compétences essentielles et socialement porteuses. Préciser de telles compétences, c'est tenter de réduire une source importante d'inégalité entre les élèves, liée à l'école fréquentée. Pour y parvenir, le décret *Missions*⁶⁴ met en place

- des groupes de travail qui définiront le référentiel des compétences à atteindre fin de 2^e primaire (CE1), fin de 6^e primaire (6^e) et fin de 2^e secondaire (4^e) ;
- des commissions qui produiront des évaluations susceptibles d'en évaluer la maîtrise (Beckers, 1998, pp. 193-195).

1.2 Modalités pratiques

Dans le premier degré du secondaire, de nouvelles grilles-horaires prévoient une formation commune (24 périodes) complétée d'activités laissées au choix de l'établissement (4 à 8 périodes). Ces activités regroupent ce qui était précédemment appelé « activités d'essai », « activités complémentaires » ou encore « options ». Ainsi, au lieu d'offrir aux élèves la possibilité de s'essayer à divers champs d'activités, la nouvelle proposition permet à l'établissement d'affirmer sa carte de visite et de mieux répondre à sa clientèle et aux demandes du milieu local (Ibid., p. 194).

Les élèves ont deux ans pour acquérir la maîtrise des compétences socles ; le redoublement de la première secondaire n'est donc pas autorisé. Comme le stipule le décret *Missions*, l'évaluation formative occupe ici une place centrale et devrait être accompagnée de pratiques de différenciation des apprentissages au sein même de la classe, dans le cadre de chaque cours. Enfin, pour les élèves qui auraient besoin d'un délai supplémentaire et d'un accompagnement plus individualisé pour atteindre un niveau de maîtrise suffisant des socles de compétences, une troisième année complémentaire peut leur être proposée. Celle-ci ne constitue pas un redoublement et son organisation doit autoriser une adaptation souple aux cas particuliers (Ibid., p. 195).

⁶⁴ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre adopté par le Conseil de la Communauté française le 17 juillet 1997.

1.3 Une mise en œuvre qui « pose problème »

1.3.1 L'hétérogénéité des classes

Avant la réforme, la répartition des élèves dans différentes options et le redoublement permettaient d'opérer un certain tri et de réguler l'hétérogénéité des groupes. Avec la disparition de ces deux dispositifs, l'hétérogénéité atteint son apogée et est perçue comme un problème majeur par les acteurs du système scolaire du premier degré (Mangez⁶⁵, 2001, pp. 33-34). Pour pallier cette difficulté, la réforme de 1994 invite les enseignants à développer une pédagogie différenciée qu'elle va d'ailleurs définir comme une « *démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissages des élèves* » (décret Missions, Chapitre 1^{er}, art. 5, 12°). Le métier d'enseignant est ainsi amené à se transformer ce qui ne va pas sans heurts.

Ajoutons encore que, selon Delvaux⁶⁶, on ne peut attribuer à la réforme l'entière responsabilité de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants, car, suite à une transformation culturelle, les familles de tous milieux sont de plus en plus nombreuses à miser sur l'enseignement général.

1.3.2 La motivation des élèves

Suite à une large enquête menée auprès d'enseignants du premier degré, Mangez constate encore que, pour ces derniers, la motivation des élèves est un des problèmes majeurs de la réforme. En caricaturant, on pourrait dire que, sans la menace du redoublement, les élèves ne travaillent plus ou, en tout cas, que les enseignants ont davantage de difficultés à les mettre au travail (Ibid., p. 34).

La réponse proposée par la réforme de 1994 au problème de motivation tourne autour de la quête de sens : définir des objectifs qui ont du sens pour les élèves, partir de leurs préoccupations, susciter le plaisir de l'apprentissage. Comme on peut le lire dans les principes généraux du document socles de compétences en français (p. 7), « *Travailler à s'approprier la langue française, c'est travailler à acquérir le langage de référence de tout apprentissage, c'est développer l'aptitude et le plaisir à communiquer, c'est accéder à la culture. Ces priorités se rencontrent si les situations de communication sont chargées de sens pour l'élève et propices à son épanouissement* ».

⁶⁵ Eric Mangez est sociologue, chercheur au Centre de Recherche pour la Solidarité et l'Innovation Sociale et au Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Université Catholique de Louvain-la-Neuve).

⁶⁶ Maroy, C. (1999). *L'Enseignement secondaire et ses enseignants : une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : De Boeck.

La résolution des difficultés soulevées dans ces deux premières problématiques repose sur les compétences attendues des enseignants. Cependant, l'ensemble du système ne peut reposer uniquement sur les personnes ; une série de dispositifs, qui peuvent être plus ou moins extérieurs à celles-ci, ont des incidences sur l'action éducative au quotidien. Eric Mangez en soulève deux : la constitution des classes et la mobilité scolaire.

1.3.3 La constitution des classes

Au niveau local, les établissements disposent, comme précédemment, d'une certaine liberté leur permettant de réguler l'hétérogénéité des classes. Dès l'entrée dans le secondaire, ils utilisent les classes et les options pour se distinguer les uns des autres et opérer des différenciations internes. Ainsi, en se basant sur les données concernant l'ensemble des élèves inscrits chaque année dans le bassin scolaire de Charleroi (environ 30 000 élèves), Mangez constate que les élèves de l'option latine, d'une part, et les élèves en difficulté, d'autre part, se trouvent souvent isolés dans des classes homogènes au sein des établissements. L'hétérogénéité est ainsi régulée par le mode de construction des classes même si ce type d'ajustement se situe en porte-à-faux par rapport à l'esprit de la réforme. Tous les établissements ne procèdent cependant pas à de tels tris et certains préfèrent l'option inverse en constituant des classes qui présentent toutes une hétérogénéité en termes d'options choisies par les élèves et parfois en termes de niveau scolaire (mesuré à partir du taux de retard). D'autres encore constituent des groupes de besoins visant une remise à niveau de certains élèves ou des soutiens spécifiques, durant un nombre limité de périodes/semaine (Mangez, 2001, pp. 37-38).

1.3.4 La mobilité inter-écoles

Le premier degré réformé est pensé comme un cycle de deux ans que l'élève parcourt à son rythme et sans redoublement. Cependant, une certaine mobilité inter-établissements participe à une logique de tri des élèves au cours de ce premier degré et dessine une structuration hiérarchique de l'espace scolaire local. Cette mobilité ne se fait pas au hasard : au terme de la première année, certains établissements sont davantage quittés alors que d'autres accueillent davantage de nouveaux arrivants. Le taux de sortie le plus élevé observé par Mangez est de 25%. L'établissement concerné est centré sur l'enseignement général aux deuxième et troisième degrés ; il présente, par ailleurs, un taux d'accueil assez faible (6% de nouveaux arrivants en deuxième année). Le taux d'accueil le plus élevé (43% de nouveaux arrivants en deuxième année) est observé dans un établissement centré sur l'enseignement technique et professionnel aux deuxième et troisième degrés ; le taux de sortie entre la première et la deuxième n'y est que de 12% (Ibid., pp. 38-39).

Comme on peut le constater, l'écart entre l'esprit de la réforme et son application sur le terrain est rendu possible par des ajustements locaux « officiels » qui permettent des différenciations à la fois entre classes d'un même établissement, mais aussi entre établissements d'un même espace local ou d'un même bassin scolaire (Ibid., p. 39).

Au cours de l'année scolaire 2000-2001, le projet de réformer la réforme a vu le jour à l'initiative du ministre libéral Pierre Hazette. Ce qui est particulièrement critiqué, c'est le passage automatique de première en deuxième secondaire. Sous l'impulsion des autres partenaires du Gouvernement, il a été accepté de créer une première année complémentaire destinée aux élèves qui terminent leur première année du secondaire avec des résultats insuffisants.

2. La réforme du premier degré de 2001

2.1 Organisation d'une année complémentaire

Par une série de mesures telles que non redoublement, compétences socles, progrès accomplis par chaque élève « à son rythme » dans une même classe, évitement maximal vers la deuxième professionnelle, la réforme de 1994 amène les enseignants à devoir assurer une hétérogénéité de classe plus forte que précédemment. L'introduction d'une année intermédiaire entre la première et la deuxième année fait renoncer à une partie de ce que portait cette réforme. En effet, pour déterminer quels élèves devront passer par cette année intermédiaire, il faudra procéder à un tri, réduisant ainsi l'hétérogénéité des classes, en deuxième année en tout cas. Entre l'injonction à davantage d'hétérogénéité (registre de l'équité et de la citoyenneté) et l'atteinte des socles au terme du degré, la réforme de 2001 privilégie clairement le second aspect (Mangez, 2001, p. 43).

Concrètement, voyons comment le décret du 19 juillet 2001⁶⁷ envisage cette année complémentaire.

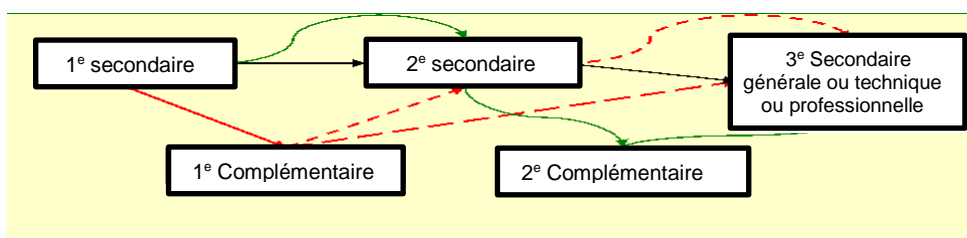


Figure 11 : Organisation du premier degré dans la réforme de 2001

⁶⁷ Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire (2001). Consulté à l'adresse http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/26010_000.pdf.

Après une 1^{re} Commune, l'année complémentaire doit avoir un rôle de remédiation et ne peut être considérée comme une année de redoublement. Elle doit tenir compte des besoins spécifiques du jeune pour combler ses lacunes (article 1 du décret de 2001). Ces besoins spécifiques sont définis dans un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) qui doit être établi au début de l'année scolaire et présenté au jeune et à ses parents (article 3).

L'élève de 1^{re} Complémentaire

- peut rejoindre une 2^e Secondaire avant le 15 janvier sur proposition du Conseil de classe (article 6) ;
- rejoint une 3^e Secondaire lorsqu'il termine avec succès son année et donc l'entièreté de son Plan Individuel d'Apprentissage (article 8) - dans ce cas, le Conseil de classe peut restreindre ce passage à une section spécifique comme la section professionnelle ;
- suit une 2^e Secondaire en cas d'échec ; il ne peut pas être relégué en 2^e Professionnelle sauf avec le consentement de ses parents.

Au terme d'une 2^e Secondaire non réussie,

- l'élève doit suivre une 2^e Complémentaire s'il n'a pas déjà suivi une 1^{re} Complémentaire ;
- l'élève rejoint une 3^e Secondaire s'il a déjà suivi une 1^{re} Complémentaire car le décret spécifie qu'il ne bénéficie que de trois ans pour parcourir le premier degré – dans ce cas, le Conseil de classe peut l'orienter d'autorité en 3^e Professionnelle.

2.2 Évolution du taux de redoublement

Dans les indicateurs de l'enseignement⁶⁸ de 2014 en Fédération Wallonie-Bruxelles, on peut lire que l'évolution du taux de redoublants dans le 1^{er} degré présente des caractéristiques particulières.

- En 1^{re} Secondaire, ce taux bascule à deux moments charnières : en 1995-1996, il chute de 8,5% à 1,9% alors qu'en 2002-2003, il atteint à nouveau les 8,5%.
- En 2^e Secondaire, le taux de redoublants diminue jusqu'en 1996-1997 où il est de 6,2% puis il augmente régulièrement pour atteindre 10,4% en 2002-2003 et diminue à nouveau pour atteindre 7,4% en 2003-2004 (p. 38).

⁶⁸ Ensemble d'informations statistiques, objectives et structurées permettant d'obtenir une vue, à la fois transversale et diachronique, de la situation ainsi que de l'évolution du système éducatif par rapport aux objectifs assignés par le décret Missions .

In Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Les indicateurs de l'enseignement 2014.

Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse
<http://enseignement.be/index.php?page=27187&navi=3682>

Le graphique ci-dessous montre l'évolution du nombre de redoublements de 1992-1993 à 2003-2004. Cette dynamique des taux de redoublants est à mettre en lien avec les réformes du premier degré.

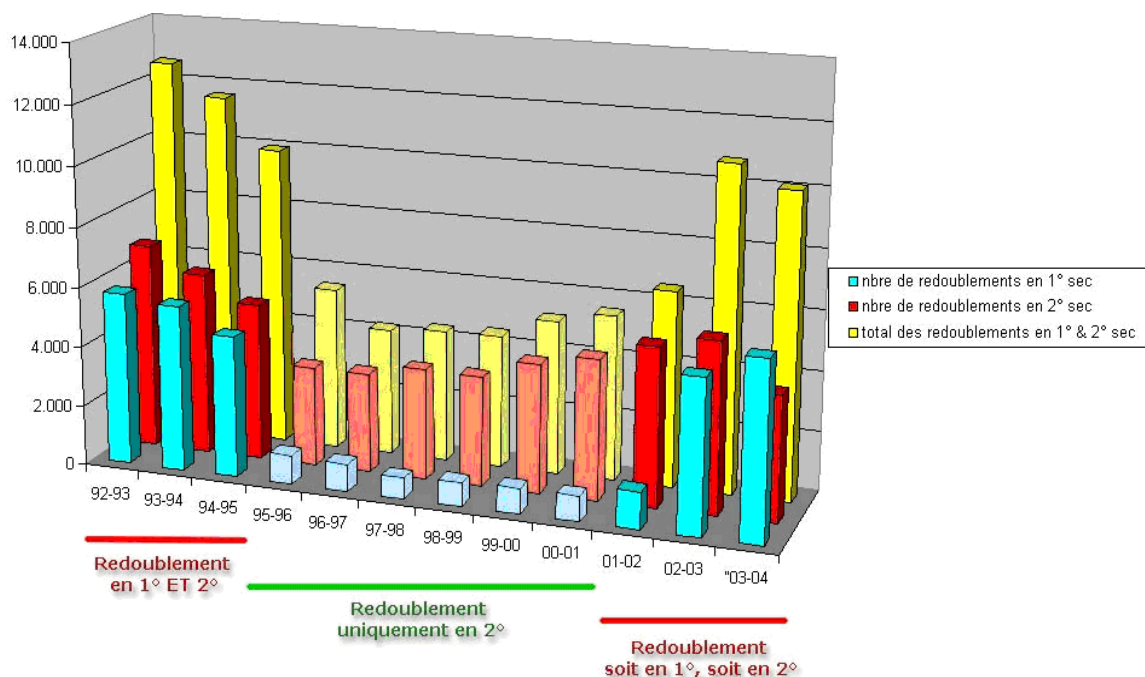


Figure 12 : Evolution du nombre de redoublements de 1992-1993 à 2003-2004
(Source : http://users.skynet.be/echecscolaire/decret_fichiers/dias.pdf)

De 1992-1993 à 1994-1995, les élèves pouvaient redoubler leur 1^{re}, leur 2^e voire leur 1^{re} et leur 2^e année du secondaire s'ils n'avaient pas des résultats suffisants. Dès 1995-1996, la réforme de 1994 interdit de faire redoubler les élèves à la fin de la 1^{re} Secondaire. Seuls redoublaient encore les élèves dont les parents, en accord avec les professeurs, le décidaient, ce qui explique sur le graphique la persistance de quelques redoublements durant cette période. De manière étonnante, le redoublement diminue également en 2^e Secondaire mais, à partir de l'année scolaire 1999-2000, année de changement de coalition gouvernementale ouvertement plus favorable au redoublement, le taux de redoublants augmente à nouveau. A partir de 2002-2003, on constate que le nombre de redoublements redevient équivalent à celui existant avant la réforme de 1994.

La réforme de 1994 avait donc non seulement diminué le nombre global de redoublements dans le premier degré de l'enseignement secondaire en l'interdisant au terme de la 1^{re} année mais avait aussi entraîné une légère diminution des redoublements en 2^e Secondaire, du moins de 1995 à 1998, période où le gouvernement qui avait introduit cette réforme était au pouvoir⁶⁹.

⁶⁹ Association belge des parents luttant contre l'échec et l'abandon scolaires. (s. d.). Evaluation des réformes du premier cycle de l'enseignement secondaire (1^e et 2^e secondaire). Consulté à l'adresse <http://users.skynet.be/echecscolaire/decretco.html#evaluation>.

2.3 Une évaluation de la première complémentaire par l'Université de Liège

Chenu, Crépin et Jehin⁷⁰, chercheurs de l'ULg⁷¹, ont suivi huit établissements de juin 2002 à octobre 2003. Deux grands types de modalités de mise en œuvre de l'année complémentaire ont été adoptés. Six établissements ont opté pour une « classe autonome » : tous les élèves en difficulté ont été regroupés dans une même classe. Les deux autres écoles ont choisi d'intégrer les élèves des années complémentaires en 1^{re} ou en 2^e Secondaire mais avec des programmes spécifiques de remédiation en groupes restreints.

Le type d'organisation ne semble pas avoir joué sur la satisfaction même si la « classe autonome » est, selon les directeurs qui l'adoptent, la seule configuration horaire « réaliste » permettant notamment de proposer aux élèves un programme de remédiation suffisamment consistant. Ces directeurs estiment en effet qu'un suivi personnalisé est impraticable dans de grandes classes hétérogènes.

Pour les chercheurs, une seule école s'est rapprochée de l'idéal de la remédiation : *la réaction immédiate de l'enseignant dans le cadre de son cours* quand un élève montre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une compétence. Dans les autres écoles, la réponse aux difficultés des élèves reste trop tardive et consiste encore trop souvent à « faire plus de la même chose » c'est-à-dire avec plus de temps et des groupes plus restreints, mais pas autrement. Il ne semble donc pas qu'on rompe avec la logique du redoublement.

L'organisation de l'année complémentaire en « classe autonome » pose aussi le problème de l'homogénéisation des groupes, ce qui entraîne des effets pervers comme l'érosion des contenus enseignés, des exigences et des critères de réussite, la banalisation des attitudes négatives face au travail, la détérioration de l'image de soi, le risque accru de démotivation... Cette pratique de regroupement en « classe de niveau » tout comme d'ailleurs le redoublement et l'orientation vers des filières moins ambitieuses sont des tendances qui marquent encore fortement notre système scolaire. Elles sont contraires à la logique de la pédagogie de la réussite qui est basée sur des socles de compétences à atteindre par tous et non sur une sélection progressive.

Les chercheurs ajoutent également que la 1^{re} Complémentaire, même si ce n'est pas toujours le cas, peut conduire à une orientation précoce. Cette 1^{re} Complémentaire risque de devenir en quelque sorte une « salle d'attente » où l'on regroupe les redoublants avant l'orientation en technique de qualification ou en professionnelle.

⁷⁰ Chenu, F., Crépin, F., & Jehin, M. (2003). Un 1er degré pour tous. L'expérience de huit établissements. *Service de pédagogie expérimentale de l'ULg.*

⁷¹ Université de Liège.

Chapitre 5

La réforme du premier degré de 2006-2008

1. Le contrat stratégique pour l'école

1.1 Quatre difficultés, six objectifs

Suite aux élections de 2004, la nouvelle ministre de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, Marie Arena, lance en 2005 le Contrat Stratégique pour l'Ecole (CSE)⁷².

Quatre difficultés sont relevées dans l'enseignement francophone belge :

- les apprentissages de base ne sont pas suffisamment maîtrisés ;
- un nombre trop important d'élèves n'acquièrent pas les compétences attendues ;
- les différences entre établissements renforcent une ségrégation scolaire inacceptable ;
- certaines filières et certaines options sont alimentées par un choix négatif vécu par les élèves comme une forme d'échec et souvent de relégation.

Pour tenter de répondre concrètement et efficacement à ces quatre difficultés, le monde de l'éducation et le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles se fixent six objectifs à atteindre pour le 30 juin 2013 :

- augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire : par exemple, tendre vers 100% d'élèves obtenant le Certificat d'études de base mesuré sur la population scolaire de 14 ans ;
- améliorer les performances de chaque enfant : trop d'élèves n'atteignent pas un niveau suffisant de maîtrise des compétences de base ;
- augmenter le nombre d'élèves « à l'heure » : 90% en fin d'enseignement primaire (venant de 80%), 55% en fin d'enseignement secondaire (venant de 40%) ;
- favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière : en 2005, les écarts de performances entre élèves s'expliquent, pour 56%, par le choix de l'établissement ;
- mettre sur pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif : par exemple, réduire le nombre d'attestations d'orientation(s) restrictive(s) délivrées à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire ;

⁷² Arena, M. (2005). Le contrat stratégique pour l'école. Consulté 26 février 2014 à l'adresse www.enseignement.be/download.php?do_id=8087&do_check

- lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement : trop souvent, les élèves plus faibles ou en difficulté sont orientés des écoles réputées fortes vers des écoles réputées plus faibles, des classes fortes vers des classes faibles, d'options réputées plus exigeantes vers d'autres qui le sont moins.

1.2 Des mesures spécifiques pour le premier degré

Parmi les mesures concrètes envisagées pour le premier degré de l'enseignement secondaire, nous retiendrons plus particulièrement :

- l'ajout d'une période de cours en français en 1^{re} et d'une période en mathématiques en 2^e portant ainsi la grille-horaire commune à 28 périodes ;
- la suppression des cours au choix à l'exception des cours philosophiques et des cours de langue ;
- la mise en place d'activités spécifiques de remédiation, de remise à niveau ou de structuration des acquis ;
- une redéfinition du rôle de la 1^{re} B et la suppression de la 2^e Professionnelle ;
- la réalisation d'une épreuve commune externe pour l'obtention du Certificat d'Etudes du 1^{er} Degré (CE1D).

2. La réforme de 2006-2008

2.1 Décret du 30/06/2006⁷³ relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré

La première année commune du premier degré de l'enseignement secondaire est accessible à tout élève ayant obtenu le Certificat d'Etudes de Base ainsi qu'à tout élève âgé de 12 ans, ayant suivi une 6^e primaire et ayant obtenu l'avis favorable du Conseil d'admission. L'élève ne peut pas fréquenter ce premier degré pendant plus de trois années scolaires.

Trois axes sous-tendent le premier degré⁷⁴ : apprentissage, remédiation et orientation.

2.1.1 Apprentissage

Le premier degré parachève l'enseignement du fondement et doit aboutir à la maîtrise des socles de compétences, minimum nécessaire à la poursuite de toute scolarité (Décret *Missions*, art. 6 et 13, Décret *Premier Degré*, art. 3).

⁷³ Modifié le 19/07/2007, le 07/12/2007 et le 12/12/2008.

⁷⁴ Cavillot, C., & Van Geel, P. (2011). Livre blanc du premier degré : constats et propositions (p.7). Consulté à l'adresse <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESec/docpeda/LB1D.pdf>

Dans ce degré, l'horaire se compose de 28 périodes de formation commune et de 4 périodes d'activités complémentaires. Ces dernières ne constituent en aucun cas un pré-requis pour quelque option que ce soit au deuxième degré et relèvent obligatoirement d'un des quatre domaines suivants :

- le français en ce compris le latin, l'initiation à la culture antique, le théâtre...
- les langues modernes sous forme d'ateliers de conversation, d'initiation à des éléments culturels spécifiques aux pays, régions ou communautés où l'on parle la langue étudiée ;
- les sciences et les technologies regroupant les mathématiques, des ateliers de recherche et d'expérimentation, l'initiation à l'informatique, les cours techniques : métal, bois, électricité, services... ;
- les activités sportives ou artistiques.

Pour contrer une spécialisation de certains premiers degrés, les établissements sont tenus de diversifier l'offre des activités complémentaires. Ainsi, quand un établissement propose une grille-horaire comportant quatre périodes d'un même domaine d'activités complémentaires, il doit également proposer au moins une grille comportant des périodes d'activités relevant de deux ou de trois domaines différents. Notons encore que ces activités complémentaires peuvent être remplacées en tout ou en partie par des périodes d'enseignement musical ou d'entraînement sportif.

2.1.2 Remédiation

Le premier degré est également un lieu où l'élève peut recevoir un accompagnement particulier destiné à remédier à certaines lacunes pour éviter d'affecter la poursuite de son parcours scolaire (Décret *Missions*, art. 15). Différents dispositifs sont prévus :

(1) Des heures de remédiation

Dans la grille-horaire, les 4 périodes d'activités complémentaires peuvent être remplacées par un programme spécifique destiné à permettre à l'élève d'atteindre la maîtrise des socles de compétences visés à 14 ans.

(2) Une année complémentaire

Si au cours du premier degré, des élèves éprouvent des difficultés telles qu'une année supplémentaire s'avère indispensable pour leur permettre d'atteindre la maîtrise des socles de compétences, une année complémentaire est organisée au terme de la première ou de la deuxième année⁷⁵. Elle vise non seulement à résoudre les difficultés rencontrées, mais favorise également le développement des compétences visées à la fin

⁷⁵ L'élève ne pouvant pas fréquenter le premier degré de l'enseignement secondaire pendant plus de trois années scolaires (art. 6ter), une seule année complémentaire est donc permise au cours de ce degré.

de la troisième étape du continuum pédagogique. Dans ce cadre, un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) doit être rédigé et présenté, avant le début de l'année scolaire concernée, à l'élève ainsi qu'à ses parents.

(3) Un premier degré différencié

Ce premier degré a pour mission de permettre à l'élève qui n'a pas obtenu son CEB en primaire d'acquérir les compétences-socles visées à 12 ans et de regagner ensuite le premier degré commun le plus rapidement possible.

2.1.3 Orientation

Le décret *Missions* (art. 21, 22 et 23) prévoit d'assurer la mise en place chez l'élève d'un travail de réflexion sur une orientation positive à l'issue de ce degré. Étonnamment, cet axe d'orientation est à peine évoqué dans le décret du premier degré.

2.2 Expérimentation « Premier degré de base ou différencié »

Le premier degré différencié n'entre en vigueur que le 1^{er} septembre 2008. Préalablement, une expérimentation a été menée dans 52 établissements au cours des années scolaires 2004-2005 et 2005-2006⁷⁶.

Le groupe de travail chargé d'évaluer les dispositifs expérimentés dans ces établissements a opté pour un relevé d'une série de données permettant de se construire un point de vue sur l'expérience en cours. Il y a joint quelques propositions et attentes spécifiques. Les éléments recueillis ont fait l'objet d'un rapport⁷⁷ qui a donné lieu à des choix significatifs pour la structure du premier degré différencié.

2.2.1 Relevé des données par le groupe de travail

(1) Analyse de l'origine des élèves en 1^{re} Différenciée

- 50% des élèves sont issus d'une 6^e primaire ;
- 8,5% des élèves de 6^e primaire, titulaires du CEB, optent pour le degré différencié ;

⁷⁶ Caractéristiques de cette expérimentation :

- ces 52 établissements sont répartis dans les quatre réseaux d'enseignement ; dans ces établissements, les classes de 1^{re} B et de 2^e professionnelle ont été remplacées par des classes de 1^{re} et 2^e différenciées (1129 élèves sont concernés) ;
- ces classes ne constituent pas une pré-orientation vers une filière particulière ;
- l'objectif à poursuivre est de conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences attendues à 12 ans en vue de les intégrer dans le parcours commun conduisant à la maîtrise des compétences attendues à 14 ans.

⁷⁷ L'ensemble des données du rapport est téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.segec.be/Documents/Fesec/1degre_base/060916Rapportfinalgroupe_travail_sui%20de%20%20_2_.pdf, page consultée le 25/02/2014.

- 24% des élèves ont 12 ans, 30% accusent un retard scolaire de 2 ans et plus ;
- 10,45% des élèves proviennent de l'enseignement spécialisé ;
- Quasi le tiers des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle (il existe bien des classes passerelles accueillant les élèves primo arrivants mais les règles présidant à leur ouverture ne permettent pas d'y accueillir tous les élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement ; ces élèves se retrouvent donc dans l'enseignement différencié).

(2) Analyse des résultats de 1^{re} Différenciée

- 50% des élèves obtiennent un CEB au terme de l'année (il ressort cependant des entretiens et des enquêtes écrites que le certificat octroyé résulte d'une décision prise en conseil de classe et que les critères d'attribution sont très variables d'une école à l'autre⁷⁸) ;
- Sur les 624 élèves titulaires d'un CEB (96 à l'entrée et 528 en fin d'année), seuls ,117 passent en 1^{re} Commune ;
- 87% des élèves passent en 2^e Différenciée, année au cours de laquelle une autre frange d'élèves atteindra sans doute les compétences de base du CEB en même temps qu'elle dotera d'autres élèves d'une partie ou de la totalité des compétences attendues à 14 ans (le groupe de travail fait remarquer la difficulté de gérer des publics hétérogènes quant à leurs acquis et leurs attentes) ;
- Entre le nombre total d'élèves comptabilisés en 1^{re} Différenciée et les résultats mentionnés, il y a une différence de 134 élèves : une bonne partie d'entre eux sont partis en cours d'année vers des écoles offrant des profils professionnels plus clairs.

(3) Analyse de l'origine des élèves en 2^e Différenciée

- Outre les élèves de 1^{re} Différenciée qui passent massivement en 2^e Différenciée, on retrouve dans ces classes un tiers d'élèves venant de 1^{re} Commune. Il existe pourtant pour eux la structure des 1^{re} et 2^e Complémentaires...
- Selon le décret du premier degré, tous les élèves titulaires d'un CEB devraient être inscrits en 1^e Commune or, moins de 20% des élèves détenteurs d'un CEB à l'issue de la 1^{re} Différenciée choisissent le 1^{er} degré commun.

(4) Analyse des résultats de 2^e Différenciée

- 97% des élèves passent en 3^e Professionnelle – seulement 38 élèves vont rejoindre le premier degré commun pour poursuivre l'acquisition des compétences visées à 14 ans, ce qui leur permettra

⁷⁸ Depuis 2007, une épreuve externe du CEB est proposée par la Fédération Wallonie-Bruxelles à tous les établissements concernés ; elle leur est imposée depuis 2009.

éventuellement de passer dans une 3^e Secondaire autre que la 3^e Professionnelle ;

- L'attribution du CEB n'est pas examinée au terme de cette année puisque la loi précise qu'un équivalent CEB doit être donné à tout élève terminant avec fruit une 2^e Professionnelle, ce qui correspond à 95% des élèves au cours de l'année 2005-2006.

2.2.2 Propositions et attentes spécifiques

(1) Une précaution

Le groupe de travail insiste sur la nécessité de prendre en compte l'écart entre les pratiques existantes et les pratiques souhaitables lors de la mise en application du décret annoncé sur le premier degré différencié. L'observation et l'évaluation de l'expérience montrent à suffisance que les modifications des pratiques pédagogiques attendues supposent un travail d'accompagnement, de formation et d'outillage pédagogique indispensable et solide qui justifie un temps de préparation. En outre, la rédaction de programmes adaptés à ce changement attendu demandera aussi du temps.

(2) Propositions

Il paraît essentiel :

- de rendre possible plusieurs parcours au sein du premier degré en favorisant les passerelles entre les années du premier degré commun et celles du parcours différencié ;
- d'étudier avec soin les débouchés au terme du degré différencié.

(3) Attentes spécifiques

- Les normes préférentielles accordées à la 1^{re} B et à la 2^e Professionnelle sous la forme de nombres de périodes professeur, de nombre d'élèves par classe... ne devraient pas se voir retirées dans le cadre renouvelé du parcours différencié – les constats mentionnés ont d'ailleurs été établis sur ces bases-là ;
- Il conviendrait de prévoir des moyens complémentaires favorisant la prise en charge des élèves parce que cela se révèle favorable à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée sans laquelle un projet de parcours différencié ne porterait pas tous ses fruits : il s'agit par exemple d'heures de coordination données à un professeur, d'un horaire coordonné pour ménager une heure de travail en commun, de la présence de plusieurs professeurs en classe en même temps...

2.3 Organisation du premier degré différencié⁷⁹

2.3.1 Généralités

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement rénové a mis en place l'organisation des classes d'accueil (1^{re} B) destinées aux élèves qui, en raison de certaines difficultés, ne pourraient pas suivre avec fruit les cours de la première année commune du degré d'observation. Ce parcours pouvait théoriquement les rebrancher ensuite sur le circuit « classique » : 1^{re} puis 2^e Commune, voire passage par une éventuelle année complémentaire.

Au fil du temps, cette 1^{re} B est cependant souvent devenue l'antichambre de l'enseignement professionnel ou, comme le dit Brigitte Malherbe, responsable du secteur à la Fédération catholique de l'enseignement secondaire, « *un toboggan où l'absence d'échéance et d'enjeu⁸⁰ fait glisser ces jeunes vers la 3^e Professionnelle ce qui contribue à dévaloriser cette filière* ». De là, un abandon avant terme des études et des difficultés, une fois adulte, pour acquérir des compétences jamais maîtrisées à l'école.

Désormais, le premier degré différencié remplace le parcours 1^{re} accueil (1^{re} B) – 2^e Professionnelle. Il est organisé sous la forme de deux années d'études dénommées « première année différenciée » et « deuxième année différenciée ». Il n'est accessible qu'aux élèves qui ne sont pas titulaires du Certificat d'Etudes de Base et qui sont âgés de douze ans au moins avant le 31 décembre de l'année scolaire en cours.

Tous les élèves inscrits en première et en deuxième années différenciées sont soumis à l'épreuve externe commune octroyant le Certificat d'Etudes de Base. Le Conseil de Classe délivre ce certificat à tout élève qui réussit l'épreuve, mais peut aussi le délivrer à l'élève qui n'a pas satisfait ou qui n'a pas pu participer en tout ou en partie à l'épreuve. Il fonde alors sa décision sur un dossier comportant la copie des bulletins de l'année scolaire en cours, le rapport circonstancié des enseignants ayant eu l'élève en charge ainsi que tout autre élément qu'il estime utile.

2.3.2 Passages de classe

Dans sa volonté de prendre en compte structurellement un maximum de situations scolaires, le décret a multiplié les parcours possibles. Cette complexité a toutefois engendré un manque de lisibilité du système et une perte de sens de celui-ci tant aux yeux des élèves que de leurs parents, voire des enseignants.

⁷⁹ L'organisation de ce premier degré différencié est définie dans le décret du 07/12/2007 qui modifie le décret du 30/06/2006 relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire. Elle est mise en œuvre à partir du 01/09/2008 dans certains établissements secondaires.

⁸⁰ Il ne faut pas réussir pour passer de classe et arriver en enseignement professionnel.

Voici les passages possibles dans le cadre du premier degré de l'enseignement secondaire.

(1) *L'élève obtient son CEB au terme de la 1^{re} Différenciée*

L'élève qui obtient son CEB au terme de la 1^{re} Différenciée est orienté soit en 1^{re} Commune, soit en 1^{re} Complémentaire.

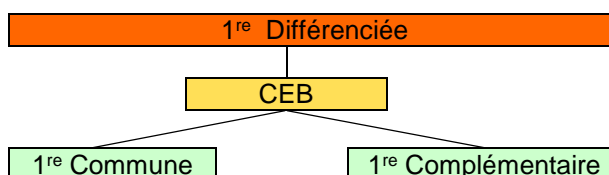


Figure 13 : Orientations possibles après une 1^{re} Différenciée réussie

L'élève est orienté en 1^{re} Commune

Si l'élève est orienté en 1^{re} Commune et la réussit, il est dirigé en 2^e Commune. Dans le cas contraire, il est dirigé en 1^{re} Complémentaire.

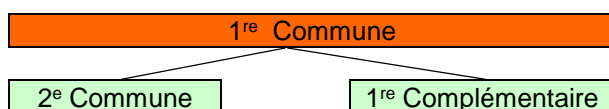


Figure 14 : Orientations possibles après une 1^e Commune réussie

- Si l'élève est orienté en 2^e Commune après la 1^{re} Commune et la réussit (il obtient alors son certificat de fin d'études du premier degré), il est dirigé en 3^e Secondaire dans toutes les formes et sections de son choix. Dans le cas contraire, tout dépend de son âge et du temps passé dans le premier degré.

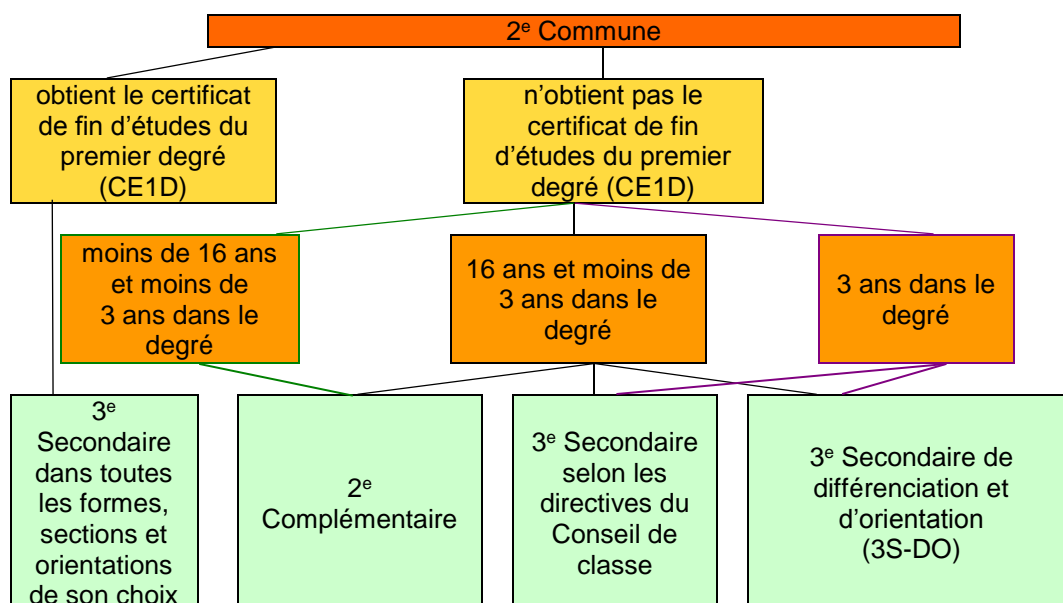


Figure 15 : Orientations possibles après une 2^e Commune

- Si l'élève est orienté en 2^e Complémentaire après une 2^e Commune et la réussit, il est dirigé en 3^e Secondaire dans toutes les formes et sections de son choix. Dans le cas contraire, le Conseil de classe informe les parents des deux orientations envisageables.

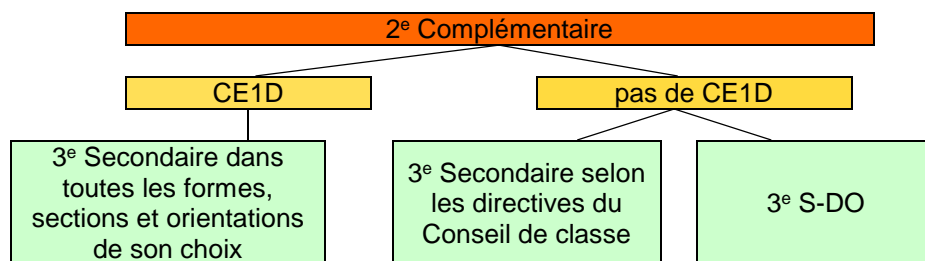


Figure 16 : Orientations possibles après une 2^e Complémentaire

- Si l'élève est orienté en 3^e S-DO après une 2^e Commune ou une 2^e Complémentaire, une décision peut être prise à deux moments de l'année : avant le 15 janvier et en fin d'année scolaire.

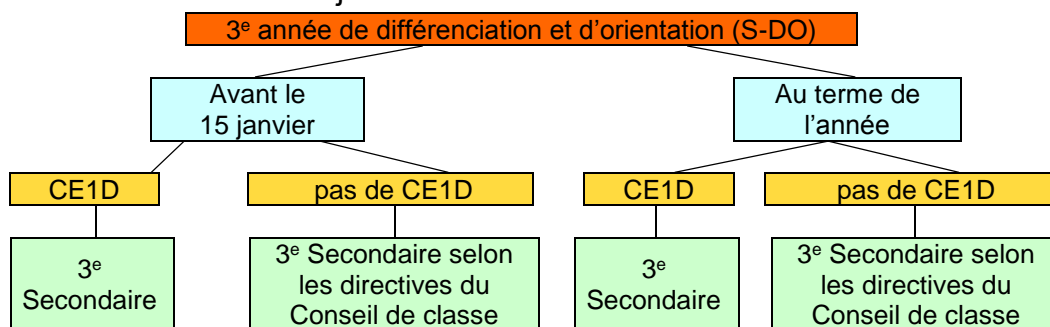


Figure 17 : Orientations possibles après une 3^e année de différenciation et d'orientation

L'élève est orienté en 1^{re} Complémentaire

Si l'élève est orienté en 1^{re} Complémentaire, la suite du parcours scolaire dépend de son âge et de sa réussite ou non de l'année. Cinq possibilités sont envisagées.

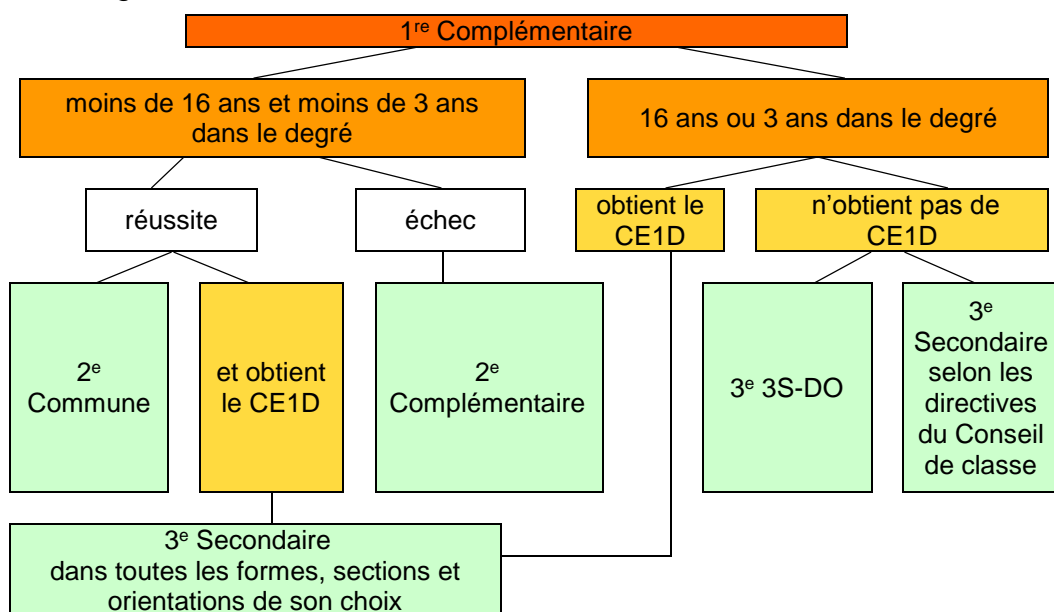


Figure 18 : Orientations possibles après une 1^{re} Complémentaire

(2) L'élève n'obtient pas son CEB au terme de la 1^{re} Différenciée

L'élève qui n'obtient pas son CEB au terme de la 1^{re} Différenciée est orienté en 2^e Différenciée. La suite de son parcours dépend de sa réussite et/ou de son âge.

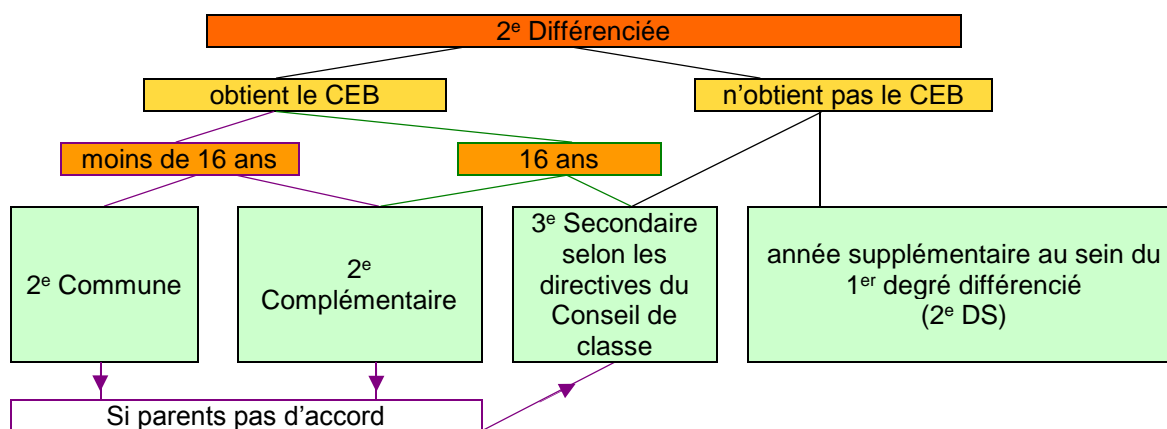


Figure 19 : Orientations possibles après une 2^e Différenciée

- Si l'élève est orienté en 2^e Différenciée Supplémentaire et la réussit, le Conseil de classe informe les parents des deux options envisageables. En cas d'échec, l'élève est dirigé dans les formes et sections définies par le conseil de classe qui précise les orientations d'études conseillées et éventuellement déconseillées.

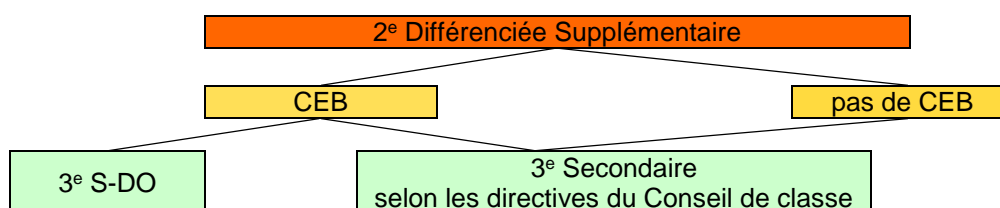


Figure 20 : Orientations possibles après une 2^e Différenciée Supplémentaire

3. Problématiques soulevées par l'organisation du premier degré différencié

Les problématiques que nous allons développer dans cette partie nous interpellent depuis plusieurs années. Nous en avons relevé cinq.

Cet intérêt pour le premier degré différencié du secondaire est notamment dû au fait que, depuis 2011, en tant qu'inspecteur de l'enseignement primaire, nous sommes chargé d'évaluer les compétences de base des élèves de 3^e Professionnelle qui n'ont toujours pas obtenu leur CEB au terme d'un premier degré différencié. Nous avons constaté que leur niveau était faible, voire très faible et les échos des enseignants rencontrés semblent indiquer que, dans cette 3^e Professionnelle, les difficultés sont similaires pour les autres élèves également.

Voici donc ce qui nous semble poser problème.

3.1 Des classes qui servent de « soupape »

Les élèves disposent de huit années (parfois neuf années en cas de maladie de longue durée) pour effectuer leur parcours au sein de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire (enseignement primaire). Au terme de cette période, certains élèves ne sont pas arrivés en sixième primaire ou ne l'ont pas réussie. Dans les deux cas, ces élèves n'ont pas de CEB et doivent s'inscrire en 1^{re} Différenciée.

A côté de l'enseignement primaire ordinaire existe l'enseignement spécialisé qui est organisé en huit types différents. Certains élèves provenant du type I (retard mental léger du développement intellectuel), du type III (troubles du comportement), du type IV (déficiences physiques) et du type 8 (troubles des apprentissages) qui n'ont pas obtenu de CEB s'inscrivent dans l'enseignement secondaire ordinaire pour tenter de l'obtenir. Ils sont également inscrits en 1^{re} Différenciée.

Les élèves ayant fréquenté une 1^{re} Différenciée et n'étant pas parvenus à obtenir leur CEB sont inscrits en 2^e Différenciée. Pour des raisons d'encadrement (NTPP⁸¹), ces élèves sont souvent réunis avec ceux de première. Ils refont généralement le même programme que l'année précédente et de la même manière ce qui entraîne démotivation et violence symbolique.

Enfin, certains jeunes venant de l'étranger et ne maîtrisant pas suffisamment la langue française se retrouvent également en 1^{re} Différenciée.

On retrouve ainsi dans le degré différencié des élèves provenant de différents horizons qu'il convient de prendre en charge adéquatement de manière à leur permettre d'obtenir le CEB. Or, tous ces élèves ont de gros retards dans les apprentissages de base, ils ont très peu de stratégies d'apprentissage, ils sont très lents et ont besoin de beaucoup de temps pour effectuer les tâches demandées, ils ont un temps de concentration particulièrement bas imposant une variation fréquente des activités et des moments de re-concentration... Mission pédagogique particulièrement complexe.

Comme le dit Tremblay (2012, pp. 28-29) pour l'enseignement spécialisé, l'enseignement différencié ne pourrait-il pas également être considéré comme une réponse à l'incapacité de l'École de prendre en charge ces élèves et de permettre leur réussite. Cette mission sociopolitique consiste concrètement à servir de « soupape » au système d'enseignement : l'École trie les élèves, via les résultats scolaires, en élèves scolarisables dans des conditions normales et ceux nécessitant une adaptation supplémentaire. Ces élèves « hors normes » sont retirés des classes dans un processus de « pathologisation » de l'échec et du retard scolaire et se retrouvent dans les classes différenciées.

⁸¹ Nombre total périodes professeurs.

3.2 Une pédagogie non différenciée

Si on parle de premier degré différencié, on devrait donc y retrouver une pédagogie, elle aussi, différenciée. Une telle pédagogie consiste à varier volontairement les pratiques d'enseignement qu'il s'agisse de la mise en forme du savoir, des activités proposées pour que les élèves y accèdent, de l'organisation temporelle et spatiale de la classe, des regroupements d'élèves, des règles instituées dans la classe et de la manière de les faire respecter, des formes d'évaluation... (Kahn, 2010, p. 9). Si on s'en réfère aux prescriptions politiques françaises, belges ou de Suisse romande, la pédagogie différenciée est officiellement une pédagogie qui, par des voies différentes, permet à chaque apprenant d'atteindre la maîtrise d'un ensemble de compétences fixées par le législateur (Ibid., p. 68).

Les élèves inscrits en 1^{re} Différenciée présentent des difficultés multiples. En langue française, ils éprouvent de grosses difficultés pour lire, pour s'exprimer clairement oralement et pour écrire. En mathématiques, on constate que les apprentissages de base en nombres, solides et figures, grandeurs et traitement de données sont particulièrement faibles. Les savoir-faire communs en éveil historique et géographique définis dans les socles de compétences ne sont pas maîtrisés par les élèves. Dans le cours de seconde langue, les élèves répètent mécaniquement tant bien que mal les mots du professeur, mais n'intègrent pas les apprentissages.

Pour faire face à l'ensemble de ces difficultés, il faudrait établir un plan d'actions adapté aux élèves concernés. Or, ce n'est pas toujours le cas : le programme des apprentissages mis en place dans ces classes est plus souvent construit dans une logique de la matière. Les enseignants se basent sur le programme de l'école primaire ou sur celui de la 1^{re} Commune et planifient l'ensemble des apprentissages de manière à ce que toute la matière puisse être revue en une année scolaire. Un exemple relevé au cours de l'année 2012-2013 dans une école du Hainaut nous avait particulièrement interpellé. Dans le cadre du cours de mathématiques, les élèves disposaient d'un syllabus. Au cours du deuxième trimestre, 118 pages devaient être parcourues en huit semaines de cours. A raison de 4 périodes de cours par semaine, ces 118 pages devaient donc être assimilées en 32 périodes, soit à une cadence de 3 et 4 pages par période de cours. Dans un tel contexte, on envisage certes une revisite des savoirs en vue de préparer le Certificat d'Etudes de Base (CEB) mais on ne peut pas réellement parler de préparation à la maîtrise des compétences de base et certainement pas d'actions pédagogiques adaptées aux élèves concernés. De plus, si les résultats obtenus par les élèves aux CEB des années précédentes montraient un très faible taux de réussite, l'organisation des apprentissages se poursuivait néanmoins de la même manière.

3.3 Un horaire mal adapté

Dans l'enseignement différencié, l'horaire hebdomadaire est de trente périodes de 50 minutes (plus deux périodes pour les cours philosophiques, religion ou morale) et les établissements disposent d'une certaine marge de manœuvre pour l'organiser en fonction de leurs besoins spécifiques.

Voici à titre d'exemple, pour l'année scolaire 2012-2013, un horaire d'élèves de 1^{re} Différenciée :

Cours	Nombre de périodes
français	7
formation mathématique	4
formation historique et géographique	2
initiation scientifique	2
apprentissage d'une langue moderne	4
éducation physique	3
éducation artistique	2
éducation par la technologie comprenant équitablement une initiation à l'informatique et du dessin technique	6

Figure 21: Horaire d'une 1^{re} Différenciée

Pour les apprentissages en langue française, les élèves bénéficient de 7 périodes de cours, mais de seulement 4 périodes pour les apprentissages en formation mathématique. Comment espérer pouvoir agir efficacement alors que dans cette discipline les élèves éprouvent tant de difficultés ? Est-ce raisonnable de leur faire suivre quatre périodes de cours en langue étrangère alors que certains parlent déjà à peine le français et que l'enseignant du cours signale que les élèves n'intègrent pas les apprentissages ? Est-ce bien utile de consacrer autant de périodes à l'éducation par la technologie ?

3.4 Une conception quantitative des différences

Pour différencier les apprentissages, il faut prendre en considération les différences entre élèves. Mais quelles différences prendre en compte ? Trois conceptions sont possibles.

- La conception « naturalisante » s'appuie sur l'idée qu'il existe entre les élèves des différences de nature comme les caractéristiques cognitives individuelles, les formes d'intelligence... ou encore les troubles d'apprentissage désignés par le préfixe « dys » (Kahn, 2010, pp. 81-85).
- La conception « quantitative » ne s'appuie pas sur une différence que l'élève a en lui-même, mais sur une différence de performance avec celles des autres par rapport à la norme de progression prévue pour

un apprentissage donné. La différence est ici interprétée comme un manque : manque de connaissances, manque de travail, manque d'attention, manque de méthode ... (Ibid., pp. 86-87).

- La conception de la différence en termes de « diffraction⁸² » n'est liée ni à la nature de l'élève, ni à sa différence par rapport aux autres élèves. Elle prend plutôt source et racines dans le désajustement relationnel de l'élève avec la culture scolaire. L'élève ne perçoit pas ce qui est spécifique et essentiel dans la culture scolaire ou s'il le perçoit, il le rejette : soit, il n'y voit pas d'intérêt, soit il n'éprouve aucun désir pour les traits de cette culture, soit il la ressent comme offensive pour l'identité qu'il se construit au sein de la « communauté juvénile » (Ibid., pp. 87-88)

Pour les classes rencontrées dans le cadre de ce travail, les enseignants prennent davantage en considération la conception quantitative des différences. Ils ont ainsi tendance à interpréter les difficultés rencontrées par les élèves comme l'effet d'un manque : manque d'attention, manque de motivation, manque de connaissances... Or, les didactiques contemporaines ont fait apparaître que les difficultés à réaliser les tâches scolaires ne tiennent pas nécessairement toujours au fait qu'il y aurait un manque chez l'élève. C'est parfois au contraire la présence de représentations spontanées que l'élève a sur les choses du monde qui engendre les erreurs et les difficultés (Kahn, 2010, p. 29 ; p. 88), représentations trop peu exploitées actuellement dans les classes. Ne pas prendre en compte les préconceptions qu'ont les élèves sur le savoir abordé constitue alors une impossibilité à acquérir le nouveau savoir, un obstacle qui provoquera des diffractions (Ibid., p. 88). C'est ce qui pourrait expliquer que certains élèves semblent considérer la réalisation des tâches demandées comme une formalité à accomplir pour se mettre en règle en oubliant que le véritable but est d'apprendre, que d'autres ne perçoivent pas toujours que le savoir ne se limite pas aux cas particuliers abordés dans les activités proposées, que certains n'éprouvent aucun intérêt pour les apprentissages scolaires et sont en totale rupture avec la culture scolaire... Bref, des comportements qui laissent à penser que les élèves ne donnent pas nécessairement aux activités le sens prévu par l'enseignant, sens mettant au premier plan le savoir visé (Ibid., p. 94).

⁸² En sciences physiques, quand la propagation des ondes rencontre un obstacle, elle dévie et se disperse : c'est le phénomène de « diffraction ». Les ondes diffractées tendent alors à s'annihiler ou à se renforcer mutuellement. Ici l'obstacle est constitué par la culture scolaire à laquelle doivent nécessairement s'accommoder les élèves pour apprendre selon les modalités scolaires (Kahn, 2010, p. 88).

3.5. L'intérêt d'obtenir le CEB

Lorsqu'on interroge les élèves du premier degré différencié quant à leur volonté d'obtenir le CEB, tous répondent qu'ils souhaitent décrocher ce diplôme. Néanmoins, leur comportement face au travail en classe ne correspond pas toujours à cette volonté. Plusieurs explications sont possibles.

- Les élèves comprennent très vite que ne pas réussir sa 1^{re} Différenciée entraîne automatiquement un passage en 2^e Différenciée puis en 3^e Professionnelle. Si le projet de l'élève consiste à s'orienter dans l'enseignement qualifiant, même en ne faisant rien pendant les deux premières années du secondaire, il y arrive dans tous les cas. Dès lors, quel est l'intérêt d'investir de l'énergie dans les apprentissages scolaires ?
- Les élèves comprennent très vite également que réussir sa 1^{re} Différenciée, c'est être obligé de poursuivre sa scolarité dans le premier degré commun et selon l'âge de l'élève, parfois pendant deux ans. Deux problèmes surgissent.
 - o Dans l'esprit de certains, réussir son CEB, c'est arriver en 1^{re} Commune ou en 1^{re} Complémentaire alors que leurs camarades qui ont échoué se retrouvent, eux, en 2^e Différenciée. Un non-sens à leurs yeux : ils restent en première alors qu'ils ont réussi ; leurs camarades se retrouvent en deuxième alors qu'ils ont échoué ! C'est psychologiquement inacceptable.
 - o Si le projet de l'élève consiste à s'orienter vers l'enseignement qualifiant, être obligé de poursuivre sa scolarité dans le premier degré commun pendant deux ans, c'est perdre une année par rapport à celui qui échoue avant de pouvoir accéder à ce type d'enseignement. Il vaut donc mieux échouer. Cette vision tronquée du système est parfois relayée et consolidée par les enseignants.
- Certains élèves n'ayant pas réussi leur sixième primaire et orientés en 1^{re} Différenciée sont amenés à côtoyer des élèves ayant davantage de difficultés scolaires et comme tout le monde fait la même chose, de la même manière et au même rythme, ils ne reçoivent pas un enseignement adapté à leur niveau, d'où un comportement inapproprié qui peut aller jusqu'à l'échec scolaire.

Obtenir le CEB est certes l'objectif principal du premier degré différencié, mais ce dernier vise aussi à permettre l'accès tant à l'enseignement qualifiant qu'à l'enseignement de transition. Si généralement le projet professionnel des élèves est plutôt une orientation vers l'enseignement qualifiant, il ne faut pas négliger le fait que ce type de formation nécessite néanmoins la maîtrise de compétences de base de manière à pouvoir y

progresser de manière optimale. Obtenir son CEB, c'est dès lors une manière de prouver qu'on maîtrise un seuil minimal de compétences. Or, cette maîtrise ne semble pas être une priorité pour tous les élèves ; seule l'arrivée en enseignement qualifiant et le plus rapidement possible a de l'importance aux yeux de certains même si c'est sans aucune maîtrise des compétences minimales.

4. Des propositions pour un premier degré porteur de sens

Dans leur *Livre blanc du premier degré* (Op. cit., pp. 16-28), la Fédération Secondaire de l'Enseignement Catholique et la Fédération des Associations des Directions ont dégagé quelques pistes destinées à donner davantage de sens au premier degré de l'enseignement secondaire. Nous en reprendrons les principaux éléments en les adaptant tout particulièrement à l'enseignement différencié. Nous les organiserons en deux temps : le premier aura pour objet l'observation de l'élève et la mise en place de conditions optimales d'apprentissage en vue de l'obtention du CEB ; le second, l'émergence de perspectives d'avenir.

4.1 Observer l'élève / le mettre dans des conditions optimales d'apprentissage

Afin de gérer efficacement la trajectoire de chaque élève, la mise en place d'un Plan Individuel d'Apprentissages (PIA) permet de nourrir les réflexions des équipes pédagogiques. Il s'agit d'un outil d'accompagnement qui orchestre et balise la progression des élèves vers les compétences-socles. Il est élaboré au cours des deux premiers mois de l'année scolaire pour chaque élève sur base de ses potentialités et de ses difficultés. Il est ajusté durant toute sa scolarité.

Sur cette base, le parcours scolaire pourrait comporter plusieurs blocs.

4.1.1 Un bloc « apprentissage »

Les apprentissages pourraient être envisagés dans le cadre d'activités collectives, d'activités en groupes ou selon une approche modulaire. Cette dernière donnerait l'opportunité aux élèves de travailler sur différentes portions de la matière, chacun à son propre rythme, mais selon une progression balisée par des échéances claires et réalistes définies dans le PIA.

4.1.2 Un bloc « intégration par projet »

La consolidation des compétences pourrait s'inscrire dans des activités pluridisciplinaires créatives, artistiques et significatives. Il s'agirait de

contractualiser la mise en œuvre des apprentissages visés à travers des projets (Ibid., p. 25).

La pédagogie du projet est une alternative séduisante à plusieurs égards. Nous en organiserons les motivations sous la forme d'un tétraèdre dont les quatre sommets sont respectivement l'élève, l'enseignant, le savoir et le projet.

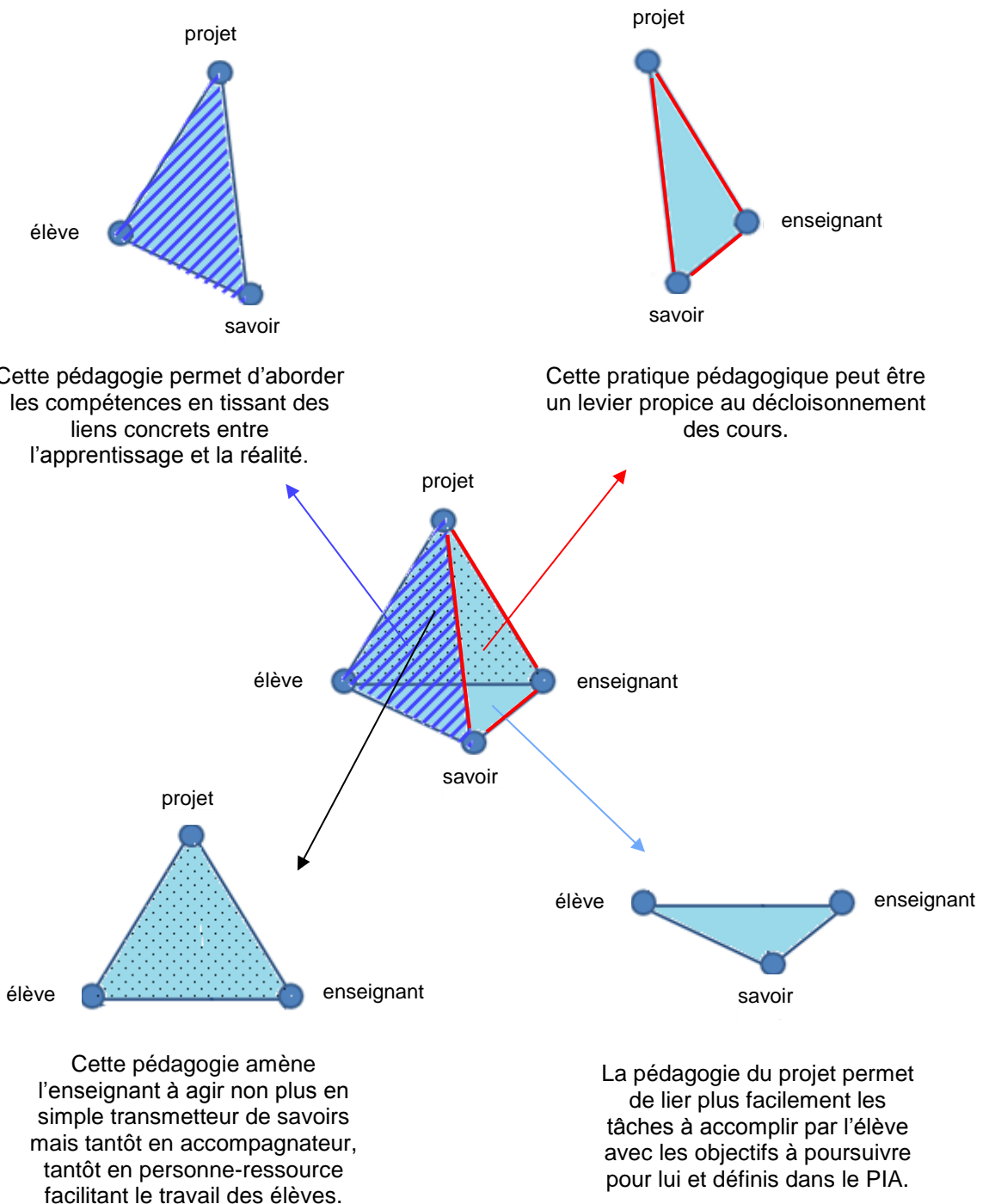


Figure 22 : Les quatre faces de la pédagogie par projet

La mise en place de la pédagogie par projet ne s'improvise pas. Tant les professeurs que les élèves ont besoin d'une phase d'appropriation de cette pratique (Ibid., p. 19).

4.1.3 Un bloc « soutien »

Ce troisième bloc permettrait de pallier les lacunes constatées auparavant. Il pourrait s'appuyer sur trois composantes :

- L'aménagement d'un moment métacognitif visant à fournir une aide méthodologique. Il s'agirait d'aider chaque élève à préparer au mieux ses évaluations en le rendant conscient de l'efficacité ou de l'inefficacité de ses stratégies afin de les optimiser au maximum. Ce moment pourrait être inclus dans les cours existants ou figurer comme tel dans la grille horaire (Ibid., p. 21).
- L'organisation de remédiations disciplinaires à la carte. Le « menu » de celles-ci serait composé en fonction des besoins définis dans le PIA (Ibid., p. 22).
- La mise en place d'une « Ecole des devoirs » visant à accompagner l'élève dans la réalisation de ses devoirs garantissant ainsi un cadre de travail à tous les élèves et singulièrement ceux issus des catégories socioéconomiques moins favorisées. Pour un maximum d'efficacité, cette « Ecole » trouverait sa place en début de journée ou en fin de matinée du mercredi (Ibid., p. 22 et p. 25).

4.2 Une orientation positive

Dès le début de l'enseignement secondaire, certains élèves ne semblent plus en projet d'apprendre. L'origine de cette démotivation trouve principalement son origine dans la perte de sens du système scolaire, perte notamment causée par l'absence d'une réflexion du jeune sur son avenir et donc sur son orientation future (Ibid., p. 17).

Même s'il est à peine évoqué dans le décret du premier degré, le décret *Missions* (art. 21, 22 et 23) prévoit d'assurer la mise en place chez l'élève d'un travail de réflexion sur une orientation positive à l'issue du premier degré. Par orientation positive, il faut entendre une réflexion qui vise à tracer une première ébauche de projet personnel, scolaire d'abord, professionnel ensuite. Dans ce cadre, et tout particulièrement pour les élèves fréquentant l'enseignement différencié, la construction progressive d'un carnet d'orientation pourrait guider leur réflexion. Ce carnet se concrétiserait par une partie initiale qui devrait permettre à chacun d'engager une analyse relative à son parcours, à ses qualités, ses limites et ses potentialités. La partie suivante viserait à le faire réfléchir plus précisément sur son devenir. Il y aborderait notamment les modalités de formation, mais aussi les réalités socio-économiques de notre société créant ainsi des conditions plus

favorables à l'émergence d'un projet pour une 3^e Secondaire (Ibid., p. 25). Dans une telle démarche, il ne s'agit pas de développer un projet clairement défini, mais de placer l'élève dans des conditions qui favorisent l'émergence d'un projet et de l'accompagner dans sa réflexion (Ibid., p. 18). Enfin, même si les décisions d'orientation au terme du premier degré concernent l'élève au premier chef, il faut veiller à ce qu'il ne soit pas le jouet d'un enjeu qui lui est parfois étranger⁸³ (Ibid., p. 25).

5. Interview de l'Inspecteur général coordonnateur en FWB⁸⁴

Roger Godet a coordonné les différents services d'inspection en Fédération Wallonie-Bruxelles de 2009 à 2014. Il a occupé ce poste après avoir été tour à tour instituteur, chargé d'animation pédagogique, inspecteur, chercheur et membre de deux cabinets ministériels pendant 10 ans. Considéré comme l'une des chevilles ouvrières de ce dispositif du premier degré de l'enseignement secondaire, nous l'avons rencontré le 5 février 2014, quelques mois avant son départ à la retraite. Voici les informations que nous avons pu recueillir.

5.1 Structure du premier degré différencié

5.1.1 De l'expérimentation du 1^{er} degré de base au 1^{er} degré différencié

Au lieu d'orienter directement les élèves de 1^{re} B vers une 2^e Professionnelle puis quasi directement vers l'enseignement professionnel, l'expérimentation du premier degré de base visait à pallier les manques qui avaient amené ces élèves en 1^{re} B et non en 1^{re} Commune. Un avis assez positif ayant été remis, cette expérimentation a servi de base pour construire le premier degré différencié. Il est donc faux de dire que le premier degré différencié est quelque chose de pensé d'en haut qui a ensuite été imposé sur le terrain.

Le décret sur l'organisation du premier degré a été élaboré en deux temps afin de réaliser une unité du premier degré dans l'optique d'un tronc commun. Le premier texte concerne le premier degré commun, le deuxième le premier degré différencié.

5.1.2 Organisation du 1^{er} degré différencié

Pour Roger Godet, l'organisation de ce premier degré est très simple.

- Au terme de la 6^e primaire, si l'élève obtient son CEB, il va en 1^{re} Commune. Il suit alors le parcours commun avec la possibilité

⁸³ Orientation prise en main de manière plus ou moins asservie par une ou des autre(s) personne(s) : parents, professeurs, amis, famille, entourage.

⁸⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles.

d'une année complémentaire en fin de 1^{re} Commune ou de 2^e Commune. A l'heure actuelle, le gouvernement est en train de supprimer la possibilité d'une année complémentaire au terme de la 1^{re} Commune pour ne la laisser qu'au terme de la 2^e Commune. Cette année ne s'appellera d'ailleurs plus « année complémentaire » mais « année supplémentaire ».

- Les élèves qui n'ont pas de CEB vont en 1^{re} Différenciée et dès qu'ils obtiennent leur CEB, ils retournent dans le parcours commun.

Il ajoute que, pour un élève qui a son CEB et qui suit donc le parcours commun, la première orientation n'apparaît désormais qu'au sortir du tronc commun vers l'une des quatre sortes d'enseignement à savoir, le général, le technique de transition, le technique de qualification ou le professionnel. Si, précédemment, des élèves pouvaient quitter le parcours commun pour aller vers une 2^e Professionnelle, c'est désormais interdit. Si des élèves pouvaient accéder à une 1^{re} B avec un CEB – entraînant dès lors une beaucoup plus grande hétérogénéité des classes –, c'est désormais interdit également.

5.1.3. Différence avec l'organisation précédente

On s'était rendu compte, nous dit Roger Godet que, parmi les élèves qui savaient déjà bien dès l'âge de 12 ans qu'ils voulaient devenir coiffeur, mécanicien, électricien... et qui se retrouvaient donc en 2^e Professionnelle, seul un élève sur sept arrivait au bout de son parcours scolaire. Généralement, ces élèves n'allaient pas plus loin que la 3^e voire la 4^e année. Il ajoute encore que les élèves qui réussissaient dans les filières professionnelles y étaient arrivés en 3^e ou en 5^e année.

L'idée retenue consistait donc à essayer de tirer un maximum d'élèves vers le haut, car, dans une société comme la nôtre, on ne peut pas accepter que des élèves quittent l'école sans avoir au moins le CEB, voire même le CE1D. Orienter dès lors des élèves vers des parcours qui débouchent vers une non-obtention d'un de ces diplômes est un non-sens.

L'Inspecteur général fait encore remarquer que, précédemment, on « donnait » le CEB. C'était, selon l'expression du moment, une sorte de CEB social qui permettait de postuler dans certains emplois exigeant peu de qualifications. Or, avoir le CEB, ce n'est pas simplement avoir le papier, c'est surtout avoir les compétences requises. Dans le nouveau projet, les élèves passent un vrai CEB, c'est l'épreuve externe certificative organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

5.1.4. Deux points faibles du système

Le premier point faible est l'existence même du premier degré différencié qui marque une rupture dans le principe du tronc commun allant de la maternelle à la fin du premier degré secondaire. Si le système scolaire devrait conduire

l'ensemble des élèves de 6^e primaire à la maîtrise des compétences, force est de constater qu'un certain nombre d'entre eux ne les maîtrisent pas, et ce malgré une année complémentaire. Il faut pourtant orienter ces élèves vers une structure scolaire correspondant à leur évolution psychoaffective. Cette structure, c'est l'enseignement secondaire. Comme les envoyer en 1^{re} Commune, alors qu'ils n'ont pas les compétences requises, augmente encore l'hétérogénéité de ces classes, il a donc fallu créer une structure spécifique pour travailler avec ces élèves. Cette structure, c'est le premier degré différencié.

Le deuxième point faible de ce système, c'est qu'après trois ans, malgré tout ce qui a été mis en place, il y a encore des élèves qui quittent le premier degré non seulement sans leur CE1D mais également sans leur CEB. On a alors imaginé une 3^e secondaire d'orientation (3^e S-DO) vers laquelle ces élèves seraient dirigés. Le cabinet ministériel de l'époque n'a pas eu le temps de l'expérimenter et aujourd'hui très peu d'écoles l'organisent. Les élèves concernés sont donc généralement orientés vers une 3^e Professionnelle.

5.1.5.A terme

Pour Roger Godet, il faudra à terme supprimer ce premier degré différencié. Le jour où l'école primaire arrivera à amener tous les élèves au CEB, cette structure n'aura plus de raison d'être.

5.2 Présence d'un public hétérogène

Nous avons précédemment montré que, dans le degré différencié, les élèves provenaient de différents horizons.

Concernant les élèves souffrant de troubles d'apprentissage ou de troubles instrumentaux, l'Inspecteur général nous explique qu'ils suivent une scolarité primaire dans l'enseignement spécialisé de type 8. Ensuite, ils devraient normalement réintégrer l'enseignement secondaire ordinaire. Or, on constate que beaucoup de ces élèves se retrouvent dans le secondaire spécialisé de type 1 (débiles légers) et, au mieux, dans le premier degré différencié. Il est aussi frappant, constate-t-il, que, pour certains types de handicap, on retrouve des élèves issus de tous les milieux socio-économiques alors que, dans le type 8, on retrouve des élèves issus essentiellement de milieux défavorisés. C'est assez interpellant : en gros, dit-il, le système se débarrasse de certains élèves en les envoyant dans le type 8.

Concernant les élèves venant de l'étranger, Roger Godet explique qu'ils arrivent chez nous peu scolarisés et parlent une langue « de famille pauvre » extrêmement concrète. Vu leur âge, ils sont souvent dirigés vers l'enseignement différencié.

Pour faire face à ces différentes difficultés, l'Inspecteur général explique qu'on a proposé une grille horaire extrêmement souple permettant aux écoles de l'adapter au mieux à leurs publics respectifs. Certains enseignants peuvent ainsi disposer davantage d'heures de français pour combler les lacunes des élèves alors que d'autres utiliseront principalement ces heures pour réconcilier les élèves avec l'école via des activités artistiques... De plus, si le public est effectivement très hétérogène en enseignement différencié, Roger Godet fait encore remarquer que les écoles disposent d'un encadrement très important notamment en matière de membres du personnel puisqu'un élève compte environ pour 3.

5.3 Pratiques pédagogiques et obtention du CEB

Dans l'enseignement différencié, l'encadrement des élèves peut être assuré tant par des régents (professeurs de collèges) que par des instituteurs (professeurs des écoles). Pour l'Inspecteur général, ni les uns, ni les autres ne sont formés pour assurer une telle fonction alors qu'il s'agit d'exercer un nouveau métier, de créer une nouvelle pédagogie, de parvenir à réussir là même où les enseignants du primaire n'ont pas réussi. Dans certains établissements, ajoute-t-il, les directions ont dès lors choisi d'y mettre leurs meilleurs enseignants, mais ce n'est malheureusement pas toujours le cas.

Concernant l'obtention du Certificat d'Etudes de Base (CEB), il rappelle que tout élève de l'enseignement différencié présente la même épreuve externe qu'un élève de 6^e primaire. Cependant, si l'élève n'a pas satisfait ou qu'il n'a pas pu participer en tout ou en partie à cette épreuve, le Conseil de Classe peut délivrer ce CEB moyennant la constitution d'un dossier comportant la copie des bulletins de l'année scolaire en cours, un rapport circonstancié des enseignants ayant eu l'élève en charge ainsi que tout autre élément estimé utile (art. 18 § 3 du décret CEB).

Dans cet esprit, nous avons demandé à l'Inspecteur général coordonnateur ce qu'il pensait de la réalisation d'un chef-d'œuvre pédagogique permettant au Conseil de Classe de délivrer un CEB aux élèves qui le réussiraient. Il nous répond que cette démarche peut réussir, mais à condition que l'on développe bien l'ensemble des compétences attendues et que ce ne soit pas uniquement une mise en œuvre de compétences déjà construites par ailleurs. Il précise toutefois qu'en tant qu'Inspecteur général, il a peu d'impact sur la manière dont le Conseil de Classe délivre les CEB et qu'il ne peut intervenir que dans les cas où les parents font un recours contre la décision émise.

5.4 Obtention du CEB en différencié et orientation vers le tronc commun

Nous avons conclu notre entretien avec Roger Godet en lui demandant quel était l'intérêt pour les élèves du différencié de retourner dans le tronc commun suite à l'obtention du CEB.

La réponse obtenue est double.

Tout d'abord, comme la pédagogie du différencié est de conduire les élèves à l'obtention du CEB, on va faire stagner ces élèves si on les maintient dans ce type d'enseignement.

Ensuite, on attend normalement en 3^e Professionnelle des élèves qui ont le CE1D et qui font le choix de cet enseignement parce qu'ils souhaitent exercer plus tard telle ou telle profession. Il faut donc mettre tout en œuvre pour permettre aux élèves souhaitant s'orienter dans le qualifiant d'obtenir un tel niveau de certification. En procédant de la sorte, on revalorise cette filière alors que, trop souvent aujourd'hui, les élèves qui se retrouvent en 3^e Professionnelle arrivent là parce qu'on ne sait pas les mettre ailleurs.

L'Inspecteur général conclut cet entretien par la présentation d'un modèle d'organisation de l'enseignement qu'il défend aujourd'hui et vers lequel il pense que nous évoluerons. Il s'agirait d'un parcours identique pour chaque élève constitué de la maternelle, du primaire et du secondaire jusqu'à 16 ans. A 16 ans, il y aurait une certification. Ensuite, deux filières : soit l'élève continue dans un enseignement de transition conduisant à l'enseignement supérieur, soit il prend l'optique « formation » dans laquelle il apprend un métier en 3, 4 ou 5 ans.

Chapitre 6

Une réalité différente selon la situation géographique

B. Ghaye, B. Talbot et I. Reginster (2014) ont effectué une analyse des populations de l'enseignement secondaire et de leurs parcours en Fédération Wallonie-Bruxelles au cours de l'année scolaire 2011-2012. Cette analyse est basée sur le lieu de domicile des élèves et non sur le lieu de scolarisation de ces derniers.

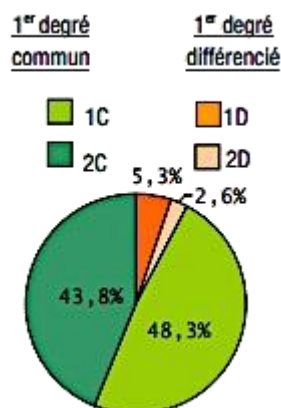
Dans ce chapitre, nous focaliserons notre attention sur la population du premier degré. Celle-ci est constituée de 109 376 élèves répartis dans les dix zones de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.



Figure 23 : Les 10 zones de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (décret du 29/07/1992)

1. Répartition des élèves du premier degré par zone de domicile

Les 109 376 élèves inscrits dans le premier degré sont répartis comme suit :



Données : « pilotage » janvier 2012

Calculs : MFWB - AGERS - Service Indicateurs de l'enseignement

Figure 24: Répartition des élèves du premier degré en 2011-2012

Comme le montre la *Figure 24*, les élèves du différencié représentent 7,9 % de la population du premier degré, soit 8623 élèves. Ce taux varie cependant selon les zones de l'enseignement secondaire. Ainsi, pour les élèves domiciliés dans la zone de Nivelles, ce taux est de 3,8 % alors que pour les élèves domiciliés à Mons et dans la zone de Bruxelles-Capitale, il est respectivement de 8,2 % et de 12,2%. Autrement dit, à Bruxelles, en 2011-2012, parmi les élèves inscrits dans le premier degré, près d'un élève sur 7 se trouve dans le différencié alors que c'est le cas d'un élève sur 25 dans la zone de Nivelles.

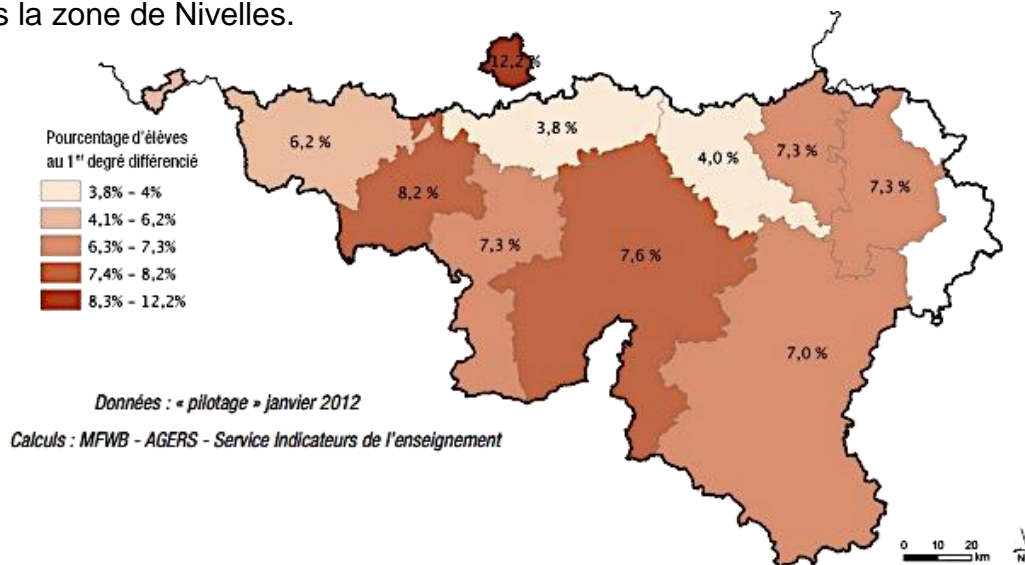


Figure 163 : Taux d'élèves inscrits dans le 1^{er} degré différencié en 2011-2012 par zone de domicile

2. Attractivité et recrutement

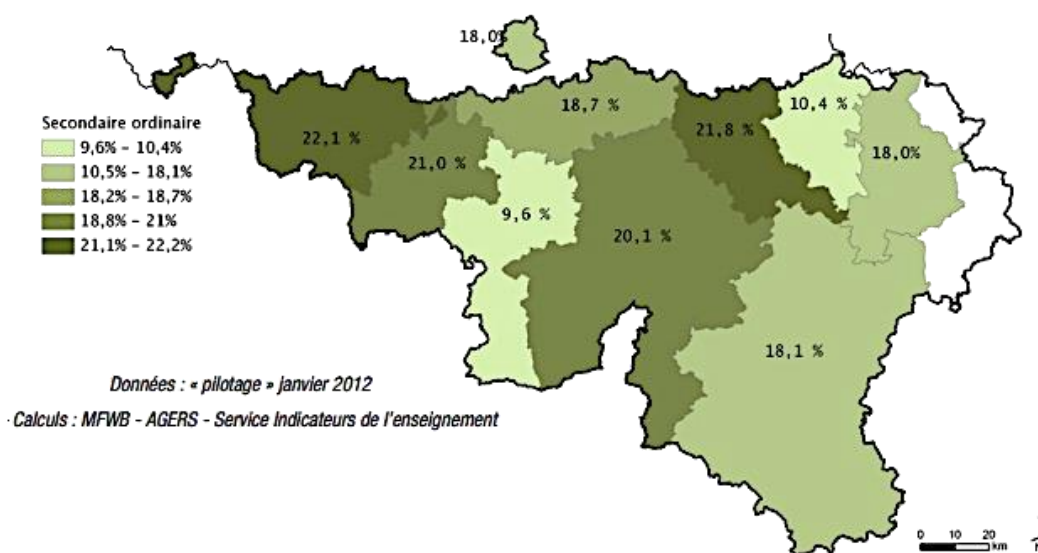


Figure 26 : Taux d'attractivité des établissements par zone en 2011-2012

Les élèves ne fréquentent pas nécessairement les établissements de leur zone de domicile. Les établissements de chaque zone attirent donc un pourcentage plus ou moins important d'élèves domiciliés dans d'autres

zones. Ce taux varie entre 9,6 % et 22,2 %. On constate que les pourcentages les plus faibles concernent les zones de Charleroi-Hainaut sud (9,6 %) et de Liège (10,4 %), ce qui signifie que les établissements de ces deux zones n'accueillent qu'environ 10 % d'élèves domiciliés hors de la zone. Inversement, la zone du Hainaut occidental accueille dans ses établissements plus d'un cinquième d'élèves domiciliés à l'extérieur de la zone (22,2%).

3. Elèves à l'heure et en retard scolaire⁸⁵

Pour l'année 2011-2012, le pourcentage d'élèves « à l'heure » en secondaire varie de 39,7 % à 60,6 % selon les zones. Les deux extrêmes sont la zone de Bruxelles-Capitale avec la valeur la plus faible et la zone du Luxembourg avec la plus élevée.

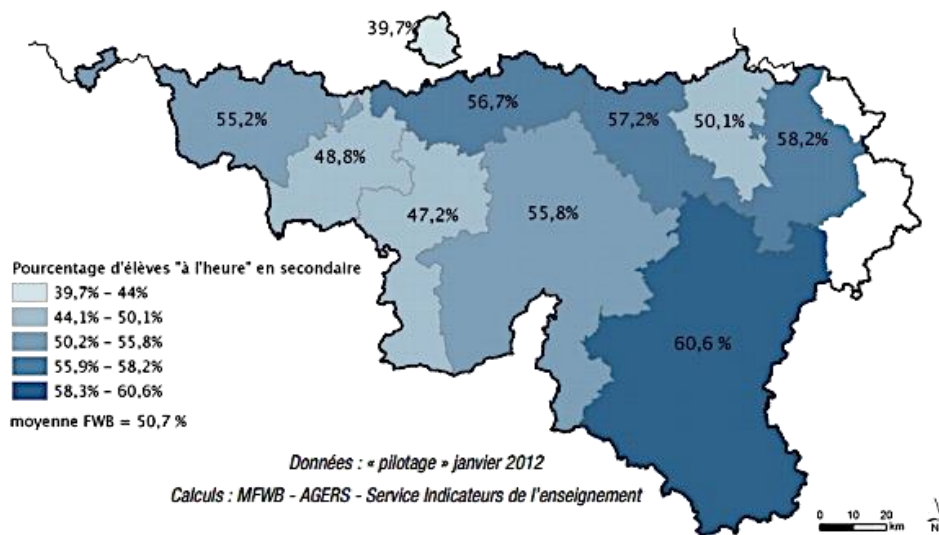


Figure 27 : Pourcentage des élèves « à l'heure » en secondaire ordinaire par zone de domicile en 2011-2012

Si l'on observe les taux d'élèves à l'heure et en retard de la première à la sixième secondaire, on constate qu'en 2011-2012, seuls 3 élèves sur 5 fréquentant une 1^{re} Secondaire sont à l'heure.

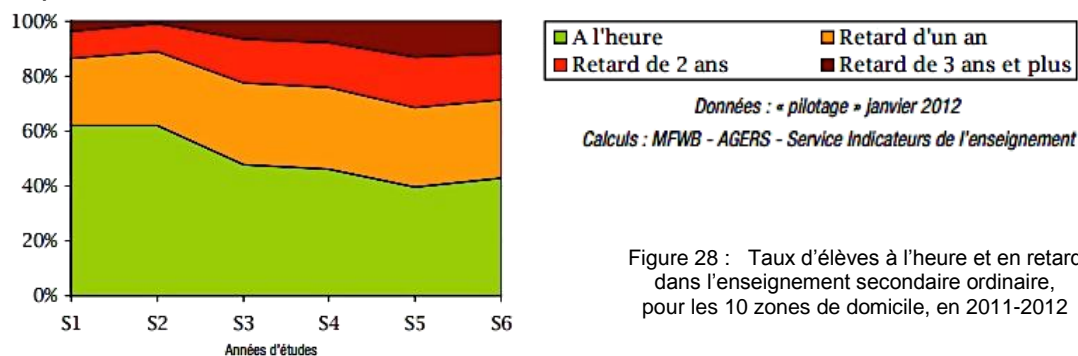


Figure 28 : Taux d'élèves à l'heure et en retard dans l'enseignement secondaire ordinaire, pour les 10 zones de domicile, en 2011-2012

⁸⁵ Un élève sera dit « à l'heure » s'il a au plus l'âge légal de scolarisation dans l'année d'études où il se trouve, sinon il sera dit « en retard scolaire ». Le retard scolaire n'est donc pas ici une mesure de retard par rapport à l'apprentissage, mais bien par rapport à l'âge légal de la scolarisation.

Chapitre 7

Nouvelle réforme du premier degré

1. Objectifs annoncés dans la réforme

La réforme du premier degré en vigueur depuis le 01/09/2014 porte sur deux volets : un volet pédagogique et une refonte des activités complémentaires.

1.1 Volet pédagogique

Ce volet comprend cinq aspects.

1. Le chef d'établissement, en collaboration avec l'équipe éducative, doit élaborer un Plan d'Actions Collectives (PAC). En clair, il s'agit d'identifier les défis auxquels l'établissement est confronté avec son public et de mettre sur pied une stratégie (Comment va-t-on travailler ? Quelles ressources internes et externes mobiliser ?) pour atteindre ses objectifs de réussite... et donc de réduire son taux d'échecs.
2. Afin d'adapter le parcours et de déterminer l'accompagnement des élèves éprouvant des difficultés, l'utilisation du Plan Individuel d'Apprentissages (PIA) est accrue. Ce PIA listera les objectifs particuliers à atteindre durant une période définie par le Conseil de classe ce qui implique la possibilité de modifier, en cours d'année et pour une période déterminée, la grille-horaire de ces élèves. Il faut encore souligner qu'un élève porteur d'un PIA sera encadré par un « référent » au sein de l'équipe éducative. Ce référent pourra avoir plusieurs élèves en charge.
3. La 1^{re} Complémentaire disparaît totalement à la rentrée 2016/2017 ; quels que soient ses résultats, l'élève passe donc à nouveau automatiquement de 1^{re} Commune en 2^e Commune. La préférence est accordée à l'élaboration rapide d'un PIA pour l'élève qui vient d'intégrer la 1^{re} Commune et qui est en difficulté tout en permettant l'adaptation de sa grille-horaire. Le texte prévoit qu'on pourrait par exemple enlever une des trois périodes d'éducation physique pour lui permettre de combler ses lacunes par un accompagnement spécifique.

La 2^e Complémentaire est remplacée par une 2^e Supplémentaire.

Si l'élève n'arrive pas à réussir le CE1D, la porte vers le Centre de Formation en Alternance (CEFA) est encore mieux indiquée que par le passé.

Voici quatre schémas des parcours possibles.

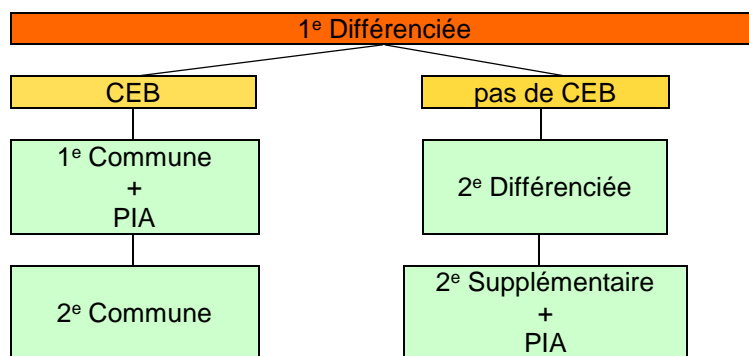


Figure 29 : Orientations possibles après une 1^{re} Différenciée

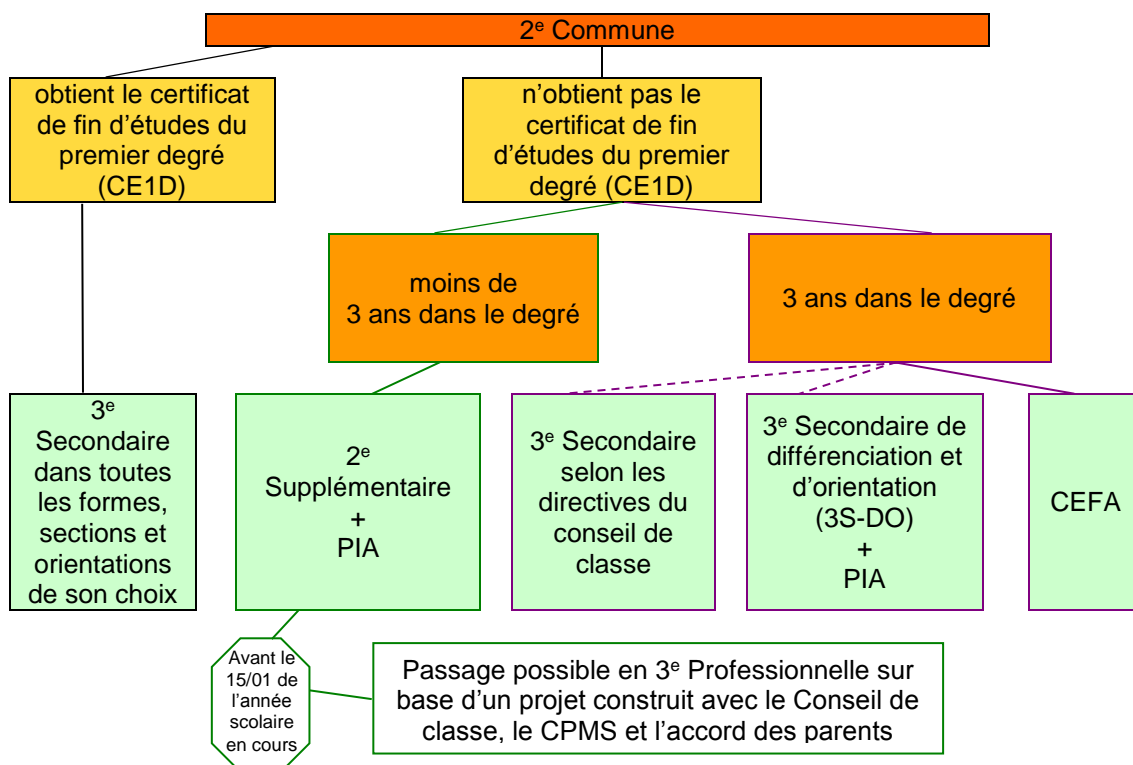


Figure 30 : Orientations possibles après une 2^e Commune

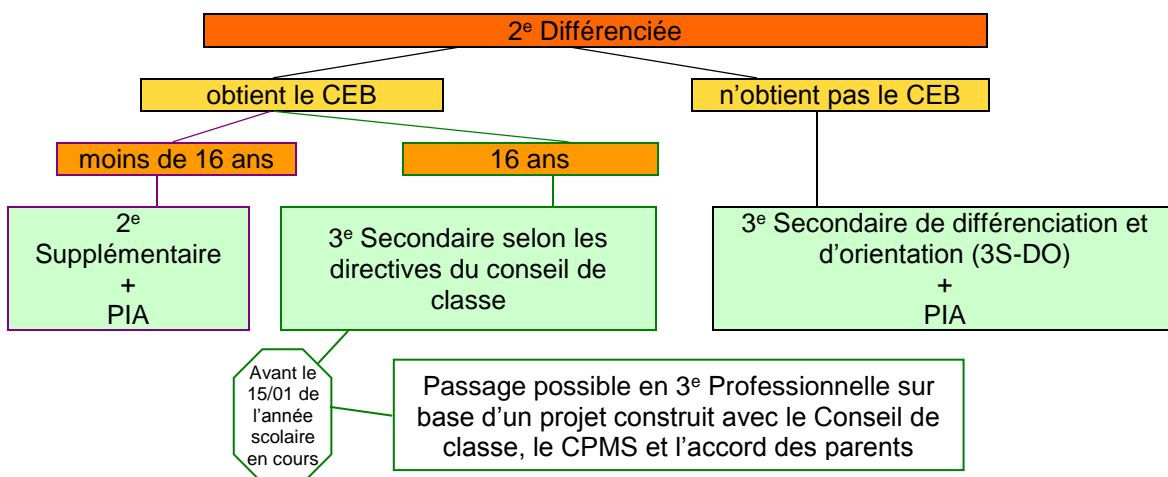


Figure 31 : Orientations possibles après une 2^e Différenciée

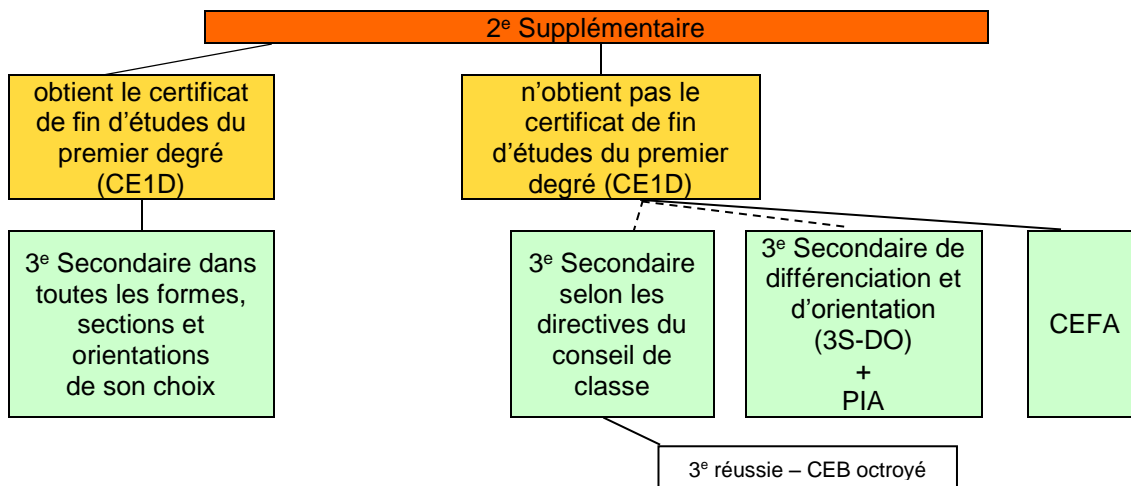


Figure 32 : Orientations possibles après une 2^e Supplémentaire

4. Des activités de maturation doivent être mises en place pour permettre aux élèves de construire un projet d'orientation. Trois jours par année scolaire, les établissements devront organiser des activités spécifiques afin de faire découvrir à leurs élèves des horizons différents ou des finalités différentes de ceux qu'ils rencontrent au sein de leur école.
5. La Commission de Pilotage de la Fédération Wallonie-Bruxelles mettra sur pied un accompagnement des écoles qui présentent des taux importants d'échecs, d'absentéisme, d'exclusion... L'inspection veillera à l'exécution des actions prioritaires à mettre en place pour améliorer les performances.

1.2 Refonte des activités complémentaires

Concernant les activités complémentaires, l'objectif est clairement annoncé : fini d'en user pour pré-orienter un élève vers des options organisées aux 2^e et 3^e degrés de l'établissement.

Sept domaines sont mis en place au lieu de quatre, mais le nombre de périodes organisables varie pour chacun d'eux.

- Concernant les activités artistiques, les activités techniques et les activités sportives, elles ne pourront plus être organisées qu'à raison de 2 périodes par semaine.
- Les autres domaines sont organisables jusqu'à 4 périodes.
 - o Dans le domaine du français, on pourra encore organiser 4 périodes dans une même sphère : latin, atelier d'écriture...
 - o Pour les domaines des langues modernes, des sciences et mathématiques ainsi que dans celui des sciences humaines, 4 périodes pourront être organisées dans un même domaine, mais à raison de 2x 2 périodes de sphères différentes. Par exemple, dans le domaine des sciences et mathématiques, 2 périodes d'activités logiques et 2 périodes d'activités informatiques.

Les établissements auront la possibilité de proposer des grilles hebdomadaires de 30, 31 ou 32 périodes aux élèves. Ils pourront ainsi dégager 1 ou 2 périodes de l'horaire afin de mettre en place des actions pour pallier les difficultés des élèves. Voici un schéma illustrant cette nouvelle organisation.

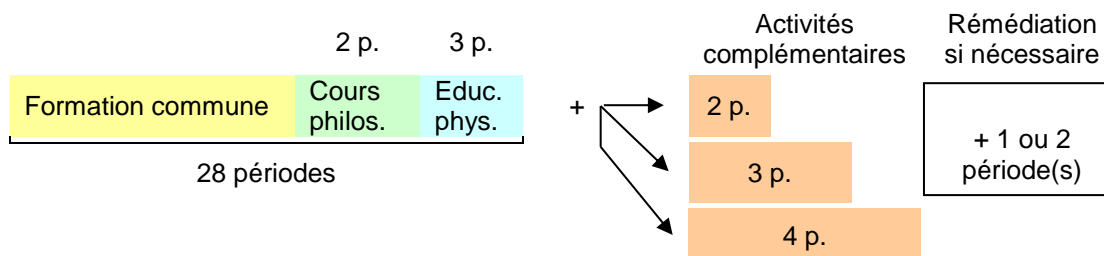


Figure 33 : Nouvelle organisation des grilles horaires au premier degré

Notons encore que le Conseil de classe peut à tout moment de l'année scolaire modifier les activités complémentaires des élèves porteurs d'un PIA de manière à atteindre les objectifs fixés.

2. Critiques formulées par les représentations syndicales⁸⁶

Si les objectifs sont louables, les organisations syndicales avaient cependant remis un avis négatif sur ce décret. Voici les principales critiques émises.

- Les PAC et PIA reposent sur les épaules des équipes éducatives et augmenteront considérablement la charge de travail administratif. De plus, vu le nombre important de PIA à devoir réaliser, celui-ci risque de devenir une formalité de plus et par là même, perdre son objectif pédagogique.
- La modification en cours d'année de la grille-horaire d'un élève en difficulté est irréalisable dans la pratique. La seule manière d'y parvenir serait de créer un domaine d'activités complémentaires de type « Accompagnement pédagogique » afin de pouvoir y diriger les élèves.
- La possibilité laissée aux établissements d'organiser 30, 31 ou 32 périodes de cours accroît les concurrences entre établissements. Dans la réforme, rien n'oblige par exemple un établissement qui baisse sa grille-horaire à 30 périodes et qui ne propose qu'un seul domaine d'activités de 2 périodes de proposer un autre domaine d'activités. C'est une manière pour un établissement de cibler son

⁸⁶ Consultées 29 mars 2014 aux adresses https://csc-enseignement.csc-en-ligne.be/Images/CSC-Educ%2377_WEB_tcm110-311484.PDF et http://www.sifp-enseignement.be/sites/default/files/APD_reforme_1er_degre%CC%81.pdf

public et de pré-orienter des élèves vers les sections que lui seul organise.

- En modifiant la grille-horaire en cours pour certains, en supprimant une période d'éducation physique chez d'autres, les élèves finiront par ne partager qu'un tronc qui n'a plus de « commun » que le nom.
- L'orientation plus insistante de certains élèves vers le CEFA amène à considérer cette forme d'enseignement comme une filière de relégation permettant de mettre sur le marché une main d'œuvre peu instruite, peu qualifiée et facilement exploitable. Cette façon de « nettoyer » les filières et sections viserait-elle à faire remonter l'enseignement francophone belge dans les classements des études internationales (PISA...) ?

Éléments-clés de cette deuxième partie

L'enseignement francophone belge a connu plusieurs étapes dans l'ouverture de l'école à tous. On passe d'une sélection sociale externe où chaque public est instruit selon son origine sociale à une sélection sociale interne qui réoriente les élèves, à la suite de leurs échecs, vers une filière de valeur scolaire moins élevée pour arriver à une école qui s'attache à garantir, à la sortie des études, la maîtrise d'une série de compétences, mais qui repose toujours sur des mécanismes de sélection par l'échec.

Les réformes du premier degré de l'enseignement secondaire peuvent être regroupées en quatre moments.

La réforme de l'enseignement rénové

Le modèle de l'égalité des chances concrétisé par le Rénové devait garantir des orientations prises en fonction des aptitudes, de la motivation, des intérêts des élèves et non de leur origine socioculturelle.

Deux constats.

- Les élèves qui ne pourraient pas suivre les cours de 1^{re} Secondaire (généralement, ils n'ont pas leur CEB) sont orientés dès le début de leur scolarité secondaire en classe d'accueil qui devient, au fil du temps, l'antichambre de la 2^e Professionnelle.
- On observe le même mouvement au sein de la filière normale. Si davantage d'élèves sont drainés vers l'enseignement général au terme du premier degré, les élèves en difficulté rejoignent l'enseignement technique et professionnel à partir de la 3^e Secondaire.

Le processus de relégation au sein du Rénové n'a peut-être pas été accentué, mais n'a certes pas été enrayé. D'autre part, cet enseignement n'a pas mis l'accent sur la nécessité de doter tous les citoyens d'un bagage commun de connaissances et de compétences. L'exigence d'une égalité des résultats se fait jour et se concrétise dans la réforme de 1994.

Les réformes de 1994 et de 2001

Les élèves du premier degré ont deux ans pour acquérir la maîtrise des compétences socles. Une troisième année complémentaire peut leur être proposée au terme des deux premières ; le redoublement de la 1^{re} Secondaire n'est donc pas autorisé.

Deux problèmes soulevés.

- Sans redoublement possible de la 1^{re} Secondaire et sans répartition des élèves selon les options choisies, l'hétérogénéité des groupes devient plus grande et est perçue comme un problème majeur par les acteurs du système.
- Sans la menace du redoublement, les élèves ne travaillent plus ou, en tout cas, les enseignants ont davantage de difficultés à les mettre au travail.

Deux ajustements locaux « officieux » pour contrecarrer l'hétérogénéité des classes.

- Disposant malgré tout d'une certaine liberté d'organisation, certains établissements utilisent néanmoins les options pour opérer des différenciations internes : ceux de l'option latine d'une part, les élèves en difficultés d'autre part.
- La mobilité inter-écoles au cours du premier degré participe à une logique de tri des élèves entre les établissements d'enseignement général et qualifiant.

Deux constats.

- La réforme de 1994 a non seulement diminué le nombre global de redoublements dans le premier degré en l'interdisant au terme de la 1^{re} Secondaire, mais elle a aussi entraîné une diminution du redoublement en 2^e Secondaire. En réintroduisant une année intermédiaire entre la 1^{re} et la 2^e Secondaire en 2001, le nombre de redoublements redevient équivalent à celui existant avant la réforme de 1994.
- Les modalités d'organisation d'une année complémentaire pour les élèves en difficultés en groupes homogènes (classe autonome) ou en groupes hétérogènes (intégration de ces élèves dans les classes de 1^{re} et 2^e Secondaire) ne semblent pas jouer sur la satisfaction des acteurs. La réaction immédiate de l'enseignant

dans le cadre de son cours quand un élève montre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une compétence paraît plus appropriée.

La réforme de 2006-2008

Deux modifications importantes sont apportées à la réforme précédente. Tout d'abord, la formation commune est renforcée et passe de 24 à 28 périodes par semaine tandis que le nombre de périodes destinées aux activités complémentaires diminue (au plus, 4 périodes peuvent être organisées). Ensuite, le cycle 1^{re} B – 2^e Professionnelle est remplacé par un degré différencié qui a pour mission de permettre à l'élève sans CEB d'acquérir les compétences nécessaires lui permettant de regagner le plus rapidement possible le degré commun. Pour Roger Godet, Inspecteur général coordonnateur de 2009 à 2014, ce premier degré différencié devrait être temporaire et n'aura plus de raison d'être le jour où l'école primaire arrivera à amener tous les élèves au CEB.

Nous avons déterminé cinq problématiques au niveau de l'organisation du premier degré différencié :

- des classes qui servent de soupape où l'on retrouve des élèves provenant de différents horizons et ayant tous de gros retards dans les apprentissages de base ;
- une pédagogie non différenciée ;
- un horaire mal adapté ;
- une tendance à interpréter les difficultés des élèves comme l'effet d'un manque (manque d'attention, de travail, de connaissances...) ;
- un intérêt mitigé de la part des élèves pour l'obtention du CEB.

La Fédération Secondaire de l'Enseignement Catholique et la Fédération des Associations des Directions ont dégagé quelques pistes destinées à donner davantage de sens au premier degré de l'enseignement secondaire. Celui-ci pourrait comprendre :

- un bloc « apprentissage » : activités collectives, en groupes ou par approche modulaire ;
- un bloc « intégration par projet » : mise en œuvre des apprentissages visés à travers des projets ;
- un bloc « soutien » : aménagement de moments métacognitifs permettant à l'élève d'évaluer ses stratégies dans les cours ou figurant comme tel dans la grille horaire, remédiations disciplinaires à la carte, école des devoirs ;
- un bloc « projet personnel » permettant à l'élève un travail de réflexion sur une orientation positive à l'issue du premier degré.

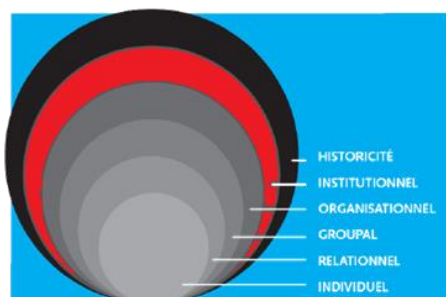
Réforme de 2014

Il ne s'agit pas d'un nouveau projet de décret, mais à nouveau de modifications apportées à la réforme précédente :

- nouvelle suppression de la 1^{re} Complémentaire comme le prévoyait la réforme de 1994 ;
- modification de la grille horaire d'un élève afin de permettre un accompagnement spécifique lui permettant de combler ses lacunes ;
- mise en place d'activités de maturation permettant à l'élève la construction d'un projet d'orientation ;
- accompagnement des écoles présentant des taux importants d'échecs scolaires, d'absentéisme, d'exclusion et mis en place d'actions prioritaires contrôlées par l'inspection ;
- refonte des activités complémentaires pré-orientant un élève vers des options organisées aux 2^e et 3^e degrés d'un établissement ;
- orientation plus insistante de certains élèves vers un Centre de Formation en Alternance (CEFA).

Ces modifications font l'objet de nombreuses critiques tant de la part des organisations syndicales que du monde politique.

Au travers de ces réformes, nous constatons que les mesures prises pour accompagner les élèves en difficultés s'organisent principalement autour de trois axes : une orientation vers des classes spécifiques, une inclusion dans les classes « ordinaires » ou la pratique d'une remédiation immédiate.



PARTIE 3 **INTEGRATION, INCLUSION,** **DIFFERENCIATION**

«L'approfondissement du rapport entre le mot et le concept nous montre qu'à travers ce dernier, on vise une réalité ou tout au moins un objet, quelque chose de caractérisable. »

Georges Héral (1981)

Introduction

Comme annoncé dans l'introduction de la *Partie 2*, nous développerons dans cette partie « l'intégration, l'inclusion et la différenciation », trois approches permettant de gérer l'hétérogénéité des élèves.

Ce qui frappe dans les discussions théoriques au sujet de ces trois concepts, ce sont les équivocités sémantiques. Là où certains semblent opposer les notions d'inclusion, d'intégration et de différenciation, d'autres essaient au contraire de les articuler.

Afin d'orienter notre réflexion et nous permettre de cerner au mieux les trois concepts envisagés dans cette troisième partie, nous avons décidé de prendre comme modèle de pensée le paradigme de la complexité. Selon Morin (1999a), la pensée complexe est une pensée capable de relier (« complexus » signifiant originellement « ce qui est tissé ensemble »), de contextualiser, de globaliser, mais, en même temps, capable de reconnaître le singulier, l'individuel, le concret (p. 258). Une telle démarche consiste à faire un aller et retour incessant entre certitudes et incertitudes, entre l'élémentaire et le global, entre le séparable et l'inséparable. Il ne s'agit pas d'abandonner les principes de la science classique⁸⁷ – ordre, séparabilité et

⁸⁷ La pensée classique s'est édifiée sur trois piliers : l'ordre, la séparabilité et la logique.

La notion d'ordre se dégage d'une conception déterministe et mécaniste du monde. Tout désordre était considéré comme le fruit de notre ignorance provisoire. Derrière ce désordre apparent, il y avait un ordre caché à découvrir. Dans cette idée d'un ordre universel, une première poche de désordre se crée dans la thermodynamique à partir du moment où la chaleur est reconnue comme une agitation moléculaire désordonnée (Boltzmann, 1877). Cette poche introduit l'incertitude et cette dernière finira par s'étendre à l'univers entier. Un siècle plus tard, il est devenu évident que le désordre joue un rôle essentiel et permanent dans notre univers ; les idées d'ordre et de désordre cessent de s'exclure absolument l'une de l'autre : d'une part, un ordre organisationnel peut naître dans des conditions voisines de la turbulence, d'autre part, des processus désordonnés peuvent naître à partir d'états initiaux déterministes (Morin, 1999, p. 123).

logique – mais de les intégrer dans un schéma qui est à la fois plus large et plus riche. Il faut articuler les principes d'ordre et de désordre, de séparation et de jonction, d'autonomie et de dépendance qui sont en dialogique⁸⁸ au sein de l'univers (Ibid., p. 256). Il ajoute encore que l'intelligence parcellaire, compartimentée, mécaniste, disjonctive, réductionniste brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, sépare ce qui est relié, unidimensionnalise le multidimensionnel. C'est une intelligence à la fois myope, presbyte, daltonienne, borgne qui finit le plus souvent par être aveugle (Ibid., p. 260).

Voilà pourquoi, pour organiser notre propos, nous utiliserons les sept principes-guides proposés par Edgar Morin, principes complémentaires et interdépendants à la fois.

La pensée complexe, loin de substituer l'idée de désordre à celle d'ordre, vise à mettre en dialogique* l'ordre, le désordre et l'organisation (Ibid., pp. 247-248).

* Mettre en dialogique consiste à unir des notions antagonistes qui apparemment devraient se repousser l'une l'autre, mais qui sont indissociables et indispensables pour comprendre une même réalité (Ibid., p. 254).

Le deuxième pilier est celui de la séparabilité qui correspond au principe cartésien selon lequel, pour étudier un phénomène ou résoudre un problème, il faut le décomposer en éléments simples. Or, depuis plus de 40 ans, se sont développées des sciences systémiques qui relient ce qui était précédemment séparé par les disciplines traditionnelles. Autrement dit, l'objet des sciences systémiques est désormais constitué par les interactions entre éléments et non plus leur séparation.

La pensée complexe ne remplace pas la séparabilité par l'inséparabilité, mais appelle à une dialogique qui utilise le séparable, mais l'insère dans l'inséparable (Ibid., pp. 248-249).

Le troisième pilier repose sur la logique inductive – déductive – identitaire. Rappelons-nous que l'induction part de faits particuliers pour arriver aux principes généraux et que la déduction est une procédure qui tire les conséquences ou les conclusions nécessaires de prémisses ou propositions préalables. Quant aux trois axiomes identitaires d'Aristote, on peut les résumer ainsi : impossibilité que le même existe et n'existe pas en même temps, qu'un même attribut appartienne et n'appartienne pas à un même sujet en même temps et enfin, qu'entre deux propositions contradictoires, une seule peut être reconnue comme vraie. Ces trois principes assurent la validité et la cohérence des théories et raisonnements. Une telle logique conforte la pensée linéaire qui va de la cause à l'effet et fait obstacle à l'intelligence de la rétroaction de l'effet sur la cause (Ibid., pp. 115-116). Si nous ne pouvons pas nous passer de la logique inductive-déductive-identitaire, celle-ci ne peut être l'instrument de la certitude et de la preuve absolues. Ainsi comme le dit le philosophe et épistémologue britannique Karl Popper à propos de l'induction, on ne peut pas induire une loi universelle telle que « *Tous les cygnes sont blancs* » du seul fait qu'on n'en ait jamais vu de noir. L'induction a incontestablement une valeur heuristique mais non-valeur de preuve absolue (Ibid., p. 249).

La pensée complexe appelle non à l'abandon de cette logique inductive-déductive-identitaire, mais à une combinaison dialogique entre son utilisation segment par segment et sa transgression dans les trous noirs où elle cesse d'être opérationnelle (Ibid., p. 250).

Chapitre 1

Le principe dialogique

1. Ce que nous dit Morin

Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres⁸⁹.

Morin conçoit ainsi un circuit tétralogique dans lequel il existe un constant mouvement entre ordre, désordre, interactions et organisation.

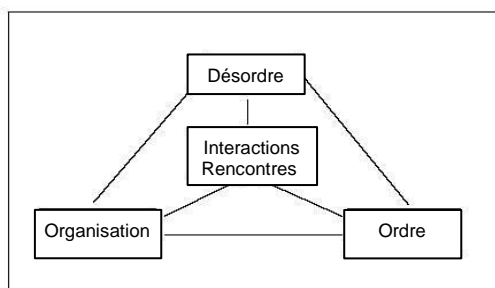


Figure 34 : Circuit tétralogique de la complexité

Source : http://theses.univ-lyon3.fr/documents/getpart.php?id=lyon3.2007.barin-cruz_l&part=257249

Pour illustrer ce mouvement, la journaliste Evelyne Biaisser⁹⁰ propose l'historique du « chemin de fer » qui est en quelque sorte le plan, page par page, d'un journal. On y place les articles prévus, on réserve l'espace pour les publicités, on prévoit les illustrations, photos et dessins... Mais l'actualité et la réalité viennent y semer le désordre : on n'a pas pu joindre les correspondants souhaités, le thème devient caduc ou trop incertain, un autre a pris la priorité et il n'y a plus de place... Surviennent alors des interactions entre les parties du journal, les rédacteurs... Une nouvelle organisation se construit d'après ces données impossibles à contourner. Sous ce problème ponctuel se cache une complexité plus vaste : celle d'un antagonisme profond entre la permanence que nécessite la ligne rédactionnelle (celle qui donne son style au journal) et les tentatives d'altération qu'elle subit/engendre sans cesse, à travers l'ego et les fantasmes des rédacteurs ou les pressions de l'environnement commercial.

Dans ce chapitre, nous étudierons ce mouvement constant entre ordre, désordre, interactions et organisation en envisageant l'évolution du système éducatif en Europe de l'Ouest et la différenciation, l'éducation des enfants en situation de handicap (de la ségrégation scolaire à l'inclusion en passant par l'intégration), l'Education pour tous et l'inclusion comme droit fondamental.

⁸⁹ Morin, E. (1991). De la complexité : Complexus. In *Les théories de la complexité (autour des travaux d'Henri Atlan* (p. 292). Paris : Seuil.

⁹⁰ Biaisser, E. (2003). Complexité dans les media : une lecture d'Edgar Morin. Consulté 29 août 2014, à l'adresse <http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/medias.htm>

2. L'évolution du système éducatif en Europe de l'Ouest et la différenciation

Différencier, c'est, dans tous les cas, prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Cette prise en compte peut se faire en considérant deux objectifs différents : ou bien, il s'agit d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves ou bien, un objectif étant défini et affiché, il convient de prendre en considération la diversité individuelle pour y conduire chacun (Legrand, 1995, pp. 5-6).

La première sorte de différenciation a été secrétée par la création et le développement d'institutions scolaires tenant compte de l'origine sociale des élèves. Comme l'écrit Prost (1968), « *Il y a seulement cinquante ans, l'enseignement français était la simple juxtaposition de réseaux d'enseignement parallèles : d'un côté, le primaire et le primaire supérieur ; de l'autre, les lycées et collèges, avec leurs petites classes. Suivant leur milieu social et les projets d'avenir qu'ils faisaient pour leurs enfants, les parents les confiaient à l'un ou l'autre réseau et l'enfant demeurait généralement dans le réseau où on l'avait ainsi engagé au départ. Les familles populaires se contentaient, sauf exception, d'études primaires et mettaient leurs enfants au travail dès 13 ans. Du secondaire, il n'était pas question. Les classes moyennes d'employés, de commerçants et d'artisans faisaient faire à leurs enfants des études primaires supérieures : là, se formaient les petits fonctionnaires, les comptables... Quant à la bourgeoisie, elle confiait naturellement ses enfants à l'enseignement secondaire qui les conduisait, par le baccalauréat, aux grandes écoles et aux facultés de droit et de médecine. À chaque milieu correspondait ainsi un réseau scolaire. Le choix d'un type d'études s'effectuait longtemps à l'avance, en fonction d'un projet social, d'une anticipation d'avenir, et non du mérite scolaire* » (p. 18). Cette première forme de différenciation perdurera pratiquement jusqu'après la Deuxième Guerre mondiale.

Par la suite, l'évolution des emplois vers une intellectualisation grandissante et la nécessité d'adapter les institutions de formation à cette exigence nouvelle ont conduit à définir, progressivement, des systèmes éducatifs moins ségrégatifs, au moins dans la formation obligatoire. En Europe de l'Ouest, les systèmes éducatifs secondaires inférieurs ont été unifiés, entraînant un brouillage des repères traditionnels pour les parents et l'imposition d'un autre mode d'orientation que le choix spontané des écoles par les « consommateurs ». À partir du moment où l'accès spontané à des institutions scolaires différentes est supprimé et où tous les élèves d'un secteur sont drainés dans un même établissement, la diversité des élèves apparaît en pleine lumière et la question se pose de savoir quelle pédagogie devront pratiquer ces établissements unifiés (Legrand, 1995, pp. 7-8).

La première perspective envisagée fut de considérer tous les individus comme égaux devant la norme d'excellence : c'est ce qu'on a appelé

l'égalité des chances. En faisant barrage aux privilèges de la naissance, l'école est désormais amenée à contribuer à l'érection d'une nouvelle hiérarchie sociale dans laquelle les positions supérieures sont occupées par les plus compétents. Pour Crahay (2003), que ce principe organisateur soit ou non acceptable importe moins que le fait que sa mise en pratique est impossible. En effet, les talents ne sont pas dissociables de l'histoire de vie et de l'insertion sociale des individus. Les aptitudes ne sont pas des perles que certains reçoivent à la naissance et qu'il suffit de mettre à jour ; Mozart n'aurait pu être Mozart sans l'entourage culturel qui fut le sien (p. 394).

Bourdieu et Passeron (1970, 1975) furent les premiers à dénoncer la faillite de l'idéologie de l'égalité des chances. En imposant à tous la norme propre aux classes dominantes, l'école se dupe et dupe les familles populaires, car elle ne fait que reproduire la stratification sociale du moment tout en prétendant œuvrer à sa transformation. Comme l'affirme encore Perrenoud (1995), l'action pédagogique n'est jamais indifférente aux différences. Dans la majorité des cas, l'école engendre des *effets Matthieu* : elle donne davantage à ceux qui ont déjà le plus. Les familles les plus nanties sur les plans économique et culturel recherchent les meilleures écoles pour leurs enfants en évitant le mélange avec des classes sociales considérées comme inférieures. Ainsi se créent des écoles homogènes sur le plan du recrutement : écoles huppées d'un côté, écoles défavorisées de l'autre. Sur cet apartheid scolaire se greffent des effets d'attente : les premières deviennent les bonnes écoles ; les secondes, les mauvaises (Crahay, 2003, p. 394).

N'étant plus acceptable de perpétuer une telle illusion dévastatrice, une nouvelle perspective voit le jour. Au principe « à *chacun selon ses capacités* » se substitue désormais le principe « à *chacun selon ses besoins* ». Tant que l'école se donne pour mission d'établir les fondements cognitifs, conatifs et culturels nécessaires à tout individu pour prendre sa place dans notre société moderne, elle se doit de viser **l'égalité des acquis**. Le circuit tétralogique de la complexité conçu par Morin s'illustre ici dans la nécessaire complémentarité entre l'impératif moral de l'égalité des chances et le respect des différences, du moins de certaines. Dès lors qu'il s'agit de compétences essentielles (en tout cas, décidées comme telles par la société civile), tous les élèves doivent être détenteurs d'un niveau d'excellence : tout honnête homme du XXI^e siècle doit ainsi pouvoir, par exemple, interpréter un tableau à double entrée ou encore manier minimalement un ordinateur. À côté de cela, il y a des compétences, des habiletés et des intérêts pour lesquels le maximum ne doit pas être l'objectif visé pour tous : tout le monde ne doit pas maîtriser les techniques les plus poussées de l'analyse statistique ou encore la programmation informatique (Ibid., p. 395). Si les décideurs souhaitent tendre vers l'égalité des acquis au niveau du système d'enseignement, il faut plus que des aménagements pédagogiques ponctuels ; une révolution culturelle est nécessaire. Il faut repenser l'école à partir d'une nouvelle éthique combinant la solidarité et l'ouverture aux autres dans leur diversité culturelle (Ibid., p. 412).

3. L'éducation des enfants en situation de handicap : de la ségrégation scolaire à l'inclusion en passant par l'intégration

3.1 De 1900 à l'obligation scolaire

Le concept d'inclusion, tel que nous le connaissons aujourd'hui, trouve ses origines dans l'éducation spéciale (Crahay, 2003, p. 9). Pour Tremblay (2012), c'est avec la découverte d'un enfant sauvage le 6 janvier 1800, Victor, que l'enseignement spécialisé signe véritablement son acte de naissance. Croyant en son éducatibilité, le docteur Jean-Marc Gaspard Itard prend Victor en charge, d'abord à l'Institut pour sourds, puis à la maison. Il met en place ce que l'on considère comme la première pédagogie spécialisée et le premier plan d'intervention. Il est d'ailleurs considéré par Lane⁹¹ comme le fondateur de l'enseignement spécialisé. Si ses méthodes pédagogiques (partir des sens de l'enfant, utilisation du concret et du sensorimoteur, transfert des apprentissages dans de nouvelles situations, organisation des contenus du plus simple au plus complexe...) ainsi que les résultats obtenus auprès de Victor ont fait l'objet de nombreuses critiques, cette expérience constitue le début de la formulation opérationnelle du concept d'éducatibilité pour les élèves à besoins spécifiques (pp. 15-17).

S'inspirant des travaux d'Itard, Edouard Séguin (1812-1880), Français exilé aux Etats-Unis en 1852, s'intéresse aux enfants handicapés mentaux. Ses principes pédagogiques découlent essentiellement de la conception qu'il se fait de l'« idiotie », comme on dit à l'époque. « *L'idiot (...) est seul (...) sans volonté intellectuelle et morale. Psychologiquement, il ne peut pas, intellectuellement, il ne sait pas, psychiquement, il ne veut pas et il saurait s'il voulait ; mais avant tout et surtout, il ne veut pas* »⁹². Son programme éducatif se construit autour des notions de *pouvoir*, *savoir* et *vouloir*. L'utilisation des sens et de la manipulation tactile dans les apprentissages donnera naissance, directement ou indirectement, à des approches ou techniques à destination d'enfants aveugles, sourds ou à risques (Ibid., pp. 17-18).

Sous l'impulsion de différents suiveurs d'Itard et Séguin, la présence d'institutions d'enseignement spécialisé devient de plus en plus palpable en Europe et en Amérique, où des écoles autonomes se mettent en place à la fin du XIX^e siècle. On s'intéresse alors aux personnes pour les soigner puis les réinsérer. On va s'attacher à développer l'éducation pour compenser l'infirmité. Les sourds et les aveugles sont ainsi considérés éducatibles. Pour les autres, aux XVIII^e et XIX^e siècles, de nombreux asiles sont créés pour les accueillir (Ibid., p. 19).

⁹¹ Lane, H. T. (1976). *The wild boy of Aveyron*. Cambridge Massachusetts : Harvard University Press.

⁹² Gaudreau, J., & Canevaro, A. (1990). *L'éducation des personnes handicapées hier et aujourd'hui* (p. 170). Montréal : Les publications de la Faculté des Sciences de l'Education Université de Montréal.

L'instauration de l'obligation scolaire (1882 en France, 1914 en Belgique) exige graduellement que tous les enfants fréquentent l'école. En plus des enfants sortant des asiles, l'école doit également permettre la scolarisation des élèves qui n'arrivent pas à suivre l'enseignement ordinaire. Ces derniers ont des retards pédagogiques qui restent, à l'époque, inexplicables. Pour les acteurs scolaires, ces élèves en échec risquent de ralentir leurs camarades et d'être « perdus » en classe. L'échelle métrique d'intelligence de Binet et Simon fut le principal moyen permettant de faire le tri entre élèves scolarisables dans des conditions normales et ceux qui nécessitaient une adaptation supplémentaire. Graduellement, un enseignement spécialisé, distinct de l'enseignement ordinaire se déploie. Comme l'écrit Bourneville⁹³, « *Il faut des classes spéciales ou des écoles spéciales pour les enfants les moins malades, ceux atteints d'imbécillité légère, d'arriération intellectuelle, d'instabilité physique et mentale qui entravent le bon fonctionnement des classes ordinaires où ils constituent un poids mort* ». D'abord lentement, puis plus rapidement après la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement spécialisé croît régulièrement pour connaître une véritable explosion de sa population par la suite (Ibid., pp. 20-22).

3.2 L'enseignement spécialisé

Pour maximiser l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage se formalise l'idée qu'il faille séparer les populations (Vienneau, 2002). L'enseignement spécialisé s'accompagne ainsi d'une ségrégation scolaire. Toutefois, paradoxalement, la finalité de cet enseignement spécialisé reste l'intégration. Ce « détour ségrégatif » serait plus efficace pour prendre en charge ces élèves « malades » et permettre leur intégration future dans l'école où la société⁹⁴.

Force est de reconnaître que la mise en place de cet enseignement spécialisé a permis de nombreuses avancées parmi lesquelles on peut notamment citer : la scolarisation d'un nombre sans cesse accru d'enfants jusqu'alors exclus de toute structure scolaire, la reconnaissance de différents troubles jusque-là largement occultés (dyslexie, dysphasie, trouble déficitaire de l'attention et/ou hyperactivité...), l'émergence d'approches pédagogiques visant un développement global de l'enfant souvent utilisées également avec les élèves sans difficulté... (Tremblay, 2012, pp. 26-27).

Dans les années 1960, des critiques de plus en plus importantes vont se faire entendre par rapport à l'enseignement spécialisé ; d'abord sur le plan moral et philosophique puis, de plus en plus, en réfutation de l'argument

⁹³ In Lambert J.-L. (2004). *La fin des classes spéciales ?* Conférence donnée à l'ADEAP – Association pour le Droit des Enfants et des Adolescents en difficulté dans leur formation à des Prestations de qualité – le 17 mai.

⁹⁴ Meige-Courteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au service de l'élève*. Paris : ESF.

central justifiant la ségrégation : l'efficacité. Ainsi, certains chercheurs et praticiens qui ont participé à la mise en œuvre du système spécialisé, comme Dunn⁹⁵ ou Kirk⁹⁶, affirment que ce système n'a pas démontré sa supériorité par rapport à la situation précédente. Par ailleurs, bien que des évolutions positives en enseignement spécialisé aient été observées, des chercheurs commencent à douter que séparer les élèves permette à tous d'optimiser leurs apprentissages (Ibid., p. 33).

3.3 De l'intégration vers l'inclusion

Les années 1970 marquent les débuts de l'intégration scolaire des enfants en difficulté. L'intégration, en anglais appelée « mainstreaming » (signifiant : intégrer dans le courant principal) est définie comme « (...) *ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation* »⁹⁷. Deux objectifs principaux sont poursuivis : le premier est de permettre aux enfants de l'enseignement spécialisé de retourner graduellement en enseignement ordinaire, le second, de permettre à ceux qui se trouvent déjà en enseignement ordinaire et qui éprouvent des difficultés de pouvoir bénéficier de services tout en restant en enseignement ordinaire.

Concrètement, la mise en application de l'intégration scolaire s'est organisée autour de la création de nouvelles structures (classes spéciales au sein de l'école ordinaire, classe-ressource ou classe pour l'inclusion scolaire – CLIS en France)⁹⁸ et de « nouvelles » fonctions (orthopédagogue, traducteur...) pour faciliter l'intégration des élèves à besoins spécifiques.

Une telle approche implique que l'élève intégré satisfasse à certains critères pour être « intégrable » ; il doit prouver qu'il est apte à être scolarisé dans une école ordinaire. L'intégration est ainsi un privilège plutôt qu'un droit. Par ailleurs, l'école ordinaire n'est que peu préparée à accueillir cet élève (Tremblay, 2012, pp. 35-38).

Au milieu des années 1980, l'impatience de parents et de chercheurs américains devant les lacunes de l'intégration scolaire mène à la création du mouvement « *Regular Education Initiative* » qui propose l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves ayant des difficultés légères.

⁹⁵ Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5.

⁹⁶ Kirk, S. (1964). Research in education. In H. A. Stevens & R. Heber, *Mental Retardation : A Review of Research*. Chicago : University of Chicago Press.

⁹⁷ Québec (Province). (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)* (p. 198). Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation.

⁹⁸ Il s'agit d'une classe où les élèves en difficulté passent une partie de la journée ou de la semaine pour y recevoir un enseignement adapté en petits groupes.

« Ce courant est basé sur la prémisse que tous les élèves éprouvant des difficultés légères d'apprentissage doivent être considérés comme étant de la responsabilité commune de tous les enseignants et enseignantes et non seulement celle des spécialistes »⁹⁹. C'est ainsi qu'est né le mouvement connu sous le nom d'« éducation inclusive » ou d'« écoles inclusives ».

Cette nouvelle approche suppose un changement paradigmatique. Comme le dit Armstrong¹⁰⁰, l'éducation inclusive implique une double transformation : des écoles qui deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction et la mise en œuvre de pratiques qui permettent les apprentissages de tous dans la diversité. Sebba et Ainscow (1996)¹⁰¹ en ont déterminé les composantes-clés. Ils expliquent que l'inclusion n'est pas une focalisation sur un ou des élèves pour qui le curriculum est adapté, pour qui un travail différent est proposé et où une assistance supplémentaire est donnée. Il s'agit plutôt d'un processus dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous en mettant, par exemple, l'emphase sur des pratiques efficaces. Ils ajoutent qu'une école inclusive peut être, paradoxalement, dans certains cas, une « école spécialisée » quand il s'agit de scolariser un enfant dit précédemment non scolarisable (déficience sévère par exemple). Si le but de l'inclusion est de satisfaire les besoins éducatifs de tous les élèves à l'intérieur de la classe ordinaire, cela ne signifie pas nécessairement que tous les élèves doivent tout le temps être en classe ordinaire. La classe ordinaire est certes le nouveau centre de gravité et le premier milieu de placement à favoriser, mais des orientations vers des dispositifs spécialisés restent encore possibles.

Le concept d'inclusion totale, apparu aux Etats-Unis dans les années 1990, spécifie que tous les élèves, peu importe leurs besoins, doivent fréquenter la classe ordinaire à temps plein. Cela implique que les services autrefois offerts en classe spéciale le sont désormais au sein même de la classe ordinaire. Ce « *pour tous et tout le temps* » est l'approche la plus radicale de l'inclusion (Beauregard et Trépanier, 2010)¹⁰². Parmi les partisans de l'inclusion totale, certains vont jusqu'à préconiser l'abolition pure et simple de tous les services traditionnellement associés à l'enseignement spécialisé. Cependant, les enseignants se montrent généralement favorables à ces services, car ils disent manquer de formation ou se sentent incapables de prendre correctement en charge une telle population (Ibid.).

⁹⁹ Bradley, D. F. (1995). Moving into the mainstream. *Educational Forum*, 59 (1).

¹⁰⁰ Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : Qu'est-ce que c'est et comment la construire ? In R. M. Chevalier (éd.), *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ?* (p. 73- 81). Champigny-sur-Marne : SCEREN-CRDP. Académie de Créteil.

¹⁰¹ Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5- 18.

¹⁰² Beauregard, F., & Trépanier, S. (2010). Le concept d'intégration scolaire mais où donc se situe l'inclusion ? In S. Trépanier & M. Paré, *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Ce débat met à nouveau en évidence le circuit tétralogique de la complexité conçu par Morin dans lequel existe un mouvement constant entre ordre, désordre, interactions et organisation. Dionne et Rousseau¹⁰³ établissent ainsi une distinction entre une conception politique et radicale de l'inclusion et une conception pédagogique davantage centrée sur les démarches pédagogiques que l'inclusion implique. Mais comme le dit Tremblay (2012), devant le refus de prendre en considération les preuves empiriques issues de la recherche chez certains partisans de l'inclusion totale, qui en font une question uniquement éthique, et d'autre part, du peu de données montrant la supériorité d'un seul modèle de service, il est difficile de trouver un consensus (p. 42).

4. L'Éducation pour tous et l'inclusion comme droit fondamental

En 1948, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, les nations du monde affirmaient que « *Toute personne a droit à l'éducation* ». L'Éducation pour tous (EPT), définie par la Déclaration de Jomtien (Thaïlande) de 1990, signifie « *garantir que tous les enfants aient accès à une éducation de base de bonne qualité ce qui suppose la création d'un environnement dans lequel les enfants soient à la fois capables et rendus capables d'apprendre* » (UNESCO, 2006, p. 10). Par définition, l'EPT ne peut donc pas être atteinte si un groupe ou des groupes d'enfants sont exclus de l'éducation (Ibid., p. 29).

4.1 Objectifs de l'Éducation pour tous

1. Développer et améliorer, sous tous leurs aspects, la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et les plus défavorisés.
2. Faire en sorte qu'en 2015 tous les enfants – notamment les filles, les enfants en difficulté ou appartenant à des minorités ethniques – aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire (ou à tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme « fondamental »), gratuit, de qualité et de pouvoir le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences de la vie courante.

¹⁰³ Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses universitaires du Québec.

4. Pour 2015, améliorer de 50% les niveaux d’alphabétisation des adultes – et notamment des femmes – et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d’éducation de base et d’éducation permanente.
5. Eliminer les disparités entre les sexes dans l’enseignement primaire et secondaire en 2005 et instaurer l’égalité dans ce domaine pour 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
6. Améliorer, sous tous ses aspects, la qualité de l’éducation dans un souci d’excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d’apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l’écriture, le calcul et les compétences indispensables de la vie courante (UNESCO, 2009, p. 27).

4.2 Situation actuelle de l’Education pour tous

Dans le rapport de l’UNESCO de 2013-2014, on peut lire que, malgré toutes les avancées obtenues au cours des dix dernières années, aucun des objectifs de l’Education pour tous ne sera atteint à l’échelle mondiale d’ici à 2015.

1. En ce qui concerne l’éducation et la protection de la petite enfance, on pourra tabler sur une scolarisation de 80% des jeunes enfants dans les programmes d’enseignement pré-primaire, mais seulement 5 pays sur 10 ont des chances d’atteindre cette cible.
2. Selon les prévisions contenues dans le rapport, l’enseignement primaire universel sera atteint par à peine plus de la moitié des pays du monde. Dans un pays sur huit, moins de 80% des enfants en âge d’être scolarisés dans le primaire seront inscrits. Pour ce qui est de l’achèvement de l’enseignement primaire, près d’un pays sur sept a atteint cet objectif.
3. Concernant les compétences des jeunes et des adultes, il est possible de mesurer les progrès à l’aide de l’achèvement universel du premier cycle de l’enseignement secondaire pour s’assurer que tous les jeunes acquièrent les compétences fondamentales ; cependant, moins de 5 pays sur 10 auront atteint ce niveau en 2015.
4. Si certains pays ont progressé rapidement en termes d’amélioration de l’alphabétisme des adultes, il n’en demeure pas moins que le taux d’alphabétisme des adultes demeurera en dessous de 80% dans plus d’un pays sur trois.
5. L’objectif de la parité entre les filles et les garçons dans le primaire sera en position bien plus favorable dans le monde puisqu’à l’échéance de 2015, 7 pays sur 10 l’auront réalisé. Toutefois, dans le

premier cycle de l'enseignement secondaire, la parité entre les sexes ne sera effective que dans moins de 6 pays sur 10 alors qu'elle aurait dû l'être dans tous les pays en 2015.

6. Il s'avère encore plus ardu d'estimer le nombre de pays qui n'ont pas encore atteint le sixième objectif de l'EPT, l'amélioration de la qualité de l'éducation, pour garantir que tous les enfants apprennent¹⁰⁴.

Ces constats illustrent bien l'importance des défis auxquels le monde est confronté aujourd'hui. Pour tous les pays, le défi consiste à trouver un moyen praticable de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de leur population. Une attention accrue est désormais portée non seulement aux apprenants qui ne sont toujours pas scolarisés, mais également aux nombreux enfants et jeunes qui fréquentent l'école tout en étant exclus de l'apprentissage, à ceux qui risquent de ne pas achever le cycle complet d'études primaires ou encore à ceux qui ne reçoivent pas une éducation de bonne qualité. L'exclusion la plus criante est celle qui frappe les enfants handicapés, lesquels forment le tiers des « non scolarisés ». Parmi les plus vulnérables, citons encore les enfants qui travaillent, ceux qui appartiennent à des groupes autochtones ou à des minorités linguistiques, les enfants nomades et ceux qui sont affectés du sida. A chaque fois, la question de l'identité sexuelle joue un rôle significatif. Et pendant ce temps, dans les pays les plus riches, malgré les ressources dont ils disposent, de nombreux jeunes quittent l'école sans qualification, d'autres reçoivent une éducation en dehors du cadre scolaire ordinaire, d'autres encore décident d'abandonner l'école parce que l'enseignement leur apparaît trop éloigné de leur réalité quotidienne (UNESCO, 2009, pp. 5-6).

Pour apporter des réponses adéquates aux besoins de tous les apprenants et notamment de ceux qui sont les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion, la démarche consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage. Telle est la visée de l'éducation inclusive.

4.2 L'inclusion comme droit fondamental

De la Déclaration Universelle des droits de l'homme (1948), de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979), il découle que tous les enfants ont le droit de recevoir une forme d'éducation qui ne les soumette à aucune discrimination fondée sur des motifs tels que la caste, l'appartenance ethnique, la religion, le statut économique, le statut de

¹⁰⁴ UNESCO. (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

réfugié, la langue, le sexe ou le handicap et que des mesures spécifiques doivent être prises par l'Etat pour mettre en œuvre ces droits dans tous les cadres d'apprentissage.

Voilà pourquoi, dans son rapport publié en 2006, « *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'Education Pour Tous* », l'UNESCO considère que la démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités susceptibles d'enrichir l'apprentissage (pp.12-15).

Dans la conceptualisation de l'inclusion, nous retrouvons ici encore le principe dialogique. Il s'agit de faire jouer ensemble de façon complémentaire les quatre éléments suivants.

1. *Considérer l'inclusion comme un processus.* L'inclusion consiste à regarder les différences d'une manière plus positive et doit être envisagée comme la recherche perpétuelle de meilleurs moyens pour répondre à la diversité des apprenants.
2. *Identifier et lever les obstacles.* Il s'agit de collecter des informations de sources variées pour stimuler la créativité et la capacité à résoudre des problèmes.
3. *S'intéresser à la présence, à la participation et aux acquis de tous les élèves.* Autrement dit, l'inclusion doit s'intéresser...
 - a. au lieu où l'éducation est donnée ainsi qu'à la fiabilité et à la ponctualité de la fréquentation scolaire des apprenants ;
 - b. à la qualité de ce qu'ils y vivent ce qui implique d'intégrer leur point de vue ;
 - c. aux résultats de l'apprentissage sur l'ensemble du programme et non pas seulement aux résultats des tests ou examens.
4. *Accorder une attention particulière aux groupes d'apprenants susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire.* C'est une responsabilité morale d'assurer un suivi attentif et de prendre des mesures pour s'assurer de la présence, de la participation et des acquis de ces apprenants dans le système éducatif (Ibid., pp. 15-16).

L'évolution vers l'inclusion se fait progressivement et devrait reposer sur des principes clairement exprimés visant un développement à l'échelle du système. Si l'on veut réduire les obstacles, les décideurs politiques, le personnel éducatif et les autres partenaires doivent prendre des mesures qui impliquent tous les membres des communautés locales. Ces mesures consistent notamment à mobiliser l'opinion, à établir un consensus, à analyser les situations locales, à reformer la législation et à soutenir des projets locaux (Ibid., p. 16).

Chapitre 2

Le principe systémique ou organisationnel

1. Ce que nous dit Morin

Un système est une combinaison d'éléments dont la réunion forme un ensemble. L'idée systémique présuppose qu'un système est en même temps moins et plus que la somme de ses parties. Moins que la somme des parties dans le sens où le tout fait subir des contraintes qui inhibent des potentialités qui sont dans chaque partie. Plus que la somme des parties parce le tout organisé fait surgir des qualités qui n'existeraient pas sans cette organisation. Ces qualités sont « émergentes » c'est-à-dire qu'elles résultent des interrelations mutuelles entre éléments ; ce sont des qualités nouvelles qui apparaissent au niveau du tout et qu'on ne retrouve pas au niveau des parties. Ainsi, une cellule est capable de se nourrir, de se reproduire, de métaboliser alors que les molécules qui la composent en sont incapables si on les considère isolément¹⁰⁵. De là découle le point de vue selon lequel c'est le tout qui donne sens et valeur à ses parties par la fonction que celles-ci jouent en son sein¹⁰⁶.

Le système auquel nous aspirons pourrait être défini comme « *un monde humain où chacun aurait sa place, un monde où s'invente un vivre ensemble fait de mélanges de cultures, d'idées, d'identités* »¹⁰⁷. Trois courants de pensée convergent vers la volonté d'œuvrer aujourd'hui pour une préparation à ce vivre ensemble de demain dans un monde toujours plus complexe et plus diversifié. Ces courants s'entremêlent et guident les pratiques d'éducation et d'accueil. Il s'agit de la pédagogie de la diversité, de la pédagogie différenciée et de la pédagogie de l'inclusion (Dusart, 2013, p. 1).

2. Un renversement de perspective commun aux trois courants

Cinq éléments fondamentaux sont communs à ces trois courants de pensée :

- la reconnaissance de la diversité comme une réalité qu'il faut non seulement prendre en compte dans toute action sociale et éducative,

¹⁰⁵ Fortin, R. (2005). *Comprendre la complexité : introduction à La Méthode d'Edgar Morin*. Paris: L'Harmattan.

¹⁰⁶ Doe, J., & Doe, J. (2008). Qu'est-ce que le holisme en sociologie?
Consulté 15 août 2014, à l'adresse

<https://fr.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071202142608AAFwAMt>

¹⁰⁷ Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels (ACEPP). (2008). In Construire une pédagogie à partir de la diversité des enfants et des familles : un enjeu pour la petite enfance. Paris. Consulté à l'adresse
<http://www.lefuret.org/projets/outils/IV6PedagogieApartirDElaDiversite-2008.pdf>

mais également favoriser et valoriser en tant que richesse ; cette reconnaissance de la diversité allant de pair avec la reconnaissance de la différence inhérente à chaque individu ;

- la volonté de renverser la perspective : ce ne sont plus les individus (enfants, élèves) qui doivent s'adapter de manière à pouvoir entrer dans le moule proposé par les lieux d'éducation et d'accueil, mais au contraire, ce sont les lieux d'éducation et d'accueil qui doivent être conçus de manière à permettre à chaque enfant, à chaque élève, d'y trouver sa place et une réponse à ses besoins, quelles que soient ses capacités, ses conditions de vie, son histoire, ses caractéristiques bref, son identité ;
- le changement de regard par rapport à la norme : « *Il ne s'agit pas de tolérer ce qui dévie de la norme, mais de remettre en question "les normes qui créent les déviances" »*¹⁰⁸ ; cette remise en question de la norme s'accompagne d'une nécessaire et régulière remise en question de l'expertise, des savoirs, des savoir-être des professionnels, ce qui implique pour ces derniers de devenir des praticiens réflexifs¹⁰⁹ ;
- la question du droit de chaque enfant à être différent, à être accueilli tel qu'il est, à pouvoir accéder à l'éducation quelles que soient ses possibilités, ses capacités ou ses difficultés pour y accéder, à pouvoir trouver, plus tard, les conditions qui lui permettent d'exercer son rôle de citoyen de façon optimale, compte tenu de son identité particulière ;
- la nécessité que le projet pédagogique ne soit pas l'affaire de quelques personnes au sein des lieux d'éducation et d'accueil mais qu'il soit réellement pensé, partagé et porté par l'équipe toute entière (Dusart, 2013, pp. 2-3).

Pour chacun des trois courants, ces changements de regards ont des modalités, des implications et des effets bien spécifiques.

3. La pédagogie de la diversité

La pédagogie de la diversité s'est construite au sein du réseau de l'ACEPP, Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels, active en France depuis les années 1980 dans le champ de l'accueil et de l'éducation de l'enfant. Le principe fondateur du travail de l'association repose sur la

¹⁰⁸ Vandebroek, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165- 170.

¹⁰⁹ Peeters, J., & Brandt, S. (2011). Apprendre le métier : comment les praticiens s'entraident. *Enfants d'Europe*, (21), 10- 11.

coéducation qui suppose « *la prise en compte de la diversité des pratiques et cultures familiales pour permettre à chaque parent de se sentir reconnu et acteur, favoriser un croisement de regards et de compétences entre parents et professionnels dans un projet commun* »¹¹⁰. On comprend aisément que pour construire un projet adapté aux besoins de chaque enfant et à ceux de sa famille, le partenariat avec les parents est incontournable. Il est en effet nécessaire d'au moins prendre en compte les différents aspects de l'identité de l'enfant, de connaître son contexte de vie et ses particularités, d'assurer une continuité et une cohérence éducative entre le contexte familial et celui du lieu d'accueil.

Une telle pédagogie

- « force » les professionnels à devenir des praticiens réflexifs, c'est-à-dire capables d'optimiser sans relâche leurs pratiques pour les ajuster au mieux aux différentes situations qu'ils rencontrent ;
- donne de multiples occasions de travailler de manière informelle avec les enfants toutes les questions liées aux différences, mais aussi aux ressemblances entre chacun, ce qui est un premier pas vers la construction d'un vivre ensemble plus serein ;
- nécessite d'être portée par une équipe qui s'appuie sur les compétences de chacun dans un respect mutuel (Dusart, 2013, p. 3).

4. La pédagogie différenciée

Lorsque les enseignants sont face à leur classe, ils sont face à un groupe hétérogène composé d'enfants ayant des capacités et des modes d'apprentissage sensiblement différents qui s'expliquent par des facteurs liés à leurs caractéristiques personnelles, à leur trajectoire personnelle et à celle de leur famille, à leurs conditions de vie... Afin de permettre à chaque enfant d'accéder à la réussite scolaire et à la culture, sans l'enfermer dans sa singularité, son niveau et sa culture d'origine (Perrenoud, 1997), les enseignants doivent dès lors faire en sorte qu'il soit aussi souvent que possible placé dans une situation féconde pour lui¹¹¹.

Parmi les quinze points caractérisant selon Perrenoud la pédagogie différenciée, Dusart (2013) en pointe particulièrement cinq.

- La pédagogie différenciée s'inscrit dans une démarche de discrimination positive¹¹² et de démocratisation du savoir; elle vise

¹¹⁰ Murcier E., Zemmit S. La Pédagogie de la diversité. Une approche construite au sein du réseau de l'ACEPP. ACEPP, Paris, date non mentionnée.

¹¹¹ Perrenoud, P. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Consulté à l'adresse www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.../2005_16.rtf

¹¹² La « discrimination positive » est un principe : il s'agit d'instituer des inégalités pour promouvoir l'égalité, en accordant à certains un traitement préférentiel.

plus particulièrement les élèves en situation de difficulté d'apprentissage, et à ce titre, témoigne avant tout d'un choix politique.

- Elle n'est pas une méthode en soi, mais une préoccupation qui devrait concerner toutes les méthodes : « *Différencier, c'est optimiser les situations d'apprentissage, et en priorité celles que l'école propose aux élèves les plus éloignés des objectifs ou qui ont le plus de difficultés à apprendre. Cette visée a du sens dans toutes les disciplines, à tous les niveaux de la scolarité, de l'école maternelle à l'université (...) la seule "pédagogie" incompatible avec la différenciation est la pédagogie frontale, autre manière de dire "indifférente aux différences" ou "indifférenciée" (...) On peut donc interroger chaque méthode pédagogique sous l'angle de la différenciation. Aucune n'est a priori irréprochable ou condamnable. Peut-être devrait-on avancer que toute méthode pédagogique ou toute didactique qui ne dit rien du traitement des différences est contestable (...) la pédagogie différenciée se caractérise essentiellement par son intention : offrir à tous des situations optimales. Les dispositifs mis en place à cette fin ne sont que des outils, qui ne valent que par leur efficacité présumée ou mieux, éprouvée* » (Perrenoud, 2005).
- Elle passe par une organisation du travail beaucoup plus complexe, parce qu'elle est censée optimiser les situations d'apprentissage pour tous (bien qu'en priorité pour les élèves en difficulté) : « *La pédagogie différenciée fait passer d'une organisation du travail relativement stable et simple à une organisation sans cesse repensée, remaniée, ajustée en temps réel. Si l'enseignant travaille par projets ou situations-problèmes, il engage en outre ses élèves dans des activités dont la durée n'est pas connue d'avance, ce qui l'oblige à une planification mobile* » (Perrenoud, 2005).
- Elle ne peut se penser que comme un projet d'équipe : « *Au minimum, les enseignants peuvent échanger sur leurs pratiques, leurs outils d'évaluation, leur conception de la différenciation, des cas d'élèves devant lesquels ils se sentent impuissants ou exaspérés. Au-delà, on peut aller vers de véritables décroissements des classes, en pratiquant des regroupements d'élèves de plusieurs classes et de plusieurs âges, en créant à plusieurs des groupes de niveau, de besoin, de projet ou des modules intensifs* » (Perrenoud, 2005).
- Elle suppose une certaine forme de dialogue avec les familles, entre autres pour assurer une solidarité entre élèves et entre familles : « *Si la pédagogie différenciée provoque un investissement pédagogique et didactique plus important en faveur des élèves qui ont le plus besoin, cela se voit et peut susciter des sentiments d'injustice ou d'abandon des élèves en facilité. Faire comprendre que la justice n'est pas l'égalité de traitement, mais la discrimination positive est un travail prioritaire dans une classe qui pratique la pédagogie différenciée.*

L'enjeu est de créer suffisamment de solidarités entre élèves et entre parents d'élèves pour que les favorisés ne réclament pas constamment le maximum pour eux, sans se soucier des ressources ainsi soustraites à d'autres élèves » (Perrenoud, 2005).

5. La pédagogie de l'inclusion

Lorsque l'on parle de pédagogie de l'inclusion ou d'éducation inclusive, on fait souvent référence à l'éducation et à l'accueil d'enfants en situation de handicap ainsi qu'à leur fréquentation, partielle ou complète, des lieux d'éducation et d'accueil « ordinaires ». La définition proposée par l'UNESCO élargit pourtant le champ de l'éducation inclusive en envisageant cette dernière comme « *un processus visant à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus au sein même de l'éducation* » (2009, p. 9). Il s'agit donc d'une éducation qui s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu pour, à terme, en finir avec toute forme de discrimination et favoriser la cohésion sociale. Contrairement au terme d'« intégration », qui sous-tend le fait qu'une intervention est nécessaire pour faire entrer les individus dans les lieux sociétaux, le concept d'inclusion présuppose le fait que chacun, quel qu'il soit, fait de facto partie de la société dès le moment où il naît (Dusart, 2013, p. 5).

Pour le VBJK¹¹³, l'inclusion se définit essentiellement par le droit rendu aux parents. Promouvoir l'inclusion des enfants à besoins spécifiques ne signifie nullement qu'il s'agirait de « *fermer les portes des institutions spécialisées tels que les IMP et que tous les enfants ayant des difficultés de développement devraient dès lors intégrer le circuit ordinaire* ». Pas plus que cela ne signifie que « *les institutions acceptent de temps à autre un enfant ayant des besoins spécifiques quand elles ont décidé que cela ne surchargerait pas leur fonctionnement habituel* ». L'inclusion n'est pas non plus une faveur octroyée aux familles, mais un « *droit de chaque famille de définir elle-même si son enfant fréquentera une institution spécialisée ou un accueil ordinaire. C'est un droit à disposer des services communautaires, tout comme les autres parents* ». Pour développer une approche réellement inclusive, le VBJK estime qu'il est indispensable de changer radicalement son regard : il faut en effet passer d'un modèle du déficit, qui met l'accent sur les manques de l'enfant par rapport à une norme, à un modèle qui part du principe de diversité dans la vie en société et qui prend en compte toutes les différences entre enfants. Dans cette optique, chaque enfant, qu'il soit en

¹¹³ VBJK (Centre d'innovation pour la petite enfance en Belgique néerlandophone), <http://www.vbjk.be>.

situation de handicap ou non, est considéré comme « *un enfant qui a son propre sens de l'humour, qui a sa manière de s'attacher aux différents membres de l'équipe, qui a ses propres rituels. Il a sa manière d'être actif ou d'entrer en conflit avec les autres ou de s'imposer dans le groupe* ».

6. Vers une société qui prend soin de chacun de ses membres

Une société véritablement inclusive reconnaît la diversité des individus qui la composent et donc la diversité des besoins de ceux-ci. C'est une société capable d'anticiper ces besoins, d'adapter constamment ses modes de pensée et d'organisation pour y répondre afin de permettre à chaque individu, en particulier les plus fragilisés, de trouver sa place et d'exercer un rôle en son sein. C'est bien cette société permettant la coexistence de toutes les identités qui est visée conjointement par les trois courants que nous venons de décrire.

Selon Dusart (2013), ces approches sont développées parallèlement dans le champ de l'enseignement, de la petite enfance et de l'ATL (Accueil des enfants durant le Temps Libre). Les pratiques spécifiques auxquelles elles donnent lieu dans chacun de ces champs auraient beaucoup à gagner les unes des autres dans le décroisement et le croisement des savoirs, savoir-être et savoir-faire des professionnels. Nous pensons notamment à la place des parents, au fait de considérer l'enfant seul ou avec ses parents, aux possibilités de partenariat avec ceux-ci. Ces questions sont très présentes dans le chef des praticiens du secteur de la petite enfance comme dans celui de l'ATL mais beaucoup moins perceptibles dans celui des professionnels de l'enseignement (p. 6).

Chapitre 3

Le principe « hologrammatique »

1. Ce que nous dit Morin

Ce principe met en évidence cet apparent paradoxe des systèmes complexes où non seulement la partie est dans le tout, mais où le tout est inscrit dans la partie. Nous retrouvons ce type d'organisation dans nos organismes : chacune de nos cellules, y compris la plus modeste comme par exemple une cellule de notre épiderme, contient l'information génétique de notre être global. Évidemment, il n'y a qu'une petite partie de cette information qui est exprimée dans cette cellule, le reste étant inhibé. Dans ce sens, on peut dire non seulement que la partie est dans le tout, mais que le tout est dans la partie.

Il en est de même, mais d'une autre façon, dans nos sociétés. Dès la naissance, la famille nous apprend le langage, les premiers rites et nécessités sociales à commencer par la propreté et le « bonjour ». Cette introduction de la culture se continue ensuite à travers l'école, à travers l'éducation. Et on retrouve encore ce même principe dans l'expression « *Nul n'est censé ignorer la loi* » c'est-à-dire que le tout de la législation pénale et répressive doit en principe être présent dans l'esprit de l'individu. Ainsi, d'une certaine façon, le tout de la société est présent dans la partie, l'individu.

On ne peut donc plus considérer un système complexe selon l'alternative du « réductionnisme » qui tend à expliquer un phénomène en le divisant en parties ou du « holisme » qui néglige les parties pour comprendre le tout. Blaise Pascal (1623-1662) le disait déjà : « *Je ne peux comprendre un tout que si je connais particulièrement les parties, mais je ne peux comprendre les parties que si je connais le tout* ». Il faut donc abandonner un type d'explication linéaire pour un type d'explication en mouvement circulaire où l'on va des parties au tout et du tout aux parties pour essayer de comprendre un phénomène¹¹⁴.

Nous envisagerons ici une telle réflexion autour des concepts d'inclusion, de diversité et de différenciation.

¹¹⁴ Morin, E. (s. d.). Le défi de la complexité. Consulté à l'adresse <http://inventin.lautre.net/livres/Morin-defi-de-la-complexite.pdf>

2. Inclusion, diversité et différenciation

L'éducation inclusive est de plus en plus généralement comprise comme une réforme qui favorise et accueille la diversité (OCDE, 2009, p. 4). Comme nous l'avons déjà écrit précédemment, l'éducation inclusive est considérée comme « *un processus visant à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus au sein même de l'éducation* » (Ibid., p. 9).

Pour Prud'homme et al. (2005), la diversité, traitée dans le champ de l'éducation, pourrait se définir comme « l'expression de caractéristiques humaines, d'habitus ou de préférences faisant référence aux expériences déjà vécues de l'apprenant, interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées ». Si la reconnaissance de cette diversité s'effectue dans une perspective de réussite et de justice sociale, la diversité qui se manifeste en classe doit être perçue comme l'expression d'un intérêt, d'une difficulté, d'une façon de faire... pour atteindre un but d'apprentissage. Dans une perspective pédagogique, la reconnaissance du phénomène doit s'accompagner d'une ouverture à différents chemins de l'apprentissage (p. 12).

Une telle définition de la diversité et les orientations qui président à sa reconnaissance en contexte scolaire semblent, pour ces auteurs, devoir être associées à des fondements explicites sur les plans éthique, épistémologique et idéologique pour s'inscrire réellement dans une perspective de lutte à l'échec scolaire et de réussite pour tous (Ibid., p. 15).

2.1 Fondements explicites nécessaires à la reconnaissance de la diversité

Les caractéristiques humaines ou les préférences exprimées par l'apprenant doivent se comprendre comme l'expression de ce que celui-ci saisit de la situation dans laquelle il se trouve à partir des expériences qu'il a déjà vécues à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. La reconnaissance de ces manifestations de la diversité exige une ouverture et une grande curiosité de tous les acteurs ce qui implique nécessairement une décentration par rapport à ses propres caractéristiques ou préférences personnelles. Dans un projet pédagogique qui fait le choix de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves, de croire en l'éducabilité universelle, reconnaître que tous les apprenants sont porteurs de sens¹¹⁵ se réclame d'une posture éthique (Ibid., p. 14).

¹¹⁵ Akkari, A. J., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147- 170. Ancet,

Aux différences interindividuelles qui s'observent dans un groupe se superposent des différences intra-individuelles qui s'expriment d'un moment à l'autre, d'un contexte à l'autre, autrement dit, en relation avec une situation vécue telle que les apprenants la perçoivent. Ces différences-là s'inscrivent dans un cadre théorique général qui reconnaît ou qui insiste sur l'activité d'interprétation et de construction des acteurs en situation. C'est dans ce sens que Prud'homme et al. croient que leur définition de la diversité se réclame du constructivisme épistémologique « *qui met l'accent sur le rôle des représentations en fonction desquelles on interprète les données de l'expérience* »¹¹⁶. Plus précisément encore d'une posture épistémologique socioconstructiviste, ce qui permet d'insister sur le rôle central des interactions sociales ou de l'environnement humain (Ibid., pp. 14-15).

Une reconnaissance des manifestations de la diversité doit se faire au bénéfice de tous les acteurs de la classe dans le but ultime de « *faire accéder tous les élèves aux mêmes niveaux de compétences et en leur offrant les mêmes possibilités de progression scolaire* » (Jalil Akkari et Gohar-Radenkovic, op. cit., p. 155). Ainsi définie, la diversité s'associe à une posture idéologique ou politique qui relève d'un projet d'éducation à la citoyenneté démocratique (Ibid., p. 15).

Ces fondements nécessaires à la reconnaissance de la diversité ne sont pas différents de ceux qui doivent soutenir la différenciation pédagogique. Ils se précisent cependant en orientant les prises de décision des enseignants et des élèves réunis pour concevoir, organiser et réaliser l'ensemble des actions et des interactions dans l'environnement scolaire (Ibid., p. 20).

2.2 Fondements soutenant la différenciation pédagogique

2.2.1 Une posture éthique

La différenciation pédagogique suppose une croyance profonde selon laquelle tous les élèves peuvent progresser et réussir, ce que Meirieu définit comme le postulat d'éducabilité¹¹⁷ : « *Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici tout a échoué* » (p. 142). En conséquence, il appartient à l'enseignant de trouver

¹¹⁶ Lengendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. In P. Jonnaert & D. Masciotra (éd.), *Constructivisme : choix contemporains, Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 51- 92). Québec Presses universitaires du Québec.

¹¹⁷ Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ?* Lyon : Chronique sociale.

les moyens nécessaires et de les mettre en œuvre pour que l'élève puisse effectivement vivre des réussites réelles¹¹⁸.

Ce postulat se présente, pour Prud'homme et al. (2005, p. 21), comme une condition essentielle sur le plan pédagogique pour inscrire sa pratique en terme de différenciation.

2.2.2. Une posture épistémologique

Une telle posture réfère au paradigme socioconstructiviste où l'apprentissage se conçoit comme « un processus dynamique et adaptatif de construction, d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement des connaissances » (Jonnaert et Vander Borght, 1999, p. 33). Legendre¹¹⁹ apporte cependant deux nuances.

La première, c'est qu'il faut se distancier d'un constructivisme assimilé à l'apprentissage par la découverte où l'élève doit reconstruire le savoir par lui-même, approche qui élimine toute possibilité d'enseignement direct et apparaît inopérante en milieu scolaire. Il fait alors figure de méthode pédagogique particulière plutôt que d'être considéré comme un cadre de référence permettant d'analyser des pratiques ou de concevoir des manières possibles d'intervenir.

La seconde insiste sur le caractère social de l'acte d'apprendre. En référence aux travaux de Vygotsky, ce processus, pour être achevé, requiert une intériorisation qui implique d'abord l'intervention directe ou indirecte d'un autre. Prenons un exemple proposé par Vygotski¹²⁰ pour illustrer ce qui précède : le cas d'un jeune enfant cherchant désespérément son jouet. Dans un premier temps, l'adulte intervient et le questionne : « *L'avais-tu à tel endroit ? L'avais-tu à tel moment ?...* » L'adulte pose ainsi des questions qui orientent la conduite de l'enfant vers une recherche systématique. Plus tard, l'enfant pourra reprendre cette pratique du questionnement langagier à son compte, c'est-à-dire qu'il se posera à lui-même ces questions : « *L'avais-je à tel endroit ? L'avais-je à tel moment ?...* » On passe ainsi d'une dynamique interpersonnelle et à une dynamique intra-personnelle.

¹¹⁸ Presseau, A., Lemay, M., & Prud'homme, L. (2006). Transformations dans le Discours d'Enseignants à l'Égard de la Différenciation Pédagogique. *Brock Education*, 15(2), 84- 111.

¹¹⁹ Jonnaert, P. et M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés* (p. 17). Québec : Presses de l'Université du Québec.

¹²⁰ Catlla, M., Chassin, Y., Deschamps-Fournié, K., Fayel, E., Savioz, F., & Vidal, B. (s. d.). Du développement des concepts géométriques au collège. Consulté à l'adresse <http://www.univ-irem.fr/IMG/pdf/CASS.pdf>

2.2.3 Une posture idéologique

Pour Zakhartchouk¹²¹ (2001), « *La pédagogie différenciée est d'abord un outil qui n'a de sens que dans une société démocratique où le respect des particularités et des personnes doit se conjuguer – et c'est bien difficile ! – avec la recherche de règles communes, toujours réinventées, en tout cas jamais figées, avec ce qu'on appelle « citoyenneté » (...) »* (p. 36).

Cette perspective envisage la « *citoyenneté comme l'intérêt que les citoyens se portent les uns aux autres et la responsabilité mutuelle qu'ils développent entre eux* »¹²². Une telle posture invite l'enseignant à s'intéresser avec d'autres à la construction d'une société plus juste et équitable. Dans cette perspective, une prise en compte de la diversité interpelle la construction d'une école plus inclusive, créant ainsi un contexte riche et réaliste pour l'apprentissage du respect et du souci de l'autre avec les différences qu'il manifeste¹²³.

¹²¹ Zakhartchouk, J.-M. (2001). Pédagogie différenciée : une indispensable clarification. *Les langues modernes*, 95(4), 32- 37.

¹²² Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105- 124.

¹²³ Ducette, J.-P., Sewell, T. ., & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: problems and possibilities. In F. . Murray, *The Teacher educaor's handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.

Chapitre 4

Le principe de la boucle auto-productive ou récursive

1. Ce que nous dit Morin

Nous sommes des êtres vivants, les produits d'un processus de reproduction biologique. Pour chacun de nous, il a fallu qu'un spermatozoïde chanceux trouve un ovule accueillant pour qu'un œuf se forme et que nous naissions. Mais ce processus de reproduction biologique a besoin d'individus pour continuer. Autrement dit, nous sommes les produits d'un processus biologique, mais nous en sommes en même temps les producteurs, nous sommes des produits... producteurs. De la même manière, les individus produisent la société à travers leurs interactions, mais la société avec sa culture, avec son langage, revient sur nous et nous produit comme individu¹²⁴. La boucle récursive est donc une boucle génératrice dans laquelle les produits et les effets sont eux-mêmes producteurs et causateurs de ce qui les produit (Morin, 1999, p. 263). Aucun rapport avec la logique des machines artificielles dans laquelle des machines produisent des objets extérieurs et sont produites par des êtres extérieurs à elles : les êtres humains¹²⁵.

Dans ce chapitre, nous commencerons tout d'abord par la réflexion de Caroline Fourest¹²⁶ sur « l'universel ». Celle-ci a été présentée par Raphaël Enthoven dans le cadre de l'émission « Philosophie », diffusée sur ARTE, le 12 juin 2012¹²⁷. Nous tisserons ensuite des liens avec les perspectives d'intégration et d'inclusion.

2. Réflexion de Caroline Fourest

2.1 Ce que nous avons en commun, ce qui nous distingue

A la question de savoir s'il faut accorder sa préférence à ce que nous avons en commun ou à ce qui nous distingue, Fourest répond que chacun accorde

¹²⁴ Lanoy, P. (2007). Eloge de la complexité. Consulté 19 août 2014, à l'adresse <http://www.agoravox.fr/actualites/technologies/article/eloge-de-la-complexite-24363>

¹²⁵ Blanc, G. (2011). Les paradoxes de la complexité entretien avec Edgar Morin. Consulté 19 août 2014, à l'adresse <http://www.revue3emillenaire.com/blog/les-paradoxes-de-la-complexite-entretien-avec-edgar-morin/>

¹²⁶ Caroline Fourest est essayiste* et journaliste française. Rédactrice en chef de la revue ProChoix, elle est chargée de cours à l'Institut d'études politiques de Paris.

* En littérature, un essai est une œuvre de réflexion portant sur les sujets les plus divers et exposé de manière personnelle, voire subjective par l'auteur.

¹²⁷ Émission consultée 31 août 2014 à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=vb5SsecsPa0>

la préférence à ce qu'il veut, chacun choisit le chemin qui le mène vers l'autre. Cependant, ces chemins ne vont pas mener au même endroit : si on choisit de s'attacher à ce qui nous distingue de l'autre, on risque d'arriver à la séparation et, à l'inverse, si on choisit de s'attacher à ce qui nous ressemble, on risque d'arriver à un repli identitaire très communautarisé. Il n'y a donc pas de solution miracle, dit-elle, il y a seulement deux versions qui peuvent mener au repli. Et c'est là qu'il faut peut-être ne pas confondre « *chercher ce qui nous rassemble* », et qui mène à l'harmonie, avec « *ce qui nous ressemble* ». Si on cherche ce qui nous ressemble, on va se retrouver dans un ghetto au lieu d'être dans une plaine ouverte où on se rassemble en fonction de ses idées. On va se retrouver rassemblés par l'identité, qui est réducteur, voire même enfermante, au lieu de se retrouver dans une immensité avec des gens très différents mais avec qui on a beaucoup de chose en commun.

Pour chercher ce qui nous rassemble, dit Fourest, il faut d'abord faire un travail sur soi avant d'aller regarder les autres. Si on pense que ce qui nous définit est quelque chose de très apparent, de très caricatural, si le regard qu'on porte sur soi est extrêmement superficiel, si notre identité c'est d'être là où on est, ce à quoi on ressemble, on va projeter sur l'autre une norme qui, au lieu de nous mener vers l'universel, va phagocyter l'autre, le réduire à soi. Comment dès lors regarder *l'Autre* non pas comme un autre (ndlr : celui qui vit avec d'autres repères, celui qui est différent de soi, un alter) mais comme un semblable (ndlr : un être humain comme soi, un ego), sans le confondre avec soi-même, sans faire de sa norme, une norme universelle¹²⁸?

Voici deux photos.



Figure 35 : Photos de flocons et d'enfants

Sources : <http://ulis-wittelsheim.over-blog.com/15-categorie-11585082.html> et <https://www.youtube.com/watch?v=vb5SsecsPa0>, pages consultées le 04/09/2014.

¹²⁸ La réflexion de Fourest nous a amené à rechercher la différence entre autre et autrui. Ce qui suit nous a paru le plus explicite. « *Si tout autrui est un autre, l'inverse n'est pas vrai. L'autre, ce peut être un autre homme mais ce peut-être aussi Dieu, un animal, voire un objet matériel tandis qu'autrui est toujours un individu humain. Plus encore, c'est cet individu humain envisagé comme alter ego. La question fondamentale qui est à la source de la problématisation d'autrui est la suivante : Comment se peut-il qu'existe un autre que moi que je découvre parmi les choses et qui pourtant, comme moi, est un ego (un sujet) ? Comment peut-il y avoir un ego qui ne soit pas mon ego (un alter) ?* » (Source : <http://www.maphilo.net/autrui-cours.html>, page consultée le 07/09/2014)

Sur la photo de gauche, des flocons qui n'ont en commun que le fait d'avoir six branches chacun et qui sont absolument tous différents, comme tous les flocons qui existent.

En ce qui concerne la photo de droite, ce qui saute aux yeux, c'est la mise en scène du photographe qui a voulu mettre en évidence la différence. Fourest explique d'ailleurs que, dans la vie en général, le premier regard qu'on porte sur quelque chose de nouveau, c'est souvent de voir ce qui est différent de soi. Mais ce qui est intéressant, c'est le deuxième regard. Quand elle regarde cette photo plus longuement, le chemin qui l'intéresse vers l'universel, c'est de se demander ce qu'elle a de commun avec ces enfants, à qui elle ressemble le plus. Dans chacun, dit-elle, on peut trouver un chemin « *vers ce qui nous rassemble* ». Voilà pourquoi elle choisirait de s'identifier plus



particulièrement à l'enfant ci-contre parce qu'elle ne sait pas si c'est une petite fille ou un petit garçon. C'est l'indifférenciation parfaite et c'est, dit-elle, une forme d'universel. Universel se distingue d'uniformité, de « *tout le monde se ressemble* ». Universel, c'est « *jouer avec les apparences* », « *ne pas réduire l'identité à ce qui est le plus superficiel (les apparences)* » et cette petite fille ou ce petit garçon le résume assez bien ; pourtant, elle – ou il – ne correspond pas à la norme.

L'image des flocons va dans le sens de ce que dit Fourest dans la mesure où chacun d'entre eux est un chef-d'œuvre spontanément produit et résolument différent. Le mot *différent* est intéressant, car, dit-elle, qui n'est pas différent de l'autre ? Tout le monde est différent. Aujourd'hui, dans le débat que l'on peut avoir au sein même de l'antiracisme, c'est de savoir si on revendique le droit à la différence – qui est finalement le chemin le plus court, car c'est facile d'expliquer à quelqu'un que l'autre est différent, mais qu'il faut quand même le respecter – ou est-ce qu'on choisit un chemin plus exigeant qui est celui du droit à l'indifférence. Ce droit à l'indifférence est une philosophie qui dit « *On ne veut pas assigner l'autre à une identité de son point de vue, on va le laisser se définir lui* ». On ne va pas regarder les enfants de l'illustration ci-dessus en disant « *Lui est comme ci, elle est comme ça* », on va les laisser s'énoncer et nous dire « *Moi mon identité, en dépit de comment vous me regardez, c'est d'être ça* ».

2.2 Diversité

Fourest explique que le mot diversité peut être utilisé pour déconstruire un regard normatif, alerter son interlocuteur sur le fait que ce qu'on a pensé être la norme est peut-être un regard extrêmement réducteur.

On peut aussi, dit-elle, décider de faire de la diversité une politique publique. Ainsi, en ajoutant dans la Constitution le mot *diversité* à côté du mot *égalité*, ce qui donnerait « *Liberté, égalité, diversité, fraternité* », on ne serait plus

dans le même modèle, la France ne serait plus le même pays. Fourest explique la différence entre les deux modèles de la manière suivante : si l'ambition est de faire en sorte que le droit permette d'être reconnu dans sa différence et si le droit est autorisé à nous classer en fonction de notre différence, cela veut dire que l'on autorise les statistiques ethniques, que l'on obtient non pas, par exemple, le droit à être traité à égalité (et en cas de discrimination, la loi condamne celui qui nous a discriminés) mais qu'on va faire des quotas : dans telle entreprise ou dans tel lieu, il faudra tant de noirs, tant de blancs, tant d'homosexuels, tant d'hétérosexuels, tant de Juifs, tant de non Juifs... Ça donne un exemple très simple : regardons comment les racistes regardent l'équipe de football française. Soit on se dit que ce qui est important c'est d'avoir des joueurs français qui jouent bien au football, soit on se dit que ce qui est important c'est d'avoir une équipe représentative de la diversité française et, dans ce cas, on a des gens qui expliquent qu'on n'a pas assez de blonds dans l'équipe de France.

2.3 Universalisme et le communautarisme

Les religions comme le christianisme, l'islam... ambitionnent de dépasser l'identité tribale, l'identité ethnique pour aller vers quelque chose de plus grand et, dans ce sens, c'est un bout de chemin vers l'universalisme. Par contre, quand des gens essaient de ramener cette appartenance religieuse à une entité réduite, « *Nous catholiques* », « *Nous musulmans* », l'universalisme se transforme alors en communautarisme qui divise au lieu de rassembler. Fourest ajoute que tous les chemins peuvent mener à l'universalisme et prend l'exemple de Nelson Mandela et Desmond Tutu dans leur combat contre la ségrégation.

Nelson Mandela a puisé sa force dans l'universalisme institutionnel (ndlr : qui considère que tous les peuples doivent être représentés dans la conduite des affaires du monde) tandis que Desmond Tutu a puisé la sienne dans l'universalisme chrétien (ndlr : doctrine selon laquelle tous les hommes, quelle que soit leur religion, seront sauvés). Cependant, tous deux ont choisi le chemin qui est de se rassembler et ont contribué à une Afrique du Sud qui essaie de se démêler avec les catégories ethniques du passé.

2.4 Multiculturalisme

Pour Fourest, le multiculturalisme pourrait se définir ainsi : « Comment organise-t-on le fait de vivre en société : est-ce qu'on va insister sur les différences qui existent entre les gens ou est-ce qu'on va insister sur ce qui les rassemble ? » Aujourd'hui, il y a une crise du multiculturalisme qui le réduit à une addition de mono culturalismes non solubles les uns dans les autres. La crise du multiculturalisme, c'est d'avoir accordé peut-être trop de droits collectifs à la place des droits individuels et notamment beaucoup trop

de droits aux demandes religieuses. Les pays qui sont le plus en crise aujourd'hui, de ce point de vue, sont les pays qui ont fait beaucoup pour la diversité (USA, GB par exemple) mais qui ont tellement fait pour la liberté religieuse qu'ils ont, à un moment donné, accordé des privilèges à des groupes religieux communautarisés que d'autres groupes n'auraient pas eus. Et là, au nom du droit à la différence, au nom du droit à la liberté religieuse, on risque de défaire l'égalité des droits. Si le fait d'être un citoyen appartenant à sa communauté religieuse donne le droit de prier dans la rue, de faire la crémation des pains en pleine rue, de lutter contre la mixité..., c'est comme si on pouvait passer par dessus la loi. Tant qu'on a voulu mettre en œuvre le multiculturalisme pour aider les minorités à exister et quand c'était des minorités qui réclamaient l'égalité, c'était fantastique, mais quand on s'est mis à tolérer les demandes de minorités qui réclament la domination et l'inégalité, la tolérance s'est retournée pour tolérer l'intolérance. Le résultat, c'est qu'on se retrouve dans une société éminemment conflictuelle.

2.5 Déclaration universelle des droits de l'homme (10/12/1948)

Charles Malik, René Cassin et Eleanor Roosevelt sont, entre autres, les artisans de ce monument utopiste et révolutionnaire qu'est la Déclaration universelle des droits de l'homme.



Figure 36 : Charles Malik, René Cassin et Eleanor Roosevelt
Source : <https://www.youtube.com/watch?v=vb5SsecsPa0>

L'emploi du mot *universel* est dû à l'intervention de René Cassin (France) alors que les Anglo-saxons penchaient davantage sur le mot *international*. Pour Fourest, cela change absolument tout. Elle explique que le mot *international* signifie juste que tous les pays se réunissent pour bâtir quelques principes qui sont valables dans plusieurs pays à la fois. Avec le mot *universel*, les droits sont valables partout : où qu'on naisse, quelle que soit son origine, sa couleur de peau... Ce sont des droits qui sont imprescriptibles pour tous les hommes et qui nous « rassemblent » encore une fois.

Cette déclaration universelle ne contient pas un mot, pas un passage qui va à l'encontre de la liberté d'expression, de la liberté d'opinion, du droit d'asile,

des droits économiques et sociaux... Fourest explique que les textes religieux cherchaient, eux aussi, un chemin vers l'universel, mais, à un moment donné, ils s'arrêtaient tous en chemin parce que, dans tous ces textes, on a des passages terribles sur les femmes, sur les autres religions, des passages terribles d'intolérance...

Si cette déclaration universelle a pu voir le jour, c'est parce qu'on est dans le contexte de 1948, après la Seconde Guerre mondiale, dans un monde qui vient de découvrir l'horreur du nazisme. Ce sont ces différents éléments qui permettent à une poignée d'êtres humains de réaliser ce miracle. Cette déclaration a été acclamée par quasiment tous les pays du monde de l'époque. Quelques pays ont résisté comme l'Afrique du Sud qui ne pouvait imaginer une égalité entre tous les hommes et qui se dirigeait vers l'apartheid (1948-1991), quelques satellites de l'Union Soviétique qui étaient déjà dans la surenchère en vue de la guerre froide (1947-1989) et l'Arabie Saoudite qui n'appréciait ni l'égalité homme/femme, ni le droit de changer de religion et qui va ouvrir la voie à ce qui sera une charte des droits de l'homme en Islam. Cette dernière verra le jour en 1990 et, sous des airs universels, elle prend le contrepied de la Déclaration universelle. Pour Fourest, c'est une tendance actuelle : il y a, dit-elle, de plus en plus de groupes régionaux, des groupes qui se réunissent sur base de la religion, qui essaient de faire des chartes concurrentes à la Déclaration universelle en estimant que, soit leurs principes régionaux, soit leurs principes religieux, sont au-delà de tout. Et il y a une puissance montante, la Chine, qui estime, au nom des circonstances locales, que la souveraineté doit passer avant l'universel.

Fourest ajoute qu'il y a quelque chose qui s'est renversé, peut-être avec ce qui s'est passé en Lybie. On s'aperçoit, en effet, que les Nations Unies, ça veut dire quelque chose. Il y a un moment, dit-elle, quand un peuple va être massacré par des avions et qu'on peut l'éviter par une zone d'exclusion aérienne, c'est une responsabilité de toutes les nations de dire on va essayer de l'empêcher parce que « *charbonnier n'est pas maître chez lui* ».

2.6 Universalisme, impérialisme

Si, pour certains, c'est le même geste d'envoyer des troupes occidentales en Afghanistan, en Lybie et en Irak, Fourest estime que ces gens ont une lecture identitaire du concept international. Ils pensent que s'il y a une intervention armée avec des troupes occidentales à l'intérieur, c'est forcément un geste impérialiste qui leur rappelle le temps de la colonisation. Inversement, il y a des gens qui considèrent que, parce que les Etats-Unis ont libéré le monde du nazisme pendant la Seconde Guerre mondiale, tout ce qu'ils font est par définition universaliste. Or, ce n'est ni l'un, ni l'autre. Il faut accepter de voir le monde avec les yeux d'aujourd'hui, au cas par cas. Il faut accepter de comprendre qu'il y a des moments où l'intervention est destinée à soutenir des peuples pour les aider à se libérer, à s'autogérer

eux-mêmes. Dans ce cas, c'est un geste universaliste. Il y a aussi des moments où l'intervention prétexte des belles causes mais, en fait, on sert les intérêts d'une nation.

L'universel, c'est une philosophie. Il ne s'agit pas de dire qu'on a la vérité absolue, définitive. Il s'agit de regarder les autres comme des semblables, d'essayer de voir jusqu'à quel point on peut les aider à s'émanciper sans prendre leur place dans l'histoire et sans les dominer. C'est là que l'universel se sépare de l'impérialisme ou, en tout cas, doit y résister.

3. Communautarisme, universalisme, intégration, inclusion

En paraphrasant les propos de Fourest relatifs au multiculturalisme, on peut se demander si nous voulons devenir des produits... producteurs dans un monde éducatif où l'on va insister sur les différences qui existent entre les gens ou, au contraire, où l'on va insister sur ce qui les rassemble.

Dans le premier cas, nous serions davantage dans une logique de l'intégration destinée à certains élèves qui satisfont à différents critères pour être « intégrables ». Ce qui fait dire à Lapeyre (2005) que l'école intégrante reste une école normative (p. 41) et à Tremblay (2012) que l'intégration est un privilège plutôt qu'un droit (p. 37). Et Donsteter¹²⁹ d'ajouter que l'intégration développe une logique du même : « *elle contient toujours la nostalgie d'une hypothétique patrie originelle, d'une unité perdue ou à sauvegarder coûte que coûte, un monde où les différences seraient abolies* »⁴³. L'intégration contient ainsi l'idée de se « perdre dans » où *l'Autre* est soumis au... *Même* ! Comme le dit Fourest, nous sommes ici en présence d'un communautarisme qui divise au lieu de rassembler.

Dans le second cas, nous serions davantage dans la logique d'une éducation inclusive considérée, par l'OCDE, comme un processus visant à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous (2009, p. 9). Dans l'inclusion, nulle fusion ou écrasement, mais le désir de participer à un monde toujours à venir où la raison consiste à n'avoir point raison d'autrui⁴³. Reprenant les propos de Fourest, un tel processus ambitionne de dépasser les attitudes discriminatoires pour aller vers quelque chose de plus grand et, dans ce sens, c'est un bout de chemin vers l'universalisme.

Mais encore une fois, il ne peut être question d'une vision simpliste où il suffirait de choisir entre l'une ou l'autre perspective. Il faut, ici aussi, agir au cas par cas, et trouver un espace qui soit le moins discriminant possible pour chaque élève.

¹²⁹ Donstetter, D. (1994). Les notions d'intégration versus inscription chez le philosophe Emmanuel LEVINAS. Consulté 15 août 2014, à l'adresse <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-2716.html>

Chapitre 5

Le principe de la boucle rétroactive

1. Ce que nous dit Morin

Dans le principe de rétroactivité, si la cause est suivie d'effet, l'effet à une influence sur ce qui l'a causé.

Le cas d'une installation de chauffage avec thermostat illustre bien le principe de rétroaction négative. Lorsque la température d'une pièce s'abaisse, le thermostat l'enregistre et transmet cette information (rétroaction) au brûleur, lequel démarre, élève la température, ce que le thermostat constate en agissant à nouveau (rétroaction) sur le brûleur pour l'arrêter (régulation) et ainsi de suite. Chaque étape provoque une action opposée ou négative sur l'étape suivante. Davantage de chaleur arrête le chauffage. Moins de chaleur déclenche le chauffage. Ce mécanisme de régulation permet l'autonomie d'un système, ici l'autonomie thermique d'un appartement par rapport au froid extérieur.

Pour illustrer le principe de rétroaction positive, imaginons que nous sommes dans un auditorium devant un microphone et qu'au moment d'ouvrir la bouche pour parler, seul un sifflet strident retentit. En fait, lorsque le son de notre voix est capté par le microphone, il est amplifié et émis par le haut-parleur mais, si l'amplification est trop importante, une partie du son du haut-parleur entre aussi à son tour dans le microphone et est renvoyé dans le circuit de l'amplificateur. Cela provoque une sortie sonore plus forte du haut-parleur laquelle provoque une entrée encore plus forte dans le microphone et ainsi de suite. Ici, chaque étape provoque une augmentation de l'action lors de l'étape suivante. Cela peut aller jusqu'à ce qu'un facteur externe intervienne (quelqu'un intervient et baisse le volume) ou que le processus s'auto-modère (dans cet exemple, la limite réside dans le volume maximum que le système peut produire)¹³⁰.

Stabilisatrices ou inflationnistes, les rétroactions sont légions dans les phénomènes économiques, sociaux, politiques ou psychologiques (Morin, 1999b, pp. 262-263).

Dans ce chapitre, deux éléments feront l'objet de notre réflexion. Nous nous interrogerons tout d'abord sur ce qui amène les enseignants qui ont en charge des élèves en grande difficulté à endosser le statut d'innovateur et à tenter des changements d'ordre pédagogique. Ensuite, nous nous pencherons sur trois sortes de dangers qui guettent la volonté d'égalité de droits et de chances.

L'Art sonore du Feedback. (2010). Consulté 19 août 2014, à l'adresse <http://desartsonnants.over-blog.com/article-art-sonore-et-feedback-l-effet-retour-su-45904653.html>

2. Enseignants endossant le statut d'innovateur

Pour Monin¹³¹, les enseignants qui ont en charge des élèves en grande difficulté adoptent le statut d'innovateur, car c'est le moyen pour eux de préserver leur identité. La sociologie de professions situe le métier d'enseignant du secondaire dans une position intermédiaire de la hiérarchie sociale ; ce positionnement offre au professeur la référence culturelle et les valeurs de la bourgeoisie tout en l'assignant à une place d'exécution. Le contexte scolaire (démocratisation, hétérogénéité, réformes, féminisation du corps enseignant...) ne cesse d'évoluer alors que le public « difficile », désormais courant, aggrave, pour une partie des enseignants, le processus de déclassement social amorcé en accédant au professorat. Tandis que certains tentent par le système des mutations de se retrouver dans les milieux favorisés, d'autres endossent le statut d'innovateur pour composer avec la menace de déclassement et protéger ainsi partiellement le destin social auquel ils aspirent.

Les enseignants que nous avons rencontrés à ce jour dans l'enseignement différencié mais aussi ceux travaillant dans le fondamental et confrontés à des situations difficiles nous semblent bien correspondre cette analyse. Les ajustements opérés dans l'apprentissage des élèves, l'expérimentation et le renouvellement des pratiques pédagogiques mises en œuvre par certains professeurs participent à la découverte d'une autre manière d'exercer le métier, voire d'un autre métier. Comme le dit Houssaye (2014), l'action de ces enseignants, dans des contextes de classe instables parvient difficilement à s'ordonner sur les bases d'une relation statutaire inscrite dans les cadres relationnels et pédagogiques ordinaires (empl. 1221 sur 6754). Pour faire face à la question de l'autorité, les professeurs ont recours, par nécessité et de manière souvent improvisée, à plusieurs registres d'actions où ils alternent ou combinent les composantes affectives et autoritaires de la relation avec les élèves, les tentatives de rapprochement et de renoncement. Ces « ficelles du métier » ne sont pas d'emblée accessibles, car elles supposent le passage par l'expérience ce qui fait dire à Houssaye qu'elles restent la préoccupation centrale des débutants davantage exposés au sentiment d'échec ou d'incompétence. Il n'est donc pas facile d'être innovateur même si c'est un moyen pour certains de restaurer leur identité dans des milieux professionnels difficiles (Ibid.).

¹³¹ Monin, N. (2003). L'Innovation pédagogique au lycée ou comment restaurer une identité professorale menacée. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, 36(4). Consulté à l'adresse <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/default/files/public/erse/revue/pdf/ere4-2003-fr.pdf>

3. Dangers guettant la volonté d'égalité de droits et de chances

Un certain nombre de dangers guettent la volonté d'égalité des droits et des chances pour tous les élèves. Le Capitaine¹³² en caractérise sommairement trois.

Le premier danger est celui de la dilution et de la banalisation des spécificités individuelles dans l'indifférenciation des différences ; une égalité de droits masquant en réalité des inégalités de fait.

S'il est indéniable que la socialisation, le développement et l'épanouissement de la personne passent par l'apprentissage de la vie en commun, la vie quotidienne de l'enfant à besoins spécifiques n'est pas simple pour autant dans le cadre de l'école, même la plus accueillante. Pour illustrer ce premier danger, le cas de Viky, enfant porteur d'une trisomie 21 présenté par Michèle Lapeyre (2005), est un bel exemple.

Après avoir suivi une scolarité maternelle en milieu ordinaire, les parents de Viky sollicitent une admission en CLIS 1¹³³. Malheureusement, d'emblée, l'enfant ne s'adapte ni au rythme de la classe, ni aux apprentissages. Ce n'est pas que la bonne volonté lui manque, mais il s'épuise dans la reproduction maladroite des comportements de ses camarades. Il va alors développer des tactiques archaïques de mimétisme, seules stratégies à la portée de ses capacités. L'illusion de « normalité » qu'il essaie de soutenir suscite une attitude bienveillante tant de la part de ses camarades que de son enseignante. Viky est un élève, même si c'est un élève qui n'apprend pas, une mascotte dont la mascarade rassure chacun (pp. 37-39). Pour Le Capitaine, de telles situations peuvent conduire à de la souffrance, à des difficultés d'optimisation des apprentissages ou à des situations psychologiques pathogènes. Malgré des évolutions certaines dans les pratiques quotidiennes des enseignants, dit-il, la normativité du système demeure une constante qui peut constituer un obstacle sérieux à la prise en compte des enfants à besoins spécifiques. Comme le dit encore Lapeyre, l'école intégrante n'entretient-elle pas l'illusion qu'elle est capable d'intégrer les différences dans le « Grand Tout » de la normalité ? (p. 42).

Le second danger est le miroir inversé du premier : la personne n'est vue qu'au travers de ce qui la distingue des autres. C'est le propre du racisme, avec les conséquences dramatiques auxquelles il conduit en certaines circonstances : la personne sera le « noir », le « juif », la « femme », le « sourd ». De cette caractéristique, vont découler des statuts particuliers, une éducation particulière et, en définitive, une légitimation de la discrimination. Dans cette situation, le dispositif ordinaire ouvert à tous devient *a priori*

¹³² Le Capitaine, J.-Y. (2007). De l'intégration à la scolarisation : le choc des mots, le poids des faits. *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*. Consulté à l'adresse http://dcalin.fr/publications/le_capitaine2.html

¹³³ CLasse d'Intégration Scolaire. La CLIS 1 accueille des enfants en situation de handicap mental.

« inadapté » à la personne dont la caractéristique principale est à la fois ce qui la distingue des autres et ce qui la réunit à ceux qui sont identiques à elle, qui partagent son identité. La spécialisation est d'emblée légitimée (« *seuls des spécialistes peuvent s'occuper d'eux* »), ainsi que la ségrégation de fait (« *Les sourds, les moins valides, les... ne peuvent pas* », « *Ils ne sont pas comme les autres* »). La reconnaissance de *l'Autre* dans sa différence devient radicale, il n'appartient plus au même monde. Ce qui par ailleurs dispense le système ordinaire de devoir s'en préoccuper ou s'en occuper puisque relevant d'une altérité aux frontières définies *a priori* comme infranchissables.

Ces deux pôles extrêmes se rejettent et s'attirent en même temps, se justifient également l'un par l'autre et l'autre par l'un, en raison des excès, des échecs et des dysfonctionnements que chacun produit de son côté. Ces deux positionnements ont produit, produisent, et risquent de produire encore de l'exclusion, de la ségrégation, que celles-ci soient au sein du système, dans la banalisation des différences, ou qu'elles soient en dehors du système, dans des dispositifs spécifiques. Entre ces deux pôles existe un espace à définir et à construire. Et c'est là que surgit le troisième danger.

Qu'advient-il de la technologie éducative, pédagogique ou thérapeutique qui jusqu'à présent relevait pour grande partie de l'éducation spéciale ? Sera-t-elle dissoute dans la banalisation d'une simple différenciation ? Les professionnels spécialisés, dont l'avenir manque aujourd'hui de lisibilité dans les évolutions réglementaires et philosophiques, ont un rôle extrêmement important à jouer pour « spécialiser » le milieu ordinaire, le rendre perméable à se reconnaître compétent, lui apporter des compétences permettant l'inclusion de ces enfants à besoins spécifiques et non plus la ségrégation dans des systèmes clos. C'est, pour Jean-Yves Le Capitaine, la seule manière de faire évoluer les représentations, de faire émerger un autre regard sur les personnes, regard qu'on attend d'une institution qui a aujourd'hui pour vocation d'accueillir tous les enfants, y compris les enfants en situation de handicap.

Chapitre 6

Le principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance

1. Ce que nous dit Morin

Toute connaissance est une reconstruction/traduction par un esprit/cerveau dans une culture et un temps donnés (Morin, 1999b, pp. 264-265).

Dans ce chapitre, nous envisagerons un panorama de la situation scolaire en Europe, ce qui nous permettra de percevoir des similitudes et des divergences, des cohérences et des incohérences...

2. Regard historique

De manière très schématique, on peut dire que les premiers enseignements institutionnalisés s'apparentent à ce qu'on appelle aujourd'hui l'enseignement supérieur alors que l'éducation primaire généralisée ne deviendra une réalité que bien après l'influence de la *Révolution française* et de la *Révolution industrielle*. Entre les deux, l'enseignement secondaire se construit par différentes voies qui coexistent et qui sont à la source des différenciations d'aujourd'hui. Il apparaît au départ comme une propédeutique nécessaire pour les études universitaires et fait naturellement porter l'accent sur les langues classiques et les mathématiques. On garde des traces de cet enseignement académique dans des institutions qui ont pour vocation de préparer à l'université : Gymnasium allemands, Grammar schools anglaises, Licei italiens... Par la suite, de nouvelles formules se différencient de la précédente et tendent à intégrer l'apprentissage des langues modernes et des sciences naturelles. Ce type d'enseignement est le précurseur de l'actuelle éducation secondaire technique et moderne qui prépare à l'enseignement supérieur non universitaire et aux formations professionnelles supérieures. L'héritage de cette formule se laisse voir aujourd'hui encore dans des établissements comme les Realschulen allemandes, les Modern schools anglaises, les Atheneum néerlandaises... Finalement, un dernier type d'éducation secondaire émerge du prolongement de l'école primaire devenue insuffisante pour assurer la qualification des travailleurs que demande l'industrie. Cette dernière formule est à l'origine des établissements de formation professionnelle et apprentissage comme les Volksschulen, Common schools... (Vaniscotte, 1996, p. 21).

Cette schématisation illustre ce qui caractérise et distingue aujourd'hui encore une éducation secondaire intégrée (globale, commune, voire unique) d'une éducation secondaire différenciée (pensée en filières).

L'enseignement intégré est la réunion des trois types d'orientation mentionnée et de leurs trois finalités (préparation supérieure, technique et professionnelle) dans une seule institution et avec un même curriculum pour une tranche d'âge. On retrouve ce modèle d'éducation dans les pays scandinaves et dans les pays anglo-saxons ; il correspond à un certain idéal des pays latins et méditerranéens.

L'enseignement différencié est la séparation de ces trois finalités en trois écoles distinctes ayant des objectifs et des curriculums différents, accueillant des enfants à partir de 10/12 ans répartis sur la base du critère de rendement académique dans l'enseignement primaire. Ce second modèle existe en Allemagne et dans les pays sous influence germanique (Autriche, Suisse, Luxembourg, Pays-Bas).

Hérités de cette histoire rapidement esquissée, quatre types de systèmes éducatifs existent actuellement dans l'Union européenne (Ibid., pp. 22-25).

3. Typologie des systèmes éducatifs dans l'Union européenne

Toute tentative de typologie présente un aspect réducteur et, comme le précise Vaniscotte (p. 30), les lignes de force proposées demandent évidemment à être nuancées. D'une part, dans chacun des types établis, il y a des pays pour lesquels le choix éducatif apparaît clairement alors que pour d'autres, il est plus complexe, car soumis à plusieurs pôles d'attraction et d'influence. D'autre part, dans chacun des types, des priorités comme « *épanouissement de l'enfant* », « *insertion sociale* » ou « *acquisition des connaissances* » apparaissent de manière spécifique, mais ce sont des raccourcis, car tous les pays affichent les trois priorités et essaient de les atteindre.

3.1 Le type scandinave : l'école unique

Ce modèle est né du souci de promouvoir une égalité des chances en donnant le même enseignement à tous les enfants pendant toute la durée de l'enseignement obligatoire. Le petit danois, par exemple, entre à l'école à 7 ans (parfois avant), est intégré à un groupe d'enfants avec lequel il reste toute sa scolarité et est pris en charge par une équipe d'enseignants dont un au moins le suit pendant toute sa scolarité. Ce système assure donc la continuité des apprentissages dans une école réellement unique où tous les enfants effectuent la même chose jusqu'à 16 ans, mises à part quelques options à partir de la huitième année de scolarité.

Les premiers objectifs de l'école sont l'épanouissement de l'enfant et son « bonheur » à l'école. Les évaluations normatives, les orientations et toutes les procédures sélectives sont retardées le plus possible. L'enfant n'est pas

noté avant la huitième année de scolarité (15 ans), le redoublement n'existe pas, mais ses parents sont informés régulièrement de ses progrès. L'école est habitée par une vision très positive de l'enfant placé dans un contexte où l'échec scolaire n'apparaît pas et n'a pas de sens. Quant aux enfants ayant des problèmes et des handicaps, ils sont traités dans des groupes de soutien (Vaniscotte, 1996, pp. 25-26).

3.2 Le type anglo-saxon : l'école polyvalente

Les quatre grandes régions du Royaume-Uni (Angleterre, Ecosse, Pays de Galles et Irlande du Nord) ont adopté, jusqu'en 1988, la *comprehensive school* (école polyvalente) qui se différencie de l'école unique scandinave par le fait qu'elle n'unifie pas le primaire et le secondaire inférieur, mais recherche plutôt la continuité entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur. Cette *comprehensive school* ne propose pas un même programme pour tous, mais une gamme de possibilités offertes à tous parmi lesquelles l'enfant et sa famille font des choix. Depuis 1988, en mettant en œuvre un *National Curriculum* (programme national), l'Angleterre et le Pays de Galles ont restreint cette liberté et les possibilités données pour un enseignement libre et optionnel.

Les écoles polyvalentes d'Angleterre et du Pays de Galles accueillent 90% des enfants et celles d'Ecosse, 99%. L'Angleterre maintient, à côté de ces écoles qui répondent à l'exigence d'une école démocratique pour tous, des établissements traditionnels, hérités du passé et très sélectifs, dans lesquels sont reçus principalement les enfants de « bonne famille ».

Depuis la mise en place du *National Curriculum*, l'enfant britannique est soumis à des évaluations, mais qui n'entraînent cependant pas de pénalisation de type redoublement, par exemple. Comme dans les pays scandinaves, l'épanouissement de l'enfant est prioritaire et se traduit par la pratique d'un enseignement différencié, voire individualisé, par l'habitude du tutorat ainsi que par la mise en œuvre des aides et soutiens nécessaires aux enfants ayant des difficultés (Ibid., pp. 26-27).

3.3 Le type germanique : les filières

L'Allemagne mais aussi l'Autriche, le Luxembourg, la Suisse... ont hérité d'un système traditionnel en trois filières. Bien des différences existent entre eux, mais le choix éducatif reste cependant différent des précédents puisqu'il est axé sur une orientation précoce destinée à favoriser l'insertion sociale et professionnelle future de l'élève.

L'enfant allemand entre à 6 ans à l'école primaire et, en général, après quatre années d'enseignement, est orienté vers un des types d'enseignement suivants¹³⁴ :

- La *Hauptschule* prépare les élèves à l'apprentissage. Au bout de cinq ans, ils obtiennent un certificat de fin de scolarité qui leur permet de continuer leurs études en suivant une formation professionnelle ou de commencer à travailler.
- La *Realschule* propose un enseignement plus complet et plus approfondi que la *Hauptschule*. Au bout de six ans, l'examen de fin d'études permet l'accès à des cours de formation donnant une qualification professionnelle ou à des écoles menant ultérieurement à l'enseignement supérieur.
- Le *Gymnasium* propose une formation correspondant au système français collège/lycée débouchant sur un baccalauréat donnant accès à l'université.
- La *Gesamtschule* combine les trois formes précédentes en une seule unité organisationnelle et pédagogique. Les élèves suivent, à partir de la 4^e puis de la 6^e classe, des cours de niveaux différents dans certaines matières. Selon leurs intérêts, ils doivent également choisir différentes options. Quant aux autres matières, elles sont enseignées à toute la classe.

Comme on peut le constater, la scolarité d'un petit Danois et celle d'un petit Allemand sont bien différentes. Si le premier garde toutes les possibilités ouvertes jusqu'à l'âge de 16 ans, le second voit son champ d'activités se spécialiser très jeune. Les idéologies qui sous-tendent ces choix obéissent à des logiques différentes et inconciliables qui suffisent à faire comprendre la non pertinence d'une harmonisation des systèmes éducatifs de l'Europe occidentale. Dans le modèle germanique, l'épanouissement du jeune est lié à sa bonne orientation scolaire et à son insertion sociale future. Le problème de l'échec scolaire ne se pose pas en Allemagne avec plus d'acuité qu'au Danemark (en revanche, il se pose dans les pays qui ont assoupli les filières) puisque le système, avec ses trois filières d'orientation, module le niveau d'exigences et limite les risques d'échec.

Notons encore qu'à la différence de beaucoup de pays européens, le choix de l'enseignement technique est ici un choix positif : d'une part parce qu'il est le choix fondamental du système éducatif, d'autre part parce qu'il existe des possibilités ultérieures de faire des études à l'intérieur de ce qu'on appelle le *système dual* qui permet une formation en alternance entre le lieu de formation et celui du travail (Vaniscotte, 1996, p. 28).

¹³⁴ Centre d'Information et de Documentation de l'Ambassade fédérale allemande (CIDAL). (2013). Le système éducatif en Allemagne, De la petite enfance à l'enseignement supérieur. Consulté 25 août 2014, à l'adresse <http://download.diplo.de/Paris/Systeme-educatif.pdf>

3.4 Le type latin et méditerranéen : le tronc commun

Ces pays de tradition catholique (à l'exception de la Grèce) et de culture ancienne sont très attentifs à l'acquisition des connaissances et ont la volonté de mener l'ensemble de la population scolaire à un niveau de connaissance le plus élevé possible. Ils ont mis en place ce qu'on appelle le tronc commun qui apparaît comme une solution permettant de répondre aux demandes sociales de qualité et d'équité (Ibid., p. 29). A la fin du premier cycle de l'éducation secondaire, tous les élèves doivent atteindre les mêmes objectifs, acquérir les mêmes connaissances et un même niveau de base. Si ces objectifs et ce niveau de base ne sont pas atteints, le caractère obligatoire de l'enseignement pour les 12/16 ans perd son sens et on ne saurait alors prétendre à une correcte insertion sociale, politique et culturelle de chacun. Et cet idéal se complique dans la mesure où on demande aujourd'hui, et de plus en plus, à l'école de préparer correctement aux différentes voies (académiques, techniques ou professionnelles) de l'enseignement secondaire de second cycle (Ibid., p. 208).

Ce sont peut-être les pays les plus mal à l'aise avec leur système éducatif. En effet, ils sont habités par l'idéal égalitaire de l'école unique scandinave alors que, par tradition pédagogique, ils ont souvent une uniformité de méthodes et des exigences qui se traduisent par de fréquents contrôles des connaissances, des contraintes d'examens et de notes ainsi qu'une pratique plus habituelle du redoublement (Ibid., pp. 29-30).

4. Politique inclusive mise en œuvre dans certains pays européens

Comme nous venons de le voir, il existe en Europe une éducation secondaire *intégrée* (globale, commune, voire unique) qui se distingue d'une éducation secondaire *différenciée* (pensée en filières). Penchons-nous à présent sur la *politique inclusive* envisagée en Angleterre, en France et en Belgique.

4.1 Politique inclusive mise en œuvre en Angleterre

4.1.1 L'Index for inclusion¹³⁵

Pour Armstrong¹³⁶, un changement radical apparaît dans l'*Index for inclusion* (2000, révisé en 2002), guide destiné aux écoles s'engageant à transformer leur culture et leurs pratiques afin de devenir des écoles pour tous. Dans

¹³⁵ Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guide de l'éducation inclusive développer les apprentissages et la participation dans l'école. CEEI Centre pour l'étude de l'éducation inclusive soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion. Consulté à l'adresse <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>

¹³⁶ In Poizat, D. (2004). *Éducation et handicap*. Paris: Erès.

l'introduction de ce document produit par un groupe de chercheurs et de praticiens liés au Center for Studies in Inclusive education (CSIE) – le Centre d'études en éducation inclusive –, on peut lire qu'il ne s'agit pas d'une alternative à l'accroissement de la réussite scolaire, mais plutôt d'une façon de la favoriser en bâtissant des relations de collaboration et en apportant des améliorations à l'environnement d'apprentissage et d'enseignement. En accordant une attention aux valeurs et aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, le document proposé peut aider à soutenir des améliorations dans les écoles et à encourager une vision des apprentissages dans laquelle les enfants et les jeunes sont impliqués de façon active et où ils intègrent ce qu'ils apprennent à leur propre expérience.

Booth (2003)³⁰ spécifie qu'une école inclusive est une école en mouvement, quel que soit son point de départ, qui s'est engagée dans une lutte de transformation pour devenir une école démocratique et égalitaire, faisant bon accueil à tous les enfants et à tout membre de la communauté. Le terme d'inclusion concerne non seulement les personnes handicapées, mais aussi tout un chacun, y compris les enfants en danger d'être marginalisés pour des raisons sociales, économiques ou politiques, du fait d'attitudes discriminatoires (p. 23).

Pour mieux comprendre la complexité et la politique anglaise en matière d'éducation spécialisée et d'inclusion, il est nécessaire de prendre en compte le rapport Warnock de 1978 et la loi sur l'éducation de 1981.

4.1.2 Rapport Warnock et loi sur l'éducation de 1981

Trois éléments sont à prendre en considération.

Tout d'abord, l'importance de ces deux documents réside dans le fait qu'au lieu de se concentrer uniquement sur les déficits des enfants comme justification d'une ségrégation inévitable, on commence à admettre que l'école elle-même peut contribuer aux difficultés d'apprentissage chez les élèves (Ibid., p. 24).

Ensuite, dans le rapport Warnock, on peut lire qu'environ 18% des élèves scolarisés dans l'école ordinaire rencontreraient, pour des raisons diverses, des difficultés au cours de leur carrière scolaire. L'école spécialisée n'est donc plus a priori le lieu naturel de prise en charge des enfants porteurs d'incapacité ou ayant des difficultés d'apprentissage (Ibid.).

Enfin, insistant sur le principe de responsabilité des écoles ordinaires dans l'accueil des enfants vivant dans un environnement proche, le rapport Warnock et la loi de 1981 ont tenté de se démettre des catégories du handicap en les remplaçant par le terme *special educational needs* (besoins éducatifs particuliers). En principe, ce nouveau concept devait amoindrir la pratique de l'étiquetage mais Armstrong constate que le nouveau terme s'est rapidement transformé en super-étiquette désignant des élèves à problèmes dans les écoles ordinaires. De plus, dans le but de bénéficier de ressources

financières supplémentaires, les établissements devaient démontrer qu'un élève présentait des difficultés tout à fait spécifiques justifiant un traitement hors de l'ordinaire. Cette situation a encouragé l'utilisation persistante des étiquettes et des catégories (p. 25).

4.1.3 Complexités et pressions extérieures

Les complexités et les pressions qui viennent de l'extérieur ont des conséquences importantes sur la réalisation et la mise en pratique des politiques adoptées. Deux exemples.

Dans une intervention relative aux politiques éducatives de l'inclusion¹³⁷, Armstrong explique que souvent les écoles ordinaires sont réticentes à accepter les élèves jugés « difficiles » sur le plan du comportement. Au niveau national, on constate que, malgré une réduction progressive du pourcentage total des enfants et des jeunes inscrits dans des écoles ségrégatives (établissements qui prennent en charge les élèves qui ont des sévères, profondes et multiples difficultés d'apprentissage), le nombre d'enfants et d'adolescents exclus en raison du comportement continue à augmenter. Ceci reflète une tendance importante depuis les vingt dernières années¹³⁸.

Dans la même intervention, Armstrong ajoute que la pression exercée sur les écoles par des gouvernements successifs pour améliorer les résultats aux examens, renforcée par un système de compétition entre écoles, soutenu par des récompenses financières, conduit beaucoup d'entre elles à refuser d'inscrire un élève qui pourrait nuire aux « bons résultats » de l'établissement.

Selon l'auteur, malgré la politique d'un gouvernement qui se réclame de la « *social inclusion* », de tels facteurs peuvent expliquer le nombre d'élèves scolarisés dans des structures ségrégatives, structures dont la population a changé puisqu'aujourd'hui, les élèves sont, en général, ceux dont les difficultés sont estimées très complexes et nécessitant une intervention très spécialisée, mais aussi ceux qu'aucune école ordinaire ne veut accueillir.

4.2 Politique inclusive mise en œuvre en France

4.2.1 La loi du 11 février 2005

Fondé sur les principes généraux de non-discrimination, ce texte vise à garantir l'égalité des droits et des chances pour les personnes handicapées et à assurer à chacun la possibilité de choisir son projet de vie.

¹³⁷ Armstrong, F. (2003). Les politiques éducatives de l'inclusion. Consulté 26 août 2014, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid45897/les-politiques-educatives-de-l-inclusion%C2%A0-pratiques-et-contradictions.html>

¹³⁸ Norwich, B. (2000). The withdrawal of Inclusion 1996-98 : A Continuing Trend, Centre for Studies. *Inclusive Education, British Journal of Special Education*, 1(27).Peeters

Cinq objectifs sont mis en avant :

- la création d'un droit à compensation qui permet la prise en charge par la collectivité des dépenses liées au handicap (aide humaine et technique) ;
- le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile ;
- l'emploi d'un quota de 6% de personnes handicapées dans le secteur public et dans les entreprises privées de plus de vingt personnes ;
- l'obligation de mise en accessibilité des bâtiments et des transports dans un délai maximum de 10 ans ;
- la création de Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) qui exercent, dans chaque département, une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leurs proches, d'attribution des droits ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap.

Certains jeunes sont « intégrés » ou « inclus » en milieu ordinaire, mais d'après Philip (2008), il s'agit d'une minorité, bien souvent issue des milieux les plus favorisés et provenant de familles qui ont eu les ressources à la fois matérielles et sociales de s'engager dans un « parcours du combattant ». Pour cette auteure, il y a actuellement plus de 200 000 élèves en inclusion à l'école ordinaire (dont certains très partiellement) sur un effectif total de plus de 12 millions d'élèves scolarisés, 100 000 dans des structures médico-sociales, plus de 13 000 dans les hôpitaux de jour et 20 000 enfants handicapés à domicile dont entre 5 000 à 20 000 avec une orientation en IME (Institut Médico-Educatif) mais sans place pour la rentrée scolaire de septembre 2013¹³⁹.

4.2.2 De l'intégration à l'inclusion

Selon Philip, on est passé en France d'une pratique de l'intégration scolaire à une pratique de l'inclusion scolaire mais ce changement n'ayant pas été suffisamment préparé, le pays reste dans une période de transition entre intégration et inclusion.

Revenons quelques instants sur les deux concepts.

(1) Intégration et inclusion

Comme on le dit en astronautique, intégrer, c'est procéder à l'assemblage des différentes parties constitutives d'un système, en veillant à leur compatibilité et au bon fonctionnement de l'intégralité. Un élément extérieur, mis dedans, est appelé à s'ajuster à un système préexistant. Dans l'intégration, ce qui est donc premier, c'est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit se transformer, se normaliser, s'adapter ou se

¹³⁹ Philip, C. (2013). L'inclusion scolaire : qu'en est-il ? Consulté 27 août 2014, à l'adresse http://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf

réadapter. Par contre, une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez soi pour tous » sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers et sans les résorber dans le tout (Gardou¹⁴⁰, p. 3).

Des auteurs québécois¹⁴¹ affirment pour leur part qu'une école inclusive est une école qui « répond aux divers besoins d'apprentissage des élèves par un enseignement différencié » (p. 16). Tant que la pédagogie reste générale et s'adresse à tous les élèves de la même façon, disent-ils, elle favorise une élite. Tant qu'elle propose les mêmes stratégies et les mêmes contenus pédagogiques à tous les élèves sans tenir compte de leur profil particulier, de leur stratégie d'apprentissage, de leur rythme propre, elle ne peut être inclusive, ni pour les élèves venant des milieux défavorisés ni pour ceux qui sont en situation de handicap. Ces auteurs québécois ajoutent également que « L'inclusion est un processus et non un aboutissement. Aucune personne ou aucune organisation ne peut affirmer être entièrement inclusive » (p. 17). L'inclusion est donc un idéal, un horizon vers lequel on tend tout en sachant que l'on ne pourra jamais l'atteindre tout à fait. Ce qui est important, ce n'est pas que tous les élèves arrivent au même résultat, mais que tous progressent.

Quant à Philip³³, elle propose le schéma suivant pour illustrer son propos :

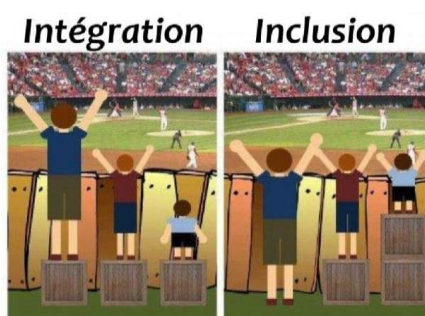


Figure 37 : Intégration et inclusion

Source : http://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf

Dans la démarche intégrative, dit-elle, on offre le même cadre à tous, sans tenir compte des différences et de ce fait, on privilégie les élèves les plus doués. Dans la démarche inclusive, au lieu de partir d'une égalité de principe qui n'existe pas, on se propose de l'atteindre en adaptant les supports et les stratégies pour ceux qui ont plus de difficultés, ce qui permettra à terme, à ces trois spectateurs qui n'ont pas les mêmes chances au départ, d'arriver au même résultat, mais selon leurs compétences et leur rythme propre.

Ces deux concepts approfondis encore quelque peu, penchons-nous à présent sur la situation actuelle de l'inclusion scolaire en France.

¹⁴⁰ Polère, C. (2013). Pour une société inclusive. Consulté 28 août 2014, à l'adresse <http://www.millenaire3.com/interview/pour-une-societe-inclusive>

¹⁴¹ Elliot, N., Doxey, E., & Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal : Chenelière Education.

(2) Vers la pédagogie inclusive

Pour le chercheur québécois Raymond Vienneau¹⁴², l'intégration scolaire a constitué une étape essentielle « en ce qu'elle a permis les premières expériences d'intégration physique (une classe spéciale intégrée dans une école de quartier) et d'intégration sociale (des élèves intégrés partageant les mêmes services comme la cafétéria de l'école). Elle aura surtout permis de montrer que l'intégration pédagogique en classe ordinaire était chose possible, ne serait-ce qu'à temps partiel ou que pour certaines catégories d'élèves en difficulté » (p. 9). Philip³³ estime que la France est toujours à cette étape de l'intégration scolaire, même si l'on parle d'inclusion, y compris pour nommer ces classes spéciales dans les écoles que l'on appelle à tort des CLIS (classes d'inclusion scolaire) ou des ULIS (Unités locales d'inclusion scolaire) qui en réalité fonctionnent encore sur le modèle intégratif, à savoir une classe spécialisée, certes ouverte sur l'école ou l'établissement mais de façon très partielle.

Vienneau ajoute que l'inclusion scolaire vise essentiellement « (...) la gestion des nombreuses différences observées entre apprenantes et apprenants (concernant le rythme d'apprentissage, le style cognitif, les types d'intelligence...). L'inclusion en classe ordinaire d'élèves en difficulté n'a fait qu'accentuer ce besoin d'individualiser le processus d'enseignement-apprentissage au bénéfice de tous les élèves » (Ibid.). Si jusqu'à présent, les besoins particuliers de tous les élèves étaient assez peu pris en compte dans le système scolaire français, Philip¹³⁹ pense que c'est en faisant l'effort d'accueillir des élèves différents que les enseignants prendront l'habitude d'ajuster leur pratique à la diversité des élèves et à différencier leur pédagogie... Ce qui signifie que l'accueil en milieu scolaire ordinaire d'élèves différents devrait conduire à un changement du système éducatif.

Pour Ferguson, Desjarlais et Meyer (2000, in Dionne et Rousseau, 2006, op.cit., p. 13), « l'inclusion scolaire repose sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers ». Il s'agit là d'un « nouveau paradigme éducatif » qui pourrait s'exprimer de la façon suivante : à la place du paradigme classique du 1x 30 (groupe relativement homogène de 30 élèves), le groupe classe devient 30x 1 (30 fois 1 ou 30 apprenants individuels) (Isaacs, Greene et Valesky, 1995, in Dionne et Rousseau, ibid.). Un tel paradigme d'inclusion totale serait pour Philip³³ une sorte de révolution culturelle du système éducatif français qu'il faut envisager comme un processus dans lequel on s'engage et qui représente pour l'école un véritable défi permanent. Il ne

¹⁴² Viennau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & G. Meyer, *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Québec : Presses universitaires du Québec.

sera cependant réalisable qu'à condition d'impliquer fortement les enseignants.

4.3 Politique inclusive mise en œuvre en Belgique

4.3.1 Enseignement spécialisé

Depuis les années 70, la Belgique connaît un système d'enseignement spécialisé séparé du cursus ordinaire. Celui-ci comprend les niveaux maternel, primaire et secondaire et est organisé en huit types :

- Type 1 : retard mental léger ;
- Type 2 : retard mental modéré ou sévère ;
- Type 3 : troubles du comportement ;
- Type 4 : déficiences physiques ;
- Type 5 : maladies ou convalescence ;
- Type 6 : déficiences visuelles ;
- Type 7 : déficiences auditives ;
- Type 8 : troubles instrumentaux ou « troubles d'apprentissage ».

L'enseignement secondaire spécialisé se divise en quatre formes :

- Forme 1 : enseignement d'adaptation sociale rendant possible l'adaptation en milieu de vie protégé ;
- Forme 2 : enseignement d'adaptation sociale et professionnelle rendant possible l'insertion en milieu de vie et/ou de travail protégé ;
- Forme 3 : enseignement professionnel rendant possible l'insertion socioprofessionnelle ;
- Forme 4 : enseignement général, technique, artistique ou professionnel correspondant à l'enseignement secondaire ordinaire avec un encadrement différent, une méthodologie adaptée et des outils spécifiques.

En 2012-2013, l'enseignement spécialisé concernait plus de 35 000 enfants en Fédération Wallonie-Bruxelles, ce qui représente environ 4% de la population scolaire. Mais il faut souligner qu'en 10 ans, le nombre d'élèves de l'enseignement spécialisé a augmenté de 35% en maternel, de 14% en primaire et de 21% en secondaire.

Pour cette même année scolaire, la majorité des élèves du primaire sont regroupés dans le type 1 (retard mental léger, 27%) et le type 8 (troubles instrumentaux, 38%). Dans le secondaire spécialisé, la majorité des élèves sont scolarisés dans le type 1 (52%). Cette proportion s'explique par le fait que le type 8 n'existe pas en secondaire spécialisé et qu'une bonne partie des élèves se retrouve dès lors en type 1 en secondaire¹⁴³.

¹⁴³ Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Les indicateurs de l'enseignement 2014. Consulté 30 novembre 2015, à l'adresse <http://enseignement.be/index.php?page=27187&navi=3682>

4.3.2 L'intégration dans l'enseignement ordinaire

C'est le décret du 5 février 2009 qui donne un cadre légal et les moyens à l'enseignement spécialisé pour organiser l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Dorénavant, toutes les écoles de l'enseignement ordinaire sont amenées à inscrire dans leur projet d'établissement les actions qu'elles comptent mettre en place pour favoriser l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Notons qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, le terme « inclusion » n'existe pas ; la législation communautaire n'emploie que le terme « intégration ».

L'intégration dans l'enseignement ordinaire pour les élèves ayant des besoins spécifiques peut prendre quatre formes différentes :

- L'élève en intégration permanente totale poursuit toute sa scolarité dans l'enseignement ordinaire. En fonction de ses besoins spécifiques, il peut bénéficier d'un accompagnement assuré par l'enseignement spécialisé (4 périodes de 50 minutes par semaine) et de la gratuité des transports scolaires (uniquement en Wallonie) entre son domicile et l'école d'enseignement ordinaire.
- L'élève en intégration permanente partielle suit certains cours dans l'enseignement ordinaire et les autres dans l'enseignement spécialisé pendant toute l'année scolaire concernée.
- L'élève en intégration temporaire totale suit la totalité des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou des périodes déterminées d'une année scolaire.
- L'élève en intégration temporaire partielle suit une partie des cours dans l'enseignement ordinaire pendant une ou des périodes déterminées d'une année scolaire.

Dans les trois dernières formes d'intégration, un accompagnement de l'élève est aussi assuré par l'enseignement spécialisé. L'élève continue à bénéficier du droit aux transports scolaires gratuits de son domicile vers son école de l'enseignement spécialisé mais non vers l'école d'enseignement ordinaire.

L'intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire s'est longtemps effectuée de manière informelle, dépendant du bon vouloir des enseignants et des directions d'école, s'appuyant sur la motivation des parents. Aujourd'hui, cette intégration est organisée par décrets qui spécifient que l'intégration doit avant tout se donner pour objectif de rencontrer les besoins de l'élève. Elle doit se réfléchir, se préparer pour que l'enfant intégré puisse être « confortablement » accueilli dans sa nouvelle école.

4.3.2 Un constat interpellant

Le type 8 de l'enseignement spécialisé s'adresse, en principe, à des enfants qui présentent des troubles instrumentaux d'apprentissage (aphasie, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie...) avec une intelligence considérée comme normale. Il n'est organisé qu'au niveau de l'enseignement primaire, l'objectif étant de réintégrer ensuite les élèves dans l'enseignement secondaire ordinaire.

Jean-Pierre Coenen, Président de la Ligue des droits de l'enfant en Fédération Wallonie-Bruxelles, signale qu'environ un millier d'enfants sont, chaque année, orientés principalement dans l'enseignement spécialisé de type 8 (troubles instrumentaux et troubles d'apprentissage) alors qu'ils n'ont aucun handicap. Ils souffrent en réalité d'un handicap social. Ce sont des enfants qui proviennent de familles paupérisées et présentent des difficultés d'apprentissage pour lesquels « l'école n'a pas de réponse ». Il y a donc une tendance, depuis plusieurs années, à les orienter vers des plus petites classes. Or, le seul enseignement qui propose ce cadre-là, c'est l'enseignement spécialisé. Il est donc tentant de les y envoyer. Coenen ajoute que, dans les grands centres urbains comme Charleroi ou Bruxelles, on ne trouve quasiment aucun enfant dyslexique ou souffrant de dyscalculie dans le type 8¹⁴⁴ mais presque exclusivement des enfants qui souffrent d'un handicap social¹⁴⁵.

Concernant le taux de réintégration des élèves de type 8 dans l'enseignement secondaire ordinaire, Tremblay signale qu'il était de 76% en 2005, sachant que 60% le sont en 1^{re} différenciée. Trois ans plus tard, seuls 18% de ceux-ci sont encore dans l'enseignement ordinaire général, sur lesquels seule une part de 20% est en 3^e année du secondaire (les 80% d'élèves restants ayant redoublé au moins une fois). Par la suite, 80% de l'échantillon de départ se retrouvera dans des filières professionnelles (de l'ordinaire ou du spécialisé)¹⁴⁶.

¹⁴⁴ En Wallonie, en examinant les dossiers d'orientation, les causes « troubles/déficiences des apprentissages », qui correspondent à la stricte définition du décret relatif à l'orientation vers le type 8, ne sont citées que dans environ 27% des cas.

In Tremblay, P. (2007). Evaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie. *Education-Formation*, (e-286), 14- 15.

¹⁴⁵ Interview dans le journal *Le Soir* du 30/08/2013.

¹⁴⁶ Tremblay, P. (2005). Le passage des sortants du type 8 en secondaire. Consulté 15 juillet 2014, à l'adresse www.fapeo.be/wp-content/Publications/Trialogue/tria_57.pdf

Chapitre 7

Le principe d'auto-éco-ré-organisation

1. Ce que nous dit Morin

Edgar Morin appelle auto-éco-organisation la capacité d'un système à être autonome et à interagir avec son environnement.

La notion d'auto-organisation apporte l'idée d'une organisation qui travaille à s'auto-entretenir. L'introduction du mot « éco » ajoute l'idée de dépendance à l'environnement externe au système. On est donc obligé de lier deux idées qui se repoussent l'une et l'autre : autonomie et dépendance. Morin donne l'exemple de ce petit ordinateur portable qui le rend autonome pour son travail intellectuel. Cependant, cet ordinateur a besoin d'une source d'énergie électrique pour fonctionner sinon il ne peut pas en profiter. Autrement dit, il n'y a pas d'autonomie qui ne se paie par une dépendance. Et plus l'autonomie désirée est grande, dit-il, plus la dépendance est en fait importante¹⁴⁷.

Si on considère *l'adaptation* comme l'action d'adapter ou de s'adapter à quelque chose (dictionnaire Larousse), celle-ci présupposerait une capacité à trouver un équilibre entre ce qu'on sait, ce qu'on connaît et ce que le contexte propose, incluant l'idée de modification. On n'est donc pas seulement réceptif, mais également acteur de la situation, dans une adaptation de soi au monde, mais également une adaptation du monde à soi. Une telle conception serait alors à concevoir comme l'« intégration d'une (auto)-organisation dans une (éco)-organisation » pour reprendre les mots du sociologue et philosophe Edgar Morin¹⁴⁸, spécifiant ainsi toute la complexité inhérente à l'inscription de chaque chose dans la vastitude d'un monde en perpétuelle évolution et proposant de reconnaître chaque chose dans une « écologie d'action »¹⁴⁹.

Dans ce dernier chapitre, nous reprendrons d'abord les principales idées développées dans cette troisième partie, présenterons ensuite nos premières expériences et nous interrogerons enfin sur ce qui pourrait être envisagé.

¹⁴⁷ <http://www.revue3emillenaire.com/blog/les-paradoxes-de-la-complexite-entretien-avec-edgar-morin/>, page consultée le 19/08/2014.

¹⁴⁸ Morin, E. (1980). *La Méthode - Tome 2 : La Vie de la Vie*. Paris: Seuil.

¹⁴⁹ Bienaise, J. (2014). De l'interprétation en danse contemporaine ou de l'art de s'adapter, Regard sur la complexité d'une pratique du déséquilibre. *Recherches en Danse*. <http://doi.org/10.4000/danse.439>

2. Ce que l'on sait, ce que l'on connaît

Afin d'apporter des réponses adéquates aux besoins de tous les apprenants, il est indispensable de reconnaître la diversité de leurs besoins et de considérer les différences qui existent entre eux, non comme des problèmes, mais comme des opportunités susceptibles d'enrichir l'apprentissage. Cette reconnaissance de la diversité doit se réaliser au bénéfice de tous les acteurs de la classe dans le but ultime de « *les faire tous accéder aux mêmes niveaux de compétences et en leur offrant les mêmes possibilités de progression scolaire* » (Jalil Akkari et Gohar-Radenkovic, 2002, op. cit.).

Reconnaître la diversité, c'est passer d'un modèle du déficit, qui met l'accent sur les manques de l'enfant par rapport à une norme, à un modèle où l'école commence à admettre qu'elle peut, elle-même, contribuer aux difficultés d'apprentissage chez les élèves. Pour y parvenir, il semble notamment prioritaire :

- de développer une ouverture et une curiosité de tous les acteurs, ce qui implique nécessairement une décentration par rapport à ses propres caractéristiques ou préférences personnelles ;
- de prendre en compte la diversité des pratiques et cultures familiales afin de favoriser un croisement de regards et de compétences entre parents et professionnels dans un projet commun ;
- d'optimiser sans relâche les processus d'apprentissage-enseignement en tenant compte du profil particulier des élèves.

Comme nous avons pu le constater, d'une part, il s'agit d'un horizon vers lequel on tend tout en sachant que l'on ne pourra jamais l'atteindre tout à fait. D'autre part, il ne faut pas oublier que les normes définies par le système demeure une constante qui peut constituer un obstacle sérieux à la prise en compte des enfants à besoins spécifiques. L'objectif à poursuivre consiste désormais à se mettre en mouvement – quel que soit le point de départ – et à s'engager dans une lutte de transformation permettant à l'École de devenir une école plus démocratique et plus égalitaire qui fait bon accueil à tous les enfants et à tout membre de la communauté. De cette manière, peut-être parviendra-t-on à moins se focaliser sur les différences qui existent entre les gens et à insister davantage sur ce qui les rassemble.

3. Deux expériences menées sur le terrain

3.1 Expérience dans le premier degré d'une école secondaire

Comme nous l'avons développé dans la *Partie 2*, l'objectif du premier degré différencié de l'enseignement secondaire consiste notamment à amener les

élèves à obtenir leur Certificat d'Etudes de Base (CEB). Confronté professionnellement depuis plusieurs années à l'organisation de l'épreuve externe permettant d'obtenir ce certificat, nous nous sommes étonné du faible taux de réussite des élèves du premier degré. Cette problématique nous interpellant tout particulièrement, nous souhaitions en faire l'objet de cette thèse de doctorat. Nous avons dès lors recherché un premier établissement avec lequel nous pourrions collaborer et avons rencontré le directeur d'un établissement secondaire organisant un premier degré différencié à Charleroi.

Conscient des difficultés rencontrées par les élèves de ce degré, ce directeur était très intéressé par notre envie d'approfondir la question et nous a de suite proposé de collaborer avec la conseillère pédagogique et la psychologue qui suivaient déjà son équipe. Nos premiers contacts ont commencé en novembre 2012 et se sont terminés en février 2014.

3.1.1 De novembre 2012 à juillet 2013

Ne connaissant que peu l'enseignement secondaire, nous avons commencé par prélever des informations concernant l'organisation du premier degré, la gestion des cours, l'horaire des élèves, les projets mis en place... Suite à cette analyse, plusieurs éléments nous ont interpellé :

- un horaire peu adapté aux difficultés des apprenants (par exemple, seulement 4 périodes hebdomadaires en mathématiques alors que c'est souvent la discipline la plus problématique pour les élèves) ;
- une classe composée d'élèves venant de tous horizons (enseignement ordinaire, enseignement spécialisé, élèves provenant de l'étranger...);
- des enseignants n'ayant aucun moment de concertation entre eux ;
- des étudiants ne disposant pas des syllabus de cours car, ils n'avaient pas encore payé les photocopies ;
- une classe qui en était à sa troisième titulaire intérimaire en moins d'un mois car aucun enseignant n'avait tenu le coup avec ce type de public...

En accord avec la direction, la conseillère pédagogique, la psychologue et la titulaire intérimaire, nous avons tenté une première expérience pour le cours de mathématiques, qui posait de sérieux problèmes. Nous avons proposé à l'enseignante d'organiser celui-ci en envisageant uniquement les grandeurs pendant un trimestre et voir s'il était possible ainsi de combler davantage les lacunes des élèves que via la démarche proposée habituellement. Nous étions tous prêts à lui apporter notre aide pour l'accompagner dans la gestion de ses démarches.

Des difficultés sont rapidement apparues. D'une part, l'enseignante ne parvenait pas à gérer la classe : planification inexistante, absence de matériel pour pouvoir donner cours et donc leçons non données, évaluations jamais effectuées pour certains élèves vu leur absence le jour « J »... D'autre part, les modifications continues au niveau de l'organisation de l'école bouleversaient régulièrement l'horaire de la classe et diminuaient ainsi fortement le nombre de périodes de cours consacrées à la discipline envisagée. Si la piste retenue pouvait être intéressante pour les élèves, elle ne semblait cependant pas gérable dans un tel cadre. De plus, le départ imprévu de la conseillère pédagogique désignée à une fonction de direction dans un autre établissement et le retour prématuré de la titulaire de classe (fin de son congé de maternité) signaient la fin de cette perspective de travail.

Le troisième trimestre de l'année scolaire reprit son cours normal avec la titulaire de classe « habituelle » et la réflexion pour accompagner différemment les élèves de première et deuxième différenciées se poursuivait avec tous les partenaires. Nous nous sommes notamment inspirés des propositions pour un premier degré porteur de sens présentées pp. 89-92 de ce travail.

Voici en quelques mots, ce qui fut discuté et envisagé pour la rentrée suivante (Annexes 1 et 2, Thèse tome 2, pp. 2-6) :

- modification de l'horaire de manière à proposer davantage de temps dans certaines disciplines (mathématiques par exemple) pour les apprentissages de base ;
- articulation des apprentissages scolaires en lien avec les projets professionnels futurs des élèves, ce qui nécessiterait de différencier les apprentissages incontournables, quelle que soit l'orientation professionnelle, des apprentissages relevant davantage d'une orientation spécifique ;
- participation à des ateliers de pratique professionnelle dans les écoles avoisinantes du pouvoir organisateur afin d'approcher concrètement la formation souhaitée;
- réalisation, par les élèves, d'un « chef-d'œuvre pédagogique » – travail réalisé par l'élève sur un sujet de son choix – en lien avec leur orientation future et organisé sur les deux années du degré différencié ;
- constitution d'un portfolio regroupant les traces des apprentissages effectués permettant d'attester la maîtrise des compétences acquises ;
- organisation d'un accompagnement spécifique pour chaque élève par des personnes ressources au sein de l'école (le directeur souhaitant que ce soient, de préférence, des professeurs ayant une formation d'ingénieurs).

La fin de l'année scolaire fut marquée par un événement inattendu : la réussite de 7 élèves sur 9 au CEB. Nous ne pouvons expliquer les raisons de cette réussite (épreuve plus simple que les années antérieures, modalités de passation de l'épreuve assouplies...) mais ce que nous savons, c'est que la majorité des élèves éprouvaient de très sérieuses difficultés en lecture et en mathématiques et qu'un tel niveau de réussite nous semblait tout simplement impossible. Ces élèves se retrouveraient donc, l'année suivante, en 1^{re} Complémentaire, regroupés avec ceux qui avaient échoué en 1^{re} Commune. Le directeur proposa alors la mise en place de deux chefs-d'œuvre différents (un pour les élèves du différencié et un pour ceux de l'année complémentaire) à réaliser non plus en deux ans, mais en une seule année scolaire.

3.1.2. D'août 2013 à décembre 2014

La rentrée scolaire amena l'ensemble des acteurs à devoir faire face à une nouvelle problématique : peu d'élèves étaient inscrits en enseignement différencié et peu se retrouvaient en 1^{re} année complémentaire dans le premier degré ordinaire. La solution envisagée par la direction fut alors de regrouper l'ensemble des 22 élèves concernés dans la même classe et d'assurer la gestion de différents cours par deux titulaires, présents en classe simultanément. Il envisageait ainsi l'organisation d'activités différenciées qui tiendraient compte des besoins des élèves. Si les enseignants acceptèrent la proposition en séance plénière, le mécontentement se manifesta dès la sortie, d'autant plus qu'au cours des jours qui suivirent, le nombre d'élèves ne fit qu'augmenter. Fin septembre, la classe comptait 39 jeunes et il fallut attendre début novembre pour que le directeur accepte de les répartir en deux groupes distincts.

Cette rentrée fut encore marquée par la mise en place du P45. Il s'agit d'une organisation scolaire dans laquelle les cours ne sont plus donnés par tranches de 50 minutes, mais bien de 45. Les cinq minutes ainsi récupérées sur chaque période sont ensuite regroupées le jeudi après-midi et permettent l'apprentissage d'une méthode de travail appropriée à chacun, l'organisation d'activités de rattrapage, d'activités sportives ou encore culturelles. Cette organisation correspondait au troisième bloc présenté dans les propositions pour un premier degré porteur de sens (pp. 89-92 de ce travail) et ne pouvait donc qu'être un atout supplémentaire dans les perspectives envisagées.

Si le principe paraît très intéressant et bénéfique pour les élèves, la mise en pratique nécessite cependant la mobilisation des enseignants dans des activités très variées et une modification régulière de leurs attributions les jeudis après-midi. Une telle organisation combinée aux exigences de certains titulaires n'est pas toujours aisée à gérer. Ceci dit, pour les élèves du différencié, cela nous donnait une après-midi de travail pour les aider à la réalisation de leur chef-d'œuvre et nous permettait d'organiser des concertations avec les enseignants pour planifier les activités ultérieures.

Au quotidien, il en alla différemment : comme l'année scolaire précédente, la gestion de l'école était prioritaire avant tout et les enseignants du différencié furent souvent recrutés pour d'autres tâches, parfois même en dernière minute. Toute l'organisation mise en place pour accompagner les élèves du premier degré s'en trouvait dès lors régulièrement bouleversée.

Aux éléments décrits ci-dessus s'ajouta l'arrivée d'une psychopédagogue dans le courant du mois de novembre. Sa mission consistait notamment à nous accompagner dans la mise en œuvre du projet. Confrontée en permanence aux attentes des uns et des autres et soumise aux exigences de la direction qui avait toujours mille et un projets à concrétiser, la situation devint de plus en plus ingérable et les divergences de vues entre l'ensemble des acteurs commencèrent à se manifester de plus en plus.

Au cours de cette période, nous avons pu assister à un conseil de classe qui nous éclaira fortement sur la manière dont les enseignants percevaient et évaluaient leurs élèves (Annexe 3, Thèse tome 2, pp. 7-8). Les éléments évoqués au cours de ces rencontres concernaient essentiellement le comportement ainsi que le niveau des élèves. En voici quelques exemples :

- attention d'avoir ton journal de classe complet et des cours en ordre pour pouvoir t'organiser ;
- participe, s'investit, est curieux ;
- se laisse facilement distraire par des éléments extérieurs ;
- ton comportement influence négativement le travail réalisé ;
- ne parle pas bien le français ;
- a des bases mais se concentre difficilement...

Nous avons aussi constaté, lors de ces conseils de classe, que beaucoup d'enseignants éprouvaient de réelles difficultés à cerner, de manière précise, les difficultés rencontrées par leurs élèves et dès lors ne pouvaient y remédier de manière pertinente. Enfin, nous fûmes étonné de constater que lorsque de nombreux élèves étaient en échec dans une discipline, personne ne s'intéressait aux raisons de celui-ci (jamais on aurait pensé remettre en cause la compétence d'un collègue).

Vu l'ensemble des péripéties rencontrées depuis le début de l'année scolaire, nous avons voulu connaître les impressions des enseignants et leur avons demandé de nous les faire parvenir par écrit à la fin du mois de novembre. Nous avons pu constater que le début de l'année fut parfois bien laborieux pour certains, mais que les impressions du moment étaient positives, ce qui nous encourageait à poursuivre le travail entamé (Annexe 4, Thèse tome 2, pp. 9-15).

3.1.3 Janvier et février 2014

Après un premier trimestre très mouvementé, les enseignants peuvent enfin commencer à concrétiser les projets envisagés. De nombreux échanges

constructifs sont mis en place, de nombreux documents sont échangés et peaufinés afin de permettre aux élèves de concrétiser leurs chefs-d'œuvre.

De ces échanges, deux constats.

Tout d'abord, les cours traditionnels et surtout le sacro-saint programme restent une priorité. Nous avons imaginé que les enseignants détermineraient, avec leurs élèves, les contenus d'apprentissage sur base des chefs-d'œuvre envisagés et qu'ils organiseraient ensuite leurs cours en conséquence. Nous avons constaté que les stratégies mises en place s'organisaient dans l'autre sens : on donnait son cours et on envisageait ensuite ce qui pourrait éventuellement faire partie du chef-d'œuvre.

Ensuite, bien que nous avons décidé ensemble de proposer des supports écrits reprenant différentes stratégies permettant aux élèves de rédiger leur chef-d'œuvre de manière autonome (supports pour expliciter comment mettre en page, comment rédiger un paragraphe et le séparer des autres, comment utiliser des outils de référence pour vérifier l'orthographe...) ¹⁵⁰, nous remarquons que les enseignants sont majoritairement dépourvus pour réaliser de tels outils. Sur l'ensemble du groupe, seuls trois semblent pouvoir envisager de tels outils de manière précise.

Interpellé par cette problématique, nous avons tenté de voir, dans le cadre professionnel, si la difficulté se posait également dans le fondamental. Nous avons malheureusement constaté que la situation était identique : peu de stratégies font l'objet de traces écrites permettant aux élèves de gérer, ultérieurement et de manière autonome, de nouvelles situations similaires.

Résumons-nous. Les savoir-faire ne sont pas suffisamment structurés au niveau fondamental, car les enseignants éprouvent des difficultés à réaliser des outils adaptés. Les élèves les plus en difficulté arrivent dans le premier degré différencié avec un besoin spécifique à ce niveau. Les enseignants du secondaire, éprouvant les mêmes difficultés que leurs collègues du fondamental, ont du mal à pouvoir combler les besoins de ces élèves qui se retrouvent à nouveau bien embarrassés. Il nous semble donc nécessaire de développer de telles compétences professionnelles chez les enseignants, tant au niveau fondamental que secondaire.

Ce constat nous a amené à concentrer notre énergie sur cette problématique et à accompagner au mieux les enseignants dans la rédaction des outils proposés aux élèves. Certains enseignants ont bien compris les démarches entreprises et proposent des outils de plus en plus pertinents. D'autres éprouvent beaucoup plus de difficultés et n'acceptent pas d'entendre qu'ils devraient s'y prendre autrement. Ils marquent parfois à notre égard une opposition bien claire.

Les enseignants engagés dans ce projet sont quasi tous en début de carrière et espèrent donc pouvoir bénéficier le plus vite possible d'une priorité au sein

¹⁵⁰ Supports que l'on devait retrouver dans les portfolios.

du pouvoir organisateur en vue d'une nomination définitive. Parmi eux, certains enseignants sont « sur la corde raide » : la direction leur a fait comprendre qu'ils avaient intérêt à se mobiliser davantage s'ils espéraient une telle priorité. Il nous revient également que l'engagement personnel dans le projet et la réussite de ce dernier pourrait influencer la décision qui sera prise à leur égard. Difficile de savoir si c'est vrai ou non, mais le climat de travail devient pesant pour certains.

Le climat de stress augmente au sein de l'équipe et certains vont exprimer leur malaise à la direction en évoquant notamment l'exigence que nous aurions à leur égard. Nous organisons alors une rencontre avec la direction et la psychopédagogue pour en discuter. Nous percevons de suite que la problématique se focalise sur notre manière d'intervenir auprès de l'équipe sans remettre en cause ni l'organisation de l'école, ni les interventions de la direction ou de la psychopédagogue. C'est comme si, pour apaiser le mal-être de certains, il fallait trouver un bouc émissaire. Rien n'est clairement exprimé, mais nous ressentons un profond malaise.

Pour apaiser les tensions, la direction propose de laisser le projet au repos quelque temps et nous décidons ensemble de ne rien entreprendre pendant la quinzaine qui suit. Aucun signe de vie ni de la direction, ni de la psychopédagogue, ni des enseignants pendant cette période. Notre déception est grande, mais comprenons que bien des choses nous échappent, qu'il vaut mieux arrêter le projet ici et réfléchir à une autre manière de nous y prendre.

3.1.4 Bilan de cette première expérience

Nous avons pensé que centrer les apprentissages sur la réalisation d'un chef-d'œuvre pédagogique – travail réalisé par l'élève sur un sujet de son choix – serait une solution appropriée aux difficultés rencontrées. Nous pensions ainsi (re)donner du sens aux apprentissages scolaires mais également prendre davantage en considération la diversité des besoins des élèves. Cependant, dans l'optique envisagée, nous avons négligé de prendre suffisamment en considération le rôle des enseignants. Or, ce sont eux qui sont chargés d'assurer l'encadrement de ces élèves.

Cette première expérience nous a montré que les élèves manquaient cruellement de stratégies pour réaliser les tâches demandées à l'école secondaire. Cependant, force est de constater que la difficulté se pose déjà à l'école primaire et que les élèves les plus démunis à ce niveau ne sont pas plus aidés par les enseignants du secondaire. Nous pencher uniquement sur la problématique du premier degré du secondaire nous semble dès lors insuffisant. Certes, il faut rechercher des solutions pour les élèves concernés mais, en agissant aussi avant l'entrée en secondaire, nous pourrions espérer diminuer le nombre d'inscriptions en enseignement différencié et rendre ce niveau d'enseignement moins complexe qu'à l'heure actuelle. Il nous semble donc que des actions devraient être menées non seulement au premier

degré du secondaire mais également à l'école fondamentale pour espérer pallier une situation bien difficile.

Cette première expérience nous a aussi convaincu que proposer des solutions « méthodologiques » et accompagner les enseignants à leur mise en œuvre n'était pas la solution. C'est à eux de problématiser les situations rencontrées et d'imaginer des dispositifs pour y pallier ; ce n'est pas le rôle du chercheur et, comme nous l'avons constaté, cela ne permet d'ailleurs pas d'obtenir des solutions appropriées aux difficultés rencontrées.

3.2 Journée de formation avec des professeurs de mathématiques

3.2.1 Rencontre préalable

En mai 2014, nous avons été contacté par une école secondaire technique de Charleroi pour organiser une journée de formation avec des professeurs de mathématiques. Afin de bien comprendre la demande des enseignants, nous avons demandé à la direction de pouvoir les rencontrer avant la formation afin de clarifier ensemble leurs besoins. Quatre titulaires étaient présents, tous enseignaient dans les trois premières années du secondaire.

Au cours de cette rencontre, ces professeurs nous ont exprimé leurs difficultés face à des élèves souvent peu motivés, étudiant rarement et dont les résultats sont généralement catastrophiques. Ils nous ont également expliqué que les élèves dont ils avaient la charge dans le premier degré commun avaient certes réussi leur CEB mais avec des résultats très faibles. Ils expliquent leur situation de la manière suivante. Même si le premier degré commun est censé être organisé partout de la même manière, celui-ci est géré différemment selon le parcours ultérieur proposé par les établissements. Les parents font donc le choix d'une inscription dans une école secondaire organisant par la suite du technique et/ou du professionnel, car ils comprennent que leur enfant ne pourra pas suivre ses études dans un enseignement général ; ils anticiperaient ainsi un choix inéluctable. Enfin, les enseignants plus anciens constatent peu de différences entre les compétences des élèves inscrits dans le premier degré différencié de celles des élèves du premier degré commun, ce qui les déstabilise fortement au vu de la situation connue antérieurement.

Dans le discours des enseignants, nous avons perçu à la fois une certaine passion pour les mathématiques mais aussi de la déception face à la difficulté de partager celle-ci avec leurs élèves. Pour les aider à identifier les pratiques favorisant la réussite des apprentissages, nous avons convenu que chacun présenterait aux autres participants une séquence de formation comme il avait l'habitude de l'organiser ; chacun acceptait d'expliquer sa manière de procéder depuis la préparation jusqu'à l'évaluation finale.

Au terme de cette rencontre, nous avons le sentiment que les deux plus jeunes enseignants n'étaient pas sur la même longueur d'onde que leurs deux autres collègues. Ils semblaient davantage estimer que les difficultés des élèves étaient dues à un manque de travail, à un manque de motivation et n'envisageaient pas de devoir remettre en cause leur propre manière de fonctionner.

Afin de nous aider à mieux comprendre les manières d'agir des uns et des autres, nous avons demandé à une collègue, formatrice en Process Communication¹⁵¹, de nous accompagner lors de la journée de formation. Elle nous avait déjà longuement parlé de communication, de manière d'agir, de perception des événements... et nous avons pensé qu'un regard externe pourrait nous aider à y voir plus clair.

3.2.2. Formation proprement dite

Le jour de la formation, la direction nous a annoncé que nous n'aurions pas un groupe de quatre enseignants, mais bien de sept, car les autres professeurs de mathématiques de l'école étaient conviés à suivre la journée avec nous. Ces professeurs enseignaient dans les trois dernières années du secondaire et n'étaient au courant de rien : aucun contenu ne leur avait été présenté et ils ne savaient pas ce qui les attendait au cours de cette journée.

Après un premier tour de table, nous avons constaté que les professeurs présents avaient des formations bien différentes : formation d'enseignant pour le cycle inférieur (équivalent de professeur de collège en France) ou pour le cycle supérieur (équivalent de professeur de lycée en France), baccalauréat dans un domaine scientifique accompagné d'un certificat d'aptitudes pédagogiques ou encore formation d'ingénieur accompagnée également d'un certificat d'aptitudes pédagogiques. Nous avons aussi remarqué que la communication entre ces enseignants n'était pas fréquente (rien n'étant prévu dans l'organisation scolaire) et que les perspectives pédagogiques étaient parfois bien différentes. Difficile dans de telles conditions d'envisager une certaine continuité pédagogique...

Face à la situation inattendue de la journée, le groupe a néanmoins décidé de procéder comme il avait été prévu afin de ne pas pénaliser les enseignants qui s'étaient investis dans une préparation de cours. Trois enseignants sur quatre avaient en effet planché sur une séquence d'apprentissage, la plus jeune du groupe signalant ne rien avoir à présenter faute de temps suffisant.

De l'ensemble de la journée, il ressort plusieurs éléments.

¹⁵¹ La Process Communication est un modèle de développement et de structuration de la personnalité qui identifie comment nous regardons le monde et pourquoi nous faisons ce que nous faisons (Kahler, 2010, p. XIX).

Dans l'établissement, le cours de mathématiques présente un taux de réussite satisfaisant au dernier cycle de l'enseignement technique – cours dit de « maths fortes » – ainsi que dans les deux dernières années de l'enseignement professionnel. Dans ce dernier cas, l'enseignant nous signale avoir adapté son cours aux besoins des élèves afin d'éviter toute pénalisation en fin de formation. Dans toutes les autres classes, le taux d'échec est catastrophique (plus de la moitié des élèves sont en échec). Certains enseignants ne semblent pas en être affectés comme l'illustre le cas suivant : après un cours de rattrapage destiné à sept élèves, un enseignant du premier degré nous signale n'avoir obtenu qu'une seule réussite à l'évaluation ; il estime cependant avoir fait ce qu'il fallait et rejette la faute sur les élèves qui ne se sont pas suffisamment investis. En revanche, d'autres enseignants sont fort préoccupés par l'échec de leurs élèves et s'interrogent beaucoup sur leur pratique pédagogique ; ils commencent cependant à s'épuiser et à se décourager.

L'analyse de certains cours nous a amené à constater que l'on effectuait de très nombreux exercices pour asseoir une matière et que la théorie, reprise généralement dans le manuel scolaire de l'élève, concernait principalement les savoirs et peu les savoir-faire. Quand l'enseignant proposait lui-même certaines synthèses, elles pouvaient être d'un niveau de complexité particulièrement élevé pour les élèves concernés. Pour faire prendre conscience de cette difficulté aux enseignants, nous avons repris le sujet proposé par l'un d'entre eux : les produits remarquables. N'étant pas un spécialiste en la matière, nous avons demandé à l'ensemble du groupe de nous expliquer, en mots simples, ce qu'étaient ces produits. Il aura fallu plus d'une demi-heure pour obtenir une définition compréhensible ; chacun pouvait donner des exemples, mais était incapable de proposer une explication simple à comprendre et acceptable par tous. Nous avons ensuite effectué la même démarche pour les savoir-faire à mettre en œuvre dans ce cadre. Une telle réflexion a permis à certains enseignants de prendre conscience de la difficulté qu'ils pouvaient rencontrer pour clarifier certains concepts enseignés mais aussi de la nécessité d'une telle clarification pour pouvoir aider les élèves à comprendre et à s'investir dans les tâches proposées.

Tout au long de cette journée de formation, notre collègue avait écouté et observé les différents enseignants lors de leurs interventions. En utilisant les critères mis à sa disposition par la Process Communication, elle a fait part aux participants de ses constats en fin de journée.

Ainsi, il lui a semblé que la plupart des enseignants étaient d'abord dans le jugement, ce qui signifie qu'ils portent un avis négatif quant à la capacité de leurs élèves à comprendre les mathématiques. Pour arriver à leur fin, ils risquent de partir en croisade en imposant leurs convictions aux élèves, en leur reprochant leurs erreurs ou encore en se mettant dans leur droit, sans discussion possible, en ce qui concerne la gestion de leur cours et les

décisions prises lors des conseils de classe. Les autres étaient soit dans l'émotion, soit dans la réaction. Ceux qui sont dans l'émotion pourraient, par empathie, baisser le niveau d'exigence ou décomposer à outrance les différentes étapes pour faire comprendre les maths aux élèves. Quant à ceux qui sont dans la réaction, ils pourraient être amenés à faire effectuer un nombre important d'exercices en espérant un déclic ou à, peut-être, aborder les maths d'une manière plus ludique.

De manière générale, a-t-elle ajouté, les professeurs ne se rendent pas toujours compte que tous les élèves ne perçoivent pas les mathématiques avec la même paire de lunettes qu'eux ou qu'ils ne prennent pas la même porte d'entrée qu'eux pour les aborder. Ils ne comprennent dès lors pas pourquoi cette discipline devrait être approchée en utilisant des pédagogies différentes, en donnant plus de temps à ceux qui en ont besoin, en proposant des moments de travail individuel pour bien intégrer les nouveaux savoirs... Pourtant, n'est-ce pas là des stratégies indispensables permettant de s'adapter à des types de personnalité bien différents dans chaque classe ?

3.2.3 Bilan de cette deuxième expérience

De cette deuxième expérience, nous retiendrons deux éléments.

Tout d'abord, les synthèses provisoires proposées aux élèves sont construites dans une logique de la matière ; si elles sont pertinentes du point de vue mathématique, elles ne sont pas toujours adaptées aux besoins des élèves. Ensuite, les résultats obtenus par les apprenants n'amènent pas nécessairement une remise en question des démarches pédagogiques mises en place et, dans certains cas, on peut même dire que la cause de l'échec scolaire est remise à charge de l'élève : c'est de sa faute, il ne s'est pas assez investi.

4. Perspectives envisagées

Au terme de ces deux premières expériences, il nous est apparu qu'entrer par la porte du disciplinaire n'était pas la voie à privilégier : chez certains enseignants, elle remet en cause leur compétence professionnelle et représente dès lors une source de conflits inévitable. Si nous voulons tendre vers une éducation plus inclusive en adaptant davantage les apprentissages à la diversité des apprenants, nous pensons que nous devons d'abord nous intéresser aux enseignants. Les amener à prendre conscience que tout le monde ne pense pas nécessairement comme eux et les inciter à porter un regard différent sur leurs élèves apparaît, à nos yeux, comme deux objectifs prioritaires. Pour allier ces deux aspects, nous nous sommes intéressé à ce que l'on appelle le développement personnel.

Différentes approches existent sur le marché et nous avons donc dû nous informer à ce propos. L'ouvrage de Stéphanie Brouard et Fabrice Daverio, *Les outils du développement personnel pour manager* (2010), nous a paru une approche intéressante car il reprend 45 méthodes, modèles et techniques se rattachant peu ou prou au développement personnel sous forme de brèves monographies réalisées par quelques 30 consultants spécialisés. Pour chaque méthode, modèle ou technique, après une première approche en survol, chaque contributeur reprend les applications possibles, les apports et limites, les conseils de l'expert, un témoignage ainsi que quelques ouvrages de référence.

L'analyse de chaque méthode, modèle ou technique nous a amené à en retenir cinq (Annexe 5, Thèse tome 2, pp. 17-18) : l'Ennéagramme, le Golden, le MBTI, la PNL et la Process Communication. Nous avons ensuite comparé chacune d'elles (Annexe 6, Thèse tome 2, pp. 19-21) et avons finalement retenu la Process Communication. Il s'agit d'une approche permettant de découvrir son profil de personnalité, de comprendre quels sont les besoins fondamentaux à satisfaire pour se sentir motivé mais aussi quel canal de communication utiliser pour « se brancher » sur son interlocuteur. Pour en savoir davantage, nous nous sommes inscrit à une formation et avons été convaincu que cela pouvait être une porte d'entrée intéressante pour concrétiser les perspectives envisagées.

Nous avons alors recherché quatre établissements scolaires – deux écoles fondamentales et deux écoles secondaires – pouvant être intéressés par notre projet. Nous leur avons proposé de former plusieurs enseignants volontaires à la Process communication et de les accompagner ensuite dans leur pratique professionnelle. Dans mener à bien un tel programme, nous allions pouvoir compter sur l'appui de notre collègue, formatrice en Process communication.

La formation nécessitant un investissement financier important, nous avons pris contact, d'une part, avec les responsables de l'enseignement de la ville de Charleroi (Hainaut, Belgique) et d'autre part, avec une association de la région de Chimay, la Wartoise, qui finance, entre autres, des projets pédagogiques dans le sud de la botte du Hainaut. Nous avons reçu l'accord de la ville de Charleroi le 19 septembre 2014 et celui de la Wartoise au début du mois de novembre. Nous avons alors pu commencer la formation des enseignants.

Afin de bien cerner ce qu'est la Process Communication, il nous faut à présent en tracer les grandes lignes de force. C'est ce qui fera l'objet de la quatrième partie de ce travail.

Éléments-clés de cette troisième partie

La pensée classique s'est édifiée sur trois piliers :

- l'ordre (tout désordre étant considéré comme le fruit de notre ignorance provisoire) ;
- la séparabilité : pour résoudre un problème, il faut le décomposer en éléments simples ;
- la logique inductive, déductive et identitaire.

La pensée complexe n'abandonne pas ces trois principes, mais les intègre dans un schéma à la fois plus large et plus riche. C'est une pensée capable de relier, contextualiser, globaliser tout en étant capable de reconnaître le singulier, l'individuel, le concret. Morin propose sept principes guides qui nous ont permis d'organiser la réflexion que nous avons menée à propos des concepts d'intégration, d'inclusion et de différenciation.

Ces sept principes peuvent se résumer de la manière suivante.

- *Le principe dialogique* unit des notions antagonistes qui devraient se repousser l'une l'autre, mais qui sont indissociables et indispensables pour comprendre une réalité. Morin conçoit ainsi un circuit dans lequel existe un mouvement constant en ordre, désordre, interactions et organisation.
- *Le principe systémique* présuppose qu'un système est à la fois moins et plus que la somme des parties. *Moins*, car le tout fait subir des contraintes inhibant les potentialités présentes dans chaque partie, *plus* parce que le tout organisé fait surgir des qualités qui n'existeraient pas sans cette organisation.
- *Le principe hologrammatique* met en évidence que non seulement la partie est dans le tout, mais que le tout est également inscrit dans la partie.
- *Le principe de la boucle auto-productive ou récursive* insiste sur le fait que les produits et les effets sont eux-mêmes producteurs et causateurs de ce qui les produit ; ce sont des produits... producteurs.
- *Le principe de rétroactivité* montre que si la cause est suivie d'effet, l'effet a une influence sur ce qui l'a causé.
- *Le principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance* souligne que toute connaissance est une reconstruction/traduction par un esprit/cerveau dans une culture et un temps donnés.
- *Le principe d'auto-éco-ré-organisation* apporte l'idée d'une organisation qui travaille au développement de son autonomie tout en interagissant avec son environnement.

L'intégration

En astronautique, intégrer, c'est procéder à l'assemblage des différentes parties constitutives d'un système, en veillant à leur compatibilité et au bon fonctionnement de l'intégralité. Un élément extérieur, mis dedans, est appelé à s'ajuster à un système préexistant.

Dans le monde éducatif, il s'agit d'un processus par lequel on essaie de faire vivre à « l'inadapté » un régime scolaire le plus proche possible de celui prévu pour l'enfant dit « normal ». On associe l'intégration au processus de normalisation, l'intégration contenant l'idée de « se perdre dans » où *l'Autre* est soumis au... *Même*. Dans cette approche, l'élève intégré doit prouver qu'il est apte à être scolarisé dans une école ordinaire. Il s'agit d'un privilège plutôt qu'un droit.

Il ne faut pas confondre ce processus avec ce qu'on appelle l'enseignement intégré qui consiste, au niveau du secondaire, à réunir, dans une même institution, trois types d'orientation (générale, technique et professionnelle) autour d'un même curriculum pour une tranche d'âge donnée. On retrouve ce type d'éducation dans les pays scandinaves et dans les pays anglo-saxons ; il correspond à un certain idéal des pays latins et méditerranéens.

L'inclusion

L'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Cela implique une double transformation : des écoles ouvertes à tous sans restriction et la mise en œuvre de pratiques permettant les apprentissages de tous dans la diversité.

L'école inclusive est une école en mouvement. Quel que soit son point de départ, elle s'engage dans une lutte de transformation pour devenir une école démocratique et égalitaire.

Contrairement au terme d'intégration qui sous-tend le fait qu'une intervention est nécessaire pour faire entrer les individus dans les lieux sociétaux, le concept d'inclusion présuppose le fait que chacun, quel qu'il soit, fait de facto partie de la société dès le moment où il naît. Dans l'intégration, ce qui est premier, c'est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter. Par contre, une organisation est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez soi pour tous » sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers et sans les résorber dans le tout.

Dans l'inclusion, nulle fusion ou écrasement, mais le désir de participer à un monde toujours à venir où la raison consiste à n'avoir point raison d'autrui. Un tel processus ambitionne de dépasser les attitudes discriminatoires pour aller vers quelque chose de plus grand, de plus universel.

L'inclusion est un processus et non un aboutissement. C'est donc un idéal, un horizon vers lequel on tend tout en sachant que l'on ne pourra jamais l'atteindre tout à fait. Ce qui est important, ce n'est pas que tous les élèves arrivent au même résultat, mais que tous progressent.

La différenciation

Différencier, c'est prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. La première sorte de différenciation a été secrétée par la création et le développement d'institutions scolaires tenant compte de l'origine sociale des élèves. Après la Seconde Guerre mondiale, les systèmes éducatifs sont devenus moins ségrégatifs. La diversité des élèves apparaît alors en pleine lumière et la question se pose de savoir quelle pédagogie devront pratiquer les établissements. La première perspective, l'égalité des chances, barre les privilèges de la naissance et est amenée à contribuer à l'érection d'une hiérarchie sociale dans laquelle les positions supérieures seront occupées par les plus compétents. Voulant éviter le mélange des classes sociales, se sont alors créées des écoles huppées d'un côté et des écoles défavorisées de l'autre. Pour lutter contre une telle situation, une nouvelle perspective a vu le jour : l'égalité des acquis. En ce qui concerne les compétences essentielles, il s'agit de viser l'excellence pour tous, par contre, pour les autres compétences, le maximum ne doit pas être l'objectif visé pour tous.

La pédagogie différenciée n'est pas une méthode en soi, mais une préoccupation qui devrait toucher toutes les méthodes. Différencier, c'est optimiser les situations d'apprentissage - et en priorité celles que l'école propose aux élèves les plus éloignés des objectifs ou qui ont le plus de difficultés à apprendre - afin de permettre à chacun d'accéder à la réussite scolaire et à la culture, sans l'enfermer dans sa singularité, son niveau et sa culture d'origine. Elle s'inscrit dans une démarche de discrimination positive, passe par une organisation du travail plus complexe, ne peut se penser que comme un projet d'équipe et suppose une certaine forme de dialogue avec les familles.

Il ne faut pas confondre cette pédagogie différenciée avec ce qu'on appelle l'enseignement différencié qui consiste, au niveau du secondaire, à séparer les filières générales, techniques et professionnelles en trois écoles bien distinctes ayant des objectifs et des curriculums différents et qui accueillent des élèves sur base du critère de rendement académique dans l'enseignement primaire. On retrouve ce modèle d'éducation en Allemagne et dans les pays sous influence germanique.

Dans notre réflexion, nous avons été amené à côtoyer également deux autres concepts : l'Education pour tous et la diversité.

L'Éducation pour tous

Il s'agit de garantir une éducation de bonne qualité à tous les enfants ce qui suppose la création d'un environnement dans lequel ils soient à la fois capables et rendus capables d'apprendre (Déclaration de Jomtien, 1990). Malgré les avancées obtenues au cours de ces dix dernières années, aucun des objectifs envisagés pour 2015 n'est atteint à ce jour à l'échelle mondiale.

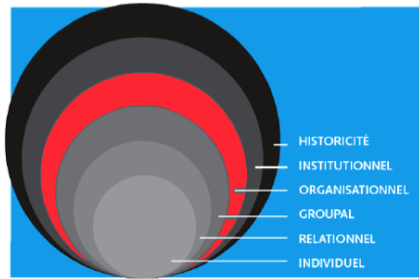
La diversité

Dans le champ de l'éducation, la diversité pourrait se définir comme l'expression des caractéristiques humaines, d'habitus ou de préférences faisant référence aux expériences déjà vécues par l'apprenant, interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées. Reconnaître la diversité, c'est passer d'un modèle de déficit qui met l'accent sur les manques de l'apprenant par rapport à une norme, à un modèle où l'école commence à admettre qu'elle peut contribuer elle-même aux difficultés d'apprentissage chez les élèves.

Deux choix s'offrent à nous. Accorder sa préférence à ce qui nous distingue, et donc chercher ce qui nous ressemble ou accorder sa préférence à ce que nous avons en commun, c'est-à-dire chercher ce qui nous rassemble et qui mène à l'harmonie. Autrement dit, on peut soit insister sur les différences qui existent entre les gens, soit insister sur ce qu'ils ont en commun. Dans le premier cas, nous serions davantage dans une logique de l'intégration, dans le second, davantage dans une logique de l'inclusion. Choisir entre les deux perspectives, c'est cependant avoir une vision simpliste de la situation ; mieux vaut, nous semble-t-il, agir au cas par cas et trouver un espace qui soit le moins discriminant possible pour l'apprenant.

Au terme des deux premières expériences menées, il nous est apparu qu'entrer par la porte du disciplinaire n'était pas la voie à privilégier : chez certains enseignants, elle remet en cause leur compétence professionnelle et représente dès lors une source de conflits inévitable. Si nous voulons tendre vers une éducation plus inclusive en adaptant davantage les apprentissages à la diversité des apprenants, nous pensons que nous devons d'abord nous intéresser aux enseignants. Les amener à prendre conscience que tout le monde ne pense pas nécessairement comme eux et les inciter à porter un regard différent sur leurs élèves apparaît, à nos yeux, comme deux objectifs prioritaires.

Pour allier ces deux aspects, nous nous sommes intéressé à ce que l'on appelle le développement personnel. Après nous être informé à propos des modèles existants, il nous a semblé que le modèle de la Process Communication pouvait constituer une porte d'entrée intéressante.



PARTIE 4 LA PROCESS COMMUNICATION

*« Si vous voulez qu'ils vous écoutent,
apprenez leur langage ! »*

Taibi Kahler

Introduction

Des écrits qui précèdent, deux éléments sont à relever particulièrement. Tout d'abord, le processus d'enseignement-apprentissage doit être structuré de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers¹⁵². Ensuite, il ne faut pas oublier de prendre également en considération la diversité des besoins et des compétences professionnelles des enseignants.

Du point de vue organisationnel, on peut chercher à rendre compte de la façon dont les acteurs se saisissent de la réalité dans laquelle ils se trouvent. Leurs conduites sont ainsi lues comme la manifestation de stratégies relationnelles en vue, par exemple, de minimiser des coûts ou des risques ou encore d'augmenter leurs marges de liberté au sein d'une organisation. Dans cette perspective, la Process Communication de Taibi Kahler, modèle identifiant comment nous regardons le monde et pourquoi nous faisons ce que nous faisons, nous a semblé une approche particulièrement intéressante.

Selon leur type de personnalité, élèves et enseignants préfèrent que l'on s'adresse à eux de la manière qui leur correspond le mieux : certains aiment qu'on leur donne des directives ou des informations, d'autres préfèrent qu'on soit ludique ou chaleureux... Si nous pouvons déjà bien communiquer avec bon nombre de personnes, c'est que notre manière de leur parler, de nous adresser à elles leur convient. En revanche, la communication reste délicate avec certains de nos interlocuteurs car « le courant ne passe pas ». Cette difficulté est souvent due au fait que nous utilisons l'un et l'autre un langage, des mots, des tournures de phrases différentes qui ne permettent pas vraiment de nous comprendre. En mettant l'accent sur le processus de la communication, la Process Communication offre l'opportunité d'élargir et de diversifier notre palette de langages et de comportements afin de pouvoir être bien compris par le plus grand nombre (Bailly, 1999, pp. 6-11).

Dans cette partie, nous en développerons les principaux éléments.

¹⁵² Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire (p. 13). Québec : Presses universitaires du Québec.

Chapitre 1

Process Communication

et outils de l'analyse transactionnelle

1. La Process Communication

1.1 Description

La Process Communication Model a été créée par Taibi Kahler, diplômé de littérature anglaise, docteur en psychologie du développement de l'enfant et de la vie de famille.

Deux aspects sont à prendre en considération.

La personnalité d'un individu est composée d'un mélange subtil et unique de six types de personnalité : *Travaillomane*, *Persévérant*, *Empathique*, *Rêveur*, *Rebelle* et *Promoteur*. Chacun de nous possède un type de personnalité « de base », acquis pour la vie, et un type de personnalité « de phase » qui peut changer au cours de notre existence. La Process Communication apporte une description systémique des caractéristiques-clés de chaque type de personnalité : ses points forts, ses motivations, les modes de communication qui lui conviennent ou pas, les environnements dans lesquels il sera à l'aise ou pas, les types de personnalité avec lesquels il interagira facilement ou difficilement, les mécanismes déclencheurs du stress négatif. Elle permet ainsi de découvrir et de comprendre sa propre personnalité ainsi que celle des autres.

La Process Communication est également un outil de communication permettant d'établir, dans le court terme aussi bien que dans le long terme, des relations constructives et efficaces. Nous savons tous que le processus, la manière de dire les choses, a beaucoup plus d'importance que le contenu du message. Autrement dit, le problème de communication entre les gens provient plus rarement de ce qui est dit que de la manière dont le message a été transmis. La Process Communication apporte des stratégies pour éviter les situations de « mécommunication » ainsi que pour retrouver la disponibilité intellectuelle et émotionnelle compromise par les stress négatifs. Taibi Kahler recevra, pour ses travaux sur la mise en évidence d'un processus, d'une manière de se comporter dans les contacts humains, le prix scientifique Eric Berne en 1977, prix attribué par 2000 spécialistes de 52 pays.

1.2 Un modèle reconnu

En 1978, le Dr Terry McGuire, psychiatre en chef de la NASA, invite Kahler à démontrer l'efficacité de son modèle pour la sélection des astronautes. Il dira un jour : « *J'ai connu un certain nombre de "géants professionnels" dans les domaines des sciences du comportement et de la médecine, y compris des prix Nobel. Mais je suis très reconnaissant envers Taibi Kahler pour ce que j'ai appris à son contact. Son Modèle de Process Thérapie révolutionne la façon dont nous comprenons, diagnostiquons et traitons les personnes en psychothérapie. Son modèle est extrêmement précieux pour la prédiction des comportements individuels* »¹⁵³. Au cours des 18 années de collaboration avec la NASA, le modèle de Kahler a été utilisé pour la sélection, la formation et la gestion des astronautes. C'est à cette époque que Taibi Kahler crée l'Inventaire de Personnalité (PPI ou Personality Pattern Inventory). C'est l'un des seuls modèles de comportement statistiquement validé : plus de 650 000 Inventaires de Personnalité aux USA, en Asie et en Europe et plus de 20 000 en France entre 1982 et 2006.

La Process Communication a également été utilisée en marketing politique aux USA pour la rédaction des discours politiques – en particulier ceux de Bill Clinton – et dans les plus grandes entreprises internationales dans les domaines du management, de la cohésion d'équipe, du coaching, de la pédagogie, de la vente et de la négociation.

2. Process Communication et outils de l'analyse transactionnelle

La Process communication intègre certains des outils de l'analyse transactionnelle fondée par Eric Berne. Elle en conserve deux dans leur forme originale : les rackets – ou sentiments parasites – et le triangle dramatique. Elle en complète deux avec ses propres apports : les drivers et les positions de vie. Elle établit également des liens entre chacun d'eux (Dubourg, 2009, p. 161).

2.1 Les drivers

A la fin des années soixante, alors qu'il faisait son internat à l'hôpital psychiatrique Wabash Valley dans l'Indiana, Kahler constate un jour que les patients, juste avant de déclencher leur « crise » de détresse, montraient des signaux très brefs de comportements de défense. Au départ de cinq

¹⁵³ Monsempe, J.-L. (2014). Qu'est-ce que la Process Communication ? Consulté 18 septembre 2014, à l'adresse <http://www.institut-repere.com/Institut-Repere/quest-ce-que-la-process-communication.html>

indicateurs¹⁵⁴ – mots, tons de la voix, gestes, postures et expressions du visage – il lista, pour chacun d’eux, des exemples exclusifs à ces brefs comportements. Il en arriva à déterminer cinq comportements de défense précédant immédiatement des comportements attaquants, revanchards ou victime. Ces comportements de défense qu’il appela « drivers » sont : *Sois Parfait, Sois Fort, Fais des Efforts, Fais Plaisir et Dépêche-toi*.

Chacun de ces drivers peut être appliqué sur soi (« *Je suis valable si je suis parfait, si je suis fort, si je fais des efforts, si je te fais plaisir ou si je me dépêche* ») ou sur les autres (« *Tu es valable si tu es parfait, si tu es fort ou si tu te dépêches* »). Ils ont été appris dans l’enfance, souvent par des phrases du type « *18 en maths, c’est bien, mais 20 c’est quand même mieux* » (Sois Parfait), « *Tu ne vas pas pleurer pour ça, tu en verras d’autres* » (Sois Fort)... La répétition de tels messages et les enjeux qu’attachent les parents à la conformité de ceux-ci suscitent l’apparition de ces comportements de défense chez l’enfant. « Suscitent » seulement, car ce dernier trie les messages qui lui sont envoyés. Voilà pourquoi deux enfants élevés dans un contexte identique avec des messages parentaux identiques peuvent développer des drivers différents (Dubourg, 2009, p. 162).

Aujourd’hui, plus de 40 années après cette découverte, le temps et la recherche ont validé qu’il n’existait que ces cinq comportements-là (Kahler, 2010, pp. 2-4).

2.2 Les positions de vie

Le concept de posture (positions de vie) décrit l’état d’esprit dans lequel se trouve une personne par rapport à une autre, au moment où elle s’adresse à cette autre. Chaque position est propre à un moment et à un interlocuteur donnés (Lefeuvre, 2012a, empl. 183).

Les différentes positions de vie ont été présentées dans une grille de lecture créée par le docteur Franz Ernst qui l’a ensuite conceptualisée dans une matrice que le docteur Stephen Karpman a suggéré d’appeler le OK Corral. Celui-ci comporte quatre quadrants, chacun présentant un slogan acronyme de la position de vie d’un individu.

ALLONS-Y (AY) « <i>J’ai de la valeur, tu as de la valeur</i> » +/+	ÉVITE-MOI (EM) « <i>Je n’ai pas de valeur, tu as de la valeur</i> » -/+
TIRE-TOI (TT) « <i>J’ai de la valeur, tu n’as pas de valeur</i> » +/-	ON NE VA NULLE PART ICI (OVNI) « <i>Je n’ai pas de valeur, tu n’as pas de valeur</i> » -/-

Figure 38 : Le OK Corral

¹⁵⁴ Ce sont les indicateurs proposés par Berne permettant de déterminer si une personne est dans son Etat du Moi Parent, Adulte ou Enfant (Kahler, 2010, p. 3).

Vers l'âge de trois ans, chacun décide d'une position – qui est sa position de base – qu'il retrouvera ensuite régulièrement dans les épisodes de grands stress. Voici ce que suggèrent ces quatre positions de vie¹⁵⁵.

La position ++ : Je me respecte et je vous respecte, j'ai conscience de ma valeur et de la vôtre : nous sommes égaux. Cela implique que je vous parle d'une manière adulte, que j'envisage notre rapport sous l'angle de la coopération et du partage.

La position -/+ : Cette position se traduit par une dévalorisation de soi ; l'autre ou les autres sont beaucoup mieux que moi, ils y arrivent mieux. C'est une position dépressive que Gysa Jaoui¹⁵⁶ résume ainsi : « *Je ne vaud pas grand-chose, n'importe qui vaut plus que moi* ».

La position +/- : Soit j'envisage l'autre de manière condescendante « *Mon pauvre, tu n'es pas capable d'y arriver, laisse je vais le faire* », soit je l'envisage d'une manière hautaine voire agressive « *T'es trop nul, t'es un incapable, pousse-toi de là que je le fasse* ». C'est une position de dévalorisation ou de domination, d'arrogance vis-à-vis de l'autre.

La position -/- : « *Je ne vaud rien et vous non plus* » (Gysa Jaoui) peut être la position adoptée par un enfant dont les parents lui ont fait comprendre qu'il n'était pas le bienvenu, qui a grandi dans un milieu difficile et qui n'attend rien de personne. Il a une image négative de lui-même et du monde. A l'extrême, ce type de position peut amener vers le suicide ou l'asile.

Plus nous sommes en position de vie +/+, plus nous sommes en contact avec nos émotions et plus nous sommes aptes à prendre des décisions aussi sereinement et efficacement que possible. Mais il n'est pas toujours aisé de se maintenir durablement dans la position +/+. Cette position n'est pas très naturelle, pas très spontanée pour la plupart d'entre nous car, dès que nous sommes sous stress négatif¹⁵⁷, nous adoptons une séquence de détresse spécifique. La porte d'entrée d'une telle séquence (1^{er} niveau de stress) se caractérise par un comportement de défense (un driver). Comme les drivers représentent une position de vie « *Avoir de la valeur si...* », ils n'ont pas leur place dans le OK Corral. Ils représentent donc deux nouvelles positions de vie qui s'insèrent dans le Corral entre les positions de vie connues.

¹⁵⁵ Cocheteux, P. (2014). Les positions de vie. Consulté 18 septembre 2014, à l'adresse <http://analysetransactionnelle.fr/les-concepts-de-base/les-positions-de-vie/>

¹⁵⁶ In Joui, G. (1979). *Le Triple Moi. L'Analyse Transactionnelle* (p.172). Paris : Laffont.

¹⁵⁷ D'après Hans Selye, une autorité canadienne en matière de stress, le stress n'est ni bon ni mauvais. Le stress est une opportunité. Sans stress, il n'y a pas de vie. Le stress sera bon ou mauvais en fonction de la manière dont les personnes vont y répondre. La même activité peut être à l'origine d'un stress positif pour certains et de stress négatif pour d'autres. In *Manuel du formateur en Process Communication*. Consulté le 23 septembre 2014 à l'adresse

<http://www.kcf.fr/media/DocumentationFormateur/Manuel-du-formateur/Guide%20%20formateur%20PCM%202013.pdf>

<p>ALLONS-Y (AY) « J'ai de la valeur, tu as de la valeur » +/+</p>	<p>« J'ai de la valeur si... tu as de la valeur » (1^{er} niveau de stress)</p>	<p>ÉVITE-MOI (EM) « Je n'ai pas de valeur, tu as de la valeur » -/+</p>
<p>« J'ai de la valeur, tu as de la valeur si... » (1^{er} niveau de stress)</p>	<p>ON NE VA NULLE PART ICI (OVNI) « Je n'ai pas de valeur, tu n'as pas de valeur » -/-</p>	
<p>TIRE-TOI (TT) « J'ai de la valeur, tu n'as pas de valeur » +/-</p>		

Figure 39: Le OK Corral et le 1er niveau de stress

- Dans la relation « J'ai de la valeur, tu as de la valeur si... », la personne fait peser une pression sur son interlocuteur qui correspond plus ou moins inconsciemment à « Si vous voulez être valable à mes yeux, il faut que vous soyez parfait ou fort ».
- Dans la relation « J'ai de la valeur si..., tu as de la valeur », la personne se met une pression sur elle-même en se disant plus ou moins inconsciemment « Si je veux être valable à vos yeux, je dois être parfait ou vous faire plaisir ou faire des efforts ou être fort » (Dubourg, 2009, p. 165).

Lorsqu'une personne montre un driver et qu'aucune intervention positive n'a lieu, le risque est grand qu'elle descende au deuxième niveau de stress voire même au troisième niveau par la suite. Au deuxième niveau, elle adopte une position de vie « dominant » (+/-) ou « dominé » (-/+); au troisième niveau, une position de vie « désespéré » (Kahler, 2010). Ces différents niveaux de stress peuvent donc se représenter dans deux OK Corral :

<p>ALLONS-Y (AY) « J'ai de la valeur, tu as de la valeur » +/+</p>	<p>ON NE VA NULLE PART ICI (OVNI) « Je n'ai pas de valeur, tu n'as pas de valeur » -/- (3^e niveau de stress)</p>
<p>« J'ai de la valeur, tu as de la valeur si... » (1^{er} niveau de stress) Comportements de défense : attend des autres qu'ils soient parfaits ou forts</p>	
<p>TIRE-TOI (TT) « J'ai de la valeur, tu n'as pas de valeur » +/- (2^e niveau de stress)</p>	

<p>ALLONS-Y (AY) « J'ai de la valeur, tu as de la valeur » +/+</p>	<p>« J'ai de la valeur si..., tu as de la valeur » (1^{er} niveau de stress) Comportements de défense : cherche à être parfait, à faire plaisir, à faire des efforts ou à être fort</p>	<p>ÉVITE-MOI (EM) « Je n'ai pas de valeur, tu as de la valeur » -/+ (2^e niveau de stress)</p>
		<p>ON NE VA NULLE PART ICI (OVNI) « Je n'ai pas de valeur, tu n'as pas de valeur » -/- (3^e niveau de stress)</p>

Figure 40 : Le OK Corral et les niveaux de stress

Tahler affirme qu'il n'y a qu'une position existentielle, « J'ai de la valeur, tu as de la valeur », et que les cinq autres sont des positions de vie

comportementales (Ibid.). Dans le cadre de la communication, si la position de vie n'est pas +/+, la communication n'est pas établie et la situation est à haut risque d'escalade et de conflit (Lefevre, 2012, empl. 213).

2.3 Les rackets

Lorsque nous étions enfants, nous avons exprimé spontanément des sentiments authentiques puis, très vite, nous avons compris que certains étaient permis, voire encouragés, alors que d'autres étaient interdits dans la famille (Le Guernic, 2011, p. 63). Certains étaient efficaces, d'autres pas ! Peu à peu, nous avons ainsi fait des choix de sentiments : celui-ci plutôt que tel autre, parce que permis et plus efficace. Adultes, nous reproduisons ces manières de faire, sans même nous en rendre compte, car le mécanisme est devenu inconscient depuis longtemps. Le problème, c'est que nous ne sommes plus enfant et ce qui était efficace alors ne l'est plus forcément maintenant.

C'est ce genre d'émotions que l'analyse transactionnelle appelle racket ou sentiment parasite (opposé à authentique) et qui peut être défini comme « *une émotion habituelle, apprise et encouragée dans l'enfance, vécue dans de nombreuses situations de stress et inappropriée comme moyen adulte de résoudre les problèmes* »¹⁵⁸.

Pour Fanita English (in Le Guernic, 2011, p. 64), les sentiments appris et les comportements correspondants attendus de l'entourage se substituent progressivement aux sentiments réels. Une fois refoulés, certains sentiments authentiques ne s'expriment plus sauf lors de passages à l'acte disproportionnés. C'est le cas par exemple d'une personne toujours calme qui sort de ses gonds dans un accès de colère spectaculaire et qui fait dire aux gens « *qu'elle a pété les plombs* », que la cause en est « *la goutte qui fait déborder le vase* ».

Dans le cadre de la Process Communication, les rackets sont définis comme des émotions habituelles mais inappropriées pour résoudre un problème vécu par une personne et qui se manifestent juste après un driver, c'est-à-dire lorsque la personne est dans son 2^e degré de stress. Ce sont des émotions qui s'expriment au travers de trois masques et qui accompagnent différents comportements que Taibi Kahler appelle *les Mécanismes d'échec* :

- au travers du masque d'*Attaquant* quand la personne sur-contrôle ou part en croisade.
- au travers du masque de *Geignard* quand elle fait des erreurs ou attend passivement ;
- au travers du masque de *Blâmeur* quand elle blâme ou manipule (Dubourg, 2009, pp. 94-97 et 161).

¹⁵⁸ Stewart, I. & Joines, V. (1991). *Manuel d'analyse transactionnelle*. Paris : Inter-Editions.

<p>ALLONS-Y (AY) « J'ai de la valeur, tu as de la valeur » + / +</p>	<p>ON NE VA NULLE PART ICI (OVNI) « Je n'ai pas de valeur, tu n'as pas de valeur » - / - (3^e niveau de stress)</p>
<p>« J'ai de la valeur, tu as de la valeur si... » (1^{er} niveau de stress) Comportements de défense : attend des autres qu'ils soient parfaits ou forts</p>	
<p>TIRE-TOI (TT) « J'ai de la valeur, tu n'as pas de valeur » + / - (2^e niveau de stress) Comportements au travers des masques d'Attaquant (sur contrôle / part en croisade) et de Blâmeur (blâme / manipule)</p>	

<p>ALLONS-Y (AY) « J'ai de la valeur, tu as de la valeur » + / +</p>	<p>« J'ai de la valeur si... , tu as de la valeur » (1^{er} niveau de stress) Comportements de défense : cherche à être parfait, à faire plaisir, à faire des efforts ou à être fort</p>	<p>ÉVITE-MOI (EM) « Je n'ai pas de valeur, tu as de la valeur » - / + (2^e niveau de stress) Comportements au travers du masque de Geignard (fait des erreurs / attend passivement)</p>
<p>ON NE VA NULLE PART ICI (OVNI) « Je n'ai pas de valeur, tu n'as pas de valeur » - / - (3^e niveau de stress)</p>		

Figure 41 : Le OK Corral et les niveaux de stress (2)

2.4 Le triangle dramatique

Karpman décrit les prémisses d'un conflit, puis le conflit lui-même à travers un modèle appelé « *Le Triangle Dramatique* ». L'entrée dans ce Triangle s'effectue par un des trois coins représentant chacun l'un des rôles suivants, toujours présents dans les conflits : rôle de *Persécuteur*, rôle de *Sauveur* et rôle de *Victime*.

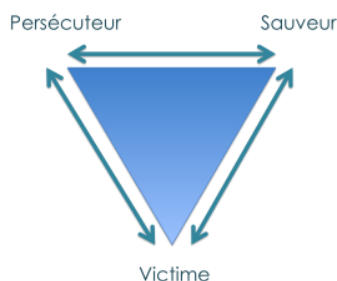


Figure 42 : Triangle Dramatique de Karpman

La particularité de ce triangle est qu'il est positionné, non sur sa base comme on a l'habitude de se le représenter, mais sur sa pointe. Et par conséquent, il tourne ! Au cours de la conversation, le *Persécuteur* devient *Victime*, la *Victime* devient *Persécuteur*, le *Sauveur* devient *Victime* ou *Persécuteur*...

Chaque fois que quelqu'un change de rôle, il provoque un changement de rôle chez les autres. La plupart du temps, ces rôles sont joués tout à fait inconsciemment. Pour illustrer ces propos, Emmanuelle Vignes¹⁵⁹ propose l'exemple suivant. Imaginons une réunion au cours de laquelle un de vos collègues vous lance :

- « *De toute façon, tu es toujours en train de râler ou de te trouver des excuses !* » → Votre collègue adopte le rôle de *Persécuteur*.
- « ... » → Vous restez sans voix. Blessé, vous êtes la *Victime*.
- « *Pourquoi tu parles comme ça à Pascal ? Tu ne t'es pas regardé !* » → Un de vos collègues prend votre défense et se pose en *Sauveur*. Votre *Persécuteur* en se faisant lui-même agresser devient *Victime* : le Triangle tourne !
- « *De quoi je me mêle ? Je t'ai demandé quelque chose ?* » → La nouvelle *Victime* agresse le *Sauveur*. Elle redevient *Persécuteur* et le *Sauveur* devient *Victime*.
- « *Ne t'en prends pas à Jean-Jacques, il n'a rien à voir là-dedans !* » → Vous revenez dans le Triangle en *Sauveur* de votre *Sauveur* qui, entre temps, est devenu *Victime*.

Le Triangle peut continuer de tourner ainsi indéfiniment.

Collignon (2010) explique que, dès qu'un des trois rôles apparaît chez un interlocuteur, il invite le ou les autres à entrer dans le triangle et donc, en mécommunication (pp. 131-132). Analysons plus précisément le processus.

La croyance du *Sauveur* est la suivante : « *Moi, je sais ce qui est bon pour toi* » ou « *Sans moi, tu n'y arriveras pas* ». Dans un tel schéma relationnel, l'autre se trouve en situation de dépendance. Pour que le triangle fonctionne, il faut que le partenaire accepte le rôle qui lui est proposé : celui de *Victime*.

La phrase typique d'une *Victime* est : « *Je suis très ennuyé, je ne sais pas quoi faire...* ». Si le *Sauveur* répond « *Et bien c'est extrêmement simple, tu n'as qu'à faire ceci ou cela...* », nous sommes au premier degré de mécommunication, c'est-à-dire au niveau des drivers. Si cela ne pose pas de problème majeur, l'autonomie de l'interlocuteur *Victime* se trouve diminuée et la situation ne l'incite pas à penser par lui-même, à développer ses propres capacités.

Les problèmes plus importants surgissent si la situation se prolonge. Il se peut qu'un des interlocuteurs se lasse et passe en position de *Persécuteur*. Le *Sauveur* pourrait par exemple dire : « *Décidément, t'es bon à rien ! Pas fichu de penser par toi-même !* ». Ou bien c'est la *Victime* qui pourrait monter en position de *Persécuteur* et dire : « *De toute façon, quoi que tu me dises, cela ne sert à rien. Cela ne marche pas...* ». A ce moment-là, le *Sauveur* passe en position de *Victime* : « *Moi, j'essayais simplement de t'aider...* ».

¹⁵⁹ Chernet, D. (2012). Triangle dramatique et triangle du gagnant. Consulté 20 septembre 2014, à l'adresse <http://journal-coach.blogspot.be/2012/04/triangle-dramatique-et-triangle-du.html>

Lorsqu'il y a *Persécuteur* et *Victime*, les protagonistes sont au deuxième degré de mécommunication.

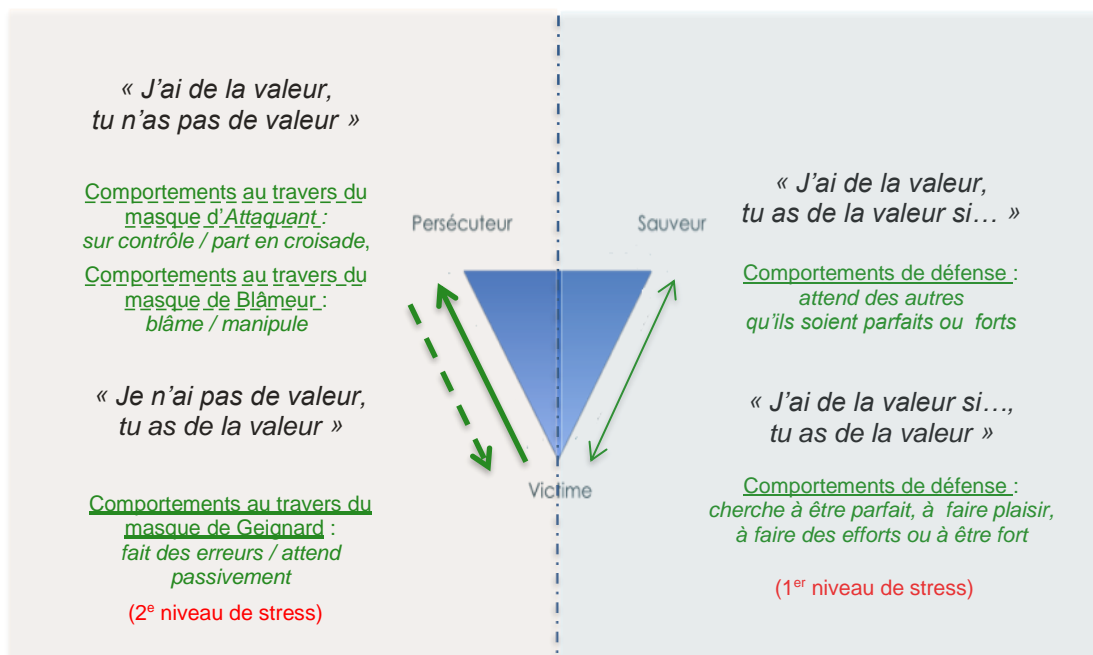


Figure 43 : Triangle Dramatique de Karpman et niveaux de stress

Il est tout à fait possible de sortir de ce triangle dramatique pour peu que les différents protagonistes le désirent ! Voici ce que propose Acey Choy¹⁶⁰.

Le *Sauveur* a un souci authentique pour le problème de la victime mais il la sous-estime, agissant comme si elle était incapable de se débrouiller seule ; il impose sa sollicitude. Il peut sortir de son rôle et entrer dans une facette positive lorsqu'il s'enquiert du besoin de l'autre (« Avez-vous besoin de quelque chose ? Puis-je vous aider ? ») et qu'il accepte la réponse de la personne, qu'elle soit positive ou négative. Le *Sauveur* devra apprendre à passer de « s'inquiéter pour l'autre » à « s'enquérir de l'autre » !

Le *Persécuteur* est sûr de lui, agit pour son propre intérêt et cherche à satisfaire ses propres besoins. Par ses comportements, il sous-estime les autres et impose son cadre de référence, son avis, sa vision du monde, son autorité. Il devra apprendre à passer de « imposer son avis » à « donner son avis » dans un cadre non persécuteur (assertivité) et dans la négociation.

La *Victime* connaît sa vulnérabilité mais, par ses comportements, « impose sa souffrance ». Elle devra apprendre à « proposer sa souffrance », parler de ses difficultés, demander de l'aide pour les tâches difficiles, négocier des délais.

¹⁶⁰ Vignes, E. (2007). Consulté 20 septembre 2014, à l'adresse <http://e-magazine.lamy.fr/actualites/detail/26696/le-triangle-dramatique.html>

Chapitre 2

Six types de personnalité

1. Structure de personnalité, base et phases

Comme nous l'avons écrit précédemment, la personnalité d'un individu est composée d'un mélange subtil et unique de six types de personnalité. Ceux-ci peuvent être définis comme des familles de comportements possédant chacun leurs points forts et leurs points faibles (Collignon, 2010, p. XX).

Les six types de personnalité identifiés par Kahler sont *Empathique*, *Travaillemane*, *Rebelle*, *Promoteur*, *Persévérant* et *Rêveur*¹⁶¹. Chaque personne a l'un de ces types en dominante. Celui-ci – appelé *type de personnalité de base* - est développé très tôt dans la vie et, une fois établi, il ne change plus. À ce type de base viennent s'ajouter les caractéristiques secondaires provenant des autres types de personnalité. Si elles ne sont pas aussi développées que les premières, elles sont disponibles et peuvent être utilisées comme ressources complémentaires en cas de besoin. Plus nous les utilisons, plus nous accroissons notre potentiel d'adaptabilité (Lefevre, 2010, pp. 41-42).

En Process Communication, une telle structure de personnalité est représentée par un immeuble à six étages. Au rez-de-chaussée, on retrouve le type de personnalité de base et, dans les étages suivants, les autres types de personnalité. A chaque niveau, correspond une quantité d'énergie disponible. Le taux maximum se trouve au rez-de-chaussée, suivi des autres par ordre décroissant. Voici deux exemples :

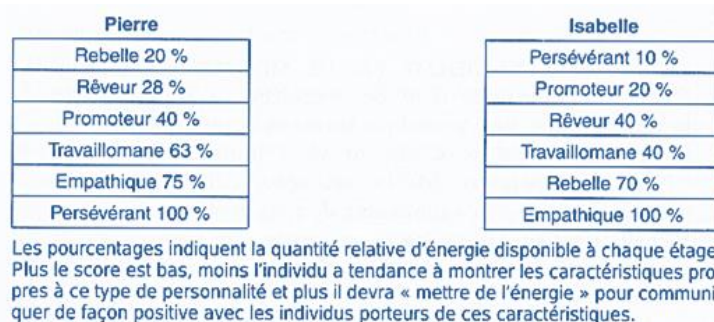


Figure 44 : Deux structures de personnalité bien différentes (Source : Collignon, 2010, p. 24)

On dira de Pierre qu'il est de base *Persévérant* et d'Isabelle qu'elle est de base *Empathique*. On ne dit pas que Pierre est *Persévérant* ou qu'Isabelle est *Empathique* car un individu est unique et ne peut en aucun cas se réduire à son type de personnalité.

¹⁶¹ Ces termes ne comportent aucune des connotations qu'on leur attribue couramment.

Le nombre de structures particulières possible est de 720 (6 x 5 x 4 x 3 x 2). Si l'on ajoute à ce nombre toutes les variations possibles en taux d'énergie possible par étage, on le multiplie à l'infini... *l'infinie complexité des personnalités* (Collignon, 2010, p. 24).

Conservant l'analogie avec l'immeuble, nous pouvons dire que chaque personne dispose d'un ascenseur avec lequel elle peut s'y déplacer. Plus l'étage est élevé, moins elle s'y rend spontanément ; la plupart des gens occupent ainsi les deux ou trois premiers niveaux de l'immeuble.



Figure 45 : Immeuble de personnalité avec ascenseur

Le secret de la communication, quel que soit son objectif, réside dans la capacité des interlocuteurs à se « mettre en phase » l'un avec l'autre, donc à savoir appuyer sur le bouton de l'étage adéquat. Si on reprend le cas de Pierre (Figure 7), il a la capacité de communiquer naturellement avec les personnes présentant les caractéristiques *Persévérant*, *Empathique* et *Travaillomane* et recherchera volontiers leur compagnie. En revanche, pour communiquer avec les personnes de type *Promoteur*, *Rêveur* et *Rebelle*, il devra « mettre de l'énergie ». Pour le dire autrement, avec les personnes de type *Rebelle*, Pierre peut communiquer aisément durant environ 20% du temps de l'interaction. Ensuite, cette communication lui demande de mettre de l'énergie et, s'il n'y prend garde, il peut entrer sous stress. En étant attentif à cet aspect, il est probable qu'il trouve ses propres solutions afin de ne pas interrompre la communication (Ibid., pp. 24-26).

Connaître les types de personnalité fournit trois informations essentielles (Collignon, 2010, pp. XX-XXIII).

1. La source principale de motivation d'un individu

Lorsque ses besoins physiologiques sont satisfaits (air, eau, nourriture, abri...), tout individu recherche, de façon systématique, la satisfaction de ses besoins psychologiques ; c'est ce qui conditionne sa motivation. Ces besoins peuvent être définis comme les désirs qui doivent être satisfaits pour que son état d'esprit et son comportement restent positifs. L'absence de satisfaction positive est source de stress et de démotivation. L'individu recherche alors la satisfaction de ses besoins de façon négative et adopte des comportements inefficaces, voire dommageables, et ceci hors du champ de la conscience.

2. Son mode de communication préférentiel

Chaque type de personnalité utilise un mode de communication préférentiel. La Process Communication définit cinq canaux. Les connaître et savoir utiliser le canal adapté à son interlocuteur permet d'assurer la qualité et l'efficacité de la communication. Communiquer dans l'incompréhension, c'est-à-dire hors de ce canal, est ce que Taibi Kahler appelle la *mécommunication*.

3. Sa façon de gérer le stress

Le niveau de stress se trouve habituellement lié à la qualité de la communication et à la satisfaction des besoins psychologiques d'un individu. Kahler a identifié trois degrés de stress négatif entraînant les interlocuteurs dans des situations plus ou moins dommageables de *mécommunication*. Les deux premiers degrés ont été explicités dans le chapitre précédent. Le troisième degré est heureusement plus rare et correspond en général à un état de crise profonde, dépression, burn out, désespoir voire tentative de suicide.

Au cours de leur vie, deux personnes sur trois traversent au moins une modification de leur structure de personnalité : elles changent de *phase*. Lorsqu'il y a passage dans une nouvelle phase, la personne fait l'expérience à la fois de nouveaux besoins psychologiques et des séquences de stress spécifiques de cette nouvelle phase (Lefeuvre, 2012, p. 43). On ne sait ni pourquoi, ni comment un individu change, explique Paul Watzlawick¹⁶². Toutefois, on a observé qu'un stress sévère et durable ou un changement important de mode de vie (deuil, faillite, naissance d'un enfant...) se trouvaient parfois à l'origine d'un changement de phase. Ceci dit, il arrive qu'un stress important ne provoque aucun changement de phase (Collignon, 2010, pp. 28-33).

Pour reprendre la métaphore de l'immeuble, lorsqu'une personne change de phase, elle déménage de l'étage où elle vit pour emménager à l'étage immédiatement supérieur. En faisant cela, elle ne change pas uniquement ses comportements comme lorsqu'elle utilise l'ascenseur mais modifie sa façon de vivre, de penser, de ressentir, d'agir à tel point que son entourage peut percevoir cette évolution comme un changement important, voire surprenant. Certaines personnes vivent plusieurs changements de phase au cours de leur vie¹⁶³. Le temps minimal dans une phase est de deux ans. Lorsqu'une personne change de phase, elle peut donc s'installer toute sa vie dans une nouvelle façon d'être ou changer de nouveau (Dubourg, 2009, pp. 35-42).

¹⁶² Watzlawick, P. (1981). *Changements*. Paris : Seuil.

¹⁶³ Un changement de phase : 28 % de la population ; deux changements : 20 % ; trois changements : 15 % ; quatre changements : 3 % ; cinq changements : 1 %. Source : Taibi Kahler, cité par Collignon, G. & Legrand, P. (2006). *Coacher avec la Process Communication*. Paris : Inter-Éditions.

2. Types de personnalité

Afin de pouvoir identifier chaque type de personnalité – tant du côté des élèves que du côté des enseignants –, nous allons présenter succinctement la tenue, l'attitude, la manière de s'exprimer et les expressions du visage de chacun d'eux. Les portraits dressés sont des caricatures. Comme dirait Lefeuvre (2012), « *Tout y est grossi pour mieux voir et tout y est cependant conforme à ce que serait une personne n'ayant qu'un seul étage à son immeuble* » (p. 46).

2.1 Le type *Empathique*

Souriantes, vraiment sympas, prêtes à rendre service, à vouloir faire plaisir à tout prix (jusqu'à faire passer les autres avant elles), les personnes de type *Empathique* sont également appréciées pour la qualité de leur écoute. Elles font tout pour se faire aimer et savent mettre une ambiance chaleureuse là où elles se trouvent. Il est essentiel pour elles de se rassurer en répondant positivement à leur question fondamentale : « *Suis-je aimée, appréciée ?* » (Bailly, 1999, p. 146).

Environ 30 % de la population occidentale est de base *Empathique* ; les trois quarts sont des femmes (Kahler, 2010, p. 34).

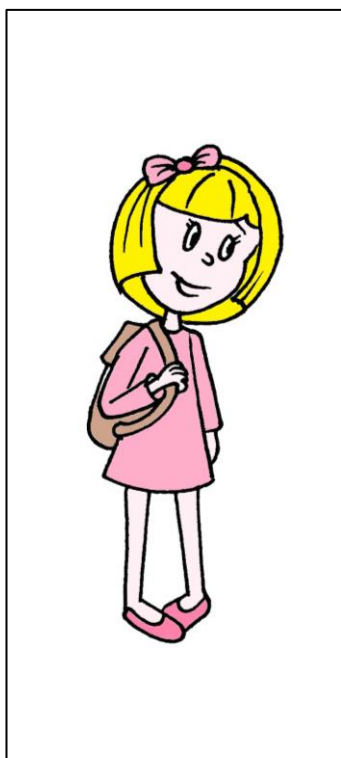


Figure 46 : Look et attitude de l'élève de type *Empathique*

2.1.1 Du côté élève

L'élève de type *Empathique* accorde beaucoup d'importance au choix de ses vêtements afin de se dessiner une silhouette harmonieuse. Garçons et filles apprécient les tons pastel. Les fillettes se repèrent aisément par leur préférence pour la couleur rose ; barrettes et chouchous dans les cheveux s'assortissent à merveille avec colliers et bracelets.

A tout âge, cet élève préfère qu'on l'appelle par son prénom plutôt que par son nom de famille. Il a une forte propension à penser aux fêtes et aux anniversaires, à faire des cadeaux bien choisis pour entretenir l'amitié. Soucieux de se faire apprécier, il s'assoit souvent au premier rang, se montre attentif afin de faire plaisir à son enseignant. Il n'oublie jamais de lever le doigt et d'attendre qu'on lui donne la parole avant de parler.



Figure 47: Expressions verbales de l'élève de type *Empathique*

Habitué à anticiper sur les désirs de l'autre et à se conformer à ses volontés, il demande souvent ce qu'il faut faire et le fait immédiatement. C'est un élève docile (Bailly, 1999, pp. 147-148).

Cet élève ressent et exprime davantage ses émotions que ses camarades : « *Je suis vraiment content de cette bonne note !* », « *C'est triste, j'avais pourtant bien travaillé* » ou encore « *J'ai peur de rater...* ». En revanche, il a une difficulté plus grande à ressentir ou à exprimer sa colère de peur de déplaire ou d'être rejeté.

Pour éviter de déranger les autres et pour leur laisser la possibilité de refuser ce qu'il leur propose, il emploie souvent des verbes conjugués au conditionnel (Ibid.).

2.1.2. Du côté enseignant

L'enseignant de type *Empathique* a une allure vestimentaire caractérisée par l'assortiment des couleurs : pull et chaussettes pour les hommes, vêtements et bijoux pour les femmes. Pour celles-ci, le maquillage et la coiffure font l'objet de soins attentifs pour répondre à un critère d'harmonie. Les couleurs pastel et douces ont leur préférence. Les tissus soyeux et les lainages doux (les foulards souples pour les hommes plutôt que la cravate), le port d'un parfum raffiné sont particulièrement choisis.

Cet enseignant aime se sentir en communion avec les autres. Quand on a des problèmes personnels ou professionnels, il est capable d'écouter, compatir et remonter le moral. Que surgisse un différend entre deux personnes, il prend avec succès le rôle de médiateur pour les aider à mieux se comprendre et à élaborer un compromis. Attaché à ses élèves presque comme un parent à ses enfants, il les félicite pour leurs réussites, fête leurs anniversaires, les remercie avec insistance pour tout service rendu (Ibid., pp. 155-156).

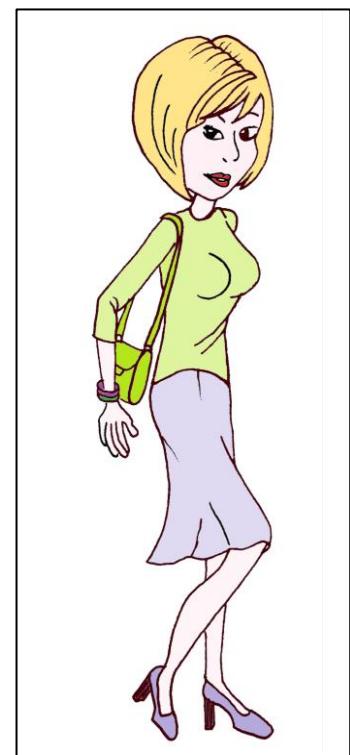


Figure 48: Look et attitude de l'enseignant de type *Empathique*

Les mots utilisés ont une tonalité affective et émotionnelle – « *Je suis ravi* », « *J'apprécie beaucoup* », « *Si vous voulez bien...* » – ou sensorielle – « *Je me sens à l'aise* », « *Ça me pèse* », « *C'est comme ça que je le*

ressens... ». L'enseignant de type *Empathique* donne une tournure souvent conditionnelle à ses phrases ou leur apporte des nuances par des mots comme « un petit peu, peut-être... ». Il évite de choquer, de déranger ou provoquer des désaccords (Ibid., pp. 154-155).

Son visage se marque de charmantes rides d'expression. Celles dues aux soucis prennent parfois la forme d'arcs de cercle au-dessus des yeux car la personne de type *Empathique* a tendance à hausser les sourcils (Collignon, 2010, p. 6).



Figure 49 : Expressions verbales de l'enseignant de type *Empathique*

2.2 Le type Travaillomane

Certains forcent l'admiration par leur talent d'organisation et leur efficacité. On se tourne spontanément vers eux pour obtenir une information ou une documentation sur un problème précis. Tout investis à répondre à leur question fondamentale « *Suis-je compétent ?* », ils font preuve de logique, de clarté de pensée et de sens des responsabilités (Bailly, 1999, p. 38).

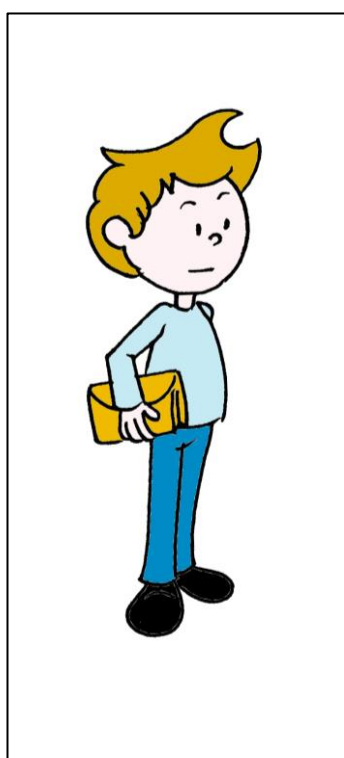


Figure 50 : Look et attitude de l'élève de type *Travaillomane*

Environ 25 % de la population occidentale est de base *Travaillomane* ; les trois quarts sont des hommes (Kahler, 2010, p. 33).

2.2.1 Du côté élève

L'élève de type *Travaillomane* présente une apparence soignée, toujours nette et adaptée au déroulement de la journée : pas de tache ou d'accroc sur ses vêtements, tenue de sport transportée dans la poche extérieure de son sac à dos afin de laisser les livres et cahiers dans leur ordre habituel...

Cet élève écoute soigneusement les consignes données et s'y conforme de manière précise et appliquée. Il sait s'organiser de manière efficace et personnelle. Soucieux de bien faire jusque dans les détails, il aime présenter des dossiers et des cahiers impeccables à ses professeurs. Il fait ses devoirs à l'avance pour être certain de pouvoir les rendre à la date exigée. Il fait preuve d'une



Figure 51 : Expressions verbales de l'élève de type *Travailomane*

réflexion claire et d'un solide raisonnement logique. Il est capable de se documenter d'une manière exhaustive car il construit sa réflexion sur la base d'informations et de faits précis.

L'élève de type *Travailomane* perçoit le monde de manière très cérébrale. Il aime réfléchir, comprendre, calculer, analyser

étudier, compter, comparer... et ce genre de verbes émaillent d'ailleurs son discours. Il utilise un langage correct, des phrases bien construites et un vocabulaire précis. Il a le souci du détail et apprécie les mots techniques qu'il mémorise facilement (Bailly, 1999, pp. 39-40).

2.2.2 Du côté enseignant

« *Tiré à quatre épingles* » pourrait qualifier la tenue de l'enseignant de type *Travailomane* : une mise impeccable et soignée, les cheveux parfaitement taillés (Collignon, 2010, p. 8).

Il se tient à une distance professionnelle de ses élèves car il privilégie les échanges basés sur l'intellect et non sur l'affectif. Il est logique, organisé, sait parfaitement structurer son temps d'enseignement, respecte ses programmations et planifications avec minutie. Il a un esprit d'analyse clair et sait choisir ses priorités. Il prend soin de se documenter de manière exhaustive sur les sujets à traiter en classe et présente les informations de manière précise, chronologique et soignée. Cet enseignant est perçu comme réellement compétent et on est en admiration devant ses capacités (Ibid., pp. 45-46).



Figure 52 : Look et attitude de l'enseignant de type *Travailomane*

Pour certaines personnes, l'enseignant de type *Travailomane* peut faire l'effet d'une rencontre avec un ordinateur (Collignon, 2010, p. 8). Il veille à articuler chaque mot le plus nettement possible ainsi qu'à construire soigneusement ses phrases. Ses propos sont empreints d'objectivité : des constatations, des informations basées sur des faits, chiffrés de préférence. Déductions logiques, raisonnements clairs sont ses domaines d'excellence. De ce fait, il a une prédilection pour certains mots de liaison comme « *c'est pourquoi, cependant, en revanche, par ailleurs...* » qui lui permettent d'expliquer sa pensée de manière précise et structurée.

Il mémorise et utilise également très facilement les termes techniques qu'il estime les plus efficaces pour préciser ses propos (Bailly, 1999, p. 45).

Chez une personne de ce type, on observe un visage sérieux, attentif et concentré sur ce que dit son interlocuteur pour mieux absorber l'information et ne pas en perdre¹⁶⁴. Avec l'âge, les soucis tracent sur son front quelques rides horizontales (Collignon, 2010, pp. 9-10).



Figure 53 : Expressions verbales de l'enseignant de type *Travaillomane*

2.3 Le type Persévérant

Il existe une certaine proximité entre le *Persévérant* et le *Travaillomane* : ils sont tous deux plus souvent orientés prioritairement vers les tâches que vers les personnes et capables de prendre des initiatives sans besoins de stimuli extérieurs. Des caractéristiques les éloignent cependant : le *Travaillomane* est objectif et cherche l'efficacité tandis que le *Persévérant* se montre désireux de convaincre. Il s'investit de manière fiable dans l'accomplissement de ses tâches qu'il considère comme de véritables missions, ce qui lui permet de répondre à sa question fondamentale « *Suis-je digne de confiance ?* ». Il entre en contact avec le monde à travers le filtre de

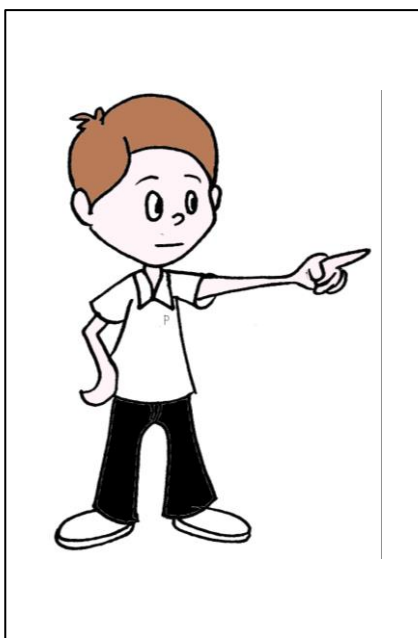


Figure 54 : Look et attitude de l'élève de type *Persévérant*

ses valeurs et de ses convictions, ce qui le rend exigeant tant envers lui-même qu'envers les autres (Bailly, 1999, pp. 54).

On trouvera beaucoup de personnes de base *Persévérant* aux postes de responsabilité, dans l'entreprise comme dans la vie publique, politique, religieuse ou syndicale. Elles constituent environ 10 % de la population ; 75 % sont des hommes (Collignon, 2010, p. 16).

2.3.1 Du côté élève

L'élève de ce type n'est pas guidé par le désir d'être à la mode. Souhaitant faire un long usage de ses achats, il préfère les vêtements

¹⁶⁴ Frenot, J.-Y. (2014). La Process Communication au service de la relation soignant-soigné. Les clés pour développer des relations confiantes et savoir le dire (p. 53). Paris: Inter-Editions.

de marques renommées qui tiennent dans la durée. Il n'hésite pas non plus à porter des vêtements ayant appartenu à un membre de la famille.

Souvent sérieux, retenu et appliqué, on a tendance à le croire plus âgé qu'il n'est. Il surprend par sa politesse et son respect des conventions : il s'efface devant l'enseignant pour le laisser passer, lui propose de l'aide pour porter son matériel, lève le doigt pour demander la parole... Ce comportement lui attire d'ailleurs parfois les moqueries de certains camarades.

Il s'implique dans ses devoirs et leçons, s'engage souvent dans des grands combats d'idées, se passionne pour des sujets comme la pollution, les espèces en voie de disparition... Il aime qu'on lui confie des responsabilités qu'il accomplit avec sérieux et efficacité, il est honnête et on peut lui faire confiance. Il n'a pas tendance à tricher et peut même aller jusqu'à signaler qu'on a fait une erreur en sa faveur. Il se sent souvent désarçonné par le comportement quelque peu blagueur de certains camarades qu'il juge inconscients ou immatures (Bailly, 1999, pp. 55-56).



Figure 55: Expressions verbales de l'élève de type *Persévérant*

La syntaxe de l'élève de type *Persévérant* est parfaite et évite toute approximation. Cet élève s'exprime généralement en donnant son opinion, son jugement sur la question traitée : « *Il faut que...* », « *On ne doit pas...* ». Il a une excellente diction et utilise un vocabulaire et des tournures de phrase grammaticalement correctes. Il est assez déférent et a tendance à utiliser le vouvoiement des grandes personnes beaucoup plus tôt que ne le font les autres élèves (Ibid., p. 55).

2.3.2 Du côté enseignant

Cet enseignant choisit des vêtements classiques, sérieux, en rapport avec ce qu'il considère être adapté à son statut professionnel : costume pour les uns, tailleur pour les autres. Bien souvent, il se tourne vers des vêtements de couleur neutre afin d'éviter toute faute de goût. Il n'imagine pas en changer au gré de la mode – cela ne l'intéresse pas – mais souhaite au contraire en faire un long usage. Il n'hésite donc pas à investir dans des chaussures et des vêtements dont la marque est renommée. Il est économe et a bien pris conscience que deux costumes solides pour son année sont beaucoup plus économiques que plusieurs tenues bon marché à la mode mais de moins bonne qualité.

Conscient de la mission qui lui est assignée – notamment le fait qu'il veut et doit servir de modèle à ses élèves –, il développe des attitudes posturales empreintes de dignité en toutes circonstances.

Il évite de manifester ses émotions afin de garder une image de marque de qualité. Pour lui, toute parole est en effet considérée comme un engagement formel. Il montre beaucoup de conscience professionnelle (Ibid., pp. 63-64).

Contrairement à l'enseignant de type *Travaillomane* qui est d'abord motivé par la recherche de faits, l'enseignant de type *Persévérant* cherche d'abord à connaître l'opinion de son interlocuteur ou à exposer la sienne. Il perçoit le monde à travers le filtre de ses convictions. Il est d'ailleurs plus naturel pour lui d'interpréter que d'analyser (Collignon, 2010, p. 14).

Il s'exprime de manière soignée en articulant bien les mots et en utilisant très naturellement des phrases d'une syntaxe parfaite, émaillées de mots précis et choisis. Il écarte toute forme familière : « *Que fais-tu ?* » plutôt que « *Qu'est-ce que tu fais ?* ». Il utilise également souvent des

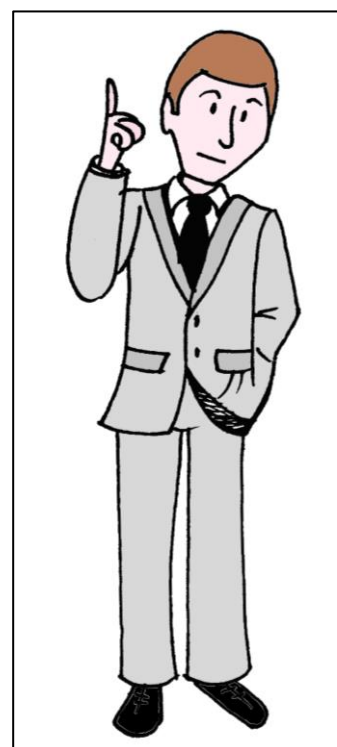


Figure 56 : Look et attitude de l'enseignant de type *Persévérant*



Figure 57 : Expressions verbales de l'enseignant de type *Persévérant*

conjonctions de coordination pour construire son discours (Bailly, 1999, pp. 63-64).

Quand il discute avec vous, son regard est perçant, attentif et peut paraître sévère. Deux rides d'expression verticales viennent accentuer son propos. En chirurgie plastique, on appelle cela les « rides du Lion » (Lefevre, 2012, p. 54).

2.4 Le type *Rêveur*

Personnes calmes et silencieuses, elles semblent vouloir passer inaperçues. Elles sont à la fois discrètes et réfléchies, savent faire preuve d'imagination à long terme et de profondeur de réflexion (ibid., p. 78). Elles apprécient le calme de moments solitaires pour imaginer le monde et explorer dans leur tête le champ des possibles. Leur question fondamentale est « *Suis-je voulu ?* » ou autrement dit « *Est-ce que l'on veut de moi ?* », « *Est-ce que quelqu'un m'attend quelque part ?* ».

Les personnes de ce type constituent 10 % de la population ; 60 % sont des femmes (Kahler, 2010, p. 35).

2.4.1 Du côté élève

L'élève de type *Rêveur* n'accorde pas beaucoup d'importance à son apparence, la mode ne l'intéresse pas. Sa seule préoccupation est de ne pas

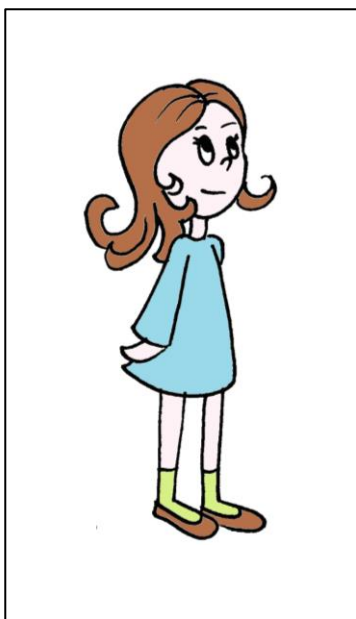


Figure 58 : Look et attitude de l'élève de type *Rêveur*

être gêné par des vêtements serrés ou inconfortables qui l'empêcheraient de laisser libre cours à son imagination et à sa réflexion. La plupart du temps, il met ce que ses parents lui disent de mettre et ne choisit pas souvent ses vêtements lui-même. Jeans et sweat-shirt, jeans et tee-shirt, dans les tons neutres lui conviennent.

En classe, il aime être seul à sa table. De nature plutôt timide, il a la volonté de ne pas se faire remarquer par l'enseignant. Conscientieux et obéissant, il fait ce qui doit être fait, sans se rebeller ni contester. Aller vers quelqu'un ou faire une demande lui est pénible. Son comportement calme est taxé trop souvent de passivité par des personnes beaucoup plus nerveuses ou agitées que lui. C'est le genre d'élèves qu'on oublie sur le quai de gare ou dans une salle de musée au cours d'une sortie pédagogique. Il est imaginatif, sait se

projeter dans le futur et se mettre dans la peau d'un personnage qu'il aimerait devenir (Bailly, 1999, pp. 79-80).

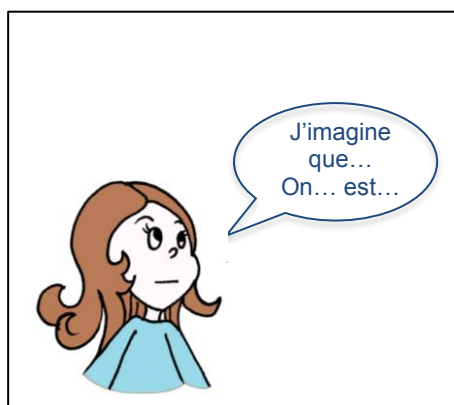


Figure 59 : Expressions verbales de l'élève de type *Rêveur*

Sérieux et réfléchi, il ne répond pas n'importe quoi quand on l'interroge et prend le temps de bien peser ses mots afin qu'ils soient les plus adéquats et les plus synthétiques possibles. Cet élève parle peu et s'exprime en phrases courtes, entrecoupées de silences. Il a horreur des détails ; ça le déconcentre, il ne les enregistre d'ailleurs pas s'il ne sait pas clairement à quoi ils vont servir. Il préfère de loin les écrits aux discours et, de ce fait, n'apprécie guère les cours très interactifs (Ibid., p. 79).

2.4.2 Du côté enseignant

L'enseignant de type *Rêveur* s'habille avec discrétion, sans fard, sans apprêt : pantalons classiques ou jeans, chemise simple et veste aux couleurs passe-partout. Les femmes ne portent pas de maquillage, peu de bijoux et ont une coiffure sans sophistication.

Cet enseignant arrive souvent en avance et a plutôt tendance à aller directement en classe ; il évite la salle des professeurs en période d'affluence. La plupart du temps assis à son bureau, il se déplace avec calme en restant concentré sur les actes essentiels. Il a parfois du mal à affronter le regard et le bruit des élèves et dès lors donne beaucoup de travaux écrits. Evitant l'affrontement et le conflit, consacrant toute son attention à son cours et à la transmission des connaissances, c'est un enseignant tranquille qui respecte le rythme de travail de ses élèves. Son calme diffuse souvent sérénité et sécurité aux alentours ; ses réactions sont prévisibles car il est d'humeur égale (Ibid., pp. 87-88).



Figure 60 : Look et attitude de l'enseignant de type *Rêveur*

L'enseignant de type *Rêveur* parle peu et fait des phrases courtes. Il choisit avec précaution ses mots afin d'exprimer le plus fidèlement et le plus prudemment possible sa pensée, ce qui donne à ses paroles un rythme lent et un volume bas. Il préfère s'adresser aux élèves un à un qu'à la classe dans son ensemble. Il utilise des formules souvent impersonnelles même pour parler de lui : « *On a du mal à quitter ses élèves cette année* », « *On n'a peut-être pas tout examiné* »... Ce langage neutre lui permet d'exprimer son désaccord sans entrer dans le conflit. Il évite l'usage de la première personne : dire « *Je* » lui semble trop impliquant (Ibid., p. 87).

Son visage est lisse, très peu marqué par les rides, même avec l'âge (Collignon, 2010, p. 20).



Figure 61 : Expressions verbales de l'enseignant de type *Rêveur*

2.5 Le type *Promoteur*

Personnes actives, dynamiques et séduisantes, ces élèves et enseignants sont vite remarqués. Ils s'adaptent rapidement dans des domaines très différents ; ils s'y montrent actifs et performants. Souvent doués pour les prises de décision rapides, ils sont également efficaces pour gérer les situations d'urgence. Ils savent faire accepter leurs décisions et faire adhérer à leurs projets les personnes qui les entourent. Ils aiment agir – relever un défi, conquérir un public... – répondant ainsi à leur question fondamentale « *Suis-je vivant ?* », « *Est-ce que je vis de manière intense ?* ». Ils sont

adeptes de la devise officielle de l'olympisme moderne : « *Plus vite, plus haut, plus fort !* » (Bailly, 1999, p. 96).

Si on devait comparer de manière caricaturale les personnes de type *Promoteur* avec celles de type *Travaillomane*, on pourrait dire que les premières vont sauter dans le train au risque de s'apercevoir ensuite que la direction n'est pas la bonne tandis que les seconds prendront le temps de choisir et analyseront tellement que le train risque de partir sans eux. Les personnes de type *Promoteur* fournissent d'excellents commerciaux aux entreprises. Ils font partie des « oiseaux rares » : environ 5 % de la population occidentale dont 60 % d'hommes (Collignon, 2010, pp. 17-18).

2.5.1 Du côté élève

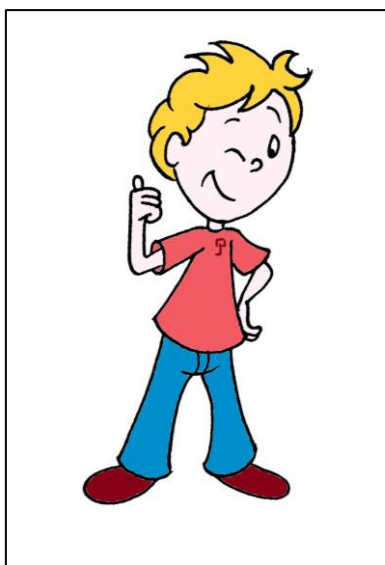


Figure 62 : Look et attitude de l'élève de type *Promoteur*

Très jeune, l'élève de type *Promoteur* s'habille avec des vêtements chers où la marque est visible ; il ne se contente pas de jeans de second ordre. Il aime se féliciter de la manière dont il a su convaincre ses parents qui résistaient à mettre une telle somme dans un simple vêtement. Il n'hésite pas à en annoncer le prix. Les défis ou les actions prestigieuses le stimulent particulièrement : il a un esprit compétitif et aime prouver qu'il est le plus fort.

Il aime être le centre d'attention d'un public, il ne s'appesantit pas sur ses échecs et va de l'avant, son dynamisme est contagieux et suscite souvent l'enthousiasme chez les adultes de son entourage. Charmeur, il se montre excellent dans les relations tant avec les enseignants

qu'avec les autres élèves. Il s'adapte facilement aux gens comme aux situations diverses : le remplacement de son enseignant est vécu comme un événement stimulant, les contrôles lui permettent de montrer qui il est, les imprévus sont perçus comme des opportunités de découvrir de nouvelles situations excitantes et de s'y adapter pour en tirer parti.

Cet élève a un langage affirmé et parfois rude : il s'attache peu aux détails, ne prend pas de détours et va droit au but sur un ton rapide. Il interpelle souvent les adultes comme de simples camarades de classe. Ainsi,



Figure 63 : Expressions verbales de l'élève de type *Promoteur*

il peut dire à son enseignant qui s'apprête à donner son cours « *Alors, qu'est-ce qu'on fait ? On commence ?* » (Bailly, 1999, pp. 97-98).

2.5.2 Du côté enseignant

L'enseignant de ce type achète des vêtements de luxe et des objets de prix qui lui prouvent sa propre valeur personnelle. Il porte fréquemment des bijoux aussi coûteux que voyants : chevalière, montre luxueuse, boucles d'oreilles... Chez les enseignantes, le maquillage est souvent appuyé.

Ce professeur donne ses cours de préférence debout et circule dans la classe afin de conserver un haut niveau d'énergie parmi les élèves. Par son rythme rapide, il excelle dans la gestion de l'urgence ou de l'imprévu. Il est de nature optimiste, se montre souvent charmeur et persuasif.

Son caractère déterminé et battant le rend



Figure 65 : Expressions verbales de l'enseignant de type *Promoteur*

tout à fait capable de

gérer des élèves « difficiles » face auxquels tous ses collègues ont baissé les bras. En effet, ces élèves ont besoin, pour pouvoir apprendre, d'un enseignant de ce style « meneur d'hommes ». Il a une autorité naturelle sur eux (Bailly, 1999, pp. 107-108).

L'expression de son visage est ferme et décidée tout en étant empreinte d'un charme rassembleur qui a tendance à captiver les élèves (Bailly, 1999, p. 107).



Figure 64 : Look et attitude de l'enseignant de type *Promoteur*

2.6 Le type *Rebelle*

Les personnes de type *Rebelle* ne passent pas inaperçues en société : leur originalité et leur spontanéité séduisent les uns, choquent les autres. Les réactions tranchées qu'elles provoquent sont souvent prises avec humour et décontraction. Cependant, lorsqu'une frustration survient, ces personnes s'agitent, boudent... Si elles expriment avec tant de vivacité leur insatisfaction, c'est pour tester leur entourage en vue de répondre positivement à leur question fondamentale : « *Suis-je acceptable ?* », « *Ai-je ma place parmi les autres même avec un comportement original tel que le mien ?* » (Bailly, 1999, p. 118).

On estime à 20 % les personnes de ce type ; 60 % sont des femmes (Kahler, 2010, p. 35).

2.6.1 Du côté élève

Une coiffure spéciale, une boucle d'oreille, un choix de couleurs qui flashent, l'élève de type *Rebelle* adore provoquer les réactions afin d'entrer en contact avec son entourage. Son look signe son appartenance à sa bande et à sa classe d'âge. Voilà pourquoi, au début du secondaire, beaucoup d'élèves activent leur facette de personnalité *Rebelle*. Cependant, certains jeunes de ce type aiment se démarquer de ceux de leur classe d'âge et s'habillent différemment afin de ne pas passer inaperçus et se faire la réputation d'un original.

Cet élève préfère faire plusieurs choses à la fois : il écoute par exemple souvent les cours en crayonnant quelques dessins sur son cahier. Son goût pour l'originalité le pousse à mobiliser l'attention des enseignants par une attitude qui le différencie des autres : des solutions originales

pour résoudre un problème, des mots d'humour sur ses copies, une façon de travailler en urgence au dernier moment... Cette volonté de se démarquer peut néanmoins l'amener à adopter un comportement dérangeant (Bailly, 1999, pp. 119-120).

Il fonctionne mal à partir d'exigences et supporte mal la directivité. En revanche, il redouble d'énergie dès qu'on lui propose... de proposer. Dès que l'activité devient monotone ou répétitive, son niveau de motivation commence à baisser dangereusement et il est important pour lui de prévoir des changements d'activités réguliers (Collignon, 2010, p. 11).



Figure 67 : Expressions verbales de l'élève de type *Rebelle*

Pour obtenir des réactions complices et des contacts toniques, l'élève de type *Rebelle* utilise souvent des expressions imagées comme « Oh ! Lui ! Je l'ai cassé ! ». Chaque personne de son entourage est vite baptisée d'un surnom bien à lui : « *Patte à ressort* » pour désigner le professeur qui boîte, « *La jument* » pour l'enseignante trop grande... Il n'est pas fort attaché à la construction élaborée de ses phrases et ne les termine d'ailleurs pas toujours ! Il s'exprime par rafales avec des mots simples. Il dit ce qu'il pense en direct et sans détours, marque son discours d'onomatopées ou d'expressions familières : « *Waouh !* », « *Berk !...* ». Pour se démarquer, il a tendance à utiliser un langage codé comme l'utilisation du verlan – « *le keum* » pour « *le mec* »,

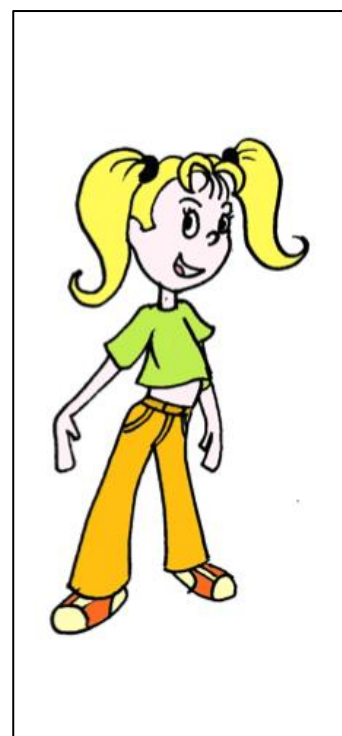


Figure 66: Look et attitude de l'élève de type *Rebelle*

« *C'est relou* » pour « *C'est lourd* »... – ou des expressions personnelles comme « *T'as vu ce mec, il est vraiment NAC (nul à ch...)* » (Bailly, 1999, pp. 119-120).

2.6.2 Du côté enseignant

L'enseignant de type *Rebelle* a un look décontracté, des vêtements dans lesquels il se trouve à l'aise. Il use parfois jusqu'à la corde ses vieux pulls ou ses jeans parce qu'il « s'y sent chez lui » ou arbore des accessoires qui font sensation : foulards aux couleurs vives, bijou inhabituel, coupe de cheveux ou robes surprenantes.

Cet enseignant n'aime pas beaucoup s'asseoir à son bureau, il bouge beaucoup, se déplace dans la classe, va vers les uns et les autres, s'assoit éventuellement sur une table d'élève. Il n'hésite pas à établir un contact avec certains : une petite tape sur l'épaule en signe d'encouragement, une bourrade en geste de sympathie après une remarque désagréable... Il a le sens de l'humour, sait mettre une ambiance détendue dans sa classe, est extrêmement créatif et peut mener plusieurs choses de front. Il est en effet capable de penser à la suite de son cours tout en répondant à un élève, d'entendre la question d'un élève pendant qu'il répond à un autre... C'est le professeur le plus performant sur ce point, ce qui le rend le plus à l'aise avec de très jeunes enfants ou avec des élèves remuants (Bailly, 1999, pp. 131-132).

Avec son regard pétillant, des rides de sourire autour des yeux et de la bouche, son expression est spontanée et ludique (Collignon, 2010, p. 11).

Il emploie des mots, des expressions et des tournures de phrases familières et imagées qui amusent beaucoup ses élèves. Il marque son enthousiasme par des interjections du type « *Super!* », « *Bravo!* », « *Ça, c'est géant!* »... En revanche, son mécontentement s'exprime tout aussi fortement ! Il ne résiste pas aux blagues de ses élèves et aime aussi en raconter. Il a tendance à utiliser des formules négatives pour souligner une opinion positive : « *Je ne suis pas mécontent de votre travail* », « *C'est pas mal* », « *Je ne suis pas contre une sortie scolaire* » (Ibid.).

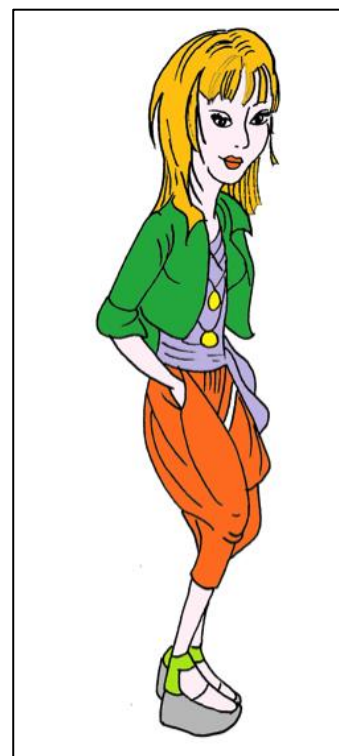


Figure 68: Look et attitude de l'enseignant de type *Rebelle*

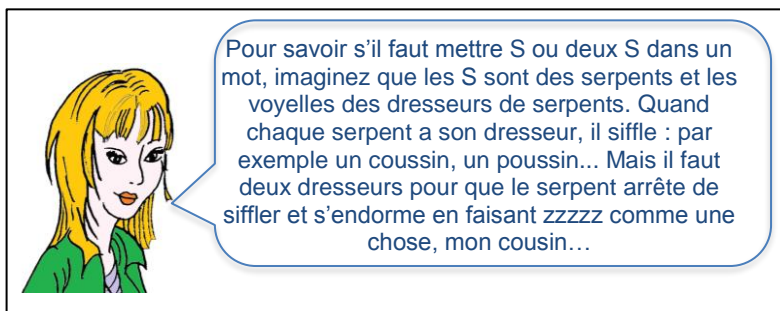


Figure 69 : Expressions verbales de l'enseignant de type *Rebelle*

Chapitre 3

Besoins psychologiques

1. Besoins psychologiques de la phase et de la base

Les besoins psychologiques sont ces désirs puissants qui nous motivent à vouloir certaines choses et à agir d'une certaine façon. Ces désirs doivent être satisfaits si nous voulons que notre état d'esprit et notre comportement restent positifs. Lorsque nos besoins physiologiques sont satisfaits (air, eau, nourriture, abri...) c'est de nos besoins psychologiques que proviennent nos sources de motivation (Kahler, 1996, 2012, p. 55).

A chaque type de personnalité, la satisfaction des besoins psychologiques de la phase – ceux qui correspondent au développement actuel d'un individu – constitue une source essentielle de motivation (Collignon, 2010, p. 41). Une telle satisfaction entraîne un haut niveau d'énergie (Lefeuvre 2012, p. 88). Quant aux besoins psychologiques de la base – ceux qui ont habité l'individu toute sa vie –, ils sont essentiels à son bon fonctionnement émotionnel et constituent les clés de son développement. S'ils sont insatisfaits, l'individu est en état de frustration, perd toute son énergie et l'accès à ses ressources ; il est démotivé.

Il existe donc deux niveaux à satisfaire : celui de la base d'abord pour ne pas être démotivé et celui de la phase ensuite pour être motivé (Ibid., pp. 88-93). Dubourg (2009) ajoute que notre confort et notre efficacité sont liés à la satisfaction de nos besoins de phase pour les événements courants et à la satisfaction de nos besoins de phase et de base pour les événements dont les enjeux sont plus élevés (p. 52).

Si nous faisons le lien avec l'immeuble de personnalité précédemment explicité, nous pouvons dire qu'un individu dont les besoins de base et de phase sont satisfaits peut prendre son ascenseur et visiter tous les étages (Lefeuvre 2012, p. 44). Il a ainsi la capacité de « *se mettre en phase* » avec les besoins de phase de son interlocuteur, ce qui permet de bien communiquer et donc de bien fonctionner ensemble. C'est l'une des principales clés de la Process Communication. Une difficulté cependant : l'utilisation de cette clé peut se heurter à l'effet de projection qui fait que tout individu a tendance à satisfaire chez les autres ses propres besoins et non les leurs (Dubourg, 2009, p. 53).

Si les besoins de base et de phase d'un individu ne sont pas satisfaits, celui-ci entre sous stress et reste coincé dans les étages inférieurs de base et de phase sans pouvoir en sortir. Il a alors tendance à présenter des comportements négatifs de sa phase, puis de sa base si le stress devient trop sévère (Lefeuvre 2012, p. 44).

Terminons ce point consacré aux besoins psychologiques en comparant la satisfaction des besoins de base et de phase à la charge d'une batterie.

La batterie de la phase se charge et se décharge très vite. Dès qu'elle est chargée, la personne ressent immédiatement un mieux-être ; dans le cas contraire, elle ressent une baisse d'énergie qui peut la conduire à des conflits. Voilà pourquoi la personne recherche de fortes et régulières satisfactions de ses besoins de phase. La batterie de la base, en revanche, se charge et se décharge lentement. Un individu n'a donc pas besoin de satisfaire le ou les besoins de sa base de façon quotidienne, il lui suffit de les satisfaire régulièrement. Les phases déjà vécues sont également des batteries ; il faut donc s'en occuper de temps à autre en satisfaisant les besoins correspondant à ces étages (Dubourg, 2009, pp. 50-54).

2. Besoins psychologiques et types de personnalité

Kahler a identifié huit besoins psychologiques (Kahler, 2010, pp. 98-100).

<i>Besoins psychologiques</i>	C'est le besoin de / d'...	Les personnes qui ont ce besoin de façon marquée apprécient...
<i>Reconnaissance de la personne</i>	être reconnu pour ce que l'on est et non pour ce que l'on fait	de se sentir intégrées à un groupe, importantes pour une équipe, d'entendre qu'on les apprécie, les aime...
<i>Reconnaissance du travail</i>	être reconnu pour ce que l'on fait, pour ce que l'on réalise, pour sa pensée claire	qu'on leur parle de leurs réalisations, de leur travail et qu'on leur fasse part de sa satisfaction (récompenses, bonus, tape sur l'épaule...)
<i>Reconnaissance des convictions</i>	être reconnu pour ses convictions, sa philosophie personnelle, sa conception de la vie	qu'on les respecte, qu'on écoute leurs conseils, qu'on leur demande leur avis et qu'on prenne position par rapport à des valeurs personnelles
<i>Solitude</i>	être seul, vivre à son propre rythme, dans son propre espace, en laissant ses pensées vagabonder	qu'on respecte leur espace, leur intimité et leur rythme de vie en les laissant seules
<i>Excitation</i>	vivre des sensations fortes dans un temps très court	de pratiquer des activités procurant des moments intenses : parachutisme, saut à l'élastique, sports de vitesse...
<i>Contact</i>	être en contact avec d'autres personnes, vivre dans un environnement stimulant, rencontrer des gens nouveaux, faire des choses nouvelles	les fêtes, les ambiances, les surprises, les blagues, l'inattendu
<i>Besoin sensoriel</i>	avoir un contact doux avec l'environnement	tout ce qui satisfait les sens : belles vues, mets fins, musique douce, bains moussants...
<i>Structuration du temps</i>	savoir comment le temps va être occupé	de pouvoir organiser leur temps en le divisant par temps d'activité : de... à ... de prévoir et d'anticiper (planifier leur journée, celles du lendemain et de la semaine prochaine)

Figure 70 : Besoins psychologiques

Kahler a également relié les types de personnalité et les besoins psychologiques (Kahler, 2010, pp. 98-100).

Type de personnalité	Besoins psychologiques
<i>Empathique</i>	Reconnaissance de la personne Besoin sensoriel
<i>Travaillomane</i>	Reconnaissance du travail Structuration du temps
<i>Persévérant</i>	Reconnaissance du travail Reconnaissance des convictions
<i>Rêveur</i>	Solitude
<i>Promoteur</i>	Excitation
<i>Rebelle</i>	Contact

Figure 71: Besoins psychologiques par type de personnalité

Les besoins psychologiques sont si importants pour un individu qu'il fait en sorte de les satisfaire, quel que soit son environnement. S'il est en manque d'énergie et qu'il ne peut obtenir une satisfaction positive, directe et appropriée de ses besoins, il recherche automatiquement cette satisfaction au travers d'une version négative des besoins psychologiques. Il existe donc deux façons permettant à une personne de satisfaire ses besoins psychologiques. Dans la version positive, la satisfaction est source d'énergie personnelle et de bien-être. Dans la version négative, cette satisfaction est un comportement de survie où un peu de satisfaction, même négative, vaut mieux que rien du tout (Dubourg, 2009, p. 55).

Type de personnalité	Version négative des besoins psychologiques
<i>Empathique</i>	Privé de la satisfaction de son besoin de reconnaissance de la personne, l'individu fait des erreurs, accumule oublis, étourderies ou apparentes négligences. En cas de non-satisfaction de ses besoins sensoriels, il a tendance à « se venger » sur la nourriture et donne des signes de boulimie ou d'autres excès comme l'abus de médicaments, d'alcool...
<i>Travaillomane</i>	Privé de la satisfaction de son besoin de reconnaissance du travail, la personne sur-détaille, sur-qualifie, travaille plus et ne délègue plus (elle a tendance à penser qu'elle peut faire mieux que les autres). Elle est irritée par les personnes qui ne respectent pas les horaires ou ne tiennent pas les délais promis lorsque son besoin de structuration du temps n'est pas satisfait.
<i>Persévérant</i>	Comme les personnes de type <i>Travaillomane</i> , la personne en phase <i>Persévérant</i> se surmène si elle est privée de son besoin de reconnaissance du travail et a tendance à se focaliser sur ce qui ne va pas. Si elle ne se sent pas reconnue au niveau ses convictions, elle cherche à avoir raison, s'enferme dans des polémiques stériles et part en croisade pour tenter de convaincre son interlocuteur.
<i>Rêveur</i>	Privé de temps et de tranquillité, l'individu passe d'un travail à l'autre sans les mener à bien. Soumis à trop de contacts, il se met en retrait, s'isole et finit par déprimer.

Type de personnalité	Version négative des besoins psychologiques
Promoteur	En manque d'action, la personne de ce type s'adonne aux plaisirs de la zizanie et n'a pas son pareil pour manipuler son prochain et semer le trouble dans les équipes. Elle prend aussi de plus en plus de risques ayant l'impression qu'elle ne peut pas perdre.
Rebelle	Privé de son besoin de contacts, l'individu se plaint, blâme dès que l'occasion se présente, provoque son entourage, excite l'agacement et la colère chez l'autre en jouant avec les directives pour les contester.

Figure 72 : Types de personnalité et version négative des besoins psychologiques
(Source : Collignon, 2010, pp. 45-56 ; Dubourg, 2009, pp. 54-58)

3. Motivation et pédagogie

3.1 Le type *Empathique*

3.1.1 Du côté élève

(1) Ses sources de motivation

Il est essentiel pour l'élève de ce type de ressentir qu'on l'apprécie pour lui-même sans lui mettre des conditions de réussite scolaire ou des résultats brillants. Des phrases comme « *Je suis content que tu sois dans ma classe* » ou encore « *On va résoudre ce problème ensemble* » apaisent ses doutes. Ce **besoin d'être aimé** coexiste avec une deuxième source de motivation : un **confort sensoriel** certain. Il est ainsi motivé à participer à la décoration de la classe, à sortir de son sac du matériel scolaire aux couleurs harmonieuses, à travailler sur des livres aux illustrations nombreuses et sur des cahiers qu'il a pu personnaliser.

(2) La pédagogie qui lui convient

Des éléments sont propices à sa motivation :

- une **place proche du bureau** lui permet de se sentir en contact avec son enseignant et sous sa protection ;
- le **droit d'échanger quelques mots** avec son voisin pour s'assurer qu'il a bien compris ;
- le **travail en binôme avec quelqu'un de son choix** l'aide à prendre confiance en lui et à être plus rationnel ;
- au niveau fondamental, un **instituteur qui s'associe pleinement aux événements de la vie de ses élèves** (rencontres avec les parents, sapin de Noël, crêpes à la Chandeleur...)

- des **moments de discussion et d'échanges** destinés à résoudre des de difficultés ou des conflits au sein de la classe.

3.1.2 Du côté enseignant

(1) Ses sources de motivation

L'enseignant aime travailler au sein d'une **équipe** pédagogique constituée de **collègues sensibles**, tolérants, qui n'hésitent pas à partager leurs joies et leurs préoccupations familiales. Il a par ailleurs besoin de s'épanouir dans un **environnement** matériel le plus **chaleureux** et le plus ensoleillé possible. Plongé dans un cadre peu attrayant, il s'emploie à aménager les lieux afin de les rendre confortables et esthétiques.

(2) Une pédagogie qui privilégie le savoir être

Cet enseignant donne la priorité à l'apprentissage de la **socialisation** en mettant en place des séances consacrées à l'élaboration en commun de règles de fonctionnement de la classe. Il organise aussi des séances de régulation pour résoudre d'éventuels problèmes relationnels.

Il s'appuie également sur des **supports visuels** à la portée des enfants : cours illustrés afin de mieux faire comprendre une notion, manuels scolaires avec illustrations colorées, tableau vivant grâce à de craies de couleur...

Il sait se montrer **patient** et **répète les explications** jusqu'à ce que tout le monde ait compris (Bailly, 1999, pp.148-158).

3.2 Le type Travaillomane

3.2.1 Du côté élève

Pour que l'élève comme l'enseignant de ce type puisse faire preuve de toutes ses compétences, deux leviers de motivation sont à privilégier : les **félicitations** et la **structure**.

(1) Ses sources de motivation

L'élève a besoin que l'enseignant le stimule et le motive par un contrôle régulier des travaux qu'il avait à faire à la maison ou des leçons qu'il devait apprendre. Il peut ainsi recevoir les gratifications qui lui sont dues. Il montrera d'autant plus l'ampleur de ses compétences s'il connaît le programme de la journée ainsi que les horaires dévolus à chaque exercice et à chaque matière. Sa motivation se situe donc dans la capacité de l'enseignant à mettre de la structure dans la classe.

(2) La pédagogie qui lui convient

C'est l'élève le plus naturellement adapté à l'enseignement tel qu'il est classiquement dispensé. Outre les éléments précédemment décrits concernant les félicitations et la structuration du temps, il apprécie également la **possibilité de travail sur fiches** permettant aux meilleurs de ne pas perdre leur temps ainsi la mise à sa disposition d'outils lui fournissant les **moyens d'évaluer lui-même ses performances**.

3.2.2 Du côté enseignant

(1) Ses sources de motivation

Quant à l'enseignant, la vieille habitude qui consiste à dire « *Du moment que je ne dis rien, c'est que ça va !* » est parfaitement inadéquate envers ce type de personnalité. Il aime recevoir des compliments sur ses actes professionnels tant au niveau quantitatif que qualitatif. Il a également besoin que son temps soit structuré de manière logique, précise, régulière et sans surprise : savoir ce qui doit être fait et pour quand.

(2) Une pédagogie fondée sur l'accumulation des savoirs

L'objectif prioritaire de cet enseignant est de délivrer à ses élèves des informations, claires, précises, cohérentes et complètes. Il vise avant tout à développer leur pensée logique. On peut dire qu'il veut **faire des têtes bien faites et bien pleines** (Ibid., pp. 40-48).

3.3 Le type Persévérant

3.3.1 Du côté élève

(1) Ses sources de motivation

Comme l'élève de ce type a besoin d'être **reconnu pour son implication** dans les tâches qui lui sont confiées, il se montre très souvent très documenté sur les sujets traités en classe et a besoin d'être félicité sur ce point. Si son entourage reconnaît son implication et **tient compte de son avis**, cela signifie qu'il a été fiable et convaincant. Il a alors toutes les raisons de penser qu'il est digne de confiance.

(2) La pédagogie qui lui convient

L'élève de type *Persévérant* est particulièrement à l'aise dans une classe où l'enseignant donne un **sens aux activités d'apprentissage**. De même, il se mobilise pour tout ce qui lui permet de se faire une **opinion précise sur un sujet encore mal connu**.

Il aime qu'on lui propose des recherches généalogiques, des visites de musées avec documents à l'appui, des dossiers à réaliser sur des sujets d'actualité...

L'enseignant gagne en confiance s'il établit un **système de sanctions et de récompenses négocié démocratiquement pour réguler la vie de la classe**. Dans ce cadre, il apprécie tout particulièrement un conseil d'élèves bien structuré où les rôles sont bien définis.

Cet élève cherche souvent à se surpasser et aime être **confronté à des tâches difficiles**. Il risque cependant de stresser s'il n'atteint pas la qualité des résultats qu'il veut obtenir. Dans ce cas, lui proposer de s'arrêter à un palier intermédiaire, sans qu'il perçoive cela comme une dévalorisation, peut le rassurer.

3.3.2. Du côté enseignant

(1) Ses sources de motivation

L'enseignant de type *Persévérant* risque de se décourager s'il n'a pas satisfaction sur deux points nécessaires à sa motivation. Tout d'abord, il apprécie d'être **respecté dans ses opinions et ses valeurs**. Cela a deux implications : il vaut mieux commencer par l'écouter et chercher à le comprendre avant de donner son avis au risque de le heurter, il lui est difficile de travailler avec une hiérarchie qui ne défend pas ses idées. Ensuite, la **reconnaissance de son dévouement** est primordiale : il aime qu'on apprécie à sa juste mesure sa conscience professionnelle et l'utilité qu'il a auprès de ses élèves.

(2) Une pédagogie fondée sur les valeurs

L'enseignant de ce type se base souvent sur une démarche qu'il appelle **les 3 D** : **d**onner son opinion personnelle, **d**ébattre et **d**écider. Il cadre le débat pour éviter le chaos.

Il fonde tout son travail sur de **grands principes** : choix pédagogiques fondés pour le bien des élèves, pour les préparer à leur rôle de futurs adultes, pour leur donner les outils nécessaires à leur insertion professionnelle...

Ayant été un élève sérieux et impliqué lui-même, il est amené à pousser les meilleurs à aborder le programme de la classe supérieure (Ibid., pp. 56-68).

3.4 Le type *Rêveur*

3.4.1 Du côté élève

(1) Ses sources de motivation

L'élève de ce type a besoin de **solitude**, de **calme**, de **temps** et d'**espace** pour lui. L'enseignant le rassure quand il ne l'interroge pas à brûle-pourpoint devant la classe entière, ne l'incite pas à s'exprimer ni à parler plus vite, lui reconnaît le droit de s'isoler et de rester muet, ne critique pas son habitude de s'installer seul à sa table et d'interdire aux intrus la place voisine en y déposant son cartable. Cet élève apprécie également que l'enseignant lui donne des **consignes claires et concises**.

(2) La pédagogie qui lui convient

Cet élève est à l'aise et efficace avec un enseignant

- qui a bien préparé ses cours ;
- qui sait où il va ;
- qui dit clairement ce qu'il faut faire ;
- qui a une régularité d'humeur ;
- qui indique la direction et le cadre dans lesquels on travaille ;
- qui ne se perd pas dans les détails et livre les informations principales.

3.4.2 Du côté enseignant

(1) Ses sources de motivation

L'enseignant de type *Rêveur* est très motivé lorsqu'il sait qu'il va pouvoir bénéficier d'un moment de **solitude** pour pouvoir réfléchir et imaginer, à son rythme et dans le calme, différentes situations futures. Il préfère venir à l'école tous les jours avec des journées peu chargées que de devoir donner sept heures de cours d'affilée. Pour être en forme et fonctionner efficacement, il a également besoin d'un **cadre précis** sinon il a du mal à prendre des initiatives. Des **directives claires** concernant la direction dans laquelle il faut aller, ce qu'on attend de lui, les réunions prévues ou encore les échéances à venir lui permettent d'être complètement autonome et de résoudre seul les problèmes qui se posent à lui, dans la mesure où c'est son rôle de le faire.

(2) Une pédagogie qui privilégie les exercices d'application

Cet enseignant prépare ses cours de **manière organisée et progressive** et s'assure de **bases solides** lui permettant de faire face à d'éventuels imprévus. Ses **cours** sont **concrets** et comportent un équilibre entre connaissances et applications utiles à **la vie**. Son but est d'épanouir ses élèves aujourd'hui afin qu'ils développent des bases intérieures sûres et solides pour demain.

Il a tendance à donner beaucoup de travail écrit parce que lui-même aime travailler de la sorte. Il ne rechigne d'ailleurs pas à passer du temps en correction tant il apprécie le calme qui s'installe en classe pendant les travaux des élèves. Soucieux de bien faire, il lui arrive de donner une explication à la demande d'un seul élève ce qui provoque parfois l'agitation des autres (Ibid., pp. 80-91).

3.5 Le type *Promoteur*

3.5.1 Du côté élève

(1) Ses sources de motivation

Recherchant des **sensations fortes** qui lui prouvent qu'il vit intensément et qu'il est vraiment à la hauteur, voire le meilleur, il apprécie l'organisation d'activités dynamiques comme la mise sur pied de grands projets concrets. Dans un tel cadre, les apprentissages scolaires deviennent des activités très motivantes. Il aime aussi relever des **défis** qui ne sont pas à la portée de tous et collectionner les preuves de ses réussites dans des **actions d'envergure** : coupes, médailles... C'est un meneur qui apprécie prendre la direction des opérations et est très motivé par le prestige qu'il va en tirer.

(2) La pédagogie qui lui convient

Cet élève a besoin d'être **guidé vers la réflexion** indispensable à la réussite scolaire **en lui parlant le langage de l'action**. Il est d'autant plus motivé à écouter les explications destinées à réussir un exercice d'application présenté comme un défi. Il se demande en effet en permanence **ce qu'il peut tirer de ce qui vient de dire son enseignant, comment il pourrait s'en servir, ce qu'il pourrait en faire**. Il veut savoir **à quoi sert ce qu'on lui demande d'apprendre** car s'il ne voit pas l'application concrète, il décroche.

Il donne le meilleur de lui-même dans toutes les **activités dynamiques**, les **expériences** menées sur le terrain, les sorties, les enquêtes et interviews. Il voit dans le **travail d'équipe** une occasion à saisir pour faire valoir la production de son groupe. Tellement plein d'énergie, il aime passer d'un groupe à l'autre et s'y adapte très bien

3.5.2 Du côté enseignant

(1) Ses sources de motivation

L'enseignant de type *Promoteur* est également très motivé par les **projets d'envergure** qui ne sont pas à la portée de tout le monde et qui lui procurent une forte dose d'excitation. Toute possibilité d'**action de prestige** mobilise

son dynamisme : monter une bibliothèque d'école, l'animation de rencontre avec des collègues sous forme de week-end...

(2) Une pédagogie directive et synthétique

Ses préparations écrites sont très succinctes : il prépare ses **cours dans les grandes lignes**, se contente de **quelques mots clés**. Ce qu'un tel enseignant cherche, c'est l'adrénaline, une forte dose dans une courte période de temps (Collignon, 2010, p. 18). C'est pourquoi son langage est émaillé de verbes d'action - avancer, démarrer, lancer, gagner... - et d'expressions pragmatiques comme « *concrètement, pas de problème ! ...* ». Il va **droit à l'essentiel** et a tendance à donner des consignes une seule fois de manière aussi rapide que globale. Son débit de parole est généralement très rapide, il donne des ordres qui ne supportent pas d'attendre pour être exécutés ; il veut tout, tout de suite, à tel point que certains élèves ont surnommé leur professeur « *Le prof TGV* »

Il termine généralement son programme à Pâques et consacre alors le dernier trimestre au programme de l'année supérieure : avec lui, les élèves sont **en avance sur l'année suivante** ou alors... complètement perdus !

L'instituteur de ce type se centre sur les **matières principales** et laissent les autres en sourdine (Ibid., pp. 99-110).

3.6 Le type *Rebelle*

3.6.1 Du côté élève

(1) Ses sources de motivation

L'élève de ce type a **soif de contacts** qu'il se procure en faisant de nombreux bavardages ou apartés avec ses voisins de classe. **Avide de réactions de la part de son entourage**, il ne peut s'empêcher de s'amuser, de faire des blagues ou mettre les autres dans des situations difficiles – rien que pour voir comment ils vont réagir – lorsque la monotonie s'installe. Son **goût pour la liberté et l'originalité** l'amène à tester sans cesse ses professeurs : il adopte des comportements originaux et fait tout pour se faire rejeter tout en souhaitant l'inverse.

(2) La pédagogie qui lui convient

Ce type d'élève veut apprendre **avec des enseignants qui comprennent l'humour**, capables de satisfaire ses besoins de contacts variés et toniques. Il est particulièrement actif et positif dans des **ambiances détendues**, drôles et spontanées. Plus les **échanges individuels** gais et informels seront **nombreux**, plus il sera coopérant. Sur base de ces attentes, ce genre

d'élève décide très vite si « ça colle » ou non avec ses professeurs ; il s'instruira seulement s'il les aime et s'amuse avec eux.

Il est également particulièrement motivé s'il est autorisé à **jouer** : jeu du pendu pour progresser en orthographe, remplacement du questionnaire après une lecture silencieuse par un mime des personnages, apprentissages associant le mouvement à l'effort intellectuel (concours de saut en longueur pour effectuer des mesures, des conversions, des comparaisons...)...

3.6.2 Du côté enseignant

(1) Ses sources de motivation

Pour satisfaire ses besoins de contacts, l'enseignant *Rebelle* aime le **travail d'équipe**, les **sorties** scolaires, les **fêtes** entre collègues... Il apprécie davantage les collègues qui savent parler d'autre chose que des élèves et qui ont des centres d'intérêts divers. Il aime que les autres aient des **réactions** aussi **vives** et **rapides** que lui. Pour être motivé, cet enseignant aime avoir de la **liberté**. Il apprécie avant tout de ne pas faire ou ne pas être tout à fait comme tout le monde ; son **originalité** est ainsi remarquée.

(2) Une pédagogie ludique

Étant lui-même motivé à **travailler en s'amusant**, cet enseignant adopte tout naturellement une pédagogie basée sur le jeu : confection de bandes dessinées, s'instruire les uns les autres par des exposés préparés en équipe, introduire des surprises...

Il est très sensible aux réactions des élèves et n'hésite pas d'agrémenter leurs journées de courts **moments de détente**. Il est **réactif à l'ambiance de la classe** ce qui l'amène parfois à perdre le fil conducteur de son cours, à remettre au lendemain certaines tâches ou encore à devoir presser les élèves en fin de journée ou en fin d'année pour finir le programme (Ibid., pp. 121-136).

Chapitre 4

La communication

Chaque type de personnalité a sa propre forme d'expression et son style de communication. Le style de chacun s'exprime notamment au travers de l'utilisation préférentielle d'un « canal de communication » qui peut être défini comme la longueur d'ondes qu'un individu aura tendance à utiliser naturellement pour communiquer. Ce canal est également défini comme la rencontre de deux parties de personnalités. Kahler en a mis cinq en évidence en s'appuyant sur la théorie des « états du moi » d'Eric Berne : le *Protecteur*, le *Directeur*, l'*Ordinateur*, le *Réconforteur* et l'*Émoteur*. A chaque partie correspond un ensemble de caractéristiques : le vocabulaire, le ton de la voix, les gestes et l'ensemble de l'attitude corporelle et des expressions faciales (Collignon, 2010, pp. 61-62).

1. Parties de la personnalité

Les parties de personnalité sont un ensemble cohérent de comportements verbaux et non verbaux que nous utilisons lorsque nous sommes en situation de communication. Lorsque nous examinons au moins trois de ces indicateurs, nous pouvons en déduire que la partie de personnalité correspondante est activée.

Naturellement, un individu utilise une des cinq parties de personnalité de manière préférentielle et préfère que son interlocuteur l'utilise pour communiquer avec lui. Il peut utiliser les autres parties de personnalité et accepter la communication proposée par un interlocuteur à partir de ces parties de personnalité mais pour un pourcentage plus limité de temps (Kahler, 1996, 2012, p. 27).

1.1 Le Protecteur



Message :	Donne des ordres, en utilisant l'impératif, vers la partie sensitive de l'autre : « <i>Respire</i> », « <i>Calme-toi</i> », « <i>Regarde-moi</i> »...
Ton de la voix :	Ferme, protecteur, apaisant
Gestes et attitude corporelle :	En avant, mains sur l'épaule
Expressions du visage :	Hochement de tête pour montrer confiance et soutien
Type de personnalité :	Pas lié à un type de personnalité mais trouve son utilité face à des personnes qui sont dans la confusion, qui perdent le contrôle et qui ont besoin de retrouver une pensée claire

Figure 73 : Caractéristiques du *Protecteur*

1.2 Le Directeur



Message :	Donne des ordres, en utilisant l'impératif, en visant la partie pensante de l'autre pour l'inciter à réfléchir et/ou à agir : « <i>Dites</i> », « <i>Explique-moi</i> », « <i>Faites</i> »...
Ton de la voix :	Ferme et calme, sans menace, agressivité ou colère
Gestes et attitude corporelle :	Gestes rares, attitude droite
Expressions du visage :	Sans expression particulière
Type de personnalité :	Utilisé par les individus de base ou en phase <i>Promoteur</i>

Figure 74 : Caractéristiques du *Directeur*

1.3 L'Ordinateur



Message :	S'adresse à la partie pensante de l'autre pour rechercher ou donner de l'information : « <i>Quelle heure est-il ?</i> », « <i>Ai-je répondu à votre question ?</i> »...
Ton de la voix :	Calme, posé, neutre, sans menace, agressivité ou colère
Gestes et attitude corporelle :	Gestes rares, attitude droite
Expressions du visage :	Sans expression
Type de personnalité :	Les types <i>Travaillomane</i> , <i>Persévérant</i> et <i>Rêveur</i> sont les grands adeptes de l' <i>Ordinateur</i>

Figure 75 : Caractéristiques de l'*Ordinateur*

1.4 Le Réconforteur



Message :	S'adresse aux émotions et sentiments de l'autre et non aux pensées : « <i>J'apprécie de travailler avec vous</i> », « <i>Je suis touché de votre sollicitude</i> »...
Ton de la voix :	Douce et chaude
Gestes et attitude corporelle :	Bras tendus, paumes ouvertes, main posée sur le bras ou l'épaule de l'autre ; attitude détendue, souvent penchée vers l'autre
Expressions du visage :	Souriante et paisible
Type de personnalité :	Registre préféré des personnes de base ou de phase <i>Empathique</i>

Figure 76 : Caractéristiques du *Réconforteur*

1.5 L'Émoteur



Message :	Exprime la partie ludique et créative de la personnalité, exempt de malveillance, rancune ou de toute arrière-pensée : « <i>Ouah !</i> », « <i>Génial !</i> », « <i>Ce serait génial de travailler avec des gens comme vous. Vous m'embauchez ?</i> »... L'expression authentique des sentiments comme le chagrin, la colère ou la peur se fera aussi à travers l'Émoteur : « <i>J'ai eu la trouille</i> », « <i>J'ai les boules</i> », « <i>Je suis très triste et j'ai envie de pleurer</i> »...
Ton de la voix :	Énergique, enthousiaste, vivant
Gestes et attitude corporelle :	Sur ressort, dansante, en mouvement, fluide, flexible
Expressions du visage :	Rayonnant et expressif, yeux brillants
Type de personnalité :	Registre préféré des personnes de type <i>Rebelle</i>

Figure 77 : Caractéristiques de l'Émoteur (Collignon, 2010, pp. 63-65)

2. Faire passer le message : les canaux de communication

Il y a communication entre deux individus lorsqu'il y a offre et acceptation de l'offre sur un même canal et, dans ce cas, l'information peut circuler. Dans le cas contraire, même si le fond du message est de nature à susciter l'adhésion de l'interlocuteur, une forme mal adaptée de la communication perturbera sa réception. On dit alors qu'il y a « mécommunication ».

La Process Communication définit cinq canaux de communication. Chacun d'eux est plus spécifiquement attaché à un ou deux types de personnalité à l'exception du canal 1 qui fait office de canal d'urgence (Ibid., p. 65).

2.1 Le canal interruptif

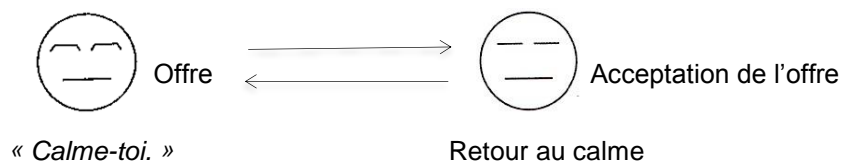


Figure 78 : Canal interruptif

Ce canal est destiné à interrompre un comportement chez l'interlocuteur. C'est un canal d'urgence qui a pour but de calmer une personne qui est dans un état fortement émotionnel ; c'est donc un canal rarement usité dans la vie courante (Dubourg, 2009, pp. 61-62 et Collignon, 2010, p. 66).

2.2 Le canal directif

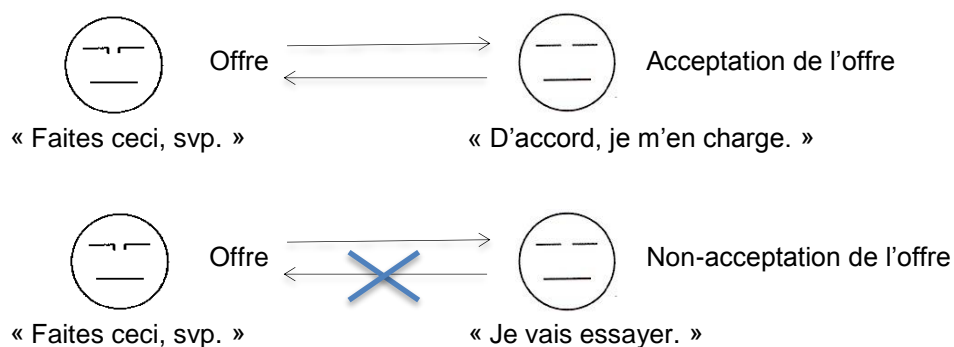


Figure 79: Canal directif

Ce canal est utilisé par l'individu qui donne des ordres à partir de son *Directeur* et s'adresse à l'*Ordinateur* de son interlocuteur. La réponse à ce type d'ordre est une information dépouillée de toute notion affective comme le ferait un ordinateur qui reçoit une donnée.

Les personnes de base *Promoteur* utiliseront préférentiellement ce canal et le « recevront » également sans problème. Les personnes de base *Rêveur* n'utilisent pas ce canal mais il est néanmoins recommandé de l'utiliser avec eux pour les inciter à l'action. Utilisé avec les types *Empathique* et *Rebelle*, il provoque des sentiments de frustration. Les types *Travillomane* et *Persévérant* ont besoin de comprendre les impératifs et d'être responsables. On peut utiliser ce canal avec eux mais il faut alors qu'on l'accompagne d'informations sur la nécessité des directives.

Ce canal reste peu utilisé dans la vie courante car la plupart des individus sont directifs afin de dominer l'autre, de le faire céder, de lui donner un ordre dans une relation dominant-dominé (Collignon, 2010, pp. 67-69).

2.3 Le canal interrogatif / informatif

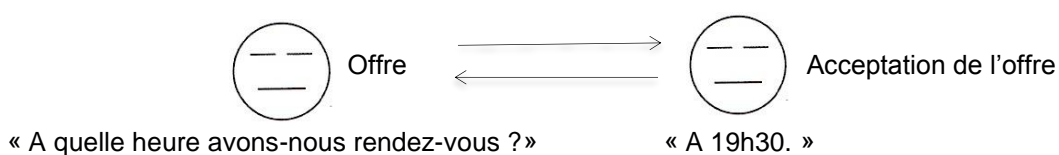


Figure 80 : Canal interrogatif / informatif

Ce canal est celui de l'échange d'informations entre deux personnes qui utilisent la partie pensante de leur personnalité. Il fonctionne comme si deux ordinateurs étaient programmés pour s'échanger des informations. C'est l'un des canaux les plus importants pour que l'échange d'idées ou d'informations s'effectue. Tous les individus ne sont pas cependant à l'aise dans ce type de communication. Avec les personnes de type *Empathique* qui ont besoin d'échanges chaleureux, ce canal peut paraître déshumanisé et manquant de considération pour les individus. Il est à éviter avec les personnes de type

Promoteur qui ont besoin d'agir, et pour cela de recevoir des directives claires et brèves.

C'est le canal spécifique des personnes de type *Travillomane* et *Persévérant* car il correspond à leur façon de penser le monde et à leur approche analytique des problèmes. Ce sont en effet des individus qui analysent les problèmes, cherchent à les décomposer en constituants simples en les comparant à leur vécu et à leur expérience pour en tirer des solutions rationnelles (Collignon, 2010, pp. 69-70).

2.4 Le canal nourricier

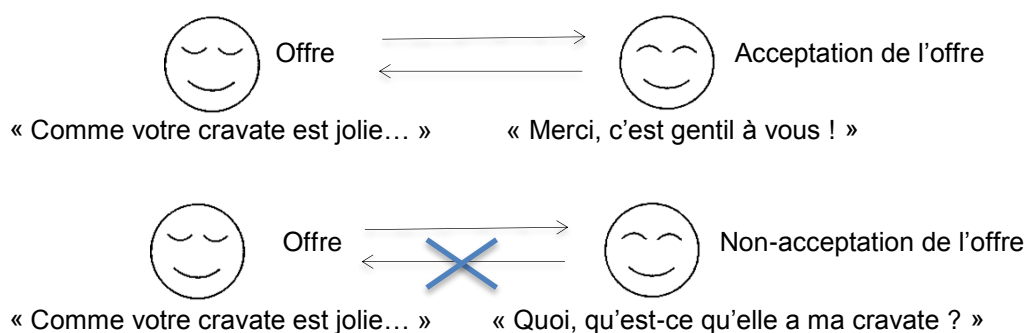


Figure 81 : Canal nourricier

Ce canal prend en compte l'interlocuteur de façon affective. Le contenu de l'échange porte sur les personnes autant, sinon plus, que sur les faits (Dubourg, 2009, p. 65).

Ce canal est très naturellement utilisé par les personnes de type *Empathique* et à peu près uniquement avec ces dernières (Collignon, 2010, pp. 71-72).

2.5 Le canal ludique ou émotif



Figure 82 : Canal ludique ou émotif

Le canal ludique vise à établir un lien ludique et émotionnel avec l'interlocuteur : il s'agit de jouer, de plaisanter de façon spontanée et amusante ou d'exprimer ses émotions (Dubourg, 2009, p. 66).

Pour l'utiliser, il ne faut pas obligatoirement « faire le clown » mais plaisanter un peu, parler d'autre chose que de travail ou encore choisir des sujets stimulants (Collignon, 2010, p. 72).

3. Apprendre à parler en utilisant les quatre canaux

Des quatre derniers canaux de communication décrits (nous ne parlerons pas du canal interruptif qui a un statut un peu particulier), nous en utilisons un de façon très naturelle, sans effort ni attention particulière (celui de notre base), un ou deux de façon moins aisée et le dernier difficilement (Dubourg, 2009, p. 67).

L'art de la communication consiste à utiliser le canal approprié à son interlocuteur. Pour y parvenir, il faut apprendre à l'observer, à l'écouter et à lui poser quelques questions qui permettront de tester rapidement à quel mode de communication il répond le plus facilement. Gérer le processus de la communication consiste, en somme, à ne pas aborder son interlocuteur en ne tenant compte que de ce qui *nous* intéresse et dans *notre* langage. Trop souvent, nous l'invitons à communiquer sur notre propre longueur d'ondes et avons tendance à attendre qu'il s'adapte. Les résultats sont de ce fait aléatoires.

Si un canal inapproprié n'entraîne pas obligatoirement un comportement négatif – du moins dans l'immédiat – il provoque à coup sûr du désintérêt. Si quelqu'un utilise le canal adéquat, il est par contre impossible à son interlocuteur de rester en « mécommunication » (Collignon, 2010, pp. 72-81).

Pour illustrer ce qui précède, Dubourg (Ibid., pp. 68-69) propose quelques exemples. Nous en reprendrons deux.

Obtenir des solutions.

Canal directif : « *Dis-moi ce que tu envisages de faire.* »

Canal nourricier : « *Quel est ton ressenti vis-à-vis de cette situation ?* »

Canal informatif : « *A quelles solutions penses-tu ?* »

Canal ludique : « *Tu sors quoi de ton chapeau de magicien ?* »

Parler d'une erreur.

Canal directif : « *Explique-moi.* »

Canal nourricier : « *Je t'écoute. Comment ressens-tu cela ?* »

Canal informatif : « *Que s'est-il passé ?* »

Canal ludique : « *Tu as oublié la procédure sur ce coup-là ?* »

Dubourg (Ibid.) ajoute encore que tout individu ne souhaite pas qu'on lui parle constamment avec le même canal. Ce serait, dit-il, avoir une vision bien pauvre du modèle. En réalité, la communication que l'on souhaite est celle qui correspond à l'étage actif au moment de l'échange. Ainsi, si une personne se trouve dans son étage *Travaillomane* (quelle que soit la hauteur de cet étage dans son immeuble), elle souhaite échanger de l'information, structurer son temps. Si quelques minutes plus tard, elle active son étage *Empathique*, elle souhaite une relation plus chaleureuse où chacun est attentif au bien-être de l'autre. Ce qui fait donc toute la diversité de la communication, c'est le déplacement de l'énergie dans notre immeuble : en quelques instants, nous pouvons passer d'un étage à l'autre (pp. 69-70).

4. Les perceptions

Pour Lefevre (2012), chaque type de personnalité a sa manière de voir le monde. Ces perceptions peuvent être appréhendées à travers les mots utilisés et tout particulièrement par les verbes. Le langage de notre interlocuteur nous donnera à la fois de nouvelles clés pour identifier son type de personnalité mais également une information sur la meilleure façon de communiquer avec lui pour établir un rapport positif et une compréhension mutuelle. Utiliser ces perceptions revient à appuyer sur le bon levier pour ouvrir la porte à la communication (p. 81).

Cette notion de perception est inspirée des travaux du psychiatre Paul Ware. Celui-ci avait remarqué que, selon les patients, il y avait des façons plus ou moins efficaces de prendre contact avec eux afin d'établir une relation thérapeutique aidante. Il a ainsi découvert trois « portes » d'entrée possibles : une entrée par la pensée, une entrée par les émotions et une entrée par les comportements¹⁶⁵.

Taibi Kahler s'est interrogé sur l'application de ce concept de portes à celui des six types de personnalité et a constaté que chaque personnalité avait une porte d'entrée préférée correspondant à une perception spécifique (Dubourg, 2009, pp. 70-71).

Type de personnalité	Perceptions	Mode d'échange préférentiel basé sur...	entrée par ... (selon P. Ware)
<i>Empathique</i>	Émotions	la compassion	les émotions
<i>Travailleuse</i>	Pensées	la logique	la pensée
<i>Persévérant</i>	Opinions	les valeurs	la pensée
<i>Rêveur</i>	In-actions ou imagin'actions ¹⁶⁶	l'imagination	la pensée
<i>Promoteur</i>	Actions	le charme	les comportements
<i>Rebelle</i>	Réactions	l'humour	les émotions

Figure 83: Types de personnalité et perceptions

On pourrait dire que chaque mode de perception est en quelque sorte un filtre à travers lequel un individu expérimente le monde. Il l'utilise pour entrer

¹⁶⁵ C'est une application astucieuse de la définition d'un état du Moi : « *Un état du Moi est un ensemble de comportements, de pensées et de sentiments* ». In Stewart I. et Joines V. (1991). *Manuel d'analyse transactionnelle*, p. 31. Paris : Inter-Éditions.

¹⁶⁶ Ces deux termes soulignent le fait qu'une personne de type Rêveur est capable d'imaginer les actions à mettre en œuvre - on peut parler d'« actions intériorisées » - mais qu'elle attend d'être sollicitée par l'interaction avec une autre personne pour les déclencher (Dubourg, 2009, p. 72).

en contact avec les autres et préfère que les autres entrent en contact avec lui selon celui-ci. Chaque individu a donc ses préférences sur le « comment dire » et sélectionne différemment les éléments d'une situation (Kahler, 2012, p. 7).

Pour illustrer notre propos, imaginons ce que pourrait dire chaque type de personnalité si on leur demandait de commenter ce qui s'est passé à une réunion à laquelle ils ont tous participé (Dubourg, 2009, p. 73).

Type de personnalité	Commentaires
<i>Empathique</i>	Parlera d'abord de l'ambiance, des personnes qu'il connaissait.
<i>Travaillomane</i>	Parlera de l'ordre du jour, du temps passé sur chaque point et de la disposition de la pièce.
<i>Persévérant</i>	Donnera son avis sur la pertinence des sujets abordés et sur la manière dont ont été conduits les débats.
<i>Rêveur</i>	Décrira les idées qui lui ont été suggérées par ce qui a été dit.
<i>Promoteur</i>	Fera un résumé des décisions à exécuter immédiatement.
<i>Rebelle</i>	Racontera ce qui lui a plu et ce qui lui a déplu dans cette réunion.

Figure 84 : Commentaires d'une réunion par type de personnalité

Pour découvrir et utiliser la perception de l'interlocuteur, il faut être attentif au choix des mots et des expressions utilisées. Voici quelques exemples.

Type de personnalité	Expressions utilisées
<i>Empathique</i>	« Ce que je ressens vis-à-vis de cette situation... » « Je suis rassuré par rapport à ... » « Mon impression est que nous... »
<i>Travaillomane</i>	« Quelles sont les infos dont nous disposons ? » « Quelle est votre analyse ? » « Nous avons trois hypothèses possibles. »
<i>Persévérant</i>	« Quel est votre avis ? » « La meilleure solution est que... » « Je crois que nous devrions... »
<i>Rêveur</i>	« Besoin de conseils... » « Que me conseillez-vous ? » « Il m'a été suggéré de... »
<i>Promoteur</i>	« Dites-moi ce que vous comptez faire ? » « Le point essentiel... » « Allons droit au but. »
<i>Rebelle</i>	« J'adore ! » « Je déteste cela... » « Ça a l'air amusant ! »

Figure 85 : Expressions utilisées et types de personnalité

5. Communication adéquate en fonction de la base et de la phase

5.1 Base et phase identiques

Lorsque la base et la phase ont identiques, la bonne communication consiste à utiliser le canal de communication et la perception de l'étage correspondant tout en satisfaisant également le ou les besoins psychologiques de la personne.

<i>Type de personnalité</i>	Canal	Perceptions	Besoins psychologiques
<i>Empathique</i>	Nourricier	Émotions	Reconnaissance de la personne Besoin sensoriel
<i>Travaillomane</i>	Interrogatif/Informatif	Pensées / Faits et informations	Reconnaissance du travail Structuration du temps
<i>Persévérant</i>	Interrogatif/Informatif	Pensées / Opinions	Reconnaissance du travail Reconnaissance des convictions
<i>Rêveur</i>	Directif	In-actions ou imagin'actions	Solitude
<i>Promoteur</i>	Directif	Actions	Excitation
<i>Rebelle</i>	Ludique	Réactions	Contact

Figure 86 : Types de personnalité, canal, besoins psychologiques et perceptions

Voici quelques exemples.

- Type *Empathique* : « *Je suis content de parler avec vous.* »
- Type *Travaillomane* : « *Quel est le temps nécessaire pour que tu nous présentes les résultats ?* »
- Type *Promoteur* : « *Parle-moi de ce que tu vas faire pour gagner ce pari !* » (Dubourg, 2009, pp. 79-80).

5.2 Base et phase différentes

Lorsque la base et la phase sont différentes – soit avec deux personnes sur trois – la bonne communication consiste à utiliser le canal de communication et la perception de la base tout en cherchant à satisfaire le ou les besoins de

la phase. La Process Communication résume ce fonctionnement par la formule suivante : « *J'entends avec ma base et je suis motivé par ma phase* » (Ibid., pp. 80-81). Nous acceptons ainsi les messages de nos interlocuteurs lorsque la forme de la communication (canal + perception) correspond à notre base. Une fois ce message entendu, nous sommes motivés à agir selon les besoins psychologiques de la phase.

Prenons à nouveau quelques exemples pour illustrer notre propos.

- Base *Empathique* et phase *Promoteur* : « *Je suis content de relever ce défi.* »
- Base *Travailleuse* et phase *Empathique* : « *Veux-tu prendre en charge l'accueil de nos correspondants étrangers ?* »
- Base *Rêveur* et phase *Promoteur* : « *Imagine-moi un plan d'action simple et efficace.* »
- Base *Promoteur* et phase *Empathique* : « *Dis-moi ce qui fait que j'apprécie autant ta compagnie !* » (Ibid., pp. 81-83).

Chapitre 5

La mécommunication

Kahler a choisi le terme de mécommunication pour désigner les phénomènes d'incompréhension, de conflit ou de passivité fréquents au quotidien. Il a observé que, dans de nombreux cas, la mécommunication était due à la non satisfaction positive des besoins psychologiques ou à la non utilisation du canal de communication approprié. Lorsqu'un individu entre dans une séquence de mécommunication (ou séquence de stress), il cesse de penser clairement, sa capacité à résoudre des problèmes est altérée et il a tendance à voir les choses non pas telles qu'elles sont mais comme il croit qu'elles sont, et ceci bien sûr en toute inconscience (Collignon, 2010, p. 99).

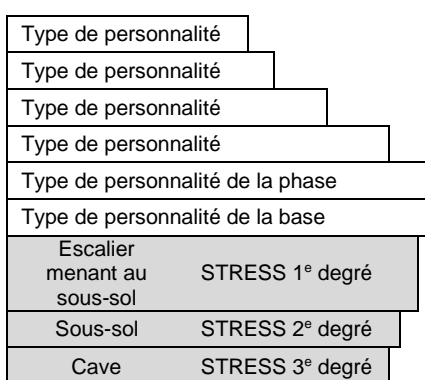


Figure 164 :
Degrés de mécommunication

Kahler a identifié trois degrés de mécommunication. Si on reprend la métaphore de l'immeuble, ces trois degrés peuvent être décrits comme l'escalier qui mène au sous-sol, le sous-sol et la cave (Dubourg, 2009, p. 86).

Le premier degré, les drivers, ne dure que quelques secondes et apparaît des centaines de fois par jour. C'est un signal d'alerte d'entrée sous stress négatif, la porte d'entrée de la mécommunication. Les drivers reflètent une des deux positions de vie conditionnelle

précédemment décrites : « *J'ai de la valeur si..., tu as de la valeur* », *J'ai de la valeur, tu as de la valeur si...* » (Lefevre, 2012, p. 95).

Le deuxième degré apparaît si le canal de communication n'est pas rétabli ou si le besoin psychologique n'est pas satisfait positivement. La personne perçoit alors son interlocuteur et elle-même en position de vie +/- ou -/+ : « *J'ai de la valeur, l'autre n'a pas de valeur* » ou inversement.

Si la personne descend au troisième degré de mécommunication, il n'y a plus aucune information utile échangée. Elle est en position de vie -/- : « *Je ne veux rien et l'autre non plus* » (Kahler, 1996, 2012, p. 69).

1. Premier degré de stress : les drivers

Comme nous l'avons expliqué au début de cette quatrième partie, Kahler a établi cinq drivers principaux : *Fais plaisir, Fais des efforts, Sois fort, Sois parfait* et *Dépêche-toi*. Chaque personnalité utilise plus particulièrement l'un des quatre premiers driver, le dernier n'étant spécifique à aucun type de personnalité en particulier (Collignon, 2010, p. 101).

Chacun prévient ainsi son interlocuteur que le canal de communication utilisé ne lui convient pas. Si rien ne change rapidement, une mésentente pourrait s'enclencher. Lorsque l'interlocuteur perçoit cette légère diminution de la qualité de la communication et qu'il la prend en compte, la personne peut sortir du driver et « remonter » dans son immeuble. Tout cela peut se passer de manière tout à fait inconsciente et automatique sans que les interlocuteurs n'y prêtent attention.

Deux types de personnalité adoptent une position similaire à celle d'un parent avec un enfant : le *Persévérant* et le *Promoteur*. On dit qu'ils adoptent un **driver parent**. Les quatre autres types s'imposent le driver à eux-mêmes ; on parle alors de **driver enfant** (Dubourg, 2009, pp. 87-88).

Lorsqu'une personne a fait l'expérience d'un changement de phase, l'activation du driver de la base annonce l'entrée dans la mécommunication. Puis, l'activation du driver de la phase indique à l'interlocuteur que le besoin psychologique de sa phase n'est pas nourri de manière positive. Cette transition du driver de base vers le driver de phase peut se produire en un instant et l'apparition des comportements du deuxième degré de stress peut suivre tout aussi rapidement (Kahler, 2010, pp. 101-102).

Voici le driver utilisé par chaque type de personnalité.

Type de personnalité	Drivers
<i>Empathique</i>	Fais plaisir aux autres !
<i>Travaillomane</i>	Sois parfait pour les autres !
<i>Persévérant</i>	Sois parfait pour moi !
<i>Rêveur</i>	Sois fort pour les autres !
<i>Promoteur</i>	Sois fort pour moi !
<i>Rebelle</i>	Fais des efforts !

Figure 88 : Types de personnalité et drivers

1.1 Driver d'une personnalité de type *Empathique*

Une personne de type *Empathique* s'efforce de faire plaisir à l'autre au détriment de son propre bien-être (Dubourg, 2009, p. 91). Elle pense qu'en disant « *Non* » à quelqu'un, celui-ci sera frustré et donc ne l'aimera plus. De même, elle aura tendance à interpréter un « *Non* » comme « *Non, je ne t'aime pas* ». Cette personne étant mal à l'aise lorsque quelqu'un est mécontent, la prise de décision est difficile pour elle. Comme elle est mal à l'aise avec les conflits, elle met de l'énergie à les éviter ou à tenter de les résoudre dès leur commencement (Collignon, 2010, pp. 103-104).

Pour aider un élève de ce type à sortir du stress du premier degré, l'enseignant gagne à bien faire la différence entre le rôle et la personne de l'élève : « *Tu es là pour apprendre et non pas pour me faire plaisir. Je préfère que tu me déranges pour me demander de l'aide et que tu puisses*

progresser ». Comme cet élève pense trop facilement que les autres savent mieux que lui ce qu'il doit faire, il manque parfois d'autonomie. Il est donc également important de lui rappeler qu'il sait être indépendant à certains moments et qu'on l'apprécie alors encore plus (Bailly, 1999, pp. 151-152).

L'enseignant de type *Empathique*, par besoin d'être apprécié à tout prix, peut se laisser attendrir ou trop vite prendre pitié (accepter de repousser un contrôle par exemple alors que cela ne l'arrange pas). Il a donc intérêt à réfléchir à l'enjeu des décisions à prendre et à leurs conséquences (Ibid., pp. 163-164).

1.2 Driver d'une personnalité de type *Travaillomane*

Une personne de type *Travaillomane* s'efforce d'être parfaite. Elle cherche à réaliser les tâches qui lui sont confiées sans défaut, parfois au détriment de son repos (Dubourg, 2009, p. 91). Sous influence de son driver, une telle personne parle en donnant trop d'informations et utilise des mots alourdissant ses propos (Lefeuvre, 2012, p. 96).

Afin d'aider un élève de ce type à sortir de son premier degré de stress, l'enseignant peut l'aider à regagner son efficacité en utilisant un canal informatif pour le rassurer sur sa volonté de bien faire. Il peut également lui donner la permission de rendre une feuille qui comporte quelques ratures, souligner la clarté de sa pensée mais aussi lui donner une méthodologie lui permettant de dégager les points essentiels à traiter dans ses devoirs en fonction du temps dont il dispose (Bailly, 1999, pp. 41-42).

L'enseignant de type *Travaillomane* gagne à considérer que la perfection n'est pas de ce monde et à s'exercer à ce qu'un travail soit seulement correct et non parfait. On peut l'aider en l'invitant à hiérarchiser les activités qu'il a en charge afin qu'il puisse éventuellement confier à d'autres la réalisation de tâches non prioritaire à ses yeux (Ibid., p. 52).

1.3 Driver d'une personnalité de type *Persévérant*

Une personne de type *Persévérant* exige des autres qu'ils soient parfaits. Elle se focalise sur les défauts et occulte les réussites (Dubourg, 2009, p. 89). Si on l'écoute attentivement, elle formule beaucoup de choses par la négative : « *Ce n'est pas mal ce que vous avez fait* » (entendons qu'il s'agit d'un bon travail), « *Ce que vous dites n'est pas inintéressant* » (entendons que c'est une bonne idée)... (Collignon, 2010, pp. 111-112).

Devant un message d'élève du type « *Vous avez dit ce matin qu'on ferait trois exercices mais on n'en a fait que deux. Quand ferons-nous le troisième ?* », il est utile que l'enseignant valorise cet élève et évite de le heurter en le félicitant pour sa bonne mémoire et son souci du respect de la

parole donnée. On peut également lui dire qu'on apprécie son investissement dans le travail tout comme on peut lui donner les explications nécessaires lui permettant de comprendre le sens et l'objectif du choix pédagogique effectué (Bailly, 1999, pp. 59-60).

Pour aider un enseignant de ce type à sortir de son premier degré de stress, le processus de communication recommandé exclut l'humour même s'il est libérateur pour soi-même. Mieux vaut le féliciter pour son dévouement mais il s'agit aussi alors d'être soi-même impliqué. Cet enseignant a tout intérêt à se donner la permission d'être réaliste dans ses exigences envers les gens : ils sont humains ! S'il y parvient, il a alors toutes les chances de regagner sa bonne humeur et de trouver les qualités dont ses collègues font preuve dans d'autres domaines (Ibid., pp. 74-75).

1.4 Driver d'une personnalité de type *Rêveur*

Une personne de type *Rêveur* s'efforce d'être forte, ce qui peut s'entendre comme « *Reste impassible ! Contrôle tes émotions ! Alors seulement, tu seras quelqu'un de valable !* » (Bailly, 1999, p. 84). Un des signes caractéristiques du driver « *Sois fort* » est donc le baisser de rideau. Celui-ci agit comme un couvre-feu signalant qu'il est l'heure de rentrer dans sa carapace afin d'éviter la sur-stimulation relationnelle. Ainsi, lorsque quelque chose ne va pas, on dirait que le visage d'une personne de type *Rêveur* se ferme et devient encore moins expressif que d'habitude, comme s'il n'y avait plus personne à bord (Collignon, 2010, pp. 104-105).

Pour aider un élève de ce type à sortir du stress du premier degré, l'enseignant doit lui assurer une protection et le mettre en climat de sécurité pour faciliter son intervention. Dès lors, il doit *d'abord utiliser le canal interruptif* auprès de la classe pour faire cesser moqueries éventuelles et interventions parasites pour *ensuite* se tourner vers l'élève et *utiliser un canal directif calme* pour l'accompagner dans sa prise de parole en lui donnant des consignes concrètes et précises (Bailly, 1999, p. 84).

Vis-à-vis d'un enseignant de ce type, il importe de se souvenir que, malgré son comportement distant, il n'attend qu'un signe pour intervenir. Pour ce faire, il faut utiliser le canal de communication directif assorti d'une alternative comme « *Dites-nous si vous êtes plutôt pour ou contre cette proposition ou si vous avez une autre solution.* » (Ibid., p. 95).

1.5 Driver d'une personnalité de type *Promoteur*

Une personne de type *Promoteur* exige des autres qu'ils soient forts et se débrouillent seuls. Dans le cas contraire, elle devient dure, insensible et sans états d'âme (Dubourg, 2009, p. 89).

Un élève de type *Promoteur* attend que son enseignant soit fort, à la hauteur et qu'il se débrouille pour le comprendre. Si tel n'est pas le cas, c'est le problème de l'enseignant et non le sien. Face à une mauvaise note par exemple, il pourrait avoir un discours du type : « *Mais non, c'est clair ! Tout se suit, regardez !... C'est pourtant facile à comprendre !* ». L'enseignant aura alors tout intérêt à utiliser un canal directif dynamique précisant clairement les nouvelles actions à mener pour augmenter la note obtenue (Bailly, 1999, p. 103).

Un enseignant de ce type ne se rend pas toujours assez compte de ses exigences vis-à-vis des élèves. En toute bonne foi, il travaille avec ceux qui le suivent et laissent les autres se débrouiller seuls. S'il a conscience de cet état de choses, il peut se donner des défis personnels comme « *Stop ! Tu as besoin des autres pour être brillant ! Sois plus explicite, répète pour ceux qui n'ont pas compris, aide les plus faibles à réussir...* ». Pour aider un tel enseignant à sortir de son premier degré de stress en dehors de la classe, on peut également le lancer dans une action stimulante en employant un canal directif dynamique comme « *Lance-toi là-dedans ! C'est une opportunité à saisir !* » (Ibid., p. 115).

1.6 Driver d'une personnalité de type *Rebelle*

Chez une personne de type *Rebelle*, on peut repérer le driver « *Fais des efforts* » à son côté laborieux : elle parle en cherchant ses mots, en ponctuant ses phrases de « *euh* », « *comment dire* »... et en soufflant. Elle a tendance à tout trouver lourd et difficile, On a l'impression que « cela ne sort pas » (Lefevre, 2012, p. 96 - Collignon, 2010, pp. 107-108).

Avec un élève de ce type, le professeur a le choix entre trois versions pour l'aider à sortir de son premier degré de stress. Tout d'abord, il peut utiliser une version émotive comme « *C'est vrai que ce n'est pas toujours facile ces notions !* ». Dans ce cas, l'élève peut percevoir son comportement comme acceptable et utiliser sa créativité pour trouver des solutions personnelles. Ensuite, l'enseignant peut utiliser l'humour pour rétablir la confiance de l'élève, ce qui amène ce dernier à comprendre que si le professeur plaisante, c'est que ce n'est pas si grave que ça ! Enfin, la version structurante et réactive du type « *Ecoute, j'ai une solution mais je ne suis pas sûr du tout qu'elle marche. Tu verras bien, je te la donne à tout hasard si tu veux !* » permet de présenter un conseil sans prétendre que celui-ci est magique et efficace à 100%. Ainsi, la marge de liberté de l'élève *Rebelle* est respectée car un conseil trop appuyé devient un ordre et l'élève cherchera immédiatement à le contester et à ne pas l'appliquer ce qui l'entraînera dans un stress plus profond (Bailly, 1999, p. 127).

Pour qu'un enseignant de ce type puisse sortir de son premier degré de stress, on peut établir avec lui des contacts « sympas » comme aller prendre un verre au café voisin, lui parler avec humour ou encore l'aider à se centrer sur

l'essentiel en préparant par exemple ses cours avec un collègue (Ibid., p. 142).

2. Deuxième niveau de stress : mécanismes d'échec et rackets

Au deuxième niveau de stress, apparaissent les mécanismes d'échec et les émotions qui les accompagnent. Les mécanismes d'échec sont des comportements d'origine inconsciente, prévisibles et observables. Ils sont la conséquence de la recherche de la satisfaction de nos besoins psychologiques dans leur version négative (Lefeuvre, 2012, p. 101). Quant aux émotions inappropriées (des rackets) qui les accompagnent, elles s'expriment au travers de trois masques aisément identifiables et dépendant de chaque type de personnalité (Collignon, 2010, p. 117).

2.1 Masque d'Attaquant

Il est porté par les personnes de base ou en phase *Travaillemane* et *Persévérant*. Il correspond au rôle de *Persécuteur* dans le triangle dramatique (Ibid., p. 118). Leurs comportements expriment une position de survalorisation : les individus se sentent en supériorité que ce soit par rapport aux autres ou par rapport à la situation. Le vécu interne de l'Attaquant est « *Je suis valable, tu ne vauds rien* » (Dubourg, 2009, p. 96).

2.1.1 Le type Travaillemane : « L'adjutant-chef est de retour ! »

Au deuxième degré de stress, la personne de type *Travaillemane* s'irrite parce que l'autre n'est pas assez intelligent, assez compétent, parce qu'il ne comprend pas. Il attaque dans la sphère intellectuelle et/ou sur ses thèmes de prédilection que sont l'ordre, l'argent et la propreté : « *Rangez-moi ce bazar !* », « *Vous avez déjà entendu parler d'un budget ?* »... (Collignon, 2010, pp. 119-120).

Le mécanisme d'échec que l'on peut observer chez les personnes de ce type est le sur-contrôle. Elles cherchent à imposer une maîtrise totale de l'environnement qui doit leur permettre de décider et d'anticiper tout ce qui va arriver (Dubourg, 2009, p. 96).

2.1.2 Le type Persévérant : « Ah ! Ils n'ont pas fini de m'entendre ! »

La personne de type *Persévérant* attaque par rapport à ses opinions et peut piquer de grosses colères. Alors que le type *Travaillemane* exprime plutôt des « colères froides » (muettes), le type *Persévérant* explose dans un style « soupe au lait », « coup de g... » (Collignon, 2010, p. 120).

Son mécanisme d'échec consiste à partir en croisade : une personne de ce type serine à son entourage le même discours qu'elle martèle en rappelant

les valeurs qui lui semblent fondamentales (Dubourg, 2009, p. 96). Le ton de sa voix est péremptoire, elle n'écoute pas, interrompt et finit les propos des autres à leur place (Collignon, 2010, p. 121).


Type de personnalité	Masque	Mécanisme d'échec	Rackets (émotions)	Manifestations
<i>Travaillomane</i>		Sur-contrôle	Colère froide, triomphe, irritation	Critique, attaque, exige une compréhension immédiate
<i>Persévérant</i>		Partir en croisade	Colère vertueuse, sûr de son bon droit, jaloux	Excessivement méfiant, ne supporte pas les critiques, rigueur excessive

Figure 89 : Manifestations du masque d'Attaquant (Dubourg, 2009, p. 96)

2.1.3 A l'école...

En recevant des informations, des réponses précises, neutres, non teintées d'affectivité, l'élève de type *Travaillomane* pourra se remettre au travail de manière efficace. Face à un enseignant de ce type, il est nécessaire d'explorer en détail les raisons de son mécontentement puis de réfléchir avec lui aux solutions à mettre en place qui seraient de nature à le rassurer sur sa compétence (Bailly, 1999, pp. 43 et 53).

Avec l'élève de type *Persévérant*, l'enseignant doit lui faire comprendre qu'il a entendu son point de vue, réexpliquer le sien grâce à la formule « *et en même temps...* » et l'interroger sur les solutions qui se présentent en lui proposant une alternative « *A ton avis, est-ce qu'il vaut mieux... ou ... ?* ». Avec un enseignant de ce type, quand on sent la colère et l'indignation monter, il est possible d'intervenir en reformulant ses opinions et en dégageant avec lui de nouvelles valeurs prioritaires (Ibid., pp. 61 et 76).

2.2 Masque de Blâmeur

Ce masque correspond également à une position de *Persécuteur* adoptée cette-fois par les personnes de type *Rebelle* et *Promoteur* (Collignon, 2010, p. 121). Leurs comportements expriment une position de survalorisation : les individus se sentent en supériorité que ce soit par rapport aux autres ou par rapport à la situation. Le vécu interne du Blâmeur est « *Tu me veux du mal donc je te ferai du mal le premier* » (Dubourg, 2009, p. 97).

2.2.1 Le type Rebelle : « Je n'y suis pour rien, moi... »

Au deuxième degré de stress, la personne de type *Rebelle* fait souvent preuve de beaucoup de finesse pour détecter le point faible de son interlocuteur et appuyer délicatement dessus juste pour voir comment l'autre va réagir ou comment le culpabiliser avec art. Une autre caractéristique, c'est l'utilisation du « *Oui, mais...* ». Notons enfin que, lorsqu'elle se prend « une soufflante », une personne de ce type se sent soulagée car elle éprouve du

plaisir à obtenir sa dose de contact : « *Tu es en colère contre moi, donc tu t'occupes de moi* ». (Collignon, 2010, pp. 121-122).

Son mécanisme d'échec consiste à blâmer, en rejetant sur autrui la responsabilité de ses paroles et de ses actes en pensant que tout ce qui lui arrive est de la faute d'autrui (Lefeuvre, 2012, p. 102).

2.2.2 Le type *Promoteur* : l'art de la zizanie

Le mécanisme d'échec du type *Promoteur* est la manipulation : une personne de ce type a tendance à manipuler émotionnellement les autres pour les pousser à l'humiliation ou à l'erreur en pensant que c'est eux qui se font du mal tout seul (Ibid.). Une autre tendance de leur part : ridiculiser, faire de l'ironie confondue alors avec de l'humour comme « *Votre diplôme, vous l'avez eu où ? Ils le filent à n'importe qui...* » (Collignon, 2010, p. 123).

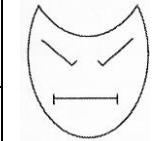
Type de personnalité	Masque	Mécanisme d'échec	Rackets (émotions)	Manifestations
<i>Rebelle</i>		Blâmer	Irréprochable, jaloux, ennuyé, revanchard	Rejette la faute sur les autres, râle, se plaint, dit beaucoup « <i>Oui, mais...</i> »
<i>Promoteur</i>		Manipuler	Irréprochable, triomphant, vengeur, invincible	Ignore ou enfreint les règles, développe un jeu personnel, est à l'origine de tensions

Figure 90 : Manifestations du masque de Blâmeur (Dubourg, 2009, p. 97)

2.2.3 A l'école...

Avec l'élève comme l'enseignant de type *Rebelle*, la première chose à faire consiste à les écouter et à les laisser vider leur sac sans les critiquer ou leur faire la morale. Ensuite, il faut saisir le grain de vérité sur lequel s'appuyer pour rebondir et aller de l'avant. C'est également alors que les interdits peuvent être signifiés aux élèves : oui, l'enseignant peut comprendre que, dans telle situation, l'élève ait envie de se comporter de cette manière mais il doit lui signaler que ce comportement n'est pas acceptable ici et maintenant et lui proposer une ouverture pour éviter la pression... et l'explosion (Bailly, 1999, pp. 18 et 144).

Avec l'élève comme l'enseignant de type *Promoteur*, il faut utiliser un canal directif et donner des limites grâce à un rappel des règles en vigueur pour lesquelles il faut refuser tout aménagement. On peut également les lancer sur une action permettant de canaliser leur énergie. Etant donnée l'énergie torrentielle dont dispose ces types d'élève et d'enseignant mais aussi afin de résister aux remous que certains peuvent provoquer, il est utile de mettre en place un environnement cohérent et structurant entre tous au sein de l'établissement (Ibid., pp. 105 et 117).

2.3 Masque de Geignard

Dans le triangle dramatique, les personnes de type *Empathique* et *Rêveur* se trouvent, au deuxième degré de stress, dans une position de *Victime* (Collignon, 2010, p. 124). Leurs comportements expriment une position de dévalorisation : les individus se sentent en infériorité que ce soit par rapport aux autres ou par rapport à la situation. Le vécu interne du Geignard est « *Je ne vauz rien, tu as de la valeur* » (Dubourg, 2009, p. 97).

2.3.1 Le type Empathique : « C'est toujours sur moi que ca tombe... »

Ayant tendance à se laisser submerger par ses émotions négatives, une personne de ce type perd le contrôle de ses faits et gestes (elle fait des gaffes) en pensant que de toute façon les autres ne l'aiment plus (Lefeuvre, 2012, p. 102). Ce n'est ni volontaire ni par recherche de provocation, c'est l'expression de son mal-être. Les sentiments parasites de confusion, d'inquiétude et de doute de soi l'empêchent de penser clairement. Si, dans un premier temps, une telle attitude peut permettre d'attirer l'attention de son entourage, cela ne dure pas car l'accumulation des erreurs amène de plus en plus de critiques (satisfaction des besoins dans la version négative) et de moins en moins de prise en compte de la personne (satisfaction des besoins dans la version positive) (Dubourg, 2009, pp. 95-96). Comme le dit Collignon (2010), la personne se sent triste et déprimée ; tout est de sa faute et rien ne va plus (p. 125).

2.3.2 Le type Rêveur : « Silence à bord... »

L'attente passive est le comportement significatif des personnes du type *Rêveur* en stress fort. Comme s'il suffisait d'attendre, de « laisser passer l'orage », sans rien faire ni rien dire pour que l'objet du stress disparaisse comme par magie (Lefeuvre, 2012, p. 102). Renfermées sur elles-mêmes, ces personnes ne laissent transparaître que très peu de choses, semblent inaccessibles et inactives (Dubourg, 2009, p. 96).


Type de personnalité	Masque	Mécanisme d'échec	Rackets (émotions)	Manifestations
<i>Empathique</i>		Faire des erreurs	Doute de soi, confusion, inquiétude	<i>Manque d'affirmation de soi, se moque de lui-même, oublis, mots malheureux, a du mal à comprendre</i>
<i>Rêveur</i>		Attendre passivement	Blessé, angoissé, gêné, sentiment de ne pas être à sa place	Isolation prolongée, projets démarrés et non finis, maladies à répétition

Figure 91 : Manifestations du masque de Geignard (Dubourg, 2009, p. 95)

2.3.3 A l'école...

Devant l'élève de type *Empathique* qui multiplie les erreurs, il est judicieux de montrer bienveillance et patience et lui rappeler les situations antérieures menées avec succès. Cela permet de le rassurer et lui permet de libérer l'énergie prisonnière de ses émotions pour la réorienter vers son intellect. Si l'affolement et l'agitation sont trop intenses, il faut parfois utiliser le canal interruptif adapté à toute situation d'urgence afin de le sortir de sa crispation. Face à un enseignant de ce type, il est nécessaire de lui rappeler l'aspect positif des décisions qu'il a prises, lui rappeler les performances et les qualités dont il fait preuve régulièrement, lui permettre de prendre contact avec quelqu'un qui l'apprécie authentiquement... Bref, le traiter avec douceur (Bailly, 1999, pp. 153 et 165).

Avec l'élève comme l'enseignant de type *Rêveur*, il s'agit d'intervenir très sereinement, en leur parlant individuellement et calmement sur base d'un canal directif tout en leur laissant le temps de la réflexion. De cette manière, on peut envisager avec eux l'endroit où se situe le problème, comment redémarrer et leur proposer des choix de réponse (Ibid., pp. 85 et 95).

3. Troisième degré de stress : le rejet

Tant que les mécanismes d'échec et les sentiments parasites permettent d'obtenir de l'entourage la satisfaction négative des besoins psychologiques, la personne montre son deuxième degré de stress. Lorsque ce n'est plus possible, parce que la personne se retrouve seule ou parce que l'entourage de lui répond plus par de l'attention négative, elle passe dans le troisième degré de mécommunication, le rejet, et montre le masque du désespéré. Les six types montrent le même masque en troisième degré avec des vécus légèrement différents reflétant leur mal-être (Dubourg, 2009, p. 98).

Ce troisième degré correspond à un stress prolongé et sévère. Ce type de comportement se rencontre assez rarement dans le contexte professionnel et scolaire car les individus, dans une telle position, s'éloignent souvent pour un temps de leur activité et ont besoin d'une prise en charge appropriée (Collignon, 2010, p. 128).


Type de personnalité	Masque	Rackets (émotions)	Manifestations
<i>Empathique Travailleuse Persévérante Rêveur Promoteur Rebelle</i>		Désespéré, coincé, rejeté, sans valeur	<i>Victime qui vit les autres comme refusant de l'aider ou comme responsables de ce qui lui arrive</i>

Figure 92 : Manifestations du masque de Désespéré (Dubourg, 2009, p. 99)

Chapitre 6

Identifier les personnalités

Les différentes composantes que nous avons développées jusqu'à présent permettent à la fois l'identification d'un type de personnalité et la communication avec ce type de personnalité. Cette identification peut être directe par les canaux de communication, les perceptions et les besoins psychologiques. Il suffit donc d'utiliser avec notre interlocuteur ce qu'il nous montre pour communiquer plus efficacement avec lui. Par exemple, une personne qui parle dans un canal nourricier nous indique que l'utilisation avec elle de ce même canal permettra une communication agréable.

Dans ce dernier chapitre, nous aborderons encore deux éléments.

Tout d'abord, la connaissance des points forts de chaque type de personnalité car ils constituent un moyen d'identification complémentaire.

Ensuite, la matrice d'identification qui reprend tous les éléments précédents et qui constitue un outil spécialement conçu pour repérer les différents types de personnalité. (Dubourg, 2009, pp. 111-113).

1. Points forts de chaque type de personnalité

Si les points forts de chaque type de personnalité constituent un moyen d'identification supplémentaire, ils ne sont cependant observables que lorsque la personne est en bonne communication car, sous stress, elle ne les utilise plus. Par exemple, sous stress, les personnes de type *Travailleuse* peuvent être très désorganisées et illogiques, les personnes de type *Rebelle* se montrer peu créatives, les personnes de type *Persévérant* faire preuve d'une observation partielle... (Ibid., p. 113).

<i>Type de personnalité</i>	Points forts
<i>Empathique</i>	Sensible, chaleureux, compatissant
<i>Travailleuse</i>	Responsable, logique, organisé
<i>Persévérant</i>	Dévoué, observateur, consciencieux
<i>Rêveur</i>	Imaginatif, calme, réfléchi
<i>Promoteur</i>	Adaptable, persuasif, charmeur
<i>Rebelle</i>	Spontané, créatif, ludique

Figure 93: Types de personnalité et points forts

2. Matrice d'identification

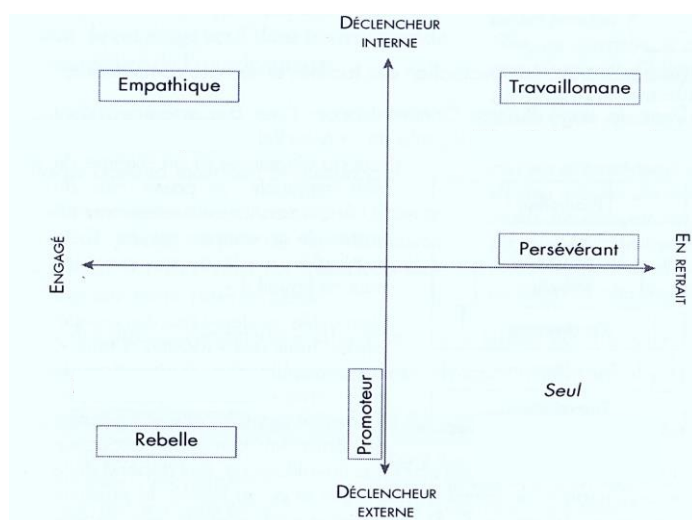


Figure 94 : Matrice d'identification

La matrice d'identification est un outil spécialement conçu pour repérer les types de personnalité. Elle est constituée de deux axes : un axe vertical ou axe des buts et un axe horizontal ou axe des relations.

L'axe des buts, qui va du pôle « Déclencheur interne » au pôle « Déclencheur externe », évalue la manière dont

une personne détermine ses motivations. Lorsque celles-ci sont internes, on dit que la personne est « automotivée ». Elle se fixe des objectifs en fonction de critères personnels et elle cherche à les atteindre malgré les éventuelles modifications de l'environnement. Les motivations peuvent aussi être externes : la personne est dans ce cas « extéro-motivée ». Elle se fixe aussi des objectifs mais ces derniers sont déclenchés en fonction des opportunités offertes par l'environnement (Ibid.). Pour illustrer ce qui précède, prenons l'exemple proposé par Collignon (2010) concernant l'achat d'un article dans un magasin. Certaines personnes entrent dans un magasin avec une idée précise de ce qu'elles cherchent et, si elles ne trouvent pas, elles vont ailleurs. Elles sont totalement hermétiques au vendeur qui tenterait de leur vendre autre chose que ce qu'elles cherchent. Leur motivation est interne. D'autres, agissent par coup de cœur. C'est parce qu'elles voient un article proposé dans le magasin qu'elles décident de l'acheter. Leur motivation est déclenchée par l'extérieur, on parle de déclencheur externe (pp. 84-85).

Notons encore que les personnes dont la motivation est interne ont tendance à prendre l'initiative du contact tandis que les personnes dont la motivation est externe ont tendance à attendre que l'on vienne vers elles (Ibid., p. 86).

L'axe des relations a un pôle « Engagé » - il concerne les personnes pour lesquelles la qualité de la relation est la priorité et la condition de leur performance - et un pôle « En retrait » qui décrit des personnes pour lesquelles la priorité est l'intérêt que représente, pour elles, l'activité.

En croisant ces deux axes, on obtient une matrice à quatre quadrants où il est possible de placer les six types de personnalités. Ces quadrants décrivent les environnements relationnels préférés des différents types de personnalités (Dubourg, 2009, pp. 113-115).

2.1 Quadrant 1 : déclencheur interne – engagé dans la relation

Les personnes de base *Empathique* recherchent des groupes à condition toutefois que l'ambiance soit bonne. Elles prennent habituellement l'initiative du contact, ne serait-ce que par le non-verbal. Généralement souriantes, elles cherchent d'abord à établir une relation personnelle et authentique avec leurs interlocuteurs. Le contenu de la conversation sera plutôt orienté vers la vie personnelle que professionnelle (Collignon, 2010, pp. 90-91).

2.2 Quadrant 2 : déclencheur interne – en retrait de la relation

Pour les personnes de base *Travaillomane* et *Persévérant*, la préoccupation est l'efficacité et la relation individuelle leur paraît généralement plus appropriée que la relation du groupe.

Elles prennent l'initiative du contact en fonction de leur objectif : faire connaissance, rechercher de l'information, découvrir les opinions de l'interlocuteur...

Une personne de base *Travaillomane* a tendance à donner de l'information voire de la surinformation, attache de l'importance à montrer sa compétence et fait fréquemment référence à son expérience ou à ses réalisations. Le rapport au temps fait partie de ses préoccupations et il montre son souci de l'optimiser en cherchant à s'imposer une ponctualité sans faille tout comme il attend la même chose de son interlocuteur.

Lors d'un premier contact, une personne de base *Persévérant* vous jauge, évalue votre degré de sincérité, l'intérêt qu'elle a d'entrer en relation avec vous. Elle a besoin de temps pour vous accorder sa confiance (Ibid., pp. 91-92).

2.3 Quadrant 3 : déclencheur externe – en retrait de la relation

Lors du premier contact, les personnes de type *Rêveur* peuvent souvent apparaître comme distantes, absentes et peu intéressées. Lors d'un entretien, mieux vaut être direct, bref et concis et lui laisser le temps nécessaire à l'élaboration de sa réflexion si l'on souhaite des réponses riches et profondes (Ibid., p. 93).

2.4 Quadrant 4 : déclencheur externe – engagé dans la relation

Les personnes de base *Promoteur* et *Rebelle* vont également utiliser un stimulus externe pour entrer en relation. Les premières donnent souvent l'impression de vouloir diriger l'entretien tout en s'affirmant d'accord avec ce qu'on leur dit. Elles savent « brosser leur interlocuteur dans le sens du poil »

et en font fréquemment un peu plus que nécessaire. Les secondes réagissent à ce qu'elles ressentent : elles ont envie ou n'en ont pas envie.

La différence entre ces types de personnalité provient du fait que pour les personnes de base *Promoteur*, c'est la finalité qui compte, le but à atteindre. Pour les personnes de base *Rebelle*, ce sera la relation, ici et maintenant : la personne a envie d'être en lien avec son interlocuteur ou pas. Elle ne prend généralement pas de gants pour faire connaître son intention (Ibid., pp. 94-95).

2.5 Canaux, perceptions, points forts, besoins psychologiques et drivers

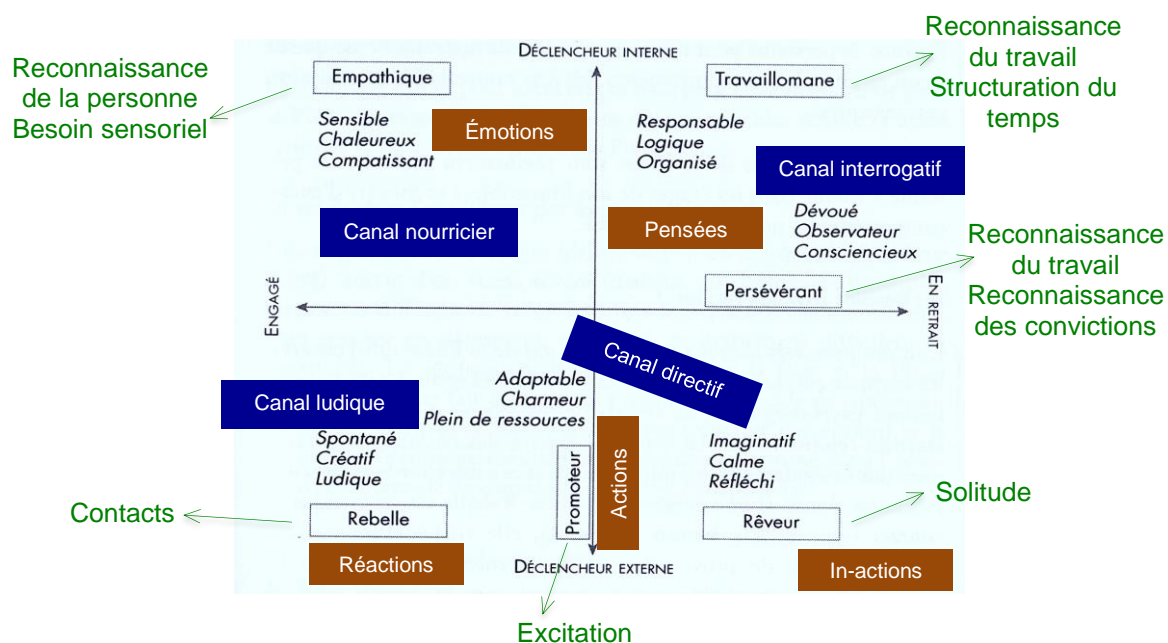


Figure 95 : Matrice d'identification avec canaux, perceptions, points forts, besoins psychologiques

Dans cette matrice, nous retrouvons, pour les différents types de personnalité, les canaux de communication, les perceptions, les points forts et les besoins psychologiques.

Nous aurions pu encore ajouter un dernier élément pour identifier la base d'un individu : la présence, dans le comportement, d'un driver qui n'entraîne cependant pas de séquence conflictuelle. Par exemple, une personne de base *Persévérant*, avec son driver *Sois parfait* parent, repère rapidement les erreurs telles que les fautes d'orthographe ou encore les détails oubliés. Dans une situation sans stress particulier, cette personne peut faire des remarques sans partir en croisade (mécanisme d'échec de personnes de ce type) (Dubourg, 2009, p.119).

Éléments-clés de cette quatrième partie

Type de personnalité	Canal	Besoins psychologiques	Perception
<i>Empathique</i>	Nourricier	Reconnaissance de la personne Besoin sensoriel	Émotions
<i>Travaillomane</i>	Interrogatif/Informatif	Reconnaissance du travail Structuration du temps	Pensées : Faits et informations
<i>Persévérant</i>	Interrogatif/Informatif	Reconnaissance du travail Reconnaissance des convictions	Pensées : Opinions
<i>Rêveur</i>	Directif	Solitude	In-actions ou imagin'actions
<i>Promoteur</i>	Directif	Excitation	Actions
<i>Rebelle</i>	Ludique	Contact	Réactions

Figure 96 : Canal, besoins psychologiques, perception par type de personnalité

Type de personnalité	Elève		Enseignant	
	Sources de motivation	Pédagogie qui lui convient	Sources de motivation	Pédagogie ...
<i>Empathique</i>	Besoin d'être aimé, confort sensoriel	Travail en binôme, discussions et échanges	Travail en équipe, environnement chaleureux	qui privilégie le savoir-être
<i>Travaillomane</i>	Félicitations et structures	Travail individuel, outils d'auto-évaluation	Compliments Structuration du temps	qui privilégie l'accumulation de savoirs
<i>Persévérant</i>	Reconnu dans son implication, tenir compte de son avis	Etre confronté à des tâches difficiles qui ont du sens pour pouvoir se surpasser	Respecté dans ses opinions et ses valeurs, reconnaissance de son dévouement	fondée sur les valeurs
<i>Rêveur</i>	Solitude, calme, espace personnel	Consignes claires, informations essentielles, régularité d'humeur	Solitude, cadre précis, directives claires	qui privilégie les exercices d'application
<i>Promoteur</i>	Sensations fortes, défis, actions d'envergure	Un langage d'action, savoir à quoi sert ce qu'on apprend, activités dynamiques, travail d'équipe	Projets d'envergure, actions de prestige	directive et synthétique
<i>Rebelle</i>	Avide de réactions de son entourage, goût pour la liberté et l'originalité	Des enseignants qui comprennent l'humour, ambiance détendue, échanges nombreux	Travail d'équipe, liberté, originalité	ludique

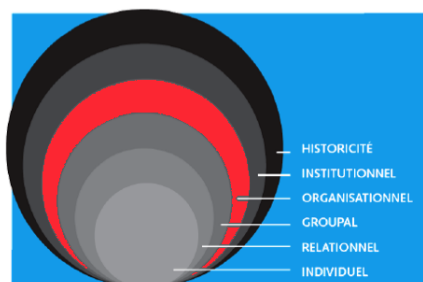
Figure 97 : Sources de motivation et pédagogie par type de personnalité

Type de personnalité	Driver	Pour sortir de son stress	
		Du côté élève	Du côté enseignant
<i>Empathique</i>	Fais plaisir aux autres !	Faire la distinction entre le rôle et la personne de l'élève	Réfléchir à l'enjeu des décisions à prendre et à leurs conséquences
<i>Travailleuse</i>	Sois parfait pour les autres !	Donner une méthodologie permettant de dégager les points essentiels	S'exercer à ce qu'un travail soit seulement correct et non parfait
<i>Persévérant</i>	Sois parfait pour moi !	Donner des explications permettant de comprendre le sens et l'objectif des choix pédagogiques	Se donner la permission d'être réaliste dans ses exigences envers les gens : ils sont humains !
<i>Rêveur</i>	Sois fort pour les autres ! Reste impassible, contrôle tes émotions !	Faire cesser les moqueries de la classe et l'accompagner dans sa prise de parole	Lui donner un signe pour qu'il puisse intervenir
<i>Promoteur</i>	Sois fort pour moi !	Préciser clairement les nouvelles actions à mener pour l'aider à s'améliorer	Le lancer dans une action stimulante
<i>Rebelle</i>	Fais des efforts !	Jouer sur l'affectif, l'humour ou présenter un conseil sans prétendre qu'il est fiable à 100%	L'aider à se centrer sur l'essentiel, lui parler avec humour

Figure 98 : Drivers et solutions pour en sortir

Type de personnalité	Mécanismes d'échec	Pour sortir de son stress	
		Du côté élève	Du côté enseignant
<i>Empathique</i>	Fais des erreurs car se laisse submerger par ses émotions	Patience et bienveillance, rappeler les réussites antérieures	Rappeler l'aspect positif des décisions déjà prises, les performances dont il fait généralement preuve
<i>Travailleuse</i>	Sur-contrôle, attaque dans la sphère intellectuelle	Réponses précises, non teintées d'affectivité pour qu'il puisse se remettre au travail	Explorer les raisons de son mécontentement, réfléchir avec lui à des solutions possibles
<i>Persévérant</i>	Part en croisade, attaque par rapport à ses opinions	Entendre son point de vue, réexpliquer le sien et demander son avis en lui proposant une alternative	Reformuler ses opinions et dégager avec lui de nouvelles valeurs prioritaires
<i>Rêveur</i>	Attend passivement	Parler calmement en leur laissant le temps de la réflexion, situer le problème et proposer des choix de réponses pour redémarrer	
<i>Promoteur</i>	Manipule émotionnellement les autres, sème la zizanie	Donner des limites en rappelant les règles en vigueur, les lancer sur une action pour canaliser leur énergie, mettre en place un environnement cohérent et structurant	
<i>Rebelle</i>	Blâme, appuie sur le point faible de l'autre pour le faire réagir, utilise le « oui, mais... »	Les écouter, les laisser vider leur sac sans les critiquer, saisir le grain de vérité sur lequel s'appuyer pour rebondir et aller de l'avant	

Figure 99 : Mécanismes d'échec et solutions pour en sortir



PARTIE 5

QUESTIONNEMENT

A PROPOS DU CHANGEMENT

« Si vous continuez à faire ce que vous avez toujours fait, vous obtiendrez encore ce que vous avez toujours obtenu. »

John Maxwell

Introduction

Dans la quatrième partie, dans une perspective organisationnelle, nous avons développé la Process Communication de Taibi Kahler afin de mieux comprendre la manière dont les acteurs pouvaient se saisir de la réalité dans laquelle ils se trouvaient. A cette fin, nous avons envisagé une description, d'une part, des caractéristiques des différents profils de personnalité et, d'autre part, des stratégies utilisées pour communiquer.

Rapportée à une situation professionnelle en organisation, la question du changement est aussi une préoccupation majeure, qu'il s'agisse de l'encourager ou d'y résister (Piroton, 2008, p. 5). Dans cette partie, nous compléterons donc le niveau organisationnel en nous penchant plus particulièrement sur le carré dialectique (Kaufmann, 2001), sur la manière dont un individu cherche à construire et à réaliser son identité personnelle par ses relations avec les autres (Bajoit, 2003) ainsi que sur l'Idéal du moi et le Moi idéal (Aubert et De Gaulejac, 1991, 2007).

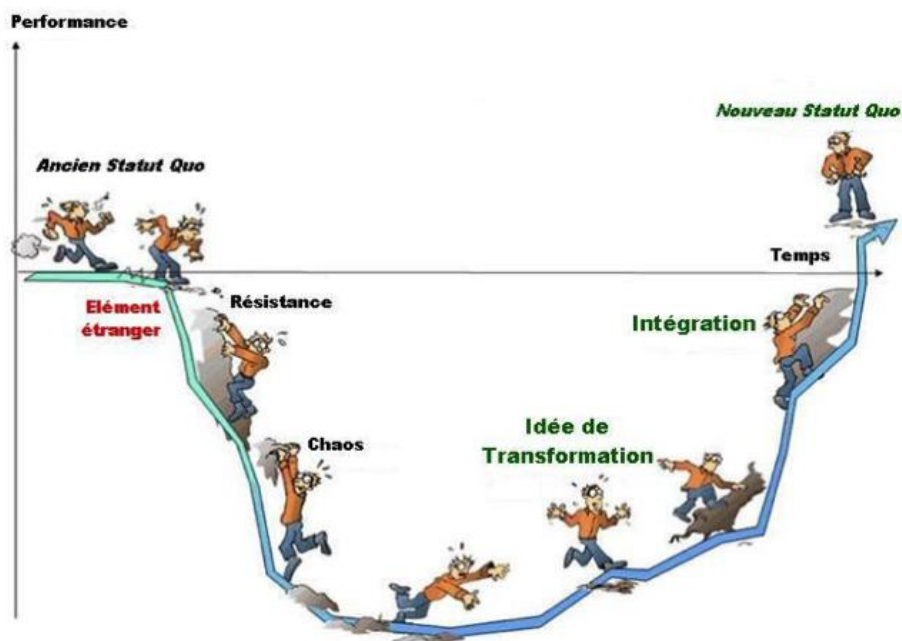


Figure 100 : Le processus du changement

Consulté le 12 novembre 2014, à l'adresse <http://la-penseedujour.overblog.com/le-processus-de-changement>

Chapitre 1

Le carré dialectique

1. Habitus et habitudes

On peut définir l'habitus comme une intériorisation de l'extériorité, autrement dit, comme la manière dont un individu imprime, dans sa tête et dans son corps, les structures sociales véhiculées par son groupe d'appartenance. En somme, ce sont ses origines sociales, et donc ses premières expériences, puis sa trajectoire sociale qui l'amènent à incorporer, de façon durable et généralement inconsciente, des normes, des pratiques, des manières d'être et de penser¹⁶⁷.

Le concept de schème défini par Piaget se construit chez l'enfant à partir d'une combinaison de gestes rudimentaires par des processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration. La répétition de cette combinaison donne alors naissance à un schème d'action qui pourra s'activer par la suite dans un ensemble de situations identiques. Pour prendre un exemple dans la classe des conduites sensori-motrices, le schème de la succion est la totalité psycho-biologique organisée qui permet à un enfant de s'alimenter physiquement au début de sa vie. Il comprend aussi bien des savoir-faire que des savoirs, une dimension motivationnelle et affective qu'une dimension cognitive¹⁶⁸. Ce mécanisme ne se limite pas à l'enfance et, pour Guy Le Boterf¹⁶⁹, un professionnel « *doit construire et posséder des schèmes qui le rendent capable de mobiliser en temps opportun des combinatoires appropriées de ressources. Le schème permet de gagner du temps en procédant par inférence, c'est-à-dire en décidant sans disposer de la totalité des informations qui seraient nécessaires. Le professionnel confirmé et expert possède en mémoire une bibliothèque de schèmes* » (p. 86). Les schèmes opératoires constituent donc une bibliothèque de réponses procédurales permettant de faire face à des problèmes pratiques.

Pour Kaufmann¹⁷⁰, les habitudes sont des schèmes opératoires incorporés. Il précise qu'un schème opératoire peut se réduire à un schème élémentaire comme il peut être constitué d'une combinaison de schèmes élémentaires. Ainsi, conduire une installation industrielle automatisée en anticipant les

¹⁶⁷ Kouadio, C. (s. d.). Bourdieu. Consulté 11 mai 2014, à l'adresse <http://sos.philosophie.free.fr/bourdieu.php>

¹⁶⁸ Fondation Jean Piaget. (s. d.). Schème. Consulté 5 novembre 2014, à l'adresse http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?PRESMODE=1&NOTIONID=239

¹⁶⁹ Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.

¹⁷⁰ Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Hachette.

pannes et en faisant face aux aléas, induit plusieurs schèmes relatifs à des savoir-faire plus limités : vérifier les paramètres, changer les outillages, interpréter un indicateur...

Les habitudes ne se contentent pas de reproduire l'ancien, elles enregistrent aussi le nouveau. Elles représentent un enchaînement d'une multitude de segments incorporés, c'est-à-dire de micro-répétitivités auxquelles s'ajoutent des segments nouveaux. Pourtois et Desmet (2010) expliquent ainsi que donner le bain à son enfant est une activité qui ne peut être exactement répétitive (p. 19). L'habitude est donc souple et dynamique, elle ne cesse de se transformer.

Selon Loriol¹⁷¹, le concept d'habitude (*habitus* en latin) utilisé par Bourdieu – qui utilise sciemment le terme latin par crainte de l'aspect trop trivial de l'habitude – est un mécanisme totalisant des pratiques qui ne permet pas de bien comprendre les marges de choix individuel. Si cette analyse peut être adaptée aux sociétés traditionnelles, elle ne rend pas compte de la dynamique de la réflexivité et de la multiplicité des dispositions qui caractérisent les sociétés contemporaines. D'où la proposition de revenir au terme d'habitude.

2. Intériorisation, conflit et incorporation de schèmes

Chaque jour, nous construisons des esquisses de nouveaux schèmes, mais seuls certains seront conservés. On dit alors que les schèmes sont intériorisés. Cette intériorisation est un processus long et incertain. Devant un nouveau schème se crée un conflit avec les habitudes anciennement incorporées. L'individu hésite, en discute avec des amis, réfléchit sur sa crédibilité. Des doutes, des questionnements restent très vivaces. Quand ce travail intellectuel s'arrête, le passage à l'incorporation se réalise : le nouveau schème est enregistré dans la mémoire cachée et n'est dès lors plus questionnable ; l'action est libérée de toute réflexivité (Pourtois et Desmet, 2010, pp. 20-21).

Trois termes peuvent caractériser la diversité des schèmes incorporés : pluralité, unité et singularité.

Pluralité. La diversité des schèmes incorporés est immense. L'homme est donc un être pluriel.

Unité. Plus cette pluralité est grande, plus elle exige un travail d'unification, car l'individu tend toujours à rechercher son unité. En recherchant son unité,

¹⁷¹ Loriol, M. (2001). Kaufmann Jean-Claude, Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet. *Revue française de sociologie*, 42(4), 760- 762.

l'individu doit aussi reformuler ses schèmes anciens incorporés. *Pluralité* et *unité* se renforcent donc mutuellement.

Singularité. L'assemblage des schèmes incorporés d'un individu est le résultat de son histoire et est toujours particulier. Un patrimoine d'habitudes lui appartient en propre et marque son identité (Ibid.).

3. Carré dialectique

Kaufmann (op. cit.) ne conçoit pas l'individu comme une réalité figée, mais comme un processus se situant entre les quatre pôles du « carré dialectique ».

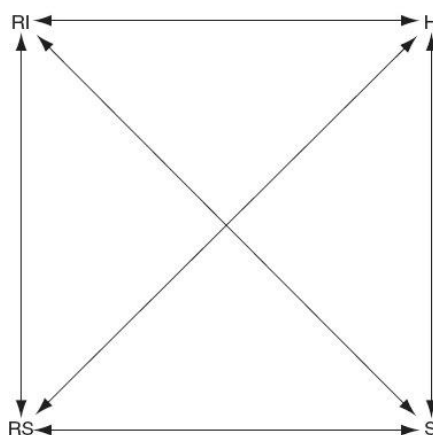


Figure 165 : Carré dialectique de Kaufmann (2001, p. 188)

- Le pôle H représente le patrimoine individuel d'habitudes qui se constitue progressivement au cours de la vie. Ces habitudes peuvent être définies comme des pratiques routinières qui n'impliquent pas nécessairement la réflexion pour se manifester ; elles régulent l'action d'un individu.
- Le pôle RI représente la réflexivité individuelle. Il s'agit d'un espace mental, d'un monde intérieur propre à l'individu. La réflexivité intervient dans une logique de cohérence, d'ajustement, de réduction des conflits entre un nouveau schème et les habitudes anciennement incorporées.
- Le pôle RS représente la réflexivité sociale. Celle-ci concerne les informations qui nous viennent de l'extérieur (débats publics, connaissances médiatisées...) et qui peuvent déclencher un nouveau comportement personnel.
- Quant au pôle S, il représente les cadres de socialisation (tels que la famille ou l'école) qui permettent à l'individu de s'approprier son monde : ils mettent en place une mémoire sociale profondément incorporée, ancienne et implicite.

L'individu est constitué par la totalité du carré, mais il est rarement, en même temps, tout le carré à la fois. A tel moment, il est absorbé par sa réflexion individuelle (RI), à tel autre il est impliqué dans un débat d'idées (RS), agit selon un enchaînement opératoire tout à fait incorporé (H) ou encore fait intervenir sa mémoire sociale pour s'engager dans un rôle (S).

Pourtois et Desmet (2010) donnent l'exemple d'un jeune adulte qui doit entrer dans un nouveau rôle : celui de parent. Au début, le jeune parent observe, analyse les comportements d'autres parents (RI). Il peut aussi discuter avec des amis ou des spécialistes (RS) tout comme il peut encore réactiver certaines structures dormantes émanant de ce qu'il a pu vivre avec ses propres parents et sans que sa réflexivité ne soit sollicitée (S). Cela va déclencher un conflit de schèmes, d'autant plus que le rôle de parent est en mutation profonde à l'heure actuelle. Cette situation ne peut être maintenue, car il faut choisir pour agir en parent véritable. Cela implique que les nouveaux schèmes d'action soient non seulement intériorisés, mais incorporés et inscrits dans la mémoire sociale profonde (S) permettant la commutation en habitude (H). Si ce processus se réalise, le rôle devient naturel, il n'y a plus d'inadéquation entre (S) et (H), la configuration identitaire du jeune adulte a changé. Les auteurs ajoutent que la jeunesse est caractérisée par une identité en changement permanent. A l'âge adulte, une stabilisation identitaire se manifeste conférant une sécurité : (H) et (S) sont le plus souvent en consonance, la réflexivité tend à se réduire (p. 23).

4. Réflexivité

4.1 Réflexivité individuelle

La réflexivité intervient dans une logique de cohérence, d'ajustement, de réduction des dissonances. Il existe aussi un autre type de logique réflexive qui suscite l'imaginaire – la logique fictionnelle – dans laquelle l'individu improvise, rêve, fait « *tourner son petit cinéma* ». Une telle démarche peut s'inscrire dans une visée de compensation identitaire (rêver de gagner au loto) ou encore relever de l'utopie, mais, parfois, une création fictionnelle peut se convertir en projet. A ce moment-là, la conscience réflexive de type rationnel intervient, subordonnée néanmoins à des matériaux et à des cadres fournis par la réflexivité sociale (Pourtois et Desmet, 2010, pp. 24-25).

4.2 Réflexivité sociale et contraintes de la mémoire sociale

De par les rencontres extérieures, les médias, les expériences de vie... (RS), l'individu va saisir des éléments qu'il va soumettre à sa réflexion individuelle

et certains deviendront des habitudes (H). Ceux-ci ne seront pas incorporés au hasard : la mémoire sociale (S) intervient et va agir comme un filtre dans le choix des éléments à incorporer. Le jeu n'est donc pas totalement ouvert ; les limites sont imposées par la puissance conservatrice de la mémoire sociale (Ibid. p. 25).

Pour Kaufmann (op. cit), l'intervention réflexive est incessante sans toutefois susciter fréquemment d'incorporations nouvelles, car, toujours, elle est entraînée et dominée par les cadres de socialisation. Il est cependant clair que des fragments de réflexivité sociale peuvent s'associer à des fragments de réflexivité personnelle et modifier le déroulement des pratiques éducatives routinières. Tous ces éléments s'enchaînent de façon décousue, éclatée et se combinent pour constituer une dynamique intrinsèque à l'individu. C'est de la sorte que chacun se constitue son modèle éducatif, sans cesse en changement, grâce à la mise en correspondance de la mémoire incorporée avec la mémoire sociale environnante (Ibid., pp. 26-27).

Chapitre 2

Manière dont un individu cherche à construire et réaliser son identité personnelle par ses relations avec les autres

Pour comprendre les mutations du monde dans lequel nous sommes plongés, Bajoit (2003) présente une théorie sous forme de sept propositions qui forment un tout. Dans ce chapitre, nous en reprendrons trois qui nous paraissent en lien avec notre travail de recherche et qui devraient nous permettre de comprendre pourquoi un individu accepte ou non de confronter ses propres conceptions pédagogiques à des informations nouvelles.

1. Première proposition

« *La vie sociale implique des contraintes du collectif sur les individus qui en sont membres.* »

Parce que nous vivons ensemble, les communautés que nous formons ne peuvent autoriser leurs membres à faire n'importe quoi. La vie sociale implique donc des contraintes du collectif sur ses membres. Bajoit en cite cinq que nous avons ajustées à la communauté scolaire.

La puissance ou la capacité d'adaptation aux richesses existantes (Ibid., p. 23). Les richesses sont les compétences que les enseignants et les élèves possèdent déjà. Lorsque les richesses sont précisément connues, s'adapter consiste à définir les désirs et/ou les besoins des uns et des autres, à mettre en place des dispositifs permettant de tendre vers ce qui est attendu et à contrôler si les dispositifs mis en place portent leurs fruits. Mais la puissance est aussi une capacité de transformation, de création de nouvelles richesses et, chronologiquement, cette capacité se développe dans un second temps.

Le pouvoir ou la capacité de contraindre les autres afin d'organiser et de garantir l'ordre interne (faire savoir ce qui est permis et interdit dans les échanges). En exerçant le pouvoir, un individu peut être dit « *dirigeant* » ou « *dominant* ». Dans le premier cas, il sert l'intérêt général ; dans le second, il détourne ce pouvoir au service de ses intérêts personnels (Ibid., p. 26).

L'autorité ou la capacité de rendre désirable la réussite conformément aux prescriptions normatives en vigueur (Ibid., pp. 28 et 61). Chaque acteur a des attentes auxquelles les autres doivent répondre et les obligations réciproques sont inégales entre elles, soit formellement (des niveaux hiérarchiques explicites sont mis en place), soit informellement (les acteurs cherchent à créer chez les autres des incertitudes qui leur assurent une plus grande emprise sur eux). Dans un environnement qui change, l'autorité suppose d'agir avec souplesse et de savoir profiter de la créativité des individus, de leur capacité d'innovation afin de permettre à tous d'évoluer en toute harmonie (Ibid., p. 29).

L'influence ou la capacité d'établir des compromis par la négociation (p. 30). Autrement dit, chacun renonce à quelque chose de son intérêt et de son projet pour préserver le consensus et ainsi réaffirmer l'attachement qu'il lui porte (Ibid., p. 31).

L'hégémonie ou la capacité de pratiquer tantôt une politique de conquête, tantôt une politique de défense. La politique de conquête peut revêtir deux modalités différentes : *l'impérialisme* qui consiste à enlever aux acteurs le contrôle et la disposition de leurs ressources en leur imposant diverses formes de dépendance ; *la coopération* qui consiste au contraire à créer des liens d'interdépendance en aidant les acteurs à tirer un plus grand avantage de leurs ressources et parfois en leur fournissant les ressources qui leur manquent. La politique de défense peut également revêtir deux modalités différentes : *l'alignement* qui consiste à accepter la domination impérialiste et *la libération* qui consiste à la rejeter (Ibid., p. 32).

2. Deuxième proposition

« *Par la pratique des relations sociales, structurées par des contraintes sociales et matérielles et par des sens culturels, les individus se socialisent et forment leurs identités collectives.* »

La socialisation combine quatre processus.

Le calcul. Dans ce processus, les individus répondent aux attentes des autres parce qu'ils y ont un intérêt, parce qu'ils apprécient davantage ce qu'ils en retirent que ce qui leur en coûte.

L'habitation. Les normes de conduite intériorisées, l'individu fonctionne « tout seul », il joue le rôle correspondant à sa position sociale afin de se sentir bien dans sa peau. Il est sous l'empire de ce que Weber appelle « *tradition* », Bourdieu « *habitus* » et Kaufmann « *habitude* ».

L'identification. L'individu s'identifie à une personne avec laquelle il est susceptible d'entrer en relation d'empathie (père, mère, professeur...), la prend pour modèle de son propre comportement et fait ce qu'elle attend de lui parce que des liens affectifs le rattachent à elle.

La conviction. Afin qu'un individu se conforme aux exigences de la vie collective, un moyen sûr consiste à lui faire intérioriser le sens de ses conduites : « *Tu pourras être fier de toi si tu fais cela.* »

Bajoit fait remarquer que l'individu, au moment d'expliquer sa conduite, sélectionne la raison la plus avouable, celle qui, dans le contexte relationnel où il se trouve, est la plus susceptible de lui valoir de la reconnaissance sociale, de lui attirer le moins d'ennuis. Tout acteur idéologisant ainsi son discours, on ne peut jamais considérer ses propos comme le seul sens de sa

conduite et il faut donc aller chercher le ou les sens implicites au-delà du sens explicite (Ibid., p. 82-86).

Les individus qui partagent les mêmes convictions, les mêmes intérêts, les mêmes habitus ont tendance à se reconnaître entre eux. **Ces identités collectives**¹⁷² sont faites d'un mélange complexe de tensions entre quatre sentiments :

- fierté (valorisation de traits qu'un individu possède) : « *C'est vrai que nous ne sommes que de petits ouvriers ignorants comme ils disent, mais nous au moins, nous sommes courageux et honnêtes* » ;
- honte (dévalorisation de traits qu'il possède) : « *Quelle tristesse d'avoir le teint basané !* » ;
- envie (valorisation de traits qu'il ne possède pas) : « *Si je pouvais appartenir à cet autre groupe !* » ;
- mépris (dévalorisation de traits qu'il ne possède pas) : « *Moi, un bon élève comme eux, jamais !* » (Ibid., pp. 86-88).

3. Troisième proposition

« *Les identités collectives sont traversées par des tensions existentielles que les individus gèrent pour construire leur identité personnelle.* »

3.1 Conception de l'individu

L'individu est un être doté d'une identité personnelle qui est le résultat, toujours provisoire et évolutif d'un travail sur lui-même. Par ce travail, l'individu cherche à concilier trois sentiments malgré le fait qu'ils ne sont pas toujours compatibles entre eux.

- *Le sentiment d'accomplissement personnel*, résultat de la conciliation entre ce qu'il est (son identité engagée) et ce qu'il voudrait être et devenir (son identité désirée).
- *Le sentiment de reconnaissance sociale*, résultat de la conciliation entre ce qu'il est (son identité engagée) et ce qu'il pense que les autres attendent de lui, ce qu'ils lui assignent de faire ou d'être (son identité assignée).
- *Le sentiment de consonance existentielle*, résultat de la conciliation entre ce qu'il voudrait être et devenir (son identité désirée) et ce qu'il croit que les autres attendent de lui (son identité assignée).

¹⁷² Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge : Cambridge University Press.

S'il ne parvient pas à concilier un ou plusieurs de ces sentiments, l'individu ressent une insatisfaction, un malaise, une souffrance que Bajoit appelle *tension existentielle* ou encore *tension identitaire*. On peut distinguer trois types de tension.

- *Le sujet est divisé* lorsqu'il souffre d'un déni d'accomplissement personnel. Ce qu'il a été et est devenu (son identité engagée) ne correspond pas à ce qu'il aurait voulu (son identité désirée). Il ne savait pas ce qu'il voulait, il a renoncé, il n'a pas eu le courage ; il a eu peur, il n'a pas eu l'occasion et maintenant, c'est trop tard ou plus difficile.
- *Le sujet est dénié* lorsqu'il souffre d'un déni de reconnaissance sociale par les autres. Il ne parvient pas à concilier son identité engagée avec son identité assignée. Les autres ne reconnaissent pas ce qu'il est ou le reconnaissent, mais pour ce qu'il estime ne pas être ou encore le reconnaissent pour moins que ce qu'il estime être.
- *Le sujet est anémique* lorsque l'individu souffre de dissonance existentielle. Il ne parvient pas à concilier son identité désirée avec son identité assignée. Il ne parvient ni à faire admettre ses attentes par les autres, ni à faire siennes les contraintes instituées par les normes sociales (Ibid., pp. 99-102).

3.2 Origine des tensions existentielles

3.2.1 Les identités collectives sont traversées par des tensions structurelles

Ces tensions trouvent leur origine dans la pratique des relations sociales. Elles peuvent avoir trois origines.

- *L'idéologisation*¹⁷³ *de la relation*. Plus les acteurs poursuivent leurs intérêts particuliers – et donc moins ils poursuivent l'intérêt général – plus ils ont tendance à mettre en évidence ce qu'ils font pour l'intérêt collectif et à masquer leurs motivations les moins avouables, à dissimuler l'emprise qu'ils cherchent à exercer sur les autres. Ce faisant, ils présentent ainsi une image de leurs relations qui ne correspond pas à ce qu'elles sont vraiment, une image qui fait rêver, qui inspire confiance. Entre les attentes intériorisées des autres et les possibilités de les réaliser effectivement, un décalage tend à s'installer. Toute relation sociale est donc potentiellement source d'illusion.

¹⁷³ Discours par lequel tout acteur interprète et justifie sa conduite pour lui-même et pour les autres. Ce faisant, il se présente sous son plus beau jour et ne révèle que ce qu'il lui paraît le plus légitime de révéler. C'est une photographie qui embellit la réalité, qui crée de l'illusion (Bajoit, 2003, p. 107).

- *L'utopisation*¹⁷⁴ de la relation. Les relations sociales poursuivent le plus souvent des finalités qui sont au moins partiellement incompatibles et donc inaccessibles. Elles cherchent à concilier l'inconciliable, à dépasser l'indépassable, à atteindre l'inaccessible. Pour réaliser ces finalités, il faudrait beaucoup de ressources et de compétences, mais celles-ci sont toujours limitées et les acteurs doivent toujours faire des choix, des compromis, se contenter de l'imperfection.
- *Le changement socio-culturel*. Lorsque deux légitimités culturelles sont en concurrence, deux conceptions de la « bonne » gestion collective coexistent, ce qui oblige les acteurs à faire appel à leur réflexivité pour choisir, sans bien savoir les conséquences de leurs choix. Des conflits apparaissent alors entre ceux qui s'engagent dans une démarche de défense du passé et des droits acquis et ceux qui adhèrent aux idées nouvelles qui ne sont cependant pas encore pleinement légitimes. Entre ces deux extrêmes, beaucoup d'acteurs connaissent une relative anomie¹⁷⁵ (Ibid., pp. 107-109).

3.2.2 Les tensions structurelles se traduisent, dans la conscience des individus, par des tensions existentielles

L'origine des tensions structurelles engage les individus à adhérer à des attentes qu'ils réussiront plus ou moins difficilement à satisfaire. Au départ, ils se débrouillent avec leurs blessures plus ou moins cicatrisées, mais quand les attentes augmentent, quand les contraintes augmentent, quand les ressources diminuent alors, les tensions existentielles varient plus ou moins brusquement. Du coup, les « bricolages » antérieurs s'effondrent et le malaise devient insupportable. Il faut gérer (Ibid., pp. 109-100).

3.3 Gestion des tensions existentielles

Cette gestion n'est pas totalement (in)volontaire ni entièrement (in)consciente. Dans la tête des hommes, la lucidité et l'aveuglement se mêlent si inextricablement qu'il est impossible de les distinguer. C'est sur un fond culturel propre à un lieu et à un temps donné que chaque individu vit des moments où les tensions culturelles qui menacent son identité sont

¹⁷⁴ Discours par lequel les acteurs d'une relation font croire que les finalités qu'ils poursuivent sont pleinement accessibles et compatibles entre elles alors qu'elles ne le sont jamais totalement (Bajoit, 2003, p. 108).

¹⁷⁵ Le concept d'anomie forgé par Durkheim caractérise la situation où se trouvent les individus lorsque les règles sociales qui guident leurs conduites et leurs aspirations perdent leur pouvoir, sont incompatibles entre elles ou lorsque, minées par les changements sociaux, elles doivent céder la place à d'autres. Durkheim a montré que l'affaiblissement des règles imposées par la société aux individus a pour conséquence d'augmenter l'insatisfaction et, comme diront plus tard Thomas et Znaniecki, la « démoralisation » de l'individu. Consulté 13 janvier 2015, à l'adresse <http://www.universalis.fr/encyclopedie/anomie/>

particulièrement fortes et où le travail de gestion de soi est tout spécialement important (Ibid., p. 121). Voyons comment l'individu gère ses tensions existentielles.

3.3.1 Travail sur l'identité assignée

Si l'individu a la conviction que les autres ont vis-à-vis de lui des attentes qui entrent en contradiction soit avec ce qu'il voudrait être, soit avec ce qu'il s'est déjà engagé à être, plusieurs perspectives sont envisageables. Certains estiment qu'il vaut mieux se soumettre (*sujet conformiste*), d'autres estiment qu'il vaut mieux rejeter les attentes des autres même au prix de la désapprobation sociale (*sujet rebelle*).

Mais c'est sans doute entre ces deux extrêmes que l'on trouve les attitudes les plus courantes et les plus intéressantes (*sujet adaptateur*).

- Ainsi, certains ne se conforment qu'en apparence, mais n'en continuent pas moins à poursuivre leurs fins propres de manière « clandestine » et souvent inconsciente. En réinterprétant les injonctions des institutions avec plus ou moins de mauvaise foi de manière à les rendre compatibles avec les leurs, ils se persuadent parfois qu'ils les ont essayées. Cependant, puisqu'ils ont échoué, leurs échecs prouvent qu'ils ne sont pas capables de se conformer aux attentes des autres et qu'ils ont maintenant le droit de faire ce qu'ils veulent. Chez certains, l'échec de leur tentative conformiste engendre une culpabilité qui bloque leur capacité de reformuler un projet personnel et les entraîne dans une marginalité qui radicalise leur refus, voire leur haine du social.
- D'autres ne se rebellent qu'en apparence. Ils ne peuvent tolérer de paraître conformiste et soumis, mais ne peuvent pas non plus se passer de reconnaissance sociale. Ils arrivent ainsi à faire comme tout le monde. Cette rébellion contre l'emprise d'un groupe peut aussi devenir le moyen de se conformer aux normes d'un autre : c'est la socialisation anticipatrice de Merton¹⁷⁶ (Ibid., pp. 115-116).

3.3.2 Travail sur l'identité désirée

Lorsque l'individu ressent au fond de sa conscience une attente identitaire forte, mais qu'il la perçoit comme opposée à ce que les autres attendent de

¹⁷⁶ L'individu qui se projette sur un groupe social auquel il désire appartenir a tendance à adopter les valeurs de ce groupe. Cette tendance l'aide à se hisser dans ce groupe et, ultérieurement, facilite son adaptation en son sein une fois qu'il s'y est fait admettre. Cette préparation des attitudes n'est fonctionnelle que dans une structure sociale faisant place à la mobilité et doit être suivie d'un passage effectif au groupe de référence dans un nombre suffisant de cas. Si les passages sont trop peu nombreux, cette socialisation anticipatrice est dysfonctionnelle puisque l'individu ne peut se faire accepter par le groupe dans lequel il aspire à entrer et risque de se faire rejeter par son « en-groupe » (Merton, R.C. (1997). In Ferréol, G. (2004). *Sociologie : cours, méthodes, applications* (p. 338). Levallois-Perret: Bréal.

lui ou à ce que lui-même s'est engagé à faire, il peut soit chercher à vivre le plus conformément possible aux exigences de ses pulsions, de ses désirs, de ses projets... (*sujet authentique*), soit il se résigne à se tenir à la disposition des autres (*sujet altruiste* – il refoule si profondément ses désirs qu'il en vient à les oublier).

Encore une fois, c'est entre ces deux extrêmes que se situent la plupart des modes de gestion de l'identité désirée (*sujet stratège*).

- Il arrive que les objets sur lesquels l'individu a investi son identité désirée ne soient pas, ou pas tout à fait, culturellement légitimes. Il doit alors y renoncer, les rechercher en secret ou combiner les deux. Il peut encore leur trouver des substituts lui permettant de se dire qu'il n'y renonce pas tout en y renonçant cependant.
- Dans une recherche sur les jeunes, Bajoit a été frappé par le fait que certains font ce que la société attend d'eux, mais en s'y impliquant le moins possible : ils travaillent juste ce qu'il faut pour gagner leur vie et investissent ce qui leur reste de temps et d'énergie dans une activité qu'ils jugent créative. D'autres vivent la partie refoulée de leur identité désirée sur un mode purement imaginaire : ils rêvent de ce qu'ils pensent entreprendre un jour peut-être.

Dans cette recherche, Bajoit constate encore le sentiment de vide qui s'empare de certains jeunes de notre époque. Dans cette période de mutation, dit-il, il leur est en effet difficile de se constituer

- une identité désirée parce qu'il n'y a plus d'utopie et d'idéologie crédibles ;
- une identité assignée, car ils ne savent pas bien ce que les institutions en crise et en mutation attendent d'eux.

A vivre dans un monde sans « cause », sans utopie, sans projet, qui ne sait pas leur donner à croire, les individus n'ont pas de référence identitaire forte, mais ne parviennent pas non plus à se conformer aux contraintes des institutions (Ibid., pp. 117-118). Ceci pourrait nous aider à comprendre le comportement de certains élèves dans le premier degré différencié.

3.3.3 Travail sur l'identité engagée

Lorsque l'individu a été amené à prendre, vis-à-vis de lui-même et d'autres, des engagements qu'il sent en profonde contradiction soit avec ce qu'il croit qu'on attend de lui, soit avec ce que lui-même aurait voulu devenir, deux attitudes extrêmes peuvent à nouveau être observées. Il y a tout d'abord ceux qui se persuadent qu'il vaut mieux continuer : j'ai choisi, il faut aller jusqu'au bout, j'assume (*sujet conséquent, voire conservateur*). Ensuite, il y a ceux qui sont plus facilement prêts à tout recommencer à zéro, à repartir sur d'autres bases, d'autres projets (*sujet innovateur*).

Bien entendu, on trouve d'intéressantes combinaisons entre les deux (*sujet pragmatique*).

- Habituellement, l'individu s'adapte tout en restant conséquent avec ses choix antérieurs ; au gré des circonstances, il modifie peu à peu ses fins et ses moyens.
- Certains ne veulent pas voir qu'ils se sont trompés, pensent que les choses vont s'arranger d'elles-mêmes, se donnent des raisons pour reporter sans cesse leurs décisions. Cette attitude leur permet de continuer moyennant quelques aménagements mineurs qu'ils prennent pour des solutions.
- D'autres sont si peu convaincus du bien-fondé de leurs engagements, si peu impliqués dans leur propre existence qu'ils ne trouvent pas la force de persévérer et renoncent à la moindre difficulté ; ils sont blasés, désimpliqués (Ibid., pp. 118-119).

Comme on peut le constater, l'individu est pris dans un champ de tensions : il veut jouir de l'estime des autres, mais il n'est pas toujours facile de choisir entre conformisme et rébellion, ni de les combiner ; il veut réaliser ses engagements identitaires, mais est pris entre le besoin de persévérer et celui de s'adapter c'est-à-dire de renoncer et d'innover ; il veut avoir de l'estime pour lui-même, mais il est parfois déchiré entre l'authenticité et l'altruisme. Quand l'individu ne parvient à entrer dans aucune de ces logiques, on peut alors parler de « *sujet anémique* ».

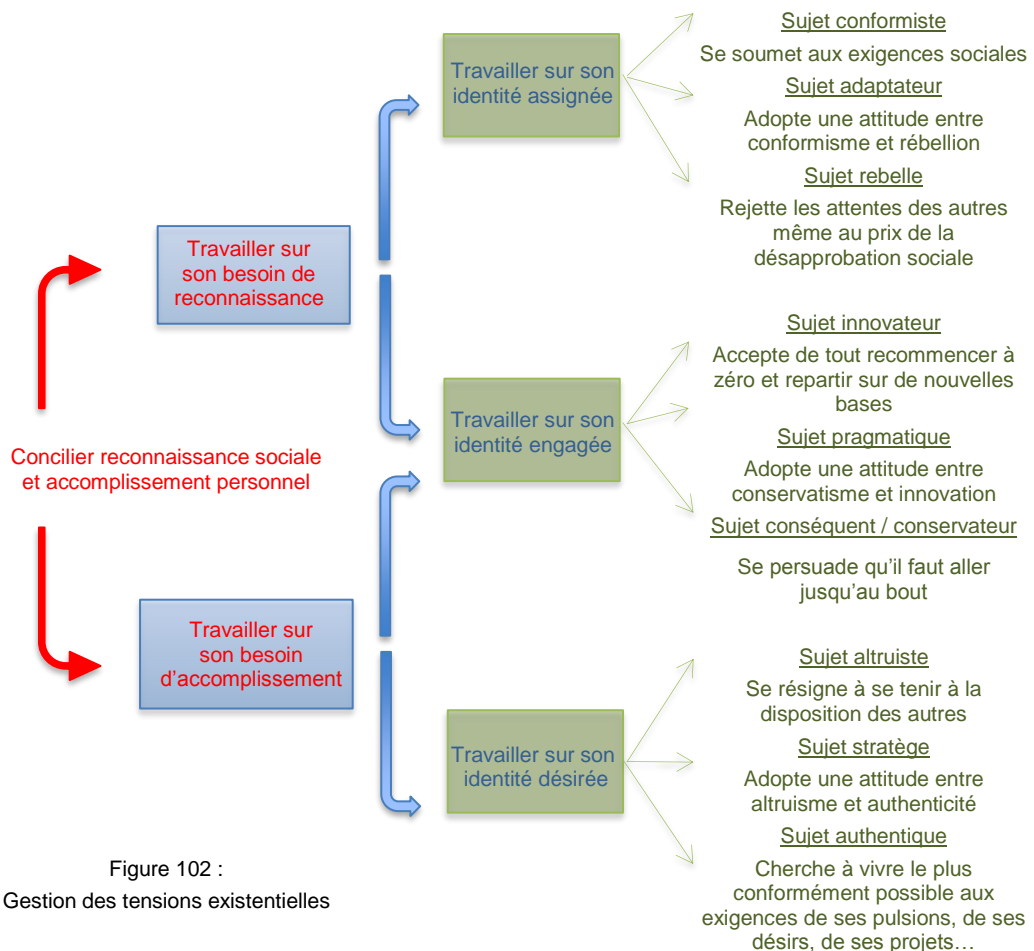


Figure 102 :
Gestion des tensions existentielles

Chapitre 3

L'Idéal du moi et le Moi idéal

1. Idéal du moi et Moi idéal

Pour Laplanche¹⁷⁷, l'expression « Moi idéal » définit l'état du Moi idéalisé, identifié aux idéaux, transformé par une intégration au moins partielle des idéaux. L'« Idéal du moi » représente ce qui est posé devant le Moi comme idéal à atteindre, le modèle idéal en quelque sorte.

2. Etapes du processus psycho-organisationnel

Dans un premier temps, l'individu et l'organisation (dans cette recherche, cette organisation peut être la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'école ou encore le cycle dans lequel on travaille) se présentent comme deux entités bien distinctes, chacune avec son propre mode de fonctionnement.

Chez l'individu, l'Idéal du moi est présent comme modèle à atteindre. Il s'agit d'une instance interne qui s'est forgée à partir d'éléments de la réalité externe : idéaux parentaux, collectifs... ; personnages idéalisés, modèles... Simultanément, l'organisation propose une « façon d'être », un certain nombre de qualités personnelles attendues de l'individu pour progresser et réussir en son sein. Cette « façon d'être » idéale est appelée « Idéal organisationnel ». Elle vient en quelque sorte se brancher sur le processus psychique individuel (notamment sur l'Idéal du moi) pour pousser l'individu à s'adapter cette « façon d'être » (Aubert, de Gaulejac, 1991, pp. 191-192).

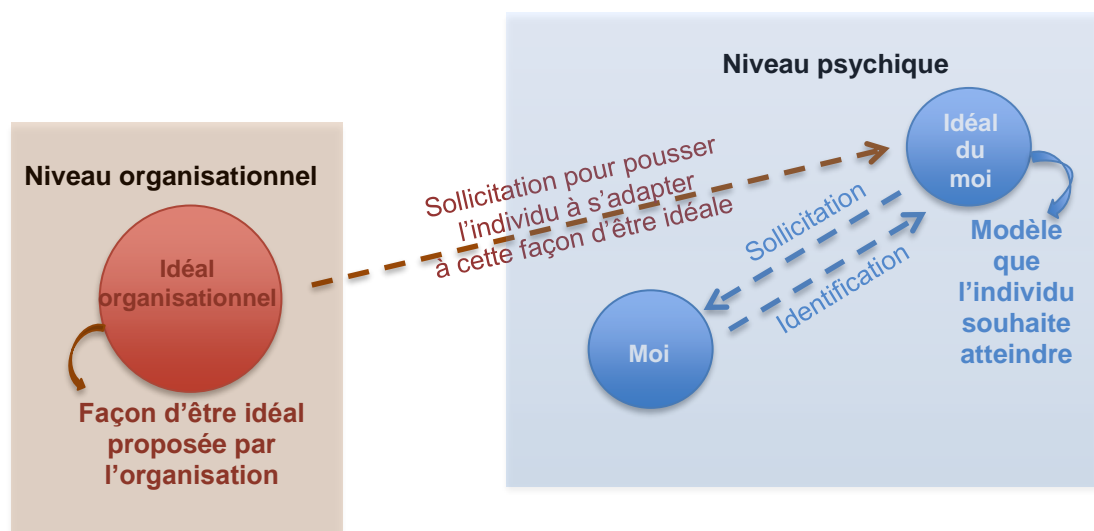


Figure 103 : Modèle organisationnel

¹⁷⁷ Laplanche, J. (1981). *Problématiques*. - Tome 1, *L'angoisse* (pp. 347-348). Paris: PUF.

En échange d'une certaine façon d'être pour progresser et réussir en son sein, l'organisation offre à l'individu reconnaissance, appartenance, valorisation... ; une sorte de « contrat narcissique » entre elle et l'individu permettant à ce dernier de concrétiser en partie son idéal de réussite. En renvoyant à l'individu une image satisfaisante de lui-même, une partie de son Moi vit alors au niveau de ce qu'on appelle le « Moi idéal » c'est-à-dire un Moi identifié en partie à l'Idéal du moi, un Moi transformé par l'intégration (même partielle) des idéaux. Dans la figure qui suit, ce processus est représenté par une petite bulle qui se détache du Moi et se place entre l'Idéal du moi et le Moi. Il se produit ainsi une sorte de clivage du Moi, l'individu vivant de plus en plus au niveau de son Moi idéal, au détriment du reste de son Moi (Ibid., pp. 192-193).

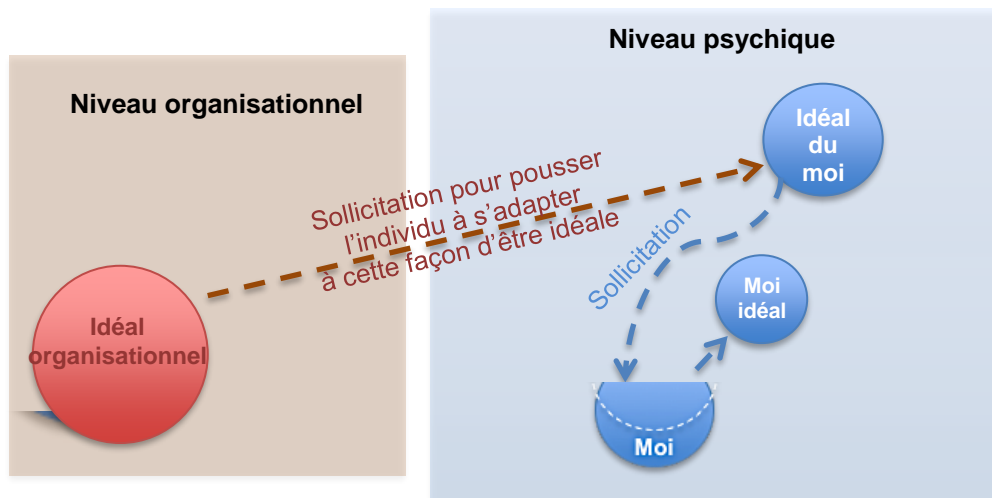


Figure 104 : Contrat narcissique

Simultanément, l'individu est peu à peu « capté » par le modèle proposé par l'organisation et s'identifie progressivement à la personnalité proposée par l'organisation. On assiste à un mouvement de captation du Moi idéal par l'Idéal organisationnel, mais aussi d'identification du Moi idéal à l'Idéal organisationnel qui devient de plus en plus prégnant tandis que le reste du Moi s'appauvrit (Ibid., pp. 193-194).

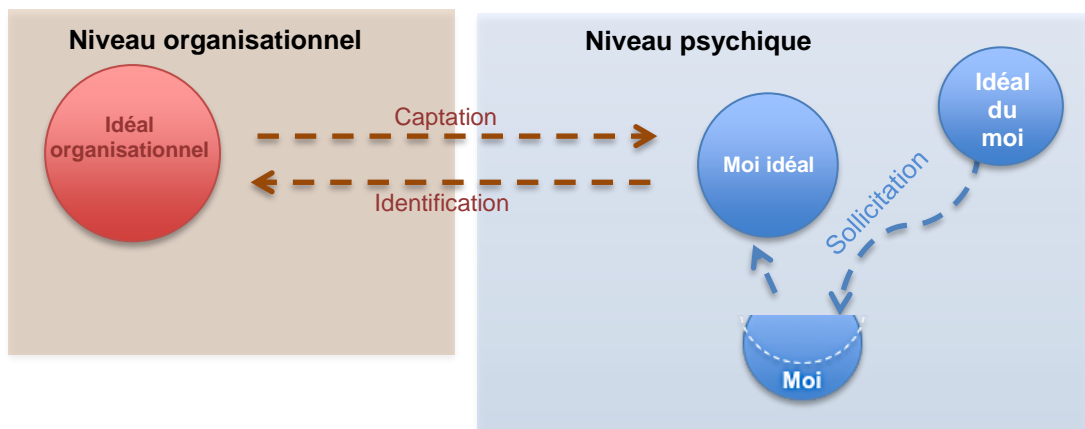


Figure 105 : Captation

A un moment donné, la fusion est complète : le Moi idéal de l'individu est devenu un Moi idéal organisationnel. Le modèle prôné par l'organisation est tout à fait intériorisé. C'est le temps de l'*illusion* où l'individu vit au niveau des exigences de l'organisation, conforté par toutes sortes de gratifications narcissiques tandis que le Moi continue de s'appauvrir (Ibid., pp. 194-195).

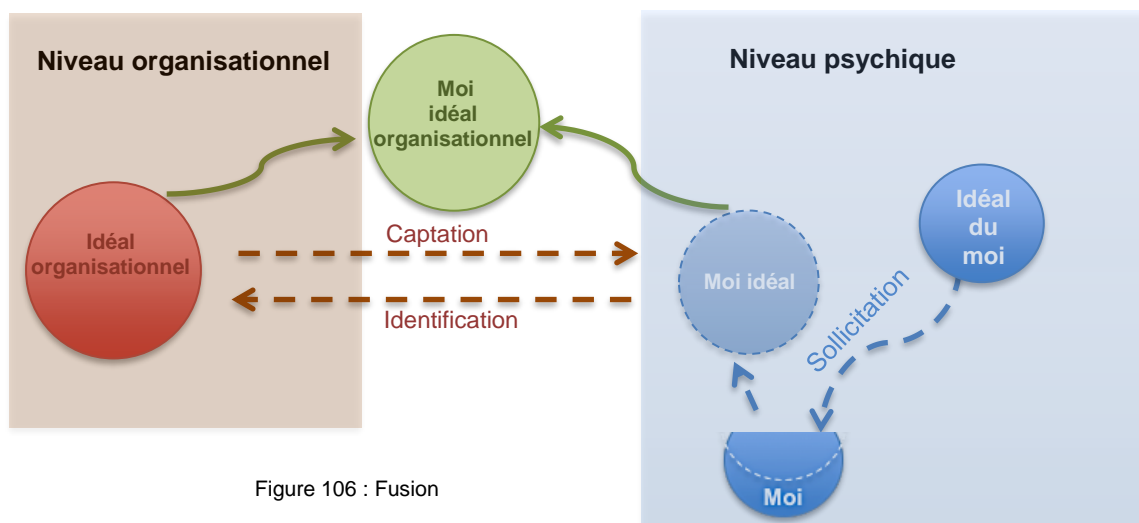


Figure 106 : Fusion

Un jour, ayant atteint ses limites ou ne parvenant plus à suivre le rythme exigé ou encore ne s'y retrouvant plus dans les exigences ou l'attitude de l'organisation à son égard, l'individu se voit retirer les gratifications narcissiques accordées jusque-là. Privé de ce support, le Moi idéal s'effondre avec d'autant plus de fracas qu'il ne vivait plus que grâce à ces gratifications. Le Moi idéal devenu Moi organisationnel s'effondre alors sur le Moi (Ibid., pp. 196-197).

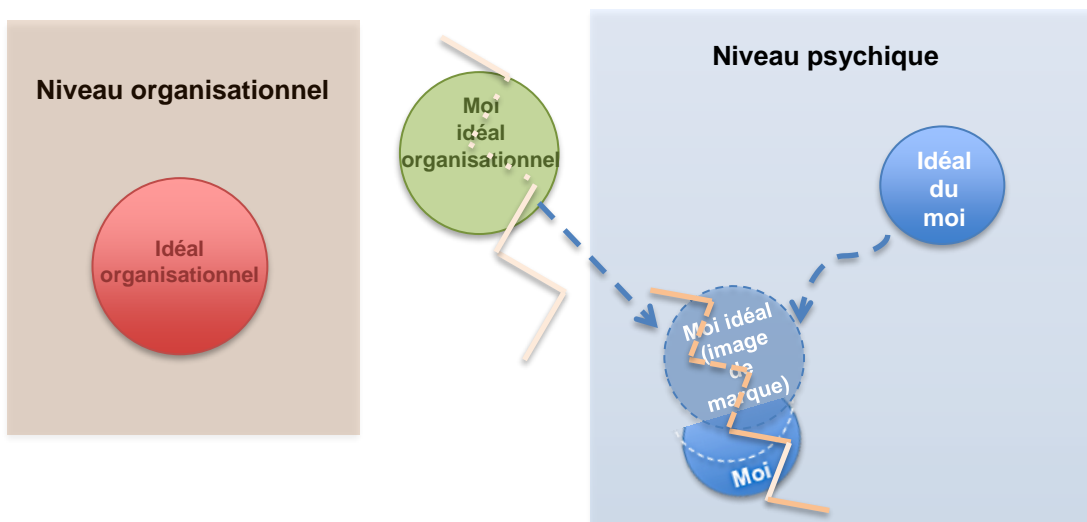


Figure 107 : Rupture et effondrement

Dans certains établissements scolaires, et d'autant plus lorsque les agents ne sont pas nommés définitivement, il existe aussi un comportement attendu, un « modèle organisationnel » qui sollicite l'individu comme précédemment. Ce modèle est fait de soumission et d'obéissance. Il ne s'adresse plus à l'Idéal du moi de l'individu, mais à son Surmoi, il n'agite pas la promesse de la reconnaissance et des gratifications si on réussit, mais la peur de la

sanction si on désobéit ou si on échoue. C'est un modèle autoritaire où l'individu agit non comme un être autonome et responsable, mais comme un agent exécutif des volontés d'autrui. Dans une telle organisation, voici la forme que prendraient les schémas précédents.

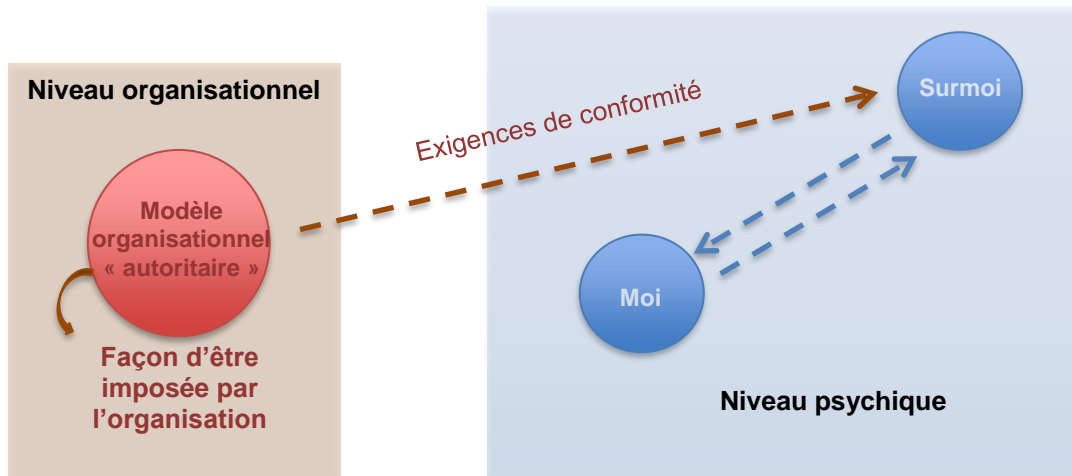


Figure 108 : Modèle organisationnel autoritaire

Les normes et les exigences de l'organisation viennent s'ajouter aux normes et aux exigences parentales (base de la formation du Surmoi) et forment une sorte de moi « surmoïque » qui s'adresse au Surmoi de l'individu.

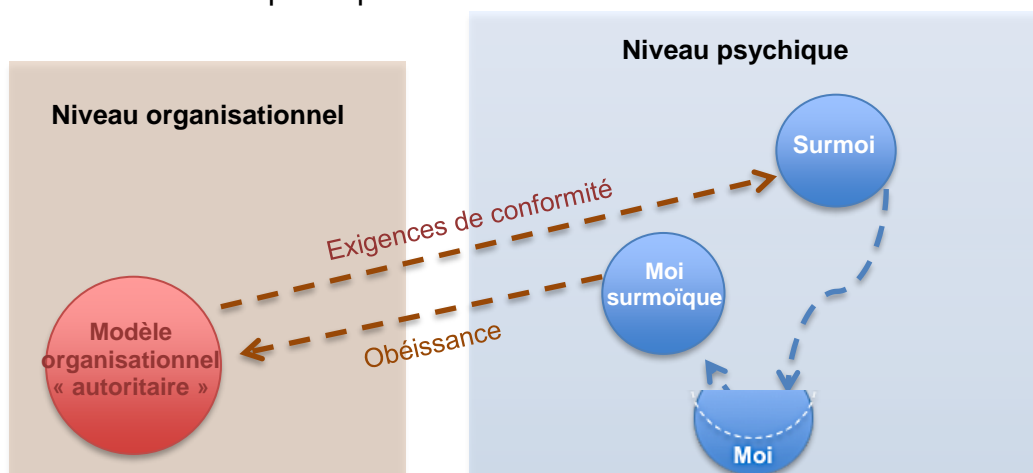


Figure 109 : Constitution d'un Moi « surmoïque »

Lorsque le Moi « surmoïque » a totalement fusionné avec le modèle organisationnel autoritaire, l'individu est devenu un parfait agent de l'organisation. Le résultat final est sensiblement le même que dans le cas précédent : la conformité aux exigences organisationnelles (Ibid., pp. 199-202).

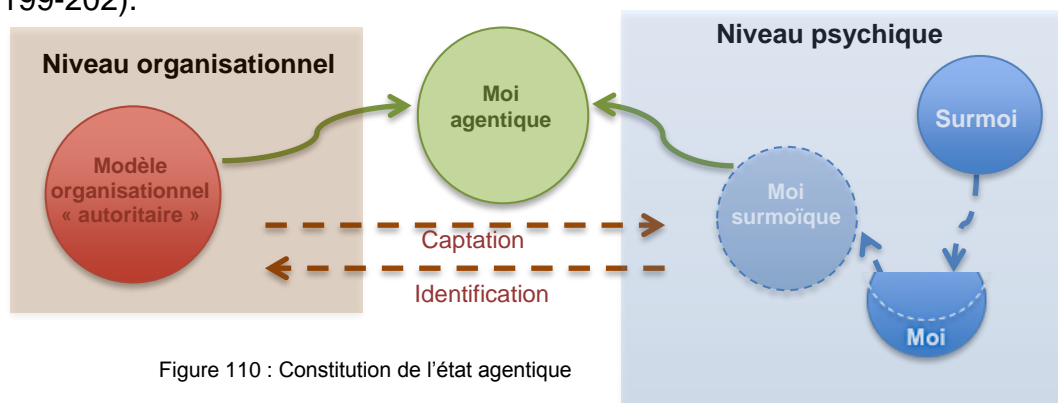


Figure 110 : Constitution de l'état agentique

Éléments-clés de cette cinquième partie

Au niveau organisationnel, la question du changement est une préoccupation majeure (Piroton, 2008, p. 5). Pour l'aborder, nous nous sommes plus particulièrement penché sur le carré dialectique (Kaufmann, 2001), sur la manière dont un individu cherche à construire et à réaliser son identité personnelle par ses relations avec les autres (Bajoit, 2003) ainsi que sur l'Idéal du moi, l'Idéal organisationnel et le Moi idéal (Aubert et De Gaulejac, 1991, 2007).

Le carré dialectique

Kaufmann ne conçoit pas l'individu comme une réalité figée, mais comme un processus se situant entre les quatre pôles du « carré dialectique ».

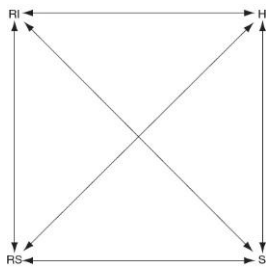


Figure 111 :
Carré dialectique de
Kaufmann

L'individu est constitué par la totalité de ce carré mais il est rarement, en même temps, tout le carré à la fois. A tel moment, il est absorbé par sa réflexion individuelle (pour réduire les conflits entre un nouveau schème et les habitudes anciennement incorporées - RI), à tel autre il est impliqué dans un débat d'idées avec d'autres (RS), agit selon un enchaînement opératoire tout à fait incorporé (habitudes - H) ou encore fait intervenir sa mémoire sociale (mise en place par des cadres de socialisation comme la famille ou l'école) pour s'engager dans un rôle (S).

Pour Kaufmann, l'intervention réflexive est incessante sans toutefois fréquemment susciter d'incorporations nouvelles, car toujours, elle est entraînée et dominée par les cadres de socialisation. Des fragments de réflexivité sociale peuvent cependant s'associer à des fragments de réflexivité personnelle et modifier le déroulement des pratiques éducatives routinières. Tous ces éléments s'enchaînent de façon décousue, éclatée et se combinent pour constituer une dynamique intrinsèque à l'individu. C'est de la sorte que chacun se constitue son modèle éducatif, sans cesse en changement, grâce à la mise en correspondance de la mémoire incorporée avec la mémoire sociale environnante

Manière dont un individu cherche à construire et à réaliser son identité personnelle par ses relations avec les autres

Pour comprendre les mutations du monde dans lequel nous sommes plongés, Bajoit présente une théorie sous forme de sept propositions qui forment un tout. Nous en avons repris trois qui nous paraissent en lien avec notre travail de recherche et qui devraient nous permettre de comprendre pourquoi un individu accepte ou non de confronter ses propres conceptions pédagogiques à des informations nouvelles.

« La vie sociale implique des contraintes du collectif sur les individus qui en sont membres ».

Parce que nous vivons ensemble, les communautés que nous formons ne peuvent autoriser leurs membres à faire n'importe quoi. La vie sociale implique donc des contraintes du collectif sur ses membres.

« Par la pratique des relations sociales, structurées par des contraintes sociales et matérielles et par des sens culturels, les individus se socialisent et forment leurs identités collectives. »

L'individu, au moment d'expliquer sa conduite, sélectionne la raison qui, dans le contexte relationnel où il se trouve, est la plus susceptible de lui valoir de la reconnaissance sociale, de lui attirer le moins d'ennuis. Tout acteur idéologisant ainsi son discours, on ne peut jamais considérer ses propos comme le seul sens de sa conduite et il faut donc aller chercher le ou les sens implicites au-delà du sens explicite.

Les individus qui partagent les mêmes convictions, les mêmes intérêts, les mêmes habitus ont tendance à se reconnaître entre eux. Les identités collectives ainsi constituées seront d'autant plus solides et durables que les membres en seront plus fiers.

« Les identités collectives sont traversées par des tensions existentielles que les individus gèrent pour construire leur identité personnelle. »

L'identité personnelle d'un individu est le résultat, toujours provisoire et évolutif, d'une conciliation entre trois sentiments : *le sentiment d'accomplissement personnel* (conciliation entre ce qu'il est et ce qu'il voudrait être et devenir), *le sentiment de reconnaissance sociale* (conciliation entre ce qu'il est et ce qu'il pense que les autres attendent de lui), *le sentiment de consonance existentielle* (conciliation entre ce qu'il voudrait être et devenir et ce qu'il croit que les autres attendent de lui). S'il ne parvient pas à concilier un ou plusieurs de ces sentiments, l'individu ressent une insatisfaction, une souffrance que Bajoit appelle *tension existentielle* ou encore *tension identitaire*. Suivant que l'individu travaille sur ce que les autres attendent de lui (identité assignée), sur ce qu'il est (identité engagée) ou sur ce qu'il voudrait être ou devenir (identité désirée), il gère ces tensions de différentes manières.

	<u>Sujet conformiste</u> : se soumet aux exigences sociales
Travail sur l'identité assignée	<u>Sujet adaptateur</u> : adopte une attitude entre conformisme et rébellion
	<u>Sujet rebelle</u> : rejette les attentes des autres même au prix de la désapprobation sociale
	<u>Sujet innovateur</u> : accepte de tout recommencer à zéro et repartir sur de nouvelles bases
Travail sur l'identité engagée	<u>Sujet pragmatique</u> : adopte une attitude entre conservatisme et innovation
	<u>Sujet conséquent / conservateur</u> : se persuade qu'il faut aller jusqu'au bout
	<u>Sujet altruiste</u> : se résigne à se tenir à la disposition des autres
Travail sur l'identité désirée	<u>Sujet stratège</u> : adopte une attitude entre altruisme et authenticité
	<u>Sujet authentique</u> : cherche à vivre le plus conformément possible aux exigences de ses pulsions, de ses désirs, de ses projets...

Figure 112 : Gestion des tensions existentielles

L'Idéal du moi et le Moi idéal

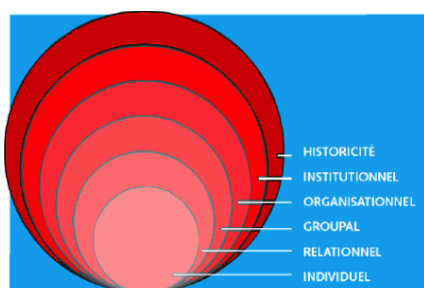
Chez l'individu, l'Idéal du moi est présent comme modèle à atteindre. Simultanément, l'organisation attend de l'individu une façon d'être (l'Idéal organisationnel) pour progresser et réussir en son sein. En échange, elle lui offre reconnaissance, appartenance, valorisation... L'individu vit alors au niveau de ce qu'on appelle le « Moi idéal » c'est-à-dire un Moi identifié en partie à l'Idéal du moi, un Moi transformé par l'intégration (même partielle) des idéaux.

Peu à peu « capté » par le modèle proposé par l'organisation, on assiste à un mouvement de captation du Moi idéal par l'Idéal organisationnel, mais aussi d'identification du Moi idéal à l'Idéal organisationnel.

A un moment donné la fusion est complète : le Moi idéal de l'individu est devenu un Moi idéal organisationnel. Le modèle prôné par l'organisation est tout à fait intériorisé. C'est le temps de *l'illusion* où l'individu vit au niveau des exigences de l'organisation, conforté par toutes sortes de gratifications narcissiques.

Un jour, ayant atteint ses limites, l'individu se voit retirer les gratifications narcissiques accordées jusque-là. Privé de ce support, le Moi idéal s'effondre avec d'autant plus de fracas qu'il ne vivait plus que grâce à ces gratifications. Le Moi idéal devenu Moi organisationnel s'effondre alors sur le Moi.

Il existe aussi un autre modèle organisationnel, fait de soumission et d'obéissance, qui sollicite l'individu comme précédemment. Il ne s'adresse plus à l'Idéal du moi de l'individu, mais à son Surmoi, il n'agit pas la promesse de la reconnaissance et des gratifications, mais la peur de la sanction. C'est un modèle autoritaire où l'individu est considéré comme un agent exécutif des volontés d'autrui. Les normes et les exigences de l'organisation viennent s'ajouter aux normes et aux exigences parentales (base de la formation du Surmoi) et forment une sorte de moi « surmoïque » qui s'adresse au Surmoi de l'individu. Lorsque le Moi « surmoïque » a totalement fusionné avec le modèle organisationnel autoritaire, l'individu est devenu un parfait agent de l'organisation. Le résultat final est sensiblement le même que dans le cas précédent : la conformité aux exigences organisationnelles.



PARTIE 6

STRUCTURATION DE NOTRE

ESPACE DE RECHERCHE

*« Ce que signifie le mot recherche ?
Vivre pleinement la question. »*

Edgar Morin

Introduction

Au début de ce travail de recherche, nous souhaitons nous pencher sur les difficultés scolaires des élèves du premier degré différencié de l'enseignement secondaire francophone belge. Dans une première partie, nous nous sommes donc d'abord intéressé à la genèse des inégalités scolaires.

Nous avons d'abord présenté la manière dont les familles géraient leurs rapports au monde scolaire. Il a été ainsi montré que les familles rondes, convaincues de la compétence professionnelle des enseignants, accordent une totale confiance à l'école et restaient en retrait. Par contre, les familles carrées ont pour objectif la réussite scolaire et déploient des stratégies pour y parvenir. Quant aux familles hexagonales, elles ont compris que l'École est incontournable si leurs enfants veulent maintenir une position sociale haute et sont prêtes à utiliser tous les moyens pour obtenir le diplôme tant convoité.

Ensuite, nous avons expliqué que l'École n'avait pas toujours été celle que nous connaissons aujourd'hui. En effet, depuis les lois belges de 1914, 1971 et 1983 décrétant l'obligation scolaire, de nouveaux publics ont progressivement été amenés à suivre des études secondaires. Différentes réformes ont vu le jour, mais force est de constater qu'elles ont davantage permis aux catégories supérieures de renforcer leurs avantages scolaires et leur poids dans les filières dominantes.

Enfin, nous avons montré que, si le rapport au langage acquis dans le milieu familial est certes propre à faciliter la réussite scolaire, il ne l'interdit pas pour autant. Comme le dit Terrail (2002), ce qui rend la situation sociale et familiale des élèves de milieux populaires susceptible de constituer un handicap, c'est le fait que l'école délègue à la famille une partie de l'éducation scolaire, et cela seulement (p. 213).

Dans la deuxième partie de ce travail de recherche, nous avons abordé la genèse du premier degré de l'enseignement secondaire francophone belge

afin de mieux comprendre la situation actuelle. Nous avons ainsi pu constater que, si l'on s'attachait désormais à garantir la maîtrise d'une série de compétences de base pour tous au terme de ce premier degré, les mesures prises pour accompagner les élèves en difficultés s'organisaient principalement autour de trois axes : une orientation vers des classes spécifiques, une inclusion dans les classes « ordinaires » ou encore la pratique d'une remédiation immédiate.

Ces différentes mesures nous ont amené à réfléchir aux concepts d'intégration, d'inclusion et de différenciation. Nous les avons développés dans la troisième partie. Afin de les cerner au mieux, nous avons pris pour cadre de pensée le paradigme de la complexité d'Edgar Morin, nous permettant ainsi de les relier, de les contextualiser, de les globaliser tout en reconnaissant ce qui est propre à chacun. De nos allers-retours incessants entre certitudes et incertitudes, entre l'élémentaire et le global, entre le séparable et l'inséparable, nous retiendrons quatre idées-clés pour la suite de notre réflexion.

Intégration versus inclusion. Dans le processus d'intégration, l'élève doit satisfaire à certains critères pour être « intégrable ». Pour ce faire, il doit se transformer, se normaliser, s'adapter, voire se réadapter. L'éducation inclusive cherche au contraire à transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres éducatifs pour les adapter à la diversité des apprenants. Il s'agit d'un processus, d'un idéal vers lequel on tend tout en sachant que l'on ne pourra jamais l'atteindre tout à fait. L'important n'est pas que tous les élèves arrivent au même résultat, mais que tous progressent.

Inclusion et différenciation. Différencier, c'est prendre en compte la réalité individuelle des élèves. Dans nos systèmes éducatifs, on est passé d'institutions scolaires cloisonnées et étanches, organisées en fonction de l'origine sociale des élèves, à des systèmes secondaires inférieurs unifiés où chacun était considéré comme égal aux autres devant la norme d'excellence – c'est ce que l'on a appelé « l'égalité des chances » – pour arriver à une École visant « l'égalité des acquis ». Désormais, il s'agit de viser l'excellence pour tous en ce qui concerne les compétences essentielles sans pour autant devoir l'atteindre pour d'autres compétences. Si, dans le concept d'éducation inclusive, l'important n'est que tous les élèves arrivent au même résultat, mais que tous progressent, il faut néanmoins que tous disposent d'un viatique de compétences jugées essentielles.

Différenciation et Education pour tous. Afin de permettre aux élèves d'acquérir ce viatique de compétences, il est nécessaire de créer un environnement dans lequel ils soient à la fois capables et rendus capables d'apprendre (Déclaration de Jomtien, 1990).

Éducation pour tous et diversité. Passer d'un modèle qui met l'accent sur les manques à un modèle où l'école commence à admettre qu'elle peut contribuer elle-même aux difficultés d'apprentissage chez les élèves

nécessite, à nos yeux, de mettre l'accent sur *ce qui nous rassemble*, sur ce que nous avons en commun, plutôt que d'insister sur *ce qui nous ressemble* c'est-à-dire sur nos différences.

De nos premières expériences, nous retiendrons que tenir compte de la diversité des besoins des élèves est certes essentiel, mais que nous ne pouvons pas négliger la prise en compte de la diversité des besoins et des compétences professionnelles des enseignants. Nous nous sommes également aperçu que les difficultés rencontrées par les élèves du premier degré différencié étaient déjà présentes dans l'enseignement fondamental et que notre recherche devrait dès lors s'étendre également à ce niveau d'enseignement.

Pour mener à bien les perspectives envisagées, il nous a semblé pertinent de ne pas aborder l'aspect pédagogique dans un premier temps, mais de nous pencher d'abord sur le relationnel. La Process Communication nous a paru un outil intéressant, car elle envisageait non seulement l'aspect communication, mais permettait également de découvrir et de comprendre sa propre personnalité comme celle de *l'Autre*. Nous l'avons développée dans la quatrième partie de ce travail. Nous en retiendrons essentiellement qu'en fonction de notre structure de personnalité, nous avons des besoins psychologiques différents qui conditionnent notre motivation, que nous utilisons un mode préférentiel de communication et que nous avons une manière particulière de gérer notre stress négatif. Comme notre préoccupation se situe plus spécifiquement au niveau du monde scolaire, nous avons recherché, pour chaque type de personnalité, ce qui caractérisait d'une part l'élève, d'autre part l'enseignant.

Afin de comprendre la façon dont les enseignants se saisissent de cette approche, la question du changement est une préoccupation majeure (Pirotton, 2008, p. 5). Pour nous aider à y voir plus clair, nous avons développé, dans la cinquième partie, le carré dialectique (Kaufmann), la manière dont un individu cherche à construire et à réaliser son identité personnelle par ses relations avec les autres (Bajoit), l'Idéal du moi et le Moi idéal (Aubert et De Gaulejac).

Au terme de cette réflexion, voici venu le temps de structurer notre espace de recherche. Dans cette sixième partie, nous spécifierons donc successivement :

- notre objectif ;
- nos questions de recherche et nos hypothèses ;
- la posture, les démarches ainsi que le paradigme dans lequel nous inscrivons notre recherche ;
- la méthodologie utilisée.

Chapitre 1

Objectif de la recherche

Le cheminement que nous venons de rappeler dans l'introduction met en évidence l'importance que nous attachons à l'Education pour tous, l'Education inclusive, la diversité des apprenants et la différenciation. Si, dans un premier temps, nous pensions nous pencher exclusivement sur la problématique de la réussite des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire différencié, nous avons constaté que nous devons également prendre en considération l'école fondamentale (maternelle et primaire). En effet, les difficultés des élèves du différencié sont déjà présentes depuis bien longtemps et en y remédiant plus tôt, on pourrait espérer devoir orienter moins de jeunes vers ce type d'enseignement.

Face aux difficultés d'accompagner les enseignants en entrant par la porte « pédagogique », il nous est apparu qu'il serait peut-être plus aisé d'entrer par une autre porte. La Process Communication nous a semblé être une perspective intéressante, car elle amenait d'abord chacun à apprendre à se connaître et à communiquer plus efficacement. En agissant différemment, en créant d'autres liens avec les élèves, en créant une plus grande complicité avec eux, il nous semblait que l'aspect pédagogique s'inviterait inévitablement par la suite dans les réflexions individuelles et collectives. Nous pourrions résumer ce qui précède en le formulant ainsi : « Surseoir momentanément le pédagogique pour se pencher d'abord sur soi et sur sa manière de communiquer ». Comme l'explique Cyrulnik (2005), il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leurs personnes et surestiment la transmission de leurs connaissances (p. 75). En agissant de la sorte, peut-être amènerons-nous les enseignants à se rendre davantage compte de l'effet de leur personne.

Dans un contexte où chaque enseignant découvre et comprend mieux tant sa propre personnalité que celle des autres, où il parvient à mieux entrer en communication avec ses élèves, nous pensons que ces derniers seront mieux outillés pour atteindre les compétences scolaires attendues et qu'ils pourront s'intégrer plus aisément dans le monde qui les entoure.

L'objectif de ce travail de recherche pourrait donc être formalisé par la question suivante : « Afin de répondre davantage aux besoins de chaque apprenant, la Process Communication n'est-elle pas un moyen de (re)mobiliser¹⁷⁸ la réflexion des enseignants sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre ? »

¹⁷⁸ Nous différencions la mobilisation de la motivation. La motivation fait appel au « je », à l'individu tandis que la mobilisation fait appel au « nous », à l'équipe et, dans le cadre de cette recherche, à l'ensemble des membres d'une communauté éducative.

Chapitre 2

Questions de recherche et hypothèses

Lorsque nous parlons de (re)mobilisation de la réflexion des enseignants sur les pratiques à mettre en œuvre, plusieurs considérations nous semblent devoir être relevées de manière à bien circonscrire le cadre de notre propos.

1. Structure de personnalité et pari d'éducabilité

Notre première réflexion concerne la structure de personnalité de tout individu (Kahler, 2010, pp. 31-33).

Comme nous l'avons développé dans la quatrième partie de ce travail, cette structure peut être comparée à un immeuble de six étages dont chacun correspond à un type de personnalité. Tout individu possède les caractéristiques de ces six types, avec l'un d'eux en dominante.

La recherche apporte deux éléments sur lesquels nous souhaiterions particulièrement insister. Tout d'abord, soit nous sommes nés avec un type déjà dominant, soit celui-ci prend de l'importance très tôt dans notre vie ; c'est notre base, le premier étage de notre immeuble. Des études¹⁷⁹ testées à de nombreuses reprises indiquent que cette base restera probablement la même tout au long de notre vie¹⁸⁰. Ensuite, les cinq autres types de personnalité coexistent dans un ordre spécifique chez tout individu et cet ordre est mis en place à peu près à l'âge de 7 ans. Par définition, tous les comportements dans l'immeuble sont « OK » et sains. Il n'y a pas de type qui soit meilleur ou pire, plus ou moins intelligent qu'un autre.

Cette première réflexion est à mettre en lien avec la réflexion suivante : le pari de l'éducabilité¹⁸¹.

Rappelons-nous l'histoire de Victor, cet enfant trouvé dans les bois au XIX^e siècle, vivant nu, quasiment comme un animal et mangeant des baies sauvages. Personne ne pensait qu'il était possible de l'éduquer, car l'enfant était considéré comme débile. Comme nous l'avons écrit précédemment, Itard, un médecin français de l'époque, fait l'hypothèse du contraire. Il fait évoluer ses pratiques pédagogiques et parvient à faire progresser considérablement cet enfant, à le socialiser et même le faire entrer en communication avec les autres alors que cela lui était radicalement impossible d'emblée...

¹⁷⁹ Kahler, T. (1982). *Personality Pattern Inventory Validation Studies*. Evreux: Kahler Communication Inc.

¹⁸⁰ Stransbury, P. (1990). Report of adherence to theory discovered when the Personality Pattern Inventory was administered twice. New Orleans: Baton Rouge.

¹⁸¹ Meirieu, P. (2008). Le pari de l'éducabilité. Consulté 23 septembre 2014, à l'adresse <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>.

Ce fait vécu illustre ce qu'on appelle communément *le postulat d'éducabilité* qui considère que toute personne est susceptible d'être éduquée. Affirmer l'éducabilité de l'autre, c'est donc s'interdire d'obturer définitivement son avenir, c'est ouvrir la possibilité d'un changement, d'une réussite. *Le postulat de liberté* en est le pendant. Comme dans nos sociétés démocratiques l'éducation ne peut être assimilée au dressage, ses résultats sont donc incertains : en dernière instance, l'apprentissage reste du ressort de l'élève.

2. Allier l'offre et la demande

Poursuivons nos réflexions avec Serres (2012, pp. 36-41) : de l'offre à la demande.

Jadis et naguère, enseigner consistait en une offre. Soumis au maître, mais surtout au savoir auquel le maître lui-même se soumettait, les élèves, les poches vides, sages comme des images, commençaient une longue carrière assis sur leur séant, immobiles, en silence et en rangs. Le maître montrait, disait ; les élèves écoutaient, lisaient ensuite. En tout cas, silence ; l'offre disait : « Tais-toi ».

Aujourd'hui, tout le monde a déjà ce savoir en entier à sa disposition. Accessible par Web, portable... ; expliqué, documenté, illustré, sans plus d'erreurs que dans les meilleures encyclopédies, les élèves n'entendent plus. L'accès aisé à toutes les informations souhaitées leur donne des poches pleines de savoir. Ils ne désirent plus ni lire, ni entendre ce que dit l'écrit. Dès lors, ils se mobilisent, circulent, gesticulent, s'interpellent, échangent volontiers ce qu'ils ont trouvé. Le bavardage succède au silence, le chahut à l'immobilité.



Figure 113 :
La voix de son maître

Source :

http://tsf.resto.free.fr/restaurations/LVDSM_659/LVDSM_659.htm

Quant à l'espace de la classe, Serres le compare au volume d'un véhicule où les passagers, tous assis en rangs, se laissent conduire par celui qui les pilote vers le savoir. Leur corps est avachi, le regard vague et passif. Le conducteur, au contraire, actif et attentif, courbe le dos et tend les bras vers le volant. Quand l'élève entre dans une démarche personnelle de recherche, son corps se met en tension comme celui du conducteur et non en détente comme celui d'un passager : demande et non offre. Poussons à présent cet élève dans une salle de cours : habitué à conduire, son corps ne supportera pas longtemps le siège du passager passif : il s'active alors, privé de machine à conduire et c'est le chahut. Proposons-lui des tâches intéressantes, guidons-le dans ses recherches et il retrouvera la gestuelle du corps-pilote. La classe se remplira ainsi d'acteurs ; plus de maître unique, partout des professeurs.

3. Améliorer la qualité des relations vécues

Terminons ces réflexions avec Dubourg (2009, pp. XIII à XIV) : la Process Communication.

Le développement et l'épanouissement de l'être humain dans la société ainsi que la possibilité qu'il a de transmettre son expérience aux générations futures dépendent en grande partie de ses qualités de communicateur. Curieusement, cette compétence déterminante dans la vie de toute personne n'est pas enseignée systématiquement au « petit d'homme ». Il est obligé d'élaborer son savoir-faire par tâtonnements et n'a plus qu'à espérer que son parcours de vie – source à la fois d'apprentissage, de souffrance et de plaisir – lui donnera l'opportunité de rencontrer des personnes capables de lui apprendre les subtilités de la communication humaine.

La qualité des relations vécues par l'être humain avec son entourage a dès lors une influence déterminante sur son développement intellectuel, émotionnel et comportemental. Ces relations lui permettent de répondre à la question « *Comment faire pour... ?* » : comment faire pour obtenir quelque chose, exprimer ses désaccords, comprendre le monde, communiquer avec l'autre, demander de l'aide, satisfaire ses besoins psychologiques... et, plus particulièrement dans le domaine des apprentissages scolaires, comment faire pour tracer une figure géométrique, rédiger une lettre, apprendre ses leçons...

Tout se passe comme si nos facultés de communiquer étaient naturellement innées et que, de ce fait, les incompréhensions et les conflits interpersonnels étaient inéluctables. Que ce soit dans le domaine professionnel, dans la vie familiale ou associative, dans le monde scolaire..., il est essentiel d'avoir les moyens de comprendre ses propres réactions et celles des autres ainsi que de pouvoir établir des relations satisfaisantes pour tous.

Tenir compte de la personnalité de l'apprenant, croire en sa capacité d'apprendre, lui proposer des démarches personnelles de recherche, le rendre acteur de ses apprentissages... constituent différentes perspectives pouvant (re)mobiliser les enseignants à s'interroger sur le sens des apprentissages à savoir, se pencher sur leur signification, leur raison d'être et dès lors aussi la direction à donner au pédagogique.

Dans cette perspective, nous avons déterminé deux questions de recherche et envisagé trois hypothèses que nous présentons successivement dans les deux points suivants.

4. Questions de recherche

- Par la mise en place d'une formation à la Process Communication et d'un accompagnement ultérieur des enseignants, peut-on faire évoluer leurs représentations pédagogiques personnelles de base et les amener à porter davantage leur attention sur les besoins des élèves plutôt que sur leurs manques ?
- Une telle dynamique amène-t-elle une transformation du cadre éducatif davantage adapté à la diversité des apprenants tendant ainsi vers une éducation plus inclusive au sein de laquelle chacun dispose désormais du viatique de compétences essentielles auquel il a droit ?

5. Hypothèses

- Une formation en Process Communication ainsi qu'un suivi des enseignants amènent ceux-ci à mieux se connaître, à mieux connaître et comprendre leurs élèves et dès lors à communiquer plus efficacement avec eux.
- Ce changement de regard sur soi comme sur les apprenants conduit les enseignants à mettre en place des pratiques pédagogiques répondant davantage aux besoins de leurs élèves, ce qui a pour conséquence une augmentation du taux de réussite de ces derniers.
- Dans certaines équipes, le travail dépasse le cadre individuel et amène une réflexion au sein de toute l'équipe dans laquelle la diversité des apprenants est de plus en plus prise en compte.

Chapitre 3

Posture, démarches et paradigme de la recherche

1. Posture

Pour répondre aux questions posées, nous avons collaboré avec deux établissements (un fondamental et un secondaire) situés en région urbaine et avec deux établissements (un fondamental et un secondaire) situés en région rurale.

Les deux premiers établissements sont établis à Charleroi, grande ville de la province du Hainaut. Le premier regroupe des élèves de l'enseignement fondamental. Il compte cinq classes maternelles, neuf classes primaires ; 13 enseignants se sont engagés dans la démarche. Le second regroupe des élèves de l'enseignement secondaire technique et professionnel ; six enseignants s'occupant des élèves du premier degré différencié se sont lancés dans le processus proposé.

Les deux autres établissements sont situés en région rurale, dans le sud de la botte du Hainaut. Le premier est établi à Momignies. Il s'agit d'une petite école fondamentale comptant une classe maternelle unique (les enfants de 2,5 ans sont cependant pris en charge par une institutrice spécifique la moitié du temps scolaire) et deux classes primaires (1^{re} - 2^e - 3^e années et 4^e - 5^e - 6^e années). Les six enseignants ont accepté de s'engager dans la démarche proposée. Le second établissement, situé à Rance, regroupe des élèves de l'enseignement secondaire technique et professionnel. Les dix enseignants du premier degré différencié ont accepté de collaborer avec nous.

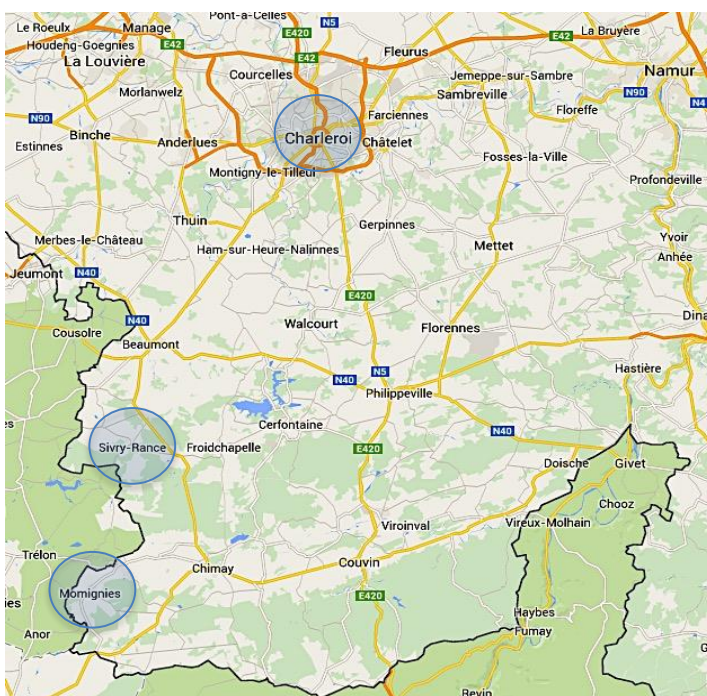


Figure 114 :
Charleroi, Rance, Momignies

Au total, nous comptons donc 20 enseignants de l'enseignement fondamental et 16 enseignants de l'enseignement secondaire.

Les enseignants de ces quatre établissements ont d'abord suivi une formation à la Process Communication – à laquelle nous avons également participé – entre la fin du mois d'octobre 2014 et la fin janvier 2015. Nous les avons ensuite accompagnés jusqu'en juin 2015 au niveau de leurs classes respectives voire de leur cycle ou de leur école.

En procédant de la sorte, nous nous plaçons dans une posture constructiviste. Pour Piaget¹⁸², l'humain, dès son enfance, construirait son savoir au contact de l'environnement. Confronté à de nouvelles caractéristiques de son environnement, il se produit un « déséquilibre » que l'enfant cherche à résoudre à travers deux processus d'adaptation : l'assimilation et l'accommodation. « *L'intelligence ne débute ainsi ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même* »¹⁸³. Ainsi, Piaget mettait en avant l'importance de l'interaction du sujet connaissant et de l'objet observé dans la construction de la connaissance. Dans la perspective constructiviste, en postulant l'interaction sujet-objet, tout objet pensé est un construit et la connaissance produite est le résultat d'interprétations d'individus situés dans des contextes sociaux, culturels et physiques donnés qui influencent son élaboration¹⁸⁴.

2. Démarches

Pourtois, Desmet et Lahaye (2002b, pp. 14-15) nous disent que trois couples de démarches peuvent être envisagés, couples dont les deux pôles renvoient à une conception différente de l'homme : l'homme-objet d'une part, l'homme-sujet d'autre part. Ainsi, ils envisagent les distinctions « dualiste – monadiste », « étique – émique », « instrumental – communicationnel ».

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous trouvons dans une démarche « monadiste » puisque nous ne nous dissociions pas de ce qui se passe ; nous contribuons à l'émergence de ce qui se produit. Par les interactions indispensables avec les acteurs, nous tentons de mettre en œuvre une certaine dynamique pédagogique. Du degré de résonance entre

¹⁸² Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Editions Delachaux & Niestlé.

¹⁸³ Piaget, J. (1983) cité par Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes* (p. 71). Paris : PUF.

¹⁸⁴ DO, K. L. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*. Laval, Québec. Consulté à l'adresse <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/20640/ch03.html>

nous et les acteurs dépend la réussite du projet ; il s'agit de passer des résistances individuelles à une alliance collective au profit des élèves et des enseignants.

D'autre part, nous nous situons entre la perspective « étique », qui confère au chercheur une capacité à analyser, à interpréter et à théoriser les phénomènes et la perspective « émique » où l'explication de ce qui se passe sur le terrain est fournie par le point de vue des acteurs avec leurs référents, leur logique, leurs pratiques...

Enfin, nous nous situons dans une démarche communicationnelle où les notions de compréhension et d'intersubjectivité sont pleinement présentes : nous tentons de comprendre les professeurs avec leurs finalités, leurs motivations, leur langage et leur culture propres.

3. Paradigme de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme de recherche-action.

D'après la définition proposée par le dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines (Mucchielli et al., 2009), la recherche-action présente au moins quatre caractéristiques : elle est appliquée, impliquée, imbriquée et engagée. Reprenons ces quatre éléments et mettons-les en lien avec notre recherche.

La recherche est appliquée, car elle se concrétise dans les classes du fondamental et du premier degré différencié afin d'amener les enseignants à porter davantage leur attention sur les besoins des élèves plutôt que sur leurs manques et à tendre vers une éducation plus inclusive dans laquelle chacun dispose désormais du viatique de compétences essentielles auquel il a droit.

La recherche est impliquée, car les enseignants qui collaborent à la concrétisation de ce projet influencent profondément l'évolution de son contenu.

La recherche est imbriquée, car des liens étroits se construisent progressivement entre nous, les élèves et les enseignants. Chacun peut communiquer ses observations et ses remarques et faire ainsi avancer le projet.

La recherche est engagée, car la réflexion menée doit permettre une amélioration de la situation actuelle, à savoir une amélioration des compétences des élèves en vue de la poursuite d'une formation en adéquation avec leur projet personnel.

Chapitre 4

Méthodologie

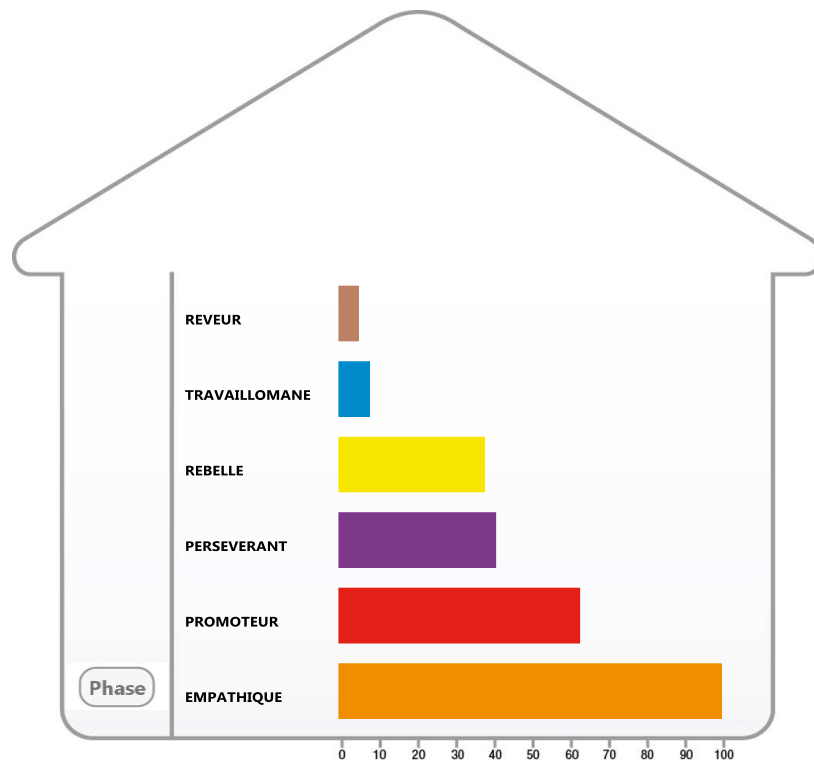
1. Inventaire de personnalité

1.1 Inventaire de personnalité

Avant le début de la formation en Process Communication, chaque participant a été invité à compléter un questionnaire écrit, informatisé, réalisé et analysé par Kahler Communication Europe (Annexe 7, Thèse tome 2, pp. 23-31).

Pour chaque question posée, six propositions étaient formulées. Il fallait chaque fois en choisir au moins trois et au plus cinq en pondérant chaque proposition retenue sur une échelle allant de 1 à 5. Sur les 45 questions posées, plusieurs se recoupent et permettent ainsi de vérifier la cohérence des réponses fournies.

Sur base des réponses apportées à ce questionnaire, Kahler Communication fournit à chaque participant un inventaire de personnalité. Celui-ci reprend l'immeuble de personnalité, les perceptions, les styles de management, les canaux de communication préférés... Un exemple est proposé ci-dessous.



SEQUENCE DE STRESS

BASE/PHASE : EMPATHIQUE

1er Degré Se suradapte pour faire plaisir aux autres

2ème Degré Fait des erreurs

3ème Degré "Je ne me sentais pas aimé(e)"

INVENTAIRE DE PERSONNALITE

<p>Base : Empathique Phase : Empathique</p>	<p>Nom du Formateur :</p>																								
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">1) Perceptions</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">Score</td> </tr> <tr> <td>Emotions</td> <td style="text-align: right;">100</td> </tr> <tr> <td>Actions</td> <td style="text-align: right;">69</td> </tr> <tr> <td>Opinions</td> <td style="text-align: right;">47</td> </tr> <tr> <td>Réactions</td> <td style="text-align: right;">44</td> </tr> <tr> <td>Pensées</td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> <tr> <td>Inaction/Imagination</td> <td style="text-align: right;">11</td> </tr> </table>	1) Perceptions	Score	Emotions	100	Actions	69	Opinions	47	Réactions	44	Pensées	14	Inaction/Imagination	11	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">5) Canaux de Communication</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">Score</td> </tr> <tr> <td>Nourricier</td> <td style="text-align: right;">100</td> </tr> <tr> <td>Directif</td> <td style="text-align: right;">67</td> </tr> <tr> <td>Interrogatif/Informatif</td> <td style="text-align: right;">45</td> </tr> <tr> <td>Emotif</td> <td style="text-align: right;">42</td> </tr> </table>	5) Canaux de Communication	Score	Nourricier	100	Directif	67	Interrogatif/Informatif	45	Emotif	42
1) Perceptions	Score																								
Emotions	100																								
Actions	69																								
Opinions	47																								
Réactions	44																								
Pensées	14																								
Inaction/Imagination	11																								
5) Canaux de Communication	Score																								
Nourricier	100																								
Directif	67																								
Interrogatif/Informatif	45																								
Emotif	42																								
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">2) Points Forts</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">Score</td> </tr> <tr> <td>Compatissant, Sensible, Chaleureux</td> <td style="text-align: right;">96</td> </tr> <tr> <td>Charmeur, Adaptable, Plein de ressources</td> <td style="text-align: right;">70</td> </tr> <tr> <td>Dévoué, Observateur, Conscientieux</td> <td style="text-align: right;">48</td> </tr> <tr> <td>Spontané, Créatif, Ludique</td> <td style="text-align: right;">45</td> </tr> <tr> <td>Responsable, Logique, Organisé</td> <td style="text-align: right;">15</td> </tr> <tr> <td>Calme, Réfléchi, Imaginatif</td> <td style="text-align: right;">12</td> </tr> </table>	2) Points Forts	Score	Compatissant, Sensible, Chaleureux	96	Charmeur, Adaptable, Plein de ressources	70	Dévoué, Observateur, Conscientieux	48	Spontané, Créatif, Ludique	45	Responsable, Logique, Organisé	15	Calme, Réfléchi, Imaginatif	12	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">6) Environnements Préférés</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">Score</td> </tr> <tr> <td>DI/Engagé</td> <td style="text-align: right;">100</td> </tr> <tr> <td>DE/Engagé</td> <td style="text-align: right;">64</td> </tr> <tr> <td>DI/En Retrait</td> <td style="text-align: right;">42</td> </tr> <tr> <td>DE/En Retrait</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> </table>	6) Environnements Préférés	Score	DI/Engagé	100	DE/Engagé	64	DI/En Retrait	42	DE/En Retrait	6
2) Points Forts	Score																								
Compatissant, Sensible, Chaleureux	96																								
Charmeur, Adaptable, Plein de ressources	70																								
Dévoué, Observateur, Conscientieux	48																								
Spontané, Créatif, Ludique	45																								
Responsable, Logique, Organisé	15																								
Calme, Réfléchi, Imaginatif	12																								
6) Environnements Préférés	Score																								
DI/Engagé	100																								
DE/Engagé	64																								
DI/En Retrait	42																								
DE/En Retrait	6																								
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">3) Style d'Interaction</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">Score</td> </tr> <tr> <td>Bienveillant</td> <td style="text-align: right;">100</td> </tr> <tr> <td>Autocratique</td> <td style="text-align: right;">65</td> </tr> <tr> <td>Démocratique</td> <td style="text-align: right;">43</td> </tr> <tr> <td>Laissez Faire</td> <td style="text-align: right;">40</td> </tr> </table>	3) Style d'Interaction	Score	Bienveillant	100	Autocratique	65	Démocratique	43	Laissez Faire	40	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">7) Besoins Psychologiques</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">Score</td> </tr> <tr> <td>Reconnaissance de la personne et sensoriels</td> <td style="text-align: right;">96</td> </tr> <tr> <td>Excitation</td> <td style="text-align: right;">70</td> </tr> <tr> <td>Reconnaissance du travail et des opinions</td> <td style="text-align: right;">48</td> </tr> <tr> <td>Contact</td> <td style="text-align: right;">45</td> </tr> <tr> <td>Structuration du temps</td> <td style="text-align: right;">15</td> </tr> <tr> <td>Solitude</td> <td style="text-align: right;">12</td> </tr> </table>	7) Besoins Psychologiques	Score	Reconnaissance de la personne et sensoriels	96	Excitation	70	Reconnaissance du travail et des opinions	48	Contact	45	Structuration du temps	15	Solitude	12
3) Style d'Interaction	Score																								
Bienveillant	100																								
Autocratique	65																								
Démocratique	43																								
Laissez Faire	40																								
7) Besoins Psychologiques	Score																								
Reconnaissance de la personne et sensoriels	96																								
Excitation	70																								
Reconnaissance du travail et des opinions	48																								
Contact	45																								
Structuration du temps	15																								
Solitude	12																								
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">4) Parties de Personnalité</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">Score</td> </tr> <tr> <td>Réconforteur</td> <td style="text-align: right;">94</td> </tr> <tr> <td>Directeur</td> <td style="text-align: right;">68</td> </tr> <tr> <td>Ordinateur</td> <td style="text-align: right;">46</td> </tr> <tr> <td>Emoteur</td> <td style="text-align: right;">43</td> </tr> </table>	4) Parties de Personnalité	Score	Réconforteur	94	Directeur	68	Ordinateur	46	Emoteur	43															
4) Parties de Personnalité	Score																								
Réconforteur	94																								
Directeur	68																								
Ordinateur	46																								
Emoteur	43																								

103892 , FPh 99, FB 83 , v10

Process Communication Model®

Figure 115 : Inventaire de personnalité

1.2 Validité de l'inventaire de personnalité

Globalement, la validité d'un questionnaire concerne la relation entre ce que le test mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer (tel que défini par son concepteur). Nous envisagerons la validité de l'inventaire de personnalité proposé par Kahler Communication Europe en nous basant sur les critères de validité expérimentale proposés par Pourtois, Desmet et Lahaye (2002a, pp. 15-16).

1.2.1 Validité conceptuelle

Quelles sont les théories sous-jacentes à la construction de l'instrument ?

L'Inventaire de Personnalité (IDP) trouve ses fondations dans la psychologie comportementale. Dans les années 70, Taibi Kahler remarqua qu'en observant une personne en train de communiquer, il était possible de

quantifier le temps passé en communication positive et négative et d'en dégager un schéma prévisible. Il corréla ensuite les comportements observés à six types de personnalités et leur a donné le nom de « mini-scénarios » (Sois parfait, Fais des efforts, Fais-moi plaisir, Dépêche-toi, Sois fort (ne manifeste pas tes émotions)). Ce concept de « mini-scénarios » lui valut, en 1977, le prix scientifique Eric Berne.

La découverte des six types de personnalité et des processus qui en découlent ont pour origine la rencontre de plusieurs influences.

- La plus évidente et la plus importante est celle d'Eric Berne avec ses travaux sur les scénarios de vie et l'analyse transactionnelle. Pour Berne, il existe un scénario pré-écrit très tôt dans l'enfance (avant trois ans) pour chacun de nous. Celui-ci contient les *croyances positives* qui nous permettent de réussir et de nous dépasser et des *croyances négatives* qui, lorsque nous les activons, nous amènent à faire de mauvais choix, toujours les mêmes mauvais choix. En parvenant à connaître (retrouver d'une certaine manière) notre scénario, nous pouvons agir sur lui.
- Celle de Paul Ware, médecin psychiatre, qui émet l'hypothèse que pour communiquer ou recréer le contact avec ses patients présentant un « désordre » du comportement, il existe trois entrées, trois portes possibles : par la pensée, par les émotions et par les comportements. Kahler s'en inspirera et en dégagera non trois, mais six qu'il appellera « les perceptions » (manières de percevoir le monde).
- Celle de Terry McGuire, psychiatre recruteur de la NASA. Impressionné par la capacité de Kahler à prédire après quelques minutes d'entretien ce que seraient les comportements de stress léger ou sévère d'une personne en situation désagréable, McGuire fit subventionner par la NASA des recherches supplémentaires permettant à Kahler d'établir un questionnaire identifiant la structure psychologique d'un individu et de développer l'observation de nouvelles composantes – hors stress – comme le style de management dominant, les environnements préférentiels, les canaux de communication et le mode de langage adapté. Ces recherches aboutirent en 1982 au modèle de Process Communication Management (Lefeuvre, 2012, pp. 5-12). L'inventaire de personnalité de Kahler fut utilisé par la NASA de 1982 à 1996 pour sa capacité à prévoir précisément les séquences comportementales de stress individualisé ainsi que pour constituer des équipes compatibles (Kahler, 2010, p. 239).

1.2.2 Validité de contenu

Les items du test couvrent-ils tous les aspects importants du domaine investigué ?

En comparant les items du questionnaire proposé (*Annexes, Partie 2, pp. 19-27*) à la revue de la littérature effectuée dans la *Partie 4* de ce travail, nous constatons une convergence des aspects développés. Au départ des réponses fournies par un individu, Kahler Communication Europe peut lui présenter un inventaire de personnalité comprenant son immeuble de personnalité, ses perceptions, ses points forts, ses styles d'intervention, les parties de sa personnalité, ses canaux de communication préférés, ses environnements préférés, ses besoins psychologiques ainsi que les séquences de comportements négatifs dans lesquels il entrera en cas de stress.

1.2.3 Validité de construit

Les scores obtenus permettent-ils d'identifier de manière certaine le profil de personnalité d'un individu ?

En nous penchant sur ce que dit la littérature à propos de questionnaires tels que celui proposé par Kahler Communication Europe, nous constatons que ces questionnaires ne sont réellement informatifs que si les réponses apportées sont sincères et réfléchies¹⁸⁵. Celles-ci peuvent en effet être influencées par différents mécanismes impliquant des erreurs systématiques dans le recueil des données. Nous retiendrons notamment :

- une « *réaction de prestige* » correspondant à la peur d'une personne de se faire mal juger à travers les réponses fournies ;
- la « *peur de certains mots* » ayant une charge affective et/ou socialement inacceptable ;
- un « *effet de contamination* » qui, suite à une question provoquant un sentiment négatif comme de l'irritation par exemple, fausse les réponses aux questions suivantes ;
- la « *contagion* » qui peut se produire par une autocensure chez certaines personnes voulant préserver la cohérence de leurs réponses à des questions proches, au détriment de la vérité : par exemple, quelqu'un qui s'est déclaré « catholique pratiquant » sera tenté de répondre qu'il va tous les dimanches à la messe, alors qu'il ne fréquente l'église qu'une fois par mois.

Nous nous sommes renseigné auprès de Kahler Communication Europe pour savoir si cette problématique avait été prise en compte. Nous avons ainsi appris qu'une ligne de codes, composée d'au moins quatre éléments, figurait sur chaque inventaire de personnalité : le numéro de l'inventaire de personnalité, la **Fiabilité** de la **Phase** exprimée en pourcentage (plus le score est élevé, plus il y a des chances que la phase

¹⁸⁵ Bouletreau, A., Chouanière, D., Wild, P., & Fontana, J.-M. (1999). Concevoir, traduire et valider un questionnaire A propos d'un exemple, EUROQUEST. Consulté 18 juin 2015, à l'adresse http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1730/INRS_178.pdf?sequence=1

soit exacte), la **Fiabilité** de la **Base** également exprimée en pourcentage et la version du questionnaire. Un code s'exprime donc sous une forme de type « 103892, FPH 99, FB 83, V10 ». Concernant les pourcentages de fiabilité repérés dans les inventaires de personnalité en notre possession, nous trouvons des valeurs comprises entre 70 et 99 % pour la phase et entre 75 et 93 % pour la base.

D'autres codes (Annexe 8, Thèse tome 2, p. 32) peuvent encore être mentionnés dans cette ligne. Retenons tout particulièrement le code « **Validité à Vérifier** » qui s'applique soit à la base, soit à la phase. Ce message d'alerte indique que statistiquement il n'est pas possible de les déterminer.

En vérifiant les codes de 50 inventaires de personnalité (36 réalisés dans le cadre de cette recherche et 14 communiqués par la formatrice en Process Communication), nous n'en avons trouvé que deux mentionnant ce code **VV** (**QV** en anglais). L'un d'eux figurait sur l'inventaire de personnalité d'un enseignant ayant participé aux formations que nous avons organisées : « 103960, VV, FPh 1, FB 75, v10 ».

En discutant avec la personne concernée, celle-ci nous a fait remarquer qu'elle était surprise par son inventaire de personnalité et qu'elle ne se voyait pas de cette base-là. Ses collègues ont été également surpris, car ils ne la voyaient pas du tout ainsi. Les points de vue étant convergents, nous avons décidé de ne pas tenir compte des propos recueillis lors de son interview dans le cadre de notre travail.

Sur base de ce qui précède, nous constatons que les scores obtenus permettent bien d'identifier le profil de personnalité d'un individu. Cependant, cette identification est déterminée avec une marge d'erreur clairement définie. Elle n'est donc pas certaine à 100%.

2. Formation des enseignants

Comme nous l'avons signalé au point 1, nous avons proposé une formation à la Process communication à plusieurs enseignants volontaires issus de quatre établissements scolaires situés dans la province du Hainaut et de les accompagner ensuite dans leur pratique professionnelle en fonction de leurs besoins. Dans le cadre de ce projet, nous avons pu compter sur l'appui d'une formatrice en Process Communication.

Ces formations se sont déroulées sur quatre mercredis ou jeudis après-midi. A Charleroi, deux groupes ont été organisés, chacun d'eux rassemblant à la fois des enseignants du fondamental et des enseignants du secondaire. A Rance et à Momignies, les enseignants du secondaire et du fondamental ont suivi leur formation séparément pour des questions de disponibilité et d'horaires.

3. Interviews des enseignants

Lorsqu'une formation était terminée ou en voie de l'être, nous avons interviewé 25 enseignants. Ces interviews ont été organisées avec la formatrice, permettant ainsi d'assurer une communication efficace avec chaque participant. Notre objectif consistait à relever des indices nous permettant

- de répondre à notre première question de recherche, à savoir « Par la mise en place d'une formation à la Process Communication et d'un accompagnement ultérieur des enseignants, peut-on faire évoluer leurs représentations pédagogiques personnelles de base et les amener à porter davantage leur attention sur les besoins des élèves plutôt que sur leurs manques ? » ;
- de valider ou non – totalement ou partiellement – nos deux premières hypothèses, à savoir « Une formation ainsi qu'un suivi des enseignants en Process Communication amènent ceux-ci à mieux se connaître, mais aussi à mieux connaître et comprendre leurs élèves et dès lors à communiquer plus efficacement avec eux. » et « Ce changement de regard conduit les enseignants à mettre en place des pratiques pédagogiques répondant davantage aux besoins de leurs élèves (...) ».

Afin d'assurer une communication efficace entre les enseignants interviewés et nous, nous avons, sur base de leur immeuble de personnalité, formulé les deux premières questions dans le canal de communication correspondant au canal préférentiel de chacun, tout en tenant compte des perceptions de sa base et des besoins psychologiques de sa phase. Voici les formulations retenues :

- utilisation du canal interrogatif :
 1. Jusqu'à présent, **que vous a apporté** la formation en Process Communication sur le plan personnel ?
 2. **Que pensez-vous de** votre immeuble de personnalité ? Correspond-il à l'image que vous avez de vous ?
- utilisation du canal directif :
 1. Jusqu'à présent, **dites-moi** ce que vous a apporté la formation en Process Communication sur le plan personnel.
 2. **Dites-moi ce que vous pensez** de votre immeuble de personnalité ? Correspond-il à l'image que vous avez de vous ?
- utilisation du canal nourricier :
 1. **Quel est votre ressenti** par rapport à la formation en Process Communication ?
 2. Et par rapport à votre immeuble de personnalité ? **Il vous correspond bien ?**
- utilisation du canal ludique :
 1. La formation en Process Communication, **c'est un truc qui vous botte ?**
 2. Et votre immeuble de personnalité, les étages sont à la bonne place ou **l'ordinateur s'est mélangé les pinceaux ?**

Ensuite, les personnes étant capables de monter dans le bon étage de leur immeuble, les autres questions ont été présentées de la même manière à chacun :

3. Qu'est-ce que la formation pourrait apporter dans votre pratique de classe ?
4. Qu'est-ce que la formation vous donne envie de mettre en œuvre avec vos collègues ?
5. Quelles seraient les pratiques éventuelles auxquelles vous renonceriez à la suite de la formation en Process Communication car vous vous rendez compte aujourd'hui qu'elles ne sont pas des plus performantes, qu'elles ne sont pas pertinentes, qu'elles ne conviennent pas... ?

La méthodologie utilisée nous place ici dans une perspective *a prioriste* dans le sens où nous allons sur le terrain avec plusieurs hypothèses auxquelles nous entendons soumettre les faits.

Afin de garantir un maximum d'objectivité à notre démarche, les interviews ont été menées avec la formatrice en Process Communication. En lui demandant de poser elle-même les questions aux premiers enseignants, nous avons pu observer comment assurer une communication efficace, car notre expérience à ce niveau en était à ses tout débuts. Progressivement, nous avons pu, à notre tour, formuler les questions dans le canal adéquat.

Tout au long des interviews, nous avons veillé à ce que ni l'un, ni l'autre ne sorte du cadre retenu. A cette fin, nous avons souvent effectué un débriefing de nos interventions au terme des différents entretiens. Notre collaboration nous a amenés à pouvoir rebondir plus aisément sur certains propos et à demander un éventuel complément d'information.

A noter encore que chaque interview a été enregistrée puis retranscrite intégralement y compris avec les hésitations, rires, silences et relances de notre part (Annexes 9 à 11, Thèse tome 2, pp. 34-129).

4. Traitement des interviews

4.1 Recueil des indices

Dans l'approche qui est la nôtre, les indices sont constitués à partir d'un corpus d'éléments faisant état des comportements et des conduites que les enseignants concernés manifestent généralement et qu'ils mettent eux-mêmes en avant dans les interviews que nous avons réalisées.

Interview par interview, nous avons surligné dans le texte toutes les parties du discours qui nous paraissaient pertinentes pour notre recherche. Certains passages n'ont dès lors pas été retenus. En voici les raisons principales accompagnées de quelques exemples pour illustrer nos propos.

Raisons : l'enseignant...	Exemples
raconte sa vie personnelle	<p>(...) Mon mari est parti il y a une douzaine d'années d'ici en me laissant seule avec les trois filles. (...)</p> <p>Quand j'ai commencé ici, j'avais « cinq six » (ndlr : CM2 et 6^e ensemble) avec 31 élèves, mais c'était en 1987 (...)</p> <p>(...) Et puis, on s'est mariés, ça, ça n'a pas trop changé, mais après, j'ai eu ma fille. (...)</p> <p>Je n'ai jamais stérilisé les affaires de mes enfants mais il y a des choses qui sont dans un concept bien carré et qui sont... qui sont là, mais je peux toujours agrandir hein.</p>
met ce qu'il dit en contexte	<p>(...) aujourd'hui par exemple, y'en a un, il était absent, je pensais qu'il était lent, qu'il n'avait pas terminé son contrôle à cause de ça, il était distrait ou je ne sais pas ce qu'il avait, et alors je l'ai pris tout seul pour pouvoir lui expliquer un petit peu pendant la gym et je lui dis (...)</p> <p>(...) J'ai une petite fille qui, pour moi, est vraiment une Rêveuse et... euh..., mais je la mets toujours dans un groupe parce que sinon (...)</p> <p>Par exemple, on a deux groupes d'anglais avec 25 élèves chacun et on fait un troisième groupe comme ça, on a chacun des groupes d'une quinzaine d'élèves. Et quand c'est comme ça, en général, mes collègues prennent les élèves dont elles ne veulent pas et me les envoient. Je suis en quelque sorte le petit nouveau qui sert de poubelle. Il y a des années que c'est comme ça, je ne me formalise pas plus que ça, mais donc ça fait des groupes plus difficiles à gérer (...)</p>
explique une pratique pédagogique particulière qu'il utilise	<p>En fait, je fonctionne par boîtes « défis ». Donc, en fait, je mets un matériel et l'enfant, soit a un mode d'emploi, soit a une image, soit un matériel à manipuler qu'il doit ordonner, classer, trier, classer ou alors il doit reproduire. (...)</p> <p>En 2^e commune, j'essaie d'en arriver à faire des fiches techniques, des modes d'emploi. Il y a quand même quelque chose qui m'interpelle parce que je leur ai dit : « Les règles c'est une chose, mais il faut pouvoir les appliquer. » Et donc, on a essayé de mettre ensemble, on l'a fait ensemble, ça a pris une heure pour faire une petite fiche technique « Comment accorder un participe passé ? »</p>

<p>ne sait pas encore comment agir</p>	<p>(...) Donc, ça, ça va être le sujet de concertations pour voir un peu exactement comment est-ce qu'on pourrait faire, oui, au niveau de l'organisation de la classe peut-être et d'outils comme je suis en train de dire... voilà. On est en train de cogiter, voilà, ça cogite. (...)</p> <p>(...) sur le plan personnel, je suis encore en réflexion là. Je dois encore digérer un peu tout le bazar, mais c'est vrai que par rapport aux réactions que parfois ma fille, etc, j'essaie un petit peu d'analyser mais je n'ai pas encore totalement cerné parce que bon c'est quand même euh... pas si simple que ça, c'est pas simple même du tout et donc voilà. Je dois relire, je dois intégrer, vraiment intégrer les informations en fait (...)</p>
<p>parle de son vécu par rapport à la formation</p>	<p>(...) Ici, l'avant-dernière en fait, on est sorti de là mais heureux, tous hein. Et on l'a fait ressentir aussi aux autres en lui disant : « Ben vous allez voir quand vous allez ressortir, vous allez être mieux » parce que la deuxième séance on est un peu perdu. (...)</p> <p>Maintenant, c'est vrai que la formation, malgré qu'elle a été donnée en quatre séances, c'est du concentré et c'est vrai que je ne me sens pas encore réellement à l'aise avec toute cette matière à retenir (...)</p> <p>J'ai pu essayer d'appliquer certaines choses que j'avais vues pendant la formation. Enfin, essayer parce que je ne maîtrise pas encore tout à fait euh... vraiment à 100% quoi.</p>
<p>s'exprime de manière peu compréhensible</p>	<p>C'est vrai que moi mon caractère, je me disais : « Ah oui, c'est vrai, je suis comme ça donc... » mais bon ça... c'est encore quelque chose de flou et je pense qu'il va falloir euh... s'y mettre parce que le caractère, la personnalité, c'est un peu... Oui parce qu'on est peut être Empathique, mais par contre avoir un caractère dur. Moi je suis quelqu'un..., c'est peut-être mon côté Rebelle qui remonte (rires)... C'est vrai que tout ça est pour le moment encore un peu flou parce que je me dis : « Je suis Empathique » oui d'accord, ça, je veux bien l'entendre, mais je ne me laisse pas non plus euh...</p> <p>Ah, ah... Euh... Ben on va essayer dans cette lignée-là, que toutes les classes puissent, ...déjà aménager toutes les classes sur la même lignée, aménager toutes les classes et ainsi euh... peut-être après, essayer de travailler tous, tous comme ça.</p>

Figure 116 : Parties du discours non retenues

Au total, 114 parties du discours ont finalement été retranscrites. Nous les avons toutes recopiées dans la première colonne d'un fichier *Excel* et avons ensuite tenté de les synthétiser par quelques mots-clés dans la deuxième colonne de cette feuille. Après plusieurs essais infructueux, nous avons décidé de résumer chacun des passages retenus en commençant par une formulation générale et en poursuivant celle-ci par un énoncé plus spécifique. Nous avons ainsi obtenu des propositions comme « *cherche à s'adapter au type de personnalité de l'élève en adoptant un autre comportement* »,

« *cherche à s'adapter au type de personnalité de l'élève en formulant son discours dans le canal approprié* », « *cherche à s'adapter au type de personnalité de l'élève en modulant l'espace classe* »... En triant l'ensemble des données selon l'ordre alphabétique de ces propositions, nous avons obtenu un premier classement (Annexe 12, Thèse tome 2, pp. 131-143).

4.2 Choix des indicateurs

Nous avons ensuite cherché à associer ces différentes parties de discours à des indicateurs susceptibles d'en préciser la signification sémantique. Nous avons ainsi clôturé notre espace conceptuel et créé un phénomène de condensation de sens en fonction de la réalité que nous voulions saisir. Pour y parvenir, notre premier classement a été remanié à plusieurs reprises. Au fur et à mesure de nos réflexions, nous avons regroupé des éléments différemment, modifié les premières formulations... et avons finalement mis en évidence 20 indicateurs (Annexe 13, Thèse tome 2, pp. 144-152). Chacun d'eux a ensuite été quantifié afin de déterminer l'intensité avec laquelle il se manifestait.

Comme le disent Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012), avec les indices, nous avons travaillé en extension alors qu'avec les indicateurs, nous avons réduit les signifiés pour plus de compréhension. Autrement dit encore, nous avons condensé le sens des propos retenus nous permettant ainsi de rendre compte d'une attitude ou d'une tendance comportementale de manière mieux circonscrite, plus intelligible et plus communicable (pp. 50-51).

Dans le tableau ci-dessous, nous avons repris les 20 indicateurs retenus. Nous les avons classés en trois familles : 11 indicateurs rendent compte d'une attitude ou d'une tendance comportementale des enseignants sur le plan professionnel, 3 indicateurs envisagent les liens entre la personnalité de l'enseignant et celle d'autres individus qu'il côtoie et 6 indicateurs se centrent davantage sur l'enseignant lui-même.

L'enseignant...	fréquence
analyse...	
• sa pratique pédagogique	8
• l'apport de la formation sur sa pratique	5
éprouve des difficultés...	
• à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants	7
• à accepter que cet effort d'adaptabilité doive toujours venir de lui	2
modifie sa pratique pédagogique en cherchant à...	
• formuler son discours dans le canal approprié de l'élève	12
• comprendre le comportement d'un élève	10
• ajuster ses objectifs à la réalité	6
• respecter les besoins de l'élève	6
• gérer différemment l'organisation de la classe	5
• établir une plus grande complicité avec ses collègues	2
• lier personnalité et méthodologie	2

L'enseignant...	fréquence
est surpris que tout le monde ne perçoive pas les choses comme lui	6
tisse des liens entre les caractéristiques de sa personnalité et celles des autres	6
compare ses manières de réagir et d'apprendre avec celles des autres	3
comprend mieux...	
• qui il est et pourquoi il agit de telle ou telle manière	11
• certaines étapes personnelles de vie	2
peut mettre des mots sur sa personnalité	6
conforte ce qu'il pensait de lui	2
est surpris par son type de personnalité	7
éprouve des difficultés à modifier ses manières d'agir	6

Figure 117 : Indicateurs retenus

4.3 Conversion en concepts

La conceptualisation constitue une construction abstraite qui vise à rendre compte du réel. A cet effet, elle ne retient pas tous les aspects de la réalité concernée, mais seulement ce qui en exprime l'essentiel du point de vue du chercheur. Il s'agit donc d'une construction-sélection¹⁸⁶. Ce qui, pour Levy, est la définition même de l'heuristique : ne pas examiner de manière cartésienne la totalité des hypothèses, mais faire des choix en fonction de la perception globale que l'on peut avoir du problème concerné¹⁸⁷.

Pour Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012), le niveau conceptuel opératoire suppose de situer une notion à l'intérieur d'un champ sémantique plus précis de façon à en discriminer la signification de celles qui lui sont voisines (p. 58). Pour ces auteurs, un concept opératoire désigne un concept en état de fonctionner, c'est-à-dire utile pour formaliser une pensée ou rendre compte avec précision d'une manière de saisir par l'esprit une chose ou un phénomène (Ibid., p. 71).

La conversion des indicateurs retenus en concepts opératoires nous a amené à relier plusieurs indicateurs aux mêmes concepts ce qui ne nous permettait pas d'avoir, à nos yeux, une vue suffisamment claire de la réalité qui nous préoccupait. Nous avons alors décidé de rechercher différents concepts – en lien avec notre problématique – retenus dans notre revue de la littérature puis de procéder dans l'autre sens : apparier ces concepts aux indicateurs définis. Dans cette perspective, nos indices et indicateurs, d'une part, et les concepts, d'autre part, sont tous deux considérés à la fois comme arguments de validation et comme objets à valider : les concepts valident

¹⁸⁶ Quivry, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

¹⁸⁷ Levy, L. (2006). La démarche heuristique : à propos du diagnostic de situation et de l'approche globale. Consulté 5 juin 2015, à l'adresse http://www.louis-levy.net/demarche_medecine_generale.htm

la signification des indices / indicateurs (démarche inductive) et les indices / indicateurs constituent l'aboutissement du travail d'interprétation visant à valider les concepts (démarche déductive) (Ibid., p.64).

Comme le disent encore Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012), l'homme de terrain est, généralement, d'abord sensible à la nature et à la fréquence des indices que lui transmet la perception directe du réel. Il les traduit alors le plus souvent en mots, mais court le risque de s'empêtrer dans l'interprétation d'une expérience humaine partagée par rapport à laquelle il n'est pas en mesure de prendre le recul théorique nécessaire à son analyse. Quant au discours scientifique, il s'attache à transmettre en concepts la perspective théorique à travers laquelle il envisage les données issues du réel. Mais le chercheur qui affirme la présence d'un concept court ainsi le risque de se lancer dans l'analyse d'une réalité qu'il méconnaît parce qu'il ne l'éprouve pas – ou plus – directement. Afin d'éviter ce double écueil, dans l'approche que nous avons envisagée, les deux perspectives ne se hiérarchisent pas, mais se complètent (Ibid., pp. 65-66).

Dans le tableau ci-dessous, nous avons repris les concepts opératoires retenus (Annexe 14, Thèse tome 2, pp. 153). Nous les avons associés au tableau des indicateurs.

20 indicateurs L'enseignant...	fréquence	Concepts opératoires
analyse sa pratique pédagogique	8	praticien réflexif
analyse l'apport de la formation sur sa pratique	5	praticien réflexif
éprouve des difficultés à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants	7	praticien réflexif habitudes
éprouve des difficultés à accepter que cet effort d'adaptabilité doive toujours venir de lui	2	tensions existentielles
cherche à formuler son discours dans le canal approprié de l'élève	12	communication praticien réflexif
cherche à comprendre le comportement de l'élève	10	famille praticien réflexif
cherche à ajuster ses objectifs à la réalité	6	normativité capabilité praticien réflexif
chercher à respecter les besoins de l'élève	6	praticien réflexif motivation
cherche à gérer différemment l'organisation de la classe	5	praticien réflexif motivation
cherche à établir une plus grande complicité avec ses collègues	2	équipe praticien réflexif
cherche à lier personnalité et méthodologie	2	praticien réflexif

est surpris que tout le monde ne perçoive pas les choses comme lui	6	identité (de l'enseignant) alter ego praticien réflexif
tisse des liens entre les caractéristiques de sa personnalité et celles des autres	6	identité (de l'enseignant) alter ego
compare sa manière d'agir avec celle des autres	3	identité (de l'enseignant) alter ego

comprend mieux qui il est et pourquoi il agit de telle ou telle manière	11	identité (de l'enseignant) tensions existentielles
comprend certaines étapes personnelles de vie	2	identité (de l'enseignant)
peut mettre des mots sur sa personnalité	6	identité (de l'enseignant)
conforte ce qu'il pensait de lui	2	identité (de l'enseignant)
est surpris par son type de personnalité	7	identité (de l'enseignant) réflexivité
éprouve des difficultés à modifier ses manières d'agir	6	identité (de l'enseignant) habitudes

Figure 118: Concepts opératoires retenus sur base du tableau des indicateurs

4.4 Ancrage théorique des concepts opératoires

Les concepts opératoires retenus devaient encore être placés dans un système de raisonnement qui les reliait entre eux, mais aussi intégrés dans un cadre de référence afin de rompre au mieux avec les fausses évidences et les préjugés. Pour donner un sens et une validité à ce cadre, il est souvent opportun de faire référence à plusieurs éclairages théoriques afin de mieux cerner l'objet de l'étude dans ses différentes facettes (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2002a, p. 7). Nous avons retenu quatre éclairages et, pour chacun d'eux, sur base de notre analyse de la littérature, nous avons réalisé une carte mentale reprenant les aspects qui nous paraissaient essentiels.

Il s'agit de :

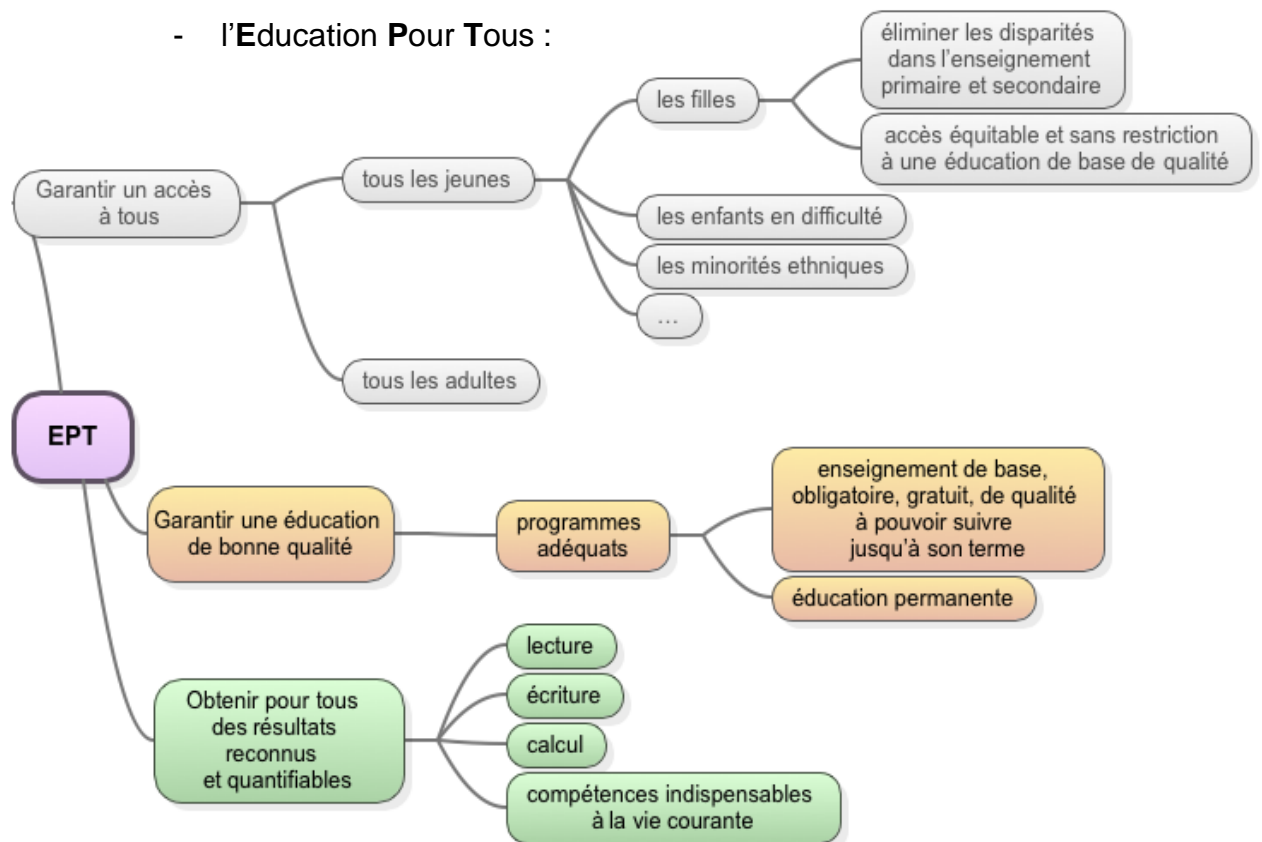


Figure 119 : Carte mentale à propos de l'Education pour tous

- l'Education inclusive :

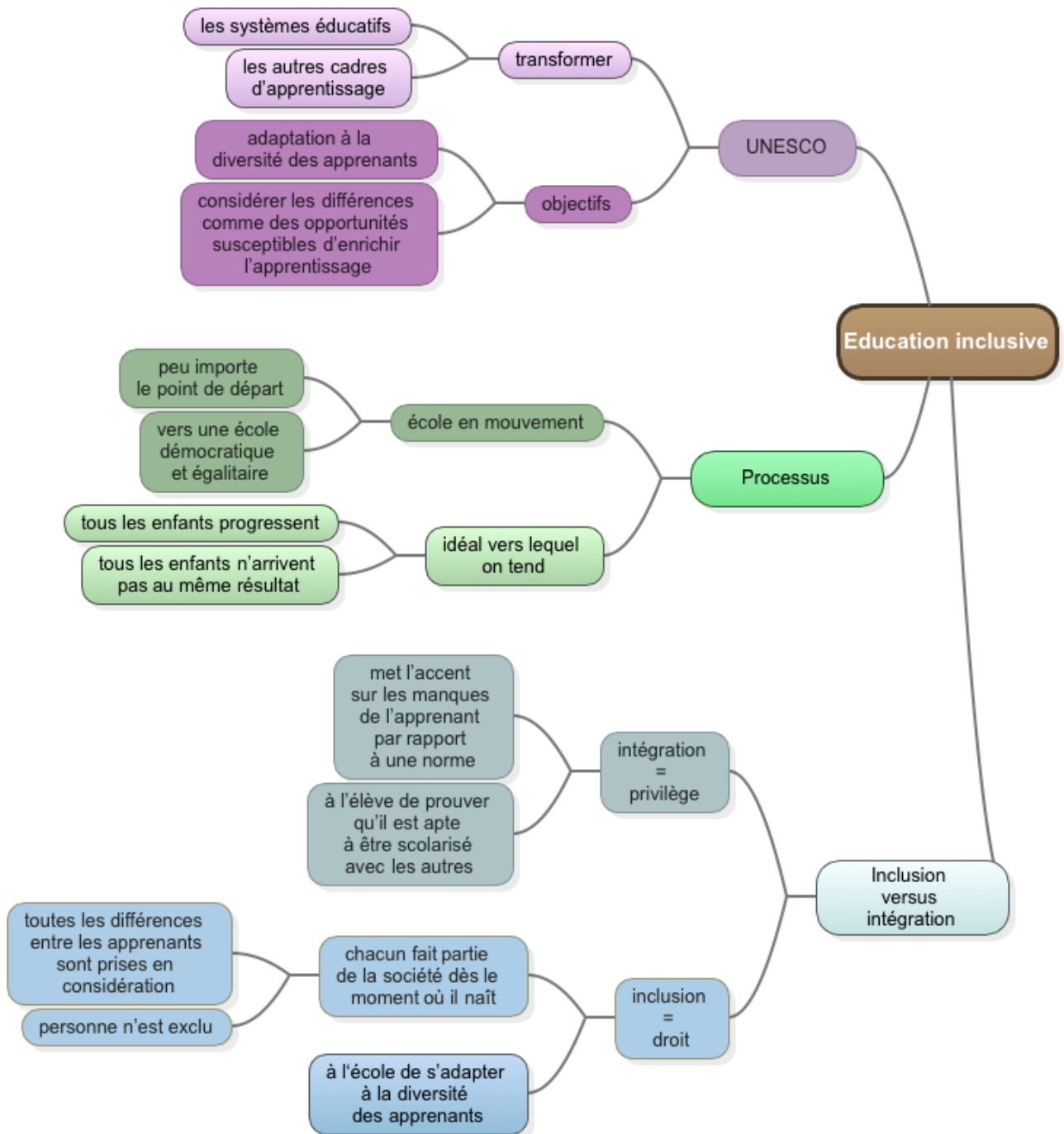


Figure 120 : Carte mentale à propos de l'Education inclusive

- la diversité des acteurs :

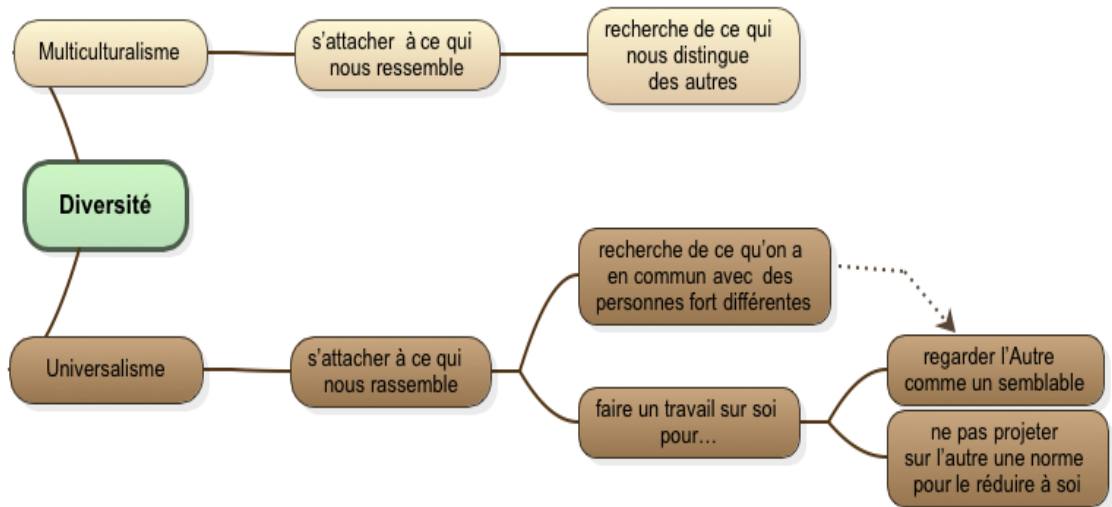


Figure 121 : Carte mentale à propos de la diversité

- la différenciation :

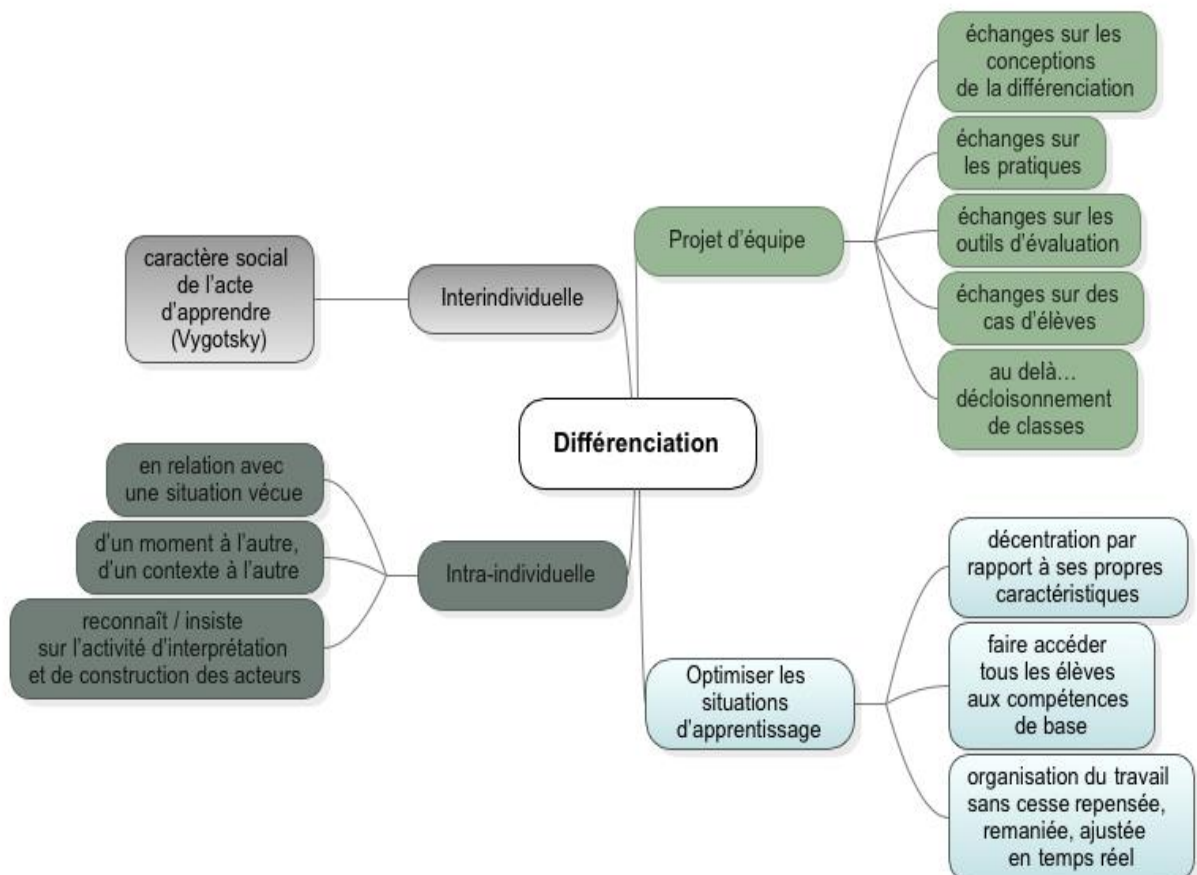


Figure 122 : Carte mentale à propos de la différenciation

4.5 Articulation des concepts opératoires avec les éclairages théoriques

Dans la figure ci-dessous, nous avons organisé nos ancrages théoriques à la manière des poupées russes c'est-à-dire en les plaçant les uns à l'intérieur des autres. En mathématiques, on parle d'inclusion, mais, bien évidemment, le sens du mot est ici totalement différent de celui utilisé dans le cadre de ce travail de recherche.

Nous avons ainsi considéré la **différenciation** à l'intérieur de la **diversité des acteurs**, elle-même incluse dans l'**éducation inclusive** qui, à son tour, est située au cœur de l'**éducation pour tous**. Nous avons entouré le tout d'une couronne colorée que nous avons intitulée « **Normes** » considérant que notre représentation s'inscrivait dans une société ayant établi un ensemble des règles de conduite qui s'imposent aux membres qui la composent.

Une telle présentation qui relie, contextualise, globalise tout en étant capable dans un même temps de reconnaître le singulier, l'individuel, le concret, nous plonge une fois de plus dans la **pensée complexe**. Nous l'avons symbolisée par une flèche qui passe au travers de tous les éléments envisagés.

C'est dans cette représentation que nous avons ensuite placé les **concepts opératoires** que nous avons développés et présentés précédemment.

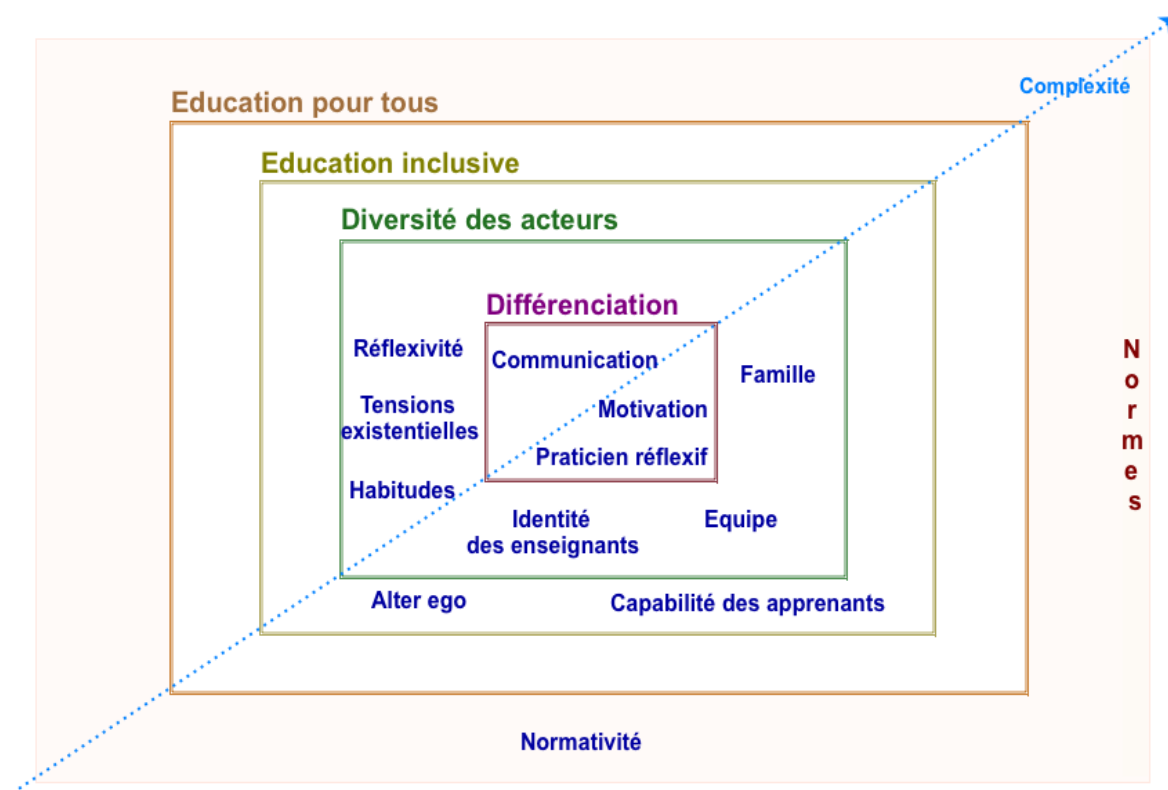


Figure 123: Carte mentale articulant concepts opératoires et ancrages théoriques

5. Analyse des données et interprétation des résultats

L'analyse des données recueillies nécessitera ensuite l'introduction d'une démarche interprétative comprenant deux étapes. La première, appelée lecture de basse inférence, permettra de mettre les résultats en langage. Cette mise en forme sera accompagnée de commentaires directement issus de l'observation des résultats. La seconde, appelée lecture à haute inférence, permettra d'étoffer ces commentaires grâce aux concepts théoriques et à la littérature développée dans les premières parties de notre travail. Nous pourrons ainsi nuancer, voire préciser les résultats obtenus (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2002a, pp. 10-11).

Ces deux étapes feront l'objet de la *Partie 7* de ce travail.

6. Discussion des résultats

Le travail d'analyse et d'interprétation terminé, il nous restera une dernière étape destinée à éprouver la portée et les limites des résultats obtenus.

Nous souhaitons également soumettre les résultats de notre analyse à l'interprétation des acteurs concernés. Ce processus interactif entre chercheur et acteurs permettra de travailler sur les désaccords, ce qui accroîtra la richesse et la validité de la recherche et de considérer les acteurs comme des sujets et pas seulement comme des objets d'étude (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2002a, pp. 10-11).

Cette discussion fera l'objet de la *Partie 8* de ce travail.

Eléments-clés de cette sixième partie

Dans cette sixième partie, nous avons structuré notre espace de recherche et avons spécifié successivement :

- notre objectif, nos questions de recherche et nos hypothèses ;
- la posture, les démarches ainsi que le paradigme dans lequel nous inscrivons notre recherche ;
- la méthodologie utilisée.

L'objectif de ce travail de recherche pourrait être formalisé par la question suivante : « Afin de répondre davantage aux besoins de chaque apprenant, la Process Communication n'est-elle pas un moyen de (re)mobiliser la réflexion des enseignants sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre ? »

Les questions auxquelles il nous faudra répondre ont été formulées de la manière suivante :

- Par la mise en place d'une formation à la Process Communication et d'un accompagnement ultérieur des enseignants, peut-on faire évoluer leurs représentations pédagogiques personnelles de base et les amener à porter davantage leur attention sur les besoins des élèves plutôt que sur leurs manques ?
- Une telle dynamique amène-t-elle une transformation du cadre éducatif davantage adapté à la diversité des apprenants tendant ainsi vers une éducation plus inclusive dans laquelle chacun dispose désormais du viatique de compétences essentielles auquel il a droit ?

Quant aux hypothèses de travail, nous en avons retenu trois :

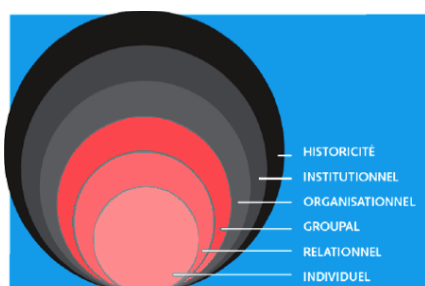
- Une formation ainsi qu'un suivi des enseignants en Process Communication amènent ceux-ci à mieux se connaître, à mieux connaître et comprendre leurs élèves et dès lors à communiquer plus efficacement avec eux.
- Ce changement de regard conduit les enseignants à mettre en place des pratiques pédagogiques répondant davantage aux besoins de leurs élèves ce qui a pour conséquence une augmentation du taux de réussite de ces derniers.
- Dans certaines équipes, le travail dépasse le cadre individuel et amène une réflexion au sein de tout l'établissement dans laquelle la diversité des apprenants est de plus en plus prise en compte.

Pour répondre aux questions posées et vérifier nos hypothèses, nous avons travaillé avec quatre écoles belges de la province du Hainaut. Les enseignants de ces quatre établissements ont suivi une formation en Process Communication et nous les avons ensuite accompagnés au niveau de leurs classes respectives voire de leur cycle ou de leur école. En procédant de la sorte, nous nous plaçons dans une posture constructiviste.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous trouvons dans une démarche monadiste dans laquelle nous tentons de mettre en œuvre une certaine dynamique pédagogique avec les acteurs. D'autre part, nous nous situons entre la perspective étique, qui confère au chercheur une capacité à analyser, à interpréter et à théoriser les phénomènes et la perspective émique où l'explication de ce qui se passe sur le terrain est fournie par le point de vue des acteurs avec leurs référents, leur logique, leurs pratiques... Enfin, nous nous situons dans une démarche communicationnelle où nous tentons de comprendre les professeurs avec leurs finalités, leurs motivations, leur langage ...

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme de recherche-action ; elle est appliquée, impliquée, imbriquée et engagée.

La méthodologie que nous avons utilisée nous place dans une perspective *a prioriste*. Au départ de 25 interviews, nous avons constitué un corpus d'éléments faisant état des comportements et des conduites que les enseignants interviewés manifestent généralement et qu'ils mettent eux-mêmes en avant. Puis, nous avons associé les différentes parties du discours retenu à 20 indicateurs susceptibles d'en préciser la portée sémantique. Chacun d'eux a été quantifié afin de déterminer l'intensité avec laquelle il se manifestait. Nous avons ensuite converti ces indices et ces indicateurs en concepts opératoires et les avons intégrés dans un cadre de référence constitué de quatre ancrages théoriques : l'Éducation pour tous, l'Éducation inclusive, la Diversité des acteurs et la Différenciation.



PARTIE 7

ANALYSE DES DONNEES

INTERPRETATION DES

RESULTATS

« Pour chercher ce qui nous rassemble, il faut d'abord faire un travail sur soi avant d'aller regarder les autres. Si (...) notre identité c'est d'être là où on est, ce à quoi on ressemble, on va projeter sur l'autre une norme qui, au lieu de nous mener vers l'universel, va phagocyter l'autre, le réduire à soi. Comment dès lors regarder l'Autre non pas comme un autre mais comme un semblable, sans le confondre avec soi-même, sans faire de sa norme, une norme universelle ? »

Caroline Fourest

Introduction

Comme nous l'avons expliqué dans la *Partie 6*, nous avons associé les différentes parties du discours retenu à 20 indicateurs susceptibles d'en préciser la signification sémantique. Ces indicateurs ont ensuite été classés en trois familles : onze d'entre eux rendent compte d'une attitude ou d'une tendance comportementale des enseignants sur le plan professionnel, trois envisagent les liens entre la personnalité de l'enseignant et celle d'autres individus qu'il côtoie et six autres se centrent davantage sur l'enseignant lui-même.

En nous référant à la grille d'Ardoino, nous nous sommes aperçu que ces trois familles pouvaient respectivement être mises en lien avec les niveaux groupal, relationnel et individuel. Ainsi, au niveau groupal, nous considérerons la manière dont l'enseignant cherche à gérer au mieux la diversité de ses élèves. Du point de vue des relations interpersonnelles, nous envisagerons la manière dont l'enseignant tisse des liens entre les caractéristiques de son type de personnalité et celles des autres. Enfin, au niveau individuel, nous nous pencherons sur les réflexions que l'enseignant effectue sur le plan personnel.

Dans cette partie, nous effectuerons d'abord une lecture à basse inférence des propos recueillis auprès des enseignants en envisageant successivement les niveaux individuel, interpersonnel et groupal. Ensuite, nous procéderons à une lecture à haute inférence à partir des concepts opératoires retenus et de nos ancrages théoriques.

Chapitre 1

Lecture à basse inférence

Dans ce chapitre, les données recueillies dans les interviews seront mises en langage en vue de mettre en évidence les effets de la démarche proposée aux enseignants. Cette mise en forme sera accompagnée de commentaires directement issus de l'observation des résultats.

1. Niveau individuel

A ce niveau, nous avons mis en évidence les 6 indicateurs suivants :

L'enseignant...	fréquence
comprend mieux...	
• qui il est et pourquoi il agit de telle ou telle manière	11
• certaines étapes personnelles de vie	2
peut mettre des mots sur sa personnalité	6
conforte ce qu'il pensait de lui	2
est surpris par son type de personnalité	7
éprouve des difficultés à modifier ses manières d'agir	6

Figure 124 : Indicateurs retenus au niveau individuel

Pour chacun d'eux, nous allons reprendre les éléments qui explicitent le comportement décrit.

1.1 Comprend mieux...

Deux indicateurs ont été définis. Dans le premier, nous avons condensé le sens de 11 parties de discours qui tendent à montrer que la formation a permis à certains enseignants de mieux comprendre qui ils sont et pourquoi ils agissent de telle ou telle manière. Dans le second, nous avons condensé le sens de 2 parties de discours où apparaît un lien entre l'immeuble de personnalité et certaines étapes personnelles de vie.

1.1.1 Comprend mieux qui il est et pourquoi il agit de telle ou telle manière

Quatre groupes de formation ont été organisés dans le cadre de ce travail de recherche. A chaque fois, au fur et à mesure des séances, nous avons constaté un intérêt et un questionnement personnel croissants des participants. Comme le dit l'un d'entre eux, « *La formation (...), ça nous grandit (...), ça nous reconstruit en fait (...)* on se remet en question mais d'une manière positive et ça, ça fait du bien. »

Le questionnement personnel engendré par la formation a amené certains participants à mieux se connaître. Trois aspects ont pu être dégagés.

Tout d'abord, une meilleure compréhension de son mode personnel de fonctionnement, que ce soit...

- de manière générale :
 - « (...) ça m'a apporté beaucoup. Ça m'a permis de m'interroger sur moi-même, à mieux comprendre, même à la maison. Mon mari m'a dit "C'est bien cette formation-là" » ;
 - « Ça m'a permis de me redécouvrir » ;
 - « Eh bien j'ai revu mon opinion sur moi, j'ai changé... Je me suis vue autrement » ;
 - « J'ai appris à me connaître, enfin je me suis rendu compte de certaines choses. »
- par rapport à son mode de communication :
 - « Ça m'a ouvert les yeux sur différentes facettes de ma personnalité et la façon dont je communiquais avec les autres » ;
 - « (...) mieux comprendre mes manières (...) de communiquer... ».
- ou encore en rapport avec sa manière d'agir ou réagir :
 - « (...) cette formation m'a permis de me rendre compte de qui j'étais et pourquoi j'agissais de telle ou telle manière (...) »
 - « Mieux me connaître et euh... mieux comprendre mes manières de réagir, d'agir par rapport à d'autres personnes... ».

Ensuite, une prise de conscience de certaines « faiblesses » :

- « L'important, c'est de voir que ce n'est pas fort développé et que ça peut m'aider et éviter les débordements » ;
- « Quand on est dans une réunion, je n'ai pas envie de retirer du temps de parole pour certains alors je me dis "Ils ont besoin de dire les choses" et moi je ne sais pas dire ce que j'ai à dire parce que je suis trop à l'écoute. »

Enfin, des ponts se tissent parfois avec la pratique professionnelle :

- « J'ai appris énormément de choses sur moi et j'ai pris énormément de recul vis-à-vis de ma manière d'enseigner en fonction de la formation » ;
- « Une remise en question sur mes pratiques, ma façon de communiquer. »

1.1.2 Comprend mieux certaines étapes personnelles de vie

Lorsque les participants ont reçu leur profil de personnalité, plusieurs d'entre eux ont constaté qu'ils avaientphasé une ou plusieurs fois. Rappelons-nous qu'un changement de phase advient la plupart du temps lorsqu'un événement significatif confronte une personne à une problématique non résolue dont résulte une période de stress intense et durable (Collignon, 2010).

Face à leur immeuble de personnalité, certains ont effectué une rétrospective des événements passés et tenté de relier les différents changements de phase avec certaines étapes personnelles de vie. Ainsi, cet enseignant qui explique que « (...) *quand on a fait l'immeuble des personnalités, ça m'a appris plein de choses sur moi et sur la façon dont je fonctionnais. J'ai pu relier mes différents stades de phase avec mes..., certaines étapes personnelles. Et donc oui, ça m'a ouvert plusieurs voies, ça m'a fait comprendre certaines choses, notamment comment réagir quand je suis en phase de stress.* »

C'est aussi le cas de cet enseignant qui pense que la formation lui a apporté « (...) *une compréhension personnelle du cheminement passé. Je pense que c'est ça l'essentiel et de... oui c'est ça, une meilleure compréhension des réactions de... Parce que le fait de phaser, par exemple, et bien qu'est-ce qui a provoqué cela, à quel moment ça s'est passé, qu'est-ce qui a déterminé ce changement et ça, l'éclairage est arrivé par la formation* ».

1.2 Peut mettre des mots sur sa personnalité (...)

Cet indicateur condense le sens de 6 parties de discours. Quatre aspects ont pu être dégagés.

Pouvoir exprimer sa manière de voir le monde. Voici un exemple relevé au cours des interviews : « (...) *tout est basé chez moi sur les émotions, les émotions, ça, c'est clair. Sans ça, je ne sais pas fonctionner.* »

Se faire comprendre par son entourage. Lorsqu'elles parviennent à exprimer leurs besoins avec les mots qui conviennent, certaines personnes disent constater que leur entourage les comprend mieux et réagit de manière plus adéquate :

- « (...) *j'ai besoin de tranquillité, j'ai besoin de souffler, d'avoir de plus en plus de moments pour me poser, me détendre. D'ailleurs, j'adore mes collègues. Ils passent leur temps de midi en bas tous ensemble mais moi je reste, comme je dis, dans mes appartements, dans mon jardin d'hiver comme dirait monsieur P... . Bon, ils savent bien que je suis là, je ne prends pas mes distances parce que je ne les aime pas. J'ai besoin de souffler pendant midi pour pouvoir reprendre les enfants en charge* » ;
- « *Des fois, elle (ndlr : ma collègue) comprend que j'ai besoin d'être tranquille donc, elle reste de son côté.* »

Se rassurer. Pour certains individus, le fait de pouvoir mettre des mots sur leur personnalité constitue un véritable soulagement. C'est ce que l'on peut constater à la lecture du témoignage suivant : « (...) *pouvoir mettre des mots sur ma personnalité (...) pouvoir mettre des mots réels et perceptibles pour moi, quelque chose de concret et bien, c'était un soulagement, personnellement.* »

Se doter d'un moyen de défense. Comme l'illustre le discours suivant, en parvenant à mettre des mots sur son type de personnalité, une personne pourrait se construire une argumentation lui permettant de justifier son comportement, à ses yeux ou aux yeux des autres : « (...) *par rapport à ma personnalité, ça va m'aider à l'assurer si vous voulez (...) c'est pour me conforter. J'ai besoin de me dire : "Ben de toute façon, celui qui me dira "Ben ça ne va pas", c'est un appui. Finalement, pour me défendre ou pour conforter ce qui me met en émoi. Ce n'est pas pour changer. Au contraire.* »

Lorsqu'on remet cette réflexion en contexte, on s'aperçoit qu'elle est formulée par une personne de type *Persévérant*. D'après la littérature consultée, une telle personne n'acceptera de changer que si on lui démontre qu'il y a moyen de faire mieux tout en respectant ses opinions et ses valeurs. L'auteur de cette partie de discours précisera d'ailleurs plus loin dans son interview qu'elle est prête à changer mais qu'elle a peur, peur de l'avenir, peur de ne pas être à la hauteur, peur de bien ou de mal faire, peur de ne pas aller assez loin dans les valeurs.

1.3 Conforte ce qu'il pensait de lui

Cet indicateur condense le sens de deux parties de discours.

Si certaines personnes comprennent mieux pourquoi elles agissent de telle ou telle manière, si d'autres peuvent mettre des mots sur leur personnalité, il y en a qui sont étonnées de voir à quel point on a pu les caractériser aussi précisément : « (...) *au niveau de mon immeuble (...) C'est vraiment bien ciblé, c'est déconcertant tellement c'est vraiment euh..., c'est calqué en fait. On se retrouve énormément dans l'immeuble et on se pose beaucoup de questions parce qu'on se dit "Ben...", c'est compliqué à expliquer. Cela nous remet en question en disant "Est-ce que ça transparait comme ça et... " ».* Au cours de son interview, cette personne ajoutera avoir appris énormément de choses sur elle et précisera encore que cela lui apporte beaucoup au niveau de la communication avec ses élèves. Cette formation, dit-elle, lui a permis de grandir et de se remettre en question.

Un autre enseignant explique qu'il se connaissait déjà très bien : « *Personnellement, je savais, je me connaissais très bien ; donc je veux dire, bon, ça n'a fait que conforter ce que je pensais déjà* ». Il spécifiera aussi dans son interview que la formation lui a apporté plein de choses et qu'il se retrouve tout à fait dans son immeuble de personnalité.

1.4 Est surpris par son type de personnalité

Cet indicateur condense le sens de 7 parties de discours illustrant l'étonnement de plusieurs enseignants par rapport à leur immeuble de personnalité. Quatre catégories de participants semblent se dégager.

Ceux qui sont surpris mais sans l'être vraiment : « *J'ai été surprise de voir que ma base était "Rêveuse" mais sans l'être parce que oui, ça me correspond vraiment mais je pensais que ma base serait plus "Empathique" que "Rêveuse".* »

Ceux qui sont surpris par leur type de personnalité mais qui, après réflexion personnelle, estiment que ce type leur correspond finalement bien :

- « (...) *je suis de base Empathique et oui, j'avais tout de suite cerné mais la phase Persévérant, je trouve que c'est vraiment très opposé de ma base. (...) je suis en phase Persévérant mais quand on voit les caractéristiques etc, je trouve que c'est vraiment deux facettes tout à fait différentes. Maintenant, c'est vrai que je m'y retrouve aussi dans la phase hein mais ça m'étonne de l'écart qu'il y a entre les deux.* » ;
- « *Le premier étage, ma base, Empathique, ça oui à 100%. Le deuxième étage, Promoteur, je suis un peu surprise mais, en recherchant et en étudiant bien, c'est vrai que ça pourrait..., que c'est bon.* »

Ceux qui sont surpris par leur type de personnalité mais qui, après réflexion personnelle et en en discutant avec d'autres, trouvent finalement que ce type leur correspond bien : « *Je n'aurais pas mis une base Empathique alors que finalement oui. Pourquoi ? Parce que forcément, quand on est à l'école, on met sa casquette d'enseignant et, même s'il y a de l'empathie, il faut qu'on avance donc je suis peut-être plus dans le "Travillomane" à ce moment-là dans cet étage-là. Et c'est en discutant avec des collègues qui m'ont dit : "Mais si, regarde, dans telle situation..." que je me suis dit : "Ben oui finalement, c'est vrai".* »

Comme nous l'avons déjà relevé dans la littérature, cet exemple illustre qu'un enseignant de type *Empathique*, dans le cadre professionnel, peut monter dans un autre étage de son immeuble pour assumer certaines tâches. Lors de discussions informelles avec d'autres enseignants, nous avons constaté le même ressenti. Quelques-uns précisaient également que ce travail d'adaptation était parfois bien difficile et fatiguant pour eux, car ils devaient monter à un étage de leur immeuble situé parfois bien haut et pas toujours fort développé.

Enfin, certains participants sont surpris par leur immeuble de personnalité, car, contrairement à d'autres, ils ont vécu plusieurs changements de phase depuis l'âge de 7/8 ans : « *Mon immeuble de personnalité (...) c'est vrai que j'ai été surprise en le regardant, surtout par rapport à mes collègues ; j'étais la seule à avoir phasé plusieurs fois. (...) j'ai cru au départ que j'étais "Empathique" mais je me reconnaissais un peu dans le "Travillomane".* »

1.5 Epreuve des difficultés à modifier ses manières d'agir

Cet indicateur condense le sens de 6 parties de discours et met en lumière deux types de comportement.

Il y a le discours des enseignants qui pensent que modifier leurs habitudes n'est pas chose aisée :

- « *Disons que modifier (ndlr : ses manières d'agir) oui mais ça va nécessiter un travail, ça ne se fait pas tout seul, ce n'est pas spontané comme changement parce qu'on aborde toujours les personnes un peu de la même façon* » ;
- « *(...) la formation pourrait aider à différencier sa communication par rapport à différents enfants, à un public totalement différent, pour enfin parvenir à faire passer une information mais euh... ça va être solide (...) parce que là on va devoir vraiment rentrer dans différents rôles qui ne sont pas nécessairement les nôtres. Donc, il va y avoir beaucoup de difficultés à notre point de vue (...)* ».

Par contre, un autre type de discours spécifie que l'envie existe mais, que pour le moment, ce n'est pas envisageable : « *Là, j'en suis encore au point de vue égoïste, j'essaie encore de décortiquer mon propre point de vue mais euh... moi ce que je pourrais en retirer par rapport déjà à moi-même au boulot et après on essaiera d'aller voir plus loin. Là, tout de suite, je n'y suis pas encore euh... je suis fermé.* »

A ce niveau individuel, nous constatons que la formation proposée a permis à certains enseignants de repérer leurs points forts, leurs faiblesses, leur manière de communiquer avec les autres ou encore leur manière d'agir et de réagir. Parfois des liens ont pu être tissés avec certaines étapes personnelles de leur vie.

Le fait de pouvoir mettre des mots sur leur personnalité amène différentes personnes à exprimer plus précisément leurs besoins psychologiques et, dès lors, à mieux se faire comprendre par leur entourage. Pour d'autres, mettre des mots réels et perceptibles sur leur personnalité peut être un vrai soulagement mais peut aussi devenir un moyen de défense.

Si plusieurs participants ont été confortés dans la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes, pour d'autres, ce fut la surprise. Certains n'imaginaient pas avoir un tel profil mais finalement, après réflexion personnelle ou en en discutant avec d'autres, trouvent que ce profil leur correspond bien.

Enfin, quelques enseignants pensent que modifier leurs habitudes ne sera pas chose aisée et, pour certains, ce n'est pas envisageable pour le moment.

Penchons-nous à présent sur le niveau relationnel, celui des relations interpersonnelles.

2. Niveau relationnel

A ce niveau, nous avons mis trois indicateurs en évidence :

L'enseignant...	fréquence
est surpris que tout le monde ne perçoive pas les choses comme lui	6
tisse des liens entre les caractéristiques de sa personnalité et celles des autres	6
compare ses manières d'agir et d'apprendre avec celles des autres	3

Figure 125 : Indicateurs retenus au niveau relationnel

Derrière ces indicateurs, voici les éléments qui peuvent expliciter les comportements décrits.

2.1 Est surpris que tout le monde ne perçoive pas les choses comme lui

Ce premier indicateur condense le sens de 6 parties de discours laissant apparaître l'étonnement de certains participants interpellés par le fait que tout le monde ne perçoive pas les choses comme eux.

Comme l'illustre le témoignage suivant, par le biais de la formation, différents participants ont découvert l'existence des six types de personnalité envisagés par Kahler : « *Travillomane, Persévérant... finalement on se dit qu'il y a tout ça, je ne le savais même pas, honnêtement je l'ignorais (...).* »

Cette découverte ne paraît pas aller sans mal pour certains, car ils imaginaient que tout le monde pensait comme eux :

- « *(...) c'est dur de comprendre qu'une personne ne pense pas la même chose que vous. (...) Je pensais qu'on était tous euh... qu'on avait des caractères différents mais qu'en situation, on pensait tous la même chose, ce qui n'est pas le cas.* » ;
- « *(...) j'ai du mal à me dire qu'il y a d'autres personnes qui ont d'autres personnalités qui font partie intégrante de ma classe.* »

Découvrant l'existence de différents types de personnalités et dès lors de différents modes de pensée, plusieurs enseignants entrevoient déjà des implications au niveau de leur pratique professionnelle :

- « *Je me suis rendu compte que tout le monde n'était pas comme moi en math* » ;
- « *"Allez, tout le monde ne travaille pas comme toi, tout le monde n'organise pas tout." Et c'est vrai, je le savais probablement, mais c'est plus facile de l'occulter que de s'en rendre compte parce que ça veut dire qu'on doit travailler différemment. Mais ça, c'est positif.* »

Sans la moindre intervention sur le plan pédagogique, nous constatons que la formation proposée peut amener certains participants à prendre conscience de la diversité des individus et, dès lors, à entamer une réflexion à propos des pratiques pédagogiques qu'ils mettent actuellement en œuvre. Pour d'autres, une telle modification risque de ne pas aller de soi ; c'est ce que nous allons développer au point suivant.

2.2 Tisse des liens entre son profil de personnalité et celui des autres

Ce deuxième indicateur condense le sens de 6 parties de discours.

En tissant des liens entre leur propre profil de personnalité et celui d'autres individus, certains participants apprennent à voir *l'Autre* d'une manière différente et sont tentés d'effectuer la même démarche avec leurs élèves : « (...) *ça éclaire sur le plan personnel et ça permet de voir comment les autres réagissent et d'apprendre à les connaître* », « (...) *on peut faire un transfert avec nos élèves et savoir qui ils sont finalement* ».

Il semblerait qu'une première manière d'agir consiste à repérer les élèves qui ont le même profil que soi comme l'illustre l'exemple suivant : « *"Tiens celui-là, il est plus comme moi". (...) Ceux-là, je les repère assez facilement. Comme ils sont un peu comme moi, c'est plus facile* ».

Pour les autres profils, des difficultés sont exprimées : « *Maintenant, les autres, entre le "Persévérant" et euh... le... "Travaillomane" c'est plus difficile ou le "Promoteur", c'est vraiment, ça j'ai pas encore bien euh...* ».

Et plus les enfants sont jeunes, plus les difficultés à les cerner sont grandes : « *Chez les petits, j'ai du mal à les cerner, à me dire "Celui-là, c'est tel caract... enfin..."*. Je n'arrive pas encore à voir... Il y en a où ça va tout seul. Des *Travaillomanes, des Persévérants, on le voit bien. Maintenant, ceux qui sont Rebelle ou Rêveur, ceux-là... Ben je trouve qu'à deux ans et demi et ben c'est pas facile à dire "Oui, c'est ça"* ».

2.3 Compare sa manière de réagir et d'apprendre avec celle des autres

Ce troisième indicateur condense le sens de 3 parties de discours.

Si plusieurs participants ont été surpris par leur profil de personnalité, certains remarquent qu'ils ne sont pas les seuls dans le cas : « *"Tiens, je suis comme ça, c'est pas possible". Finalement, c'est vrai que c'est assez interpellant de voir que je ne suis pas le seul à me dire "Tiens, je ne me voyais pas du tout comme ça"* ».

Quant au domaine de l'apprentissage, certains enseignants tissent des liens entre leur manière d'organiser les connaissances et celle de leurs élèves. Voici deux exemples :

- « (...) *je me suis rendu compte que je voulais que ce soit toujours bien fait, bien carré, bien structuré et je ne peux pas attendre ça de mes élèves pour la plupart et donc j'essaie de présenter un peu différemment mon cours que ce que je faisais l'année dernière* » ;
- « (...) *avec mes élèves de 2^e commune (...) le mind mapping a vachement bien marché. La structure verticale ne marche absolument pas. Ils se perdent dans le point 1 et dans le point 2 puis le point 1a... (...) Par contre, moi, j'ai besoin de cette structure-là (...)* ».

Pour conclure ce niveau relationnel, nous constatons que la formation a permis à plusieurs participants de découvrir qu'il était possible de penser différemment qu'eux, même si cela ne va pas toujours de soi. Certains entrevoient déjà des implications avec leur pratique professionnelle.

Les liens que tissent les enseignants entre les caractéristiques de leur personnalité et celles d'autres individus qu'ils côtoient semblent les aider à mieux connaître leurs élèves. S'ils repèrent assez aisément ceux qui ont le même profil qu'eux, ce n'est pas toujours le cas pour les autres profils, surtout si les élèves sont jeunes.

Plusieurs participants comparent leurs manières de réagir et d'apprendre avec celles d'autres personnes. Ils constatent qu'elles peuvent être similaires tout comme elles peuvent être différentes.

Il nous reste maintenant à considérer le troisième point : le niveau groupal. Celui-ci nous permettra d'envisager la manière dont l'enseignant cherche à gérer au mieux ses interactions avec les autres.

3. Niveau groupal

A ce niveau, nous avons mis en évidence les 11 indicateurs suivants :

L'enseignant...	fréquence
analyse :	
- sa pratique pédagogique	8
- l'apport de la formation sur sa pratique	5
éprouve des difficultés :	
- à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants	7
- à accepter que cet effort d'adaptabilité doive toujours venir de lui	2
modifie sa pratique pédagogique en cherchant à...	
- formuler son discours dans le canal approprié de l'élève	12
- comprendre ce qui se cache derrière le comportement d'un élève	10
- ajuster ses objectifs à la réalité	6
- respecter les besoins de l'élève	6
- gérer différemment l'organisation de la classe	5
- établir une plus grande complicité avec ses collègues	2
- lier personnalité et méthodologie	2

Figure 126 : Indicateurs retenus au niveau groupal

Pour chaque indicateur proposé, nous allons reprendre les éléments qui explicitent le comportement décrit.

3.1 Analyse...

Deux indicateurs ont été définis. Le premier condense le sens de 8 parties de discours et porte sur l'analyse effectuée par certains participants au niveau de leur pratique pédagogique. Le second condense le sens de 5 parties de discours et se focalise sur l'apport de la formation aux yeux des enseignants rencontrés.

3.1.1 Analyse sa pratique pédagogique

Certains enseignants rencontrés analysent leur pratique pédagogique en portant leur regard sur les effets engendrés :

- « (...) avec certains enfants, ça nous permet déjà de voir un peu, de confirmer déjà ce que nous avons pensé de lui et... de rectifier un peu le tir dans la façon de... le prendre... de travailler avec lui, dans la façon d'envisager le travail euh..., les tâches à accomplir, euh... le comportement à avoir avec » ;
- « (...) avec mes petits de 2^e différenciée (...) j'agis déjà différemment avec eux quoi. Au niveau relationnel, je retrouve cette..., ils sont plus ouverts, ils parlent plus... je vis vraiment une autre relation, plus du social que la surveillante qui punit... (...) Oui, le regard vis-à-vis des élèves a changé » ;

- « (...) "Ah oui, celui-là, si je lui avais dit ça de cette manière-là, si je lui avais apporté telle chose à ce moment-là, il n'aurait pas réagi de la même manière" et... ouais. Donc on se remet en question mais en construisant et c'est ce qui est le plus important » ;
- « (...) j'avais besoin d'expériences, peut-être négatives pour eux finalement, avant de me rendre compte que ça ne marche pas pour eux. »

Lorsque leurs élèves ne répondent pas au dispositif pédagogique mis en place comme ils s'y attendaient, ils peuvent aussi en rechercher les raisons :

- « Je voudrais rechercher ce dont ils ont besoin, ce qui pourrait les intéresser mais toujours avec un côté linguistique qui doit rester en avant » ;
- « Or finalement, il faut se demander pourquoi ça n'accroche pas, pourquoi ils réagissent comme ça » ;
- « (...) comment présenter les choses pour que ça marche (...) » ;
- « (...) je suis vraiment en recherche pour le moment de ma manière de fonctionner. »

3.1.2 Analyse l'apport de la formation sur sa pratique

Lorsque nous avons demandé aux enseignants d'analyser l'apport de la formation sur leur pratique, nous avons constaté trois types de réactions différentes.

Certains envisagent une nouvelle approche du métier :

- « Je ne pourrais pas continuer à faire quelque chose en me disant que "Ouf, ça ne va pas être efficace !", ça, ça ne sera pas possible » ;
- « (...) il va falloir s'adapter aux types de personnalité des enfants et éviter la stigmatisation. »

Pour d'autres, il s'agit d'un nouvel outil à intégrer à leurs pratiques :

- « C'est un outil en plus. Maintenant (...), ce n'est pas parce qu'on m'apporte une nouvelle paire de chaussures de football, que je vais marquer plus de buts. Il faudra la tester mais déjà, ça donne envie » ;
- « Il faudra adapter, je crois qu'il faudra régler un peu comme une table de mixage et il faudra pouvoir équilibrer tout ça (...) ».

Pour plusieurs enseignants, un temps de recul est encore nécessaire avant de se lancer : « Pour le pédagogique, c'est peut-être encore un peu compliqué même si on essaie de mettre en place de la différenciation autant que possible ».

3.2 Épreuve des difficultés...

Deux indicateurs ont été définis. Le premier condense le sens de 7 parties de discours et a pour objet les difficultés rencontrées par certains enseignants pour adapter les apprentissages à la diversité des élèves. Le second condense le sens de 2 parties de discours et se focalise sur les difficultés à accepter que l'effort d'adaptabilité à la diversité des élèves doive toujours venir de l'enseignant.

3.2.1 Épreuve des difficultés à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants

Dans le cadre de la formation, les participants ont découvert que chaque individu avait un immeuble de personnalité spécifique. Certains souhaiteraient donc ajuster leur pratique pédagogique à cette nouvelle donnée mais ne voient pas toujours comment s'y prendre. C'est ce qu'illustrent les trois exemples suivants :

- « (...) j'ai du mal à voir (...) comment je dois aborder les apprentissages pour les différentes personnalités. (...) » ;
- « (...) je ne sais pas comment les prendre. Je me pose encore pas mal de questions avec certains enfants » ;
- « Eh bien là je coince, je ne le cache pas parce que ça me semble tellement évident que je ne vois pas où ça coince. »

D'autres constatent que s'adapter à la diversité des élèves n'est pas chose aisée et que si une remise en question personnelle est nécessaire, celle-ci ne va pas toujours de soi :

- « (...) un autre qui justement a besoin de plus d'images, eh bien, le temps que je comprenne qu'il ait besoin d'images, ben on arrive à la phase d'évaluation » ;
- « Ce qui reste quand même vrai, c'est que je râle quand ça ne va pas quand même. D'ailleurs là, j'ai encore un travail à faire : encore accepter davantage et essayer de me mettre aussi à leur niveau. »

Enfin, face aux difficultés d'adaptation à cette diversité, plusieurs enseignants signalent que, dans certaines situations, ils se raccrochent à leur pratique habituelle :

- « (...) quand je ne suis pas au point, il faut quand même que je me raccroche à quelque chose qui me permette d'avancer. Je me dis que j'ai quand même des élèves, que je ne peux pas me permettre de faire tout et n'importe quoi » ;
- « Mais quand je ne suis pas certaine de mon coup, alors je me raccroche à ce que je connais et à ce que je faisais. Mais ça, c'est en attendant. »

3.2.2 Epreuve des difficultés à accepter que l'effort d'adaptabilité doive toujours venir de lui

Au cours des 25 entretiens, nous avons rencontré un enseignant débutant dans la profession qui, au terme de l'interview, s'est comme libéré d'un poids pesant sur sa conscience. Il a commencé son intervention ainsi : « *Eh bien moi, en toute franchise, je vais vous dire ce que je pense. Maintenant, ça va peut-être être mal interprété, mais je veux vous dire ce que moi j'ai ressenti.* »

Comme on pourra le lire dans les lignes qui suivent, cet enseignant semble avoir une représentation de la profession bien différente de la réalité qu'il rencontre sur le terrain, ce qui l'interpelle fortement. Nous tenons à spécifier qu'il travaille dans une petite école fondamentale rurale et que le public y est très défavorisé. De plus, il n'est pas titulaire de classe et doit s'adapter également aux différents collègues avec lesquels il travaille.

Voici les propos récoltés :

« (...) moi je trouve que la Process Com, c'est vraiment bien dans le sens où on apprend à connaître les enfants et pouvoir les aider. Mais d'un autre côté, je me dis bon, il y a quelques années, je parle en décennies, on n'avait pas de problèmes de comportement comme actuellement. A ce moment-là, l'instituteur était respecté, il était important, on ne remettait pas en question son travail et on ne voyait pas des cas comme aujourd'hui. Et je trouve ça bien. Et d'un autre côté, je trouve ça un peu aberrant que nous, en tant qu'enseignant, on doive s'adapter à chaque enfant et en gros, on nous montre comment les caresser dans le sens du poil. Oui, je vois du positif mais d'un autre côté, et je comprends parce qu'à l'heure actuelle les enfants ne sont plus pareils qu'il y a 10 ou 20 ans, donc oui maintenant, forcément, on doit changer. (...) Ce n'est pas une perte de crédibilité mais je ne trouve pas ça normal qu'à l'heure actuelle, nous adultes, on doive s'adapter et toujours se plier, au final, aux enfants. Alors qu'à la base, chaque enfant devrait nous respecter. Qu'on soit n'importe comment, qu'on ait n'importe quelle exigence, ça devrait être comme ça et pas autrement. Et là, je me pose des questions vis-à-vis de ça. Jusqu'où allons-nous aller ? ... pour pouvoir satisfaire nos petits bouts. Voilà. »

3.3 Modifie sa pratique pédagogique en cherchant à...

Sept indicateurs ont été définis. Ils regroupent environ 38 % des parties de discours récoltées au cours des interviews (43 sur 114).

3.3.1 Formuler son discours dans le canal approprié de l'élève

L'indicateur « *Modifier sa pratique pédagogique en cherchant à formuler son discours dans le canal approprié de l'élève* » condense le sens de 12 parties du discours. Nous avons regroupé, sous celui-ci, quatre idées.

Première idée. Au *Chapitre 1* de la *Partie 4*, nous avons écrit que le processus, la manière de dire les choses, avait beaucoup plus d'importance que le contenu du message. Suite à la formation, plusieurs enseignants expriment l'importance de s'adresser aux enfants dans le canal de communication approprié voire insistent sur le fait que la communication est un système et que l'échange va dans les deux sens. C'est ce qu'illustrent les exemples suivants :

- « *On se rend compte que les enfants ne sont pas tous réceptifs au même message. (...) donc moi maintenant, j'ai regardé déjà les différents types de personnalité dans ma classe et en fonction de ça, ben j'adapte mon message ou je le redis d'une autre manière* » ;
- « *(...) ça apporte énormément au niveau de la communication entre les élèves et moi et inversement en fait. Puisque c'est un système, allez comment on va dire, c'est la communication dans les deux sens quoi, on échange* » ;
- « *On se rend compte qu'ils sont tous différents et qu'ils ont besoin qu'on leur parle d'une manière différente, qu'on leur explique les choses d'une manière différente (...)* » ;
- « *(...) notre façon parfois d'aborder les enfants, on essaie de suivre vos conseils (rires) et de se dire qu'on va peut-être leur parler différemment ben parce que lui, c'est un enfant Rêveur... essayer de le prendre différemment* » ;
- « *Pour moi, le plus intéressant, c'est pouvoir s'exprimer envers les enfants dans le canal le plus approprié.* »

Dans les discours suivants, la réflexion va plus loin encore : les enseignants prennent également en considération les perceptions et les besoins psychologiques de leurs interlocuteurs.

- « *(...) Effectivement, moi, dans mes cours, j'essaie d'attirer les élèves et de désamorcer les situations par l'humour par exemple ou par le jeu, ce qui marche extrêmement bien avec les Rebelles par exemple qui, eux, ont toujours tendance à se sentir à vif, à se sentir agressés. Un type comme J. dont on vous a certainement parlé en différencié, moi, je n'ai aucun souci avec, je m'entends très bien avec lui parce que justement (siffle), je le prends par la bande. Il n'y a pas de souci* » ;
- « *"Travaillez pour vous, soyez un peu égoïstes." Parce que voilà, ce qui fonctionne pour l'un, ne fonctionne pas pour l'autre hein. On est bien d'accord. Et donc, ça, ça les a accrochés* » ;
- « *Quand on a un enfant qui est en refus de travailler, on sait que s'il est Rebelle, ça ne sert à rien de le prendre de front, ça ne va pas aller. En étant très assertif avec les enfants qui sont plus "rentre dedans", on peut dire : "Ecoute, tu travailles ou tu ne travailles pas, moi, le travail, il doit être fait. Donc, si tu ne le fais pas maintenant, je te le redonnerai demain." On voit qu'après deux minutes, ça cogite et hop, l'enfant se met au travail et il atteint finalement son objectif. Donc, je pense que ça ne peut être que positif.* »

Deuxième idée. Ayant compris l'importance de formuler son discours dans le canal adéquat de son interlocuteur, certains enseignants prennent conscience que le canal utilisé à un moment donné ne convient pas. Voici, par exemple, ce qu'a remarqué un enseignant dont l'école s'est inscrite dans le projet « *Cour de récréation* »¹⁸⁸ : « *Hier, quand on a fait notre cercle de parole, moi, j'ai été surprise par un enfant que je pensais être de type Rebelle mais qui en fait était très structuré quand il a pris la parole : premièrement, deuxièmement, troisièmement. Donc je me suis dit : "Tiens, on lui a collé une étiquette qui n'est pas la bonne." Oui, c'est un enfant en difficulté, oui, c'est un enfant qui bouge mais donc on n'a peut-être pas choisi la bonne façon de communiquer avec lui.* »

Troisième idée. Parmi les participants rencontrés, l'un d'eux pense que, naturellement, un enseignant sait comment il faut s'adresser à chacun de ses élèves : « *C'est peut-être le cas pour moi, ce n'est peut-être pas le cas pour tout le monde, mais je trouve que naturellement, on prend conscience de comment on doit parler à tel élève et de comment on doit parler à tel autre. Je ne sais pas si ça va vraiment apporter quelque chose dans la pratique mais c'est vrai que ça permet de mettre des mots sur ce qu'on fait, quoi.* »

Quatrième idée. Certains enseignants pensent qu'en s'adressant à leurs élèves dans le bon canal de communication, ils atteindront plus facilement les objectifs pédagogiques qu'ils poursuivent. C'est ce qu'illustrent les deux parties de discours suivantes :

- « *(...) si l'enfant se sent déjà mieux, il aura plus envie d'apprendre. (...) Si on arrive à faire remonter un peu les enfants, ben ça va ouvrir des portes et ça va permettre d'atteindre, à mon avis, plus d'objectifs que sans ça* » ;
- « *Dans la manière de préparer les activités, il faudrait que, dans les consignes, on utilise la bonne interaction en fonction de la personnalité de l'enfant. Ça parlerait plus à tout le monde, la consigne serait mieux comprise. Utiliser le bon canal aussi pour les explications.* »

Ces deux derniers exemples montrent que la communication n'est pas une fin en soi mais un moyen de répondre davantage aux besoins des élèves, ce qui pourrait avoir pour conséquence une augmentation du taux de réussite de ces derniers.

¹⁸⁸ Ce projet a pour but la prévention de la violence dans les cours de récréation identifiées comme un haut lieu de confrontation entre les élèves où se manifeste une violence visible et invisible.

Humbeeck, B. (2013). Recherche-action : Prévention de la violence et du harcèlement dans les cours de récréation. Consulté 26 juin 2015, à l'adresse <http://www.sciencesdelafamille.be/prévention-de-la-violence-et-du-harcèlement-scolaire/>

3.3.2 Comprendre le comportement d'un élève

L'indicateur « *Modifier sa pratique pédagogique en cherchant à comprendre le comportement d'un élève* » condense le sens de 10 parties du discours. Deux types de comportement se dégagent de notre analyse.

Certains enseignants semblent « *chercher à comprendre le comportement d'un élève pour le "purger", le libérer et le (r)accrocher à l'école.* » Les 6 parties de discours qui suivent montrent que l'élève peut avoir des préoccupations qui l'empêchent de fonctionner efficacement en classe. Il semble donc indispensable, aux yeux de certains, de chercher d'abord à comprendre ce qui le préoccupe et de (tenter de) régler le problème avant d'aborder tout contenu d'apprentissage si on veut que l'élève puisse participer (plus) sereinement aux activités scolaires. Voici les parties de discours qui illustrent cet indicateur :

- *(...) avant de travailler, il faut, il faut, comme disait notre ancien chef d'école, monsieur N., il faut les purger parce qu'il y en a qui ne sauront pas se mettre au travail tant qu'ils n'auront pas parlé de quelque chose qui les préoccupe et qui les empêche de fonctionner parce qu'à la maison il se passe un tas de choses ;*
- *« (...) certains qui peuvent, euh, se donner un petit genre, mais ça peut cacher beaucoup de choses. Ils ont peut-être besoin d'aide mais ils n'osent pas le montrer ou ils déguisent leur comportement. Peut-être que chez eux, on ne peut parler de rien, peut-être parce que certains ont leur fierté et donc que tout va bien à la maison alors que ce n'est pas le cas. Cela peut forcément avoir des répercussions sur leur travail, ça a des répercussions, c'est clair » ;*
- *« "Ben oui, c'est de la mauvaise volonté". On part toujours de ce principe-là parce qu'on est tenu par la pression du programme d'avancer et là on se dit : "Oui mais si ça n'avance pas, il y a une raison." Donc, c'est intéressant à ce niveau-là et moi personnellement, j'en deviens fou parce qu'on y pense tout le temps » ;*
- *« (...) quand on est en rassemblement, il y en a toujours bien deux qui font "Scrchhhhhh...", "Scrchhhhhh..." alors ben oui, je vais et je dis : "Oh, attends, je pense que tu ne sais pas bien la remettre, je vais t'aider." Et alors, je remets tous les scratchs et je défais même les autres. Je dis alors : "Je pense que ça ira" eh bien, il ne joue plus avec, c'est vrai. C'est un truc mais j'ai été heureuse de pouvoir... » ;*
- *« J'essaie de faire plus un travail : "Tiens, t'as été absente, pourquoi ?"—Essayer de trouver le pourquoi pour essayer de les raccrocher à l'école plutôt que de dire : "Tu viens pas, t'es dénoncé et voilà, on ne fait plus rien avec toi" » ;*
- *« Je dirais que ce qui m'intéresse pour l'instant, c'est d'essayer de comprendre vraiment qui ils sont, c'est plus eux qui m'intéressent (...) je reste vraiment trop dans mon truc "Ils ont besoin du verbe être au présent et donc je dois le voir à toutes les personnes." »*

Mais d'autres enseignants disent aussi *chercher à comprendre le comportement d'un élève pour éviter de « s'emballer » inutilement* :

- *« Oui, parfois je m'emballer et je me rends compte que c'est tout à fait inutile, je me fatigue pour rien. (...) je me dis : "Ben oui, c'est vrai que s'il est comme ça, ça ne sert à rien. Je vais y aller toute seule, je vais m'épuiser, être fatiguée et il va... ça sert à rien quoi." (...) J'espère que j'adopte le bon comportement mais c'est vrai que j'ai changé et je constate que ça va mieux (...) » ;*
- *« Et donc s'il a du désordre dans son banc, dans son cartable, s'il oublie 25 fois par semaine son stylo, son sac de dîner, c'est logique et ça ne sert à rien de s'exciter, car de toute façon la semaine suivante ce sera encore comme ça. Il faut plutôt essayer de mettre des choses en place pour aider, pour guider. »*

Ces deux parties de discours montrent que l'élève peut avoir un comportement bien différent de celui attendu mais qu'en se mettant à sa place, en comprenant mieux sa manière d'être et d'agir, il devient possible de mettre en place des dispositifs, y compris un changement de comportement personnel, pour l'aider à évoluer.

3.3.3 Ajuster ses objectifs à la réalité

L'indicateur *« Modifier sa pratique pédagogique en cherchant à ajuster ses objectifs à la réalité »* ne reprend que des parties de discours d'enseignants du secondaire travaillant avec des élèves de 2^e année différenciée. Il condense le sens de 6 parties du discours que nous avons ventilées en trois catégories.

La recherche des difficultés de l'élève, comme on peut le lire dans l'exemple suivant :

- *« (...) je m'octroie du temps pour essayer de voir où sont les difficultés de tout un chacun : ils sont tous en classe devant moi avec des difficultés et j'essaie de trouver des moyens de prendre la matière différemment. Et ça, c'est nouveau par rapport à l'année passée. »*

L'importance de faire progresser les élèves, de les faire renouer positivement avec l'école plutôt que d'atteindre impérativement les objectifs définis dans le prescrit légal :

- *« (...) je ne sais plus qui m'a dit vendredi : "Mais madame, on n'arrivera pas à ça" et j'ai dit : "Non, effectivement, on a trop peu de temps. Mais, on peut faire le quart de ce qui est proposé et que ce soit un tout aussi beau bébé hein. Donc, il ne faut peut-être pas voir haut pour cette année mais montrer votre bonne volonté." Et c'est comme ça que M., lui, était intéressé. Peut-être que ça être pour lui une manière de sortir de ce carcan "Je ne sais rien faire, je suis nul, je suis con". Donc, c'est positif, avec un quart du travail. Et c'est ce*

qu'on s'est dit : pourquoi pas un quart ? On n'arrivera peut-être pas plus loin » ;

- *« Il faut voir d'où ils viennent et où on va les emmener. Et si on peut monter deux marches, eh bien on a tout gagné, quoi. »*

La prise de recul personnelle. Pour éviter toute déception, certains semblent se fixer des sous-objectifs très personnels :

- *« Et essayer de trouver les parties positives de ce qu'on aura fait, car il y aura des échecs. Donc, pour ne pas se le prendre en pleine figure parce que c'est quand même un fameux investissement personnel, on s'est dit : voilà, on va essayer... » ;*
- *« On se dit qu'on n'obtiendra probablement pas de bons résultats cette année. Donc on va plutôt le prendre comme test, faire un débriefing en se disant qu'il faut faire ça mais commencer en septembre et en première. »*

3.3.4 Respecter les besoins de l'élève

L'indicateur *« Modifier sa pratique pédagogique en cherchant à respecter les besoins de l'élève »* est construit uniquement au départ d'interviews d'enseignants du maternel et condense le sens de 6 parties de leur discours. Comme nous l'avons écrit au *Chapitre 1* de la *Partie 4*, lorsque ses besoins physiologiques sont satisfaits (air, eau, nourriture, abri...), tout individu recherche, de façon systématique, la satisfaction de ses besoins psychologiques ; c'est ce qui conditionne sa motivation. Ces besoins peuvent être définis comme les désirs qui doivent être satisfaits pour que son état d'esprit et son comportement restent positifs. L'absence de satisfaction positive est source de stress et de démotivation.

Les propos qui suivent illustrent la manière dont les enseignants prennent ces besoins en considération :

- *« (...) en fonction des enfants qu'on a en classe, il faut s'adapter quoi. (...) cerner le mieux possible et de pouvoir ainsi mieux répondre à leurs besoins, leurs attentes, euh, de rectifier, disons, ma façon d'être en fonction de leur personnalité et de leurs soucis particuliers » ;*
- *« (...) à l'école, mon côté Travaillomane reprend. Parfois je dis : "Allez termine et après tu pourras jouer". Parfois je dis : "Allez termine" et parfois, on voit que l'enfant n'en peut plus. Enfin, il est fatigué. Maintenant, je ne pousse plus. Je me dis : "Bon il en a assez, la coupe est pleine et ce qu'il fera, ce ne sera pas bien" » ;*
- *« Avant j'aurais peut-être voulu qu'il suive plus le mouvement le matin en me disant : "Ben, c'est déjà un grand petit". Maintenant, je me dis : "Ben non, il est fatigué, et finalement c'est qu'il en a besoin. Donc il va aller se reposer un petit peu et il fera cette activité après" » ;*

- « A mon avis, c'était pour me faire plaisir et après je dis : "Oh, mais c'est super. Regarde, il y a encore une telle." et alors je vois à sa tête "Non, ça va pas le faire, il n'a vraiment pas envie, il l'a vraiment fait pour me faire plaisir." Voilà donc, évidemment, on est un peu plus attentif, je vais dire peut-être plus ouvert que, en autre temps, peut-être je serais même passé au-dessus, je ne l'aurais même pas vu ;
- « Ben, les petits Rebelles, certains me disaient : "Moi je ne ferai rien, j'ai pas envie". Maintenant, je leur dis : "Ben tu ne veux pas faire maintenant, ben tu feras demain, pas de souci." (...) Et le lendemain, ben oui, ça va tout seul. »

3.3.5 Moduler l'organisation de la classe

L'indicateur « *Modifier sa pratique pédagogique en cherchant à gérer différemment l'organisation de la classe* » condense le sens de 5 parties du discours.

Certains enseignants pensent à mettre un ou plusieurs bancs à disposition des élèves de manière à permettre à ceux qui ont davantage besoin de tranquillité de travailler seuls :

- « "Mais t'as travaillé très vite, comment ça se fait ?" Et alors, il ne sait pas me le dire. Je lui dis alors : "Tu préfères être tout seul plutôt qu'à côté de quelqu'un ?" Alors, il me dit euh "Oui". Peut-être qu'avant, ça ne m'aurait pas été évident donc je vais mettre un banc pour cet enfant, il sera tout seul mais parce qu'il est puni mais parce que ça lui permet de travailler plus tranquillement » ;
- « On a de la chance pour cette année-ci que je n'en ai que 14 (ndlr : élèves) donc on fait des bancs d'équipe et alors j'ai laissé une ligne avec trois bancs seuls et alors... Au début, ils sont tous dans des équipes et puis, ils savent bien que s'ils veulent faire une feuille, n'importe laquelle, s'ils veulent aller tout seuls, ils vont tout seuls, voilà. »

D'autres constatent que, si le travail en groupe peut être bénéfique pour les élèves, il ne convient pas à tous, tout le temps. Il faudrait dès lors envisager plus de flexibilité, comme nous l'expliquent ces deux enseignants :

- « (...) Parfois, on est en plein frontal, on est sur un banc. Parfois je change, je fais faire des lignes. C'est se donner bonne conscience mais en réalité, ça ne change pas euh... grand-chose. Parce que maintenant pour l'instant, je suis avec euh... quatre îlots de six personnes et comme dans tous les cas, il y en a à qui ça correspond bien et il y en a qui ne se sentent pas du tout à leur place (...) il va falloir faire quelque chose de modulable mais par rapport à leurs convenances et je ne sais pas si ça va être possible » ;
- « "Tiens, peut-être que ce que j'avais prévu pour cet enfant-là ne convient pas parce qu'il ne fonctionne pas de cette façon-là." Le mettre par exemple dans un groupe alors qu'il n'en a pas forcément

besoin ne permet pas de le faire avancer et on le sent tout de suite quand on observe bien. "Ben oui il n'a pas participé, il est resté en retrait et c'est logique : il a plus besoin d'être dans son monde et donc ça ne lui convient pas forcément dans ce cas-là." »

Enfin, l'organisation de la classe peut combiner plusieurs démarches comme l'envisage cet autre intervenant : *« (...) réorganiser ma façon de donner cours avec les enfants : tel groupe va faire ça, tel groupe va faire ça, le dire de cette manière-là à celui-là, avec celui-là, ça va être d'une autre manière, avec un autre, il va falloir proposer tel outil..., voilà. »*

3.3.6 Etablir une plus grande complicité avec ses collègues

L'indicateur *« Modifier sa pratique pédagogique en cherchant à établir une plus grande complicité avec ses collègues »* condense le sens de 2 parties du discours.

Pour gérer plus harmonieusement la diversité des élèves, certains enseignants envisagent deux démarches. La première consiste à permuter certains élèves de classe au cours de la journée de manière à ce que chacun, enseignants et élèves, restent positifs et n'entrent donc pas sous stress : *« Quand vous avez un enfant vraiment Rêveur etc., à un moment donné, on sature aussi parce que cet enfant-là euh..., chacune on en a un dans notre classe mais Rêveurs avec des comportements différents comme on disait tout à l'heure, on s'est dit : "Ces deux-là, il faut les échanger, pour que chacune puisse souffler et que l'enfant se sente moins... " C'est pas qu'ils sont en souffrance dans notre classe mais, à un moment donné, on se dit : "Bon allez, parle, dis-nous quelque chose". Là, on se dit que si on se les échange, on se dit qu'on sera plus posées (...) En les permutant de temps en temps, parce qu'on travaille exactement de la même manière, du moins le travail de fond est le même – maintenant notre façon de le donner est différente. »*

La seconde concerne la formation des classes. Certains imaginent déjà que, pour constituer les classes de l'année scolaire suivante, on pourrait tenir compte de la personnalité des élèves et des futurs enseignants : *« (...) quand les collègues vont nous passer les enfants... Peut-être que, suivant notre personnalité, qu'elles vont plus dire "Ah ben toi, prends plutôt celui-là." »*

3.3.7 Lier personnalité et méthodologie

L'indicateur *« Modifier sa pratique pédagogique en cherchant à lier personnalité et méthodologie »* condense le sens de 2 parties du discours. Nous avons repris cet indicateur en toute fin d'analyse et le considérons davantage comme un risque avéré. En effet, penser que l'on puisse lier la personnalité d'un individu à une méthodologie spécifique laisse supposer

qu'en étiquetant un élève, on pourra lui donner exactement ce dont il a besoin. C'est ce que nous pouvons lire dans les propos ci-dessous :

- « *Et en fait, dans cette pratique-là, je pense que je me retrouve bien et justement si..., c'est un petit peu à la manière de compétences, on fait une liste de compétences et tous les mois, on voit si on a bien géré un peu tout et bien-là, on va pouvoir faire une liste de personnalités et voir si, dans les pratiques de classe, on peut associer une personnalité à une méthodologie. Moi, pour moi, c'est très concret* » ;
- « *On a l'impression qu'en prenant les types de personnalité, on n'a qu'à ajouter une méthodologie qu'on connaît déjà et qu'on maîtrise et donc en fait, ce qui en découle est plus facile.* »

Nous avons insisté sur cet aspect lorsque nous avons accompagné les enseignants après la formation. Nous avons rappelé que notre objectif était bien d'apporter un autre regard sur soi en espérant que cela aurait un impact sur le regard que l'on pouvait porter sur les autres mais pas d'apporter un outil permettant d'étiqueter les élèves et les ranger dans des catégories.

Pour conclure ce niveau groupal, nous constatons que la formation amène certains enseignants à envisager une nouvelle approche du métier alors que pour d'autres, il s'agit d'un outil supplémentaire à intégrer à leur pratique. Nous remarquons également que plusieurs participants ont encore besoin d'un temps de réflexion avant de se lancer dans le « pédagogique ». Parmi ceux qui s'y aventurent, certains analysent les effets de leurs actions, ce qui les amène parfois à adapter celles-ci en conséquence.

Des participants évoquent leurs difficultés à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants et constate que si une remise en question personnelle est nécessaire, celle-ci ne va pas toujours de soi. Dans certaines situations, les enseignants se raccrochent dès lors à leur pratique habituelle. Nous avons également épinglé un participant qui éprouve des difficultés à accepter que l'effort d'adaptabilité doive toujours venir de lui.

Pour certains enseignants, le fait de formuler son discours dans le canal approprié permet de communiquer plus efficacement avec leurs élèves voire d'atteindre plus facilement les objectifs pédagogiques poursuivis. Parfois, ils constatent que le canal choisi n'est pas celui qui convient et recherchent alors les longueurs d'ondes les plus appropriées pour communiquer plus efficacement. Seul un participant pense que, naturellement, un enseignant sait comment s'adresser à chacun de ses élèves.

Il semble important, aux yeux de différents participants, de chercher à comprendre le comportement d'un élève afin de le rendre plus réceptif au contenu des apprentissages mais aussi d'éviter de « s'emporter » inutilement.

Des lieux permettant aux apprenants de s'isoler, une plus grande flexibilité dans la gestion des regroupements d'élèves, le respect des besoins de chacun ou encore la recherche d'une complicité avec les collègues sont autant de pistes évoquées pour s'adapter à la diversité des élèves.

Concernant l'ajustement des objectifs pédagogiques à la réalité, plusieurs enseignants ont évoqué la prise en compte des difficultés de l'élève ou encore la volonté de le faire progresser, de le faire renouer positivement avec l'école. Dans certaines situations, face aux difficultés parfois bien difficiles à gérer, l'enseignant peut aussi être amené à se définir des objectifs très personnels afin d'éviter toute déception.

Quant au dernier indicateur, celui-ci nous semble davantage un risque avéré puisqu'aux yeux de certains, il semblerait possible de lier personnalité et méthodologie.

Chapitre 2

Lecture à haute inférence

La mise en langage des données recueillies nous a permis de mettre en évidence différents effets de la démarche proposée aux enseignants. Avant d'entamer une lecture à haute inférence de nos résultats, il nous a semblé important de situer la démarche entreprise dans le contexte éducatif actuel.

Comme le dit Meirieu¹⁸⁹, nos enfants sont des sujets que nous devons contribuer à éduquer, à faire advenir au monde pour qu'ils deviennent des individus libres de leurs faits et gestes, libres de penser par eux-mêmes, libres de s'émanciper. Nous devons dès lors nous interroger sur l'éducation qu'il faudrait leur donner pour leur permettre d'être à la hauteur des défis du monde de ce temps.

Nous envisagerons ce chapitre en quatre points.

Nous nous pencherons tout d'abord sur un portrait de notre société actuelle dressé par Stiegler, société qu'il considère comme dépourvue de désirs et de singularités, standardisée, portée par une croissance illusoire qui ne produit plus ni épanouissement ni durabilité mais uniquement des dépendances¹⁹⁰. Nous avons intitulé ce premier point : *Du capitalisme industriel au capitalisme pulsionnel*.

Nous envisagerons ensuite ce que Favre appelle les systèmes de motivation et verrons comment ceux-ci s'articulent avec l'apprentissage.

Sur base de ces deux premiers points, nous déterminerons ce que pourraient être les principes et les méthodes à mettre en œuvre pour une véritable éducation du citoyen. Nous avons intitulé ce troisième point : *Du statut de prolétaire à celui d'acteur*.

Enfin, nous reviendrons à l'interprétation de nos résultats en approfondissant les commentaires réalisés au chapitre précédent à la lumière des concepts opératoires et des ancrages théoriques issus de la revue de la littérature développée dans les premières parties de ce travail de recherche.

1. Du capitalisme industriel au capitalisme pulsionnel

On constate aujourd'hui, nous dit Meirieu (op. cit.), l'émergence de ce que le philosophe Bernard Stiegler appelle le troisième âge du capitalisme. Le premier âge est celui du *capitalisme industriel* qui apparaît avec la révolution

¹⁸⁹ Meirieu, P. (2013). *De l'enfant-consommateur à l'enfant-citoyen : quelle éducation?*
Consulté 6 octobre 2015 à l'adresse
<https://www.youtube.com/watch?v=HY7EgaEarew>

¹⁹⁰ Castets, C. (2010). Bernard Stiegler - A voix haute - Nous ne sommes plus dans une économie du désir mais de la dépendance. Consulté 10 juillet 2015, à l'adresse
<http://www.lenouveleconomiste.fr/bernard-stiegler-a-voix-haute-1630/>

industrielle et qui oppose les possédants – ceux qui ont un patrimoine qui s'accumule chaque année – à ceux qui fournissent la main d'œuvre et qui vivent dans les conditions dépeintes par Dickens ou Zola. Vient ensuite le *capitalisme financier*, expression utilisée pour désigner un système économique qui serait déconnecté de l'économie réelle et où l'importance accordée à l'actionnaire serait largement excessive¹⁹¹. Et puis, il y a déjà le troisième âge du capitalisme qui est en place, directement dans le prolongement du second, celui que Stiegler appelle le *capitalisme pulsionnel*. C'est celui qui met au cœur de nos vies en permanence le mot d'ordre suivant : « *Consomme, achète parce que c'est là que se joue ton existence et que c'est en achetant que tu trouveras ta dignité* » (Meirieu, op. cit.). C'est ce capitalisme qui caractérise notre société actuelle, tournée vers le court terme et une consommation addictive, une société du tout-jetable – les marques, les gens, les croyances... – une société en déshérence (Ibid.).

Tentons de comprendre avec Stiegler (op.cit.) comment nous avons abouti à cet état de fait.

1.1 Du besoin au désir

Pour étancher ma soif, j'ai besoin de boire, mais que je boive un jus de fruit plutôt de l'eau relève du désir et non du besoin. Le besoin peut donc être défini comme une impression ou un état de manque ressenti par un organisme. Cette sensation « désagréable » déclenche généralement un comportement compensateur visant à rétablir l'équilibre (Raynal et Rieunier, 1997, pp. 56-57). Le désir peut quant à lui être défini comme le sentiment ou la conscience que notre esprit a de ce besoin. Tandis que le besoin est neutre ou indifférencié, le désir a au contraire un objet déterminé et différencié. Si le désir est lié au besoin, il est aussi ce qui s'y oppose en le satisfaisant et, par là, en le détruisant.

Il peut cependant y avoir des besoins sans désir : c'est ce que montre l'anorexique dont le corps manque de nourriture, mais qui ne désire pourtant pas manger. Ce cas pathologique montre que l'être humain n'est pas d'abord un être de besoin, mais un être de désir : l'anorexique affirme, par son refus de se nourrir, que l'on peut désirer tout autre chose que ce dont on a besoin. Il y a aussi des désirs sans besoin. C'est le cas du désir amoureux qui ne résulte pas d'un simple besoin physique, mais qui est le fruit d'une attirance complexe, et physique, et d'ordre intellectuel pour l'être aimé.

La faiblesse de l'être humain, est que, contrairement aux animaux qui agissent seulement en vue de satisfaire leurs besoins, l'homme désire et agit souvent au-delà de ses besoins. Il peut ainsi désirer manger sans avoir vraiment faim et commettre des excès nuisibles à sa santé ou son bien-être.

¹⁹¹ Les Echos.fr. (s. d.). Capitalisme financier. Consulté 10 juillet 2015, à l'adresse http://www.lesechos.fr/finance-marches/vernimmen/definition_capitalisme-financier.html

Parallèlement, ce qui fait sa grandeur, c'est qu'il ne s'est pas contenté de ses besoins immédiats. C'est parce qu'il a cherché à satisfaire ses désirs qu'il a pu progresser au cours de son histoire, apprenant par exemple le feu et diverses techniques afin d'améliorer peu à peu son mode de vie.

Il faut noter en outre que l'homme a aussi des désirs intellectuels :

- le *désir du Beau* que Platon qualifie de « désir pur » parce qu'il ne procède d'aucun manque antérieur ;
- le *désir de savoir* ou *désir de la vérité* qui l'ont amené à élaborer des sciences et lui ont permis de progresser ;
- le *désir de sagesse* qui est cet élan qui a porté l'homme et doit encore le porter à améliorer son existence, à s'améliorer lui-même afin de le rendre toujours plus moral, mais aussi plus heureux¹⁹².

Mais revenons à Stiegler et voyons comment il explique ce passage du besoin au désir.

Lorsque Henry Ford adopte la production à la chaîne, il passe d'une production de 15 000 véhicules à 250 000 entre 1908 et 1914. La question qui se pose alors devient : qui va les acheter ? Ses gains de productivité et ses marges bénéficiaires étant élevés, Ford décide d'abaisser le prix de ses voitures pour les rendre accessibles à ses propres ouvriers. Il invente ainsi « le consommateur ». Comme on peut le constater, le problème du capitalisme n'est plus de produire, mais bien de vendre et pour y répondre, au début du XX^e siècle, Edward Bernays va inventer le marketing au départ de l'idée suivante : les besoins réels étant satisfaits, il faut désormais produire des besoins artificiels afin de développer une consommation de manière artificielle. Et pour ce faire, il faut s'adresser à la conscience que notre esprit a de ces besoins, d'où la publicité et le marketing qui vont permettre de mettre en place une technique de captation du désir via tout un ensemble de médias, dont la télévision.

1.2 Du désir à la perte de singularité

Si nous envisageons l'un des effets que cela a produit sur la société, nous constatons qu'en 1960, 13,1% des Français ont la télévision. Ce pourcentage grimpe à 70% en 1970 et à 98% en 2010. Or, une étude menée en Allemagne par l'Institut de criminologie de Hambourg a montré que plus il y a de télévisions par foyer, plus la délinquance juvénile est développée (Stiegler, op. cit.). Les résultats d'une étude américaine réalisée par Jeffrey Johnson et al.¹⁹³ montrent aussi une association significative entre le temps

¹⁹² Cours.fr. (s. d.). Désir et besoin. Consulté 10 juillet 2015, à l'adresse <http://lms.cours.fr/#/classe/ts/arbo/6577/opd/11215>

¹⁹³ Bemelmans, B. (2014). Agressivité des jeunes et délinquance : la télévision responsable. Consulté 10 juillet 2015, à l'adresse <http://www.avenirdelaculture.fr/page/violence/agressivite-des-jeunes-et-delinquance-la-television-responsable>

passé à regarder la télévision pendant l'adolescence et le jeune âge adulte, et la probabilité de commettre postérieurement des actes agressifs contre d'autres personnes.

Comme le dit Stiegler, lorsqu'on consacre autant de temps à la télévision (sans oublier les autres médias), on liquide non seulement la structure familiale, mais on n'est plus inscrit dans les circuits sociaux qui servent à créer des fidélités, à introduire du symbolisme dans la société et à transformer la pulsion en désir. En temps normal, dit-il, la pulsion est retenue par le désir, mais à partir du moment où on détruit le désir, celui-ci cesse de faire barrage et libère la pulsion. Aux Etats-Unis, cela a pour conséquence 15 % d'enfants hyperactifs, incapables de se concentrer sur quoi que ce soit et en France, le mouvement est amorcé...

D'après l'auteur, les médias et le marketing qu'ils alimentent ont fini par causer une destruction du désir. Quand on désire quelqu'un ou quelque chose, explique-t-il, c'est en raison de sa singularité. Or, lorsque l'on passe toute sa vie à regarder les mêmes émissions et à acheter les mêmes marques dans les mêmes supermarchés, il n'y a plus de singularité possible. Et à partir du moment il n'y a plus de singularité, il n'y a plus de désir, plus d'estime de soi et surtout, plus d'estime des autres, ce qui devient extrêmement dangereux pour la société dans son ensemble. Il ne dit pas que le marketing est la cause directe de ce phénomène. En revanche, il pense que la publicité, les marques et la télévision standardisent les individus au point que ceux-ci semblent ne plus avoir d'histoire propre et donc, plus de singularité, ce qui est indiscutablement une cause de souffrance.

1.3 De la perte de singularité au capitalisme pulsionnel

Dans les années 90 apparaît la télé-réalité – elle va conduire à ce que Stiegler appelle la télévision pulsionnelle – qui capte 80 % d'audience et où les publicitaires investissent le plus. Résultat, un lien s'instaure entre publicité et télévision, lien qui va contribuer à rendre les consommateurs de plus en plus pulsionnels et les rendre gaspilleurs afin d'épuiser les produits le plus vite possible. Regardons certaines marques lancer de nouveaux produits alors qu'en même temps, elles préparent déjà leurs remplaçants.

D'après l'auteur, ce capitalisme pulsionnel – capitalisme de l'infidélité et du court terme – ne peut fonctionner parce que, d'une part, « court-termiser » à l'extrême revient à ne plus parier sur l'avenir, d'autre part, parce que l'on aboutit à une société toxique basée sur un cycle infernal, une concurrence effrénée et totalement irresponsable qui, elle-même, crée des consommateurs consommant de manière aveugle, malheureux de le faire, mais persistant par addiction. Car, ajoute-t-il, des études l'ont démontré, consommer n'apporte pas plus de bonheur, cela rend simplement les gens dépendants d'un système addictif.

1.4 Vers un nouveau modèle de société

Au XVIII^e siècle lorsqu'un ouvrier disposait d'un savoir-faire, il participait à la construction du monde, il inventait de nouvelles choses, il avait une valeur. A partir du moment où la prolétarisation¹⁹⁴ s'est développée, on lui a dit : « *Maintenant il y a un bureau d'étude qui est là pour penser et concevoir à ta place, contente-toi d'exécuter.* » C'est cela la perte du sens : ne même plus savoir pour quoi on travaille, ce à quoi on contribue.

Pour Stiegler, il est urgent de changer de modèle et d'aller vers ce qu'il appelle l'économie de la contribution, où chacun produit et consomme à tour de rôle. Lorsque l'on consomme quelque chose que l'on a contribué à produire, dit-il, on n'est plus tout à fait un consommateur, quelqu'un d'irresponsable qui ne sait pas comment est produit ce qu'il consomme et qui ignore tout des conséquences de sa consommation pour lui-même et pour l'environnement. On devient ce qu'il appelle un contributeur. Pensons ainsi aux nombreux forums de discussion sur le web qui constituent un nouveau moyen de rechercher l'information en permettant de s'adresser à des experts d'une communauté.

Le modèle de la contribution permettrait de développer des savoirs, ce qui est essentiel. Et comme le précise l'auteur, « *savoir* » provient du latin « *sapere* », qui signifie « *avoir de la saveur, du goût* ». Autrement dit : saveur et savoir ont le même sens, la même origine : c'est ce qui a du goût. C'est pourquoi lorsque vous avez un savoir, quel qu'il soit – cuisiner, pêcher la truite ou bâtir une maison –, vous avez du goût à la vie. Le défi de l'époque consiste donc à redonner du goût individuel, c'est-à-dire du savoir.

Avec l'économie de la contribution, développer du savoir devient possible, mais cela implique d'investir. Il faut développer ce que le prix Nobel d'économie Amartya Sen (1998) appelle « l'économie des capacités ». Selon cet auteur, la capacité d'une personne regroupe les diverses combinaisons de modes de fonctionnement qu'elle peut mettre en œuvre¹⁹⁵. Il explique ainsi qu'à Calcutta, la mortalité est moins élevée qu'à Harlem pour la simple raison que l'on y a protégé certains savoirs locaux.

C'est ce que Stiegler pense : nous devons désormais parvenir à faire au sein de nos propres collectivités en y développant des micro-savoirs pour permettre aux gens de passer du statut de prolétaire à celui d'acteur économique. Voilà pourquoi, dit-il, il faut arrêter d'arroser d'aides sociales des personnes qui sont chômeurs depuis trois générations pour développer

¹⁹⁴ Ce que Marx appelle la prolétarisation, c'est le moment où le savoir de l'ouvrier passe dans la machine, si bien que ce dernier ne vaut plus rien.

Stiegler, B. (2012). Prolétarisation - Bernard Stiegler. Consulté 11 novembre 2015 à l'adresse http://www.dailymotion.com/video/xux63m_prole-tarisation-bernard-stiegler_news

¹⁹⁵ Monnet, E. (2007). La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (12). Consulté à l'adresse <http://traces.revues.org/211>

des capacités sur des projets contributifs. Et ces gens se mettront, à leur tour, à produire de la valeur.

Après nous être penché sur un portrait de notre société actuelle dressé par Stiegler, envisageons à présent ce que Favre appelle les systèmes de motivation et voyons comment ceux-ci s'articulent avec l'apprentissage.

2. Les systèmes de motivation

Comme le disait Aristophane (environ 445 à 386 av. J.-C.), et comme le reprendra plus tard Montaigne, « *Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu...* ». Quiconque a observé un jeune enfant explorer le monde ne peut qu'être convaincu que le petit d'homme est naturellement motivé pour aller au-delà du connu. Nul besoin de récompenses exogènes, de menaces ou de pressions, l'apprentissage fait d'emblée l'objet, chez l'être humain, d'une motivation endogène. Alors pourquoi multiplier les contrôles pour vérifier « que le vase ne fuit pas » ? En France comme en Belgique, de nombreux contrôles sont effectués tout au long de la scolarité. La plupart du temps, on constate par la suite que les élèves ne travaillent et ne se motivent que si c'est noté, que si ça compte ou que si c'est obligé ! Aurions-nous, par nos pratiques pédagogiques, « éteint le feu » (Favre, 2014, pp. 1-2) ou, en paraphrasant Stiegler, aurions-nous créé des apprenants consommant de manière aveugle, malheureux de le faire, mais persistant par addiction ?

Pour Favre (Ibid.), notre rapport avec autrui dépend étroitement des représentations de ce qui le motive. Il explique ainsi que l'enseignant qui pense que la bonne ou la mauvaise note peut favoriser l'apprentissage ignore le plus souvent qu'il applique une théorie behavioriste qui ne privilégie que les motivations extrinsèques d'un individu. L'éducateur qui place une confiance excessive dans la capacité de l'apprenant à identifier ce qui est bon pour lui ne se doute pas qu'il adopte le point de vue des psychologues humanistes qui tendent à ne reconnaître chez l'être humain que la pulsion intrinsèque de développement. Et si nous tissons des liens avec le publiciste qui cherche à faire acheter un produit en le rendant plus désirable et en fidélisant la clientèle, celui-ci ignore ou feint d'ignorer qu'il fait jouer les ressorts de la dépendance et de la compulsion¹⁹⁶, comme dans une situation de toxicomanie (théories psychanalytiques).

¹⁹⁶ Le but de la compulsion est d'éliminer le danger dont l'obsession nous menace. Les actions compulsives apportent un soulagement temporaire à la détresse, au malaise ou au dégoût engendré par l'obsession. Exemple : porter des gants pour prendre le courrier est une compulsion si cette action est faite dans le but d'éviter un contact physique qui serait une source d'anxiété. In Centre d'études sur les troubles obsessionnels-compulsifs et les tics. (s. d.). Qu'est-ce qu'une compulsion ? Consulté 28 juillet 2015, à l'adresse <http://www.iusmm.ca/centre-detude-sur-les-troubles-obsessionnels/centre-detude-sur-les-troubles-obsessionnels-comp/une-compulsion-cest-quoi.html>

L'auteur propose donc un modèle qui intègre ces différentes approches psychologiques et formalise trois systèmes de motivation : le système de motivation de sécurisation (SM1), le système de motivation d'innovation (SM2) et le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (SM1p) (Ibid., pp. 35-37).

Dressons succinctement une présentation de ces trois systèmes.

2.1 Motivation de sécurisation (SM1)

Dans la motivation de sécurisation, le sentiment de bien-être ou de frustration serait associé à la satisfaction ou non de besoins biologiques et psychologiques essentiels, dans une relation de dépendance à autrui. Il est prédominant au début de la vie pour devenir de moins en moins important au fur et à mesure de notre croissance en autonomie. Il reste, y compris à l'âge adulte, à l'origine du plaisir que nous avons à réaliser des tâches maîtrisées, à retrouver des situations ou des lieux connus, à évoluer dans un cadre défini par des règles...

Lorsque ce système de motivation est activé, nous sommes nécessairement en *référence externe* puisqu'un tiers intervient pour satisfaire nos besoins ou éventuellement pour occasionner des frustrations. Ceci s'illustre, dans le cadre scolaire, par des réflexions du type « *Je suis content, car mon enseignant m'a dit que j'ai progressé* » (plaisir), « *Je lève souvent la main pour répondre, mais on dirait qu'il ne me voit pas* » (frustration) (Ibid., pp. 36-37).

Bref, la motivation de sécurisation concerne tout ce qui constitue notre sécurité dans la stabilité et le contenu. Elle nous pousse vers les situations déjà expérimentées de manière satisfaisante, donc vers le connu et le maîtrisé, vers la sécurité et la stabilité (Ibid., p. 46).

2.2 Motivation d'innovation (SM2)

Dans la motivation d'innovation, le plaisir a pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne de l'autonomie (physique, intellectuelle ou affective), surmonte des difficultés, fait preuve de création et d'innovation. Les satisfactions que procure ce plaisir à travers différentes conduites ne sont souvent pas immédiates et nécessitent quelquefois un investissement soutenu.

Contrairement au système de motivation de sécurisation, le sujet est en *référence interne*, car il n'y a pas d'intermédiaire entre le plaisir (et/ou la frustration) et le sujet. Ceci s'illustre, dans le cadre scolaire, par des réflexions du type « *Je suis content, car je sens que je progresse* », « *Je suis déçu, j'ai raté le saut à 1,80 m que je m'étais fixé comme objectif* » (Ibid., pp. 37-38).

Le SM2 fait de nous des êtres en devenir, désireux d'autonomie et de rencontres transformatives avec les autres. Ce désir nous conduit à accepter comme valeur ce qui promeut « l'autonomie, l'individuation et la responsabilité » (Ibid., p. 46).

La motivation de sécurisation et la motivation d'innovation sont donc parfaitement opposées et complémentaires à la fois puisque c'est quand on se sent en sécurité et accepté qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage.

Au cours de la croissance psychologique, la motivation d'innovation prend le relais de la motivation de sécurisation ; la crise d'adolescence est « réussie » quand la part de la motivation d'innovation devient supérieure à celle de la motivation de sécurisation. Autrement dit, grandir sur le plan psychologique, c'est lorsque la part de SM1 et de la référence externe diminue au profit du SM2 et de la référence interne (pp. 37-38).

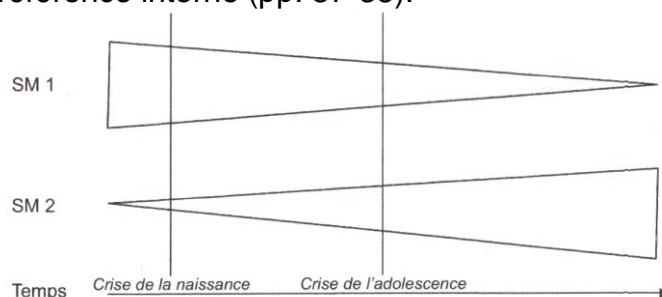


Figure 127: Relayage du SM1 par le SM2

2.3 Motivation de sécurisation parasitée ou motivation d'addiction (SM1p)

L'observation de nombreux comportements adultes fait apparaître que la responsabilité et l'innovation ne sont pas toujours la motivation dominante. Favre (2014) a donc émis l'hypothèse qu'il existait un troisième système de motivation : le système de motivation de sécurisation parasitée ou motivation d'addiction (p. 39).

Dans ce système, le plaisir serait associé à la recherche et au maintien de la dépendance. Des injonctions verbales ou non verbales de type hypnotique, acquises principalement pendant l'enfance, parasitent notre identité comme un virus. Le parasitage se produit lorsque l'injonction venant d'une personne extérieure, par exemple : « *Tu es nul en mathématiques* », devient « *Je suis nul en mathématiques* ». On s'aperçoit alors que ces injonctions limitent notre développement psychologique. Si elles ne sont pas rejetées par la personne et qu'elles restent actives au-delà de l'enfance, cela va se traduire par « une relation de drogué à drogue » vis-à-vis de certains comportements, personnes, situations ou idées, comme « *Je suis nul en mathématiques* ». Le plaisir réside ici dans le fait de se percevoir soi-même comme « exempté à vie de faire des efforts en mathématiques » ou dans d'autres domaines de compétences traités de la même manière.

Si je suis persuadé d'être nul, je ne m'affronte plus aux apprentissages ou le moins possible, car c'est trop désagréable. Si l'on me force, si on me menace, je vais m'y mettre, mais avec peu d'entrain, peu d'énergie et les résultats souvent insuffisants vont me confirmer dans cette certitude : « *Je suis vraiment nul* ». Le SM2 et le SM1p sont définitivement incompatibles puisque ce dernier motive les situations qui favorisent le statu quo. Ceci s'illustre, dans le cadre scolaire, par des réflexions du type « *Je ne suis content que si l'enseignant me dit que je progresse* ». Dans cet exemple, on peut imaginer que l'injonction verbale sous-jacente est : « *Je me sens tellement nul* » et, dans ce cas, seule la parole de l'enseignant peut, de façon provisoire, comme une drogue, atténuer ce sentiment désagréable (Ibid., pp. 39-41).

La motivation d'addiction hypertrophie la référence externe amenant l'élève à fonctionner dans une logique d'immédiateté et s'opposant à la motivation d'innovation, donc à la réussite aux apprentissages. On peut repérer la personne sous influence de cette motivation à travers les expressions qu'elle emploie : « ne », « que », « seulement », « si »... (Ibid., p. 40).

Quand cette motivation devient dominante, c'est le « toujours plus, tout de suite, et pour soi » avec comme conséquence « l'individualisme et l'irresponsabilité ». Le mode dogmatique, la transformation du contenu de pensées en certitudes, est surinvesti pour maintenir et renforcer cette motivation d'addiction (Ibid., p. 46).

2.4 Articulation de ces trois motivations avec l'apprentissage

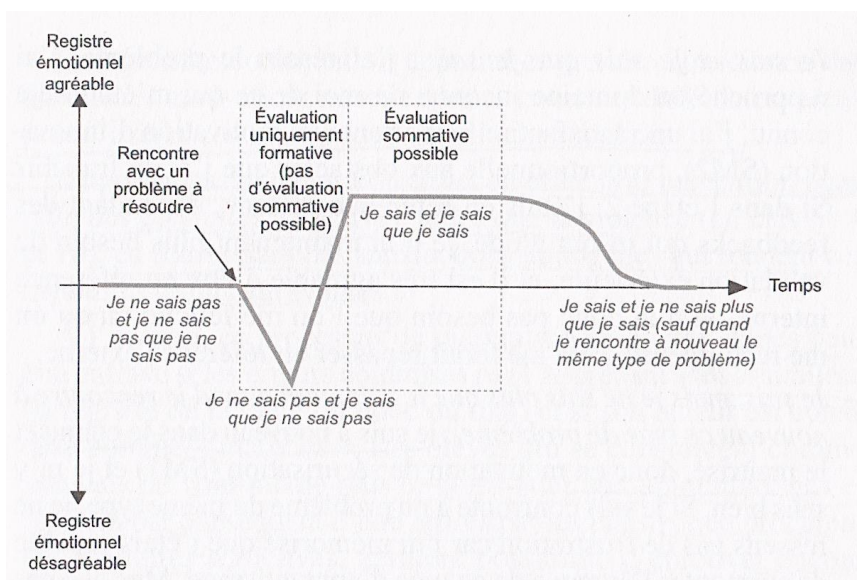


Figure 128: Motivations et apprentissage

Avant la rencontre avec un problème à résoudre, tout va bien pour l'apprenant en motivation de sécurisation (SM1).

Lorsqu'il rencontre le problème, il est confronté à l'inconnu, à la difficulté, au non-sens, au doute et risque de faire des erreurs, car il ne sait pas. Il se produit dès lors une déstabilisation cognitive et affective qui engendre une frustration en motivation de sécurisation (SM1). Or, cette déstabilisation ouvre pour l'apprenant une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir en introduisant par exemple de l'insécurité affective (menace, chantage, moqueries, peu d'espace pour expérimenter...) ou encore en assimilant ses erreurs au registre de la faute. Il pourrait alors se considérer comme « mauvais » et ne plus vouloir se confronter aux apprentissages. Il se priverait ainsi du plaisir de réussir (SM2) et du plaisir d'être reconnu socialement (SM1) et pourrait, par conséquent, être davantage attiré par des conduites addictives telles que la violence afin d'éprouver encore des satisfactions (Ibid., pp. 47-48).

Lorsque le problème est résolu, l'apprenant a une satisfaction importante en motivation d'innovation (SM2), proportionnelle aux obstacles qu'il a dû franchir. S'il devait une nouvelle fois rencontrer ce type de problème, il serait alors dans le connu et le maîtrisé, donc en motivation de sécurisation (SM1).

Comprendre comment on apprend et prendre conscience des différentes motivations mises en jeu au cours des différentes étapes peut s'avérer essentiel pour éviter l'échec scolaire. L'apprentissage réussi constitue en effet une prévention naturelle des conduites addictives en fournissant des satisfactions endogènes qui rendent ces conduites moins attrayantes (Ibid., p. 49).

Après nous être penché sur un portrait de notre société actuelle dressé par Stiegler, envisagé ce que Favre appelle les systèmes de motivation et vu comment ceux-ci s'articulaient avec l'apprentissage, déterminons à présent ce que pourraient être les principes et les méthodes à mettre en œuvre pour une véritable éducation du citoyen. Nous avons intitulé cette perspective: *Du statut de prolétaire à celui d'acteur*.

3. Du statut de prolétaire à celui d'acteur

Nous avons défini précédemment le prolétaire comme celui qui avait perdu son savoir. Dans le *Manifeste du Parti communiste* de 1848, Stiegler¹⁹⁷ relève que Marx annonçait que tout le monde serait prolétarisé un jour, que personne n'y échapperait. Nous l'avons vu avec les ouvriers XIX^e siècle.

Nous le remarquons encore avec les consommateurs du XX^e siècle qui ne savent plus produire leur propre savoir vivre, il leur est imposé par des spécialistes du marketing qui inventent des modes de vie à leur place, qui

¹⁹⁷ Interview de Stiegler, http://www.dailymotion.com/video/xux63m_prole-tarisation-bernard-stiegler_news, op. cit.

transmettent des modèles comportementaux. Aujourd'hui, ce sont les concepteurs, les managers, les politiques... qui servent les systèmes, mais qui ne les pensent plus, qui ne savent plus les critiquer. On a détruit la critique, nous dit Stiegler, on a détruit le savoir.

L'auteur pense donc que le défi de l'époque consiste à redévelopper les savoirs pour participer à la construction du monde. Il faut, dit-il, permettre aux gens de passer du statut de prolétaire à celui d'acteur et pour cela, il faut s'appuyer sur leur capacité, autrement dit, sur les diverses combinaisons de modes de fonctionnement qu'ils peuvent mettre en œuvre. Et pour cela, il faut une politique.

En matière d'éducation, depuis le rapport de Jacques Delors à l'UNESCO en 1996¹⁹⁸, la décision a été prise d'orienter la société européenne vers une société de la connaissance au sein de laquelle a lieu « l'apprentissage tout au long de la vie ».

Comme nous l'avons explicité dans la *Partie 3*, un grand nombre de chercheurs en sciences de l'éducation partagent le postulat d'éducabilité qui invite à penser que chacun est apte à l'apprentissage et à l'actualisation de ses potentialités, quel que soit son âge, son sexe, son origine sociale et/ou ethnique ou encore son état de santé. Le nombre grandissant de personnes, qui a l'âge de la retraite, reprennent des études, prouve que la motivation pour apprendre, si présente chez les jeunes enfants, existe encore après l'activité professionnelle. Toutes ces personnes ont un point commun avec les jeunes enfants : elles apprennent pour elle-même, gratuitement, cela ne leur rapporte rien, elles sont principalement en référence interne (Favre, 2014, p. 118).

Au point 2.2 de ce chapitre, nous avons montré comment motivation de sécurisation et motivation d'innovation sont complémentaires, la première permettant la seconde et la seconde diminuant le besoin de la première, dans une spirale de croissance psychologique (Ibid., p. 44).

Favre constate cependant que le schéma qu'il propose (point 2.4 de ce chapitre) semble mal s'appliquer aux apprentissages scolaires puisqu'une partie des élèves, en échec, n'est pas motivée pour apprendre. Une autre partie, la plus importante, correspond à des élèves qui apprennent certes, mais en référence externe, sous la pression des contrôles, des parents, des menaces sociales : « *Il n'y a pas travail pour tout le monde, sans diplôme, c'est encore pire !* » (Ibid., p. 118).

Il faut dès lors permettre à tous les élèves de (re)nouer avec l'apprentissage et les aider à développer des compétences qui les rendent autonomes.

¹⁹⁸ Delors, J. (1998). *Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. L'Éducation, un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>

A cette fin, le rôle de l'enseignant consiste à maintenir chaque apprenant dans SA route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire (Rancière, 1987). Dans tout apprentissage, il faut dès lors veiller à ce que l'élève apprenne à surmonter les multiples émotions qui sont associées à sa déstabilisation cognitive en créant un climat de sécurité, sans jugement positif ou négatif, sans contrôle, sans comparaison ou compétition avec les autres, où tâtonner, explorer, expérimenter, errer sont des activités synonymes. Il s'agira également de lui faire reconnaître la satisfaction, proportionnelle aux difficultés de la première phase, qu'il ressent quand il a réussi à résoudre la situation problème de l'apprentissage (Favre, 2014, p. 27). Nous sommes ici au cœur même de l'émancipation intellectuelle que Rancière¹⁹⁹ définit comme une rupture de la logique de l'explication, de la logique qui reproduit la présupposition d'incapacité de l'« ignorant » à apprendre par lui-même.

Et pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé. Il faut se connaître soi-même comme voyageur de l'esprit, semblable à tous les autres voyageurs, comme sujet intellectuel participant de la puissance commune des êtres intellectuels. Ce que peut essentiellement un émancipé, c'est être émancipateur : donner non pas la clé du savoir, mais la conscience de ce que peut une intelligence quand elle se considère comme égale à tout autre et considère tout autre comme égale à la sienne (Rancière, 1987).

Se connaître soi-même consiste à se découvrir, à prendre conscience de ses idées, de ses capacités, pour ensuite en faire l'examen critique et voir si sa pensée s'accorde ou non avec son action et inversement²⁰⁰. C'est à cette fin que nous avons proposé aux enseignants de quatre établissements scolaires une formation à la Process Communication, en espérant qu'en portant un autre regard sur eux-mêmes, ils allaient pouvoir porter un autre regard sur leurs élèves et les aider à passer du statut de prolétaire à celui d'acteur.

Approfondissons à présent l'interprétation à basse inférence de nos résultats en étoffant les commentaires réalisés au chapitre précédent à la lumière des concepts issus de la revue de la littérature développée dans les premières parties de ce travail de recherche.

¹⁹⁹ Interview de Rancière en 2010, <http://www.cnt-f.org/nautrecole/?Emancipation-et-education>, page consultée le 11/10/2015.

²⁰⁰ Lazorthes, G. (s. d.). « Connais-toi toi-même ». Actualité de l'injonction de Socrate. Consulté 3 novembre 2016, à l'adresse <http://www.asmp.fr/travaux/gpw/philosc/rapport3/12lazorthes.pdf>

4. Interprétation à haute inférence

4.1 Le statut d'acteur à la lumière des concepts opératoires et des éclairages théoriques retenus

Nous reprendrons ici les propos du point précédent et les articulerons avec le schéma « *Articulation des **concepts opératoires** avec les éclairages théoriques* » proposé dans la *Partie 6* que nous représentons à nouveau ci-dessous par souci de clarté.

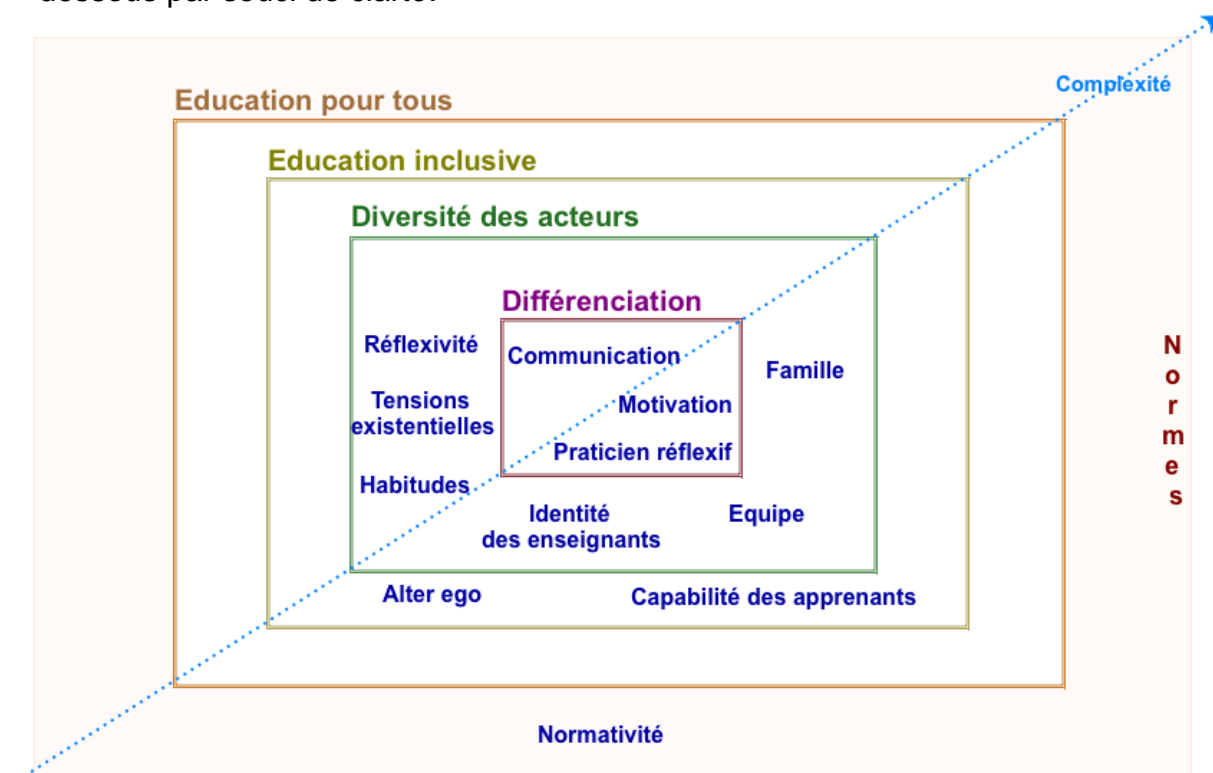


Figure 129: Carte mentale articulant concepts opératoires et ancrage théorique

Comme nous l'avons écrit au point précédent, le défi de l'époque consiste à amener les apprenants à (re)développer les savoirs pour leur permettre de participer à la construction du monde. Nous devons les rendre acteurs de leurs apprentissages et rompre avec la logique de l'explication, logique qui présuppose leur incapacité à apprendre par eux-mêmes. Nous sommes ici au cœur même de l'émancipation intellectuelle définie par Rancière (2010, op. cit.).

Pour mener à bien un tel projet, nous devons apprendre à regarder les élèves comme des semblables (nos **alter ego**) et nous appuyer sur leur **capabilité**, autrement dit, sur les diverses combinaisons de modes de fonctionnement qu'ils peuvent mettre en œuvre.

Une telle perspective nécessite une politique. Dans ce travail de recherche, cette politique est cadrée par deux premiers ancrages théoriques : l'**Education pour tous**, définie par la déclaration de Jomtien en 1990 et la

mise en œuvre d'une démarche d'**Education inclusive** (UNESCO, 2006) qui cherche à transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Ces derniers évoluant dans différents cadres de socialisation en dehors de l'école, nous nous pencherons tout particulièrement sur l'un d'eux à savoir, la **famille**.

Mais prendre en compte la diversité des apprenants implique de se préoccuper également de la diversité des enseignants qui les accompagnent. Il nous faut dès lors prendre en considération leur **identité** et considérer que, face à toute modification de leur milieu, la question de la **réflexivité** comme celle des **tensions existentielles** sans oublier celle de leurs **habitudes** ne peuvent être négligées. Et comme l'enseignant est rarement seul dans un établissement, nous ne pouvons éviter d'aborder ce qui touche à l'**équipe** éducative. Cette **Diversité des acteurs** constitue notre troisième ancrage théorique.

Afin de rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages, le rôle de l'enseignant consiste à maintenir chacun d'eux dans SA route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire (Rancière, 1987). C'est ici qu'intervient notre dernier ancrage théorique : la **Différenciation**.

La construction d'un projet adapté aux besoins de chaque élève force l'enseignant à devenir un **praticien réflexif** c'est-à-dire un pédagogue capable d'optimiser sans relâche ses pratiques pour les ajuster au mieux aux différentes situations qu'il rencontre. Parmi ces pratiques, une **communication** adaptée à la personnalité de chaque apprenant apparaît essentielle. Mais l'efficacité d'un enseignement ne dépend pas que de l'enseignant ; elle dépend aussi de l'apprenant et notamment de sa **motivation**.

Les quatre ancrages théoriques envisagés s'inscrivent dans une société ayant défini un certain nombre de règles de conduite appelées « normes ». Cependant, les acteurs du terrain ont une capacité d'adaptation individuelle aux variations du milieu dans lequel ils vivent dont nous devons tenir compte. C'est ce que Georges Canguilhem appelle la **normativité**.

Nous terminerons notre propos en précisant que les quatre ancrages et les concepts opératoires retenus sont traversés par la **complexité**. Le conte oriental suivant l'illustre bien.

Un jour, trois aveugles rencontrent un éléphant. « *C'est grand et c'est rugueux comme un tapis* », dit l'un, attrapant l'oreille de l'animal. « *Non, je sais ce que c'est* » affirme le second en tenant la trompe « *C'est un grand tuyau* ». Et le troisième, s'agrippant à une patte : « *C'est puissant et dur comme la colonne d'un temple* ». La morale de cette histoire est que les trois aveugles ne sauront jamais ce qu'est un éléphant parce qu'ils ne perçoivent qu'une partie de l'animal. Cette métaphore ne signifie pas que chaque problème ne se résout que parce qu'on le considère dans son intégralité, mais qu'il faut savoir retenir les interactions qui comptent pour le circonscrire,

indépendamment des divisions formelles ou des chapelles qui se créent dans chaque structure d'une organisation (Senge, 1990, p. 93).

Nous ne pouvons clore ce premier point de notre interprétation à haute inférence sans mentionner différents aspects qui se situent à l'extérieur des ancrages théoriques. Citons notamment :

- la **motivation d'addiction** qui, en hypertrophiant la référence externe, amène l'élève à fonctionner dans une logique d'immédiateté et qui s'oppose à la motivation d'innovation, donc à la réussite aux apprentissages ;
- l'**individualisme et l'irresponsabilité** conséquences de la domination de la motivation d'addiction et de ses « toujours plus, tout de suite, et pour soi » ;
- l'**intégration** où l'apprenant doit prouver qu'il est apte à être scolarisé avec les autres alors que dans l'inclusion, c'est à l'école de s'adapter à la diversité des apprenants ;
- la **faute** et non l'erreur commise par l'apprenant avec le risque que celui-ci se considère comme « mauvais », ne se confronte plus aux apprentissages et, par conséquent, risque d'être attiré par les plaisirs que lui procurent les conduites addictives ;
- la **dilution** et la **banalisation des spécificités individuelles** dans l'indifférenciation des différences ;

La figure 130 ci-dessous reprend ces différents aspects

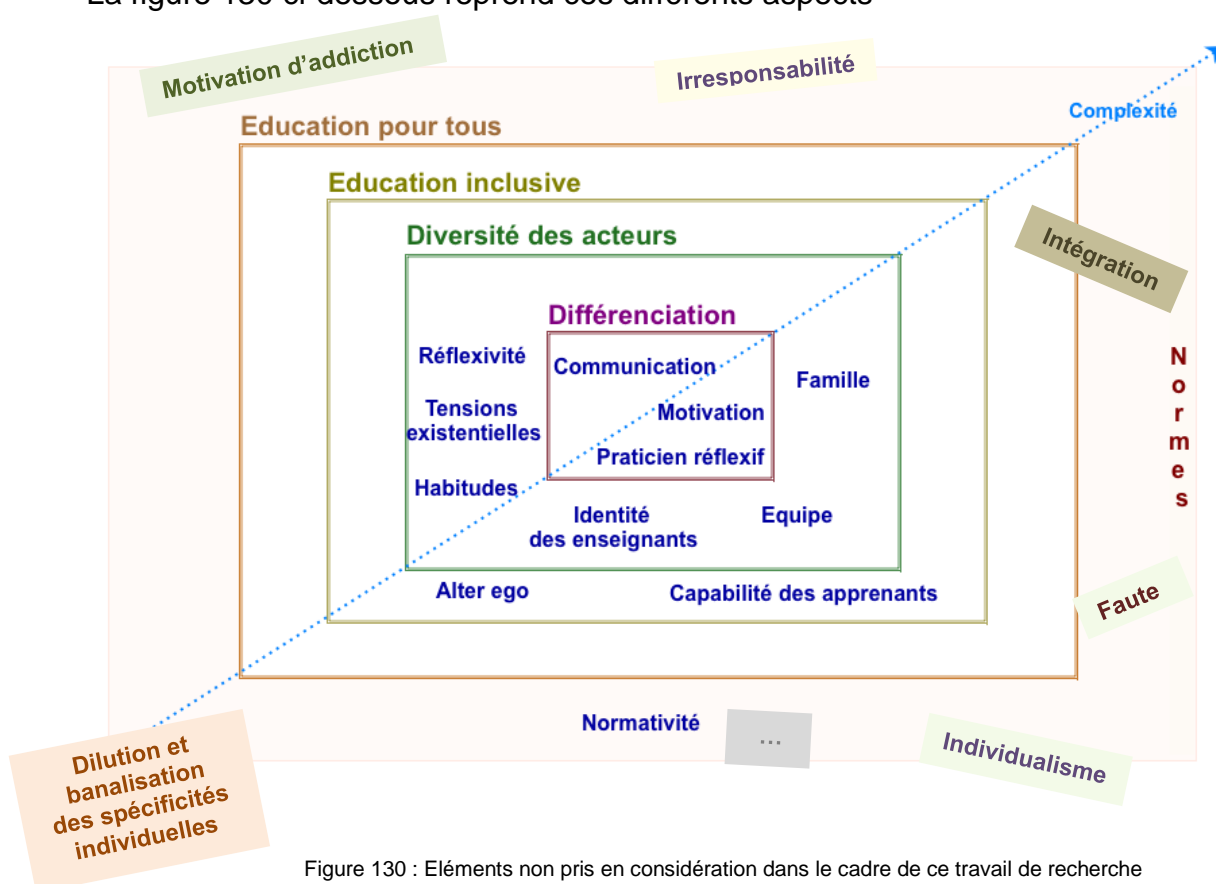


Figure 130 : Eléments non pris en considération dans le cadre de ce travail de recherche

4.2 Indicateurs, concepts opératoires et complexité

4.2.1 Articulation des indicateurs avec les concepts opératoires

Dans la *Partie 6*, nous avons écrit que les concepts opératoires devaient être intégrés dans un cadre de référence, mais aussi placés dans un système de raisonnement qui les reliait entre eux.

Nous venons d'explicitier le cadre de référence spécifique à cette recherche. Nous allons à présent envisager le placement des concepts opératoires dans un système de raisonnement qui non seulement les relie entre eux, mais les articule également avec les indicateurs retenus. A cette fin, nous avons décidé de réaliser une carte mentale, car ce mode de représentation nous permettait de tisser plus aisément les nombreux liens existant entre les éléments envisagés.

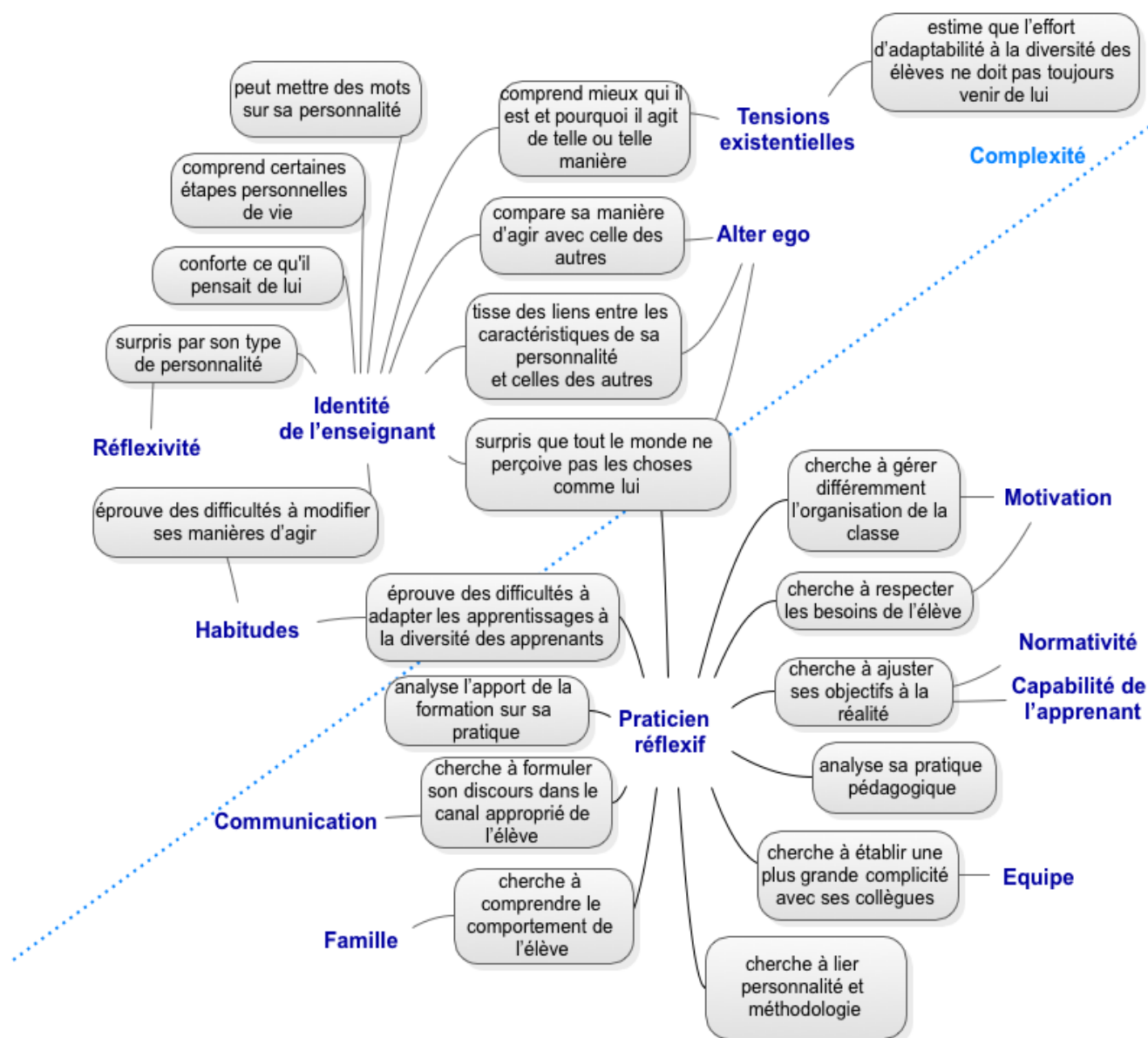


Figure 131: Articulation des indicateurs avec les concepts opératoires

Comme nous l'avons écrit précédemment, une telle présentation qui relie, contextualise, globalise, mais qui, en même temps, est capable de reconnaître le singulier, l'individuel, le concret, nous plonge une fois de plus dans la pensée complexe. Nous l'avons symbolisée par une flèche qui passe au travers de tous les éléments envisagés. Voyons comment les sept principes-guides proposés par Morin, et déjà utilisés dans la *Partie 3*, peuvent nous aider à comprendre cette complexité.

4.2.2. Complexité

Pour chacun des principes évoqués, nous rappellerons succinctement la signification et proposerons ensuite un exemple issu des discours des enseignants pour illustrer notre propos.

- **Le principe dialogique** unissant des notions antagonistes qui devraient se repousser l'une l'autre, mais qui sont indissociables et indispensables pour comprendre une réalité. C'est par exemple les différences de réalité existant entre le contexte familial et l'école, comme nous l'explique cet enseignant : « (...) *avant de travailler, il faut, il faut, comme disait notre ancien chef d'école, monsieur N., il faut les purger parce qu'il y en a qui ne sauront pas se mettre au travail tant qu'ils n'auront pas parlé de quelque chose qui les préoccupent et qui les empêchent de fonctionner parce qu'à la maison il se passe un tas de choses.* »
- **Le principe systémique** présupposant qu'un système est à la fois moins et plus que la somme des parties. Moins que la somme des parties dans le sens où, par exemple, les tensions existentielles peuvent compromettre une adaptation de l'enseignant au profil de personnalité de l'apprenant : « (...) *je trouve ça un peu aberrant que nous, en tant qu'enseignant, on doive s'adapter à chaque enfant et en gros, on nous montre comment les caresser dans le sens du poil (...)* ». Plus que la somme des parties parce que le tout fait émerger des qualités qui n'existeraient pas sans cette organisation : « (...) *je m'octroie du temps pour essayer de voir où sont les difficultés de tout un chacun (...)* Et ça, c'est nouveau par rapport à l'année passée. »
- **Le principe hologrammatique** qui promeut un type d'explication en mouvement circulaire où l'on va des parties au tout et du tout aux parties pour essayer de comprendre un phénomène. Comme ce participant qui dit : « (...) *j'ai appris énormément de choses sur moi et j'ai pris énormément de recul vis-à-vis de ma manière d'enseigner en fonction de la formation.* »
- **Le principe de la boucle auto-productive ou récursive** insiste sur le fait que les produits et les effets sont eux-mêmes producteurs et causateurs de ce qui les produit ; ce sont des produits... producteurs.

Certaines interventions peuvent ainsi produire à leur tour les effets dénoncés, comme nous l'explique cet enseignant qui tente le plus possible, depuis la formation, de modifier sa manière d'agir : « *"Ben oui, c'est de la mauvaise volonté". On part toujours de ce principe-là parce qu'on est tenu par la pression du programme d'avancer et là on se dit "Oui, mais si ça n'avance pas, il y a une raison". Donc, c'est intéressant à ce niveau-là et moi personnellement, j'en deviens fou parce qu'on y pense tout le temps.* »

- **Le principe de rétroactivité** montre que si la cause est suivie d'effet, l'effet a une influence sur ce qui l'a causé. Dans la cadre de la communication, voici un exemple qui illustre ce principe : « (...) moi, j'ai été surprise par un enfant que je pensais être de type Rebelle, mais qui en fait était très structuré quand il a pris la parole : premièrement, deuxièmement, troisièmement. Donc je me suis dit : "Tiens, on lui a collé une étiquette qui n'est pas la bonne." Oui, c'est un enfant en difficulté, oui, c'est un enfant qui bouge, mais donc on n'a peut-être pas choisi la bonne façon de communiquer avec lui. »
- **Le principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance** souligne que toute connaissance est une reconstruction/traduction par un esprit/cerveau dans une culture et un temps donnés. Certains acquis découverts par les participants dans le cadre de la formation, peuvent à leur tour être transposés avec les apprenants dans les pratiques de classe comme l'illustre l'exemple suivant : « *On voit l'enfant d'une autre manière (...) et c'est bien parce qu'on se rend compte "Ah oui, celui-là, si je lui avais dit ça de cette manière-là, si je lui avais apporté telle chose à ce moment-là, il n'aurait pas réagi de la même manière" (...). Donc on se remet en question, mais en construisant et c'est ce qui est le plus important.* »
- **Le principe d'auto-éco-ré-organisation** apporte l'idée d'une organisation qui travaille au développement de son autonomie tout en interagissant avec son environnement. C'est la situation rencontrée par ce titulaire du premier degré différencié qui, souhaitant s'appuyer sur la capacité des apprenants, est en même temps confronté aux normes établies, au programme scolaire ou encore aux évaluations externes : « (...) je ne sais plus qui m'a dit vendredi "Mais madame, on n'arrivera pas à ça" et j'ai dit : "Non, effectivement, on a trop peu de temps. Mais, on peut faire le quart de ce qui est proposé et que ce soit un tout aussi beau bébé" (...) ».

Nous avons écrit précédemment que les quatre ancrages théoriques retenus s'inscrivaient dans une société ayant défini un certain nombre de règles de conduite appelées « normes », mais que les acteurs du terrain avaient une capacité d'adaptation individuelle aux variations du milieu dans lequel ils vivaient. C'est cet aspect que nous allons considérer à présent.

4.3 Normativité

La **normalisation** est la tendance qu'a la société à imposer des **normes** aux individus. Ces normes peuvent être définies comme un ensemble de règles, de conduites qu'il convient de suivre²⁰¹. Tout ce qui entre dans une norme est considéré comme « **normal** », alors que ce qui en sort est « **anormal** »²⁰².

Nous avons vu dans la *Partie 1* qu'à la fin du XV^e siècle, le regroupement des élèves s'organisait selon leur niveau d'avancement dans la connaissance. Cette innovation permettait d'obtenir, sous la forme de « classes », des groupes homogènes au sein desquels on pouvait s'attendre à ce qu'il n'y ait plus de différences. Mais, pour maintenir cette neutralisation des différences, nous avons vu qu'il était nécessaire de vérifier, chaque année, que le niveau des connaissances des élèves leur permettait bien d'accéder à l'étape suivante. L'institution scolaire créait ainsi les premières normes en considérant qu'à tel échelon du cursus et donc à tel âge, il était normal de pouvoir accomplir telle tâche scolaire.

Dans la *Partie 2*, nous avons montré qu'en ouvrant les portes de l'enseignement secondaire à tous les jeunes (de 1945 au début des années 1970), la mise en place de processus de relégation avait permis de réorienter les élèves d'origine modeste vers des filières de valeur scolaire moins élevée. Les acteurs du terrain développaient ainsi ce que Georges Canguilhem (1904-1995), médecin et philosophe français, appelle la **normativité** qu'il définit comme la capacité d'adaptation individuelle aux variations du milieu. Par sa normativité, un vivant ne se contente pas de se maintenir : il crée de nouvelles normes ou règles de fonctionnement vital. Cette puissance d'adaptation permet d'ailleurs la survie chez tous les animaux, et ce, quel que soit l'écart par rapport à la norme entendue au sein d'une espèce ou d'une population (Ancet, 2008²⁰³).

La volonté de favoriser le développement de chaque élève en s'adaptant aux caractéristiques individuelles plutôt que de les sélectionner sur base de leurs échecs s'est concrétisée par la mise en place de l'enseignement Rénové (1971) qui s'inscrivait déjà, pour l'époque, dans une perspective d'éducation inclusive. Cependant, comme le dit Beckers (1998), les efforts du Rénové pour enrayer le poids social dans la carrière scolaire des élèves arrivaient trop tard et il aurait déjà fallu lutter en primaire contre un redoublement qui frappe plus fort les enfants défavorisés et marque leur devenir scolaire (p. 156).

²⁰¹ La Toupie, D. (s. d.-b). Norme. Consulté 11 novembre 2015, à l'adresse <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Norme.htm>

²⁰² Wikipedia. (s. d.). Norme. Consulté 11 novembre 2015, à l'adresse <https://fr.wikipedia.org/wiki/Norme>

²⁰³ Ancet, P. (2008). La santé dans la différence, 12(2). <http://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.103>

Dans cette école de l'égalité des chances, on a constaté que les processus de relégation scolaire avaient, paradoxalement, pris une importance croissante. De plus, avec le jeu des options augmentant progressivement dans le cursus, le Rénové avait amené les élèves à des acquis très différents. Cet enseignement n'avait donc pas mis l'accent sur la nécessité de doter tous les citoyens d'un bagage commun de connaissances et de compétences. L'exigence d'une égalité des résultats se fit jour et une réforme du premier degré du secondaire vit le jour en 1994.

Depuis lors, différentes réformes ont été mises en place et tenté de garantir, à tous les apprenants, malgré leurs différences d'aptitude et d'intérêt, la maîtrise de compétences essentielles et socialement porteuses. Mais encore une fois, comme précédemment, par leur normativité, les acteurs ont mis en place des ajustements locaux officiels permettant à la fois des différenciations entre classes d'un même établissement, mais aussi entre établissements d'un même bassin scolaire.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons rencontré de nombreux enseignants cherchant à ajuster au mieux leur pratiques aux situations qu'ils rencontrent, mais parfois bien embarrassés face aux normes en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Si l'objectif attendu par le politique est de mettre tout en œuvre pour amener tous les apprenants à la maîtrise de compétences de base, force est de constater que certains jeunes de l'enseignement différencié ne parviennent pas à les atteindre dans les délais impartis. Comme le dit un enseignant : « *Il faut voir d'où ils viennent et où on va les emmener. Et si on peut monter deux marches et bien on a tout gagné (...)* ». En agissant de la sorte, cet enseignant s'inscrit bien dans une perspective d'éducation inclusive, mais se pose alors la question de la norme qu'il convient de suivre. Il existe donc un dilemme entre les attendus du politique et la réalité du terrain.

Pour y pallier, certains acteurs du terrain cherchent à s'adapter en créant de nouvelles normes ou de nouvelles règles de fonctionnement. Et ainsi, nous replongeons une fois de plus dans la normativité qui, comme le dit Le Capitaine²⁰⁴, demeure une constante qui peut constituer un obstacle sérieux à la prise en compte des enfants à besoins spécifiques.

Peeters et Brandt²⁰⁵ ne sont pas du même avis et parlent quant à eux de la nécessité d'un changement de regard par rapport à la norme : « *Il ne s'agit pas de tolérer ce qui dévie de la norme, mais de remettre en question "les normes qui créent les déviations"* ». Réduire la normativité consisterait-il donc à modifier certaines normes ? La question est ouverte.

²⁰⁴ De l'intégration à la scolarisation : le choc des mots, le poids des faits. *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*. Document consulté le 29/08/2014 sur http://dcalin.fr/publications/le_capitaine2.html (op. cit.).

²⁰⁵ Peeters, J., & Brandt, S. (2011). Apprendre le métier : comment les praticiens s'entraident. *Enfants d'Europe*, (21), 10- 11.

4.4 Concepts opératoires en relation avec l'Education inclusive

Nous avons indiqué dans la *Partie 3* que l'Education inclusive avait pour objet de permettre, tant aux enseignants qu'aux apprenants, de se sentir à l'aise avec la diversité et de considérer les différences entre individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités susceptibles d'enrichir l'apprentissage (UNESCO, 2006, pp. 12-15).

En ce point 4.4, nous considérerons les différences entre les individus et, dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu deux concepts opératoires : la capacité des apprenants et l'alter ego. Quant à tout ce qui relève de la diversité des acteurs, nous l'aborderons dans le point suivant.

4.4.1 Capacité

Comme nous le montre la *Figure 132*, l'indicateur « *cherche à ajuster ses objectifs à la réalité* » est relié à trois concepts opératoires : « *capacité* », « *normativité* » et « *praticien réflexif* ».

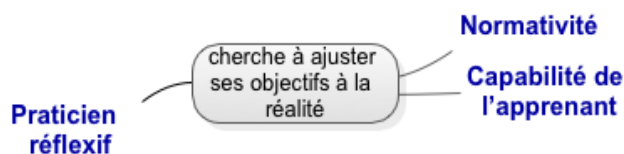


Figure 132 : Capacité de l'apprenant

Pour ajuster ses objectifs à la réalité, tout en prenant en considération la capacité des apprenants, deux possibilités s'offrent à l'enseignant.

La première consiste à ajuster les normes en vigueur, comme nous venons de le voir dans les pages précédentes. Dans ce cas, on pourrait même se permettre de ne pas (trop ?) modifier les pratiques pédagogiques établies. En effet, en cherchant à rendre compatible les finalités avec les procédés habituels, on reste en « *cohérence pédagogique* », mais, comme le dit Le Capitaine (op. cit. p. 320), on ne prend pas en compte les apprenants à besoins spécifiques.

L'ajustement de la norme – hormis la problématique de l'ajustement des pratiques que nous venons de développer – semble être un point de vue davantage adopté par les enseignants de l'enseignement différencié. Comme il ne leur est pas toujours possible d'amener tous les élèves à maîtriser les compétences de base, dans un délai bien souvent trop court au vu du parcours antérieur des élèves, c'est parfois une manière de survivre sur le plan professionnel : « *Donc, pour ne pas se le prendre en pleine figure ...* ».

L'autre possibilité consiste à optimiser les situations d'apprentissage en interrogeant chaque méthode pédagogique sous l'angle de la différenciation afin de permettre à chaque apprenant d'accéder à la réussite scolaire et à la culture. Rappelons ce que nous écrivions dans la *Partie 3* : « *Aucun dispositif mis en place n'est a priori condamnable, ce ne sont que des outils qui ne*

valent que par leur efficacité présumée ou mieux, éprouvée (Perrenoud, 2005) ». Et comme le disait un enseignant, « (...) je m'octroie du temps pour essayer de voir où sont les difficultés de tout un chacun : ils sont tous en classe devant moi avec des difficultés et j'essaie de trouver des moyens de les prendre la matière différemment ».

Ce point de vue peut être adopté par les enseignants de tout niveau – même s'il est plus facile à mettre en œuvre lorsque les apprenants ne sont pas confrontés à une évaluation externe certificative en fin d'année scolaire. Dans cette deuxième perspective, l'indicateur « *cherche à ajuster ses objectifs à la réalité* » se réfère davantage au concept opératoire de praticien réflexif.

4.4.2 Alter ego

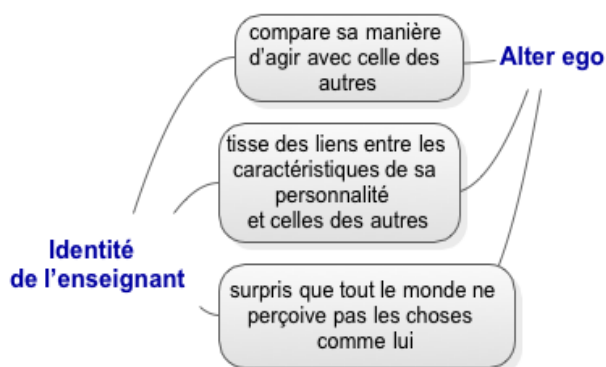


Figure 133 : Alter ego, identité de l'enseignant

Par le biais de la formation, les enseignants rencontrés ont découvert les caractéristiques de leur profil de personnalité, ce qui leur a permis d'apprendre à mieux se connaître ou de conforter ce qu'il pensait déjà d'eux. Mais beaucoup ont voulu aller plus loin et savoir si les autres fonctionnaient ou non de la même manière. Ils ont donc commencé à rechercher, dans leur environnement proche (collègues, famille, élèves), ceux et celles qui leur ressemblaient : « *Tiens celui-là, il est plus comme moi* ». Ils ont ainsi tissé des liens entre les caractéristiques de leur personnalité et celles des autres.

Ils ont aussi comparé leur manière d'agir avec celle des autres ce qui leur a permis de constater que certains avaient des réactions similaires aux leurs – « (...) *c'est assez interpellant de voir que je ne suis pas le seul à me dire (...)* » – alors que d'autres avaient des réactions différentes : « (...) *avec mes élèves de 2^e commune (...) le mind mapping a vachement bien marché. La structure verticale ne marche absolument pas. Ils se perdent dans le point 1 et dans le point 2 puis le point 1a... ça ne marche absolument pas. Par contre, moi, j'ai besoin de cette structure-là (...)* ».

Parallèlement, des enseignants ont été surpris que tout le monde ne perçoive pas les choses comme eux. Ainsi, cet enseignant qui dit : « (...) *j'ai du mal à me dire qu'il y a d'autres personnes, qui ont d'autres personnalités, qui font partie intégrante de ma classe* ».

Ces différentes manières de réagir, regroupées autour des trois indicateurs proposés, ont été reliées au concept opératoire d' « identité de

l'enseignant », mais aussi à celui d' « alter ego », car après avoir répondu à la question « Qui suis- je ? », la question du semblable et de *l'Autre* ne peut être évitée.

Comme le dit Fourest (*Partie 3, Chapitre 4*), si nous cherchons ceux qui nous ressemblent – et donc si nous choisissons de nous attacher à ce qui nous distingue de *l'Autre* –, nous risquons de nous retrouver rassemblés par l'identité, ce qui est réducteur voire enfermant, alors que nous vivons parmi une immensité de gens très différents, mais qui ont beaucoup de choses en commun. Comme cet essayiste, nous pensons donc que nous devons plus insister aujourd'hui sur ce qui nous rassemble que sur ce qui nous ressemble.

A cette fin, nous devons d'abord faire un travail sur nous-même avant d'aller regarder les autres, car si nous pensons que ce qui nous définit est ce à quoi nous ressemblons, nous allons projeter sur *l'Autre* une norme qui va le phagocyter, le réduire à nous. Nous devons aussi apprendre à déconstruire le regard normatif que nous portons sur lui – regard qui peut parfois être extrêmement réducteur – et l'aborder en le considérant comme un semblable qui a ses propres particularités.

4.5 Concepts opératoires en relation avec la *Diversité*

Comme nous l'avons annoncé au point précédent (4.4), après avoir considéré les différences entre les individus, nous allons à présent aborder les concepts opératoires qui touchent à la diversité. Dans le cadre de ce travail, nous en avons retenu six. Nous envisagerons d'abord l'identité de l'enseignant, les tensions existentielles, la réflexivité et les habitudes. Puis, nous nous pencherons successivement sur les concepts de famille et d'équipe.

4.5.1 Identité de l'enseignant

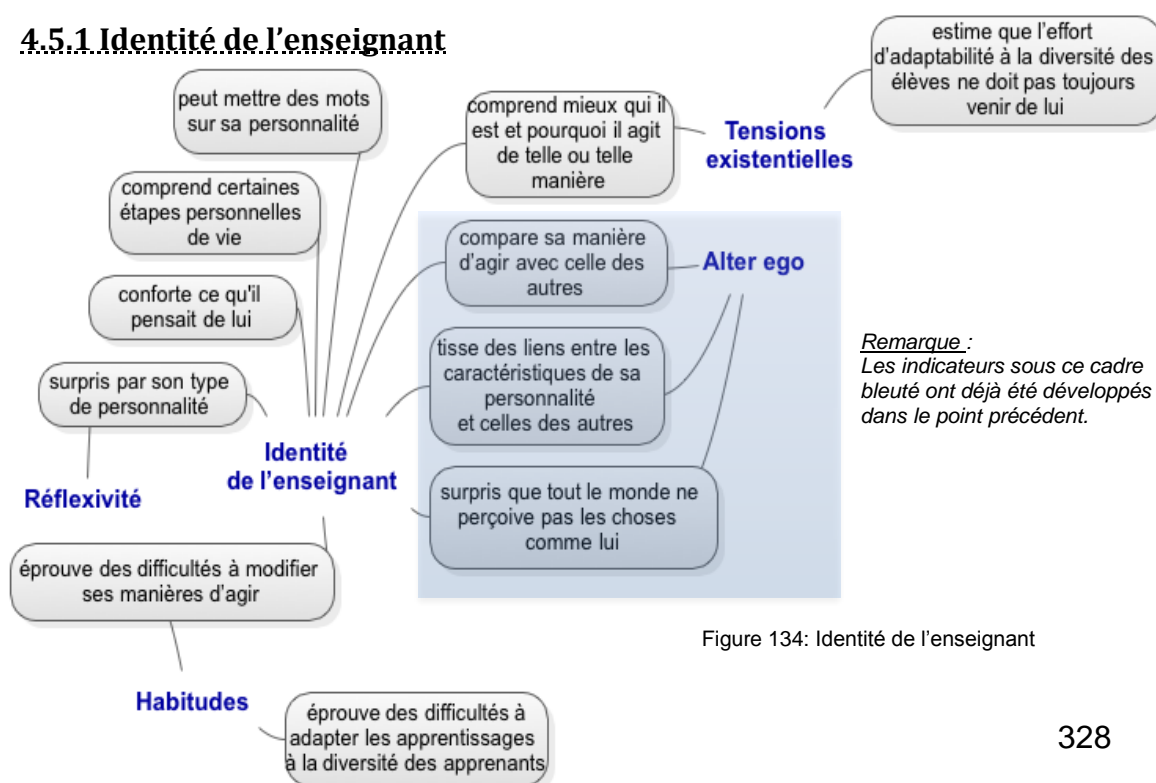


Figure 134: Identité de l'enseignant

Nous avons vu dans la *Partie 5* que l'identité personnelle est le résultat, toujours provisoire et évolutif, d'un travail de l'être humain sur lui-même. Elle n'est donc ni donnée au départ, ni définitivement acquise à aucun moment de la vie. Comme le dit Bajoit (2003), tant qu'il y a souffle de vie, l'individu travaille sur lui-même pour (re)construire son identité. Jamais, il ne parvient à réaliser complètement ce qu'il attend de lui-même, ni ce qu'il croit que les autres attendent de lui et, jamais non plus, ce qu'il attend de lui-même ne coïncide exactement avec ce que les autres attendent de lui (pp. 99-100).

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons proposé à différents enseignants volontaires de découvrir leur profil de personnalité, mais aussi de prendre connaissance des caractéristiques d'autres profils existants.

Nous avons choisi de travailler au départ du modèle de la Process Communication qui distingue six profils de personnalité, mais nous aurions pu envisager le « Myers Briggs Type Indicator » (ou MBTI) qui envisage 16 types de personnalité, les 9 profils de l'Ennéagramme ou encore l'approche neurocognitiviste de Moorkens et Fradin pour ne citer qu'eux.

Voyons à présent comment nous avons articulé les indicateurs retenus autour du concept « identité de l'enseignant ».

(1) *Identité et tensions existentielles*

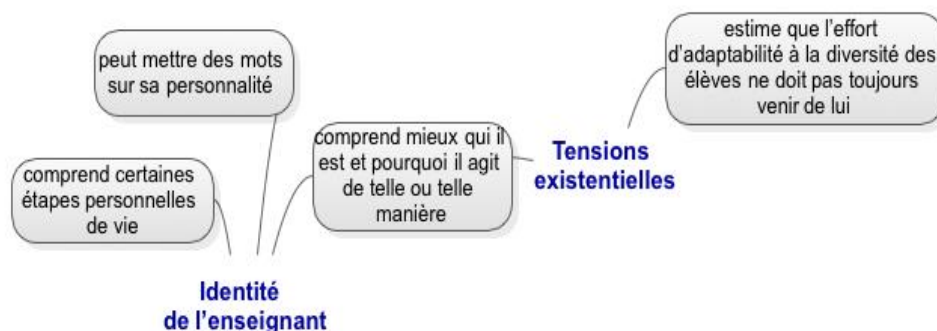


Figure 135 : Identité de l'enseignant et tensions existentielles

Connaître son type de personnalité fournit trois informations essentielles : sa source principale de motivation, son mode de communication préférentiel et sa façon très personnelle de gérer le stress (Collignon, 2010, p. XX). Nous retrouvons ces informations derrière l'indicateur « *comprend qui il est et pourquoi il agit de telle ou telle manière* ». Il arrive toutefois que des individus manifestent de façon très marquée les caractéristiques d'un autre type que celui de leur base. Ce changement s'effectuant souvent à la faveur d'un événement marquant, certains enseignants ont recherché, dans leur vie antérieure, les événements qui auraient pu provoquer ce ou ces changements. L'indicateur « *comprend certaines étapes personnelles de vie* » a donc également été rattaché au concept d'« identité ».

Par la formation, certains enseignants parviennent à « *mettre des mots sur leur personnalité* ». Dans le chapitre précédent, nous avons mis en évidence

quatre aspects qui nous semblaient pouvoir être développés au départ des interviews : exprimer sa manière de voir, se faire comprendre par son entourage, se rassurer et se doter d'un moyen de défense.

En parvenant à exprimer leurs besoins avec les mots qui conviennent, certains participants constatent que leur entourage les comprend mieux et réagit de manière plus adéquate. Comme l'explique Madeleine Doussy²⁰⁶, dans toute organisation, chacun défend son espace et évite les intrusions injustifiées : « *L'espace physique et psychique (intime) doit être protégé* » (p. 56). C'est ce que nous disent ces enseignants : « (...) *moi je reste, comme je dis, dans mes appartements (...)* », « *Des fois, elle (ndlr : ma collègue) comprend que j'ai besoin d'être tranquille donc, elle reste de son côté* ».

Lorsque certains nous disent que pouvoir mettre des mots sur leur personnalité constitue un véritable soulagement, nous tissons des liens avec ce que Meirieu appelle « *relier l'intime à l'universel* ». Reprenons l'exemple qu'il propose à propos du conte « Petit Poucet »²⁰⁷. « *Dans une classe de maternelle, la maîtresse racontait Le Petit Poucet : abandon dans la fratrie, cannibalisme, présumé d'inceste. Les enfants étaient passionnés parce que le conte est un objet culturel qui me parle de moi sans me violer dans mon intimité... qui me relie aux autres, à ceux qui ont vécu avant moi, à ceux qui vivront après moi et à ceux qui vivent à côté de moi, sans fouiller de manière indélicate dans mon psychisme. Il y a là un écho universel, dans une forme culturellement élaborée, de ce qui constitue la singularité de chacun et, à travers cet écho, l'enfant est relié aux autres générations, tout en étant respecté dans son individualité. S'il y a du sens dans nos savoirs, il est là : dans notre capacité à faire entendre que le plus intime se relie au plus universel* ». En proposant une formation aux enseignants comme celle que nous avons organisée, nous pensons que nous pouvons permettre à certains de relier l'intime à l'universel. On y parle de la singularité de chaque individu, tout en respectant chacun dans son individualité, tout en reliant chacune des singularités à ceux qui vivent à leur côté, notamment en évoquant la manière de communiquer efficacement avec eux.

Nous avons placé le concept opératoire « tensions existentielles » entre les deux indicateurs suivants : « *comprend qui il est et pourquoi il agit de telle ou telle manière* » et « *estime que l'effort d'adaptabilité ne doit pas toujours venir de lui* ». En voici la raison.

Tout individu occupe une place sociale, il remplit une fonction et a donc besoin de pouvoir jouer le rôle qui y correspond pour se sentir bien avec lui-même, pour avoir une bonne image de lui (Bajoit, 2003, p. 84). Comme nous

²⁰⁶ Doussy M. et al. (2005). *1re STG, Information et Communication*. Rosny-sous-Bois: Bréal.

²⁰⁷ Meirieu, P. (2015). Donner du sens aux apprentissages. *Revue Quart Monde*, (185). Consulté à l'adresse <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=1909>

l'avons écrit ci-dessus, l'identité d'un individu est le résultat d'un travail permanent sur lui-même qui tente de concilier ce qu'il est, ce qu'il voudrait être et ce qu'il croit que les autres attendent de lui. Lorsqu'il ne parvient pas à concilier un ou plusieurs de ces sentiments, il ressent un malaise, une insatisfaction que Bajoit (Ibid.) appelle tension existentielle. Dans le cadre de cette recherche, nous avons rencontré un enseignant qui semble éprouver des difficultés à concilier la représentation qu'il a de sa profession avec ce que l'on attend de lui. Il estime en effet aberrant de devoir s'adapter à chaque enfant et pense que la formation tente d'amener les enseignants à caresser les enfants « *dans le sens du poil* » comme il dit. En retournant voir le profil de personnalité de cet enseignant, nous constatons qu'il a phasé deux fois. De base *Empathique*, il est monté dans son immeuble à l'étage *Persévérant* et se trouve actuellement à l'étage *Rebelle*. En en discutant avec la formatrice, les éléments recueillis lors de l'interview nous laissent à penser que la personne est sous stress. Il se pourrait en effet que, par la formation, nous la dérangions dans la manière dont elle voit l'école, à savoir une école où l'enseignant est tout puissant. Il s'agirait à présent pour elle de devoir s'adapter et elle se demande peut-être si elle en sera capable. Il se pourrait aussi qu'elle n'ait pas envie de remettre en question sa représentation. Comme le dit Bajoit (Ibid.), pour gérer cette tension existentielle, on peut distinguer deux attitudes claires – se soumettre ou rejeter les attentes des autres – mais c'est sans doute entre ces deux modes extrêmes que l'on trouve les attitudes les plus courantes et aussi les plus intéressantes (p.116). En utilisant les éléments mis à notre disposition par la Process Communication, nous pourrions envisager les deux attitudes suivantes. Par son côté *Persévérant*, cet enseignant attendrait que nous lui prouvions que ce que nous lui proposons fonctionne. Il mettrait donc en doute nos propositions pour que nous les argumentions et tachions de le convaincre. Par son côté *Rebelle* – son mécanisme d'échec consistant à blâmer – il pourrait penser que tout ce qui lui arrive est de la faute d'autrui (Lefeuvre, 2012, p. 102). Ne dit-il pas lors de l'interview : « (...) *chaque enfant devrait nous respecter. Qu'on soit n'importe comment, qu'on ait n'importe quelle exigence, ça devrait être comme ça et pas autrement* ». Autrement dit, si l'élève avait l'attitude attendue, l'enseignant ne serait pas dans cette situation embarrassante.

(2) Identité et réflexivité



Figure 136 : Identité de l'enseignant et réflexivité

Si certains enseignants se sentent confortés dans ce qu'ils pensaient d'eux-mêmes, d'autres sont « *surpris par leur type de personnalité* » ; ils ne s'imaginaient pas avoir un tel profil. Comme le dit Bajoit (2003), l'individu a besoin de se reconnaître lui-même dans ce qu'il est (et a été) et dans ce qu'il fait (et a fait). Or, ajoute-t-il, l'individu se refuse souvent cette reconnaissance : il n'est jamais tout à fait d'accord avec lui-même (p. 101).

Dans le premier chapitre de cette *Partie 7*, nous avons montré qu'après réflexion personnelle et/ou en en discutant avec d'autres, certains enseignants interviewés estimaient que le type de personnalité qui leur avait été attribué par Kahler Communication Europe leur correspondait finalement bien. Rappelons-nous que la réflexivité individuelle intervient dans une logique de cohérence, d'ajustement, de réduction des conflits entre un nouveau schème et les habitudes anciennement incorporées. C'est ce qu'illustre bien le discours suivant : « *Le deuxième étage, Promoteur, je suis un peu surprise, mais, en recherchant et en étudiant bien, c'est vrai que ça pourrait..., que c'est bon* ». Quant à la réflexivité sociale – dans ce cas-ci, avec les collègues –, elle peut accompagner cette réflexivité individuelle : « *Je n'aurais pas mis une base Empathique (...) Et c'est en discutant avec des collègues qui m'ont dit : "Mais si, regarde, dans telle situation..." que je me suis dit : "Ben oui finalement, c'est vrai"* ».

(3) Identité et habitudes

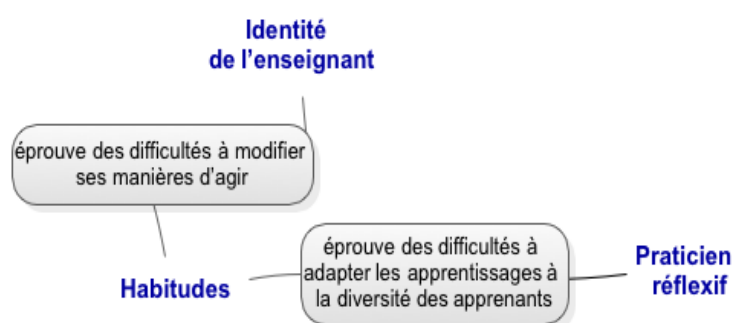


Figure 137 : Identité de l'enseignant et habitudes

L'indicateur « *épreuve des difficultés à modifier ses manières d'agir* » porte sur les modifications d'attitude ou de comportement que certains enseignants entrevoient suite à la formation. Pour certains, « *cela va nécessiter un travail parce qu'on aborde toujours les personnes un peu de la même façon* » et comme le dit Bajoit (2003) « *tant qu'il y a souffle de vie, l'individu travaille sur lui-même pour (re)construire son identité* ». Pour d'autres, un tel travail n'est pas envisageable pour le moment.

Face aux difficultés d'adaptation à la diversité des apprenants, plusieurs enseignants nous ont signalé que, dans certaines situations, ils se raccrochaient à leur pratique habituelle : « *Mais quand je ne suis pas certaine de mon coup, alors je me raccroche à ce que je connais et à ce que je faisais. Mais ça, c'est en attendant* ».

Nous avons rattaché respectivement ces deux indicateurs aux concepts d'« identité de l'enseignant » et de « praticien réflexif » tout en les rattachant tous deux au concept d'« habitudes ». En effet, au-delà du travail à entreprendre sur soi comme au niveau des pratiques pédagogiques, ce qui est également évoqué ici, c'est une modification de certaines habitudes, de certaines pratiques routinières qui, selon Kaufmann (2001), n'impliquent pas nécessairement la réflexion pour se manifester et qui régulent l'action d'un individu.

Les habitudes ne se contentent toutefois pas de reproduire l'ancien uniquement, mais elles enregistrent aussi le nouveau : elles développent à la fois une fonction de conservation du passé et de reformulation active du présent. Elles ne se réduisent donc pas à la répétitivité même si celle-ci ne peut être mise à part. Si nous revenons au carré dialectique proposé par Kaufmann et présenté dans la *Partie 5*, nous pourrions par exemple analyser l'adaptation à la diversité des apprenants de la manière suivante.

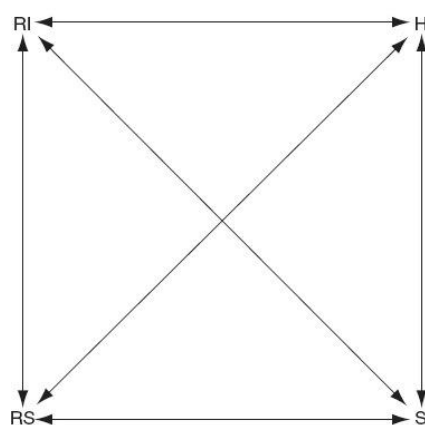


Figure 138 : Carré dialectique de Kaufmann (2001, p. 188)

L'enseignant dans sa pratique quotidienne a en lui une mémoire sociale qui imprègne ses gestes, ses mots et ses pensées (habitudes, H) et qu'il transmet à ses élèves (cadre de socialisation, S). Suite à la formation qui lui apporte de nouveaux éléments, il est absorbé à tel moment par sa réflexion individuelle (RI), à tel autre, il est impliqué dans un débat d'idées avec des collègues (réflexivité sociale, RS), à tel autre encore, il agit selon un enchaînement opératoire tout à fait incorporé (H), mais il peut aussi réactiver certaines structures dormantes émanant de ce qu'il a pu vivre précédemment sans que sa réflexivité ne soit sollicitée (S). Face aux confrontations en jeu, la situation ne peut être maintenue : il faut choisir pour agir plus efficacement face à la diversité des élèves. Cela implique que les schèmes d'action nouveaux soient non seulement intériorisés, mais incorporés et qu'ils soient inscrits dans la mémoire sociale profonde (S) permettant alors la commutation en habitude (H). Si ce processus est intériorisé, il n'y a plus d'inadéquation entre S et H. La configuration identitaire de l'enseignant a changé.

4.5.2 Equipe

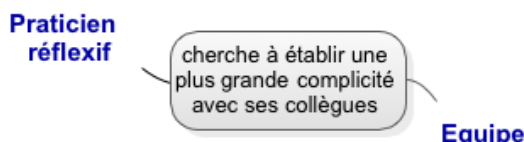


Figure 139 : Praticien réflexif et équipe

Dans les interviews, nous n'avons entendu parler de complicité entre collègues que par deux enseignants d'un seul établissement. Ceux-ci ont mis en évidence deux éléments : une réelle collaboration pour gérer la diversité des élèves qu'ils mettent déjà en place au quotidien ainsi qu'une meilleure harmonisation entre les enseignants et les élèves qui pourrait être envisagée ultérieurement. Penchons-nous plus particulièrement sur le premier aspect puisqu'il est le seul à se vivre actuellement au quotidien.

Les propos développés par les deux enseignants concernés nous ont montré qu'ils formaient une véritable équipe et que cela leur permettait de gérer plus efficacement les élèves qui leur étaient confiés. Cette particularité nous a amené à nous poser deux questions : comment se construit une équipe et quelles sont les conditions pour favoriser un travail en équipe ?

(1) Comment se construit une équipe

Selon John Withmore²⁰⁸, la formation d'une équipe passe par différents stades. Au premier stade, chacun des membres cherche à s'intégrer et à se sentir accepté au sein de l'équipe. Si l'un d'eux vit un succès ou un échec, il sera peu partagé avec les autres. Au deuxième stade, chacun tente de définir sa place et son rôle au sein de l'équipe. Cette phase permet de découvrir les forces de chacun et de les mettre à profit au bénéfice de l'équipe. Au troisième stade, c'est la coopération : une équipe de personnes où les forces de chacun sont mises à contribution et permettent de pallier les points faibles des autres. Ainsi, l'esprit d'équipe ne se crée pas comme par magie, de façon instantanée ou automatique. Il faut d'abord laisser le temps à l'équipe de passer au travers des différentes phases décrites ci-dessus.

Dans le cadre de ce travail, toutes les écoles ne peuvent, pour le moment, mettre en place un tel travail d'équipe. En effet, une des écoles fondamentales avec laquelle nous avons travaillé voit chaque année arriver de nouveaux membres du personnel en fonction d'un ordre de priorité bien défini par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, sur les six personnes rencontrées au moment de la formation, actuellement, deux ont changé d'établissement et un enseignant supplémentaire vient d'arriver. Il faut donc sans cesse recommencer le travail d'acceptation et l'école se situe dès lors en permanence au stade 1 depuis plusieurs années. Quant aux écoles secondaires, la mouvance du personnel est tout aussi grande, non seulement au début de l'année scolaire, mais aussi au début du mois de

²⁰⁸ Withmore J. (2005). *Le guide du coaching*. Paris : Editions Maxima.

novembre lorsque les priorités d'ancienneté entrent en jeu. Dans les écoles ayant participé à cette recherche, il n'y en a qu'une dont le personnel est en place depuis plusieurs années et qui peut donc parvenir à créer un travail d'équipe. Et force est de constater que seules deux personnes nous en parlent dans les interviews...

(2) Conditions pour favoriser un travail en équipe

Selon Lencioni²⁰⁹, cinq conditions doivent être présentes pour favoriser le travail d'équipe.

- *La confiance.* Les membres d'une équipe peuvent demander de l'aide en cas de besoin, accepter qu'on leur pose des questions et qu'on leur fasse des commentaires constructifs.
- *La saine confrontation.* Chacun peut exprimer ses idées et en débattre ouvertement, dans le respect de chacun.
- *L'engagement.* Les membres d'une équipe sont en mesure de s'entendre autour d'objectifs communs, de définir des procédures et d'établir les priorités. Ils ressentent un fort sentiment d'appartenance à leur équipe.
- *La responsabilisation.* Chacun se sent responsable, s'interroge et s'intéresse aux pairs dont le rendement est plus faible de manière à les aider, à ne pas laisser leur attitude nuire à l'équipe et à l'atteinte des objectifs.
- *L'attention portée aux objectifs* permet de maintenir la motivation et d'éviter l'individualisation. Elle réduit aussi les risques de comportements individualistes et privilégie les besoins de l'équipe.

Au travers du discours des deux enseignants qui nous ont parlé de leur collaboration, nous retrouvons la présence de ces conditions. Cela explique probablement pourquoi leur travail d'équipe nous semble si pertinent.

4.5.3 Famille

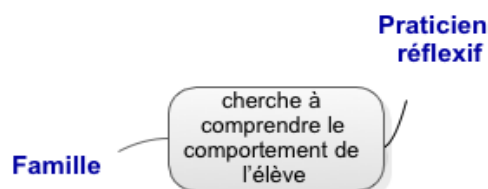


Figure 140 : Praticien réflexif et famille

Dans les interviews, plusieurs enseignants ont exprimé l'importance de chercher à comprendre ce qui se cachait derrière le comportement de leurs élèves afin de pouvoir non seulement gérer plus efficacement les apprentissages envisagés, mais d'adopter aussi une attitude permettant de les aider à évoluer positivement. Dans cette perspective, des enseignants en

²⁰⁹ Lencioni, P. (2005). *Optimisez votre équipe*. Saint-Hubert : Un monde différent.

viennent parfois à parler des familles de leurs élèves. Nous avons donc relié l'indicateur retenu à deux concepts opératoires : celui de « praticien réflexif » et celui de « famille ».

Assurer une cohérence entre la famille et l'école fondée sur la convergence des finalités et la complémentarité des approches, tel est l'objectif de la coéducation. Cette dernière nous paraît indispensable pour aider chaque apprenant à grandir au sein de notre société. Nous avons vu toutefois, dans la *Partie 1*, que si les relations entre les membres de la famille ou de l'école s'organisaient en priorité autour de quatre principes, ces derniers variaient d'un milieu à l'autre. L'apprenant est donc continuellement en tension entre les deux extrêmes de chaque principe comme nous le montre la figure suivante.

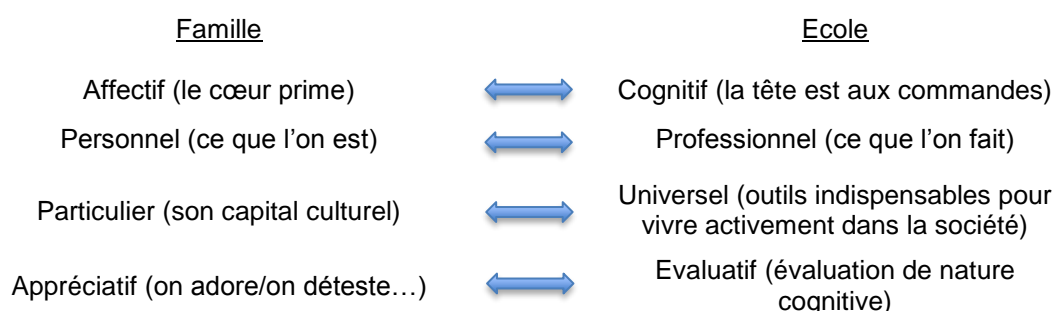


Figure 141: Famille et école

Ainsi, lorsque l'apprenant vit des situations particulières à la maison, il est du côté affectif et n'est pas disponible pour le cognitif. C'est ce que cherche à nous faire comprendre cette enseignante lorsqu'elle dit « *qu'il y en a qui ne sauront pas se mettre au travail tant qu'ils n'auront pas parlé de quelque chose qui les préoccupe et qui les empêche de fonctionner parce qu'à la maison il se passe un tas de choses* ». Meirieu utilise un verbe pour cela : surseoir²¹⁰. Dans la situation évoquée ici, il faut donc pouvoir surseoir momentanément les apprentissages, surseoir le cognitif pour se préoccuper de l'affectif et permettre à l'apprenant de trouver un peu de sérénité.

Tenir compte de la diversité des élèves dans le cadre des apprentissages devrait donc inciter tout enseignant à déterminer l'endroit où se situent les apprenants entre les extrêmes de chaque principe évoqué et d'apprendre, à certains d'entre eux, à changer de position pour leur permettre de repérer les changements de statut des objets d'apprentissage. Les apprenants doivent en effet tous comprendre que les activités scolaires ont un sens cognitif (elles permettent de comprendre) et un sens socioculturel (elles permettent d'agir dans la société). Comme le disent Cèbe et Goigoux cités dans la *Partie 1*, les élèves doivent comprendre qu'à l'école d'aujourd'hui, il ne suffit plus de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Or, face à cette exigence qui demeure très

²¹⁰ Conférence de Ph. Meirieu organisée à Charleroi le 18/11/2015 intitulée « *Eduquer, c'est l'affaire de tous* ».

largement implicite, tous les élèves ne sont pas préparés de la même manière (Bautier et Goigoux, 2004, op. cit. *Partie 1*).

4.6 Concepts opératoires en relation avec la *Différenciation*

Dans ce dernier point, nous envisagerons les concepts opératoires qui touchent à la différenciation. Nous envisagerons d'abord celui de « praticien réflexif », puis celui de « motivation » et terminerons par celui de « communication ».

4.6.1 Praticien réflexif

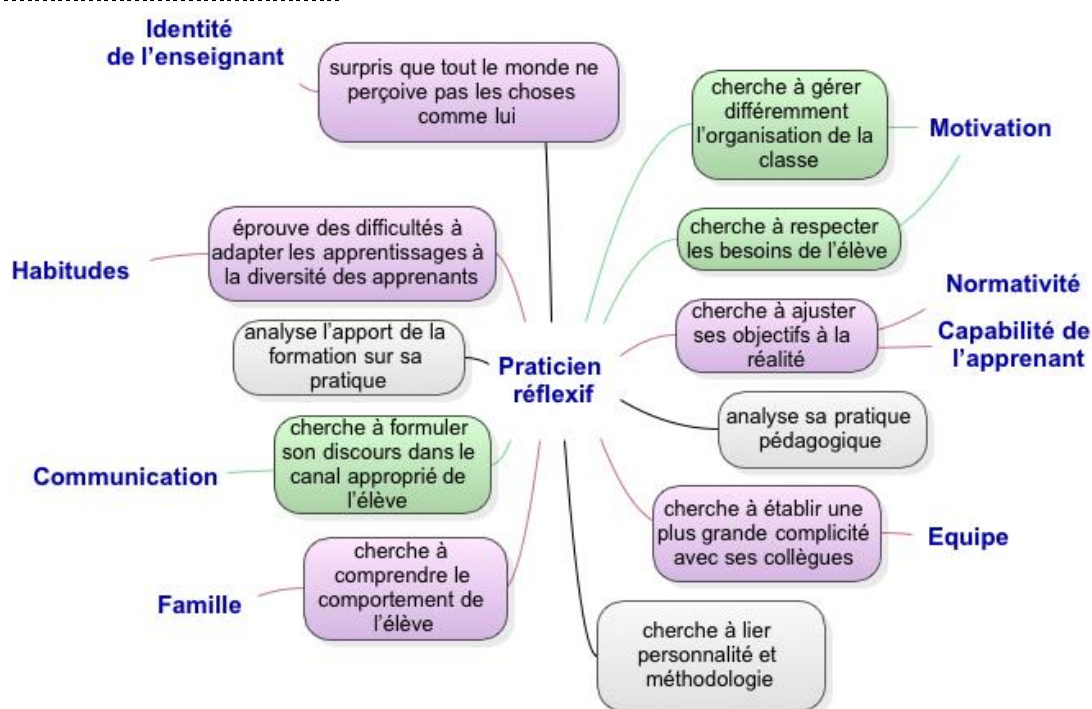


Figure 142 : Praticien réflexif

Dans cette représentation, 11 indicateurs ont été regroupés autour du concept « praticien réflexif ». Tous tentent d'expliquer les démarches entreprises par les enseignants pour différencier les apprentissages et les adapter à la diversité des apprenants. Parmi eux, huit sont également en lien avec d'autres concepts opératoires : cinq ont déjà été développés précédemment (ce sont les indicateurs de couleur mauve) et trois autres seront encore envisagés ultérieurement (ce sont les indicateurs de couleur verte).

Nous constatons que de nombreux enseignants cherchent à *optimiser sans relâche leurs pratiques pour les ajuster au mieux aux différentes situations qu'ils rencontrent* (Dussart, 2013). Sur les 114 parties de discours que nous avons relevées, 69 ont un lien avec le concept de praticien réflexif.

Par la formation, de nombreux enseignants ont découvert qu'il existait différents types de personnalité et que chaque individu avait des points forts

particuliers, des canaux de communication préférentiels, des environnements préférés, des besoins psychologiques spécifiques... mais aussi que, sous stress, chacun d'eux adoptait certains types de comportements. Pour la plupart des participants, ce sont des éléments nouveaux qu'ils pourraient tenter d'intégrer à leurs pratiques à condition, pour certains, de parvenir à répondre à un certain nombre de leurs questions. La problématique de la norme en est une, tout particulièrement pour les enseignants de l'enseignement différencié qui sont face à des élèves présentant de nombreuses et grandes difficultés. Pour d'autres, s'ils comprennent davantage l'importance d'adapter les apprentissages qu'ils proposent à la diversité des apprenants, ils se demandent comment ils vont gérer tous ces éléments. Nous avons également rencontré des enseignants qui sont surpris que l'on puisse trouver dans une classe d'autres personnalités que la leur ou qui le savaient probablement, mais qui ont préféré « *l'occulter que de s'en rendre compte parce que ça veut dire qu'on doit travailler différemment* », comme nous dira l'un d'eux. Enfin, la formation a parallèlement permis aux enseignants d'expérimenter certaines pratiques qui, un jour, deviendront peut-être des pratiques « habituelles ».

Comme nous a dit un enseignant, « (...) *il va falloir s'adapter aux types de personnalité des enfants et éviter la stigmatisation* ». Nous avons en effet rencontré des enseignants qui, suite à la formation, cherchaient à étiqueter leurs élèves, à les classer par type de personnalité. L'un d'eux est même allé jusqu'à penser qu'en liant personnalité et méthodologie, il serait possible de lui proposer exactement ce dont il aurait besoin : « (...) *en prenant les types de personnalité, on n'a qu'à ajouter une méthodologie qu'on connaît déjà et qu'on maîtrise (...)* ».

A ce propos, la psychologie sociale a fait émerger une notion que l'on appelle la « menace du stéréotype ». Dans cette dernière, ce n'est pas tant le stéréotype qu'une personne a envers un autre individu qui va influencer son comportement, mais c'est davantage le stéréotype qu'un individu craint que l'on ait à son sujet qui influence son comportement. Ainsi, si une personne noire pense qu'une autre personne a pour stéréotype « les noirs sont moins intelligents que les blancs », elle aura de moins bonnes performances à un test d'intelligence. Sa crainte de correspondre au stéréotype de l'autre l'amènera à se comporter conformément à ce stéréotype²¹¹. Dans la situation qui nous occupe, en proposant à un élève une méthodologie adaptée à son type de personnalité, il pourrait se comporter conformément au stéréotype qu'a l'enseignant à son égard. Ainsi, en étiquetant par exemple un élève de type *Rebelle*, celui-ci pourrait effectivement se comporter comme tel si sa base ou sa phase est vraiment

²¹¹ Chapelle, G., & Grosjean, S. (2010). « Bon » et « Mauvais » élèves : quels stéréotypes aujourd'hui ? Consulté 21 novembre 2015, à l'adresse <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1966>

de ce type. Par contre, si ce n'est pas le cas, il pourrait alors entrer sous stress et adopter le comportement sous stress de sa base et/ou de sa phase réelle, renforçant ainsi les difficultés que l'on tentait de surmonter. D'autre part, comme nous l'avons écrit précédemment, proposer une méthodologie adaptée à chaque type de personnalité risque de maintenir les élèves dans un étage particulier alors que nous avons montré qu'il valait mieux développer tous les étages de leur immeuble de personnalité et leur permettre ainsi de se mettre plus aisément en phase avec tout interlocuteur. Il y a donc lieu d'être particulièrement prudent et c'est pourquoi cette manière de faire nous semble davantage un risque avéré qu'une opportunité de bonne pratique.

4.6.2 Motivation

Deux indicateurs reliés au concept de « praticien réflexif » sont également en lien avec le concept de « motivation ». C'est sur ce concept que nous allons nous pencher à présent.



Figure 143 : Motivation

Nous avons écrit précédemment que, pour concrétiser une démarche d'éducation inclusive tout en tenant compte de la diversité des apprenants, le rôle de l'enseignant consistait à maintenir chaque apprenant dans SA route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire (Rancière, 1987). La question de la motivation trouve ici tout son sens.

Le schéma proposé par Favre en 2.4 montre les différentes motivations mises en jeu au cours d'un apprentissage. L'auteur constate cependant que ce schéma semble mal s'appliquer aux apprentissages scolaires puisque les élèves en échec ne sont pas motivés pour apprendre et que les autres apprennent bien souvent en référence externe, sous la pression des contrôles, des parents ou encore des menaces sociales.

Deux réflexions seront envisagées dans ce cadre. La première portera sur le respect des besoins de l'apprenant. La seconde envisagera la manière de gérer l'organisation de la classe en fonction des motivations de chacun.

(1) Respecter les besoins des élèves

Dans la *Partie 4*, nous avons vu que la satisfaction des besoins psychologiques d'un individu constitue une source essentielle de motivation. Kahler a identifié huit besoins psychologiques et chacun d'eux peut être relié

à un ou plusieurs profils de personnalité. Ces besoins sont si importants pour un individu qu'il fait en sorte de les satisfaire, quel que soit son environnement. S'il n'y parvient pas, il recherche alors automatiquement cette satisfaction au travers d'une version négative de ses besoins psychologiques. Ainsi, privée de son besoin de contacts, une personne de type *Rebelle* a tendance à provoquer son entourage, à exciter la colère et l'agacement chez l'autre en jouant avec les directives pour les contester. C'est ce que nous dit cet enseignant de section maternelle : « *Ben, les petits Rebelles, certains me disaient : "Moi je ne ferai rien, j'ai pas envie". Et il a bien compris comment gérer la situation : « Maintenant, je leur dis : "Ben tu ne veux pas faire maintenant, ben tu feras demain, pas de souci". (...) Et le lendemain, ben oui, ça va tout seul.* » Cet enseignant a repéré un comportement de stress, en a supprimé la cause et est ainsi parvenu à respecter les besoins de l'autre sans oublier pour autant les objectifs qu'il poursuit. Il a simplement accepté de surseoir ses attentes dans l'immédiat, mais y reviendra un peu plus tard.

La question relative à la motivation concerne donc tous les élèves, à tous les niveaux d'apprentissage et pas seulement les élèves en situation d'échec. En veillant à respecter davantage les besoins de chacun, peut-être pourrait-on éviter une démotivation qui, combinée à d'autres facteurs, amène progressivement l'apprenant sur la voie de l'échec.

(2) Gérer l'organisation de la classe

Favre nous dit que les élèves qui ne sont pas en échec apprennent bien souvent en référence externe. Nous souhaiterions mettre cette réflexion en lien avec la *Matrice d'identification* proposée par la Process Communication. Cette matrice, présentée au *Chapitre 6* de la *Partie 4*, mesure l'engagement d'un individu par rapport à ses buts et nous semble pertinente pour traiter l'indicateur « *cherche à gérer différemment l'organisation de la classe* ».

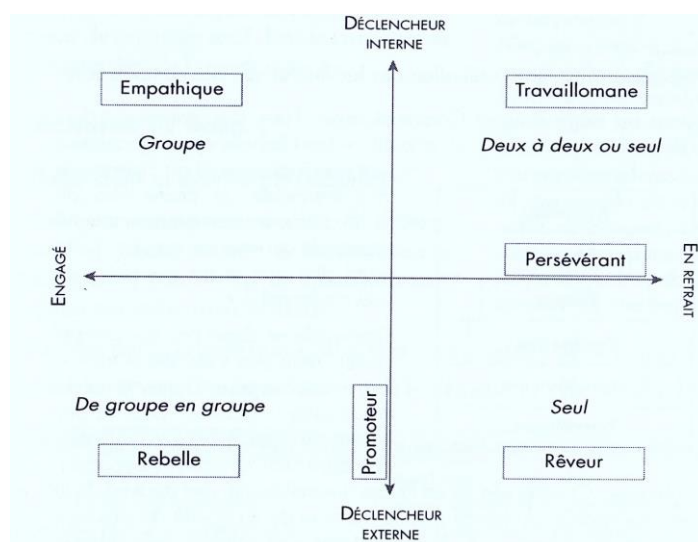


Figure 144 : Matrice d'identification

Spécialement conçue pour repérer les types de personnalité, la matrice d'identification ci-dessus évalue la manière dont une personne détermine ses motivations ; celles-ci peuvent être internes ou externes. La matrice décrit aussi si la qualité de la relation est la priorité de la personne et la condition de sa performance ou si la priorité est davantage liée à l'intérêt que représente, pour elle, l'activité.

Lorsque la motivation est interne, sur base de critères personnels, l'individu se fixe des objectifs et cherche à les atteindre. C'est le cas des personnes de type *Empathique* qui apprécient de travailler au sein d'un groupe ou d'une équipe, mais également des personnes de type *Travillomane* et *Persévérant* pour qui la priorité sera l'activité et qui préfèrent travailler seules ou avec une ou deux personnes.

Lorsque la motivation est externe, l'individu se fixe des objectifs en fonction des opportunités offertes par l'environnement. C'est le cas des personnes de type *Rebelle* et *Promoteur* qui apprécient d'arriver dans un groupe, d'y établir des liens, de dire au revoir et de passer à un autre groupe. C'est aussi le cas des personnes de type *Rêveur* qui préfèrent travailler seules, à leur rythme de façon à pouvoir utiliser leur imagination (Dubourg, 2009, pp. 113-116). C'est ce qu'ont bien compris certains enseignants lorsqu'ils mettent un ou plusieurs bancs à disposition des élèves de manière à permettre à ceux qui ont davantage besoin de tranquillité de travailler seuls.

Derrière le concept de motivation externe, nous constatons donc que deux perspectives peuvent être envisagées. Lorsque Favre parle d'apprentissage qui s'effectue en référence externe, il veut dire que celui-ci s'effectue sous la pression des contrôles, des parents ou encore des menaces sociales. Par contre, lorsque Kahler parle de motivation externe, il insiste sur le fait que certains apprennent en fonction des opportunités offertes par l'environnement.

S'il est vrai que beaucoup d'élèves travaillent davantage en référence externe, il serait néanmoins intéressant de tenir davantage compte du type de motivation que chaque apprenant privilégie et de veiller à ne pas considérer une motivation externe comme nécessairement négative par rapport à une motivation interne.

4.6.3 Communication

Le dernier concept que nous envisagerons dans ce travail est celui de « communication ». Il est en lien avec l'indicateur « *cherche à formuler son discours dans le canal approprié de l'élève* » également en lien avec le concept de « praticien réflexif ».

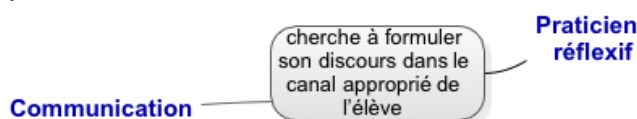


Figure 145 : Communication

En Process Communication, on parle de processus, ce qui veut dire qu'on commence par établir une relation de qualité avant d'échanger sur des faits ou de donner des consignes.

Pour trouver les règles d'une communication efficace, nous nous appuyerons sur les bases du modèle. La base d'une personne est le type de personnalité qu'elle a depuis sa plus tendre enfance et sur laquelle elle a construit tout son immeuble. C'est l'étage qui lui donne « sa couleur » (Dusollier, 2006, p. 182). Aussi, pour être entendu de quelqu'un, il faut utiliser le canal et le mode de perception de sa base. Mais le modèle nous dit aussi que chacun de nous a une phase dont il cherche à satisfaire le besoin psychologique. La règle d'or de la communication en Process Communication est donc la suivante :

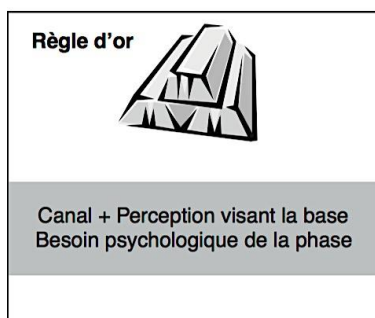


Figure 146 : Règle d'or en communication

Ainsi, pour un type de personnalité base et phase

- *Travaillomane*, on utilisera le canal interrogatif/informatif et le mode de perception des informations ; le besoin psychologique à satisfaire est la reconnaissance du travail et la structuration du temps ;
- *Persévérant*, on utilisera le canal interrogatif/informatif et le mode de perception des opinions ; le besoin psychologique à satisfaire est la reconnaissance du travail et des opinions ;
- *Empathique*, on utilisera le canal nourricier et le mode de perception des émotions ; le besoin psychologique à satisfaire est la reconnaissance en tant que personne et les besoins sensoriels ;
- *Rebelle*, on utilisera le canal ludique et le mode de perception des réactions ; le besoin psychologique à satisfaire est le besoin de contacts ;
- *Promoteur*, on utilisera le canal directif et le mode de perception des actions ; le besoin psychologique à satisfaire est le besoin d'excitation ;
- *Rêveur*, on utilisera le canal directif et le mode de perception des in'actions ; le besoin psychologique à satisfaire est le besoin de solitude.

A la page suivante, nous présentons un tableau qui présente un exemple d'application de cette règle pour les 36 combinaisons Base/Phase.

		PHASE					
		Travaillo- mane	Persévérant	Empathique	Rebelle	Promoteur	Rêveur
BASE	Travail- lomane	<i>J'ai lu les infos que tu m'as données. → canal informatif</i>					
		Merci. Beau travail. Sur quoi veux-tu travailler aujourd'hui ?	J'apprécie beaucoup ton engagement dans ce travail. Qu'est-ce qui est important pour toi aujourd'hui ?	Installons-nous confortablement tous les deux. Qu'en penses-tu ?	Faisons un jeu pour commencer. Ça te va ?	Deux heures pour gagner. Que penses-tu de démarrer tout de suite ?	Veux-tu prendre 10 min tranquille pour définir tes objectifs de séance ?
	Persévérant	<i>J'ai apprécié ton engagement depuis le début. → canal informatif</i>					
		Qu'est-ce qui est important pour toi aujourd'hui ?	Qu'est-ce qui est important pour toi aujourd'hui ?	Installons-nous confortablement pour en parler. Qu'est-ce qui est important pour toi aujourd'hui ?	Faisons un jeu pour commencer. Ça te convient ?	On a deux heures pour gagner. Que dirais-tu de démarrer tout de suite ?	Je te propose de prendre 5 min pour voir ce qui est important pour toi. Ça te convient ?
	Empathique	<i>Je suis heureux de te voir ! → canal nourricier</i>					
		Merci pour le document. Beau travail. Installons-nous confortablement pour en parler.	et apprécie beaucoup ton engagement. Installons-nous confortablement pour en parler.	Installons-nous confortablement pour en parler.	Il me semble qu'un jeu pourrait te faire plaisir pour commencer.	On a deux heures pour gagner. Démarrons ensemble.	Prenons 5 min chacun pour réfléchir à cette séance.
Rebelle	<i>Super cette séance avec toi ! → canal ludique</i>						
	Beau boulot ce que tu m'as envoyé.	Bravo pour ton engagement.	Faisons-nous plaisir aujourd'hui !	J'adorerais commencer par un jeu.	Tiens, t'es pas cap 'de me battre à ce jeu-là !	Prenons d'abord 5 min de réflexion individuelle.	
Promoteur	<i>Tu as 2 heures devant toi pour progresser. → canal directif</i>						
	Merci d'être arrivé pile à l'heure. Démarrons.	J'apprécie ton engagement dans ce travail. Démarrons.	Je suis content de faire ce travail avec toi. Démarrons.	On va se le faire ludique. Allons-y !	Tu as 2 heures devant toi pour progresser. Vas-y ! Fonce !	Prends 10 min pour bâtir cette séance et on démarre.	
Rêveur	<i>Imagine la séance d'aujourd'hui ! → canal directif</i>						
	... Toi qui es organisé, dis-moi comment tu veux la minuter.	... Toi qui es si engagé dans ce projet, donne-moi tes priorités.	... Dis-moi ce que tu ressens.	... J'adorerais commencer par un jeu. Allons-y !	... Tiens, t'es pas cap 'de me battre à ce jeu-là ! Go !	... Prends le temps qu'il te faut, et dis-moi quand tu es prêt.	
		<i>Canal de la base</i>	<i>Perception de la base</i>	<i>Satisfaction du besoin de la phase</i>			

Figure 147 : 36 combinaisons de communication base/phase
(Source : Dusollier, 2006, pp. 184-185)

En pratiquant ainsi, même si l'interlocuteur est en situation de stress, on voit combien le sourire sur le visage de celui-ci est irrésistible ! Toutefois, deux difficultés se présentent : la première est qu'il est nécessaire de connaître la base et la phase de son interlocuteur et cela n'est bien souvent possible que pour l'entourage, personnel ou professionnel, immédiat. La deuxième est que si l'on est soi-même impliqué dans un conflit, il y a toute chance que l'on soit sous stress, et donc bien peu capable ou motivé pour prendre son ascenseur et faire l'effort nécessaire pour offrir à son interlocuteur une telle communication !

Si on ne peut pas identifier la base et la phase de son interlocuteur, on peut – et ce sera déjà très efficace – ne viser ce que ce que l'on entend et voit : c'est ce qu'on appelle la règle d'argent :

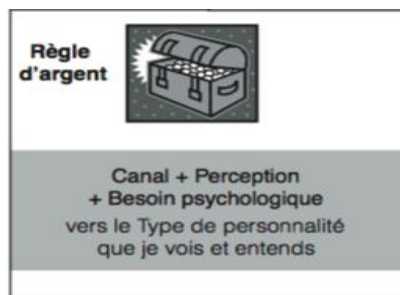


Figure 148 : Règle d'argent en communication

Enfin, si l'on ne voit rien, sans doute est-ce parce que notre interlocuteur est flexible dans ses étages, communique bien. Alors, une communication très ciblée est moins urgente et l'on peut se contenter de la règle de bronze : rester en position de vie +/+, c'est-à-dire, je me respecte, je vous respecte, j'ai conscience de ma valeur et de la vôtre : nous sommes égaux. Cela implique de parler de manière adulte en envisageant le rapport à l'autre sous l'angle de la coopération et du partage.

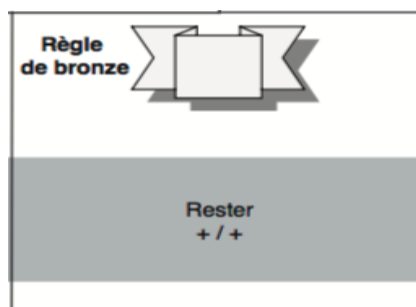


Figure 149 : Règle de bronze en communication

Lorsqu'on analyse les parties de discours des enseignants, on constate que hors stress, certains enseignants tentent d'utiliser la règle d'argent avec certains enfants dont le profil est assez évident à identifier (*Rebelle* et *Rêveur* notamment). Pour les autres profils, une telle compétence prendra plus de temps et nécessitera probablement un approfondissement personnel. Il en ira de même, selon nous, pour pouvoir mettre en œuvre la règle d'or.

On remarque aussi que certains enseignants pensent qu'en s'adressant à leurs élèves dans le bon canal de communication, ils atteindront plus facilement les objectifs pédagogiques qu'ils poursuivent. Nous pensons que cela devrait être possible car, comme nous venons de le voir, pour assurer une communication efficace avec les élèves, l'enseignant doit tenir compte de leurs besoins psychologiques, ce qui nous renvoie au point précédent.

Nous concluons cette *Partie 7* par un petit tableau reprenant la représentativité des différents profils au sein de la population occidentale ainsi qu'au sein de la population enseignante rencontrée dans le cadre de formations données en Process Communication.

Pour réaliser ce comparatif, nous avons répertorié et comptabilisé le type de personnalité de chaque enseignant ayant participé aux formations dispensées dans le cadre de cette recherche, mais aussi de ceux ayant participé à d'autres formations organisées par la formatrice. Voici les résultats que nous avons récoltés :

Type de personnalité	% dans la population occidentale	% dans la population enseignante (sur 50 personnes formées)
<i>Empathique</i>	30	66
<i>Travaillomane</i>	25	6
<i>Rebelle</i>	20	8
<i>Persévérant</i>	10	6
<i>Rêveur</i>	10	10
<i>Promoteur</i>	5	4

Figure 150 : Types de personnalités dans la population enseignante

Nous observons une population de type *Empathique* deux fois plus nombreuse dans la population enseignante rencontrée que dans la population occidentale alors que les pourcentages sont assez similaires dans les deux populations pour les types *Rêveur* et *Promoteur*. Les personnes de type *Persévérant* et *Rebelle* sont environ deux fois moins nombreuses dans la population enseignante rencontrée et nous y retrouvons extrêmement peu d'enseignants de type *Travaillomane*.

Nous avons également comparé les pourcentages par type de personnalité en fonction du sexe. C'est ce que nous montre le tableau suivant.

Type de personnalité	% dans la population occidentale		% dans la population enseignante (sur 50 personnes formées)	
	homme	femme	homme	femme
<i>Empathique</i>	7,5	22,5	8	58
<i>Travaillomane</i>	18,75	6,25	6	0
<i>Rebelle</i>	8	12	2	6
<i>Persévérant</i>	7,5	2,5	0	6
<i>Rêveur</i>	4	6	0	10
<i>Promoteur</i>	3	2	0	4
Total	48,75	51,25	16	84

Figure 151 : Types de personnalités dans la population enseignante

La proportion de personnel féminin dans la population enseignante rencontrée est de 84 %. En Fédération Wallonie-Bruxelles, ce taux était de

81,6 % en 2014²¹² pour l'enseignement fondamental. Nous sommes donc en présence d'une population représentative à ce niveau.

A la lecture de ce tableau, nous constatons que les enseignants masculins rencontrés sont uniquement de type *Empathique*, *Travaillomane* ou *Rebelle*. Aucun autre type de personnalité n'est représenté. Au niveau du personnel féminin, on retrouve 2,6 fois plus d'enseignantes de type *Empathique* dans la population rencontrée que dans la population occidentale et aucune personne de type *Travaillomane*.

Ce qui interpelle ici, c'est que la population enseignante rencontrée soit constituée d'autant de personnes de type *Empathique* (2/3 de la population) et que les enseignants de type *Travaillomane* soient à ce point sous-représentés. Si ces pourcentages devaient se vérifier de manière plus générale, cela pourrait expliquer pourquoi, dans le monde éducatif, tant d'attention soit apportée au niveau affectif. Ceci devrait bien entendu être approfondi avant de pouvoir confirmer ce premier constat.

²¹² Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015b). Les indicateurs de l'enseignement 2014. Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté 30 novembre 2015 à l'adresse <http://enseignement.be/index.php?page=27187&navi=3682>

Éléments-clés de cette septième partie

Au départ des différentes parties de discours retenues dans les interviews, nous avons retenu les 20 indicateurs suivants :

L'enseignant...
analyse...:
<ul style="list-style-type: none"> • sa pratique pédagogique • l'apport de la formation sur sa pratique
éprouve des difficultés :
<ul style="list-style-type: none"> • à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants • à accepter que cet effort d'adaptabilité doive toujours venir de lui
modifie sa pratique pédagogique en cherchant à...
<ul style="list-style-type: none"> • formuler son discours dans le canal approprié de l'élève • comprendre le comportement d'un élève • ajuster ses objectifs à la réalité • respecter les besoins de l'élève • gérer différemment l'organisation de la classe • établir une plus grande complicité avec ses collègues • lier personnalité et méthodologie
est surpris que tout le monde ne perçoive pas les choses comme lui
tisse des liens entre les caractéristiques de sa personnalité et celles des autres
compare ses manières de réagir et d'apprendre avec celles des autres
comprend mieux...
<ul style="list-style-type: none"> • qui il est et pourquoi il agit de telle ou telle manière • certaines étapes personnelles de vie
peut mettre des mots sur sa personnalité
conforte ce qu'il pensait de lui
est surpris par son type de personnalité
éprouve des difficultés à modifier ses manières d'agir

Figure 152 : Indicateurs retenus

En jaune, nous avons regroupé 6 indicateurs illustrant ce que la formation avait apporté à certains enseignants sur le plan individuel. En vert, nous avons réuni 3 indicateurs relevant des comparaisons effectuées par certains enseignants entre leur profil de personnalité et celui les autres. En rose, 11 indicateurs rassemblent les implications de la formation évoquées par plusieurs enseignants dans le cadre de leur pratique professionnelle.

Une lecture à basse inférence nous a permis de mettre en évidence les effets de la démarche proposée aux enseignants. Cette mise en forme a été accompagnée de commentaires directement issus de l'observation des résultats.

Au niveau individuel (en jaune) :

- La formation proposée a permis à certains enseignants de repérer leurs points forts, leurs faiblesses, leur manière de communiquer avec les autres ou encore leur manière d'agir et de réagir. Parfois, des liens ont pu être tissés avec certaines étapes personnelles de leur vie.
- Le fait de pouvoir mettre des mots sur leur personnalité amène différentes personnes à exprimer plus précisément leurs besoins psychologiques et, dès lors, à mieux se faire comprendre par leur entourage. Pour d'autres, mettre des mots

réels et perceptibles sur leur personnalité peut être un vrai soulagement, mais peut aussi devenir un moyen de défense.

- Si plusieurs participants ont été confortés dans la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes, pour d'autres, ce fut la surprise. Certains n'imaginaient pas avoir un tel profil, mais finalement, après réflexion personnelle ou en en discutant avec d'autres, trouvent que ce profil leur correspond bien.
- Enfin, quelques enseignants pensent que modifier leurs habitudes ne sera pas chose aisée et, pour certains, ce n'est pas envisageable pour le moment.

Au niveau relationnel (en vert)

- La formation a permis à plusieurs participants de découvrir qu'il était possible de penser différemment qu'eux, même si cela ne va pas toujours de soi. Certains entrevoient déjà des implications avec leur pratique professionnelle.
- Les liens que tissent les enseignants entre les caractéristiques de leur personnalité et celles d'autres individus qu'ils côtoient semblent les aider à mieux connaître leurs élèves. S'ils repèrent assez aisément ceux qui ont le même profil qu'eux, ce n'est pas toujours le cas pour les autres profils, surtout si les élèves sont jeunes.
- Plusieurs participants comparent leurs manières de réagir et d'apprendre avec celles d'autres personnes. Ils constatent qu'elles peuvent être similaires tout comme elles peuvent être différentes.

Au niveau groupal (en rose)

- La formation amène certains enseignants à envisager une nouvelle approche du métier alors que pour d'autres, il s'agit d'un outil supplémentaire à intégrer à leur pratique. Nous remarquons également que plusieurs participants ont encore besoin d'un temps de réflexion avant de se lancer dans le « pédagogique ». Parmi ceux qui s'y aventurent, certains analysent les effets de leurs actions, ce qui les amène parfois à adapter celles-ci en conséquence.
- Des participants évoquent leurs difficultés à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants et constatent que si une remise en question personnelle est nécessaire, celle-ci ne va pas toujours de soi. Dans certaines situations, les enseignants se raccrochent dès lors à leur pratique habituelle. Nous avons également épinglé un participant qui éprouve des difficultés à accepter que l'effort d'adaptabilité doive toujours venir de lui.
- Pour certains enseignants, le fait de formuler leur discours dans le canal approprié permet de communiquer plus efficacement avec leurs élèves, voire d'atteindre plus facilement les objectifs pédagogiques poursuivis. Parfois, ils constatent que le canal choisi n'est pas celui qui convient et recherchent alors les longueurs d'ondes les plus appropriées pour communiquer plus efficacement. Seul un participant pense que, naturellement, un enseignant sait comment s'adresser à chacun de ses élèves.
- Il semble important, aux yeux de différents participants, de chercher à comprendre le comportement d'un élève afin de le rendre plus réceptif au contenu des apprentissages, mais aussi d'éviter de « s'emporter » inutilement.
- Des lieux permettant aux apprenants de s'isoler, une plus grande flexibilité dans la gestion des regroupements d'élèves, le respect des besoins de chacun ou encore la recherche d'une complicité avec les collègues sont autant de pistes évoquées pour s'adapter à la diversité des élèves.
- Concernant l'ajustement des objectifs pédagogiques à la réalité, plusieurs enseignants ont évoqué la prise en compte des difficultés l'élève ou encore la volonté de le faire progresser, de le faire renouer positivement avec l'école. Dans certaines situations, face aux difficultés parfois bien difficiles à gérer, l'enseignant peut aussi être amené à se définir des objectifs très personnels afin d'éviter toute déception.

- Quant au dernier indicateur, celui-ci nous semble davantage un risque avéré puisqu'aux yeux de certains, il semblerait possible de lier personnalité et méthodologie.

Avant d'entamer une lecture à haute inférence de nos résultats, nous nous sommes d'abord penché sur un portrait de notre société actuelle dressé par Stiegler, société portée par une croissance illusoire qui ne produit plus ni épanouissement ni durabilité, mais uniquement des dépendances. L'auteur propose donc de permettre aux gens de passer du statut de prolétaire – individus qui se contentent d'exécuter – à celui d'acteur en s'appuyant sur leur capacité, autrement dit, sur les diverses combinaisons de modes de fonctionnement qu'ils peuvent mettre en œuvre.

Puis, nous avons envisagé ce que Favre appelle les systèmes de motivation et avons vu comment ceux-ci s'articulent avec l'apprentissage. Nous en retiendrons que, confronté à un problème, il se produit une déstabilisation cognitive et affective qui ouvre, pour l'apprenant, une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir. Il pourrait alors se considérer comme « mauvais » et ne plus vouloir se confronter aux apprentissages. Il se priverait ainsi du plaisir de réussir et d'être reconnu socialement et pourrait, par conséquent, être davantage attiré par des conduites addictives telles que la violence afin d'éprouver encore des satisfactions.

Sur cette base, nous avons déterminé ce que pourraient être les principes et les méthodes à mettre en œuvre pour une véritable éducation du citoyen. Il nous semble ainsi que pour permettre à tous les élèves de (re)nouer avec l'apprentissage et les aider à développer des compétences qui les rendent autonomes, le rôle de l'enseignant consiste à maintenir chaque apprenant dans SA route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire. Nous sommes ici au cœur même de l'émancipation intellectuelle que Rancière définit comme une rupture de la logique de l'explication, de la logique qui reproduit la présupposition d'incapacité de l'« ignorant » à apprendre par lui-même. Et pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé. Il faut se connaître soi-même, se découvrir, prendre conscience de ses idées, de ses capacités, pour ensuite en faire l'examen critique et voir si sa pensée s'accorde ou non avec son action et inversement. C'est à cette fin que nous avons proposé aux enseignants de quatre établissements scolaires une formation à la Process Communication, en espérant qu'en portant un autre regard sur eux-mêmes, ils allaient pouvoir porter un autre regard sur leurs élèves et les aider à passer du statut de prolétaire à celui d'acteur.

Voici ce que nous retiendrons de notre lecture à haute inférence.

Afin de maintenir chaque apprenant dans SA route, les enseignants doivent apprendre à regarder leurs élèves comme des semblables (leurs **alter ego**) et s'appuyer sur leur **capabilité**, autrement dit, sur les diverses combinaisons de modes de fonctionnement qu'ils peuvent mettre en œuvre.

Une telle perspective nécessite une politique. Dans ce travail de recherche, cette politique est cadrée par deux premiers ancrages théoriques : l'**Education pour tous**, définie par la déclaration de Jomtien en 1990 et la mise en œuvre d'une démarche d'**Education inclusive** (UNESCO, 2006) qui cherche à transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Ces derniers évoluant dans différents cadres de socialisation en dehors de l'école, nous avons retenu l'un d'eux tout particulièrement, à savoir, la **famille**.

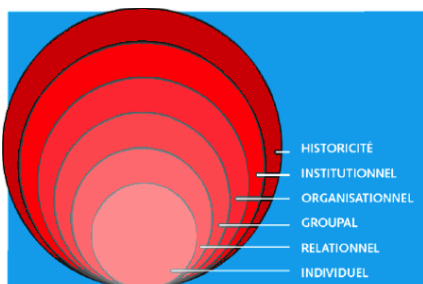
Mais prendre en compte la diversité des apprenants implique de se préoccuper également de la diversité des enseignants qui les accompagnent. Il nous faut dès lors prendre en considération leur **identité** et considérer que, face à toute modification de leur milieu, la question de la **réflexivité** comme celle des **tensions existentielles** sans oublier celle de leurs **habitudes** ne peuvent être négligées. Et comme l'enseignant est rarement seul dans un établissement, nous ne pouvons éviter d'aborder ce qui touche à l'**équipe** éducative. Cette **Diversité des acteurs** constitue notre troisième ancrage théorique.

La construction d'un projet adapté aux besoins de chaque élève force l'enseignant à devenir un **praticien réflexif** c'est-à-dire un pédagogue capable d'optimiser sans relâche ses pratiques pour les ajuster au mieux aux différentes situations qu'il rencontre. Parmi ces pratiques, une **communication** adaptée à la personnalité de chaque apprenant apparaît

essentielle. Mais l'efficacité d'un enseignement ne dépend pas que de l'enseignant ; elle dépend aussi de l'apprenant et notamment de sa **motivation**. C'est ici qu'intervient notre dernier ancrage théorique : la **Différenciation**.

Les quatre ancrages théoriques envisagés s'inscrivent dans une société ayant défini un certain nombre de règles de conduite appelées « normes ». Cependant, les acteurs du terrain ont une capacité d'adaptation individuelle aux variations du milieu dans lequel ils vivent dont nous devons tenir compte. C'est ce que Georges Canguilhem appelle la **normativité**.

Nous avons terminé notre propos en précisant que les quatre ancrages et les concepts opératoires retenus sont traversés par la **complexité**. Comme l'exprime bien Senge, chaque problème ne se résout que parce qu'on le considère dans son intégralité ; il faut savoir retenir les interactions qui comptent pour le circonscrire, indépendamment des divisions formelles ou des chapelles qui se créent dans chaque structure d'une organisation.



PARTIE 8

Discussion des résultats

*« L'acte de l'intelligence est de voir et de comparer ce qu'elle voit.
Il lui faut chercher à répéter, à créer les conditions pour voir à nouveau
ce qu'elle a vu, pour voir des faits semblables, pour voir des faits
qui pourraient être la cause de ce qu'elle a vu.
Il lui faut aussi former des mots, des phrases, des figures,
pour dire aux autres ce qu'elle a vu. »*

Jacques Rancière

Introduction

Dans un contexte caractérisé à la fois par une crise socio-économique et par des interrogations sur nos identités, on demande à l'école d'aujourd'hui de conduire l'ensemble d'une classe d'âge vers la maîtrise d'un socle de valeurs et de savoirs permettant à chaque apprenant de s'insérer et de participer à une société en tension²¹³.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, au niveau de l'enseignement obligatoire, une telle perspective poursuit, simultanément et sans hiérarchie, les quatre objectifs généraux suivants :

1. promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
2. amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à prendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale²¹⁴.

L'esprit de ce qui précède vise à promouvoir un certain nombre de changements dont l'apparition du terme « compétence » peut être considérée comme un des reflets.

²¹³ Dupriez, V. (2015). Transformer l'école avec les enseignants. *PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement*, (28).

²¹⁴ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire, 24 juillet 1997, article 6.

Selon Fourez²¹⁵ et Romainville²¹⁶, trois options majeures pourraient être dégagées :

- apprentissage centré sur l'élève plutôt que sur les matières ;
- apprentissage centré sur ce que les élèves seront capables de mettre en œuvre à l'avenir plutôt que sur l'acquis, sur les choses apprises par le passé ;
- *apprentissage de démarches* plutôt qu'un apprentissage de connaissances, de contenus.

Dans cette optique, qualifiée d'« approche par compétences » selon les auteurs, on s'intéresse donc non seulement à ce que l'élève apprend (les contenus) mais aussi à la manière dont il apprend (les méthodes, les processus, les stratégies qu'il utilise) (Romainville²¹⁷, 1994).

Depuis 1999, en Belgique francophone, les compétences à exercer au cours des huit premières années de l'enseignement obligatoire mais aussi celles à maîtriser à 8, 12 et 14 ans sont définies dans un référentiel appelé « Socles de compétences ». Huit disciplines y sont envisagées : français, formation mathématique, éveil-initiation scientifique, langues modernes, éducation physique, éducation par la technologie, éducation artistique, éveil-formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique. A l'exception des branches d'éveil qui considèrent les compétences comme l'articulation de savoirs et de savoir-faire, les autres disciplines envisagent à la fois des compétences disciplinaires et des compétences transversales.

Dans chaque discipline, il est spécifié pour chaque compétence disciplinaire définie si celle-ci doit être certifiée à 8, 12 ou 14 ans, si les élèves doivent seulement y être sensibilisés ou si elle doit continuer à être exercée durant l'étape 12-14 ans (Socles de compétences, p. 25).

En ce qui concerne les compétences transversales, les socles stipulent que « *Tout au long son cursus scolaire, l'apprenant sera également conduit à exercer un ensemble de compétences directement utilisables sans doute dans la construction de son savoir, mais, surtout, sa scolarité achevée, fondements de sa formation continuée. Ces compétences seront construites dans le cadre d'activités éducatives relevant des différents domaines de l'apprentissage* » (Ibid., p. 8). Selon notre lecture, nous considérons que ces compétences transversales peuvent être à dominante socio-affective ou à dominante cognitive. La carte mentale que nous avons réalisée ci-dessous explicite ces deux dominantes.

²¹⁵ Fourez, G. (1994). Les socles de compétences. *Revue Nouvelle*, (3).

²¹⁶ Romainville, M. (1995). Compétences et évaluation : un mariage impossible. *Echec à l'Echec*, (107).

²¹⁷ Romainville, M. (1994). A la recherche des compétences transversales. *Forum Pédagogies*, 18- 22.

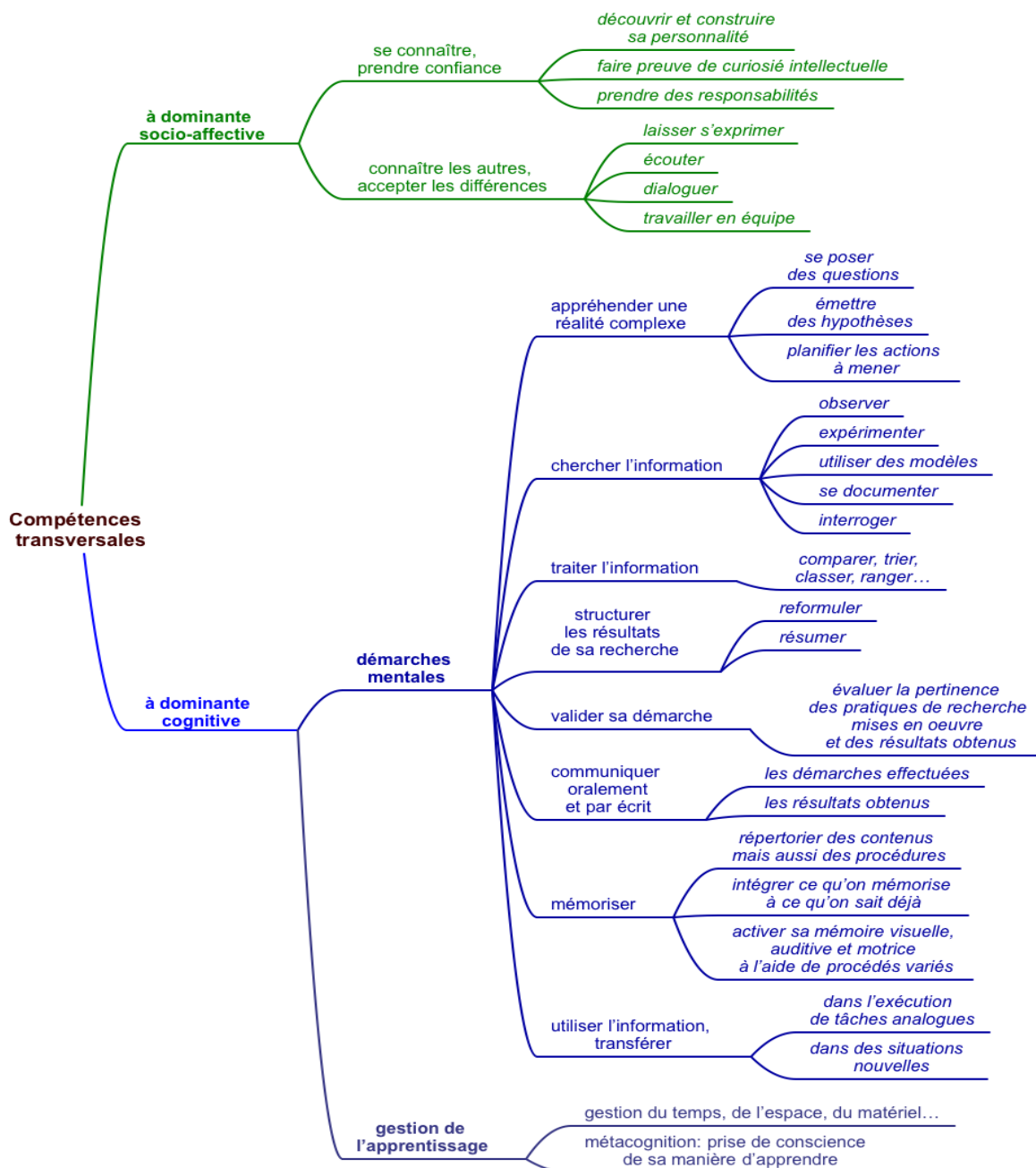


Figure 153 : Compétences transversales envisagées par les socles de compétences (Belgique)

Selon Langouche, Petit, Philippe et Romainville ²¹⁸, les compétences transversales à dominante socio-affective occupent une place capitale dans la structuration de l'identité et de la personnalité des apprenants.

Parmi les compétences à dominante cognitive, on distingue les compétences qui ont trait au traitement de l'information de celles qui concernent la gestion de l'apprentissage. Ces dernières regroupent les stratégies que l'élève met en œuvre pour s'assurer d'apprendre dans des conditions optimales et pour contrôler son apprentissage (pp. 24-25).

²¹⁸ Langouche, A. S., Petit, V., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. Facultés Universitaires de Namur. Consulté à l'adresse http://educacom.info/pedagogie-recherche/article-master/20-competence_transversales.pdf

L'approche par compétences a complexifié le travail scolaire et requiert des transformations qui sont loin d'être aisées. Dans un récent article²¹⁹, Dupriez présente trois conceptions du changement qui prévalent aujourd'hui.

De tradition ancienne dans de nombreux systèmes éducatifs, la première promeut le changement pédagogique en s'appuyant sur des outils didactiques, pédagogiques, numériques... réalisés par des experts et dont la diffusion est assurée par les autorités éducatives. Selon l'auteur, les recherches menées à cet égard montre l'insuffisance d'une telle conception et le fossé qui existe entre la conception d'un bon outil et son usage dans les classes.

Un autre discours va se développer dans les pays occidentaux à la fin du XX^e siècle. Plutôt que de prescrire les pratiques éducatives attendues, il faut faire pression sur les enseignants pour s'assurer qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes. A cette fin, le développement des « marchés scolaires » et le développement de ce qu'on qualifie de « pilotage par les résultats » en sont les manifestations les plus visibles. Dans le cas du marché scolaire, il s'agit de permettre aux familles de choisir leur école en espérant ainsi que les meilleurs établissements soient récompensés et que les autres seront désertés. Avec le pilotage par les résultats, la pression vient de l'autorité publique qui propose des épreuves standardisées afin de contrôler la capacité des établissements à atteindre les résultats définis pour l'ensemble du système éducatif. Ici aussi, des recherches existent et montrent tant les effets indirects que l'incapacité de ces nouveaux modes de gouvernance à améliorer les systèmes éducatifs.

Une troisième conception, revendiquée par un certain nombre d'acteurs, perçoit les enseignants eux-mêmes comme les principaux auteurs du changement pédagogique. Eux seuls sont susceptibles de combiner adéquatement, dans chaque situation particulière, les ressources à leur disposition avec les besoins de leurs élèves. Une telle conception met à la fois en évidence la singularité et la complexité des situations éducatives, comme nous l'avons d'ailleurs montré dans la partie précédente. Pour Dupriez, cette perspective ne s'oppose ni au développement d'outils pédagogiques de qualité, ni au recours à des épreuves standardisées qui balisent les objectifs communs d'un système éducatif.

C'est dans cette troisième conception que nous nous inscrivons et c'est dans cette optique que nous avons mené notre travail de recherche.

Dans cette dernière partie consacrée à la discussion de nos résultats, il nous semble utile de rappeler d'abord les deux questions de recherche présentées dans la *Partie 6* :

- Par la mise en place d'une formation à la Process Communication et d'un accompagnement ultérieur des enseignants, peut-on faire évoluer leurs

²¹⁹ Dupriez V. (2015), op. cit.

représentations pédagogiques personnelles de base et les amener à porter davantage leur attention sur les besoins des élèves plutôt que sur leurs manques ?

- Une telle dynamique amène-t-elle une transformation du cadre éducatif davantage adapté à la diversité des apprenants, tendant ainsi vers une éducation plus inclusive au sein de laquelle chacun dispose désormais du viatique de compétences essentielles auquel il a droit ?

Ainsi, notre but est double :

- examiner l'impact de la formation et de l'accompagnement de différents enseignants tant au niveau de leurs représentations pédagogiques que du regard qu'ils portent sur leurs élèves ;
- apprécier si un tel impact incite ou non à une éducation plus inclusive au sein de laquelle tous les élèves disposent des compétences essentielles attendues.

A partir de nos questions de recherche ainsi que des hypothèses qui en découlent, nous articulerons nos réflexions de la manière suivante.

Dans un premier chapitre, nous discuterons de nos résultats en tissant des liens avec la composante socio-affective des compétences transversales présentée dans les Socles de compétences.

Dans un deuxième chapitre, nous aborderons le traitement de l'information au travers des neurosciences et tâcherons de comprendre pourquoi certains enseignants prennent en considération les apports de la formation pour ajuster leurs pratiques pédagogiques alors que d'autres non. Nous nous inspirons à ce propos des travaux de Fradin, Le Moullec, Kahneman et Houdé.

Dans un troisième chapitre, nous mettrons notre réflexion en lien avec l'équation proposée par Pierre Moorkens qui a pour objet l'efficacité de l'enseignement.

Le *Chapitre 4* présentera différents éléments recueillis auprès des enseignants de trois établissements. Nous exprimerons d'abord les actions mises en œuvre ainsi que les réflexions des uns et des autres un an après la formation. Ensuite, nous expliciterons les commentaires recueillis suite à la présentation de nos résultats.

Il nous restera encore à valider nos hypothèses et à envisager les perspectives futures éventuelles. Ce sera l'objet du *Chapitre 5*.

Chapitre 1

Discussion de nos résultats avec la composante socio-affective des compétences transversales

1. Porte d'entrée retenue dans le cadre de cette recherche

Au cours de la première expérience menée dans le cadre de cette recherche ²²⁰, nous nous sommes focalisé prioritairement sur les compétences disciplinaires. Nous souhaitons amener les élèves de l'enseignement différencié à obtenir leur CEB et pensions qu'en mobilisant les compétences à certifier dans un autre contexte – la réalisation d'un chef-d'œuvre pédagogique –, nous pourrions apporter une solution originale à la problématique rencontrée.

Au vu des réactions de certains enseignants, nous nous sommes aperçu que nous préoccuper prioritairement de l'acquisition de compétences disciplinaires n'était pas la porte d'entrée la plus pertinente. Si les élèves pouvaient y trouver leur compte, il en allait tout autrement chez leurs enseignants. Nous avons dès lors décidé de focaliser notre recherche sur ces derniers car, comme le dit Dupriez (2015, op. cit.), ce sont les enseignants eux-mêmes qui doivent être considérés comme les principaux acteurs pédagogiques... *et non certains experts, dont nous sommes* (ndlr).

Nous rendant compte que les problématiques rencontrées au premier degré du secondaire étaient déjà présentes au niveau du fondamental, nous avons étendu notre action à cet échelon également et avons proposé à quatre équipes pédagogiques (deux du fondamental et deux du secondaire) de suivre une formation en Process Communication leur permettant de découvrir leurs personnalités respectives ainsi que les moyens de communication qui y sont associés.

2. A la découverte de l'Autre

Si l'école doit aujourd'hui conduire l'ensemble d'une classe d'âge vers la maîtrise d'un socle de valeurs et de savoirs permettant de s'insérer et de participer à la société dans laquelle nous vivons (Ibid.), nous pensons cependant qu'« *Une équipe de champions ne battra jamais une équipe championne* ». Nous avons donc opté pour une formation en équipes²²¹.

²²⁰ Chapitre 7 de la *Partie 3*.

²²¹ A l'exception d'un enseignant dans l'une des quatre équipes, tous ont accepté de suivre la formation.

Nous espérons de cette manière, en plus des objectifs envisagés par la formation, développer davantage les liens existant entre les membres de chaque équipe et susciter un engouement collectif.

Selon Fradin et Le Moullec (2006), pour être motivés collectivement, pour s'accepter et s'apprécier, soi-même et mutuellement, avec tous ses défauts, certes, mais aussi avec les qualités de ses défauts, il faut que chacun se connaisse et se reconnaisse. Ce que je vois, a priori, comme des défauts chez *l'Autre* constitue en réalité de véritables qualités qui peuvent m'être tout à fait profitables, et inversement d'ailleurs. Il ne peut donc exister un véritable esprit d'équipe si chacun n'est pas allé un tant soit peu à la découverte de lui-même (pp. 213-214) ... *et de l'Autre* (ndlr). En ajoutant ce dernier élément, nous voulons insister, d'une part, sur le fait que les autres ne sont qu'humains et donc, comme nous, qu'ils ne détiennent aucune vérité. Ce qu'ils connaissent de nous est très limité, souvent plus limité encore que ce que nous connaissons de nous-mêmes ; ce qui est très peu... D'autre part, notre idée de *l'Autre* est largement projective dans le sens où ce que nous croyons que les autres pensent de nous n'est même pas ce qu'ils pensent mais seulement ce que nous en devinons, retenons, déformons, ce que nous croyons voir de ce qu'ils disent ou montrent²²². Et quand on sait ce que chacun de nous cache pour ne pas se dévoiler, paraître idiot... (Fradin, 2015, pp. 149-150), la porte est grande ouverte à la mécommunication. La reconnaissance réciproque de *l'Autre* permet de réduire notre capacité de nuisance relationnelle réciproque, sciemment et inconsciemment (Ibid., p. 176). Et si cette reconnaissance réciproque peut s'effectuer entre adultes, nous pouvons espérer qu'elle pourra s'effectuer ensuite entre l'adulte (l'enseignant) et le jeune (l'élève). Voici un schéma qui pourrait résumer ce qui précède :



Figure 154 : Se connaître, se reconnaître

Cette reconnaissance réciproque de *l'Autre* permettant de réduire notre capacité de nuisance relationnelle réciproque rejoint les propos de Fourest développés dans la *Partie 3* au *Chapitre 4*. Rappelons-nous que, pour cette essayiste, nous devons d'abord faire un travail sur nous-même avant d'aller regarder les autres au risque de projeter sur eux une norme qui va les phagocyter, les réduire à nous. Elle ajoutait également que nous devons

²²² Cela rejoint ce que nous écrivons p. 338 dans la *Partie 7* lorsque nous évoquons la menace du stéréotype : « (...) ce n'est pas tant le stéréotype qu'une personne a sur un autre individu qui va influencer son comportement mais c'est davantage le stéréotype qu'un individu craint que l'on ait à son sujet qui influence son comportement ».

apprendre à déconstruire le regard normatif que nous portons sur *l'Autre* et l'aborder en le considérant comme un semblable qui a ses propres particularités. Ce regard normatif rejoint les propos de Fradin et de Le Moulec pour qui l'idée de *l'Autre* est largement projective. Quant au fait de considérer *l'Autre* comme un semblable, Rancière ne dit-il pas qu'être émancipateur, c'est non pas donner la clé du savoir mais la conscience de ce que peut une intelligence quand elle se considère comme égale à tout autre et considère tout autre comme égale à la sienne (*Partie 7*, p. 317).

3. Lien entre la porte d'entrée retenue et les socles de compétences

Si nous considérons la porte retenue dans cette recherche au regard des compétences transversales présentées précédemment, nous constatons que nous avons opté pour une approche à dominante socio-affective. En effectuant un tel choix, nous nous sommes penché sur les deux composantes proposées : « **se connaître, prendre confiance** » et « **connaître les autres et accepter les différences** ». La représentation ci-dessous reprend, dans différentes couleurs, les aspects de chaque composante :

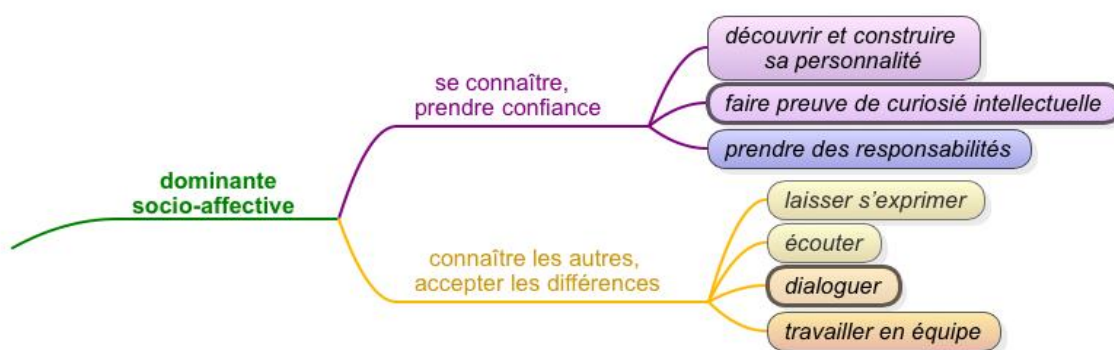


Figure 155 : Aspects de la composante socio-affective des compétences transversales

Nous avons toutefois envisagé notre intervention au niveau des enseignants et non pas des élèves. Mais si nous voulons développer de telles compétences auprès des élèves, nous pourrions paraphraser Rancière (1987) et dire que « *Pour amener les élèves à réfléchir sur eux-mêmes, à connaître les autres et à accepter leurs différences, il faut soi-même se connaître, connaître les autres et accepter les différences. C'est à ce prix seulement que nous pourrons accorder notre pensée avec notre action et inversement* ».

4. Autre cadrage de nos résultats

Suite à la formation en Process Communication, nous avons interviewé 25 enseignants afin de comprendre ce que la démarche proposée pouvait

leur apporter sur les plans personnel, pédagogique et relationnel. Nous avons ainsi pu relever une série d'éléments faisant état des comportements et des conduites qu'ils manifestaient généralement et qu'ils mettaient eux-mêmes en avant. Parmi ces éléments, certains convergeaient dans la même sens alors que d'autres divergeaient voire se contredisaient fortement.

Au départ de ce relevé, nous avons construit une représentation nous permettant de structurer les éléments recueillis en groupes dynamiques²²³ et de distinguer ces groupes les uns des autres. Des liens relient cependant ces groupes car, comme le dit Kahneman (2012), prix Nobel d'économie, nous ne considérons plus aujourd'hui que l'esprit s'engage dans une succession d'idées les unes après les autres. Une idée activée n'en évoque plus seulement une autre, mais plusieurs qui, à leur tour, en activent d'autres (Empl. 119 sur 11 176).

Nous avons repris ci-dessous la carte mentale présentée, dans la *Partie 7*, à la page 321, en utilisant les couleurs que nous avons utilisées à la page précédente pour illustrer les différents aspects de chaque composante socio-affective.

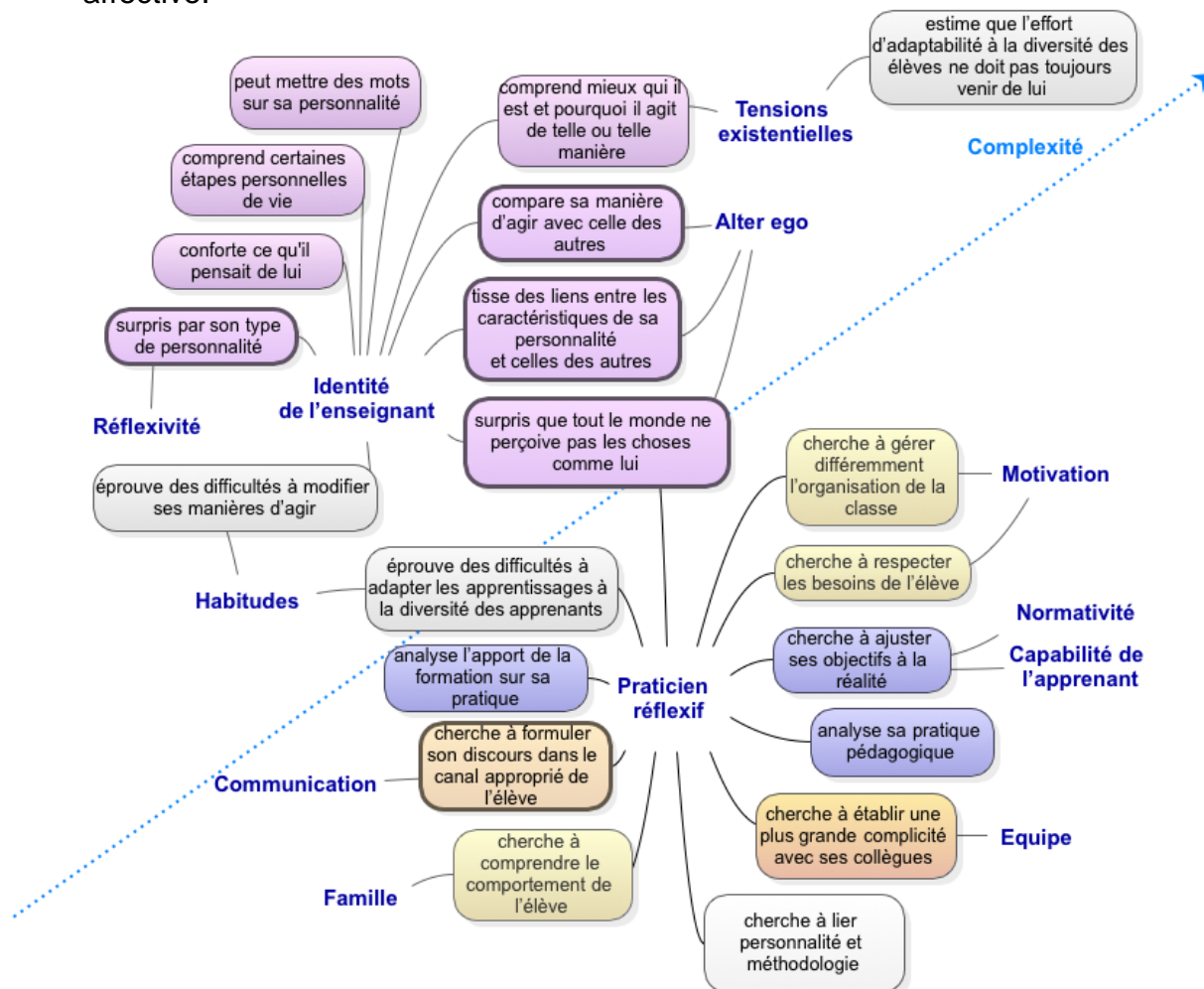


Figure 156 : Articulation des indicateurs et des concepts opératoires retenus en lien avec les compétences transversales à dominante socio-affective

²²³ Nous considérons ici les groupes dynamiques comme des groupes dont les éléments sont réunis en fonction de critères spécifiques.

Dans cette présentation, pour ce qui concerne l'aspect *se connaître, prendre confiance*, nous avons mis quatre indicateurs en lien avec « découvrir et construire sa personnalité », quatre avec « faire preuve de curiosité intellectuelle » et trois avec « prendre des responsabilités ». Pour l'aspect *connaître les autres, accepter les différences*, nous avons mis trois indicateurs en lien avec « laisser s'exprimer, écouter », un avec « dialoguer » et un avec « travailler en équipe ».

Il nous restait quatre indicateurs.

Le premier, *cherche à lier personnalité et méthodologie*, ayant été considéré davantage comme un risque avéré que comme un réel indicateur, nous l'avons laissé seul. Il figure en blanc sur la carte mentale ci-dessous.

Quant aux trois autres indicateurs – ils figurent en gris sur la carte mentale –, ils expriment les difficultés, voire parfois le malaise, éprouvés par certains enseignants face à la gestion de la diversité des apprenants. Nous avons d'ailleurs précédemment reliés ces indicateurs avec les concepts opératoires d'« habitudes » et de « tensions existentielles ».

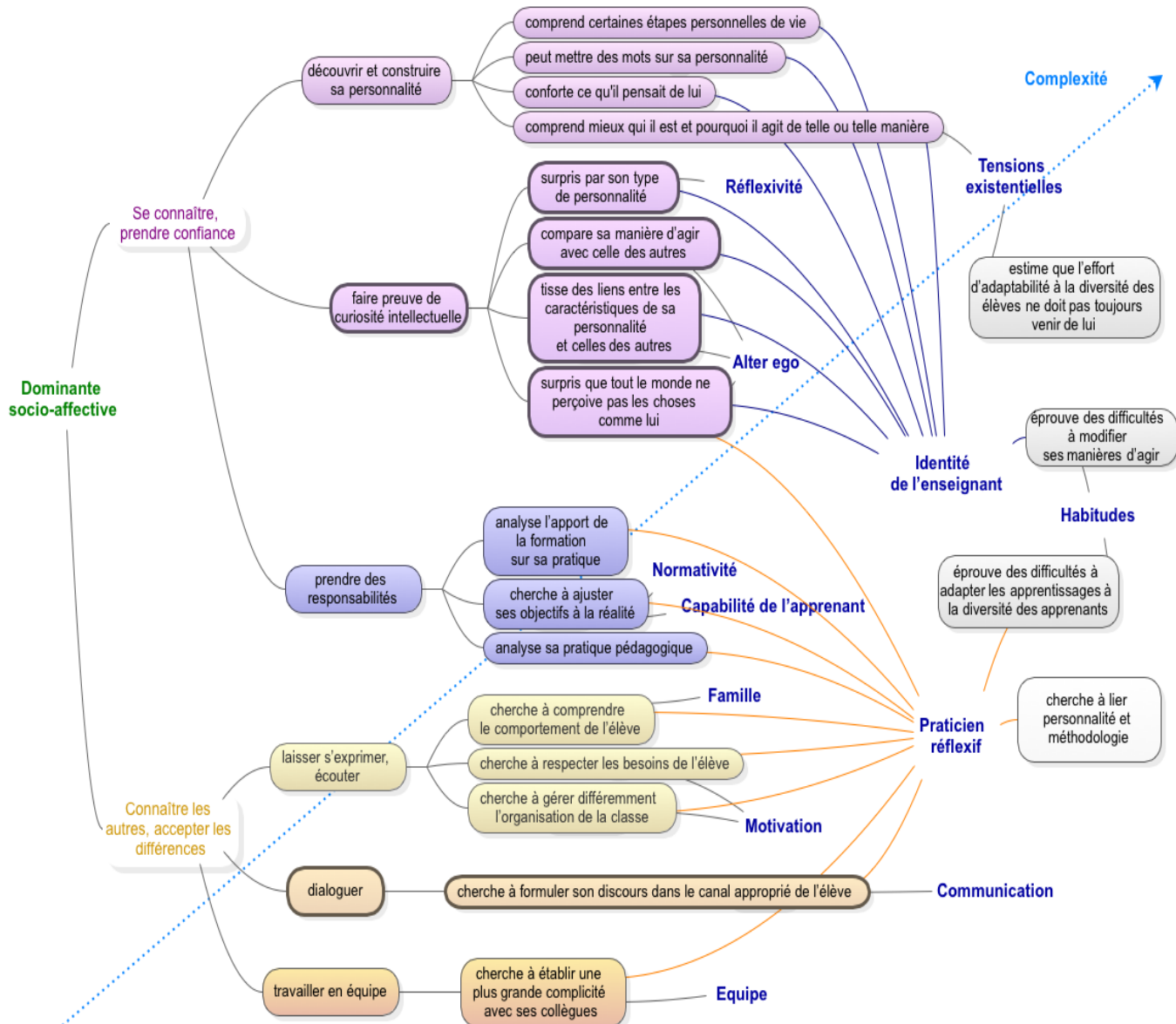


Figure 157 : Articulation des compétences transversales à dominante socio-affective en lien avec les indicateurs et des concepts opératoires retenus

5. Ce que nous apprend cet autre cadrage de nos résultats

Dans le cadrage présenté dans la *Partie 7*, certains concepts opératoires nous paraissent ressortir davantage que les autres : identité de l'enseignant, praticien réflexif et habitudes/tensions existentielles. Dans cette nouvelle présentation articulant indicateurs/concepts opératoires et compétences transversales à dominante socio-affective, nous constatons que tous les indicateurs présentés dans la *Partie 7* tournant autour des concepts opératoires d' « *identité de l'enseignant* » et de « *praticien réflexif* » peuvent être articulés autour de « se connaître » et « connaître les autres ». Toutefois, trois indicateurs occupent une place particulière.

En effet, si tous les indicateurs en lien avec le concept d' « *identité de l'enseignant* » peuvent être rattachés à « se connaître », il n'en va pas de même pour tous les indicateurs que nous avons mis en lien avec le concept opératoire de « *praticien réflexif* ». Comme on peut le constater dans la *Figure 157*, nous avons été amené à rattacher les indicateurs *analyse l'apport de la formation sur sa pratique*, *cherche à ajuster ses objectifs à la réalité* et *analyse sa pratique pédagogique* à l'aspect « prendre des responsabilités » de la branche « se connaître, prendre confiance ». Une telle présentation nous a interpellé et nous avons cherché à regrouper ces trois indicateurs autrement.

Pour y parvenir, nous sommes parti de l'idée que « prendre des responsabilités » pouvait consister, dans le cadre de notre recherche, à d'abord déterminer si un enseignant allait ou non prendre en considération ce que la formation avait pu lui apporter. Nous avons donc relié l'indicateur *analyse l'apport de la formation sur sa pratique* à « prendre des responsabilités ». De cette analyse, nous pouvons imaginer que l'enseignant va ensuite prendre une décision : ajuster ou non ses pratiques. Dans la *Partie 7*, nous avons constaté trois types de réactions différentes à ce propos : certains envisagent une nouvelle approche du métier, pour d'autres il s'agit d'un outil à intégrer à leurs pratiques et pour d'autres encore, un temps de recul est nécessaire avant de se lancer. Mais cette décision dépend aussi d'un autre élément qu'il ne faut pas négliger. Rappelons-nous en effet qu'un enseignant estimait que l'effort d'adaptabilité ne devait pas toujours venir de lui. Nous avons donc placé l'indicateur *estime que l'effort d'adaptabilité ne doit pas toujours venir de lui* juste après *analyse l'apport de la formation sur sa pratique*. Si nous partons du principe que cet effort est consenti et que la formation peut apporter de nouveaux éléments pour aborder le métier, les deux autres indicateurs peuvent alors être articulés de la manière suivante :

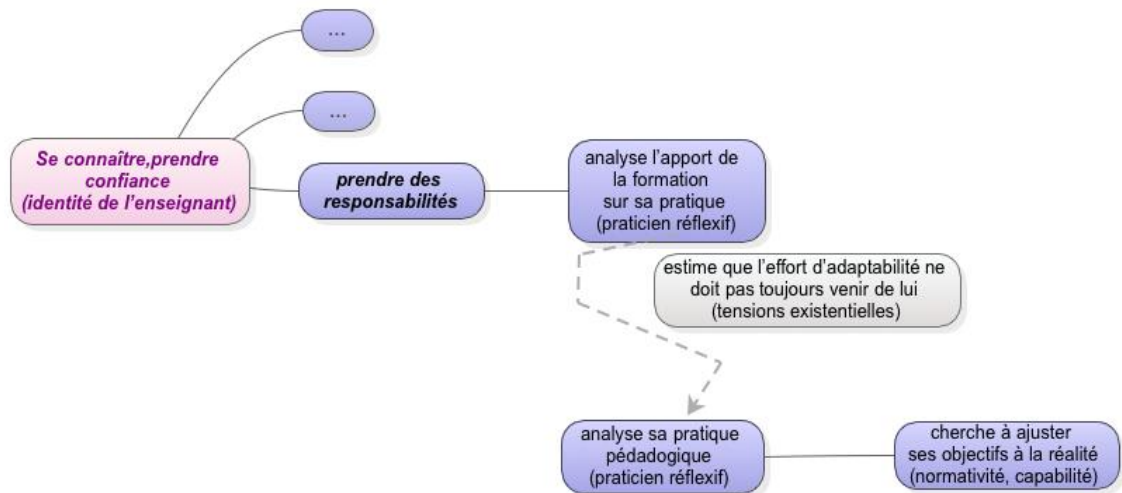


Figure 158 : Prendre des responsabilités, analyser l'apport de la formation

Nous avons d'abord placé *analyse sa pratique pédagogique* car, dans notre lecture à basse inférence, deux éléments étaient mis en avant : porter un regard sur les effets engendrés et, si les élèves ne répondent pas au dispositif pédagogique mis en place, en rechercher les raisons (*Partie 7*, pp. 293-294). Il nous semblait donc logique de poser ensuite *cherche à ajuster ses objectifs à la réalité*. Trois éléments avaient été relevés à ce propos : rechercher les difficultés des élèves, les faire progresser et, dans les situations difficiles et délicates, rechercher des objectifs moins ambitieux (*Ibid.*, pp. 300-301).

Pourtant, passer de l'analyse de sa pratique à une adaptation de ses objectifs peut entraîner des difficultés. Nous avons dès lors décidé de placer entre ces deux éléments les indicateurs *éprouve des difficultés à modifier ses manières d'agir* et *éprouve des difficultés à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants*. C'est ce que nous montre la figure suivante.

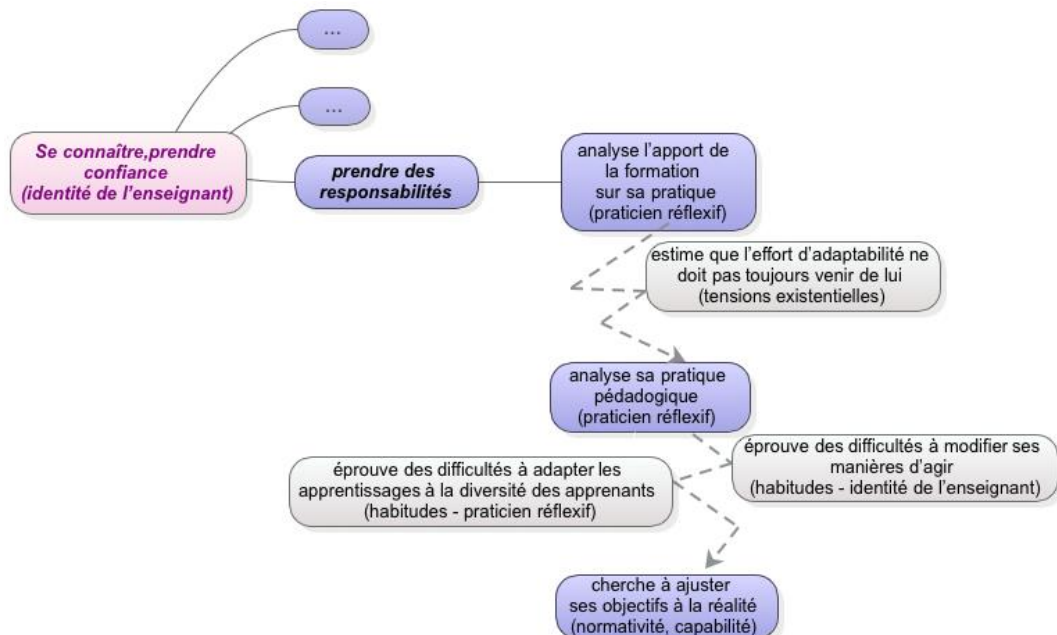


Figure 159 : Prendre des responsabilités, chercher à ajuster ses objectifs à la réalité

Pour ajuster ses objectifs à la réalité, nous avons repris ce que proposent les compétences transversales à dominante socio-affective sous l'aspect « connaître les autres, accepter les différences » et y avons reliés, comme dans la *Figure 157*, les indicateurs et concepts opératoires retenus précédemment. Nous y avons également joint l'indicateur *cherche à lier personnalité et méthodologie* même s'il s'agit davantage d'un risque avéré comme nous l'avons déjà fait remarquer.

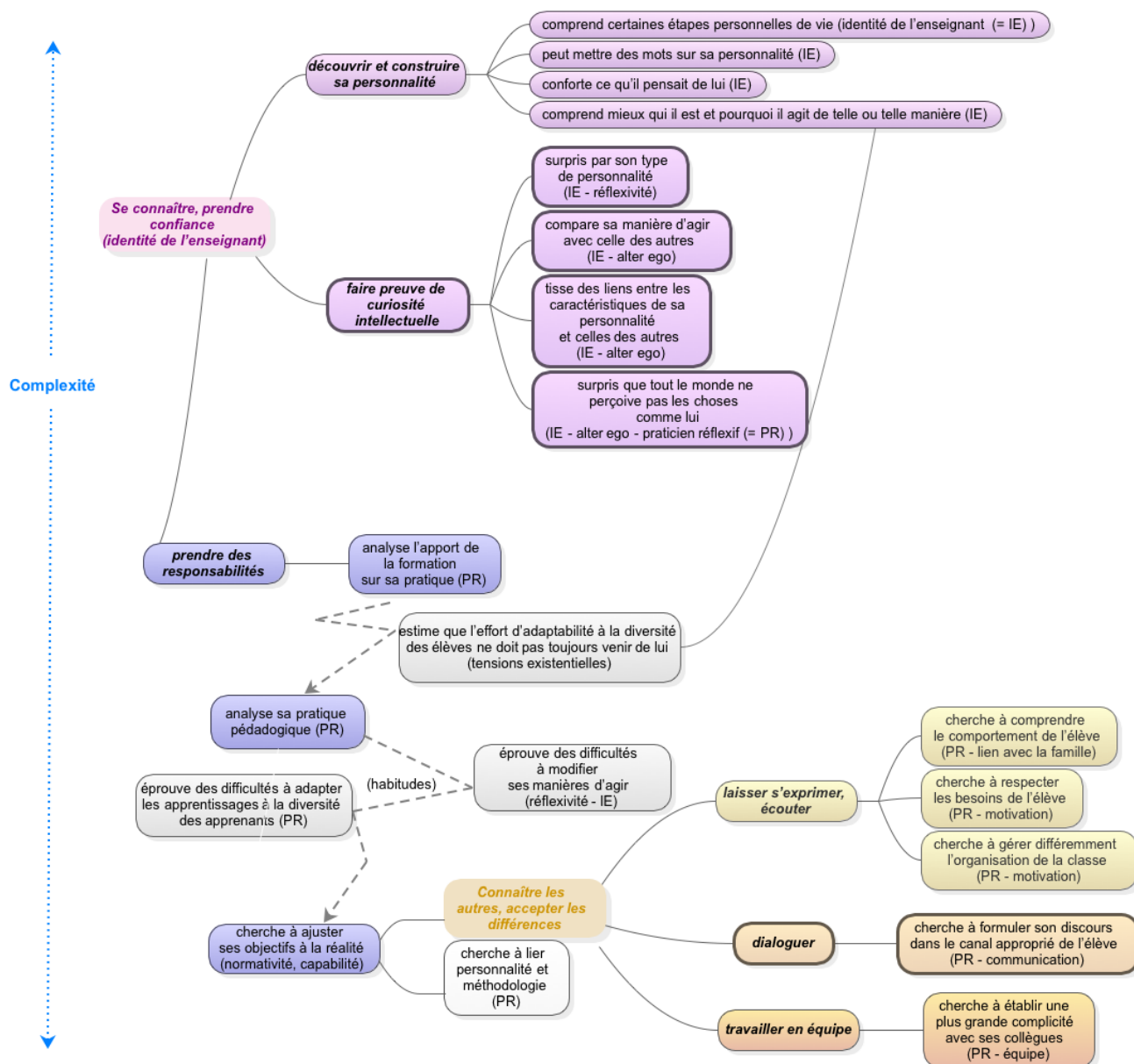


Figure 160 : Articulazione delle competenze trasversali a dominante socio-affettiva in relazione agli indicatori e ai concetti operativi (2ª versione)

Questa ultima mappa concettuale terminata, desideriamo meglio comprendere perché, dopo la formazione, alcuni insegnanti sperimentavano difficoltà ad adattarsi alla diversità degli apprendenti e da allora ad adeguare o meno le loro pratiche pedagogiche. Ecco perché ci siamo rivolti alle neuroscienze e più particolarmente al trattamento dell'informazione. Questo sarà l'oggetto del prossimo capitolo.

Chapitre 2

Traitement de l'information

au travers des neurosciences

1. Le cerveau : des anciens aux modernes

1.1 Le cerveau tri-unique

Datant des années 1970, le modèle du cerveau tri-unique de Paul D. MacLean permet de considérer la structure du cerveau en relation avec son histoire. Selon cet auteur, le cerveau reproduit au cours de son développement, et inscrit dans son anatomie et sa physiologie (ontogenèse), le processus d'évolution des espèces (phylogenèse). MacLean a ainsi décrit trois grandes étapes évolutives de l'histoire des espèces et, en parallèle, trois grandes strates de développement anatomique et fonctionnel constituant notre cerveau.

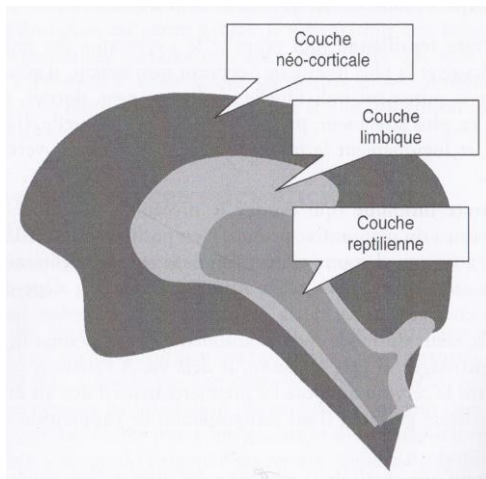


Figure 161 : Le cerveau tri-unique
(Source : Fradin, 2015, p. 32)

apprentissage. Il gère le connu, le déjà-vu. A l'échelon collectif, il est aussi le cerveau qui pose les premières bases d'une vie en société, de l'instinct grégaire. Il comprend principalement l'hippocampe, l'amygdale, le gyrus (ou circonvolution) cingulaire, le fornix et l'hypothalamus.

La *couche reptilienne*, la plus basse et la plus inférieure, gère la vie et la survie purement individuelle : boire, manger, se reproduire... Elle comprend le tronc cérébral et le cervelet, essentiellement ce qui forme le cerveau d'un reptile.

La *couche limbique*, en position intermédiaire, au centre de notre crâne, est le lieu de la conscience immédiate du soi, siège des émotions et motivations, de la personnalité. A l'échelon individuel, c'est le cœur du mode mental automatique qui permet de fixer les

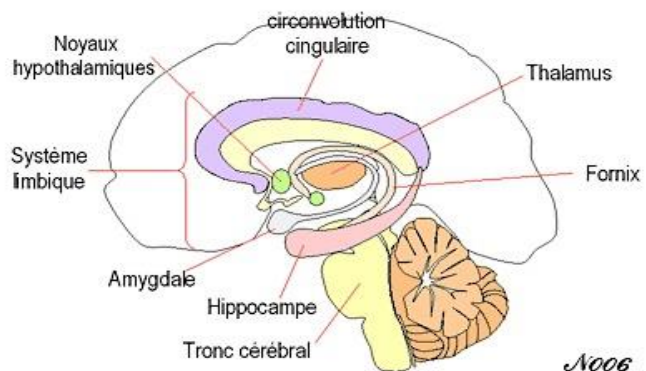


Figure 162 : La couche limbique
(Source :

http://www.sommeil-paradoxal.com/livre3-page/consc_sommeil-paradoxal.html,
page consultée le 25/01/2016)

La *couche néo-corticale*, et en particulier la partie préfrontale, la plus haute et la plus superficielle, permet de gérer le nouveau, l'inconnu, de prendre en compte la complexité de notre environnement et d'introduire de nouveaux apprentissages. En cela, elle est adaptative (Fradin, 2015, pp. 30-31).

1.2 Un nouveau modèle : les quatre cerveaux, centres décisionnels



Figure 163166 : Représentation schématique des quatre cerveaux
(Source : Fradin, 2015, p. 34)

Le néocortex préfrontal et les territoires reptiliens ont les fonctions que nous venons de décrire. Ils peuvent former un curieux tandem lorsque le préfrontal traduit son message en langage reptilien pour faire sentir son désaccord avec des idées ou activités non adaptatives, générées par les territoires automatiques (Ibid., pp. 22-23 et 33).

Le cortex automatique, qui regroupe le vieux cortex néo-limbique et le néocortex sensori-moteur, a pour fonction de gérer le basique, le connu et le quotidien. C'est lui qui décide de passer la main au préfrontal dans les situations nouvelles et/ou complexes. Ce qu'il ne fait que trop rarement car les valeurs préfrontales sont à l'opposé des siennes.

Les territoires paléo-limbiques forment la partie la plus ancienne du cerveau limbique et gèrent les rapports de force, ce que nous nommons le positionnement grégaire (Ibid., p. 33).

2. Systèmes de pensée

2.1 Trois systèmes de pensée

Selon O. Houdé (2014), trois systèmes coexistent dans le cerveau. Le premier est rapide, automatique et intuitif. Il le nomme *Système 1* (p. 9). Fradin (2015) le nomme *Mode Mental Automatique (MMA)*. Le deuxième est plus lent, logique et réfléchi. Il le nomme *Système 2* (p. 10) et Fradin (2015) *Mode Mental Préfrontal (MMP)*. Un troisième système (*Système 3*), sous-tendu par le cortex préfrontal, assure l'inhibition des automatismes de pensée (ceux du *Système 1*) quand l'application de la logique (*Système 2*) est nécessaire. Chez l'enfant, les deux premiers systèmes se développent en parallèle mais le troisième et ses capacités inhibitrices arrivent plus tard. Ce cerveau dit « exécutif » dépend de la maturation du cortex préfrontal²²⁴ (p. 10).

2.2 Système 1, Système 2

Les deux systèmes n'existent pas vraiment, que ce soit dans le cerveau ou ailleurs. « *Le Système 1 fait X* » est un raccourci pour « *X se produit automatiquement* ». Et « *le Système 2 est mobilisé pour faire Y* » est un raccourci pour « *L'excitation augmente, les pupilles se dilatent, la tension se concentre et l'activité Y est accomplie* » (Kahneman, 2012, empl. 9467).

Cette précaution étant prise, nous aborderons successivement dans ce point 2.2 ce qui caractérise chaque système, ce que l'on entend par « heuristique » et « algorithme », « bascule du cerveau avant au cerveau arrière », « contenant » et « contenu » et terminerons par les critères de contenant de chaque mode mental.

2.2.1 Le Système 1 ou Mode Mental Automatique (MMA)

Ce mode mental « économique » gère le basique, il est aussi le cœur de nous-mêmes, de notre conscience mais aussi de notre désir profond. Il a pour objectif de gérer le connu, le déjà-vu, de fixer les apprentissages et les compétences, de gérer les affaires courantes et même de constituer nos personnalités primaires et secondaires, donc de générer l'essentiel de nos motivations durables (Fradin, 2015, 57- 58).

Selon Kahneman (2012), ce Système 1 :

- fonctionne automatiquement et rapidement, avec peu ou pas d'efforts et n'a aucune sensation de contrôle délibéré (emplacement 370) ;

²²⁴ La maturation du cerveau. (2005). Consulté 25 janvier 2016, à l'adresse <http://www.larecherche.fr/savoirs/dossier/maturation-du-cerveau-01-07-2005-73573>

- ne traite pas plusieurs questions distinctes à la fois (empl. 746) ;
- est la source de nos jugements intuitifs, rapides et souvent précis sans que nous ne soyons activement conscients de ces agissements (empl.1275) ;
- est conçu pour tirer des conclusions hâtives sur la base d'informations limitées – Kahneman utilise l'abréviation maladroite COVERA ou « ce qu'on voit et rien d'autre » pour nommer cette caractéristique (empl. 1927) ;
- est certes à l'origine de beaucoup de nos manquements mais aussi de la plupart de ce que nous faisons bien, autrement dit, de l'essentiel de nos activités (Fradin, 2015, empl. 9488).

2.2.2 Le Système 2 ou Mode Mental Préfrontal (MMP)

Ce Système 2 :

- peut faire tout ce que le MMA sait faire mais il n'agit pas vraiment à sa place : il se contente en bonne partie de coordonner finement les compétences, il intègre le MMA, s'appuie sur lui et, de temps en temps se repose sur lui (Fradin, 2015, empl. 58-60) ;
- a une caractéristique principale : son fonctionnement nécessite un effort alors qu'un de ses traits dominants est la paresse, la réticence à investir plus d'efforts qu'il n'est nécessaire (Kahneman, 2012, empl. 613) ;
- est le seul à pouvoir suivre des règles, comparer des objets en fonction de plusieurs critères et effectuer des choix délibérés entre diverses possibilités (Ibid., empl. 746) ;
- a la possibilité de rejeter une réponse intuitive ou de la modifier en incorporant d'autres informations (Ibid., empl. 2234).

Pour résumer, l'essentiel de ce que nous pensons et faisons provient de notre Système 1 mais le Système 2 prend les choses en main quand elles se compliquent, et c'est normalement lui qui a le dernier mot (Ibid., empl. 490).

2.2.3 Heuristique et algorithme

Dans le cerveau, une *heuristique* est une stratégie très rapide, très efficace, qui marche très bien, très souvent mais pas toujours. Un *algorithme* est, au contraire, une stratégie plus lente, plus réfléchie, mais qui conduit toujours à la bonne solution (syllogisme, comptage...) (Houdé, 2014, pp. 10-11).

Dans un problème comme « $17 \times 24 = ?$ » qui réclame une réponse spécifique, il est immédiatement évident qu'il faut faire appel au Système 2. Mais il est rare que le Système 1 soit pris au dépourvu ; il ne s'encombre pas des limites à ses capacités. Quand il est occupé à chercher une réponse à une question, il produit, dans le même temps, les réponses à des questions

qui sont liées et peut substituer une réponse qui lui vient plus facilement l'esprit à celle qui était requise. Dans une telle situation, la réponse heuristique n'est pas forcément plus simple ou plus dépouillée ; elle est seulement plus accessible, calculée plus facilement et plus rapidement. Les réponses heuristiques ne sont pas aléatoires et elles sont souvent approximativement correctes. Mais parfois, elles tombent complètement à côté (Kahneman, 2012, empl. 9500).

2.2.5 Bascule du cerveau arrière vers le cerveau avant

Dans l'exemple « *Louise a 25 billes. Elle a 5 billes de plus que Léo. Combien Léo a-t-il de billes ?* », fréquemment, l'enfant ne parvient pas à inhiber l'heuristique implicite « *il y a le mot plus donc j'additionne* » afin d'activer l'algorithme de soustraction. Il effectue alors $25 + 5 = 30$ au lieu de faire $25 - 5 = 20$. Il faut donc, pour Houdé (2014), apprendre à résister à nos propres impulsions, croyances, stéréotypes et erreurs cognitives. Et, dit-il, c'est la partie avant de notre cerveau, le cortex préfrontal, qui doit s'exercer à bien les inhiber (p. 17). Cela permet aux enfants mais aussi aux adultes de penser de façon libre (contre soi ou les autres), originale et logique (p. 19). Et apprendre à résister psychologiquement à cette impulsion de son cerveau nécessite d'exercer le Système 3 inhibiteur (p. 52) afin de permettre l'accès à la logique du Système 2 (p. 68).

Les expériences poursuivies en imagerie cérébrale afin d'observer ce qui se passe chez les individus *avant* et *après* l'entraînement du Système 3 montrent une très nette modification neuronale. Avant l'apprentissage, c'est la partie postérieure du cerveau qui travaille. Après l'apprentissage, c'est la partie avant, la partie préfrontale, qui travaille (Ibid., pp 68-69). De façon voisine, le sociologue Gérard Bronner (cité par Houdé, 2014, p. 82), dans son ouvrage *La Démocratie des crédules* (2013), analyse comment, d'une façon générale, des croyances, souvent erronées arrivent à se diffuser, à emporter l'adhésion des publics, à infléchir les décisions politiques. Dans les arguments de son analyse, il cite notamment les résultats du laboratoire d'O. Houdé et indique que, par la pédagogie expérimentale, de redoutables biais cognitifs peuvent être inhibés de façon spectaculaire. Il fait ici référence à la bascule cérébrale, de l'arrière du cerveau vers la partie préfrontale.

De telles données sont encore ponctuelles, partielles, et les apprentissages expérimentaux. Il faut les développer à grande échelle pour installer, dès l'école, une (ou des) pédagogie(s) de la résistance cognitive qui permette(nt) à notre cerveau, face à la multitude croissante des informations, sur écrans ou ailleurs, de parvenir à les trier, à les organiser et à les analyser (Ibid., p. 83).

De tels propos rejoignent ceux de J. Fradin. Pour cet auteur, le Mode Mental Automatique (MMA) est routinier, répugne à changer, n'en a pas vraiment les moyens et doit donc « passer la main ». Et il ajoute que ce « passage », même entre deux cerveaux d'une même tête, ne semble pas très agréable si

l'on en juge par la réticence, la mauvaise grâce avec laquelle cela se passe. Et cela même lorsque la prise de conscience s'impose par la nécessité urgente d'un changement de point de vue (Fradin, 2015, pp. 119-120).

Voilà pourquoi Fradin pense que nous devons apprendre à mesurer, puis à gérer consciemment, volontairement, cette bascule du cerveau arrière vers le cerveau avant qui, d'ordinaire, se fait difficilement, sous la dépendance du « cerveau » automatique et selon les hasards de nos atouts et handicaps culturels en ce domaine. C'est ce qu'il appelle la gestion des modes mentaux (Ibid., p. 55).

Afin de comprendre ce qui caractérise chaque mode mental, nous devons d'abord nous pencher sur ce que l'on entend par *contenant* et *contenu*.

2.2.6 Contenant et contenu

Etymologiquement, le contenant est le récipient qui retient un contenu, comme un liquide. Ici, le contenant décrit la manière dont une structure cérébrale traite (ou déforme) l'information. Par exemple, une discussion contradictoire vécue en contenant préfrontal (curieux et ouvert) sera passionnante. En contenant néo-limbique, elle risque au contraire d'être plutôt pénible ou conflictuelle (vexations réciproques, difficulté à reconnaître ses erreurs...), plus passionnée que passionnante ! Les contenants sont génétiquement et structurellement prédéfinis, ils permettent en cela de les identifier.

Le contenu est le complément du précédent, à savoir l'information traitée par un contenant ou un mode mental. Il constitue une large partie de notre culture et expérience individuelle, virtuellement infinie, qui fait de nous des êtres uniques (Fradin et Le Moullec, 2006, p. 306).

2.2.7 Critères de contenant de chaque mode mental

(1) Mode Mental Automatique (MMA)

Le MMA, géré par le cerveau limbique et le néocortex sensori-moteur, est binaire. Il pense et agit selon un esprit tranché : vrai/faux, bon/mauvais... C'est un mode « économique » pour gérer le basique mais c'est aussi le cœur de nous-mêmes, de notre conscience, de notre désir profond.

Il gère le connu, le déjà-vu, fixe les apprentissages et les compétences, gère les affaires courantes, génère l'essentiel de nos motivations durables. On ne peut pas se passer de lui, il sous-tend la plupart de nos actes automatiques, il sait être fiable et même devenir expert si on l'éduque pour cela, quand on l'adapte et que l'on assure sa formation continue (Fradin, 2015, pp. 56-58).

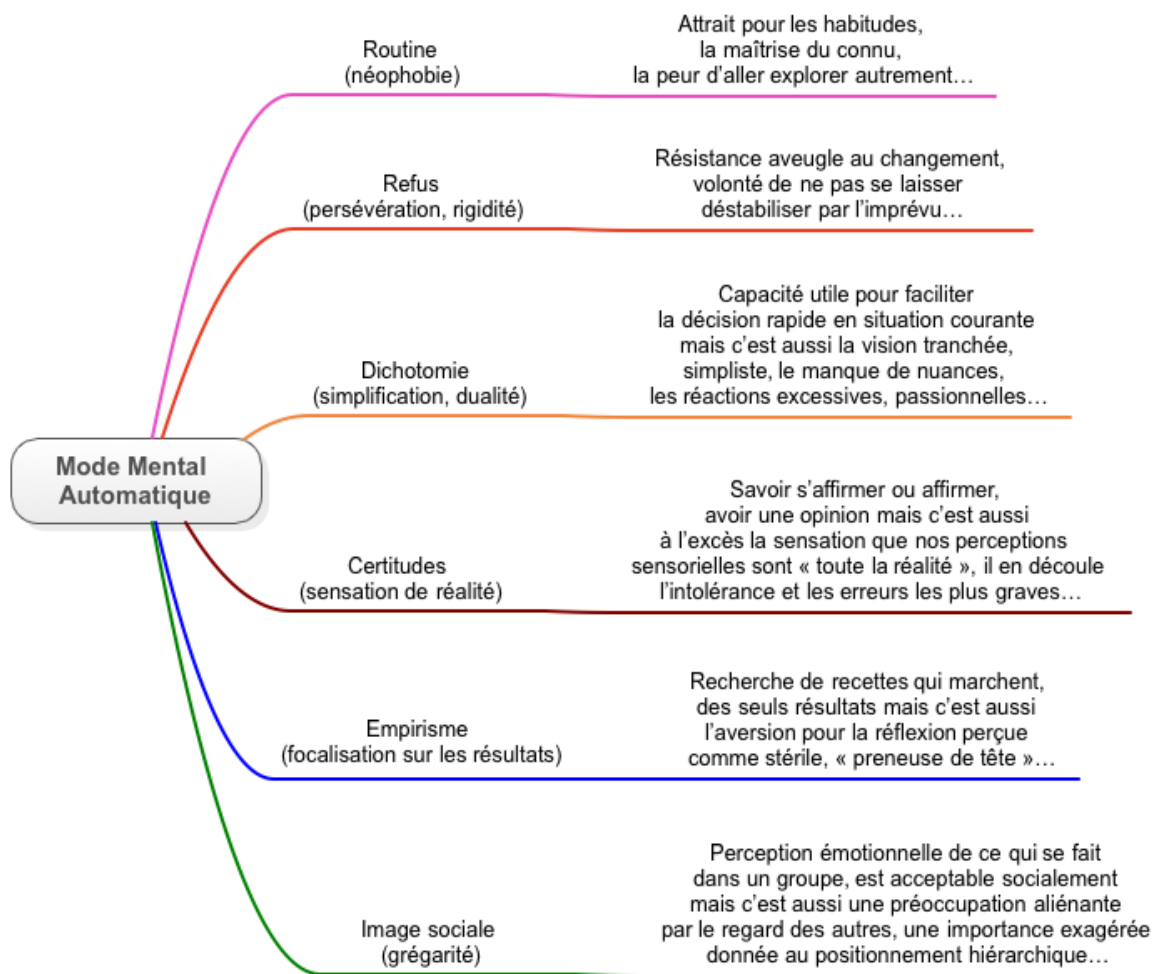


Figure 164 : Critères de contenant du MMA
Carte mentale réalisée au départ des écrits de Fradin, 2015, p. 57)

(2) Mode Mental Préfrontal (MMP)

Le MMP est le spécialiste et le passionné pour tout ce que le mode automatique ne sait pas faire. Il est multitâche, multidimensionnel, c'est un chef d'orchestre et un improvisateur. Il pense, il agit en temps réel, selon un état d'esprit en perpétuel questionnement, en recherche permanente par questions ouvertes : quoi ? qu'est-ce que ? pourquoi ? mais encore ? et si ?...

Il est doté du cinquième de la masse cérébrale qui ne sert qu'à penser car l'information de base et l'action de base sont gérées en amont par le reste du cerveau, autrement dit, par le MMA. Il peut faire tout ce que le MMA sait faire... et le reste, car il accède à tout (Fradin, 2015, pp. 58-60).

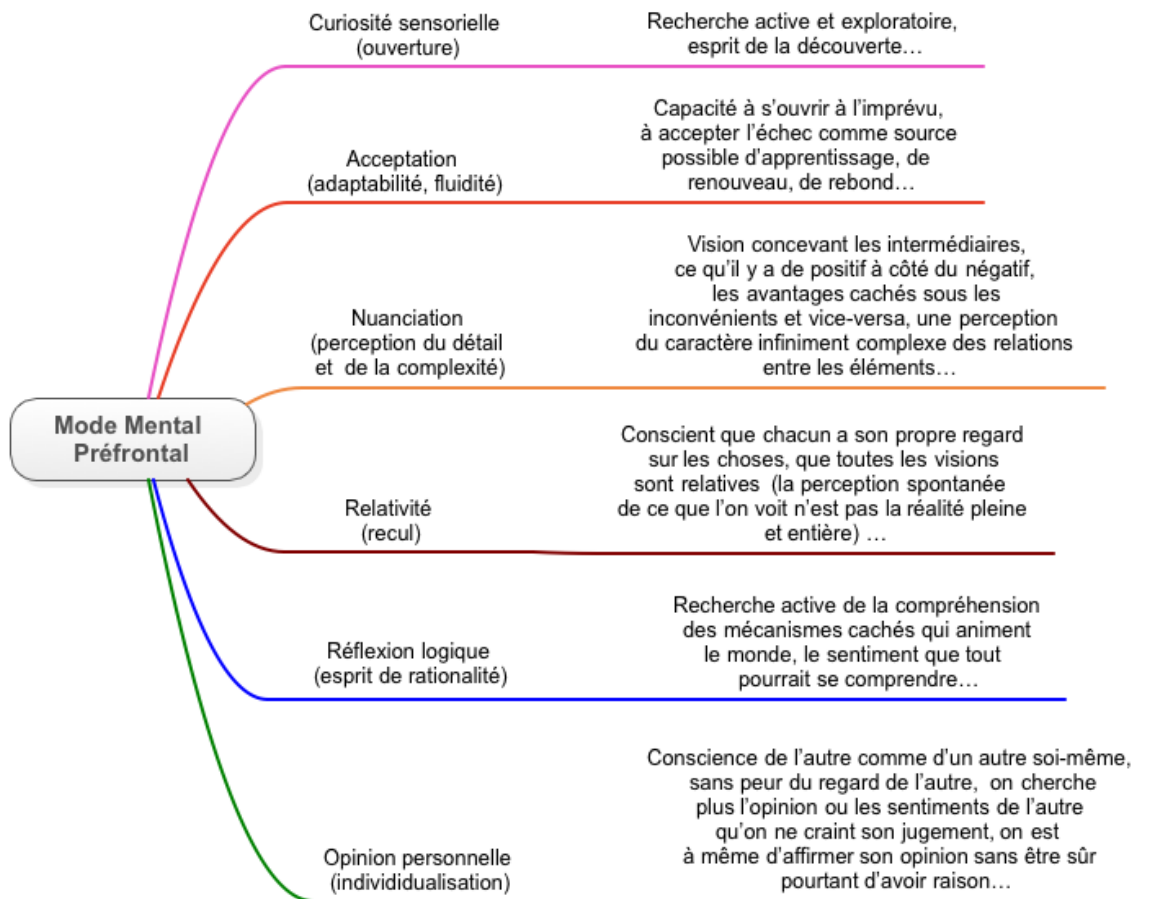


Figure 165 : Critères de contenant du MMP
Carte mentale réalisée au départ des écrits de Fradin, 2015, pp. 58-59)

2.3 Traitement de l'information

Comme le dit Henri Laborit, le système nerveux est fait pour agir. Et pour agir, celui qui est aux commandes (le cerveau) a nécessairement besoin de traiter l'information. Entre le MMA et le MMP, il existe beaucoup de ressemblances. Voyons comment Fradin (2015) en explique le fonctionnement :

LE CERVEAU A TOUT D'ABORD BESOIN DE DONNEES (ENTREE DE L'INFORMATION).

MMA

Il trie l'information à l'entrée car il ne traite pas ou difficilement l'inconnu. Il préfère donc rester dans des situations de routine. Il se bat contre l'intrus qui bouscule celle-ci (refus du changement).

MMP

Il s'ouvre à l'entrée de toutes les informations grâce à une curiosité sensorielle (recherche active de la nouveauté). Il accepte également que le réel le bouscule et, si les choses vont autrement que prévu, il accepte de rester ouvert et curieux et de sortir d'une persévérance qui ignore voire refuse l'imprévu.

LE CERVEAU TRAITE ENSUITE LES MULTIPLES DONNEES COLLECTEES.

MMA

Il trie l'information pertinente selon lui et pour cela il la **simplifie**, la « binarise » pour mieux la stocker et l'utiliser. Il constitue alors une représentation nette, absolue, qui paraît plus vraie que le vrai, la **certitude** qui justifie la guerre.

MMP

Il ne cherche pas à dénaturer l'information. Il inclut donc les détails nouveaux, les **nuances** et accepte un certain flou dans sa représentation de la situation. Le tout donne une **représentation relative** du monde à partir de laquelle il est ouvert à la remise en cause.

ENFIN, LE CERVEAU PREND UNE DECISION.

MMA

Parmi les réponses connues, il sélectionne la **réponse la plus approachante et la plus appropriée** à la situation à traiter. Il **confronte sa décision d'action à sa représentation des autres**, des normes... C'est là que le « vraisemblable » peut prendre le pas sur le vrai, sur le regard des autres ou le sien.

MMP

Une **réflexion logique** s'impose alors, une recherche des causes les plus probables des effets observés pour faire un tri adapté entre les hypothèses générées. Comme l'on n'arrive jamais à tout expliquer, il reste alors à assumer le risque résiduel en se formant une **opinion personnelle** qui ne sera pas définitive et qui peut très bien s'avérer en partie erronée. Cela implique d'aller au-delà des idées de ce qui se fait et de ce qui ne se fait pas. Il s'agit de prendre une décision individuelle, peut-être inouïe, tout en restant ouvert au dialogue (pp. 62-64, 111-112).

De ce qui précède, en MMA, on réussit ou on échoue frontalement. Il n'y a pas d'airbag et on risque donc de se casser. Ce risque augmente en fonction de l'âge, de l'expérience et, paradoxalement, du nombre de succès (« *On ne change pas une équipe qui gagne* » et quand elle est hors course, c'est le vide). En MMP, on s'adapte, on anticipe, on surfe à toutes les étapes et on rétrocontrôle tout le temps : on intègre chaque nouvelle information. Le premier est un hanneton : sur le dos, il meurt de ne pouvoir se redresser. Le second est un félin, il retombe toujours sur ses pattes (ibid., pp. 112-113).

Comme l'explique Fradin, nous ne sommes sans doute jamais complètement « automatiques » ou complètement « préfrontaux ». Ici encore, il vaudrait mieux savoir faire preuve de nuance et de mesure, nous dit-il (Ibid., p. 64). En pratique, on peut très bien être en préfrontal pour certains paramètres et en automatique pour d'autres comme nous le montre le schéma ci-dessous.

Paramètres du mode automatique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Paramètres du mode préfrontal
Routine						x				Curiosité
Refus				x						Acceptation
Dichotomie							x			Nuance
Certitude								x		Relativité
Empirisme				x						Réflexion
Image sociale			x							Opinion personnelle

Figure 166 : Exemple montrant comment s'organisent certains paramètres selon les modes mentaux

L'auteur ajoute que chaque individu a ses circuits privilégiés largement définis par des raisons à la fois structurelles et culturelles. Ainsi,

- la bascule automatique entre MMA et MMP dépend de la réalité mais surtout de la perception subjective de la situation (simple/connue et/ou complexe/inconnue) ;
- cette appréciation dépend de notre passé, de notre personnalité, de nos croyances... qui vont encourager, censurer ou dévaloriser l'expression de la pensée préfrontale ;
- certaines traditions culturelles semblent globalement plus favorables à la préfrontalisation, comme le bouddhisme, car elles ont depuis longtemps identifié et géré certaines de ces manœuvres mentales ;
- la lignée religieuse, bien que plus ambivalente,
 - o nous oblige à nous poser des questions immédiates souvent émotionnelles limbiques, donc binaires, en termes de contenant (« *Suis-je bon ou méchant ?* »),
 - o ritualise, apporte des certitudes...
mais rien ne nous dit que la pensée laïque réactionnelle soit toujours juste ou plus vraie ;
- la science et la technologie : les nombreux questionnements sans réponses sont bons pour le préfrontal et, finalement, créent plus d'apaisement que d'angoisse (Ibid., pp. 131-132).

Voilà sans doute un premier ensemble de raisons pouvant expliquer pourquoi certains enseignants pourraient éprouver certaines difficultés à ajuster leurs pratiques à la suite de la formation que nous leur avons proposée ou ne pourraient l'envisager tout de suite, alors que pour d'autres cela ne semble pas trop poser problème.

Par défaut, nous sommes presque en permanence branchés sur notre cerveau automatique. Quand nous faisons régulièrement l'effort de nous faire basculer sur le mode préfrontal, nous constatons que cela devient rapidement agréable, voire grisant. Mais, malgré cela, le « naturel revient au galop » et a tôt fait de reprendre le dessus pour nous ramener sur l'automatique, strate de la routine et de la conscience par défaut (Fradin, 2015, pp. 65-66). Sur le plan émotionnel, ce travail en mode préfrontal confronte l'enseignant à l'inconnu et, ce faisant, vient contrarier ses certitudes, ses croyances, ses habitudes. Bref, c'est un mode « déstabilisateur » qui le met dans une situation psychologique d'inconfort contrairement au mode automatique. Mais en même temps, en campant sur ses positions, le mode automatique expose l'enseignant au risque d'inadaptation en visant pourtant l'inverse : la sécurité (Ibid., p. 46). La bascule en mode préfrontal est donc, en partie, une question d'état d'esprit et peut-être une autre raison pouvant expliquer pourquoi certains enseignants chercheraient ou non à ajuster leurs pratiques à la suite de la formation.

2.4 Traitement de l'information et socles de compétences

Nous avons choisi comme porte d'entrée à cette recherche une approche à dominante socio-affective et nous nous sommes penché sur les deux composantes proposées par les compétences transversales : « se connaître, prendre confiance » et « connaître les autres et accepter les différences ». Nous avons envisagé notre intervention chez les enseignants en espérant qu'elle aurait des répercussions sur les élèves. Paraphrasant Rancière à ce propos, nous avons écrit au début de cette *Partie 8* que « *Pour amener les élèves à réfléchir sur eux-mêmes, à connaître les autres et à accepter leurs différences, il faut soi-même se connaître, connaître les autres et accepter les différences. C'est à ce prix seulement que nous pourrions accorder notre pensée avec notre action et inversement* ».

Dans cette recherche, nous avons montré que *l'analyse de l'apport de la formation* amène de nombreux enseignants à *analyser leur pratique* et à *ajuster leurs objectifs à la réalité*. Nous constatons toutefois que ces objectifs concernent principalement l'aspect socio-affectif.

Nous nous sommes également penché sur le traitement de l'information. Nous avons appris que celui-ci pouvait être effectué par deux modes mentaux agissant différemment mais que ces derniers présentaient tous deux des similitudes de fonctionnement avec les démarches mentales explicitées dans les Socles de compétences.

Afin que notre cerveau parvienne à trier, organiser et analyser la multitude d'informations mises à sa disposition, nous avons encore découvert que nous devons :

- « apprendre à résister » à nos propres impulsions, croyances, stéréotypes et erreurs cognitives et pour ce faire, exercer le cortex préfrontal à bien les inhiber (Houdé, 2014) ;
- faire régulièrement l'effort de basculer sur le mode préfrontal car nous sommes presque en permanence branchés sur notre cerveau automatique (Fradin, 2015).

Compte tenu de ce qui précède, si nous voulons permettre aux élèves de disposer du viatique de compétences essentielles auxquelles ils ont droit, nous ne pouvons pas nous limiter à la formation proposée aux enseignants. Il nous semblerait dès lors pertinent d'envisager d'autres perspectives ayant notamment pour objectifs le traitement de l'information et le développement de la perception des erreurs cognitives chez les élèves.

Dotés de ce bagage complémentaire, nous pourrions espérer que les enseignants éprouvent moins de difficultés à ajuster leurs objectifs à la diversité des apprenants. Nous y reviendrons au chapitre 5.

Comme nous l'avions annoncé dans l'introduction, nous voulions mettre notre réflexion en lien avec l'équation de Pierre Moorkens ayant pour objet l'efficacité de l'enseignement. C'est ce qui fera l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 3

Mise en lien de notre réflexion avec l'équation proposée par Pierre Moorkens

1. Pierre Moorkens

Epris d'entreprendre, Pierre Moorkens développe une quinzaine d'entreprises dans la création et la distribution de mobilier de bureau au niveau européen.

Passionné par les relations humaines et l'« intraprenariat²²⁵ », il rencontre en 1990 le Dr Jacques Fradin, médecin, comportementaliste et cognitiviste, qui développe une approche permettant de développer ses compétences en gestion des relations humaines, en management ainsi qu'en accompagnement de personnes (ANC : Approche Neurocognitive et Comportementale). Convaincu par la puissance et l'importance pour les générations actuelles et futures de cette approche, Pierre Moorkens intègre les outils proposés par Fradin à sa pratique de dirigeant.

En 1999, il relève le challenge de redonner une nouvelle vie au site de Renault Vilvorde (Belgique), après la fermeture subite de celui-ci. En 28 mois, il permet la recréation de centaines d'emplois, notamment grâce aux outils novateurs de l'ANC. En 2008, il co-crée avec Fradin l'Institute of NeuroCognitivism (INC), une association internationale sans but lucratif, qui vulgarise et diffuse auprès des professionnels (consultants, formateurs, coachs, managers...) les applications concrètes de l'ANC²²⁶. Il est aujourd'hui conférencier, consultant et président de l'INC tout en gardant une activité d'administrateur de sociétés, d'ONG et d'associations.

2. Equation proposée par Pierre Moorkens

Au cours de sa conférence du 13 novembre 2015 intitulée « *Le cerveau, cet inconnu* », Pierre Moorkens a proposé une équation relative à l'efficience d'un enseignement²²⁷. Rappelons-nous qu'en mathématiques, une équation

²²⁵ C'est le journaliste Norman Macrae (1976) qui aurait inventé le terme d'intrapreneur. Il voulait ainsi désigner les managers qui mettaient sur pied de nouvelles et petites.

In D'Ambroise, G., & Verna, G. (1993). De l'entrepreneur à l'intrapreneur. *Gestion 2000*, (93-2). Consulté 28 novembre 2015 à l'adresse <http://www.legrain2sel.com/wp-content/documents/intraprenariat/entrepreneur-intrapreneur.pdf>

²²⁶ Moorkens, P. (s. d.). Agir en conscience, une utopie possible ? Consulté 27 novembre 2015, à l'adresse <http://www.pierre-moorkens.com>

²²⁷ S'il n'en est pas l'auteur, Moorkens ne peut cependant pas nous donner l'origine précise de cette équation.

est une égalité contenant une ou plusieurs variables et que résoudre une telle équation consiste à déterminer les valeurs que peuvent prendre ces variables pour rendre l'égalité vraie.

L'équation présentée a été définie de la manière suivante :

$E = Q \times A$	l'Efficienc <i>e</i> d'un enseignement = Qualité du contenu de l'enseignant x Adh <i>ésion</i> des contenants de l'élève
------------------	--

Nous pourrions la traduire en ces termes : « L'efficienc*e* d'un processus d'enseignement dépend non seulement de la qualité du contenu qu'un enseignant essaie de faire passer mais aussi la manière il est traité (ou déformé) par la structure cérébrale des apprenants. » Nous pensons cependant que cette équation peut être écrite aussi dans l'autre sens. La multiplication n'est-elle pas commutative ? Nous pourrions donc écrire :

$E = Q \times A$	l'Efficienc <i>e</i> d'un enseignement = Qualité du contenu de l'élève x Adh <i>ésion</i> des contenants de l'enseignant
------------------	--

Ce qui se traduirait comme suit : « L'efficienc*e* d'un processus d'enseignement dépend également de la manière dont la structure cérébrale des enseignants traite (ou déforme) la "qualité" du contenu renvoyé par les apprenants, que ce soit au niveau cognitif ou socio-affectif (déstabilisation cognitive et affective). »

Nous pensons en effet que se limiter à la première équation, c'est envisager la relation pédagogique dans un seul sens. Si la qualité du produit est adéquate et que le message ne passe pas, c'est que la réception fait défaut parce que l'élève présente des troubles d'apprentissage (notamment ceux désignés par le préfixe « dys »), a un manque de connaissances, de travail, d'attention, de méthode... ou encore est en désajustement relationnel par rapport à la culture scolaire (Kahn, 2010). Comme nous l'avons écrit précédemment, une telle interprétation amène les enseignants à porter davantage leur attention sur les manques des élèves plutôt que sur leurs besoins. Or, nous avons vu avec Houdé (2014) que certaines représentations spontanées de l'élève peuvent engendrer des erreurs et des difficultés. Nous avons aussi montré que le traitement de l'information était un aspect encore bien méconnu à ce jour par les enseignants et dès lors peu exploité avec les élèves. Ceci laisse donc à penser que les élèves ne donnent pas nécessairement aux activités le sens prévu par l'enseignant, sens mettant au premier plan le savoir visé (Kahn, 2010). C'est que nous écrivions déjà page 82 dans la *Partie 2*.

C'est donc au départ de ces deux équations que nous souhaiterions, à présent, revisiter les propos que nous avons tenus précédemment tout au long de ce travail de recherche.

3. Nouveau cadrage de nos résultats

Dans la *Partie 7*, nous avons articulé une première fois nos indicateurs avec les concepts opératoires retenus sous forme de carte mentale (p. 321). Dans cette huitième partie, nous avons présenté deux nouvelles cartes dans lesquelles les indicateurs et concepts envisagés ont été associés aux compétences transversales à dominante socio-affective figurant dans les Socles de compétences belges francophones (pp. 360 et 363). Nous souhaiterions à présent proposer une dernière carte mentale combinant toutes nos réflexions avec les équations que nous venons d'énoncer.

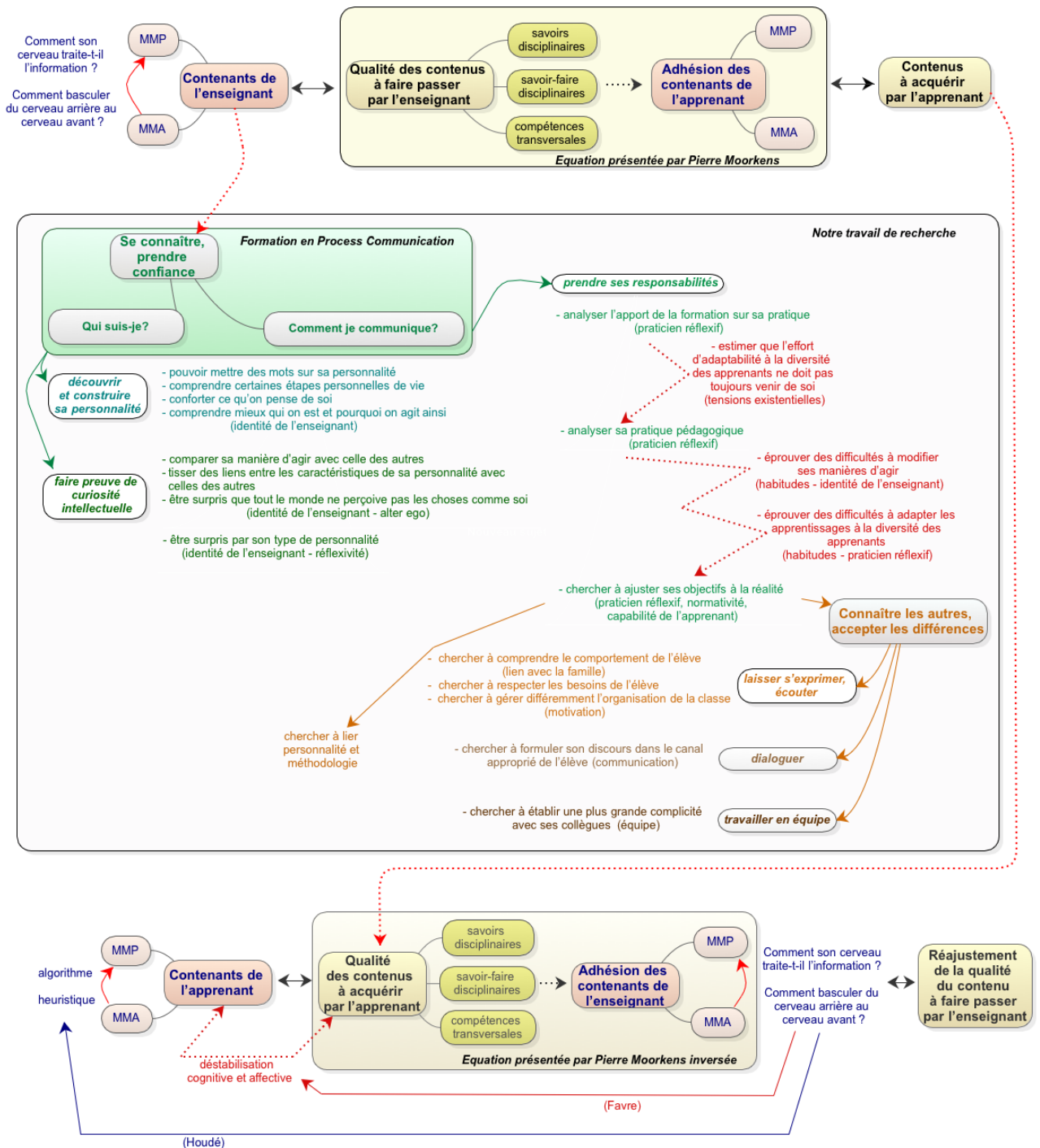


Figure 167 : Quatrième et dernier cadrage de nos résultats

Pour expliciter cette dernière carte mentale présentée en trois niveaux, nous envisagerons notre réflexion en trois temps. Nous la commencerons au départ de l'équation de Pierre Moorkens, puis nous reviendrons sur une dérive à éviter à propos de la Process Communication et, enfin, nous reviendrons sur l'équation de départ en inversant les deux facteurs qu'elles proposent.

3.1 Au départ de l'équation proposée par Pierre Moorkens

3.1.1 Efficience de l'enseignement

L'équation commence par l'expression « efficience de l'enseignement ». Mais qu'est-ce donc que l'efficience dans le cadre éducatif ?

L'**efficience**²²⁸ peut être définie comme la capacité d'un individu, d'un ensemble d'individus, d'une machine ou d'une technique à obtenir le maximum de résultats avec le minimum de moyens, de coûts, d'effort ou d'énergie (*effectiveness* en anglais). C'est l'aptitude à réaliser de manière rationnelle de bonnes performances pour une activité ou un travail donné, à optimiser les moyens disponibles ou alloués pour atteindre un résultat.

L'**efficience** ne doit pas être confondue avec l'**efficacité** (*efficiency* en anglais), qui est la capacité à atteindre des objectifs prédéfinis sans considération des moyens utilisés. L'efficience ne garantit pas l'efficacité et inversement. Prenons un exemple. Deux médicaments peuvent être efficaces en guérissant une maladie, mais l'un peut être plus efficace que l'autre s'il agit plus rapidement, s'il coûte moins cher ou s'il a moins d'effets secondaires sur le patient.

Dans le cadre de notre réflexion, nous définirons l'efficience comme la capacité d'un enseignant à permettre à chaque élève de disposer du viatique de compétences essentielles auxquelles il a droit en minimisant son intervention et en maximisant celle de l'élève, autrement dit en optimisant les moyens disponibles chez l'élève. Comme nous l'avons déjà écrit, le rôle de l'enseignant consiste à maintenir chaque apprenant dans SA route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire. C'est pour Rancière le cœur même de l'émancipation intellectuelle qu'il définit comme une rupture de la logique de l'explication et qui nécessite que tout soit mis en œuvre pour que l'apprenant apprenne par lui-même. Dans cette optique, l'enseignant met en œuvre en priorité les fonctions d'organisation des apprentissages, de mise en situation, d'activation et de régulation (Houssaye, 2014, empl. 977). Il enseigne aux élèves tels qu'ils sont, préjuge de leur capacité à réussir, a une vision modeste de son métier (apprendre à des élèves des connaissances) et ajuste ses conceptions et ses pratiques en se centrant plus sur les élèves

²²⁸ La Toupie, D. (s. d.-a). Efficience. Consulté 31 janvier 2016, à l'adresse <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Efficience.htm>

que sur la discipline. C'est ce que Felouzis (1997) appelle le modèle pragmatique pédagogique : l'enseignant ne se retranche pas sur les formes académiques de la discipline, ne juge pas le niveau des élèves déplorable, attend peu de choses d'eux et ne les évalue pas sévèrement (cité par Houssaye, *Ibid.*, empl. 993).

3.1.2 Qualité du contenu de l'enseignant

Le premier facteur de l'équation, à savoir la qualité des contenus à faire passer par l'enseignant, concerne non seulement les savoirs et les savoir-faire disciplinaires mais également tout ce qui est défini par les Socles de compétences au niveau transversal, à savoir les démarches mentales, les manières d'apprendre et les attitudes relationnelles que l'élève doit pouvoir mobiliser dans la construction de son savoir. Encore une fois, il ne s'agit pas pour l'enseignant de transmettre l'ensemble de ce qui précède mais de proposer des situations dans lesquelles l'élève sera amené à construire progressivement tout ce bagage indispensable à son insertion sociale.

La qualité de l'organisation de tels apprentissages par l'enseignant dépend cependant de la manière dont sa structure cérébrale traite (ou déforme) le contenu envisagé. Comme nous l'avons déjà précisé, chacun de nous a ses circuits privilégiés et ceux-ci sont largement définis par des raisons à la fois structurelles et culturelles (p. 373 de cette partie).

Nous avons souhaité présenter ci-dessous trois éléments, prélevés sur le terrain, qui pourraient nuire à la qualité des contenus proposés aux élèves et proposerons pour chacun d'eux une proposition d'amélioration. Nous développerons successivement la structuration des apprentissages, le travail des démarches mentales et terminerons par la continuité des apprentissages.

(1) Structuration des apprentissages

Préparer la classe nécessite de définir préalablement des objectifs en lien avec le programme mais aussi avec les besoins des élèves, d'imaginer des situations mobilisant l'activité des élèves... Il nous semble nécessaire également de déterminer, à l'avance, quelles pourraient être les traces à conserver au terme de l'apprentissage afin de permettre ultérieurement aux élèves de faire face à des tâches similaires de manière autonome.

Comme l'écrit Serres (2012), la culture antérieure, celles des sciences et des lettres, a longtemps laissé en jachère un champ cognitif que l'on peut nommer « procédural ». Toutefois, les procédures pénètrent aujourd'hui le savoir et les techniques et forment la pensée algorithmique (ndlr : MMP). Cette pensée faisait partie jadis, au moins à l'aveuglette, de l'exercice juridique et de l'art médical (facultés séparées des sciences et des lettres) parce que ces derniers utilisaient précisément des enchaînements de gestes, des manières de procéder, des procédures. Désormais, que ce soient l'atterrissage d'un aéronef, la fusion de deux sociétés industrielles,

l'utilisation d'un GPS..., tous se soumettent davantage aujourd'hui au cognitif algorithmique qu'aux abstractions déclaratives (pp. 73-74). Les traces à conserver au terme d'un apprentissage nous semblent donc devoir envisager non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. Or, dans la pratique professionnelle, nous constatons que les préparations de cours n'envisagent que rarement de telles traces. Et quand celles-ci existent, seuls les savoirs sont prévus, laissant les savoir-faire à la libre appréciation de chaque apprenant. Ajoutons encore que si les savoir-faire sont si peu souvent pris en considération, c'est que l'enseignant éprouve de sérieuses difficultés à deux niveaux : il ne parvient pas à verbaliser sa propre démarche et ne voit pas comment rédiger de telles procédures.

Afin de pouvoir imaginer des traces de structuration pertinentes, il conviendrait que chaque enseignant réfléchisse préalablement à sa propre manière de procéder et essaie de la mettre par écrit. Il évitera ainsi, comme nous le constatons parfois, de proposer aux apprenants des démarches que lui-même n'utilise pas... sauf à l'école, et souvent par tradition.

En procédant de la sorte, il sera amené à devoir développer une pensée de plus en plus algorithmique et donc à basculer en mode mental préfrontal. Mais pour cela, il doit avoir une maîtrise optimale des contenus proposés, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas. Et cette manière de penser perturbe bien souvent de nombreux enseignants qui éprouvent des difficultés à sortir de leurs habitudes, à modifier des pratiques qui les sécurisent, à remettre en question ce qu'ils ont parfois appris au cours de leur formation initiale...

Il faudrait donc pouvoir les accompagner et les aider à basculer un peu plus souvent du MMA vers le MMP. Nous y reviendrons au chapitre 5.

(2) Travail des démarches mentales (traitement de l'information)

Appréhender une situation qui pose problème, récolter des informations, les organiser et les communiquer pour tenter de résoudre la situation de départ constituent des démarches bien souvent méconnues et peu travaillées dans les classes. Implicitement, ces démarches constituent parfois la trame des activités organisées par les enseignants mais les apprenants n'en prennent pas tous conscience au cours de leur scolarité.

Lorsque nous avons développé la manière dont fonctionnait notre système nerveux, que ce soit en MMA ou en MMP, nous avons constaté de nombreuses similitudes avec ce que les Socles de compétences proposent au niveau des compétences transversales à dominante cognitive. Rendre les enfants conscients de la manière de traiter l'information nous paraît dès lors d'une importance capitale si nous voulons former des acteurs émancipés. Et pour y parvenir, il nous paraît nécessaire de placer régulièrement les élèves devant des tâches au cours desquelles ils seront confrontés à des problèmes à résoudre.

Sur le terrain, nous rencontrons cependant de nombreuses difficultés pour mettre en place de telles démarches car proposer des tâches au cours desquelles des problèmes risquent de surgir à un moment où on ne s'y attend pas ne permet pas à certains enseignants d'avoir un contrôle total sur le déroulement des activités scolaires. Cela provoque un malaise particulièrement important qu'il faut parvenir à surmonter. Et cela pourrait prendre beaucoup de temps si aucun accompagnement n'est envisagé, si l'on n'aide pas les enseignants à davantage accepter de s'ouvrir à l'imprévu, à davantage accepter que leur manière de voir est toute relative et que d'autres options sont possibles, à rechercher plus activement encore les mécanismes qui empêchent certains élèves d'apprendre... Bref, à passer une nouvelle fois plus aisément du MMA au MMP.

(3) Continuité des apprentissages

Pour planifier leurs apprentissages, les enseignants d'un établissement s'appuient sur les programmes et socles de compétences mis à leur disposition. Toutefois, l'envie de bien faire, l'importance exagérée donnée au regard de *l'Autre*, les habitudes dans l'établissement... amènent de nombreux professeurs à envisager des apprentissages trop prématurément. Les élèves n'étant pas toujours prêts à les recevoir, il s'avère alors nécessaire de procéder à de nombreuses redites tout au long de la scolarité. Ces apprentissages répétitifs – pensons notamment à l'orthographe des homophones, à la mémorisation des tables de multiplication – sont bien souvent présentés de la même manière d'une année à l'autre. A chaque fois, ils plongent les élèves en difficulté devant les mêmes problématiques sans qu'un nouvel apport significatif ne leur permette d'enfin comprendre pourquoi ils ne comprennent pas.

Afin d'améliorer la situation, nous pensons que tous les enseignants d'un établissement devraient commencer par définir ce qui doit être acquis, dans chaque discipline, au terme d'un parcours déterminé (par exemple au terme de l'école primaire). Sur cette base, ils pourraient ensuite planifier les apprentissages dans chaque année d'études en redescendant, pas à pas, vers les premières classes. Nous pensons qu'ainsi, chacun au niveau où il enseigne, connaîtrait davantage le rôle qui lui est assigné pour amener un maximum d'élèves à atteindre les objectifs définis dans les référentiels institutionnels.

Ce qui vient d'être explicité nécessite de procéder en sens inverse de ce qui habituellement effectué et ce changement de perspective se heurte une nouvelle fois aux habitudes, aux certitudes qui sont ancrées depuis bien longtemps au sein de l'École...

Ces quelques exemples issus du terrain illustrent cette bascule indispensable entre MMA et MMP afin de proposer des contenus d'une qualité de plus en plus importante mais aussi l'indispensable nécessité de

travailler en équipe pour y parvenir (ce que nous n'avons pu relever que deux fois au cours de nos interviews). En privilégiant les formes d'enseignement « ayant fait leurs preuves », les enseignants limitent certes les risques. Mais dans une telle culture individualiste, les professeurs développent principalement trois attitudes à l'égard de leur métier : immédiateté (planification à court terme au sein de la classe), conservatisme (refus des discussions et des projets qui remettent en cause), isolationnisme (attitude du « chacun pour soi » et refus des causes communes). Et si cet individualisme n'est pas imposé aux enseignants, ils y trouvent en fait largement leur compte et contribuent ainsi à reproduire le système, même lorsqu'ils en souffrent plus ou moins confusément (Houssaye, 2014, empl. 614).

3.1.3 Adhésion des contenants de l'apprenant

Face aux tâches proposées par l'enseignant, l'apprenant va traiter (ou déformer) l'information qui lui est transmise. A l'instar de l'enseignant, chacun d'eux possède ses circuits privilégiés et tous ne réagissent pas de la même manière.

Nous avons vu dans la première partie de ce travail de recherche que l'organisation des relations entre les membres d'une famille différait de celle existant entre les membres de l'école. Nous avons proposé à cet égard, dans la *Partie 1*, le tableau ci-dessous :





<u>Famille</u>		<u>École</u>
Affectif (le cœur prime)		Cognitif (la tête est aux commandes)
Personnel (ce que l'on est)		Professionnel (ce que l'on fait)
Particulier (son capital culturel)		Universel (outils indispensables pour vivre activement dans la société)
Appréciatif (on adore/on déteste...)		Évaluatif (évaluation de nature cognitive)

Figure 168 : Famille et école

Nous avons également expliqué que le passage d'une culture orale pratique vers celle de l'écrit abstrait touchait toutes les facettes d'un individu et concernait ses modes de fonctionnement, ses rapports au temps, à la norme... Comme l'explique Mouraux (2012), il faut carrément changer de regard, de pensée, de croyance et d'action et c'est ce passage culturel qui fait la difficulté des missions de l'école (p. 74).

Nous avons montré dans la deuxième partie que de nombreux élèves de l'enseignement différencié accusent de gros retards dans les apprentissages de base, qu'ils ont très peu de stratégies d'apprentissage, sont très lents et ont besoin de beaucoup de temps pour effectuer les tâches demandées, ont un temps de concentration très bas imposant une variation fréquente des activités et des moments de re-centration.

Dans la quatrième partie, nous avons montré que, selon leur profil de personnalité, les élèves répondaient différemment aux attentes de l'école. Certains se mettent au travail s'ils reçoivent des informations et/ou des réponses précises non teintées d'affectivité, d'autres si on les lance sur une action permettant de canaliser leur énergie, d'autres encore participent aux activités proposées si on leur laisse le temps de la réflexion...

Comme on peut le constater, la manière dont l'élève va traiter l'information ne dépend donc pas seulement du contenu proposé par l'enseignant. Si l'on souhaite que l'apprenant soit réellement acteur de son apprentissage, l'enseignant devra donc prendre en considération les nombreux paramètres permettant aux contenants de l'apprenant de traiter, ou non, le contenu proposé. Parmi ces paramètres, nous en ajouterons un proposé par Sotto et Oberto²²⁹ (2010). Selon ces auteurs, les enfants ont le désir d'apprendre quand ils perçoivent ce désir toujours existant chez les adultes. S'il faut bien entendu leur donner des méthodes pour mémoriser, gérer le temps..., la curiosité ne se transmettrait que par l'exemple et les élèves sentiraient d'instinct si leur professeur est encore curieux de ce qu'il enseigne. Voilà un circuit privilégié par certains élèves dont il faudrait tenir compte également.

3.2 Apport de la formation en Process Communication

La formation avait pour objectif d'apporter aux enseignants une description systématique des caractéristiques-clés de chaque type de personnalité mais aussi de découvrir et de comprendre leur propre personnalité ainsi que celle des autres. La Process Communication est également un outil de communication permettant de construire des relations constructives et efficaces. Nous avons donc souhaité apporter aux participants des stratégies permettant d'éviter autant que possible les situations de mécommunication et de retrouver une disponibilité intellectuelle et émotionnelle compromise par les stress négatifs. Nous avons montré précédemment ce que la démarche proposée pouvait apporter aux enseignants tant sur les plans personnel et pédagogique que relationnel.

Il nous faut toutefois rappeler ici une dérive que nous avons constatée chez plusieurs enseignants. Suite à la formation, certains d'entre eux ont souhaité dresser le profil de personnalité de leurs élèves. S'ils y parvenaient pour quelques-uns, ils éprouaient des difficultés pour établir celui des autres et auraient bien voulu que la formatrice les accompagne dans leur pratique de classe pour les aider à y parvenir. Comme nous l'avons développé précédemment, un enseignant pensait même qu'il était possible de lier personnalité et méthodologie, ce qui laissait supposer qu'en étiquetant un élève, on pourrait lui donner exactement ce dont il avait besoin.

²²⁹ Sotto, A., & Oberto, V. (2010). *Donner l'envie d'apprendre*. Bruxelles: Ixelles Editions.

Les travaux du trio Bautier-Charlot-Rochex en 2000 ou encore ceux du duo Bautier-Rayou en 2009 soulignent pourtant que les pédagogies qui veulent prendre en compte les différences, réelles ou supposées, peuvent aboutir à consacrer ou à entériner ces différences, à enfermer les élèves dans ce qu'ils sont, ce qu'ils savent et ce qu'ils aiment. Ils ajoutent qu'au contraire, il s'agit que les apprenants reconnaissent la nécessité et les exigences d'un travail d'acculturation leur permettant d'élaborer leurs appartenances pour mieux s'en déprendre et anticiper sur les expériences à venir (in Houssaye, 2014, empl. 870).

3.3 Equation présentée par Pierre Moorkens inversée

Nous avons expliqué à la page 379 que l'efficacité d'un enseignement dépendait également de la manière dont la structure cérébrale des enseignants traitait ou déformait la « qualité » du contenu renvoyé par les apprenants, que ce soit au niveau cognitif ou affectif. Voyons quel sens apporter à cette équation inversée.

3.3.1 Qualité du contenu de l'apprenant

Comme pour la qualité des contenus à faire passer par l'enseignant, la qualité des contenus à acquérir par l'apprenant concerne non seulement les savoirs et les savoir-faire disciplinaires mais également tout ce qui est défini par les Socles de compétences au niveau transversal, à savoir les démarches mentales, les manières d'apprendre et les attitudes relationnelles qu'il doit pouvoir mobiliser dans la construction de son savoir.

Nous avons vu dans la *Partie 7* que la confrontation à un problème, à l'inconnu, à une difficulté... pouvait produire ce que Favre (2014) appelle une déstabilisation cognitive et affective qui ouvre la porte à une période de plus grande vulnérabilité de l'apprenant. L'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage dépend alors de la relation affective que l'élève entretient avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs (p. 47). Il faut qu'il puisse accepter ses erreurs comme source possible d'apprentissage, de renouveau, de rebond... et donc basculer du MMA au MMP.

L'apprenant peut aussi mettre en œuvre des automatismes de pensée surapppris qui créent des blocages cognitifs. C'est par exemple le problème de mathématiques que nous avons présenté précédemment dans lequel on expliquait que Louise avait 5 billes de plus que Léo et où l'élève ne parvenait pas à inhiber l'heuristique « *il y a le mot plus donc j'additionne* ». L'élève doit ainsi apprendre à résister psychologiquement à cette impulsion de son cerveau (Houdé, 2014, p. 52).

Les contenus à acquérir par l'apprenant peuvent ainsi être entravés par les modes mentaux qu'il privilégie tant sur les plans affectif que cognitif. Il nous paraît dès lors indispensable que l'enseignant apprenne à décoder les

indices que lui renvoie l'élève afin de pouvoir réagir le plus adéquatement possible. Ce qui nous amène à la deuxième partie de l'équation : l'adhésion des contenants de l'enseignant.

3.3.2 Adhésion des contenants de l'enseignant

Dans la *Partie 7*, nous avons montré l'importance de ne pas affaiblir l'élève au moment de la déstabilisation affective et cognitive que nous avons rappelée au point précédent – que ce soit en introduisant de l'insécurité affective (menace, chantage, moqueries, peu d'espace pour expérimenter...) ou en assimilant les erreurs de l'élève au registre de la faute... – car il pourrait se considérer comme « mauvais » et ne plus vouloir se confronter aux apprentissages. L'enseignant doit éviter à tout prix qu'au cours de cette période, l'élève considère comme une trahison toute incohérence entre l'enseignant qui aide et l'enseignant qui met en échec. Favre (2014) propose ainsi qu'un pacte de non-trahison soit par exemple passé avec les élèves, après leur avoir expliqué la courbe de l'apprentissage présentée à la page 314 de la *Partie 7*. Ce pacte pourrait être rédigé de la manière suivante : « *Je m'engage, en tant qu'enseignant, à ne pas vous mettre de contrôle pendant la période de déstabilisation ou de négocier avec vous la date de celui-ci ; à vous la responsabilité de me faire savoir quand vous serez prêts, sachant qu'il peut y avoir des dates butoirs* » (Ibid., p. 49).

Concernant les inhibitions d'heuristiques pouvant entraver certains apprentissages, Houdé (2014) propose que l'enseignant apprenne à l'élève à résister psychologiquement à certaines impulsions de son cerveau plutôt que de lui répéter sans succès des règles générales qu'il maîtrise souvent déjà (Ibid., p. 52).

Si, pour Piaget, la conception de l'intelligence de l'enfant est linéaire et cumulative, liée, stade après stade, à l'idée d'acquisition et de progrès – ce que l'on peut appeler le « modèle de l'escalier », chaque marche correspondant à un grand progrès, à un stade bien défini – la nouvelle psychologie de l'enfant remet en cause cette conception, du moins, elle indique qu'elle n'est pas la seule possible. D'une part, il existe chez les bébés et les jeunes enfants des capacités cognitives assez complexes, biologiquement déterminées et indissociables des fonctionnements innés du nouveau-né²³⁰. C'est ce qu'on appelle des protoconnaissances et celles-ci, ignorées par Piaget, sont non réductibles à un fonctionnement strictement sensori-moteur (la « première marche » de l'escalier). D'autre part, la suite du développement de l'intelligence, jusqu'à l'adolescence et l'âge adulte compris (la « dernière marche »), est jalonnée d'erreurs, de biais perceptifs, de décalages inattendus mais aussi de biais cognitifs de raisonnement déductif et inductif chez l'adulte. Ainsi, l'intelligence avance de façon

²³⁰ Pouthas, V., & Jouen, F. (1993). *Les comportements du bébé : expression de son avoir ?* Liège : Editions Mardaga.

beaucoup plus biscornue et non linéaire. Au-delà des compétences précoces, le mécanisme-clé pour corriger les erreurs cognitives est dès lors, selon Houdé (2014), l'inhibition des biais (Ibid., pp. 76-77).

Michel Serres explique qu'on pourrait comparer les progrès du développement cognitif avec l'escalade d'une montagne. Tout le monde fait la course pour arriver le premier au sommet puis, tout d'un coup, une autre montagne surgit sans prévenir : un autre défi cognitif, un défi de résistance. Alors, celui qui était au sommet se retrouve en retard (en décalage de performances) parce qu'il doit redescendre avant de remonter. Dans les différents domaines cognitifs, les bébés, les enfants et les adultes doivent, à tout moment, redescendre avant de remonter. Et pour Houdé, le mécanisme-clé de la remontée, c'est la résistance cognitive, liée elle-même à un progrès linéaire du cortex préfrontal (maturation) mais dont l'efficacité est non linéaire car il faut apprendre à résister, au cas par cas (montagne par montagne), à de nouveaux biais cognitifs ou automatismes qui se présentent à tout moment, à de nouvelles heuristiques... (Ibid., pp. 78-79).

Ce qui perturbe les enseignants – comme les parents d'ailleurs –, c'est de ne pas comprendre pourquoi les jeunes se trompent, font des erreurs à répétition, là où ils croyaient qu'ils avaient bien compris, voire déjà réussi plus tôt. Ce sont donc les décalages par rapport à un modèle linéaire du progrès, comme le « modèle de l'escalier » de Piaget, qui perturbent les enseignants. Alors, ils répètent les explications logiques, parfois en s'énervant, et dans bien des cas, cela ne marche toujours pas ! Avec le modèle non linéaire proposé par Houdé, ces difficultés deviennent tout à fait normales. Il est cependant nécessaire d'affiner la pédagogie et de choisir la bonne manière d'apprendre au cas par cas car, souvent, le conflit cognitif est lié à la façon dont on pose le problème (Ibid., pp. 88-89).

Quels que soient les contenants privilégiés par l'enseignant, ce dernier devrait donc tout mettre en œuvre pour...

- apprendre à décoder les indices manifestant toute déstabilisation affective et cognitive que lui renvoie l'élève ;
- soutenir celui-ci au cours de cette période de plus grande vulnérabilité ;
- repérer les automatismes de pensée surappris qui créent des blocages cognitifs chez l'apprenant ;
- apprendre à l'élève à résister psychologiquement à certaines impulsions de son cerveau et corriger ainsi certaines heuristiques pouvant bloquer l'apprentissage.

Chapitre 4

Éléments recueillis auprès des acteurs

1. Préambule

Comme nous l'avons déjà précisé, nous n'avons pu interviewer et accompagner les enseignants que de trois établissements sur quatre. Malgré toutes les démarches entreprises, il nous fut en effet impossible d'entrer en contact avec les enseignants d'une des deux écoles secondaires.

Dans les six mois qui suivirent la formation, l'accompagnement des enseignants de ces trois établissements fut très ponctuel. D'une part, différents projets étaient déjà en cours et le temps venait à manquer pour tous les concrétiser. D'autre part, un temps de recul semblait nécessaire pour permettre à tous les participants d'intégrer, à leur rythme, certains contenus de la formation.

En février et mars 2016, nous avons revu des enseignants de chacun de ces trois établissements afin de mesurer l'impact de la formation un an plus tard. Nous leur avons également soumis les résultats de notre travail afin de recueillir leurs observations. Nous n'avons pas pu tous les rencontrer, certains n'étant plus en fonction dans les établissements concernés, d'autres restant injoignables malgré nos sollicitations.

2. Impact de la formation un an plus tard

Nous présenterons d'abord deux types d'informations dont nous ont fait part les personnes rencontrées. Les premières touchent à la pratique de classe, les deuxièmes se rapportent au plan personnel.

Plusieurs enseignants auraient voulu aller plus loin dans les actions mises en œuvre mais ils se sont heurtés à différents freins indépendants de leur volonté. Nous les évoquerons dans un troisième temps.

2.1 Au niveau de la pratique de classe

Nous avons pris connaissance de quatre pratiques visant, comme le dit un enseignant, le « bien-être de l'élève ».

- *Une organisation plus souple de la classe.* Certains enseignants osent proposer aujourd'hui un coin parole, des bancs individuels pour que certains enfants puissent s'isoler, une mobilité qui varie suivant les nécessités... alors que cela n'était pas imaginable précédemment.

On retrouve ce type d'organisation essentiellement à l'école fondamentale.

- *La planification des activités prévues pour la journée.* Annoncée aux apprenants dans quelques classes, dès le début des cours, elle permet de satisfaire les besoins psychologiques de certains élèves. Cette structuration du temps constitue en effet une référence répondant à leur besoin de savoir ce qui doit être fait et dans quel délai.
- *Une communication plus efficace.* Certains enseignants parviennent plus aisément à s'adresser à leurs élèves en utilisant le canal de communication approprié. D'autres amènent les apprenants à s'exprimer davantage, ce qui leur permet de mieux les comprendre, de mieux percevoir leurs besoins et de repérer plus facilement les erreurs cognitives qu'ils commettent. Mais comme dira l'un des enseignants rencontrés : « *En les comprenant parfois tellement mieux, on se sent encore plus démuni parce qu'on ne sait pas toujours comment nous y prendre pour les satisfaire...* »
- *La mise en place d'une « échelle des émotions ».* Dans une classe, en fin de journée, chaque apprenant est invité à se situer sur cette échelle et à s'exprimer oralement s'il le souhaite.

Sur le plan strictement pédagogique, nous avons rencontré des enseignants enthousiastes qui nous expliquent les différents projets qu'ils ont mis en place au cours de l'année écoulée. Nous constatons toutefois que les pratiques évoquées étaient déjà de mise avant la formation même si elles se sont davantage enrichies aujourd'hui. Ces enseignants semblent non seulement avoir une bonne maîtrise des savoirs et des savoir-faire disciplinaires mais ont également une connaissance précise des compétences transversales qu'ils doivent développer chez leurs élèves. Nous remarquons encore que ce sont des personnes qui peuvent faire face à l'inattendu et qui n'hésitent pas à proposer des activités scolaires qui pourraient s'avérer plus déstabilisantes que prévu.

Par ailleurs, nous avons croisé des enseignants qui constatent qu'ils ont généralement peu avancé sur le plan pédagogique, voire pas du tout.

- Certains ont bien tenté de mettre en place différentes actions mais se sont heurtés à des difficultés indépendantes de leur volonté et sont parfois fort découragés (voir 2.3). Les habitudes reprennent petit à petit leur place.
- D'autres ont constaté qu'ils s'étaient engagés dans des perspectives intéressantes mais, à un moment donné, ils ont été bloqués par des savoirs ou des savoir-faire disciplinaires. Dans certains cas, ils ne les maîtrisent pas suffisamment mais, bien souvent, ils n'arrivent pas à les exprimer clairement tellement ces savoirs et savoir-faire sont devenus automatiques. Quand des apprenants sont bloqués, ils ne

parviennent pas à les aider comme ils le souhaiteraient et se sentent alors très démunis.

- Quelques enseignants ne voient toujours pas comment intégrer les éléments de la formation à leur pratique quotidienne et semblent attendre le « déclic ».

2.2 Au niveau personnel

Quelques enseignants sont (encore) en plein questionnement. L'un d'entre eux nous a signalé « *être en grosse remise en question sur le plan personnel* », remise en question due à un manque de communication avec les collègues mais aussi à une « *trop grande rigidité personnelle* ». Il voudrait bien laisser plus de liberté à ses élèves afin qu'ils puissent mobiliser leurs propres démarches mais il se sent alors tellement insécurisé qu'il n'y parvient pas. Un autre s'exprimera différemment mais éprouve le même ressenti. Il dira qu'il « *a du mal à lâcher prise* » et qu'il voudrait que ses élèves suivent ce que lui souhaite et pas autre chose.

Nous avons aussi rencontré des enseignants qui se sentent personnellement très touchés (voire trop) par les situations familiales de leurs élèves. Ils éprouvent beaucoup de difficultés à prendre du recul, se culpabilisent parfois de leur incapacité à faire évoluer les situations rencontrées, se révoltent contre le système et finissent par s'enfermer tellement dans l'affectif qu'ils ne parviennent plus à s'investir dans le volet pédagogique de leur métier.

2.3 Freins rencontrés

Parmi les freins évoqués, nous en retiendrons trois tout particulièrement : l'intérêt des parents pour ce qui se passe à l'école, le manque de stabilité des équipes pédagogiques et les réactions de certains élèves.

2.3.1 Intérêt des parents

Dans l'un des trois établissements, les enseignants sont interpellés par l'attitude de nombreux parents. Certains vont jusqu'à dire que ceux-ci se moquent de tout : ils ne viennent pas chercher les documents de scolarité, envoient leurs enfants à l'école sans vêtements chauds, sans chaussures adéquates (un enfant est arrivé un jour à l'école avec une chaussure sans semelle), n'assurent aucun suivi pédagogique, se battent entre eux devant ou dans l'école...

Comme plusieurs enseignants le font encore remarquer, avant de pouvoir exercer leur métier dans des conditions correctes, ils doivent bien souvent d'abord assumer des tâches d'infirmier, d'assistant social ou de psychologue.

Pour certains, cela devient à la limite du supportable et la prise de recul leur est devenue quasi impossible.

2.3.2 Manque de stabilité des équipes

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons pu collaborer avec trois établissements appartenant à des réseaux différents dont les règles de recrutement, de priorité, de nomination diffèrent fortement.

Trois facteurs peuvent expliquer le manque de stabilité des équipes pédagogiques.

1. Lorsqu'un poste d'enseignant devient vacant, la désignation d'un nouveau titulaire peut dépendre soit d'une commission centralisée pour l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles, soit d'un pouvoir organisateur local. Dans les deux cas, cette désignation est effectuée en priorité sur base de l'ancienneté de service : un membre du personnel plus ancien sera toujours affecté dans un poste avant un membre plus jeune.

Quand les désignations sont centralisées pour tous les établissements d'un territoire, le classement des candidats varie annuellement, ce qui entraîne de nombreuses mutations dans un grand nombre d'établissements. Certains d'entre eux voient ainsi leurs équipes pédagogiques modifiées chaque année. Dans l'une des écoles fondamentales rencontrées, environ un tiers de l'équipe a changé au cours de notre recherche, ce qui ne permet dès lors pas d'assurer la mise en place de projets sur le long terme.

2. Dans un système centralisé, certains enseignants postulent là où ils ont le plus de chance d'être rapidement nommés puis, une fois stabilisés dans la fonction, ils essaient de se rapprocher de leur lieu de résidence. L'école présentée au point précédent s'est longtemps retrouvée confrontée à ce phénomène : des enseignants demandaient leur désignation dans cet établissement « situé au bout du monde et où personne ne voulait aller » et une fois nommés, ils demandaient une mutation ailleurs. Depuis que la directrice est à la tête de l'école, elle n'a encore jamais connu d'équipe stable et commence lentement à s'épuiser, car il faut chaque année recréer un nouvel esprit d'école.
3. Dans l'enseignement secondaire, en fonction du nombre d'élèves inscrits à la fin du mois de septembre, un nouveau calcul de l'encadrement pédagogique est effectué. Dès la fin du mois d'octobre suivant, les attributions des professeurs sont modifiées en conséquence. Dans le cadre de cette recherche, nous avons ainsi travaillé avec six enseignants du premier degré différencié. Suite à la formation qui se termina en février 2015, des tentatives pédagogiques furent menées, des projets furent envisagés pour la rentrée suivante. En septembre, les enseignants tentèrent de concrétiser leurs

réflexions mais au bout d'un mois à peine, suite aux nouvelles attributions, plus aucun d'eux ne travaillait dans ce degré. Toutes les perspectives envisagées tombèrent dès lors à l'eau.

2.3.3 Réactions de certains élèves

Comme nous l'avons écrit dans la *Partie 2*, certains élèves du premier degré différencié de l'enseignement secondaire n'ont qu'un objectif : apprendre le métier qu'ils souhaitent exercer plus tard. N'ayant pas obtenu leur CEB au terme de l'école primaire, ils sont obligés de suivre les cours dans l'enseignement différencié afin de tenter de l'obtenir. Toutefois, ce certificat n'est pas une priorité à leurs yeux et ils attendent donc que le temps passe. Qu'ils réussissent ou pas, ils savent qu'ils passeront automatiquement dans l'année suivante. Il leur suffit donc d'être patients.

Les enseignants de ces élèves ont tenté de mettre en place un mini chef-d'œuvre pédagogique afin de donner davantage de sens aux apprentissages scolaires. Vu le niveau de leurs élèves, ils souhaitaient procéder à petits pas et ont longuement réfléchi au niveau d'exigence attendu. Malgré tout ce qu'ils ont mis en place, peu d'élèves se sont mis au travail. Leur absentéisme cumulé à leur manque de motivation ont finalement amené les enseignants à abandonner le projet.

3. Interprétation de nos résultats par les acteurs concernés

Pour présenter les résultats de notre travail aux acteurs concernés, nous avons réalisé un montage de 12 diapositives (Annexe 15, Thèse tome 2, pp. 154-162). Nous y avons abordé :

- le traitement des interviews que nous avons réalisées au terme de la formation en Process Communication ;
- l'articulation des résultats obtenus avec ce que proposent
 - o les Socles de compétences au niveau transversal ;
 - o les neurosciences à propos du traitement de l'information ;
 - o l'équation de Pierre Moorkens relative à l'efficacité de l'enseignement ;
- les perspectives qu'il nous semblerait utile de mettre en œuvre :
 - o prendre en considération les effets de la déstabilisation cognitive et affective de l'apprenant face à tout nouvel apprentissage ;
 - o déceler les éventuelles heuristiques que celui-ci utilise afin de réajuster au mieux le contenu proposé.

Au terme de notre présentation, les enseignants ont pu poser les questions qu'ils souhaitaient, nous faire part de leurs remarques éventuelles...

Nous développerons nos différentes interactions avec les acteurs concernés en abordant successivement l'Education inclusive, leur ressenti par rapport au traitement des interviews et clôturerons avec quelques perspectives dont ils nous ont fait part.

3.1 L'Education inclusive

Lorsque nous avons entrepris ce travail de recherche, nous ne savions pas encore que nous nous engageons dans une perspective inclusive. En Belgique francophone, l'intégration comme l'inclusion scolaire ne concernent en effet que les élèves de l'enseignement spécialisé qui tentent de rejoindre l'enseignement ordinaire. Ce terme n'avait donc pas pour nous, à l'époque, la signification que nous lui connaissons aujourd'hui.

Nos recherches nous ont progressivement amené à prendre conscience que l'Education inclusive visait à transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage afin de les adapter à la diversité des apprenants. A cette fin, nous avons découvert qu'il était nécessaire de s'intéresser tant aux lieux, à la qualité et aux résultats d'apprentissage qu'aux groupes d'apprenants susceptibles d'être marginalisés, exclus ou en échec scolaire.

En présentant les caractéristiques d'une telle approche, certains enseignants ont été très interpellés, tout comme nous l'avons été au départ de cette recherche. Ce fut un moment d'échanges très intéressant qui nous a permis de prendre conscience que, plongé dans notre recherche, nous oublions parfois bien vite que les acteurs du terrain n'évoluent pas au même rythme que nous. La communication de telles informations nous semble dès lors indispensable si nous voulons que chercheurs et acteurs du terrain puissent se comprendre et progresser ensemble.

Au terme de notre discussion, certains se sont demandé si on parlait déjà de ce type d'approche en formation initiale. Nous avons malheureusement dû répondre que ce n'était pas encore le cas. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, l'expression « éducation inclusive » n'a pas le même sens dans notre pays que celui présenté dans ce travail. Toutefois, quelques jours après la dernière présentation, nous avons reçu le courrier d'une association belge dénommée « *l'Ecole de Tous* » et créée le 28 février 2015²³¹. A la première page, nous y avons trouvé les informations suivantes :

« Les auteurs du projet travaillent depuis 4 ans sur celui-ci. Ce travail part, dans leur chef, des constats suivants, vécus au quotidien à travers leurs pratiques et leurs rencontres. Ils observent, en Fédération Wallonie-Bruxelles, un enseignement contrasté : dans la communauté éducative, des

²³¹ ASBL Ecole de Tous. (2016). L'Ecole de Tous. Consulté 3 mars 2016, à l'adresse <http://ecoledetous.be/association/>

expériences très enthousiasmantes côtoient des vécus d'échec et d'impuissance ; à côté d'enfants vivant un parcours scolaire motivant et mobilisant leurs capacités et leurs énergies, trop de jeunes vivent l'école de manière négative, dans un sentiment d'échec permanent, de résignation ou de révolte. (...)

Le projet, plus amplement décrit dans la section « Comprendre » de ce site, englobe tous les aspects de l'école. Il s'inscrit dans le principe de l'école inclusive et veut faire de la diversité des enfants un atout pédagogique. Il repose sur un tronc commun de la 1^{re} primaire à la 4^e secondaire, offrant une formation générale, polytechnique, sportive, artistique et culturelle.

L'Ecole de Tous couvre une plage horaire étendue, de 07h00 à 18h00, au cours de laquelle les enfants participent à des activités scolaires et parascolaires, ces dernières étant en partie facultatives.

Il repose sur un cadre de principes pédagogiques et éducatifs à partir duquel chaque équipe pédagogique construit ou adapte son projet d'établissement. Il mobilise l'équipe éducative dans une responsabilité solidaire dans la réussite de l'enfant, dans une école du projet, de la pédagogie différenciée, de la pédagogie de la collaboration. (...)

Ce projet, qui a déjà été soumis à de nombreux acteurs venant d'horizons différents, n'est pas figé. Il doit se nourrir de l'apport de tous dans une démarche constructive. La mise en place d'expériences pilotes permettra de tester son opérabilité, d'évaluer sa pertinence en termes d'efficacité et d'équité, et d'y apporter les aménagements nécessaires. »

Comme on peut le constater, et pour la première fois selon nous, des réflexions à propos de l'Education inclusive commencent à voir le jour en Belgique, et nous ne pouvons que nous en réjouir. L'approche présentée par cette association constitue une manière intéressante de susciter une démarche collective des professionnels de l'éducation, et ce pour le plus grand bien de tous les apprenants.

3.2 Ressenti des acteurs par rapport au traitement des interviews effectuées

De nos premiers échanges, il ressort que les participants ont le sentiment de retrouver les éléments dont ils nous avaient fait part. Aucun d'eux n'a paru frustré ou déçu par le traitement des informations relevées dans les interviews. Quelques-uns ont néanmoins souhaité en savoir un peu plus et nous avons dès lors développé davantage certains propos tenus.

Ainsi, dans la présentation que nous avons réalisée, nous avons montré que s'il estime que l'apport de la formation correspond à ses attentes et que l'effort d'adaptabilité à la diversité des apprenants ne provoque pas trop de tensions existentielles, l'enseignant semble être amené à analyser sa pratique pédagogique et à chercher ensuite à ajuster ses objectifs à la réalité. Cet ajustement a suscité trois interpellations.

Tout d'abord, plusieurs enseignants font remarquer qu'ils reproduisent ce qu'ils ont appris et ne parviennent pas toujours à imaginer d'autres stratégies. Ensuite, certains se demandent si en modifiant leurs démarches habituelles, ils seront encore « dans le bon ». Enfin, lorsqu'ils mettent en place de

nouvelles approches, cela ne provoque pas nécessairement les effets attendus. Pour ces différentes raisons, ils souhaiteraient pouvoir compter sur l'appui d'une personne extérieure et se demandent à qui ils pourraient bien faire appel. Si nous pourrions leur apporter ce soutien, notre fonction d'inspecteur nous met toutefois en porte-à-faux. En effet, dans le cadre professionnel, nous ne pouvons accompagner les équipes sur le plan pédagogique et, dans ce cas précis, nous empiétons, de plus, sur le terrain de collègues. Il s'agit donc d'une situation bien embarrassante pour laquelle nous n'avons personnellement pas de solution à l'heure actuelle.

3.3 Quelques perspectives envisagées par les acteurs du terrain

Au terme des discussions que nous avons eues avec les enseignants, ces derniers nous ont fait part de trois perspectives qu'ils trouveraient utiles de mettre en œuvre à leur niveau.

1. Afin de pouvoir effectuer un travail pédagogique en continuité, il leur paraîtrait nécessaire d'envisager une planification des apprentissages au sein de tout l'établissement en partant de la 6^e année primaire vers la 1^e année maternelle.
2. Se rendant compte qu'ils travaillent souvent de manière solitaire, certains suggèrent de se rencontrer plus souvent afin de pouvoir confronter les points de vue des uns et des autres. De cette manière, ils pensent qu'ils développeraient davantage un véritable esprit d'équipe.
3. Enfin, la structuration des apprentissages leur semblerait plus pertinente si elle venait des apprenants eux-mêmes et, pour ce faire, il faudrait que les élèves soient plus souvent considérés comme acteurs que comme consommateurs. Des démarches comme la résolution de problème leur paraît une piste intéressante.

Chapitre 5

Validation des hypothèses

et perspectives futures

1. Validation des hypothèses

A la suite de nos premières expériences, nous avons pris conscience que nous avons négligé de prendre suffisamment en considération la diversité des besoins et des compétences professionnelles des enseignants. Or, pour tendre vers une éducation inclusive, nous ne pouvons omettre aucun acteur. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons donc pensé qu'il serait intéressant de nous intéresser d'abord aux adultes qui accompagnaient les apprenants au quotidien.

Constatant à quel point ceux-ci sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances (Cyrułnik, 2005, p. 75), nous avons décidé de surseoir le pédagogique dans un premier temps. Nous avons alors proposé à différents enseignants volontaires une formation leur permettant d'apprendre à mieux se connaître, à mieux connaître *l'Autre* et à communiquer plus efficacement avec lui. Par cette démarche, nous espérons (re)mobiliser la réflexion des enseignants sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre, pratiques susceptibles de répondre davantage aux besoins de chaque apprenant.

Trois hypothèses avaient été émises :

- Une formation en Process Communication ainsi qu'un suivi des enseignants amènent ceux-ci à mieux se connaître, à mieux connaître et comprendre leurs élèves et dès lors à communiquer plus efficacement avec eux.
- Ce changement de regard sur soi comme sur les apprenants conduit les enseignants à mettre en place des pratiques pédagogiques répondant davantage aux besoins de leurs élèves ce qui a pour conséquence une augmentation du taux de réussite de ces derniers.
- Dans certaines équipes, le travail dépasse le cadre individuel et amène une réflexion au sein de toute l'équipe dans laquelle la diversité des apprenants est de plus en plus prise en compte.

Reprenons chacune de ces hypothèses et voyons au terme de notre réflexion si nous pouvons les valider ou si nous devons les nuancer voire les rejeter.

1.1 Première hypothèse

*« Une formation en Process Communication
ainsi qu'un suivi des enseignants
amènent ceux-ci à mieux se connaître, à mieux connaître et comprendre
leurs élèves et dès lors à communiquer plus efficacement avec eux. »*

Nous constatons que la formation a engendré des réactions différentes auprès des participants. Si certains se sentent confortés dans l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes, d'autres se sont découverts et ont parfois mieux compris certaines étapes personnelles de vie. Pour quelques enseignants, ce fut, par contre, d'abord la surprise car ils n'imaginaient pas avoir tel ou tel profil. Puis, à la réflexion, ils se sont finalement rendu compte que ce profil leur convenait. Par ce type de démarche, la plupart des participants ont également pris conscience que tout le monde ne fonctionnait pas nécessairement comme eux et pour certains, cela fut particulièrement déstabilisant.

Sur le plan de la communication, beaucoup d'enseignants nous disent faire davantage attention à la personne à laquelle ils s'adressent afin de formuler leur discours dans le canal approprié.

Enfin, si ce type de formation aide beaucoup d'enseignants à mieux comprendre leurs élèves, elle a des répercussions au-delà du cadre scolaire et, bien souvent d'abord, dans l'environnement familial immédiat.

Ces différents constats ne semblent cependant pas se développer davantage si un suivi des enseignants est assuré après la formation. Il nous faut dès lors nuancer cette première hypothèse en conséquence.

2.2 Deuxième hypothèse

*« Ce changement de regard sur soi comme sur les apprenants conduit les
enseignants à mettre en place des pratiques pédagogiques répondant
davantage aux besoins de leurs élèves ce qui a pour conséquence une
augmentation du taux de réussite de ces derniers. »*

Si les pratiques des enseignants semblent évoluer aux niveaux relationnel et communicationnel, les changements sur le plan pédagogique en sont encore à leurs balbutiements. Comme nous l'avons précisé au chapitre précédent, plusieurs enseignants font remarquer qu'à ce niveau, ils souhaiteraient pouvoir compter sur l'appui d'une personne extérieure. Ils éprouvent en effet des difficultés à imaginer d'autres stratégies que celles qu'ils utilisent habituellement et quand ils y parviennent, ils se demandent si cela provoquera les effets attendus ou s'ils seront encore « dans le bon ».

Compte tenu de ce qui précède, l'amélioration du taux de réussite n'est pas encore perceptible mais l'envie de poursuivre une réflexion sur le plan

pédagogique est présente chez de nombreux enseignants. Cette deuxième hypothèse doit donc également être nuancée.

2.3 Troisième hypothèse

« Dans certaines équipes, le travail dépasse le cadre individuel et amène une réflexion au sein de toute l'équipe dans laquelle la diversité des apprenants est de plus en plus prise en compte. »

Afin d'assurer une efficacité optimale à la démarche envisagée, nous avons regroupé un maximum d'enseignants d'un même établissement au cours des différentes journées de formation. Nous espérons ainsi renforcer l'esprit d'équipe entre les différents participants.

Au terme de ces journées, nous avons pu constater que les réflexions se poursuivaient dans les trois établissements que nous avons suivis. Si, au départ, les réflexions avaient essentiellement pour objet la Process Communication, nous avons, petit à petit, pu aborder certaines perspectives pédagogiques. Malheureusement, au terme de l'année scolaire, les équipes ont été modifiées dans deux écoles sur trois. Il ne restait donc qu'un seul établissement au sein duquel nous pouvions vérifier cette troisième hypothèse.

Dans cet établissement, la coéducation est une réalité depuis plusieurs années et les enseignants semblent avoir l'habitude de travailler en équipe. Toutefois, certains d'entre eux ne sont pas encore pleinement satisfaits de cette collaboration. Ils ont ainsi le sentiment que la communication fait parfois défaut et en sont, pour le moment, très dérangés.

Nous ne pouvons donc pas affirmer qu'une réflexion prenant de plus en plus en compte la diversité des élèves dépasse le cadre individuel et s'effectue au sein de toute l'équipe. Dès lors, nous ne pouvons que rejeter cette troisième hypothèse, du moins à l'heure actuelle.

2. Perspectives futures éventuelles

Comme nous pouvons le constater, toutes les hypothèses envisagées n'ont pu être validées. Nous sommes toutefois convaincu qu'il est possible de tendre progressivement vers de telles perspectives si un travail en co-construction avec les enseignants se poursuivait au-delà de cette recherche. Nous souhaitons dès lors suggérer quelques propositions qui pourraient orienter les réflexions futures au départ de ce que nous avons développé tout au long de cette thèse.

2.1 Préambule

Comme nous l'avons exprimé dans la *Partie 7*, l'Ecole doit permettre à tous les élèves de (re)nouer avec l'apprentissage – autrement dit, de (re)découvrir le plaisir d'apprendre – et les aider à développer des compétences qui les rendent autonomes²³². A cette fin, nous pensons que le rôle de l'enseignant consiste notamment à :

- maintenir chaque apprenant dans SA route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire (Rancière, 1987) ;
- veiller à ce qu'il apprenne à surmonter les multiples émotions associées à la déstabilisation cognitive engendrée par tout nouvel apprentissage, en créant un climat de classe sécurisant ;
- faire (re)connaître à l'élève la satisfaction ressentie lorsqu'il réussit à résoudre la situation problème de l'apprentissage (Favre, 2014, p. 27) ;
- repérer les automatismes de pensée surappris qui créent des blocages cognitifs chez l'apprenant ;
- apprendre à l'élève à résister psychologiquement à certaines impulsions de son cerveau et à corriger ainsi certaines heuristiques pouvant bloquer son apprentissage (Houdé, 2014).

Nous sommes ici au cœur même de l'émancipation intellectuelle et rappelons-nous que pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé. Il faut se connaître comme voyageur de l'esprit semblable à tous les autres voyageurs. Mais se connaître consiste également à voir ce que nous aspirons à être, ce que nous sommes virtuellement, ce qui est notre modèle, connaître nos propres excès. Chaque homme doit se découvrir lui-même, prendre conscience de ses idées, de ses capacités, pour ensuite en faire l'examen critique et voir si sa pensée s'accorde ou non avec son action et inversement²³³.

Afin de tendre vers une éducation plus inclusive et dès lors pouvoir adapter davantage les apprentissages à la diversité des apprenants, nous pensons que nous devons d'abord nous intéresser aux enseignants eux-mêmes.

²³² Selon Jean-Michel Fourgous (2012), l'autonomie est nécessaire aux apprentissages : les enfants autonomes avancent deux fois plus vite que les autres... Et d'après Linard (2001), Karsenti ; Savoie-Zajc, Larose (2001) ; Paquelin et Choplin (2001) ; Marchand et alii (2002)..., en milieu universitaire, toutes les études montrent que l'autonomie de l'étudiant est une condition sine qua non à sa réussite (...) Ainsi, si on n'y prend pas garde, l'autonomie va devenir un facteur d'accroissement des inégalités. In Fourgous, J.-M. (2012). Apprendre autrement » à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances. Consulté à l'adresse http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2_-_71-79.pdf

²³³ Lazorthes, G. (s. d.). « Connais-toi toi-même ». Actualité de l'injonction de Socrate. Consulté 11 mars 2016, à l'adresse <http://www.asmp.fr/travaux/gpw/philosc/rapport3/12lazorthes.pdf>

Dans la vision qui est la nôtre, nous envisagerions une démarche en cinq temps : apprendre à mieux se connaître et connaître *l'Autre*, comprendre comment notre cerveau traite l'information, se pencher sur les compétences transversales et disciplinaires à mobiliser au cours d'une activité de classe, construire des activités pédagogiques de qualité, comprendre ce que nous renvoient les élèves.

2.2 Apprendre à mieux se connaître et connaître *l'Autre*

Avant d'apprendre à se connaître comme voyageurs de l'esprit, nous estimons que les enseignants devraient apprendre à se connaître « tout court ». Cette « introspection » constituerait le premier temps de la démarche envisagée. Nous n'y reviendrons pas puisque c'est elle qui a fait l'objet de toute cette recherche. Nous souhaitons cependant insister sur deux aspects.

2.2.1 Importance du collectif

Nous sommes convaincu qu'« *Une équipe de champions ne battra jamais une équipe championne* ». Dès lors, pour être motivés collectivement, pour s'accepter et s'apprécier, il faut que chacun se connaisse et se reconnaisse. Il ne peut exister un véritable esprit d'équipe si chacun n'est pas allé un tant soit peu à la découverte de lui-même (Fradin et Le Moullec, 2006, pp. 213-214) ... *et de l'Autre (ndlr)*. Par ailleurs, si la confiance en soi est essentielle pour avancer et persévérer, la confiance dans les autres est le pilier de la collaboration et de la réussite (Lazorthes, op. cit.). Voilà pourquoi, la formation initiale doit, selon nous, être envisagée en équipe. Nous espérons ainsi développer davantage les liens existant entre les enseignants d'un même établissement et susciter un engouement collectif.

2.2.2 De la connaissance des autres à la connaissance de mes élèves

Au premier chapitre de cette huitième partie, nous avons écrit que la reconnaissance réciproque de *l'Autre* permettait de réduire notre capacité de nuisance relationnelle réciproque, sciemment et inconsciemment (Fradin et Le Moullec, 2006, p. 176). Et nous avons ajouté que, si cette reconnaissance réciproque pouvait s'effectuer entre adultes, nous pouvions espérer qu'elle s'effectue ensuite entre l'adulte (l'enseignant) et le jeune (l'élève). Ce que nous avons d'ailleurs constaté sur le terrain.

Au cours de cette recherche, nous avons toutefois remarqué que certains enseignants tentaient d'étiqueter leurs élèves. Ayant participé à une formation en Process Communication, ils cherchent à savoir quels élèves sont de type *Rêveur*, *Travillomane*, *Rebelle*... Une telle démarche nous semble à proscrire car nous ne sommes jamais complètement de l'un ou de l'autre type. L'objectif que nous avons poursuivi en proposant un tel modèle consistait à éclairer les enseignants sur les caractéristiques des différents

profils de personnalité proposés, leur permettre de mieux se connaître, mieux connaître les autres et mieux communiquer avec eux mais surtout de constater que chaque individu pouvait percevoir le monde avec un regard différent du leur. D'autres modèles existent et ce n'est pas tant ce qu'ils proposent qui importe mais ce qu'ils nous permettent de comprendre : il faut pouvoir déconstruire le regard normatif que nous portons sur *l'Autre* et considérer ce dernier comme un alter ego, au risque de le phagocyter, de le réduire à nous (Fourest).

Au-delà de cette reconnaissance réciproque avec *l'Autre*, et tout particulièrement avec ses élèves, il nous apparaît nécessaire que l'enseignant se construise une représentation plus précise de ce que nous avons appelé, dans la première partie de notre travail, « les inégalités sociales ». Nous avons en effet constaté combien les écrits à ce propos étaient méconnus par les acteurs du terrain et combien certains clichés comme « *C'était mieux avant !* » sont encore très souvent mis en exergue.

2.3 Comprendre comment notre cerveau traite l'information

Après avoir appris à mieux se connaître et se reconnaître, nous proposerions aux enseignants une réflexion sur la manière dont notre cerveau trie, organise, analyse les informations. Elle constituerait le deuxième temps de notre démarche. L'objectif poursuivi consisterait à faire comprendre aux enseignants la nécessité de mettre en place des dispositifs pédagogiques incitant les élèves à basculer davantage en mode mental préfrontal. Mais, comme nous l'écrivions précédemment, pour émanciper autrui, pour l'inciter à basculer en mode préfrontal, il faut être soi-même émancipé, il faut soi-même être capable de basculer dans ce mode et donc pouvoir :

- sortir de la routine pour explorer la nouveauté (***de la routine à la curiosité sensorielle***) ;
- passer de la résistance aveugle au changement à la capacité de s'ouvrir à l'imprévu, accepter les échecs éventuels comme source possible de renouveau, sans soumission ni résignation (***du refus à l'acceptation***) ;
- adopter une vision concevant les intermédiaires – ce qu'il y a de positif à côté du négatif, les avantages à côté des inconvénients... – plutôt que de se contenter en permanence d'une vision tranchée, simpliste des situations complexes – même si c'est une capacité utile pour faciliter la décision rapide en situation courante et maîtrisée – (***de la dichotomie à la nuanciation***) ;
- accepter que la perception spontanée de ce qu'ils voient n'est pas la réalité pleine et entière même s'il est utile de pouvoir s'affirmer, d'avoir une opinion (***des certitudes à la relativité***) ;

- rechercher activement les mécanismes cachés qui animent le monde, vivre la logique comme un sixième sens qui sonde les mystères des sensations au-delà des recettes qui marchent, des seuls résultats, de l'aversion pour la réflexion perçue comme stérile et compliquée (**de l'empirisme à la réflexion logique**) ;
- considérer *l'Autre* comme un autre soi-même, sans peur de son regard, sans crainte de son jugement, en se préoccupant moins de l'importance exagérée accordée au positionnement hiérarchique (**de l'image sociale à l'opinion personnelle**) (inspiré des écrits de Fradin, 2015, pp. 57-59).

2.4 Se pencher sur les compétences transversales et disciplinaires

Afin de basculer plus souvent du cerveau arrière vers le cerveau avant, la « *démarche d'investigation* » nous paraît une piste intéressante à suivre. Elle constituerait l'objet du troisième temps du cheminement proposé.

Cette démarche correspond à ce que les Socles de compétences proposées en Fédération Wallonie-Bruxelles dénomment « compétences transversales ». Elle s'oppose à des démarches « de présentation » ou « d'illustration » et, comme l'explique Mathieu Hirtzig, médiateur scientifique de la Fondation *La main à la pâte*²³⁴, elle se différencie également de la démarche scientifique. Cet auteur explique ainsi que la démarche d'investigation est utilisée dans l'enseignement afin que les enfants « découvrent », certes, mais qu'ils découvrent quelque chose de déjà connu. A l'inverse, dans la démarche scientifique, le scientifique cherche, observe, s'interroge sur des thèmes inconnus de la communauté scientifique. Si le terme « *démarche d'investigation* » est utilisé pour l'enseignement, ajoute-t-il, c'est pour permettre aux élèves d'être curieux et imaginatifs mais également de se questionner, de se remettre en question, de raisonner... comme des scientifiques.

Nous définirons donc cette démarche d'investigation comme « un processus intentionnel de diagnostic des problèmes, de critique des expériences réalisées, de distinction entre les alternatives possibles, de planification des recherches, de recherche d'hypothèses, de recherche d'informations, de construction de modèles, de débats avec ses pairs et de formulation d'arguments cohérents » (Linn, David et Bell, 2004 : cité dans Rocard et al., 2007)²³⁵.

²³⁴ Hirtzig, M. (2012). Quelle différence entre la démarche d'investigation et la démarche scientifique? Consulté 13 mars 2016, à l'adresse <http://www.fondation-lamap.org/fr/topic/14129>

²³⁵ Rocard, M. (2007). *L'enseignement scientifique aujourd'hui : une pédagogie renouvelée pour l'avenir de l'Europe*. Bruxelles: Commission européenne, direction générale de la recherche, unité « Information et communication ».

Cinq moments constituent le cœur de cette démarche :

1. le choix de la situation de départ (par le professeur) ;
2. la formulation du questionnement des élèves ;
3. l'élaboration des hypothèses et la conception de l'investigation pour valider/ invalider ;
4. l'investigation conduite par les élèves (expérimentation, recherche documentaire... ;
5. l'acquisition et la structuration des connaissances (sous la conduite du professeur) (Coquidé et al., op. cit., pp. 53-54)²³⁶.

Afin de pouvoir mettre en œuvre une telle démarche, un travail préalable au niveau disciplinaire nous paraît indispensable. Voici les différents aspects qu'il nous semble nécessaire de prendre en considération :

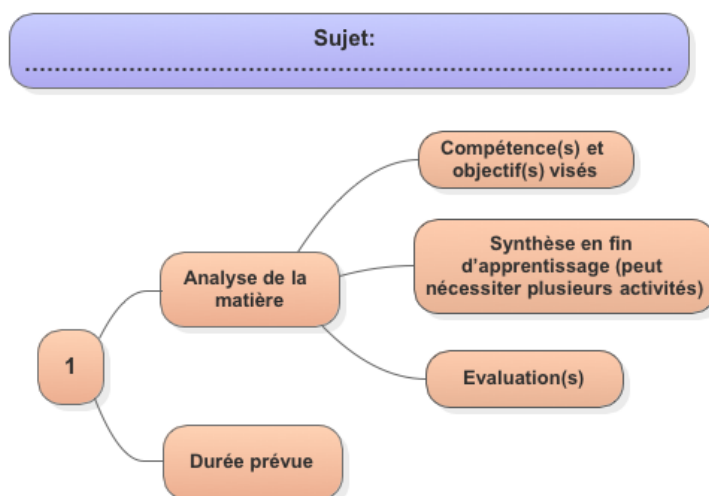


Figure 169: Travail préalable à la démarche d'investigation

Réfléchir d'abord au contenu « matière » envisagé par l'apprentissage, et déterminer le temps dont on dispose avec les élèves pour le traiter, apparaît comme une première étape incontournable.

Il s'agit ensuite de déterminer les compétence(s) et les objectif(s) visé(s) en se référant au prescrit légal (socles de compétences, programmes...). Bien souvent, on en détermine un nombre impressionnant ; il faut donc apprendre à bien cerner l'environnement dans lequel on souhaite travailler.

²³⁶ Dans le cadre de notre pratique professionnelle, nous nous sommes aperçu que cette démarche était peu répandue car souvent méconnue par les acteurs de terrain. Afin de les aider à mieux la comprendre, nous leur avons proposé différentes représentations possibles de la démarche et organisé de nombreux moments d'échanges tout au long de l'année écoulée. Parallèlement, nous les avons incités à utiliser les modèles proposés dans leurs pratiques de classe. En agissant de cette manière, nous avons pu relever ensemble les difficultés rencontrées pour mettre la démarche en œuvre. D'une part, la situation de départ est souvent confondue avec la formulation du questionnement. Ce sont les enseignants qui, dès le début d'une activité de classe, posent les questions à résoudre, ne laissant ainsi que peu de place à l'élève – voire aucune – pour s'y initier. D'autre part, la démarche est généralement envisagée de manière linéaire, de la première à la dernière étape, sans aller-retours possibles. Nous avons alors conjointement construit un modèle qui semble, pour le moment, rencontrer leur adhésion. C'est celui que nous proposons d'utiliser comme point de départ, dans ce troisième temps de notre cheminement.

Rédiger les traces de structuration qui devraient figurer dans les référentiels des élèves en fin d'apprentissage apparaît dans un troisième temps. C'est une étape délicate, souvent omise, qui pose de très sérieuses difficultés aux enseignants car ils doivent parvenir à mettre des mots sur les savoirs et savoir-faire envisagés. Au niveau des savoir-faire, par exemple, certaines démarches sont quelquefois devenues tellement automatiques qu'il est parfois bien difficile de les décortiquer pas à pas. Or, si on ne parvient pas les décrire avec précision avant la classe, ce sera pire encore pendant l'apprentissage. Cette réflexion de l'enseignant ne doit pas être transmise telle quelle aux élèves en fin d'apprentissage mais ce travail personnel permet de bien structurer sa pensée et de ne rien oublier d'essentiel. C'est donc un garde-fou indispensable.

Enfin, imaginer la manière dont les élèves seront évalués permettra de vérifier si l'objectif est ou non atteint. En prévoyant l'évaluation avant tout apprentissage, on s'assure d'aller là où on a décidé de se rendre et non ailleurs, un peu par hasard. A noter que cette dernière étape peut être envisagée avant ou en parallèle avec la précédente.

Ces préliminaires terminés, voyons à présent comment imaginer le déroulement d'une activité de classe par la démarche d'investigation²³⁷ :

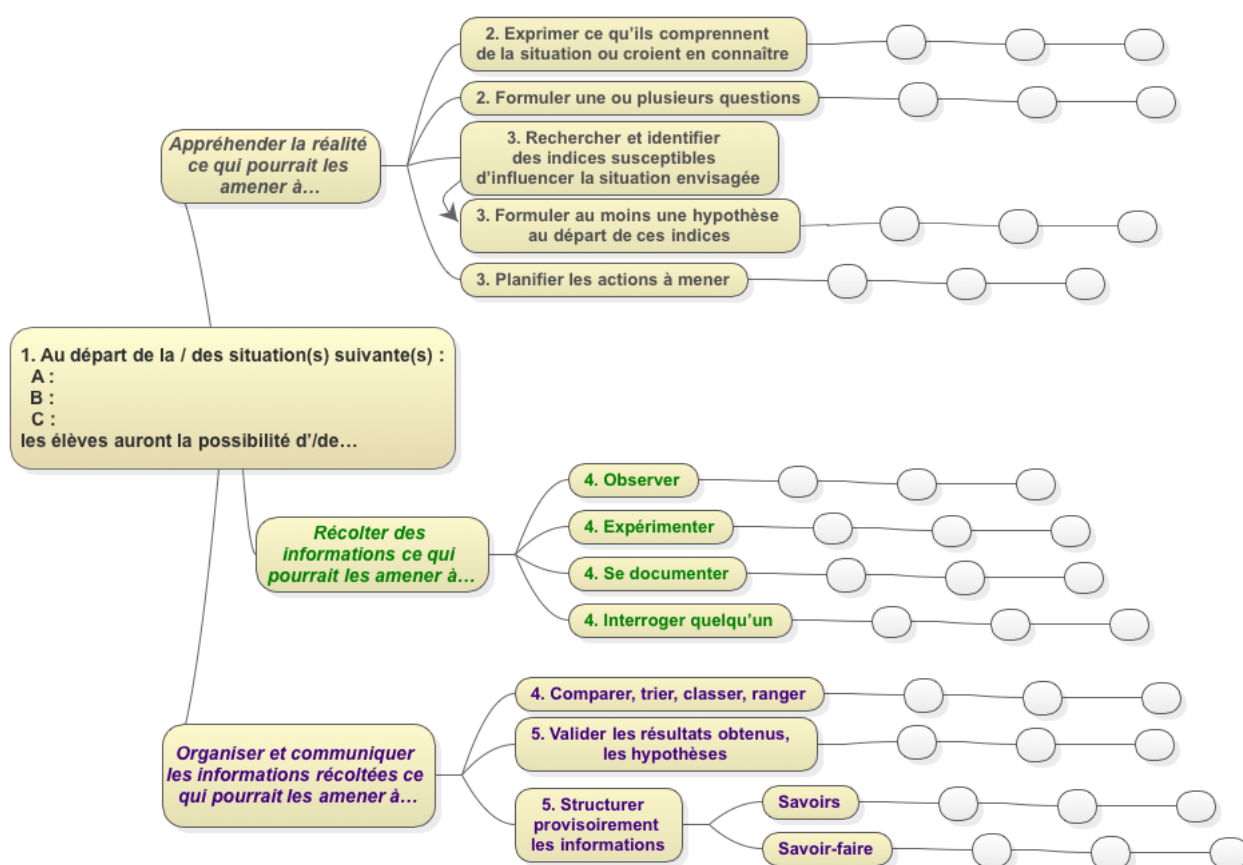


Figure 170 : Démarche d'investigation (outil de travail pour les enseignants)

²³⁷ Dans ce modèle, nous avons ajouté quelques numéros (de 1 à 5) afin de montrer les cinq moments de la démarche d'investigation présentés à la page 403. Ils ne figurent pas dans le modèle original.

Au départ d'une situation imaginée par l'enseignant, celui-ci peut déterminer les étapes par lesquelles les apprenants vont probablement la traiter. Pour ce faire, il peut indiquer, dans les petites cases prévues, le numéro de chaque étape. Il se rendra ainsi compte que la démarche n'est pas linéaire et qu'il est possible d'envisager plusieurs fois les mêmes étapes au cours d'un apprentissage. Prenons un exemple dans le domaine de l'orthographe : correction d'une dictée à l'aide des référents.

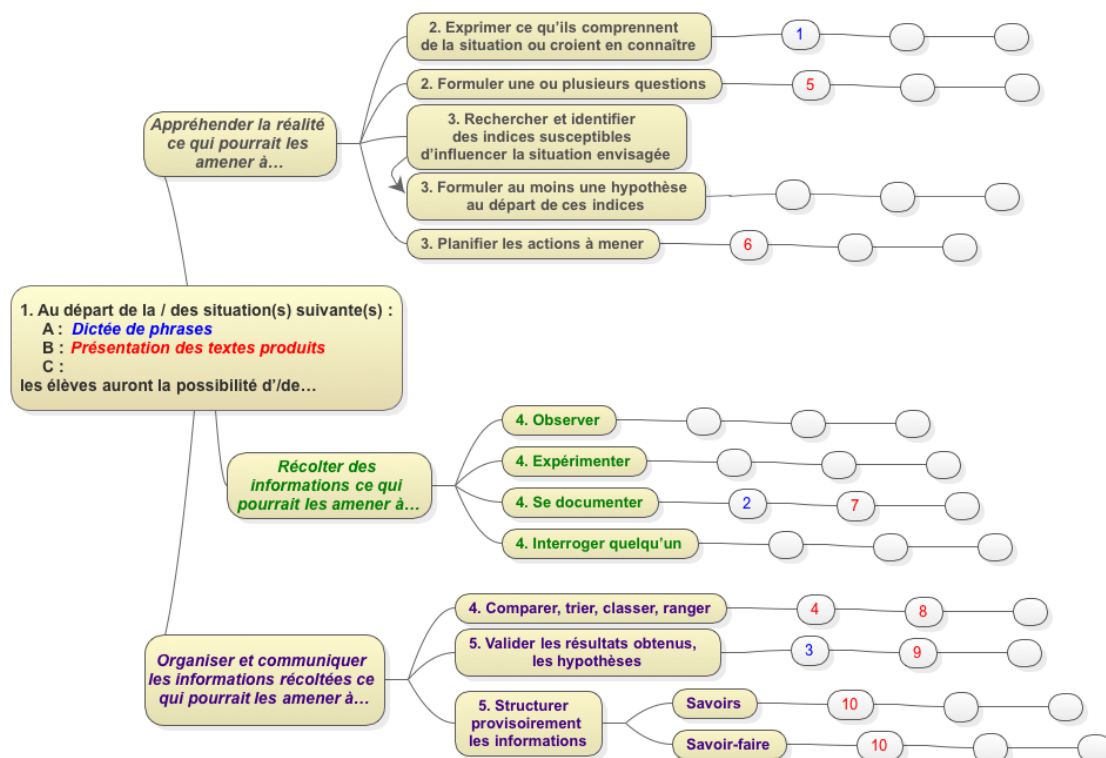


Figure 171 : Exemple d'utilisation de la démarche d'investigation dans le domaine de l'orthographe

En écrivant sous la dictée de l'enseignant (A), les élèves expriment ce qu'ils croient connaître (1). Ensuite, ils se corrigent avec leurs outils de référence (2) et valident leur travail en le remettant à l'enseignant (3). En examinant les travaux remis, l'enseignant constate que différentes graphies sont proposées pour des mêmes mots. Il remet alors quelques dictées bien caractéristiques aux élèves (B) et les incite ainsi à comparer les graphies proposées (4). Les élèves se questionnent sur la véracité des propositions (5) et planifient les actions à mener pour résoudre les problèmes soulevés (6). Par petits groupes, ils mettent alors en commun leurs réflexions et se documentent pour vérifier leurs propos (7). Une mise en commun entre les groupes permet de confronter les avis (8) et d'en valider certains (9). Ce travail terminé, on peut rappeler quelques règles orthographiques bien utiles et en garder des traces dans les référentiels (10). Les étapes ayant ainsi été déterminées, l'enseignant peut ensuite rédiger, pour chacune d'elles, les informations nécessaires à l'organisation de sa classe.

Cette manière d'envisager la démarche d'investigation et d'amener les enseignants à se pencher sur les compétences transversales et disciplinaires

n'est qu'un modèle possible. Comme le disent Pourtois et Desmet, on ne peut pas toujours s'en remettre à ses propres représentations, à son modèle de base. Il faut au contraire confronter ses propres conceptions à des informations nouvelles (1997, p. 299). Sur le terrain, nous voyons qu'une telle approche suscite de nombreuses réflexions et conduit les participants à ajuster le modèle présenté à leurs propres représentations. La piste suggérée ici semble donc porteuse d'avenir...

2.5 Construire des activités pédagogiques privilégiant la démarche d'investigation

Après une formation permettant de mieux se connaître et reconnaître les autres, une réflexion sur la manière dont notre cerveau trie, organise, analyse les informations et une approche de la démarche d'investigation, nous proposerions de construire des activités pédagogiques privilégiant une telle démarche. Ce quatrième temps de notre proposition correspond tant au premier facteur de l'équation de Pierre Moorkens – « qualité des contenus à faire passer par l'enseignant » –, qu'au premier facteur de l'équation inversée que nous avons imaginée – « qualité des contenus à acquérir par l'apprenant ».

Comme l'avons écrit précédemment, une telle perspective nécessite un travail préalable au niveau disciplinaire (p. 403) qui ne peut s'effectuer sans réfléchir à la continuité des apprentissages au sein de tout un établissement (p. 382). Et, à la suggestion de plusieurs enseignants, la construction d'activités pédagogiques de ce genre devrait s'envisager, collectivement, en équipe pédagogique, afin de confronter davantage les points de vue des uns et des autres et développer ainsi un véritable esprit d'équipe (p. 395).

Nous voudrions encore insister sur le fait que les élèves devraient pouvoir prendre conscience de l'endroit où ils se situent dans une telle démarche d'investigation : expérimentation, comparaison, questionnement... Pour y parvenir, des supports spécifiques pourraient leur être proposés. En voici quelques-uns²³⁸ :

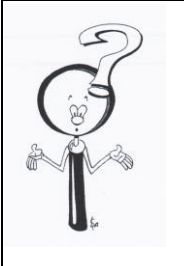

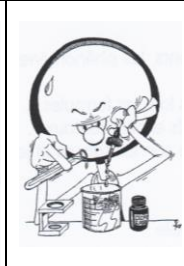

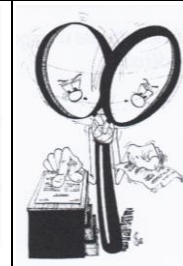
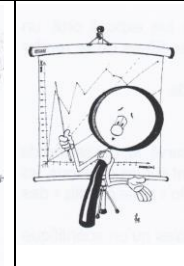
					
Formuler une question	Observer	Expérimenter	Se documenter	Valider les résultats	Structurer les résultats

Figure 172 : Exemples de supports de la démarche d'investigation pour les élèves

²³⁸ Collectif, A. (2010). *Eveil scientifique. Investiguer des pistes de recherche*. Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.

Pour présenter la manière dont nous envisagerions de construire des activités privilégiant la démarche d'investigation en équipe pédagogique, nous nous appuierons sur les pratiques que nous avons déjà mises en place sur le terrain, avec des enseignants volontaires. Nous décrirons les différentes étapes qui nous paraissent pertinentes à mettre en œuvre et, à chaque fois, les difficultés qu'il faut pouvoir surmonter.

Cinq étapes pourraient être envisagées :

1. Travail au niveau disciplinaire comme nous l'avons proposé p. 403.

Difficultés à surmonter :

Lorsqu'on demande aux enseignants d'anticiper la synthèse qui figurera dans les référentiels en fin d'apprentissage, la majorité d'entre eux nous explique la manière dont ils envisagent le déroulement de l'activité de classe. Ils travaillent sans cesse sur le processus pédagogique à mettre en œuvre et parviennent difficilement à se focaliser sur le « produit » final.

Les difficultés se situent également au niveau de la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire disciplinaires, ce qui nécessite une clarification au sein des équipes pédagogiques.

2. Planification des différentes étapes de l'activité de classe en utilisant un schéma comme la carte mentale illustrée pp. 404-405.

Difficultés à surmonter :

Pour certains enseignants, les différentes étapes de la démarche d'investigation ne peuvent s'envisager que de manière linéaire ; autrement dit, uniquement de haut en bas sur le schéma proposé. De plus, pour certains, chaque étape ne peut être travaillée qu'une seule fois au cours d'une même activité.

3. Rédaction de la préparation.

Difficultés à surmonter :

Rédiger une préparation reste bien souvent un acte administratif au service de... (Inspection, direction...) en lieu et place d'un document de travail personnel. Les préparations sont dès lors bien souvent longues et fastidieuses à réaliser alors qu'une présentation de type « mode d'emploi » serait bien plus bénéfique.

4. Application de la démarche dans les classes respectives de chacun.

Les enseignants seraient invités à réaliser l'activité dans leurs classes respectives. Chaque fois qu'ils passeraient à une nouvelle étape de la démarche (observation, comparaison, validation...), ils l'indiqueraient aux élèves à l'aide des supports présentés p. 406. Au fil des activités, ces supports pourraient être proposés par les élèves eux-mêmes.

Il arrivera un jour où les élèves se rendront compte que ce sont toujours les mêmes supports qui reviennent et ils pourront alors imaginer une représentation globale de toutes les étapes de la démarche.

Sur base de cette représentation, ils seront alors invités à envisager toute la démarche nécessaire pour résoudre un problème posé.

Difficultés à surmonter :

La démarche d'investigation reste uniquement un outil méthodologique destiné à l'enseignant si aucun support n'est proposé aux élèves. Pour que les élèves s'émancipent intellectuellement, ils doivent progressivement prendre conscience de la démarche et la mobiliser à bon escient. Les enseignants doivent en être convaincus...

5. Partage des expériences de terrain.

Retour réflexif à propos des situations vécues : évocation des difficultés rencontrées, recherche de pistes d'amélioration...

Difficultés à surmonter :

Oser parler devant un collègue de ses difficultés sans peur de son regard, sans crainte de son jugement.

2.6 Comprendre ce que nous renvoient les élèves

2.6.1 Repérer les moments de déstabilisation affective et cognitive de l'élève

Nous avons développé dans la *Partie 7* ce que Favre appelle les systèmes de motivation (pp. 311-314).

Au terme de cette recherche, nous constatons que la motivation de sécurisation est en lien direct avec le Mode Mental Automatique. C'est la motivation qui pousse l'élève vers les situations déjà expérimentées de manière satisfaisante, vers le connu et le maîtrisé.

Dans la motivation d'innovation, Favre explique que le plaisir a pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne en autonomie, surmonte les difficultés, fait preuve de création et d'innovation. Les satisfactions que procure ce plaisir ne sont toutefois pas souvent immédiates et nécessitent quelquefois un investissement soutenu. En proposant des situations d'apprentissage privilégiant la démarche d'investigation, nous incitons l'apprenant à passer du Mode Mental Automatique au Mode Mental Préfrontal. Lorsqu'il parviendra à résoudre le ou les problèmes qui se pose(nt), il trouvera une satisfaction en motivation d'innovation.

Nous avons néanmoins expliqué précédemment que, confronté à l'inconnu, l'élève vit une période de déstabilisation affective et cognitive au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir. Nous pensons que c'est ici que l'enseignant doit être particulièrement vigilant aux réactions des élèves. Pour l'y aider, il est nécessaire qu'il comprenne comment l'élève apprend et prenne conscience des différentes motivations mises en jeu. C'est l'un des deux aspects que nous souhaiterions privilégier dans ce cinquième temps de notre démarche.

2.6.2 Développer la perception des erreurs cognitives

Le deuxième aspect que nous souhaiterions favoriser concerne le développement de la perception des erreurs cognitives chez l'apprenant.

A la lumière de ce que propose Houdé (2014) depuis plusieurs années, il serait intéressant d'organiser des groupes de formation-action. Le mode de fonctionnement de ces groupes est similaire à celui proposé en 2.5.

Tout d'abord, les enseignants évoqueraient librement des situations de blocages cognitifs des élèves qu'ils observent régulièrement. En voici quelques-unes pour illustrer nos propos :

- Dans le domaine numérique : « Louis a 4 dizaines. Léa a 35 unités. Qui a le plus d'éléments ? » « Léa ! » répondra un élève de 7 ans, car « 35 est plus grand que 4 »²³⁹.
- Dans le domaine de l'orthographe : « Je les manges » où il faut inhiber l'accord avec le mot le plus proche (p. 52). Remarquons que le correctif orthographique proposé par WORD fonctionne de cette manière.

Ensuite, en analysant ensemble les situations évoquées, on pourrait chercher comment exercer l'apprentissage de l'inhibition des automatismes.

Puis, les enseignants retourneraient dans leurs classes et tenteraient d'appliquer, au cas par cas, ces éléments d'analyse pédagogique. De cette manière, ils combindraient leurs intuitions pédagogiques et les apports des réflexions réalisées avec d'autres collègues.

Enfin, un bilan pourrait être réalisé.

Houdé explique que, de cette manière, beaucoup d'enseignants ont apporté des témoignages sur le fait que leur perception des erreurs cognitives des élèves avait changé au quotidien. Ils se demandaient à présent régulièrement si les élèves en échec en classe n'avaient pas des difficultés à inhiber un automatisme (une heuristique) qui court-circuitait la bonne réponse (un algorithme) dans leur cerveau. Ils identifiaient également mieux les pièges que, parfois involontairement, ils tendaient aux enfants (2014, p. 87). Voilà donc une perspective qui mériterait d'être mise en œuvre.

²³⁹ Lubin, A., Lanoë, C., Pineau, A., & Rossi, S. (2012). Apprendre à inhiber : une pédagogie innovante au service des apprentissages scolaires fondamentaux (mathématiques et orthographe) chez des élèves de 6 à 11 ans. *Neuroéducation*, 1(1), 55- 84.

Éléments-clés de cette huitième partie

Dans la septième partie, nous avons effectué un premier cadrage de nos résultats. Celui-ci faisait ressortir davantage quatre concepts opératoires : identité de l'enseignant, praticien réflexif, habitudes et tensions existentielles. Dans cette huitième et dernière partie, nous avons effectué deux autres cadrages des indicateurs et concepts opératoires retenus.

Le premier propose une articulation avec les compétences transversales stipulées dans les Socles de compétences proposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Selon notre lecture, ces compétences peuvent être à dominante socio-affective ou à dominante cognitive. Selon Langouche, Petit, Philippe et Romainville, les premières occupent une place capitale au niveau de la structuration de l'identité et de la personnalité des apprenants. Elles ont donc particulièrement retenu notre attention dans le cadre de ce travail.

Le second cadrage met en lien les éléments retenus avec une équation proposée par Pierre Moorkens relative à l'efficacité de l'enseignement. Nous avons également proposé une deuxième équation, équation inversant les deux facteurs de la première.

Dans le premier cadrage, nous avons pu organiser tous les indicateurs et concepts opératoires retenus autour de « se connaître » et « connaître les autres ». Toutefois, nous avons été amené à articuler certains d'entre eux d'une manière différente. Nous sommes ainsi parti de l'idée qu'à la suite de la formation en Process Communication, l'enseignant peut *analyser l'apport de la formation sur sa pratique*. S'il estime que cet apport correspond à ses attentes et que *l'effort d'adaptabilité à la diversité des apprenants* ne provoque pas trop de *tensions existentielles*, l'enseignant est alors amené à *analyser sa pratique* et à *ajuster ses objectifs à la réalité*. Cependant, passer de l'analyse de sa pratique à un ajustement de ses objectifs peut être freiné par des *habitudes* parfois fortement ancrées tant *sur le plan personnel* que *pédagogique*. Nous nous sommes demandé pourquoi et nous sommes tourné vers les neurosciences.

Nous avons ainsi appris qu'il existait trois systèmes de pensée.

Le premier est rapide, automatique et intuitif. Il gère le connu, le déjà-vu, fixe les apprentissages et les compétences, génère l'essentiel de nos motivations durables. Il sous-tend des heuristiques, c'est-à-dire des stratégies très rapides, très efficaces, qui marchent très bien, très souvent mais pas toujours. Selon les auteurs, il est appelé *Système 1* ou *Mode Mental Automatique (MMA)*.

Le deuxième est plus lent, logique et réfléchi. C'est le spécialiste et le passionné pour tout ce que le MMA ne sait pas faire. Il est multitâche, multidimensionnel, c'est un chef d'orchestre et un improvisateur. Il sous-tend des algorithmes, c'est-à-dire des stratégies plus lentes, plus réfléchies mais qui conduisent toujours à la solution. On l'appelle *Système 2* ou *Mode Mental Préfrontal (MMP)*.

Un troisième système, sous-tendu par le cortex préfrontal, assure l'inhibition des automatismes de pensée (MMA) quand l'application de la logique (MMP) est nécessaire.

Afin que notre cerveau parvienne à trier, organiser et analyser la multitude d'informations mises à sa disposition, nous avons aussi découvert que nous devons « résister » à nos croyances et erreurs cognitives, en exerçant le cortex préfrontal à bien les inhiber. Nous devons également faire régulièrement l'effort de basculer sur le mode préfrontal car nous sommes en permanence branchés sur notre cerveau automatique.

Compte tenu de ces nouvelles connaissances, nous avons pris conscience que la formation en Process Communication ne pouvait suffire et qu'il était nécessaire d'envisager d'autres perspectives ayant notamment pour objectifs le traitement de l'information et le développement de la perception des erreurs cognitives chez les élèves. Dotés de ce bagage complémentaire, nous pourrions espérer que les enseignants éprouvent moins de difficultés à ajuster leurs objectifs à la diversité des apprenants.

Dans le second cadrage, nous avons combiné toutes nos réflexions avec deux équations.

La première équation, $E = Q \times A$, pourrait se traduire en ces termes : « L'efficacité d'un processus d'enseignement dépend non seulement de la qualité du contenu qu'un enseignant essaie de faire passer mais aussi la manière il est traité (ou déformé) par la structure cérébrale des apprenants. »

Dans le cadre de notre réflexion, nous avons défini l'efficacité comme la capacité d'un enseignant à permettre à chaque élève de disposer du viatique de compétences essentielles auxquelles il a droit, en minimisant son intervention, et en maximisant celle de l'élève, autrement dit, en optimisant les moyens disponibles chez l'élève.

La qualité du contenu que l'enseignant essaie de faire passer concerne non seulement les savoirs et les savoir-faire disciplinaires mais également tout ce qui est défini par les Socles de compétences au niveau transversal, à savoir les démarches mentales, les manières d'apprendre et les attitudes relationnelles que l'élève doit pouvoir mobiliser dans la construction de son savoir. Il s'agit, pour l'enseignant, non pas de transmettre l'ensemble de ce qui précède mais de proposer des situations dans lesquelles l'élève sera amené à construire progressivement tout ce bagage indispensable à son insertion sociale. La qualité de l'organisation de tels apprentissages par l'enseignant dépend cependant de la manière dont sa propre structure cérébrale traite (ou déforme) le contenu envisagé. Chacun de nous a en effet ses circuits privilégiés et ceux-ci sont largement définis par des raisons à la fois structurelles et culturelles.

Face aux tâches proposées par l'enseignant, l'apprenant va traiter (ou déformer) l'information qui lui est transmise. A l'instar de l'enseignant, chaque élève possède aussi ses circuits privilégiés et tous ne réagissent pas de la même manière. S'il souhaite que l'apprenant soit réellement acteur de son apprentissage, l'enseignant va donc devoir prendre en considération les nombreux paramètres permettant aux contenants de l'apprenant de traiter, ou non, le contenu proposé. Et nous avons encore vu que les élèves semblent avoir le désir d'apprendre quand ils perçoivent ce désir toujours existant chez les adultes.

En ce qui concerne la deuxième équation, nous avons pensé que la première pouvait s'écrire dans l'autre sens. Nous la traduirions dès lors de la manière suivante : « L'efficacité d'un processus d'enseignement dépend également de la manière dont la structure cérébrale des enseignants traite (ou déforme) la « qualité » du contenu renvoyé par les apprenants, que ce soit au niveau cognitif ou socio-affectif (déstabilisation cognitive et affective). »

La qualité des contenus à acquérir par l'apprenant concerne non seulement les savoirs et les savoir-faire disciplinaires mais également tout ce qui est défini par les Socles de compétences au niveau transversal.

Nous avons vu précédemment que la confrontation à un problème, à l'inconnu, à une difficulté... pouvait produire ce que Favre appelle une déstabilisation cognitive et affective qui ouvre la porte à une période de plus grande vulnérabilité de l'apprenant. L'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage dépend alors de la relation affective que l'élève entretient avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs. Il faut qu'il puisse accepter ses erreurs comme source possible d'apprentissage, de renouveau, de rebond... et donc basculer du MMA au MMP.

L'apprenant peut aussi mettre en œuvre des automatismes de pensée surappriés qui créent des blocages cognitifs. Dans l'exemple « Louise a 25 billes. Elle en a 5 de plus que Léo. Combien Léo a-t-il de billes ? », l'élève doit parvenir à inhiber l'heuristique « *il y a le mot plus donc j'additionne* ». Autrement dit, il doit apprendre à résister psychologiquement à cette impulsion de son cerveau.

Les contenus à acquérir par l'apprenant peuvent ainsi être entravés par les modes mentaux qu'il privilégie tant sur les plans affectif que cognitif. Il nous paraît dès lors indispensable que l'enseignant apprenne à décoder les indices que lui renvoie l'élève afin de pouvoir réagir le plus adéquatement possible. Ce qui nous a amené à la deuxième partie de l'équation : l'adhésion des contenants de l'enseignant.

Quels que soient les contenants que ce dernier privilégie, il devrait tout mettre en œuvre pour ...

- apprendre à décoder les indices manifestant toute déstabilisation affective et cognitive que lui renvoie l'élève ;
- soutenir celui-ci au cours de cette période de plus grande vulnérabilité ;
- repérer les automatismes de pensée surappris qui créent des blocages cognitifs chez l'apprenant ;
- apprendre à l'élève à résister psychologiquement à certaines impulsions de son cerveau et corriger ainsi certaines heuristiques pouvant bloquer l'apprentissage.

Dans cette dernière partie, nous avons encore envisagé quatre aspects : l'impact de la formation un an plus tard, l'interprétation de nos résultats par les acteurs, la validation de nos hypothèses et les perspectives futures.

Au niveau de l'impact de la formation, nous avons pris connaissance de quatre pratiques : une organisation plus souple de la classe, la planification des activités de la journée annoncée aux élèves, une communication plus efficace et la mise en place d'une échelle des émotions. Sur le plan strictement pédagogique, certains enseignants ont poursuivi les actions entreprises précédemment mais la plupart constatent qu'ils ont généralement peu avancé sur ce plan, voire pas du tout. Plusieurs freins empêchant la mise en place d'actions plus conséquentes ont encore été évoqués : le peu d'intérêt des parents pour la scolarité de leur enfant, le manque de stabilité des équipes et la réaction de certains élèves.

Concernant l'interprétation de nos résultats par les acteurs concernés, il ressort que tous les éléments qui nous ont été communiqués dans les interviews se retrouvent bien dans notre analyse. En ce qui concerne l'ajustement des objectifs à la réalité, nous avons retenu trois interpellations. Plusieurs enseignants font remarquer qu'ils reproduisent ce qu'on leur a appris et ne parviennent pas toujours à imaginer d'autres stratégies. Certains se demandent aussi si, en modifiant leurs pratiques habituelles, ils seront toujours « dans le bon ». Enfin, la mise en œuvre de nouvelles pratiques ne permet pas toujours d'obtenir les effets attendus. Pour ces différentes raisons, ils souhaiteraient pouvoir compter sur l'appui d'une personne extérieure pour les aider à aller plus loin.

A propos des hypothèses émises, nous devons en valider trois.

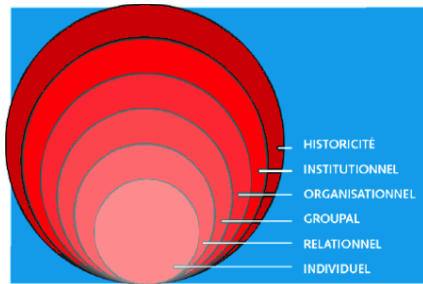
La première formulait l'idée que la formation en Process Communication amenait les enseignants à mieux se connaître, à mieux connaître et comprendre leurs élèves et dès lors à mieux communiquer avec eux. Cette hypothèse peut être validée. Toutefois, le suivi des enseignants ne semble rien apporter de plus.

La seconde hypothèse indiquait que le changement de regard sur soi comme sur les apprenants conduisait à des changements de pratiques pédagogiques, ce qui avait pour conséquence une amélioration du taux de réussite. Si les pratiques semblent évoluer sur les plans relationnel et communicationnel, les changements sur le plan pédagogique en sont à leurs balbutiements. Dès lors, l'amélioration du taux de réussite n'est pas encore perceptible.

La dernière hypothèse postulait l'idée que la prise en compte de la diversité des apprenants dépassait le cadre individuel et amenait une réflexion au sein de toute l'équipe. Vu l'instabilité des équipes rencontrées, cette hypothèse ne pouvait se vérifier que dans un seul établissement et, compte tenu des propos recueillis, cette hypothèse doit être rejetée.

Il nous restait encore à envisager les éventuelles perspectives futures.

Afin de tendre vers une éducation plus inclusive, nous envisagerions une démarche en cinq temps : apprendre à mieux se connaître et connaître l'Autre, comprendre comment notre cerveau traite l'information, se pencher sur les compétences transversales et disciplinaires à mobiliser au cours d'une activité de classe, construire des activités pédagogiques de qualité, comprendre ce que nous renvoient les élèves.



CONCLUSION

« Le secret d'un bon discours, c'est une introduction et une conclusion pas trop éloignées l'une de l'autre... »

Dicton arabe

Au départ de ce travail de recherche, notre objectif s'était focalisé sur les élèves inscrits dans le premier degré de l'enseignement secondaire différencié, niveau d'enseignement regroupant tous ceux et celles n'ayant pas obtenu leur certificat de fin d'études primaires. Nous souhaitons les aider à renouer avec les apprentissages et tenter de leur faire obtenir ce certificat en les invitant à réaliser un chef-d'œuvre pédagogique.

Parallèlement à nos premières expériences sur le terrain, nous avons entamé une revue de la littérature et avons commencé par nous pencher sur la genèse des inégalités scolaires. Nous avons constaté que celles-ci se jouaient sur trois registres : le comportement des familles, la spécificité de l'école et la question de l'inégale réussite des apprentissages eux-mêmes.

Au niveau des familles, nous avons pris conscience qu'elles ne géraient pas toutes leurs rapports avec le monde scolaire de la même manière. Certaines accordaient une confiance totale à l'École, d'autres déployaient des stratégies précises pour mener leurs enfants à la réussite scolaire, voire déployaient tous les moyens disponibles pour obtenir le diplôme tant convoité.

Au niveau de l'École, en passant dès la fin du XV^e siècle au regroupement des élèves par « classes », chaque individu se voit désormais caractérisé par l'écart de son comportement ou de sa performance avec la norme. Les inégalités scolaires reçoivent ainsi une première forme de légitimation. Les lois belges de 1914 et 1971, renforcent cette légitimation. La première décrète l'obligation scolaire jusque 14 ans et institutionnalise un quatrième degré pour la classe ouvrière, les enfants de la bourgeoisie fréquentant l'école moyenne. La seconde, par l'extension de cette obligation scolaire jusqu'à 16 ans, va inciter les établissements à filtrer certains publics et à les écarter des voies longues de l'enseignement général. Dans les différentes réformes ultérieures de l'enseignement, les catégories supérieures renforceront leur poids dans les filières dominantes du système scolaire et toutes les mesures mises en place leur permettront toujours de protéger efficacement, voire de renforcer, leurs avantages scolaires.

Au niveau de l'inégale réussite des apprentissages eux-mêmes, nous avons appris que le rapport au langage acquis dans le milieu familial est propre à faciliter la réussite scolaire des apprenants. Ces différences n'interdisent cependant en rien la réussite des élèves d'origine populaire et n'impliquent pour eux aucun handicap linguistique ou socioculturel.

Cette genèse des inégalités scolaires terminée, nous nous sommes tourné vers l'histoire de l'enseignement secondaire belge francophone. Nous avons ainsi pu constater que nous sommes passés d'une sélection sociale externe, où chaque public était instruit selon son origine sociale, à une sélection sociale interne qui réoriente les élèves, à la suite de leurs échecs, vers une filière de valeur scolaire moins élevée. Si l'école actuelle s'attache à garantir la maîtrise d'une série de compétences à la sortie des études, elle repose toutefois toujours sur des mécanismes de sélection par l'échec.

Quant aux mesures prises pour accompagner les élèves en difficulté, elles s'organisent principalement autour de trois axes : une orientation vers des classes spécifiques, une inclusion dans les classes « ordinaires » et la pratique d'une remédiation immédiate.

Le projet dans lequel nous nous étions engagé nous a amené à nous pencher également sur « l'Education Pour Tous » (EPT). Une telle perspective consiste à garantir une éducation de bonne qualité à tous les apprenants et suppose, dès lors, la création d'un environnement dans lequel ils soient à la fois capables et rendus capables d'apprendre. A cette fin, nous avons approfondi les concepts d'intégration, d'inclusion et de différenciation.

Nous avons découvert que l'intégration consistait à faire vivre à « l'inadapté » un régime scolaire le plus proche possible de celui prévu pour l'enfant dit « normal ». Dans cette approche, l'élève qui espère s'intégrer doit se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter, prouver qu'il est apte à être scolarisé dans une école ordinaire. Il s'agit d'un privilège et non d'un droit.

Dans l'éducation inclusive, on cherche, au contraire, à transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage afin de les adapter à la diversité des élèves. Dans cette optique, toute organisation module son fonctionnement pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez soi pour tous » sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers et sans les résorber dans le tout. L'inclusion est un processus et non un aboutissement. Il s'agit donc d'un idéal, d'un horizon vers lequel on tend, tout en sachant que l'on ne pourra jamais l'atteindre tout à fait.

Quant à la différenciation, il s'agit de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève, d'optimiser les situations d'apprentissage afin de permettre à chacun d'accéder à la réussite scolaire et à la culture, sans l'enfermer dans sa singularité, son niveau et sa culture d'origine. Elle s'inscrit dans une démarche de discrimination positive, passe par une organisation du travail plus complexe, ne peut se penser que comme un projet d'équipe et suppose une certaine forme de dialogue avec les familles.

Au cours des premières expériences que nous avons menées, plusieurs constats nous ont amené à reconsidérer les perspectives envisagées au départ.

Tout d'abord, il nous est apparu que proposer des solutions « méthodologiques » et accompagner les enseignants à leur mise en œuvre n'était pas la solution. C'est à eux de problématiser les situations rencontrées et d'imaginer des dispositifs pour y pallier ; ce n'est pas le rôle du chercheur et, comme nous l'avons constaté, cela ne permet d'ailleurs pas d'obtenir des solutions appropriées aux difficultés rencontrées. De plus, entrer par la porte du disciplinaire semble remettre en cause la compétence professionnelle de certains enseignants et représente, dès lors, une source inévitable de conflits.

Ensuite, nous avons pris conscience que tous les enseignants ne se rendent pas compte que leurs élèves peuvent percevoir les disciplines enseignées avec une paire de lunettes différente de la leur ou prendre une autre porte d'entrée qu'eux pour les aborder. Ils ne voient dès lors pas la nécessité d'approcher les diverses disciplines par des pédagogies différentes.

Enfin, via notre activité professionnelle, nous avons constaté que certaines difficultés rencontrées par les élèves du premier degré du secondaire étaient déjà présentes au niveau de l'école fondamentale et parfois, depuis bien longtemps déjà.

Sur base de ces constats, nous avons décidé de nous focaliser, non plus sur les apprenants, mais sur les enseignants et d'étendre notre recherche, non seulement au premier degré du secondaire mais également à l'enseignement fondamental. Dans cette optique, il nous a encore paru utile de nous pencher sur la manière dont les individus se saisissent de la réalité et sur la question du changement.

Concernant le premier aspect, nous nous sommes intéressé à ce que l'on appelle le développement personnel et, après nous être informé sur différents modèles existants, il nous a semblé que la Process Communication, créé par Taibi Kahler, pouvait constituer une porte d'entrée intéressante. Pour bien cerner le modèle, nous en avons tracé les grandes lignes de force en considérant deux aspects :

- les caractéristiques-clés de chaque type de personnalité : ses points forts, ses motivations, les environnements dans lesquels il sera à l'aise ou pas, les types de personnalité avec lesquels il interagira facilement ou difficilement, les mécanismes déclencheurs du stress négatif ;
- la communication : les canaux à utiliser pour établir des relations constructives et efficaces, les stratégies permettant d'éviter les situations de « mécommunication » et des pistes pour retrouver la disponibilité intellectuelle et émotionnelle compromise par les stress négatifs.

A propos de la question du changement, trois éclairages ont retenu notre attention. Pour Kaufmann, le changement se conçoit comme un processus se situant entre les quatre pôles d'un carré qu'il qualifie de dialectique : réflexivité individuelle, réflexivité collective, habitudes et mémoire sociale. De Bajoit, nous retenons que l'identité personnelle d'un individu est le résultat toujours provisoire d'une conciliation entre ce qu'il est, ce qu'il voudrait être et ce qu'il croit que les autres attendent de lui. Lorsqu'il ne parvient pas à concilier certains aspects, il ressent une insatisfaction que l'auteur appelle « tension existentielle ». Quant à Aubert et De Gaulejac, ils nous invitent à considérer deux modèles. Dans le premier, l'individu cherche à concilier ce qu'il considère comme l'idéal à atteindre avec ce que l'organisation attend de lui. Dans le second, fait de soumission et d'obéissance, l'organisation cherche à faire de l'individu un parfait agent.

Au terme de cette revue de la littérature et à la lumière de nos premières expériences, nous avons spécifié nos questions de recherche, nos hypothèses et la méthodologie que souhaitons privilégier.

Notre première question concernait l'apport d'une formation en Process Communication et d'un accompagnement ultérieur des enseignants sur l'évolution de leurs représentations pédagogiques personnelles de base. Nous voulions aussi savoir si cet apport amenait davantage les enseignants à porter leur attention sur les besoins de leurs élèves plutôt que sur leurs manques. La deuxième question avait pour objet l'intérêt d'une telle dynamique sur une transformation éventuelle du cadre éducatif. En adaptant davantage celui-ci à la diversité des apprenants évoluait-on vers une éducation plus inclusive dans laquelle chacun disposait désormais du viatique de compétences essentielles auquel il avait droit.

Au départ de ces questions, trois hypothèses de travail ont été formulées :

- Une formation ainsi qu'un suivi des enseignants en Process Communication amènent ceux-ci à mieux se connaître, à mieux connaître et comprendre leurs élèves et dès lors à communiquer plus efficacement avec eux.
- Ce changement de regard conduit les enseignants à mettre en place des pratiques pédagogiques répondant davantage aux besoins de leurs élèves ce qui a pour conséquence une augmentation du taux de réussite de ces derniers.
- Dans certaines équipes, le travail dépasse le cadre individuel et amène une réflexion au sein de tout l'établissement dans laquelle la diversité des apprenants est de plus en plus prise en compte.

Afin de mettre ces hypothèses à l'épreuve des faits, nous avons travaillé avec quatre écoles belges francophones de la province du Hainaut. Les enseignants de ces quatre établissements ont suivi une formation en

Process Communication et nous avons ensuite interviewé 25 participants. Au départ des différentes parties de discours retenues dans ces interviews, nous avons effectué une première lecture à basse inférence suivie d'une seconde à haute inférence. Parallèlement, nous avons accompagné les acteurs concernés au niveau de leurs classes respectives, voire de leur cycle ou de leur école.

Notre lecture à basse inférence a permis de mettre en évidence les effets de la démarche proposée aux enseignants sur les plans personnel, relationnel et professionnel.

Sur le plan personnel, de nombreux enseignants ont pu découvrir les caractéristiques de leur personnalité, les exprimer avec des mots précis et, parfois, tisser des liens avec certaines étapes de leur vie. Pour d'autres, ce fut la surprise, car ils n'imaginaient pas avoir un tel profil, mais, finalement, après réflexion personnelle ou en en discutant avec d'autres, ils trouvent que ce profil leur correspond bien. Enfin, quelques enseignants pensent que modifier leurs habitudes ne sera pas chose aisée et, pour certains, ce n'est pas envisageable pour le moment.

Au niveau relationnel, la formation a aidé plusieurs participants à découvrir qu'il était possible de penser, apprendre et réagir différemment qu'eux. Certains entrevoient déjà des implications avec leur pratique professionnelle.

Sur le plan professionnel, si quelques participants ont encore besoin d'un temps de réflexion avant de se lancer dans le « pédagogique », d'autres s'y aventurent, analysent les effets de leurs actions et, parfois, les adaptent en conséquence. Parmi les pratiques épinglées, nous retiendrons notamment la formulation du discours dans le canal approprié de l'apprenant, une meilleure compréhension du comportement de l'élève afin de rendre ce dernier plus réceptif au contenu des apprentissages, une organisation différente des regroupements d'élèves, un respect plus important des besoins de chacun ou encore la recherche d'une complicité avec les collègues. Quelques participants évoquent aussi leurs difficultés à adapter les apprentissages à la diversité des apprenants et constatent que, si une remise en question personnelle est nécessaire, celle-ci ne va pas toujours de soi. Nous avons ainsi entendu un participant éprouver des difficultés à accepter que l'effort d'adaptabilité doive toujours venir de lui.

De notre lecture à haute inférence nous retiendrons qu'afin de maintenir chaque apprenant dans SA route, les enseignants doivent apprendre à regarder leurs élèves comme des semblables (leurs alter ego) et s'appuyer sur la capacité de ces derniers, autrement dit, sur les diverses combinaisons de modes de fonctionnement qu'ils peuvent mettre en œuvre. Ils doivent aussi pouvoir prendre en considération les différents cadres de socialisation fréquentés par les apprenants en dehors de l'école, et tout particulièrement la famille de chacun d'eux.

Une telle perspective nécessite une politique. Dans ce travail de recherche,

cette politique est cadrée par deux premiers ancrages théoriques : l'*Education pour tous*, définie par la déclaration de Jomtien en 1990 et la mise en œuvre d'une démarche d'*Education inclusive* (UNESCO, 2006).

Prendre en compte la diversité des apprenants implique de se préoccuper également de la diversité des enseignants qui les accompagnent. Il nous faut dès lors prendre en considération leur identité et considérer que, face à toute modification de leur milieu, la question de la réflexivité comme celle des tensions existentielles sans oublier celle de leurs habitudes ne peuvent être négligées. Et comme l'enseignant est rarement seul dans un établissement, nous ne pouvons éviter d'aborder ce qui touche à l'équipe éducative. Cette *Diversité des acteurs* constitue notre troisième ancrage théorique.

La construction d'un projet adapté aux besoins de chaque élève force l'enseignant à devenir un praticien réflexif, c'est-à-dire un pédagogue capable d'optimiser sans relâche ses pratiques pour les ajuster au mieux aux différentes situations qu'il rencontre. Parmi ces pratiques, une communication adaptée à la personnalité de chaque apprenant apparaît essentielle. Mais l'efficacité d'un enseignement ne dépend pas que de l'enseignant ; elle dépend aussi de l'apprenant et notamment de sa motivation. C'est ici qu'intervient notre dernier ancrage théorique : la *Différenciation*.

Les quatre ancrages théoriques envisagés s'inscrivent dans une société ayant défini un certain nombre de règles de conduite appelées « normes ». Cependant, les acteurs du terrain ont une capacité d'adaptation individuelle aux variations du milieu dans lequel ils vivent dont nous devons tenir compte. C'est ce que Georges Canguilhem appelle la normativité.

Nous terminerons cette lecture à haute inférence en précisant que les quatre ancrages et les concepts opératoires retenus sont traversés par la complexité. Comme l'exprime bien Senge (1991), chaque problème ne se résout que parce qu'on le considère dans son intégralité ; il faut savoir retenir les interactions qui comptent pour le circonscrire, indépendamment des divisions formelles ou des chapelles qui se créent dans chaque structure d'une organisation.

Ce premier cadrage de nos résultats terminé, nous l'avons encore mis en lien avec trois autres apports : les compétences transversales stipulées dans les Socles de compétences proposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles d'une part, l'équation proposée par Pierre Moorkens relative à l'efficacité de l'enseignement et l'équation inversée que nous avons proposée en inversant les deux facteurs de la première, d'autre part.

De l'articulation avec les compétences transversales, nous retiendrons que l'enseignant peut *analyser l'apport de la formation sur sa pratique*. S'il estime que cet apport correspond à ses attentes et que *l'effort d'adaptabilité à la diversité des apprenants* ne provoque pas trop de *tensions existentielles*,

l'enseignant est alors amené à *analyser sa pratique* et à *ajuster ses objectifs à la réalité*. Cependant, passer de l'analyse de sa pratique à un ajustement de ses objectifs peut être freiné par des *habitudes* parfois fortement ancrées tant *sur le plan personnel* que *pédagogique*. Nous nous sommes interrogé sur les raisons d'une telle difficulté et nous sommes tourné vers les neurosciences. Compte tenu des nouvelles connaissances acquises dans ce domaine, nous avons pris conscience que la formation en Process Communication ne pouvait suffire et qu'il était nécessaire d'envisager d'autres perspectives ayant notamment pour objectifs le traitement de l'information et le développement de la perception des erreurs cognitives chez les élèves. Dotés de ce bagage complémentaire, nous pourrions espérer que les enseignants éprouvent moins de difficultés à ajuster leurs objectifs à la diversité des apprenants.

De l'articulation de nos réflexions avec les deux équations proposées, nous retiendrons qu'un enseignement efficient – celui qui permet à chaque élève de disposer du viatique de compétences essentielles auxquelles il a droit, en optimisant les moyens dont il dispose et en minimisant l'intervention de l'enseignant – dépend de deux éléments.

Dans la première équation, cette efficience dépend non seulement de la qualité du contenu que l'enseignant essaie de faire passer – et de la manière dont lui-même traite ce contenu – mais aussi de la façon dont l'apprenant va traiter (ou déformer) l'information transmise.

Dans la seconde équation, l'efficience de l'enseignement dépend non seulement de la façon dont l'apprenant réagit aux contenus proposés – déstabilisation cognitive et affective, automatismes de pensée surappris – mais aussi de la manière dont l'enseignant traite (ou déforme) l'information que lui renvoie l'élève.

Nous avons terminé notre travail en envisageant quatre derniers aspects.

Au niveau de l'impact la formation un an plus tard, nous constatons qu'au-delà de quelques pratiques spécifiques, la plupart des enseignants constatent qu'ils ont généralement peu avancé sur le plan pédagogique, voire pas du tout. Plusieurs freins empêchant la mise en place d'actions plus conséquentes ont ainsi été évoqués : le peu d'intérêt des parents pour la scolarité de leur enfant, la manque de stabilité des équipes éducatives et la réaction de certains élèves.

Concernant l'interprétation de nos résultats par les acteurs concernés, il ressort que tous les éléments qui nous ont été communiqués dans les interviews se retrouvent bien dans notre analyse. En ce qui concerne l'ajustement de leurs objectifs à la réalité, nous avons retenu trois interpellations. Plusieurs enseignants font remarquer qu'ils reproduisent ce qu'on leur a appris et ne parviennent pas toujours à imaginer d'autres stratégies. Certains se demandent si, en modifiant leurs pratiques habituelles,

ils seront toujours « dans le bon ». Enfin, la mise en œuvre de nouvelles pratiques ne permet pas toujours d'obtenir les effets attendus. Pour ces différentes raisons, ils souhaiteraient pouvoir compter sur l'appui d'une personne extérieure pour les aider à aller plus loin.

A propos des hypothèses émises, nous devons en valider trois.

- La première formulait l'idée que la formation en Process Communication amenait les enseignants à mieux se connaître, à mieux connaître et comprendre leurs élèves et dès lors à mieux communiquer avec eux. Cette hypothèse peut être validée. Toutefois, le suivi des enseignants ne semble rien apporter de plus.
- La seconde hypothèse indiquait que le changement de regard sur soi comme sur les apprenants conduisait à des changements de pratiques pédagogiques, ce qui avait pour conséquence une amélioration du taux de réussite. Si les pratiques semblent évoluer sur les plans relationnel et communicationnel, les changements sur le plan pédagogique en sont à leurs balbutiements. Dès lors, l'amélioration du taux de réussite n'est pas encore perceptible.
- La dernière hypothèse postulait l'idée que la prise en compte de la diversité des apprenants dépassait le cadre individuel et amenait une réflexion au sein de toute l'équipe. Vu l'instabilité des équipes rencontrées, cette hypothèse ne pouvait se vérifier que dans un seul établissement et, compte tenu des propos recueillis, cette hypothèse doit être rejetée.

Enfin, parmi les perspectives futures que nous pourrions imaginer, nous avons proposé une démarche en cinq temps : apprendre à mieux se connaître et connaître l'Autre, comprendre comment notre cerveau traite l'information, se pencher sur les compétences transversales et disciplinaires à mobiliser au cours d'une activité de classe, construire des activités pédagogiques de qualité, comprendre ce que nous renvoient les élèves.

Arrivé au terme de cette recherche, nous la concluons provisoirement en citant deux proverbes, l'un chinois et l'autre lakota (sioux), qu'un pédagogue souhaitant garder l'anonymat nous proposa il y a quelque temps déjà :

Si vous me le dites, j'oublierai.

Si vous me le montrez, je m'en souviendrai peut-être.

Si vous m'y faites participer, je le comprendrai.

Parle-moi et je t'écouterai.

Montre-moi et je pourrai comprendre.

Accueille-moi et je pourrai apprendre.

Au-delà de la sagesse universelle et populaire contenue dans ces proverbes, nous relèverons des similitudes avec ce qui nous a guidé tout au long de notre réflexion : pour le premier, la primauté de l'action dans le contexte d'apprentissage et pour le second, l'importance incontournable du respect de l'élève dans ce même contexte.

ACRONYMES

3^e S-DO 3^e secondaire d'orientation

ACEPP Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels

AGERS Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

ANC Approche Neurocognitive et Comportementale

ATL Accueil des enfants durant le Temps Libre

CE1D Certificat d'Etudes du 1^{er} Degré (de l'enseignement secondaire)

CEB Certificat d'Etudes de Base

CEFA CEntre de Formation en Alternance

CLIS CLasse d'Intégration Scolaire

COVERA Ce qu'On Voit Et Rien d'Autre

CSE Contrat Stratégique pour l'Ecole

EPT Education Pour Tous

INC Institute of NeuroCognitivism

MBTI Myers Briggs type Indicator

MFWB Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

MMA Mode Mental Automatique

MMP Mode Mental Préfrontal

NTPP Nombre Total Périodes Professeurs (pour l'enseignement secondaire)

OCDE Organisation de Coopération et de Développement Economiques

ONG Organisation Non Gouvernementale

PAC Plan d'Actions Collectives

PIA Plan Individuel d'Apprentissage

PISA Programme International pour le Suivi des Acquis

SM1 Motivation de sécurisation

SM1p Motivation de sécurisation parasitée ou motivation d'addiction (SM1p)

SM2 Motivation d'innovation

ULg Université de Liège

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (en anglais : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

VBJK Centre d'innovation pour la petite enfance en Belgique néerlandophone (en néerlandais : Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen)

BIBLIOGRAPHIE

Monographies

Ahuja, A., Ainscow, M., Bouya-Aka Blet, A., Blanco, R., Cruz, M., Eklinddh, K., ... Price, P. (s. d.). Principe directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'Éducation Pour Tous. UNESCO-ONPS. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>

Ardoino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation, contribution à l'éducation des adultes*. Paris: Gauthier-Villars.

Ariès, P. (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Paris: Plon.

ASBL créativa. (2013). *Derniers de cordée, sur les traces d'un projet d'intégration sociale*. Morlanwez: ASBL créativa.

Aubert, N., & de Gaulejac, V. (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris: Seuil.

Bahktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Bailly, B. (1999). *Enseigner, une affaire de personnalité*. Paris: Nathan.

Dans cet ouvrage, la Process Communication est adaptée à la réalité des classes. Au fil des pages, nous avons petit à petit appris à identifier les personnalités des enseignants et des élèves. Nous avons ainsi pu mieux comprendre l'origine de certains malentendus pouvant survenir et découvrir des moyens permettant de mettre en valeur le potentiel de chacun.

Bajoit, B. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris: Armand Colin.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock.

Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenus*. Paris: PUF.

Baruk, S. (2003). *Comptes pour petits et grands. Pour un apprentissage du nombre et de la numération, fondé sur la langue et le sens*. Paris: Magnard.

Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?* Bruxelles: De Boeck.

Bautier, E. (2006). *Apprendre l'école, apprendre à l'école*. Lyon: Chronique sociale.

Beckers, J. (1998). *Comprendre l'enseignement secondaire. Evolution, organisation, analyse*. Bruxelles: De Boeck.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guide de l'éducation inclusive développer les apprentissages et la participation dans l'école. CEEI Centre pour l'étude de l'éducation inclusive soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion. Consulté à l'adresse <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brouard, S., & Davario, F. (2010). *Les outils du développement personnel pour manager*. Paris: Eyrolles.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris: Retz.
- Collectif, A. (2010). *Eveil scientifique. Investiguer des pistes de recherche*. Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.
- Collignon, G. (2010). *Comment leur dire... La Process Communication*. Paris: Inter-Editions.
- Savoir communiquer, savoir comprendre et se faire comprendre permet d'établir des relations constructives avec les autres. Les outils de la Process communication présentés dans cet ouvrage nous ont offert un éclairage précieux au niveau des capacités de communication d'un individu.*
- Collignon, G., & Legrand, P. (2006). *Coacher avec la Process Communication*. Paris: Inter-Editions.
- Coulon, M. (1946). *Jeunesse à la dérive. Tome III : Pour une nouvelle structure des enseignements inférieurs*. Mons: Editions Silène.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles: Labor.
- Crahay, M. (2003). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Cyrlunik, B. (2005). *Le murmure des fantômes*. Paris: Odile Jacob.
- Degallaix, E., & Meurice, B. (2002). *Construire des apprentissages au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Mettelin, P., & Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B. (2015). *Une tout autre école*. Louvain-la-Neuve: Pensées libres.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Editions Les empêcheurs de penser en rond ©.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs*. Paris: Nathan.
- Diderot, D. (1818). *Œuvres de Denis Diderot. Tome quatrième, Ire Partie*. Paris: Belin, imprimeur-libraire.
- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses universitaires du Québec.
- Doussy, M., Bonnefous, B., Bouckenhove, D., Caillaud, L., Champagne, C., Romano, M., & Thouveny, N. (2005). *1re STG, Information et Communication*. Rosny-sous-Bois: Bréal.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

Dubourg, P. (2009). *Découvrir et pratiquer. La Process Com* ©. Paris: Eyrolles.

Ce livre présente les outils de la Process Communication, des exemples ainsi que des exercices. Il nous a permis de nous entraîner à manier, prudemment, les concepts sous-jacents. L'ouvrage est très structuré et a constitué une excellente porte d'entrée pour découvrir le modèle.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* Bruxelles: De Boeck.

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, H. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Dusollier, B. (2006). *Comprendre et pratiquer la Process Com*. Paris: Dunod.

Elliot, N., Doxey, E., & Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal: Chenelière Education.

Favre, D. (2014). *Cessons de démotiver nos élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris: Dunod.

Organisées sous forme de 18 fiches synthétiques et concrètes, l'auteur propose des pistes permettant aux élèves de remotiver l'apprentissage. Nous avons tout particulièrement été interpellé par « Trois systèmes de motivation et non un seul », « Expliquer comment on apprend », « Petite visite guidée des lobes frontaux humains ».

Ferréol, G. (2004). *Sociologie : cours, méthodes, applications*. Levallois-Perret: Bréal.

Fortin, R. (2005). *Comprendre la complexité : introduction à La Méthode d'Edgar Morin*. Paris: L'Harmattan.

Fradin, J. (2015). *L'intelligence du stress*. Paris: Eyrolles.

Ce livre tente de résumer l'état actuel de certaines recherches cruciales sur le « cerveau qui pense ». Nous nous sommes particulièrement focalisé sur la bascule entre un mode dit automatique, qui gère le connu, et l'autre dit adaptatif, qui gère le complexe et l'inconnu.

Fradin, J., & Le Moullec, F. (2006). *Manager selon les personnalités. Les neurosciences au secours de la motivation*. Paris: Eyrolles.

Frenot, J.-Y. (2014). *La Process Communication au service de la relation soignant-soigné. Les clés pour développer des relations confiantes et savoir le dire*. Paris: Inter-Editions.

Gaudreau, J., & Canevaro, A. (1990). *L'éducation des personnes handicapées hier et aujourd'hui*. Montréal: Université de Montréal, Vice-décanat à la recherche.

Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris: Les Editions de Minuit.

Goody, J. (1993). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF.

Grégoire, J. (2008). *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles: De Boeck.

Grosperin, B. (1984). *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes: Editions Ouest-France.

Guillaume, L., & Manil, J.-F. (2006). *La rage de faire apprendre...* Paris: Jourdan Editeur.

Henri-Panabière, G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris: La Dispute.

Houdé, O. (2014). *Apprendre à résister*. Paris: Editions Le Pommier.

Houssaye, J. (2014). « *La pédagogie traditionnelle, une histoire de la pédagogie* » suivi de « *Petite histoire des savoirs sur l'éducation* ». Paris: Editions Fabert.

L'histoire de l'école traditionnelle, l'organisation de la classe, la place de l'enfant, le rôle de l'enseignant au fil du temps... nous ont permis de mieux comprendre l'origine de certaines pratiques pédagogiques présentes dans nos classes d'aujourd'hui.

Jacquard, A. (1991). *L'héritage de la liberté*. Paris: Seuil.

Jonnaert, P., & M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Québec: Presses universitaires du Québec.

Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

Joui, G. (1979). *Le Triple Moi. L'Analyse Transactionnelle*. Paris: Laffont.

Kahler, T. (1982). *Personality Pattern Inventory Validation Studies*. Evreux: Kahler Communication Inc.

Kahler, T. (2010). *Le grand livre de la Process Thérapie*. Paris: Eyrolles.

Kahler, T. (2012). *Modèle Process Communication*. Evreux: Kahler Communication Inc.

Kahneman, D. (2012). *Système 1 / Système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Paris: Flammarion.

Au travers de deux agents fictifs, le Système 1 et le Système 2, chacun se chargeant respectivement de la pensée rapide et de la pensée lente, l'auteur décrit la vie mentale des êtres humains. Nous avons ainsi découvert que ce que nous pensons et faisons provient de notre Système 1. Quant au Système 2, il prend les choses en main quand elles se compliquent, et c'est normalement lui qui a le dernier mot.

Kahn, S. (2011). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.

Cet ouvrage nous plonge des origines de la classe – fin du Moyen Age – à notre époque contemporaine. Au cours de cette période, nous avons découvert l'évolution de la différenciation et pris connaissance des trois conceptions envisagées par l'auteur : conception naturalisante, quantitative et en terme de « diffraction ».

Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Hachette.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

Labov, W. (1978). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. (A. Kihm, Trad.). Paris: Les Editions de Minuit.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Lane, H. T. (1976). *The wild boy of Aveyron*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Laplanche, J. (1981). *Problématiques. - Tome 1, L'angoisse*. Paris: PUF.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.

Lefevre, J. (2012a). *La Process Communication*. Paris: Inter-Editions.

Cet ouvrage consacré à la Process Communication reprend de nombreux portraits et exemples pour illustrer les propos évoqués. Les douze expériences proposées nous ont permis de découvrir les différents types de personnalité.

Lefevre, J. (2012b). *Les 5 règles d'or pour bien communiquer*. Paris: Hachette.

Le Goff, J. (1985). *L'imaginaire médiéval*. Paris: Gallimard.

Le Grain. (1985). *Le défi pédagogique : construire une pédagogie populaire*. Bruxelles: Les Editions ouvrières.

Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: PUF.

Le Guernic, A. (2011). *L'Analyse transactionnelle. Pour mieux se connaître et améliorer ses relations*. Bruxelles: Ixelles Editions.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF.

Lencioni, P. (2005). *Optimisez votre équipe*. Saint-Hubert: Un monde différent.

Maroy, C. (1999). *L'enseignement secondaire et ses enseignants : une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Bruxelles: De Boeck.

Meige-Courteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au service de l'élève*. Paris: ESF.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF.

Meirieu, P. (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.

Meirieu, P. (1994). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris: ESF.

Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ?* Lyon: Chronique sociale.

Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

Apprendre, ce n'est pas chasser le savoir antérieur, mais bien le transformer en y intégrant de nouveaux éléments prélevés dans le milieu à l'occasion des interactions que nous y vivons. Nous avons ainsi appris que pour intégrer un nouveau comportement, il fallait pouvoir le détacher de la situation initiale d'apprentissage, le rattacher aux connaissances déjà en place, le systématiser, le verbaliser, l'exercer. En procédant de la sorte, le transfert dans de nouvelles situations semble être facilité.

Ministère de la Communauté française. (1999). *Socles de compétences*. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève: Service de la recherche sociologique, Département de l'instruction publique.

Morin, E. (1980). *La Méthode - Tome 2 : La Vie de la Vie*. Paris: Seuil.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.

Morin, E., & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan.

Les auteurs ont avancé sept principes guides, complémentaires et interdépendants, pour penser la complexité. Ces principes nous ont servi de base pour envisager la Partie 3 de cette thèse consacrée à l'intégration, l'inclusion et la différenciation.

Mouraux, D. (2012). *Entre rondes familles et école carrée*. Bruxelles: De Boeck.

Pourquoi le passage de la Famille à l'École est-il si difficile pour l'apprenant ? Pourquoi la difficulté de ce passage varie-t-elle selon les familles ? Deux questions abordées par l'auteur mais aussi des pistes et des outils qui nous ont permis d'entrer dans la problématique des inégalités scolaires.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.

Nimal, P., Lahaye, W., & Pourtois, J. P. (2000). *Logiques familiales d'insertion sociale. Etude longitudinale des trajectoires de jeunes adultes*. Bruxelles: De Boeck.

Après la lecture du livre de Mouraux (2012), cet ouvrage nous a amené à approfondir la logique des familles et à découvrir leurs modes de fonctionnement. Nous y avons souvent fait référence dans la première partie de notre travail de recherche.

Osterrieth, P. (1964). *Faire des adultes*. Bruxelles: Dessart.

Pépin, C. (2013). *Quand la beauté nous sauve*. Paris: Robert Laffont.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1997b). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.

Philip, C. (2008). *Autisme et parentalité*. Paris: Dunod.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé.

Poizat, D. (2004). *Éducation et handicap*. Paris: Erès.

Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.

Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: PUF.

Pourtois, J. P., Desmet, H., & Humbeeck, B. (2012). *Les ressources de la résilience*. Paris: PUF.

Cet ouvrage nous a aidé à mieux comprendre ce qu'il fallait entendre par recueil des indices, choix des indicateurs, conversion en concepts opératoires et ancrage théorique de ces concepts. Ces différents aspects sont développés de manière très précise dans le Chapitre 2 du livre.

Pourtois, J. P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2002a). Les points-charnières de la recherche scientifique. Facultés de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Mons-Hainaut.

Pourtois, J. P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2002b). Postures et démarches épistémiques en recherche. Facultés de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Mons-Hainaut.

Pouthas, V., & Jouen, F. (1993). *Les comportements du bébé : expression de son avoir ?* Liège: Editions Mardaga.

Prost, A. (1968). *L'Enseignement en France (1800-1967)*. Paris: Armand Colin.

- Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris: PUF.
- Quivry, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Consulté à l'adresse http://ekladata.com/XZz9Z16YQK5ql4w_LYLvfQTNYSM/Ranciere-Le-Maitre-Ignorant.pdf

Ce que peut un émancipé, c'est être émancipateur : donner non pas la clé du savoir mais la conscience de ce que peut une intelligence quand elle se considère comme égale à tout autre et considère tout autre comme égale à la sienne. Comme l'explique l'auteur, il y a toujours quelque chose qu'un individu sait et à quoi il est possible de rattacher une chose nouvelle à connaître.

- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Rizzo, J. (2015). *Sauver l'école ?* Héவில்lers: Ker Editions.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2013). *L'élément. Quand trouver sa voie peut tout changer !* Paris: Dunod.
- Rocard, M. (2007). *L'enseignement scientifique aujourd'hui : une pédagogie renouvelée pour l'avenir de l'Europe*. Bruxelles: Commission européenne, direction générale de la recherche, unité « Information et communication ».
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Senge, P., & Gauthier, A. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des Organisations qui apprennent*. Paris: First Editions.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Editions Le Pommier.

Des trois parties de l'ouvrage, celle consacrée à l'école nous a particulièrement interpellé. L'auteur y développe les raisons pour lesquelles les élèves s'intéresseraient de moins en moins à ce que leur dit l'enseignant.

- Snyders, G. (1991). *Des élèves heureux... Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*. Issy-les-Moulineaux: Editions EAP.
- Sotto, A., & Oberto, V. (2010). *Donner l'envie d'apprendre*. Bruxelles: Ixelles Editions.
- Stewart, I., & Joines, V. (1991). *Manuel d'analyse transactionnelle*. Paris: Inter-Editions.
- Stransbury, P. (1990). *Report of adherence to theory discovered when the Personality Pattern Inventory was administered twice*. New Orleans: Baton Rouge.
- Swartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: Editions La Découverte.
- Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tardif, J. (s. d.). *Pour un enseignement stratégique*. Québec: Les Editions Logiques.

L'apport de l'ouvrage se situe, pour nous, principalement au niveau de la structuration des apprentissages : quelles traces conserver au niveau des savoirs et des processus afin de faciliter le transfert ultérieur des acquis ?

Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute.

En abordant la genèse des inégalités scolaires, l'auteur nous a permis de mieux comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont et, par voie de conséquence, s'il pourrait en être autrement.

Touraine, A. (1973). *La production de la société*. Paris: Seuil. Consulté à l'adresse http://genre.francophonie.org/IMG/pdf/Genre_et_intellegibilite_u_du_social.pdf

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire, dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.

Deux éléments ont retenu notre attention : ce qui différencie l'intégration de l'inclusion, d'une part, les fondements politiques, pédagogiques et scientifiques de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques, d'autre part.

UNESCO. (2014). *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. UNESCO-ONPS. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

Université de Moncton. (1997). *Vers une pédagogie actualisante : mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.

Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles: Editions de l'ULB.

L'approche historique de cet ouvrage nous a permis de construire la genèse des réformes relatives à l'enseignement belge et de tisser des liens avec la genèse de certaines réformes françaises.

Van Haecht, A. (2010). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles: De Boeck.

Vaniscotte, F. (1996). *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*. Toulouse: IUFM et INRP.

Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Watzlawick, P. (1981). *Changements*. Paris: Seuil.

Withmore, J. (2005). *Le guide du coaching*. Paris: Maxima.

Chapitres dans des ouvrages collectifs

Beauregard, F., & Trépanier, S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In S. Trépanier & M. Paré, *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses universitaires du Québec.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2004). Quelles pratiques d'enseignement pour compenser les inégalités sociales en grande section de maternelle ? In L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et élèves en difficulté* (p. 112- 121). Toulouse: Erès.

- Condorcet, M. (1929). Cinq mémoires sur l'instruction publique. In F. Buisson, *Condorcet* (p. 59- 75). Paris: Librairie F. Alcan.
- De Vroede, M. (1986). Extension de l'enseignement (1842-1914). In H. Vanhoebroek, *L'école primaire en Belgique depuis le Moyen Age* (p. 71- 83). Bruxelles: La Galerie.
- Ducette, J.-P., Sewell, T. ., & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: problems and possibilities. In F. . Murray, *The Teacher educator's handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- François, F. (1975). Fonctions et norme de la langue écrite. In J. Jolibert & R. Gloton, *Le Pouvoir de lire*. Paris: Casterman.
- Kirk, S. (1964). Research in education. In H. A. Stevens & R. Heber, *Mental Retardation: A Review of Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lengendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. In P. Jonnaert & D. Masciotra (éd.), *Constructivisme: choix contemporains, Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 51- 92). Québec: Presses universitaires du Québec.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par les compétences. In *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation. Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par les compétences* (p. 125- 136). Alger: UNESCO-ONPS. Consulté à l'adresse <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=12&fuid=62&uid=35>
- Viennau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & G. Meyer, *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 13). Québec: Presses universitaires du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses universitaires du Québec.

Thèses et mémoires

- Boule, F. (1997). *Performances et démarches en calcul mental au cycle III. Eléments pour une pédagogie du calcul mental*. Villeneuve d'Ascq, Lille.
- Broccolichi, S. (1994). *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives : l'exemple privilégié des mathématiques dans l'enseignement secondaire*. EHESS - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.
- DO, K. L. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*. Laval, Québec. Consulté à l'adresse <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/20640/ch03.html>

Rapports

- Bautier, E., Bonnéry, S., Terrail, J.-P., Bebi, A., Branca-Rosoff, S., & Lesort, B. (2012). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours* (Rapport de recherche pour la DPD / MEN). Consulté à l'adresse http://www.etab.ac-caen.fr/preventiondudécrochage/documents/Bautier_Terrail.pdf

- Chambre des Représentants. (1849). *Projet de loi sur l'enseignement moyen donné aux frais de l'Etat* (Annales et Documents parlementaires, Rapport réalisé en prévision du passage de la loi) (p. 1031- 1047). Belgique.
- Delors, J. (1998). *Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. L'Éducation, un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>
- Dussart, A.-F. (2013). *Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises* (Analyse du RIEPP No. 5/2013). Bruxelles-Louvain-la-Neuve: RIEPP. Consulté à l'adresse http://www.riep.be/IMG/pdf/analyse_5_2013_du_riep_differeciation_diversite_inclusion.pdf
- Québec (Province). (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec: Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)* (p. 198). Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Rasquin, B., Schiepers, F., Guillaume, F., Descamps, M., Colarte, A., Vanroye, J.-P., & Mascetti, F. (2006). *Rapport du 1er degré différencié au Conseil général*. Consulté à l'adresse http://www.segec.be/Documents/Fesec/1degre_base/060916Rapportfinalgroupe_travail_suivi%20de%20l%20_2_.pdf
- UNESCO. (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4. Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous*. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

Communications à des congrès ou colloques

- Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : Qu'est-ce que c'est et comment la construire ? In R. M. Chevalier (éd.), *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ?* (p. 73- 81). Champigny-sur-Marne: SCEREN-CRDP. Académie de Créteil.
- Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels (ACEPP). (2008). In *Construire une pédagogie à partir de la diversité des enfants et des familles : un enjeu pour la petite enfance*. Paris. Consulté à l'adresse <http://www.lefuret.org/projets/outils/IV6PedagogieApartirDElaDiversite-2008.pdf>
- Chevallard, Y. (2012). Éléments pour une instruction publique nouvelle. Présenté à Conférence nationale sur l'enseignement des mathématiques, Lyon: EAM ADEF, Aix-Marseille Université. Consulté à l'adresse http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_-_CNEM_-_Intervention.pdf
- Jacquard, A. (2005). L'éducation ou l'entrée en humanité. Présenté à Chemins de Musique organisé par le CFMI - Université de Tours, Tours. Consulté à l'adresse http://ash.univ-tours.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHER=1215551387649&ID_FICHE=28140
- Morin, E. (1991). De la complexité: Complexus. In *Les théories de la complexité (autour des travaux d'Henri Atlan)*. Paris: Seuil.

Articles de périodiques

- Akkari, A. J., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147- 170.
- Ancet, P. (2008). La santé dans la différence, 12(2).
<http://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.103>
- Assogba, Y. (1999). L'évolution du concept de socialisation : d'une société boussolée à une société déboussolée. *Apprentissage et socialisation*, 9(2), 23- 44.
- Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, (66), 46- 58. <http://doi.org/10.3406/colan.1985.3656>
- Baruk, S. (1987). Le sens des erreurs en maths. Consulté à l'adresse http://revuesshs.u-bourgogne.fr/societe_francaise/docannexe.php?id=696
- Bautier, E. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148 (1), 89- 100.
- Bienaise, J. (2014). De l'interprétation en danse contemporaine ou de l'art de s'adapter, Regard sur la complexité d'une pratique du déséquilibre. *Recherches en Danse*.
<http://doi.org/10.4000/danse.439>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325- 347.
- Bradley, D. F. (1995). Moving into the mainstream. *Educational Forum*, 59(1).
- Bruner, J. S. (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? *Revue française de pédagogie*, 111(1), 73- 84.
- Chapelle, G., & Grosjean, S. (2010). « Bon » et « Mauvais » élèves : quels stéréotypes aujourd'hui ? Consulté 21 novembre 2015, à l'adresse <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1966>
- Chenu, F., Crépin, F., & Jehin, M. (2003). Un 1er degré pour tous. L'expérience de huit établissements. *Service de pédagogie expérimentale de l'ULg*.
- Coquidé, M., Fortin, C., & Rumelhard, G. (2009). L'investigation : fondements et démarches, intérêts et limites, *Aster* (49), 51- 77.
- D'Ambroise, G., & Verna, G. (1993). De l'entrepreneur à l'intrapreneur. *Gestion 2000*, (93-2). Consulté à l'adresse <http://www.legrain2sel.com/wp-content/documents/intrapreneuriat/entrepreneur-intrapreneur.pdf>
- Delmée, P., & Catteau, D. (2012). Le Plan Individuel d'Apprentissage. *PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement*, (14), 12- 23.
- de Villers, J. (2010). L'enseignement spécialisé. *Triologue*, (57), 4- 13.
- Drugeon, F. (2010). Le chef-d'œuvre mis à l'épreuve. *Dossier de l'art*, (dossier spécial n° 2), 36- 45.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the milly retarded – Is much of it justifiable ? *Exceptional Children*, 35(1), 5.
- Dupriez, V. (2015). Transformer l'école avec les enseignants. *PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement*, (28).

- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La Constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759- 789.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Les indicateurs de l'enseignement 2014. Consulté 30 novembre 2015, à l'adresse <http://enseignement.be/index.php?page=27187&navi=3682>
- Ferrer, C., & Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. *Education et francophonie*, XXX (2), 49- 65.
- Fourez, G. (1994). Les socles de compétences. *Revue Nouvelle*, (3).
- Fourez, G. (1997). Qu'entend par « îlot de rationalité » ? Et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ? *ASTER*, (25), 217- 225.
- François, F. (1976). Classes sociales et langue de l'enfant. *La Pensée*, (190).
- Freinet, C. (1949). Brevets et chefs-d'œuvre. *Brochures d'Education nouvelle populaire, Editions de l'Ecole moderne française*, (42). Consulté à l'adresse <http://www.icem-freinet.net/~archives/benp/benp-42/benp42.htm>
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105- 124.
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Education et francophonie*, XXX (2). Consulté à l'adresse <http://www.acef.ca/C/revuehtml/30-2/01-landry.html>
- Gardou, C. (3-9). L'intégration scolaire des enfants handicaps au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. *Revue européenne du Handicap Mental*, 5 (17).
- Ghaye, B., Talbot, B., & Reginster, I. (2014). Développement d'indicateurs locaux illustrant des défis liés à l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Working Paper de l'IWEPS*, (15). Consulté à l'adresse <http://www.iweps.be/sites/default/files/wp15.pdf>
- Gilhool, T. K. (1976). Changing public policies in the individualization of instruction: Roots and forces. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 11(2), 180- 188.
- Gravel, H., & Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. *Education et francophonie*, XXX (2). Consulté à l'adresse <http://www.acef.ca/C/revuehtml/30-2/01-landry.html>
- Grootaers, D. (2005). Les étapes de la démocratisation scolaire. *Le journal de l'alpha*, (148). Consulté à l'adresse http://www.meta-educ.be/textes/etapes_democratisation.pdf
- Harris, Z. S. (1969). Analyse du discours. *Langages*, (13), 8- 45. <http://doi.org/10.3406/lgge.1969.2507>
- Hirtt, N. (2009). Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire ? *Politique, revue des débats*, (HS11). Consulté à l'adresse <http://politique.eu.org/spip.php?article946>
- Jolibert, B. (1993). Condorcet (1793-1794). *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII (1-2), 201- 213.
- Kirk, S. (1968). Research in education. *Exceptional Children*, 35(1), 5.
- Lambelin, G., & Brossard, M. (1980). Étude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation. *Langages*, (59), 53- 61.

- Landry, R. (2002a). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Education et francophonie*, XXX (2), 29- 48.
- Landry, R. (2002b). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. *Education et francophonie*, XXX (2), 8- 28.
- Landry, R., & Richard, J.-F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. *Education et francophonie*, XXX (2), 158- 187.
- Lapeyre, M. (s. d.). L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue. *Reliance*, 2005/2(16), 3642. <http://doi.org/10.3917/reli.016.0036>
- Le Bon, L. (2010). « Chef d'œuvre ? » L'exposition inaugurale. *Dossier de l'art*, (dossier spécial n° 2), 30- 35.
- Le Capitaine, J.-Y. (2007). De l'intégration à la scolarisation : le choc des mots, le poids des faits. *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*. Consulté à l'adresse http://dcalin.fr/publications/le_capitaine2.html.
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 1/2013(89), 125- 131.
- Loriol, M. (2001). Kaufmann Jean-Claude, Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet. *Revue française de sociologie*, 42(4), 760- 762.
- Lowe, A. (s. d.). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *Education et francophonie*, XXX (2), 220- 240.
- Lubin, A., Lanoë, C., Pineau, A., & Rossi, S. (2012). Apprendre à inhiber : une pédagogie innovante au service des apprentissages scolaires fondamentaux (mathématiques et orthographe) chez des élèves de 6 à 11 ans. *Neuroéducation*, 1 (1), 55- 84.
- Mangez, E. (2001). Réformer la réforme au premier degré ? *Revue Nouvelle*, (5). Consulté à l'adresse <http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/001-Mangez.pdf>
- Meirieu, P. (2015). Donner du sens aux apprentissages. *Revue Quart Monde*, (185). Consulté à l'adresse <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=1909>
- Michaud, C. (s. d.). Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques. *Education et francophonie*, XXX (2), 49- 65.
- Mondoux, A. (2008). Pour ou contre Facebook. *UQAM Entrevues*, 34(16). Consulté à l'adresse <http://www.uqam.ca/entrevues/2008/e2008-076.htm>
- Monin, N. (2003). L'Innovation pédagogique au lycée ou comment restaurer une identité professorale menacée. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, 36(4). Consulté à l'adresse <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/default/files/public/cerse/revue/pdf/ere4-2003-fr.pdf>
- Monnet, E. (2007). La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (12). Consulté à l'adresse <http://traces.revues.org/211>
- Norwich, B. (2000). The withdrawal of Inclusion 1996-98 : A Continuing Trend, Centre for Studies. *Inclusive Education, British Journal of Special Education*, 1 (27).
- Peeters, J., & Brandt, S. (2011). Apprendre le métier : comment les praticiens s'entraident. *Enfants d'Europe*, (21), 10- 11.
- Perrenoud, P. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Consulté à l'adresse www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.../2005_16.rtf

- Presseau, A., Lemay, M., & Prud'homme, L. (2006). Transformations dans le Discours d'Enseignants à l'Égard de la Différenciation Pédagogique. *Brock Education*, 15(2), 84- 111.
- Prud'homme, L. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1). Consulté à l'adresse <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/article/view/16953>
- Pruneau, D., & Lapointe, C. (s. d.). Un, deux, trois, nous irons aux bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. *Education et francophonie*, XXX (2), 241- 256.
- Romainville, M. (1994). A la recherche des compétences transversales. *Forum Pédagogies*, 18- 22.
- Romainville, M. (1995). Compétences et évaluation : un mariage impossible. *Echec à l'Echec*, (107).
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5- 18.
- Tremblay, P. (2007). Evaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie. *Education-Formation*, (e-286), 14- 15.
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disgraee. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165- 170.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Education et francophonie*, XXX (2), 257- 286.
- Vienneau, R., & Ferrer, C. (1999). En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement. *Education et francophonie*, XXVII (1). Consulté à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Vienneau.html>
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). Pédagogie différenciée : une indispensable clarification. *Les langues modernes*, 95(4), 32- 37.

WEB

- Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique. (2006). Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire. Moniteur belge. Consulté à l'adresse http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/30998_001.pdf
- Arena, M. (2005). Le contrat stratégique pour l'école. Consulté à l'adresse www.enseignement.be/download.php?do_id=8087&do_check
- Armstrong, F. (2003). Les politiques éducatives de l'inclusion. Consulté 26 août 2014, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid45897/les-politiques-educatives-de-l-inclusion%C2%A0-pratiques-et-contradictions.html>
- ASBL Ecole de Tous. (2016). L'Ecole de Tous. Consulté 3 mars 2016, à l'adresse <http://ecoledetous.be/association/>
- Association belge des parents luttant contre l'échec et l'abandon scolaires. (s. d.). Evaluation des réformes du premier cycle de l'enseignement secondaire (1e et 2e secondaire). Consulté à l'adresse <http://users.skynet.be/echecscolaire/decretco.html#evaluation>
- Bemelmans, B. (2014). Agressivité des jeunes et délinquance : la télévision responsable. Consulté 10 juillet 2015, à l'adresse <http://www.avenirdelaculture.fr/page/violence/agressivite-des-jeunes-et-delinquance-la-television-responsable>

- Biausser, E. (2003). Complexité dans les media: une lecture d'Edgar Morin. Consulté 29 août 2014, à l'adresse <http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/medias.htm>
- Blanc, G. (2011). Les paradoxes de la complexité entretien avec Edgar Morin. Consulté 19 août 2014, à l'adresse <http://www.revue3emillenaire.com/blog/les-paradoxes-de-la-complexite-entretien-avec-edgar-morin/>
- Boudon, R. (s. d.). Anomie. Consulté 13 janvier 2015, à l'adresse <http://www.universalis.fr/encyclopedie/anomie/>
- Bouletreau, A., Chouanière, D., Wild, P., & Fontana, J.-M. (1999). Concevoir, traduire et valider un questionnaire A propos d'un exemple, EUROQUEST. Consulté 18 juin 2015, à l'adresse http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1730/INRS_178.pdf?sequence=1
- Carfantan, S. (2009). Le sens de l'éducation. Leçon 194. Consulté 15 mars 2013, à l'adresse <http://www.philosophie-spiritualite.com/cours/education.htm>
- Castets, C. (2010). Bernard Stiegler - A voix haute - Nous ne sommes plus dans une économie du désir mais de la dépendance. Consulté 10 juillet 2015, à l'adresse <http://www.lenouveleconomiste.fr/bernard-stiegler-a-voix-haute-1630/>
- Catlla, M., Chassin, Y., Deschamps-Fournié, K., Fayel, E., Savioz, F., & Vidal, B. (s. d.). Du développement des concepts géométriques au collège. Consulté à l'adresse <http://www.univ-irem.fr/IMG/pdf/CASS.pdf>
- Cavillot, C., & Van Geel, P. (2011). Livre blanc du premier degré: constats et propositions. Consulté à l'adresse <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESec/docpeda/LB1D.pdf>
- Center for Studies on Inclusive Education. (2003). Index for Inclusion : developing learning and participation in Schools. Consulté à l'adresse <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.html>
- Centre d'études sur les troubles obsessionnels-compulsifs et les tics. (s. d.). Qu'est-ce qu'une compulsions ? Consulté 28 juillet 2015, à l'adresse <http://www.iusmm.ca/centre-detude-sur-les-troubles-obsessionnels/centre-detude-sur-les-troubles-obsessionnels-comp/une-compulsion-cest-quoi.html>
- Centre d'Information et de Documentation de l'Ambassade fédérale allemande (CIDAL). (2013). Le système éducatif en Allemagne, De la petite enfance à l'enseignement supérieur. Consulté 25 août 2014, à l'adresse <http://download.diplo.de/Paris/Systeme-educatif.pdf>
- Chernet, D. (2012). Triangle dramatique et triangle du gagnant. Consulté 20 septembre 2014, à l'adresse <http://journal-coach.blogspot.be/2012/04/triangle-dramatique-et-triangle-du.html>
- Cocheteux, P. (2014). Les positions de vie. Consulté 18 septembre 2014, à l'adresse <http://analysetransactionnelle.fr/les-concepts-de-base/les-positions-de-vie/>
- Cours de droit.net. (2012). Histoire du droit de la famille. Consulté 24 février 2013, à l'adresse <http://www.cours-de-droit.net/cours-d-histoire-du-droit-de-la-famille/cours-d-histoire-du-droit-de-la-famille,r170420.html>
- Cours.fr. (s. d.). Désir et besoin. Consulté 10 juillet 2015, à l'adresse <http://lms.cours.fr/#/classe/ts/arbo/6577/opd/11215>
- Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire (2001). Consulté à l'adresse http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/26010_000.pdf
- Dictionnaire des définitions. (s. d.). Consulté 24 février 2013, à l'adresse <http://www.lesdefinitions.fr>

- Différents types de famille. (s. d.). Consulté 25 février 2013, à l'adresse <http://lafamille-plus-belle-la-vie.e-monsite.com/pages/mes-pages/differents-types-de-familles/>
- Doe, J., & Doe, J. (2008). Qu'est-ce que le holisme en sociologie? Consulté 15 août 2014, à l'adresse <https://fr.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071202142608AAFwAMt>
- Donstetter, D. (1994). Les notions d'intégration versus inscription chez le philosophe Emmanuel LEVINAS. Consulté 15 août 2014, à l'adresse <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-2716.html>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Les indicateurs de l'enseignement 2014. Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse <http://enseignement.be/index.php?page=27187&navi=3682>
- Fondation Jean Piaget. (s. d.). Schème. Consulté 11 mai 2014, à l'adresse http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?PRESMODE=1&NOTIONID=239
- Fourgous, J.-M. (2012). Apprendre autrement » à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances. Consulté à l'adresse http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2_-_71-79.pdf
- Hirtzig, M. (2012). Quelle différence entre la démarche d'investigation et la démarche scientifique ? Consulté 13 mars 2016, à l'adresse <http://www.fondation-lamap.org/fr/topic/14129>
- Humbecq, B. (2013). Recherche-action: Prévention de la violence et du harcèlement dans les cours de récréation. Consulté 26 juin 2015, à l'adresse <http://www.sciencesdelafamille.be/prévention-de-la-violence-et-du-harcèlement-scolaire/>
- Jacobs, H., & Buret, J.-M. (2005). Un portfolio au service du chef-d'œuvre. Secrétariat général de l'enseignement catholique. Consulté à l'adresse http://www.segec.be/salledesprofs/ChantiersDidactiques/cdtraces/telechargement/P_orfolio_chef_doeuvre.pdf
- Kouadio, C. (s. d.). Bourdieu. Consulté 11 mai 2014, à l'adresse <http://sos.philosophie.free.fr/bourdieu.php>
- La maturation du cerveau. (2005). Consulté 25 janvier 2016, à l'adresse <http://www.larecherche.fr/savoirs/dossier/maturation-du-cerveau-01-07-2005-73573>
- Langouche, A. S., Petit, V., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. Facultés Universitaires de Namur. Consulté à l'adresse http://educacom.info/pedagogie-recherche/article-master/20-competence_transversales.pdf
- Lanoy, P. (2007). Eloge de la complexité. Consulté 19 août 2014, à l'adresse <http://www.agoravox.fr/actualites/technologies/article/eloge-de-la-complexite-24363>
- L'Art sonore du Feedback. (2010). Consulté 19 août 2014, à l'adresse <http://desartsonnants.over-blog.com/article-art-sonore-et-feedback-l-effet-retour-su-45904653.html>
- La Toupie, D. (s. d.-a). Efficience. Consulté 31 janvier 2016, à l'adresse <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Efficience.htm>
- La Toupie, D. (s. d.-b). Norme. Consulté 11 novembre 2015, à l'adresse <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Norme.htm>
- Lazorthes, G. (s. d.). « Connais-toi toi-même ». Actualité de l'injonction de Socrate. Consulté 3 novembre 2016, à l'adresse <http://www.asmp.fr/travaux/gpw/philosc/rapport3/12lazorthes.pdf>

- Le mouvement matricien. (s. d.). Famille et parenté. Consulté 25 février 2013, à l'adresse <http://matricien.org/parente/>
- Les Echos.fr. (s. d.). Capitalisme financier. Consulté 10 juillet 2015, à l'adresse http://www.lesechos.fr/finance-marches/vernimmen/definition_capitalisme-financier.html
- Levy, L. (2006). La démarche heuristique : à propos du diagnostic de situation et de l'approche globale. Consulté 5 juin 2015, à l'adresse http://www.louis-levy.net/demarche_medecine_generale.htm
- Marcoux, G., Tremblay, P., Lecloux, S., & Rey, B. (s. d.). Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles. Université libre de Bruxelles - Faculté des Sciences psychologiques et de l'Education - Service des Sciences de l'Education. Consulté à l'adresse http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2676...
- Meirieu, P. (2008). Le pari de l'éducabilité. Consulté 23 septembre 2014, à l'adresse <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Meirieu, P. (2013). *De l'enfant-consommateur à l'enfant-citoyen : quelle éducation?* Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=HY7EgaEarew>
- Meirieu, P. (s. d.). Comprendre et repenser le Collège. Consulté 28 septembre 2013, à l'adresse <http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/repenserlecollege.htm>
- Monsempe, J.-L. (2014). Qu'est-ce que la Process Communication ? Consulté 18 septembre 2014, à l'adresse <http://www.institut-repere.com/Institut-Repere/quest-ce-que-la-process-communication.html>
- Moorkens, P. (s. d.). Agir en conscience, une utopie possible ? Consulté 27 novembre 2015, à l'adresse <http://www.pierre-moorkens.com>
- Morin, E. (s. d.). Le défi de la complexité. Consulté à l'adresse <http://inventin.lautre.net/livres/Morin-defi-de-la-complexite.pdf>
- Philip, C. (2013). L'inclusion scolaire : qu'en est-il ? Consulté 27 août 2014, à l'adresse http://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf
- Pirotton, G. (2008). Comprendre les réalités sociales : questions de niveau. Consulté à l'adresse <http://www.users.skynet.be/gerard.piroton>
- Polère, C. (2013). Pour une société inclusive. Consulté 28 août 2014, à l'adresse <http://www.millenaire3.com/interview/pour-une-societe-inclusive>
- Quink, M. (2010). Exposé sur l'artiste Joseph Kosuth dans le cadre du cours d'art contemporain. Consulté à l'adresse <http://www.ecole-art-aix.fr/article4467.html>
- Rancière, J. (2010). Émancipation et éducation : entretien avec Jacques Rancière [N'Autre Ecole]. Consulté à l'adresse <http://www.cnt-f.org/nautrecole/?Emancipation-et-education>
- Stiegler, B. (2012). Prolétarisation - Bernard Stiegler. Consulté à l'adresse http://www.dailymotion.com/video/xux63m_prole-tarisation-bernard-stiegler_news
- Timera, M. (2010). Débat sur le chef-d'œuvre. Articolor, le blog du PAC – Parcours Arts et Culture à Paris 13. Consulté à l'adresse Parcours Arts et Culture à Paris 13, Décembre 2010. <http://articolor.wordpress.com/2010/12/10/debat-sur-le-chef-doeuvre/>
- Tremblay, P. (2005). Le passage des sortants du type 8 en secondaire. Consulté 15 juillet 2014, à l'adresse www.fapeo.be/wp-content/Publications/Trialogue/tria_57.pdf

UNESCO. (s. d.). L'éducation pour tous. Consulté à l'adresse <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2013/2013-report-epub-fr#56>

Vignes, E. (2007). Le triangle dramatique. Consulté 20 septembre 2014, à l'adresse <http://e-magazine.lamy.fr/actualites/detail/26696/le-triangle-dramatique.html>

Wikipedia. (s. d.). Norme. Consulté 11 novembre 2015, à l'adresse <https://fr.wikipedia.org/wiki/Norme>