

Ecole doctorale : Cognition Langage Education (ED 356)  
*Aix-Marseille Université*  
***Département des sciences de l'éducation***

## Thèse de doctorat

Discipline : sciences humaines et sociales  
Spécialité : Sciences de l'éducation  
Section 70

Sophie ROMERO-PINAZO

Autorégulation et représentations sociales dans les processus d'apprentissage de  
professionnels de l'éducation  
*Recherches expérimentales sur les effets d'une formation par alternance dans  
les réseaux d'éducation prioritaire*

Sous la direction de  
Christine POPLIMONT, Professeur des Universités

Soutenue à Lambesc, le 21 novembre 2016

Devant le jury :

Christine POPLIMONT, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université, directrice  
Jacques GINESTIE, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université  
Marc SOUVILLE, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université  
Anne JORRO, Professeur des Universités, Université de Toulouse  
Jean-Marie DE KETELE, Professeur émérite des Universités, Université Catholique de  
Louvain, rapporteur  
Gérard FIGARI, Professeur émérite des Universités, Université Grenoble Alpes, rapporteur

## Résumé

### **Autorégulation et représentations sociales dans les processus d'apprentissage de professionnels de l'éducation. Recherche expérimentale sur les effets d'une formation par alternance dans les réseaux d'éducation prioritaire**

Cette thèse s'inscrit dans le système complexe de la formation par alternance des adultes avec une initiation à l'autoévaluation. Quels sont les éléments qui participeraient aux changements initiés par la loi de Refondation pour pallier les inégalités scolaires constatées ? Notre objet d'étude se situe hors de l'école en REP<sup>1</sup>, avec un dispositif d'accompagnement à la scolarité qui prend en charge des enfants de 7 ans en difficulté scolaire : le CELEM (Club Lecture Ecriture Mathématiques)<sup>2</sup>. Bien que des études s'intéressent à l'impact de différents facteurs sur la réussite des enfants, les recherches qui permettent la validation des modèles d'évaluation formatrice sont rares. Nous proposons une initiation à l'autorégulation lors de la formation des intervenants des clubs afin de favoriser le développement cognitif et l'autonomie des adultes et par la suite des enfants. Notre méthodologie a pour objectif de tester une relation causale entre la formation des intervenants et la progression des enfants pour des disciplines scolaires et dans le comportement. Notre méthode est quasi expérimentale, comparative, prospective en quasi double aveugle. Deux groupes d'intervenants ont été constitués par randomisation. Les cartes associatives réalisées ont permis de suivre l'évolution des représentations que les intervenants se font de leur mission. Les résultats obtenus sont positifs et ont été corroborés par les résultats des enfants. On a constaté des modifications statistiquement significatives qui permettent d'affirmer que l'initiation à l'autorégulation des intervenants a entraîné des modifications de leurs représentations et l'amélioration des résultats des enfants.

Mots clefs : autorégulation, évaluation, formation, alternance, représentation sociale, difficulté scolaire, recherche expérimentale, réseaux d'éducation prioritaire, processus d'apprentissage

## Abstract

### **Self-regulation and social representations in the learning process of education workers. Experimental research on the effects of a work/study training program in high-priority education networks.**

This thesis falls within the complex system of the work/study training program of adults with an introduction to self-regulation. Which elements would participate to the changes initiated by the law of Reorganization to compensate the existing educational inequalities? Our subject is set outside school in the high-priority education network, within a plan of educational support for seven-year-olds with learning difficulties : the Reading Writing Mathematics Club. Though several studies take interest in the impact of various factors on the children's success, little research has been done to validate the models of formative evaluation. We propose to improve the training of the Club's staff members with an introduction to self-regulation, to stimulate the cognitive development and independence of both adults and children. Our methodology aimed to test a cause and effect relation between the staff's training and the children's progress in both school subjects and behaviour. Our method was almost experimental, comparative, prospective, practically double blinded. Two staff groups were randomly formed. We observed how the representations they had of their own mission evolved, before and after their training; the obtained results were corroborated by the children's results. We observed statistically significant differences which allow us to affirm that the training in self-regulation of the staff members changed their representations and led to better results for the children.

Keywords : self-regulation, evaluation, training, work/study program, social representation, learning difficulties, experimental research, high-priority education network, learning process

Laboratoire ADEF : Apprentissage Didactique Evaluation Formation

---

<sup>1</sup> Réseaux d'éducation prioritaire

<sup>2</sup> Sur le modèle du « coup de pouce » (Chauveau, 2000)

## Remerciements

*Au terme de cette étude je me dois de remercier toutes celles et ceux qui m'ont apporté une aide précieuse, encouragé par leurs conseils judicieux et soutenu de leur compréhension.*

*Tout d'abord j'aimerais souligner le suivi sans faille et la disponibilité de Christine Poplimont, professeur des Universités et Directeur de Thèse. Me laissant cheminer tout en me guidant, particulièrement attentive à chaque risque de perte de repère. Sa rigueur et sa confiance ont permis l'aboutissement de ce travail.*

*Dans le Jury ; professeur Jorro, professeur De Ketele, professeur Gérard Figari, professeur Ginestié, professeur Souville, pour leur lecture attentive et bienveillante.*

*Je remercie tous ceux et celles qui ont contribué à l'aboutissement de cette recherche.*

<b>Introduction générale.....</b>	<b>8</b>
<b>Partie I : problématique de la recherche .....</b>	<b>13</b>
Introduction de la première partie .....	13
<b>Chapitre 1 : des constats sur le système éducatif en France .....</b>	<b>15</b>
1. La difficulté scolaire : repères, indicateurs et préconisations .....	16
1.1. Ce que l'on entend par « difficulté scolaire » : .....	17
1.3. Des préconisations pour lutter contre la difficulté scolaire : .....	19
2. L'échec scolaire : repères, indicateurs et préconisations .....	20
2.1. Ce que l'on entend par « échec scolaire » : .....	21
2.2. Des indicateurs de l'échec scolaire : .....	22
2.3. Des préconisations pour lutter contre l'échec scolaire : .....	23
3. Les inégalités scolaires : repères, indicateurs et préconisations.....	24
3.1. Ce que l'on entend par « inégalités scolaires » : .....	24
3.2. Des indicateurs d'inégalités scolaires : .....	25
3.3. Des préconisations pour lutter contre l'inégalité scolaire : .....	26
<b>Chapitre 2 : des mesures et des recherches au service de la lutte contre l'échec scolaire</b> .....	<b>28</b>
1. Comment lutter contre l'échec scolaire ? .....	29
1.1. Les actions de l'État pour lutter contre les inégalités scolaires.....	29
1.2. La formation aux métiers de l'enseignement : ses spécificités, son organisation .....	31
1.3. La place des partenaires dans la formation aux métiers de l'enseignement .....	34
1.4. La place de l'évaluation dans la formation aux métiers de l'enseignement .....	36
2. Les recherches et expérimentations sur le terrain .....	38
2.1. Recherches sur les pratiques enseignantes .....	38
2.2. Les recherches en autoévaluation .....	41
2.3. Les recherches sur les effets de l'accompagnement scolaire .....	42
<b>Chapitre 3 : les Clubs Élémentaires en Lecture Et Mathématiques (CELEM) au</b> <b>service de la lutte contre la difficulté scolaire.....</b>	<b>47</b>
1. Les devoirs : textes institutionnels, dispositifs de prise en charge, effets sur la difficulté scolaire .....	48
1.1. Les devoirs : les directives institutionnelles .....	48
1.2. Les devoirs : les prises en charge possibles .....	49
1.3. Les devoirs : outils pour lutter contre la difficulté scolaire ? .....	52
2. Les Clubs Élémentaires en Lecture Et Mathématiques (CELEM) : création et organisation .....	54
2.1. Les CELEM : création et organisation.....	55
2.2. Les CELEM : fonctionnement et acteurs.....	57
2.3. Les CELEM : la formation des intervenants.....	58
Conclusion de la première partie : .....	59
<b>Partie II : éclairage conceptuel de la problématique .....</b>	<b>61</b>
Introduction de la deuxième partie : .....	61
<b>Chapitre 1 : des éléments théoriques pour éclairer le concept d'autorégulation en</b> <b>formation.....</b>	<b>63</b>
1. Ce que l'on entend par « évaluer » : les différents courants .....	65
1.1. La docimologie et la psychologie de l'évaluation.....	65
1.2. L'évaluation selon les regards : La philosophie, la sociologie, les auteurs de l'évaluation et l'objet de l'évaluation .....	69
1.3. Les modèles de l'évaluation : trois grands modèles.....	70
1.4. L'évaluation selon son objectif : sommative, diagnostique, contrôle, formative, formatrice.....	77

2. Le vocabulaire de l'évaluation .....	80
2.1. Les critères et les indicateurs de l'évaluation .....	81
2.2. Les objets de l'évaluation : produits, procédures, processus .....	85
3. Les principes de l'évaluation formatrice .....	88
3.1. La notion de système .....	89
3.2. Autonomie et anticipation .....	93
3.3. L'autoévaluation en formation .....	96
4. Autorégulation en formation .....	99
4.1. Ce qu'on entend par autorégulation en formation.....	100
4.2. Les fonctions de l'autorégulation en formation .....	105
4.3. Posture de l'évaluateur dans l'autorégulation.....	107
4.4. L'accompagnement : une posture de l'évaluateur .....	111
<b>Chapitre 2 : les représentations sociales pour éclairer les possibles effets d'une initiation à l'autorégulation en formation.....</b>	<b>118</b>
1. Les représentations sociales et le processus d'autorégulation .....	119
1.1. Ce qu'on entend par représentation sociale : origine et concept.....	121
1.2. Le fonctionnement des représentations : produit, processus pour une structure dynamique.....	128
1.3. Les fonctions des représentations en formation .....	129
2. Composition des représentations : système central, éléments périphériques et structure .....	131
2.1. Le système central de la représentation .....	132
2.2. Les éléments périphériques de la représentation sociale.....	136
2.3. Structure de la représentation sociale .....	137
3. Recherche théorique sur le changement des représentations sociales en formation..	139
3.1. Les processus de transformations des représentations sociales.....	140
3.2. Les différents types de transformation des représentations.....	142
<b>Chapitre 3 : Des éléments théoriques pour éclairer un système de formation.....</b>	<b>146</b>
1. La formation des intervenants : fondements théoriques de l'apprentissage de l'adulte en formation .....	147
1.1. Les mécanismes de l'apprentissage des adultes en formation .....	148
1.2. Qu'est-ce que la formation d'adultes ? .....	150
1.3. Le projet de formation au service de l'élaboration d'un dispositif de formation .....	154
2. La formation par alternance : spécificités, conditions de fonctionnement et avantages .....	157
2.1. Les spécificités de la formation par alternance.....	158
2.2. Objectifs et fonctionnement d'une formation par alternance.....	161
2.3. La posture du formateur dans une formation par alternance.....	164
 Conclusion de la deuxième partie : .....	167
 <b>Partie III : méthodologie de la recherche.....</b>	<b>170</b>
<b>Introduction de la troisième partie : .....</b>	<b>170</b>
 <b>Chapitre 1 : Recherche des effets d'une initiation à l'autoévaluation en formation .</b>	<b>173</b>
1. Méthode d'étude des représentations des intervenants CELEM : expérimentation diachronique et synchrone.....	173
1.1. Condition d'expérimentation : la non - information volontaire des partenaires du dispositif d'expérimentation. .....	176
1.2. Condition d'expérimentation sur les deux groupes d'intervenants F1 et F2 : contenus des formations F1 et F2, outils et organisation.....	177
1.3. Répartition des formations F1 et F2 : expérimentation en aveugle.....	178
2. Echantillon : les intervenants CELEM.....	179
2.1. Les critères de choix des intervenants .....	180
2.2. Constitutions des deux groupes d'intervenants F1 et F2 : TAS .....	181
3. Outil de recueil des représentations sociales des intervenants : les cartes associatives .....	183
3.1. La méthode interrogative.....	183
3.2. Recueillir les données du noyau central de la représentation.....	184
3.3. Les indices de changement d'une représentation.....	185

4. Traitement des données : Les cartes associatives des intervenants.....	186
4.1. Qualité du vocabulaire.....	187
4.2. Recherche des éléments du système central .....	188
<b>Chapitre 2 : un travail de corroboration : recherche d'écart d'évolution des résultats des enfants.....</b>	<b>190</b>
1. Méthode.....	190
1.1. Les tests d'évaluation en début d'année (période A).....	191
1.2. Les tests d'évaluation en fin d'année (période B).....	192
2. Population des enfants CELEM .....	194
2.1. Recherche d'homogénéité entre les deux groupes d'enfants .....	195
2.2. Choix des enfants du club : méthode d'analyse des questionnaires de recrutement d'enfants.....	196
2.3. Constitution des échantillons des enfants des CELEM : critères d'inclusion et de non inclusion .....	196
2.4. Organisation de la recherche avec les enfants des clubs.....	197
3. Elaboration des outils permettant le recueil de données, organisation de la passation, correction des tests .....	198
3.1. Elaboration des tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques .....	198
3.2. Passation des tests d'évaluation :.....	200
3.3. Correction des tests d'évaluation : multicorrection .....	201
3.4. Elaboration des grilles de comportements et d'attitudes des enfants : présentation du contenu, du codage couleur en trois modalités et du mode de passation.....	202
4. Traitement des données recueillies : traitement statistique et analyse de contenu.....	203
4.1. Recherche synchronique et diachronique des résultats des enfants .....	204
4.2. Pour le traitement des données déclaratives et outil d'analyse des grilles de comportements et d'attitudes.....	205
 Conclusion de la troisième partie .....	 206
 <b>Partie IV : analyse des résultats.....</b>	 <b>208</b>
Introduction de la quatrième partie .....	208
 <b>Chapitre 1 : analyse des effets d'une initiation à l'autoévaluation en formation.....</b>	 <b>210</b>
1. Recueil des données .....	210
1.1. Constitution des groupes d'intervenants F1 et F2 en fonction des effectifs et des profils des intervenants : critères d'exclusion et Tirage Aléatoire Stratifié (TAS) .....	211
1.2. Appariement et tirage au sort (tableau 5).....	214
1.3. Les données recueillies concernant les intervenants : les cartes associatives en F1 et F2.....	216
2. Traitement des données des intervenants : les cartes associatives .....	217
2.1. Catégorisation des données recueillies avec les cartes associatives.....	218
2.2. Recherche du système central des représentations des intervenants. ....	221
2.3. Recherche diachronique d'évolution du système central des représentations des intervenants. ....	223
2.4. Recherche synchronique du système central des représentations des intervenants.....	225
3. Traitement des données recueillies : recherche de dépendance entre la participation aux tests et la formation des d'intervenants F1 ou F2 : $\chi^2$ .....	227
3.1. Organisation du $\chi^2$ .....	228
3.2. Variable parasite : participation au PARE (Projet d'Aide à la Réussite des Elèves).....	229
3.3. Résultats de la recherche de dépendance ou d'indépendance entre le type de formation et les effectifs des intervenants ayant fait passer les tests d'évaluations : calcul du $\chi^2$ .....	231
<b>Chapitre 2 : expérimentation pour corroborer les résultats obtenus avec les résultats des enfants.....</b>	<b>233</b>
1. Population étudiée : les enfants du CELEM à Marseille en 2014-2015 .....	233
1.1. Comment sont choisis les enfants : étude de questionnaires.....	233
1.2. Modalités de constitution d'un nouvel échantillon (E') permettant d'analyser un écart de progression entre la période A et la période B : enfants de E'1 et E'2 ayant participé à l'expérimentation aux deux périodes A et B ..	236
2. Les données recueillies sur les enfants des clubs : les tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques, les grilles de comportements et d'attitudes.....	240
2.1. Données recueillies ; les tests d'évaluation en mathématiques et en maîtrise de la langue : données quantitatives et répartition de ces données en fonction du club (F1 ou F2) et de la période (A ou B).....	240
2.2. Données recueillies ; grille de comportements et attitudes des enfants : données quantitatives, répartition de ces données en fonction des clubs (F1 ou F2) et de la période (A ou B) .....	243

3. Traitement des tests d'évaluation dans les domaines de la maîtrise de la langue et des mathématiques pour les enfants des clubs : recherche d'homogénéité entre les groupes d'enfants en période A et d'écarts d'évolution en période B entre les groupes E'1 et E'2 .....	246
3.1. Recherche d'homogénéité entre les groupes d'enfants en début d'année pour permettre de comparer ces mêmes groupes en fin d'année.....	247
3.2. Résultats de la recherche sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité entre les deux groupes d'enfants E'1 et E'2 en début d'année : <i>t de Student</i> .....	250
3.3. Analyse du <i>t de Student</i> pour comparer la population des enfants d'après les moyennes obtenues en maîtrise de la langue et en mathématiques pour les groupes E1 et E2 complété par E'1 et E'2, pour la période A.....	251
3.4. Vérification d'hétérogénéité ou d'homogénéité entre les groupes E'1 et E'2 en fin d'année : <i>t de Student</i> ....	252
3.5. Traitement des données obtenues : comparaison des écarts des moyennes obtenues entre chaque période (A et B) pour les deux groupes (E'1 et E'2) .....	254
4. Traitement des grilles de comportements et d'attitudes des enfants du club pour les deux groupes E'1 et E'2 entre la période A et la période B.....	256
4.1. Résultats de la recherche sur l'évolution du comportement et des attitudes des enfants entre la période A et la période B selon le groupe E'1 ou E'2.....	256
4.2. Traitement des données obtenues par les grilles de comportements et d'attitudes en période A et B : <i>t de Student</i> .....	260
4.3. Traitement des données : calcul de l'écart des moyennes obtenus entre les périodes A et B pour chaque enfant en fonction des groupes et des observateurs .....	264
<b>Chapitre 3 : discussion des résultats de la recherche.....</b>	<b>265</b>
1. Les résultats en regard de la méthodologie .....	265
1.1. Discussion des résultats : les outils de validation de l'hypothèse .....	265
1.2. Discussion des résultats obtenus pour les intervenants.....	266
1.3. Discussion des résultats obtenus pour les enfants.....	267
1.4. Discussion des résultats de cette recherche.....	268
1.5. Discussion des résultats ayant une fonction de la validité statistique .....	269
2. Les résultats en regard de l'éclairage conceptuel et de la problématique pratique ....	270
2.1. L'évaluation : l'autoévaluation un dispositif d'évaluation pour une formation différente.....	270
2.2. Le système de formation : le concept de complexité au service de la réalisation de projet dans une formation en alternance .....	271
2.3. Les représentations sociales au service de la formation.....	271
2.4. Le développement cognitif de l'enfant et de l'adulte.....	272
2.5. Nos résultats en regard de la problématique pratique .....	272
3. Les risques d'erreurs, les biais et les limites de la recherche.....	273
3.1. Les risques d'erreurs lors de la manipulation des données .....	273
3.2. Les biais contrôlés, atténués ou persistants.....	274
3.3. Les limites d'une recherche « hors temps scolaire ».....	276
 Conclusion de la quatrième partie.....	 277
 <b>Conclusion générale .....</b>	 <b>279</b>
 Bibliographie.....	 286
Index des tableaux.....	309
Index des figures .....	312
Index des annexes.....	315

## Introduction générale

La thèse soutenue ici est l'aboutissement d'une réflexion sur le mouvement perpétuel de la pensée éducative qui caractérise notre société, et s'attache plus spécifiquement à la recherche d'éléments pouvant favoriser la réussite scolaire des enfants de 7 ans, en testant sur le terrain de l'accompagnement à la scolarité dans les réseaux d'éducation prioritaire la mise en œuvre d'une initiation à l'autorégulation pour les adultes en charge de ces enfants.

C'est parce que notre univers professionnel ne s'est jamais éloigné d'un « banc de chêne, usé, lustré, splendide, une table, un pupitre » (Hugo, 1840, p.79) que nous focalisons cette recherche sur le système éducatif français. Souvent élève, parfois enseignante, c'est toujours avec une insatiable curiosité que nous avons questionné notre posture pour ne jamais nous endormir sans avoir rien appris. Cependant, confronté chaque jour à **l'échec scolaire**, c'est une quête incessante de solution qui anime alors notre investissement. Notre parcours professionnel va peu à peu s'enrichir des responsabilités de pilotage pédagogique, de l'organisation du fonctionnement de l'école et de la prise en charge des relations avec les partenaires. Mais un fossé semble exister entre les théories pédagogiques et la réalité de terrain. Cette béance qui se mue parfois en tensions, conflits ou incompréhensions génère une multitude d'interrogations. Insatisfaite de cette impression d'incomplétude mais cependant insensible aux « Cassandres qui annoncent la faillite de notre enseignement » (Prost, 1990, p. 84) nous enrichissons notre histoire professionnelle en ajoutant à nouveau le statut d'étudiant pour redécouvrir ainsi, au travers du plaisir d'apprendre, le cœur de notre métier, et redonner du sens à nos gestes professionnels pour qu'une fois encore « le geste se coule dans la posture comme l'outil s'inscrit dans la main » (Guérin, 1995, p. 37). Fort de connaissances nouvelles provenant de divers horizons nous entreprenons de nous décentrer de l'univers de la Classe pour acquérir une vision panoptique du système complexe qu'est l'Éducation Nationale ; nous côtoyons, après la journée de classe, aussi bien le monde de la justice des mineurs que divers milieux associatifs. Notre préoccupation est alors de donner une cohérence entre les actions de ces différents organismes. Pour cela nous participons quelques temps à une mission dite de coordination. Mûs par le désir d'agir « Vous qui avez eu la chance de prendre forme humaine ne perdez pas votre temps. » (Baumel & al., 2004, p. 10) nous cumulons ces divers emplois à la recherche de réponses permettant d'accompagner ce public que nous partageons : « **les enfants en difficultés scolaire** ».

L'alerte d'un système éducatif malade est à nouveau donnée lors de la publication de l'enquête PISA 2012 (OCDE, 2014) ce n'est pas seulement l'échec scolaire qui inquiète c'est aussi le creusement des écarts entre les résultats des élèves. La réponse institutionnelle ne tarde pas, une nouvelle réforme est édictée avec la loi de « **Refondation de l'École** » (2013) cela ravive notre questionnement : en quoi est-elle novatrice ? Nous avons traversé tant de réformes, de lois, de décrets, de circulaires tous autant controversés malgré la volonté commune de faire de l'éducation une priorité Nationale ! Les débats passionnés qui animent alors la France sur l'excellence, l'élitisme, la sélection mais aussi l'échec, l'intégration, l'inclusion montrent que ces questions sont vives. Les actions de remédiation semblaient jusqu'à présent ne pas suffire pour panser notre système éducatif, il s'agit aujourd'hui de reconstruire des fondations, de repenser notre organisation, notre fonctionnement pour changer de modèle éducatif et construire un autre rapport au savoir.



Au coeur de toutes les attentions, parce que révélateur de l'échec de ce système, les **réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+)**, semblent insensibles aux différentes thérapies proposées. Ils ne sont pas le seul malade mais leur extrême sensibilité aux variations des politiques éducatives semble contenir les indicateurs de l'état de santé de notre système éducatif. Nous avons choisi de nous intéresser à ces réseaux car leur persistance et leur enracinement illustrent l'insuccès des différentes politiques (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008). Mais aussi parce que fragilisés, ils sont le terrain privilégié d'expérimentations et d'innovations, à la recherche de réponses visant à pallier les imperfections de notre système éducatif.

A l'affût de nouvelles propositions pour lutter contre l'échec scolaire notre attention est retenue par des dispositifs, **partenaires de l'éducation nationale**, qui semblent fonctionner comme des satellites, en orbite autour de l'École. L'accompagnement des enfants des milieux défavorisés est une préoccupation multidimensionnelle qui touche tous les partenaires de l'École et du « hors École ». Le constat de l'augmentation de l'échec scolaire génère alors, au titre de l'égalité des chances, une inflation de ces dispositifs, leur empilement, leur accumulation donne alors à voir « un millefeuille de dispositifs » (Félix, Saujat, & Combes, 2010, p. 22). Curieuse de ces organismes phagocytaires, au milieu de tout cet attirail d'actions éparées, nous concentrons alors notre attention sur les **dispositifs d'accompagnement à la scolarité**. Le cadre institutionnel garanti par une charte rédigée dès 1992 semble vouloir donner une légitimité et une cohérence aux actions qui s'y développent (Glasman, 2004). Pour autant la nature de l'aide apporté aux élèves dans ces dispositifs reste disparate voire diversiforme et la prise en compte de la difficulté scolaire essentiellement au travers des devoirs nous questionne. Nous choisissons, pour ne pas errer sans but dans cette multitude d'actions situées à la périphérie de la classe, d'intégrer un dispositif créé par un enseignant chercheur, dont le nom générique est « club Coup de Pouce » (Chauveau, 2000). Au service des écoles REP et REP+ de Marseille ces actions s'adressent aux enfants de cours préparatoire (CP). Sur ce modèle se développent des Clubs Élémentaires en Lecture Et Mathématiques (CELEM) : ils deviendront notre **terrain de recherche**. En effet après quelques années à œuvrer dans la formation des intervenants CELEM nous envisageons de participer à notre niveau à la transformation du système éducatif insufflée par la loi de Refondation en façonnant et modelant notre terrain de formation en un **terrain d'expérimentation**. Il s'agit, à notre avis, d'une situation d'expérimentation quasi-idéale dans le sens où les intervenants bénéficient tous d'une formation, ce qui n'est pas toujours le cas, mais aussi parce que ces clubs s'adressent à des enfants de 7 ans, qui alors au **stade des opérations simples** sont en mesure de commencer à développer la capacité de double réversibilité présente au stade des opérations formelles (Piaget & Inhelder, 1966).

Notre objectif est alors de proposer des éléments pouvant permettre aux adultes (intervenants) en charge d'enfants de répondre à l'injonction institutionnelle de prendre en compte la difficulté scolaire. Nous pouvons ajouter que notre étude, ne souffrirait pas d'être mise en place ailleurs que dans ce dispositif, que cela soit « hors temps scolaire » ou « en temps scolaire ».

Sous l'influence des coryphées de l'Éducation Nationale nous sommes depuis longtemps sensibilisées au problème de l'évaluation, et c'est tout naturellement que nous puiserons les éléments nécessaires à cette expérimentation dans **les modèles de l'évaluation**. Tout ce cheminement se déroule entre Marseille et Aix en Provence, berceau de l'évaluation formatrice (Bonniol, 1981) et c'est alors de cette source que naîtra la formation que nous proposerons de tester. Pour cette recherche, nous élaborerons alors une **formation contenant une initiation à l'autorégulation**. L'état de l'art portant sur les expérimentations de terrain dans ce domaine mettra en exergue **la particularité de notre dispositif**. En effet, l'autorégulation est présente dans de nombreuses expérimentations, et toutes visent à apporter des éléments favorisant la réussite des élèves. Pour autant l'autorégulation dans une expérimentation de terrain avec randomisation est singulière. Au-delà des particularités méthodologiques de notre étude, c'est aussi par son contenu que nous nous distinguons, en effet tester dans notre hypothèse un des modèles de l'évaluation en recherchant ses effets dans la formation des adultes, dans l'objectif d'améliorer la prise en charge des enfants en difficultés scolaires est assez rare. Par exemple lorsque John Hattie lors de plus de 50 000 études individuelles (2008) établit une liste des facteurs pouvant favoriser la réussite scolaire, **l'autorégulation n'est même pas évoquée**.

Alors, il peut paraître dérisoire de l'envisager comme un élément **moteur** d'une Refondation du système éducatif. C'est pourtant en cheminant dans le labyrinthe des systèmes d'évaluation, sans perdre nos desseins dans des organisations complexes, et parfois tortueuses, que nous avons trouvées une issue possible à la difficulté scolaire. L'évaluation du système est incontournable pour la Refondation de l'éducation, or dans **l'évaluation de tout système**, quel que soit le système à évaluer, pour savoir s'il fonctionne bien, s'il est efficace, ce qui reste le point nodal à évaluer, ce qui est majeur, c'est le **système d'évaluation** lui-même. Réinventer, le système éducatif, en apportant du qualitatif au quantitatif déjà éprouvé, en s'intéressant à son cœur, c'est-à-dire à son système d'évaluation nous a semblé être une manière d'articuler les dispositifs existants afin qu'ils se régulent voire s'autorégulent. Dans le processus d'apprentissage, le développement des capacités de celui qui apprend à **autoévaluer** son propre fonctionnement favorise l'autorégulation. En travaillant l'autorégulation des apprentissages comme point vélique de la construction des savoirs, nous avons alors envisagé que non seulement le processus d'autoévaluation pourrait favoriser la régulation de la propre activité cognitive du formateur mais aussi être une aptitude à enseigner, à transmettre (Laveault, 2007). L'autoévaluation dans une formation serait, dans ce cadre, propice au développement cognitif du formé mais également contribuerait à la **réussite scolaire**. Le processus d'autoévaluation répondrait au besoin de **différenciation** pédagogique de l'apprenant : « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » (Legrand, 1986, p.72). En effet l'autoévaluation est un processus individuel ou collectif qui peut être interrogé en amont d'une action à entreprendre mais aussi pendant l'action ou en fin en fonction des besoins. Ainsi répondre avec l'autoévaluation à la diversité des fonctionnements individuels répondrait à la volonté institutionnelle : « une différenciation des approches pédagogiques et à des actions de soutien pour les élèves qui éprouvent des difficultés »<sup>3</sup> et pourrait alors redonner **confiance** en notre système éducatif. Pour autant, l'impact d'une formation de formateurs contenant une initiation à l'autoévaluation n'a pas été démontré. Dans cette thèse nous proposons de pallier cette carence en réalisant une expérimentation avec les intervenants des clubs et les élèves dont ils ont la charge. Pour observer les effets de cette expérimentation, suivant le modèle des travaux de notre directrice de recherche (Poplimont, 2000) nous convoquerons les théories des **représentations sociales** (Abric, 1994).

---

<sup>3</sup> LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Notre hypothèse est qu'avec la mise en œuvre en formation d'une initiation à l'autorégulation, l'intervenant non seulement, réajusterait sa propre action mais pourrait favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant et son développement cognitif.

Notre recherche s'articule autour de deux dimensions : l'étude de la population des intervenants CELEM puis l'étude de la population des enfants CELEM. Sur le terrain ces deux dimensions sont pratiquement simultanées, mais le travail de mise en forme sera l'occasion d'une possible **corroboration** de notre hypothèse sur les adultes par les résultats des enfants. **La méthode expérimentale** élaborée suivant les principes des expérimentations en milieu médical, nécessitera une planification rigoureuse et un traitement de données mixte avec des analyses de contenu et des traitements statistiques. Toute l'organisation sera mise au service de la validation ou réfutation de notre hypothèse pour s'autoriser alors l'appellation de « scientifique ». Cette recherche se veut une proposition de réponse à la question suivante : quels éléments de formation pourraient contribuer à la Refondation de notre système éducatif ? Nous postulons que l'autorégulation peut-être un élément majeur.

*Dans une première partie*, nous décrivons le terrain sur lequel se déroule notre recherche. Pour illustrer le constat d'un système éducatif en difficulté nous proposerons l'étude de trois termes : « difficulté scolaire », « échec scolaire » et « inégalité scolaire ». Leur récurrence dans la littérature mais aussi les conséquences de ces maux sur le fonctionnement de notre société, nous laisse à penser qu'ils sont incontournables lorsqu'on désire comprendre ce qui se joue aujourd'hui en éducation. Le deuxième chapitre présentera quelques mesures prises pour lutter contre la difficulté scolaire avec la loi de Refondation (2013). Dans ce chapitre nous retiendrons trois axes principaux : la formation aux métiers de l'enseignement car « donner à chacune et chacun les mêmes chances de réussite dans un monde que nous souhaitons plus juste, telle est l'ambition que nous portons dans chacune de nos ESPÉ et que nous renforçons dans notre réseau national. » (Ginestier, 2016). Avec le deuxième axe nous évoquons la notion de partenariat parce que « relier, relier, c'est sans doute le grand problème qui va se poser à l'éducation. » (Morin, 2014, p. 77). Enfin nous abordons la place de l'évaluation dans la formation aux métiers de l'enseignement. Nous terminerons ce chapitre avec l'état de l'art qui permettra d'aborder les expérimentations déjà mise en œuvre. Notre dernier chapitre est consacré au dispositif CELEM, objet de notre étude. Cette problématique pratique aura pour vocation de souligner la question centrale de la Refondation de notre système éducatif.

*Notre seconde partie* nous fournira un éclairage conceptuel de la problématique pratique. Nous commencerons par aborder la notion d'évaluation et tenterons de balayer le large spectre que recouvre cette notion de la docimologie (Pieron, 1951 ; Bonniol 1965) à l'évaluation située (Vial, 2013), en nous attardant plus particulièrement sur les recherches de l'école d'Aix qui sont à l'origine de notions essentielles telles que l'évaluation formatrice (Bonniol, 1972). Nous évoquerons les gestes évaluatifs (Jorro, 2006), les notions de référentialisation (Figari, 1994) ou encore de processus évaluatif (De Ketele, 2006). Nous présenterons le processus d'autorégulation notion que nous souhaitons travailler en formation CELEM avec les intervenants. Le deuxième chapitre sera consacré au concept de représentation sociale ; des premières approches (Durkheim, 1898) à la notion de système central (Abric, 1994) pour comprendre comment recueillir et analyser les représentations que les intervenants CELEM se font de leur mission. Enfin c'est la notion de formation par alternance que nous convoquerons pour comprendre non seulement l'organisation mais aussi la pédagogie qui peut se développer dans ce contexte de formation particulier.

*Au cours de la troisième partie* nous présenterons notre méthodologie de recherche. Cette étude sera de type expérimental sur le terrain des REP et REP+. Nous aborderons alors les spécificités de cette recherche : elle sera comparative, en ce sens qu'elle mettra en regard deux groupes d'intervenants ayant participé à des formations différentes. Nous ferons appel à une méthode prospective en élaborant et définissant en amont les paramètres et la population étudiée. Cette expérimentation se déroulera en quasi double aveugle car seul le chercheur aura connaissance du protocole complet. La randomisation permettra la comparabilité des groupes. Pour les représentations sociales, nous évoquerons l'analyse du discours (Bardin, 2011 ; Souville, 2005). Pour les tests des enfants nous procéderons principalement à un traitement statistique.

*La partie quatre* sera l'occasion d'exposer l'accomplissement de l'expérimentation avec les données recueillies, leur traitement et les résultats obtenus. Nous étudierons dans un premier chapitre les cartes associatives puis nous présenterons les résultats obtenus avec les enfants des clubs. Nous montrerons à travers les résultats la fiabilité de notre recherche et s'il existe des effets d'une initiation à l'autorégulation. Nous serons amenée à corroborer les résultats des intervenants avec les données obtenues auprès des enfants qu'ils font travailler. Nous discuterons ensuite nos résultats, en présentant les limites, les risques d'erreur et les biais.

*C'est la conclusion générale* qui permettra de dresser un bilan de notre étude et de discuter les apports possibles de l'autorégulation en formation. Nous envisagerons des applications dans d'autres dispositifs et des prolongements. Nous formulerons des perspectives pour poursuivre cette recherche.

## Partie I : problématique de la recherche

### Introduction de la première partie

Cette recherche s'intéresse au système éducatif français dans les zones géographiques pour lesquelles une attention particulière du gouvernement s'est développée depuis 1981 avec la mise en place de politiques d'éducation prioritaire. Qu'apporte la loi de Refondation à l'éducation prioritaire ? Pourquoi malgré sa mise en œuvre se développe – t'il des dispositifs d'accompagnement scolaire dans ses réseaux ? Comment s'articulent alors ces deux temps : le **temps scolaire et le hors temps scolaire** ? Quelle est la plus value pour l'éducation nationale de ces organismes partenaires ? Toutes ces interrogations sont guidées par un seul constat celui de l'augmentation de la « difficulté scolaire ».

Ainsi, nous inscrivons cette thèse dans la problématique de la lutte contre l'échec scolaire avec la recherche de mesures efficaces pour la formation des adultes impliqués dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité. L'autoévaluation pourrait-elle être un élément de concrétisation de la Refondation de l'École ? Malgré l'apport important de moyens financiers et humains, malgré l'investissement en temps et les efforts de tous les protagonistes, l'ampleur de l'échec scolaire en France reste préoccupante : « les écarts de réussite scolaire associés aux origines sociales mettent en danger à la fois l'école publique française et notre République car, depuis l'origine, le destin de l'école publique et celui de la République sont liés. » (Delahaye, 2015, p. 12) En effet, depuis plus de 40 ans, les mesures et réformes s'enchaînent afin de développer de nouveaux outils pédagogiques, des démarches originales, des organisations novatrices au service de la réussite de tous les élèves, sans véritable succès. Dans un rapport, l'Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (IGEN) conclut alors « En 1992, nous l'avons rappelé, était publié un premier rapport "grande pauvreté et réussite scolaire". Vingt-trois ans après, dans un contexte d'aggravation des inégalités sociales et scolaires, notre mission rend des conclusions finalement très proches de celles de 1992. La résistance à la démocratisation de la réussite est donc très forte. Est-il permis de former le vœu qu'il ne sera pas nécessaire de commander un troisième rapport dans 23 ans, en 2037, pour constater les mêmes problèmes ? » (Delahaye, 2015, p.165)

Le débat pour l'éducation pour tous est vif, à l'école et hors de l'école ; comment régler le problème de l'échec scolaire ? Les réponses sont-elles situées au cœur de l'éducation prioritaire avec les REP <sup>4</sup> ? Pas seulement : « Une grande erreur consisterait à penser qu'il suffirait d'intervenir pédagogiquement auprès des seuls jeunes en situation de grande pauvreté pour résoudre leurs difficultés. » (Delahaye, 2015, p. 88) Alors, si les réseaux prioritaires ne sont que les conséquences d'un système éducatif malade, quels en sont les symptômes ?

Les évaluations CEDRE « ils [les élèves] ne maîtrisent pas suffisamment les notions mathématiques attendues en fin d'école primaire pour aborder pleinement les apprentissages au collège. » (Dalibard & Pastor, 2015, p. 4) corroborent les résultats des enquêtes PISA.

Que propose la Refondation du système scolaire ? Est-ce **une refondation** ou **une remédiation** ?

Comment modifier le modèle actuel pour continuer à favoriser l'excellence sans accentuer l'échec scolaire ? Cela se joue dans l'école, mais aussi hors de l'école. Nous proposons de nous inscrire dans ce questionnement d'une école pour tous en apportant, à notre niveau de chercheur, une **expérimentation au service des modifications des pratiques des adultes en charge de ces élèves en difficultés pour favoriser un autre modèle de l'enseignement, privilégiant le développement et l'épanouissement de l'enfant.**

---

<sup>4</sup> Réseaux d'Éducation Prioritaire plus

Aux côtés de l'École existe un dispositif hors temps scolaire, que nous nommerons de manière générique clubs « coup de pouce »<sup>5</sup> mis en place dans le cadre de la charte de l'accompagnement à la scolarité de 2001 (Lang & al., 2001)<sup>6</sup>, nous avons l'opportunité de travailler sur les formations des adultes qui s'y déroulent.

Avec la loi de Refondation c'est tout notre système scolaire qui est réinterrogé, et avec lui notre système d'évaluation<sup>7</sup>. **Est-ce que cette rupture, ce changement, pourrait - être initiée par le remplacement du système d'évaluation classique en faveur de l'autoévaluation ?** Est-ce que former autrement à l'évaluation pourrait être une des solutions à envisager ? Initier à l'autoévaluation lors des formations des adultes responsables d'enfants en difficulté pourrait-il contribuer à la rupture initiée par la loi de Refondation ou ne serait-ce qu'une modalité supplémentaire de remédiation ?

Dans cette partie, nous nous inscrivons dans la problématique générale de notre système éducatif : l'existence d'écarts entre les attentes de notre système éducatif et les constats des diverses enquêtes (PISA 2012, DEPP). Comment effectuer un changement qui affecte **les racines** de notre système d'éducation au service d'une réelle **Refondation** ?

Dans ce cadre nous présentons dans un premier chapitre quelques éléments qui illustrent la mauvaise santé de notre système éducatif, puis nous retenons certaines mesures et recherches expérimentales mises en œuvre sur le terrain. Enfin nous décrivons le dispositif CELEM (Club Élémentaire en Lecture Écriture Mathématiques), dispositif dans lequel se déroulera notre recherche.

---

<sup>5</sup> Plus précisément nous travaillons sur le dispositif CELEM (club Lecture Élémentaire de Lecture Ecriture et Mathématiques) créé sur le modèle des clubs « coup de pouce »

<sup>6</sup> Annexe 3 : charte nationale 2001

<sup>7</sup> Conférence nationale sur l'évaluation des élèves du 13 février 2015

## Chapitre 1 : des constats sur le système éducatif en France

Le système éducatif français donne des signes de mauvaise santé au travers de diverses enquêtes et rapports. C'est parce que les conséquences de cette dégradation dépassent le cercle de l'éducation pour toucher le fonctionnement de toute notre société qu'il est au cœur de **la politique** au sens « vie de la cité » : « les conséquences de la grande difficulté scolaire sur le devenir des élèves sont aussi importantes que multiples. La grande difficulté accroît dramatiquement le risque de chômage, plus pour les femmes que pour les hommes, plus en France que dans les autres pays comparables. Elle limite considérablement le niveau et la palette des emplois accessibles et elle réduit beaucoup les revenus tout au long de la vie. Tous les enfants ne sont pas également exposés à la grande difficulté scolaire qui se construit très tôt, avant le collège, et détermine des parcours scolaires particuliers. Les élèves en difficulté sont très marqués socialement et la pauvreté est un facteur de risque absolument majeur. (Hussenet & Santana, 2004, p. 60) Comment avec une recherche en sciences de l'éducation pourrions-nous contribuer à l'amélioration des résultats constatés ? Afin de poser un diagnostic, nous proposons dans ce chapitre une approche générale des symptômes observés. Pourquoi estime-t-on que le fonctionnement de l'éducation tel qu'il est organisé et pensé ne permet pas de répondre à la volonté d'une « école exigeante, plus juste et au cœur de la République. » (Vallaud-Belkacem, 2015, p. 1) ? Quels sont les indicateurs qui permettent d'attester de l'efficacité ou de la fragilité de notre système éducatif ? Nous choisissons trois critères qui permettent de présenter les faits observés : la difficulté scolaire, l'échec scolaire et l'inégalité scolaire. C'est parce que ce sont des notions récurrentes, quelles que soient les sources étudiées, que nous proposons de nous appuyer sur ces éléments. Comment sont – ils définis ? Qu'en pensent les auteurs des rapports, quelles sont leurs préconisations ?

Par exemple dans les zones dites prioritaires, l'État concentre de nouveaux moyens avec des politiques de « développement social urbain » (DSU) ou encore de « politique de la ville », s'inspirant ainsi du modèle de justice sociale développé aux Etats-Unis dans les années 1960 avec la « discrimination positive » ou encore les *education action zone* (EAZ) au Royaume-Uni (Plowden, 1967)<sup>8</sup>.

Les enquêtes PISA<sup>9</sup>, mais aussi CEDRE<sup>10</sup> et PIRLS<sup>11</sup> issues des services de la DEPP<sup>12</sup> sont d'excellents éléments diagnostiques de l'état de santé du système scolaire, ainsi que les rapports de l'IGEN<sup>13</sup> et IGAEN<sup>14</sup>. Et « leur influence n'a cessé de s'étendre dans les années 2000 car, en raison de leur écho médiatique, la présentation de leurs résultats influe sur la façon dont les opinions publiques nationales perçoivent l'efficacité et l'équité des systèmes d'enseignement et interpellent les dirigeants. » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, PP. 28-29)

Comme nous proposons d'utiliser quelques éléments provenant principalement de ces diverses sources nous les présentons brièvement :

**L'enquête PISA** est constituée de l'ensemble des études menées par l'OCDE<sup>15</sup> et vise à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Leur publication est triennale. Les élèves sont sélectionnés de façon aléatoire dans les établissements publics ou privés, et sont évalués à l'aide de tests écrits qui sont complétés par un questionnaire.

---

<sup>8</sup> Annexe 10 : rapport Plowden, 1967

<sup>9</sup> PISA *Program for International Student Assessment*

<sup>10</sup> CEDRE Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons

<sup>11</sup> PIRLS *Progress in International Reading Literacy Study*

<sup>12</sup> On conviendra, par commodité, d'utiliser le sigle DEPP pour dénommer l'ensemble des services et directions qui ont précédé l'actuelle direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance avec des missions d'évaluation (à savoir SEIS, SIGES, SPRESE, DEP, DPD).

<sup>13</sup> IGEN Inspection Générale de l'Éducation Nationale

<sup>14</sup> IGAEN Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale

<sup>15</sup> OCDE, Organisation de Coopération et de Développement Économiques

**Les évaluations CEDRE** sont des évaluations menées en écoles élémentaires et collèges par la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation Nationale.

La passation des épreuves a lieu en fin d'année scolaire. L'enquête se déroule sur trois années avec une expérimentation d'un grand nombre d'items auprès d'un échantillon restreint d'élèves, suivie d'une sélection des items validés à partir des premiers résultats de l'expérimentation ; enfin une analyse et une publication des résultats sont organisées.

La population visée est celle des élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat, de France métropolitaine pour environ 8 600 élèves répartis dans près de 300 écoles pour l'évaluation en mathématiques en 2014.

Une autre évaluation internationale existe depuis 1958 c'est **l'enquête PIRLS**. Réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IAE), elle dépend du Boston Collège aux Pays-Bas. Elle apporte des éléments nouveaux et complémentaires aux enquêtes PISA car elle n'étudie pas une population définie par son âge mais des enfants scolarisés en CM1. C'est parce qu'aucun établissement scolaire n'est épargné par la présence d'élèves en difficultés scolaires que le croisement de diverses sources est nécessaire pour établir une prévalence de notre système éducatif, en d'autres termes une mesure de l'état de santé de ce système.

On note que « les échecs et abandons scolaires sont essentiellement liés aux difficultés que rencontrent dès le **début de leur scolarité** les élèves provenant d'un milieu socio-culturel démuné. » (BOEN, décembre 1981). Le focus est ainsi mis sur le niveau primaire<sup>16</sup> constitué de l'école maternelle et de l'école élémentaire. C'est parce que les conséquences du découragement des enfants en difficulté scolaire ou en décrochage est préoccupante : « constat le plus frappant : le chômage a doublé par rapport à la génération 2004. Et cela est d'abord vrai pour ceux étant sortis du système éducatif sans qualification. Ceux-là sont presque pour moitié - pour moitié ! - au chômage, mais aussi pour ceux ayant arrêté leurs études à niveau V, qui subissent un taux de chômage de 32%. » (Hamon, 2014) que nous avons proposés d'éclairer ce problème avec diverses enquêtes. Quels sont les indicateurs qui permettent de poser un diagnostic sur l'état de santé de l'École ? Comment sont définis ces trois maux ? Les informations présentées ne sont pas exhaustives car elles ont pour vocation essentielle d'illustrer l'état de santé de notre système éducatif.

Dans chacun des paragraphes (la difficulté scolaire, l'échec scolaire et l'inégalité scolaire) nous chercherons ce qui peut permettre de décrire les situations exposées, puis nous chercherons les indicateurs statistiques permettant d'illustrer nos propos. Enfin nous retiendrons quelques préconisations et recommandations institutionnelles.

## 1. La difficulté scolaire : repères, indicateurs et préconisations

Cette étude porte sur la recherche d'éléments pouvant permettre aux adultes d'accompagner des élèves dits en difficulté scolaire.

Parce qu'« envisager le travail comme le seul remède face aux difficultés de l'élève, c'est laisser l'élève seul avec le risque majeur que les lacunes s'amplifient, ce qui n'est pas sans conséquence pour le reste de la carrière scolaire de l'élève. » (De Ketele & Freres, 2009 p. 23) nous cherchons à savoir ce que signifie être en difficulté scolaire. Questionner la difficulté scolaire c'est chercher à comprendre comment l'institution appréhende cette notion, ce qu'elle en dit pour ensuite envisager des éléments de formation pouvant permettre aux adultes d'être plus efficaces car « ce qui est essentiel, c'est que l'élève puisse découvrir ses qualités et ses potentialités pour réussir ou renouer avec la réussite. » (*Ibid.*)

---

<sup>16</sup> Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation \*Loi Haby\*C



Au-delà de directives institutionnelles, « **Les représentations**, les attentes des enseignants et ses pratiques pédagogiques, le contexte de la classe influent autant que les performances réelles de l'élève » (De Ketele & Freres, 2009 p. 5) Ainsi il sera essentiel dans la suite de ce travail de nous intéresser aux représentations que les intervenants CELEM se font de la difficulté scolaire et donc de leur mission auprès de ces enfants en difficulté scolaire.

Dans un premier temps nous proposons de regarder comment l'institution définit la difficulté scolaire. Puis nous illustrons nos propos avec des données essentiellement statistiques. Enfin nous retenons quelques conseils et préconisations proposés par les acteurs du système éducatif.

1.1. Ce que l'on entend par « difficulté scolaire » :

« Chaque élève prend le chemin de l'école avec son propre bagage, que le poids des difficultés transforme souvent en fardeau. » (Dupon-Lahitte, 2003, p. 45). On note alors que « la notion de " grande difficulté " ne fait l'objet d'aucune définition. En revanche, elle renvoie à une réalité : la situation de tous les élèves qui, à un moment de leur scolarité, sont en échec, ou considérés « en échec », dans leur parcours d'apprentissage et ne parviennent pas à approcher les compétences attendues. Elle est, bien évidemment, relative aux exigences de l'institution et des enseignants eux-mêmes. » (Delaubier & Saurat, 2013, p. 3)

La difficulté scolaire, bien que peu définie, est donc bien un des symptômes d'un système éducatif malade. Comment est-elle appréhendée par notre institution ?

La notion de **difficulté scolaire** a remplacé la notion d'**échec scolaire** dans les textes officiels dans les années quatre-vingts. Elle apparaît comme « inhérente au processus d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle. » (Circulaire, 2002, p. 2) Tous les textes institutionnels s'accordent à dire qu'il existe différents niveaux de difficulté : « difficulté sévère ou très sévère. » (LOI, 2013, p. 23) Pour les écoles, « des aides spécialisées et des enseignements adaptés sont mis en place au profit des élèves qui éprouvent des difficultés graves et persistantes ». (Décret, 2014, art. D321-3) En termes de développement cognitif « la difficulté devient alors un indicateur du cheminement du sujet dans l'appropriation du domaine concerné plutôt qu'une mesure d'un écart à une norme donnée. » (Berzin & Brisset, 2008, p. 96)

Ainsi, alors que les textes institutionnels évaluent la difficulté en se centrant sur des mesures **quantitatives** visant à souligner un manque, la **qualification** de la difficulté scolaire pourrait permettre la mise en œuvre d'une école inclusive souhaitée dans la loi de Refondation : « promouvoir une école inclusive. » (LOI, 2013, p. 36) Elle soulève alors une question politique mais aussi éducative : « La difficulté scolaire est probablement de nos jours la **préoccupation la plus importante de l'institution scolaire**. La multiplication des circulaires centrées sur l'aide aux élèves en difficulté scolaire témoigne de cette préoccupation. » (Desombre & al., 2010, p. 6)

Nous nous intéressons à la difficulté scolaire que rencontrent des enfants de 7 ans car « la difficulté scolaire se construit très tôt, avant le collège » (Hussenet & Santana, 2004, p. 60)

Quant aux « difficultés d'apprentissage » on peut entendre « les insuffisances de développement cognitif des enfants attribuées, au terme d'un schéma d'imputation causales, aux effets de l'environnement social et familial. » (Marquer, Carlier, & Roubertoux, 1975, p.12) Cette notion de difficulté scolaire est donc envisagée par notre institution comme étroitement liée à des notions de mesure quantitative de degré de la difficulté. Il semble que la difficulté scolaire en soi ne pose aucun problème dans le sens où elle est inhérente à tout apprentissage. Cependant c'est lorsque qu'elle est jugée « grave » qu'elle semble devoir nécessiter un traitement qui dépasse l'enseignement tel qu'il est actuellement conçu. Quels sont les indicateurs qui permettent de la mesurer et de rendre compte de sa « gravité » ?

## 1.2. Des indicateurs de la difficulté scolaire :

Comment mesure t'on la difficulté scolaire ? Avec le brevet des collèges une estimation est « réalisée à partir des notes obtenues au contrôle continu (les moins fiables et les plus sensibles à l'influence du contexte). Deux définitions de la grande difficulté ont été retenues pour apprécier le nombre d'élèves concernés :

- la première consiste à compter le nombre de candidats qui obtiennent une note inférieure ou égale à 7/20 en français et en mathématiques ;

- la seconde consiste à compter le nombre de candidats dont la moyenne, quand on additionne les notes de français et de mathématiques, est inférieure à 7/20. » (Hussenet & Santana, 2004, p. 35)

Les approches pour estimer la difficulté scolaire sont imparfaites et d'autres indicateurs sont aussi exploités comme le niveau de difficulté des adultes à l'écrit constaté lors d'enquêtes INSEE, les résultats aux évaluations en lecture lors de la Journée d'appel et de Préparation à la Défense (JADP). Jusqu'en 2014 (décret, suivi, 2014)<sup>17</sup> l'augmentation des redoublements est l'un des indicateurs de l'accroissement de la difficulté scolaire (Visse, 1995, p. 31). La moyenne des redoublements dans les pays de l'OCDE est de 13% des élèves de 15 ans. Ce nombre atteint 25 % lorsqu'il s'agit de la France. (OCDE, 2011b, p. 1). Le taux de redoublement a baissé en France depuis 2003 mais restait cependant élevé (OCDE, 2012, p. 20), jusqu'à son interdiction en 2014 (probablement due entre autres à son manque d'efficacité, résultats du rapport coût - réussite scolaire). « Certaines politiques visant à regrouper les élèves selon leur potentiel académique, leurs intérêts ou leur comportement, telles que le redoublement ou le transfert des élèves vers d'autres établissements, peuvent être coûteuses pour les systèmes d'éducation, tout en n'étant généralement pas associées à une amélioration de la performance des élèves ou à un renforcement de l'égalité des chances dans l'apprentissage. » (OCDE, 2011a, p. 4)

Ainsi « la “ **démocratisation quantitative** ” par simple allongement généralisé des études ne produit qu'une simple translation des inégalités sociales, les jeunes d'origine sociale modeste accédant à des niveaux de formation plus élevés, bien que les écarts de destinée scolaire par rapport aux jeunes issus de milieux sociaux plus favorisés demeurent aussi importants, alors que la “ **démocratisation qualitative** ” suppose au contraire la réduction de ces écarts. La mise en évidence d'une “ démocratisation qualitative ” se veut un argument théorique contre la théorie de la reproduction, celle-ci étant également remise en cause par l'étude de nouveaux facteurs d'inégalité sociale devant la réussite scolaire comme “ l'effet d'établissement ”, qui renvoie à la “ mobilisation des équipes pédagogiques ” et, de façon plus générale, à “ l'efficacité ” de l'école. » (Garcia & Poupeau, 2003, p. 75).

On note aussi qu'« entre 2000 et 2012, la part d'élèves en grande difficulté a augmenté de 4 % en France alors qu'elle a diminué, en moyenne, de 2 % dans les pays de l'OCDE » (CNESCO<sup>18</sup>, 2016, p. 13).

Le paradoxe est que l'excellence est corrélée à la difficulté scolaire car : « les résultats de PISA où les pays qui réalisent d'excellents scores ont diminué la proportion d'élèves en grande difficulté, sans pour autant diminuer la proportion d'excellents élèves. » (Moisan, 2011, p. 24) La difficulté scolaire semble aussi en lien avec l'environnement, on parle alors d'inégalité scolaire : « Ainsi, parmi les 65 pays et économies participants, le pourcentage de la variation de la performance des élèves imputable au milieu socio-économique n'est supérieur à 20% qu'en France (22.5%). » (OCDE, 2012b, p. 10)

---

<sup>17</sup> Le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 : « souligne enfin le caractère exceptionnel du redoublement et en précise les modalités de mise en oeuvre avec notamment la nécessité d'un accompagnement spécifique des élèves concernés. »

<sup>18</sup> CNESCO : Conseil National d'Évaluation du système scolaire est placé auprès du ministre chargé de l'Éducation Nationale, est chargé d'évaluer en toute indépendance l'organisation et les résultats de l'enseignement scolaire. » (loi, 2013, art. 33). Il est composé de quatorze membres, et permet d'assurer une évaluation indépendante, plus large que celle proposée actuellement par les services de la Division Évaluation, de la Prospective et du Pilotage (DEPP).

Selon les résultats de l'enquête PISA 2012 (OCDE, 2016a), plus d'un élève de 15 ans sur quatre n'atteint pas le niveau minimal de compétences dans au moins l'un des trois domaines majeurs d'évaluation de l'enquête PISA (les mathématiques, la compréhension de l'écrit et les sciences), soit environ 13 millions d'élèves de 15 ans dans 64 pays qui se révèlent peu performants dans une matière au moins. En France, le pourcentage d'élèves **peu performants** en mathématiques et en compréhension de l'écrit est en augmentation depuis 2003. On trouve<sup>19</sup> entre 2003 et 2012 une augmentation de 5,7 % d'élèves en difficulté en mathématiques et de 1,4 % d'élèves en difficulté en compréhension de l'écrit (OCDE, 2016b). Les évaluations CEDRE montrent que les élèves « ne maîtrisent pas suffisamment les notions mathématiques attendues en fin d'école primaire pour aborder pleinement les apprentissages au collège. » (Dalibard & Pastor, 2015, p. 4) corroborent les résultats des enquêtes PISA. Ainsi de 2008 à 2014 « le pourcentage d'élèves en difficulté augmente sensiblement, passant de 15 % à 16,3 %. » (*Ibid.*) Et « une baisse des performances en technique opératoire est alors constatée. »<sup>20</sup>.

En 2011, les résultats de PIRLS corroborent les résultats de la DEPP sur « **la dégradation du niveau de performance** face à l'écrit en particulier pour les élèves en difficulté. » (DEPP, 2012, p. 7) On note ainsi que « les performances qui concernent la lecture des textes de type informatif ont diminué depuis 2001 (13 points). » (DEPP, 2012, p. 6). L'enquête PIRLS révèle aussi qu'en 2011 : « Les élèves français se positionnent de manière significative en dessous de la moyenne européenne dans chacun des deux cas, avec un score de 519 pour les textes informatifs (Europe : 533) et 521 pour les textes narratifs (Europe : 535). » (DEPP, 2012, p. 5)

On peut aussi compléter ces données par différents rapports rédigés par des Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale (IGEN), par exemple le rapport Moisan (2011) nous précise que « 16,6% des jeunes de 20 à 24 ans n'ont aucun diplôme, ils sont 21% parmi les enfants d'ouvriers et d'employés et 8% parmi les enfants de cadres et d'enseignants. 65,7% des jeunes de 20 à 24 ans ont un diplôme d'enseignement supérieur ou le baccalauréat, ils sont 55% parmi les enfants d'ouvriers et d'employés et 82% parmi les enfants de cadres et d'enseignants. (Moisan, 2011, p. 4). Ces résultats encore une fois montrent que la difficulté scolaire est **un phénomène social** qu'il faut prendre en compte dans sa globalité. Dans le rapport CNECSO (2016) c'est « 39 % des élèves qui sont en difficulté à la sortie de l'école primaire » et « seuls 29 % des élèves sont capables, à la fin de l'école primaire, de repérer les idées essentielles d'un texte pour le résumer. » (CNECSO, 2016, p. 13) C'est colossal, sachant qu'en 2015 on comptait 6 788 600 écoliers (Moisan, Dubois, Javet, & Voiret, 2015, p. 4).

### 1.3. Des préconisations pour lutter contre la difficulté scolaire :

Le questionnement sur la difficulté scolaire n'est pas nouveau, et les observations de plus en plus précises sont l'occasion de préconisations qui pourront orienter notre recherche d'un élément pouvant contribuer à cette lutte contre la difficulté scolaire. Quelles sont ces préconisations ?

Devant la difficulté à trouver une définition qui fasse consensus, une des premières préconisations est de « préciser et mettre en cohérence le vocabulaire utilisé pour caractériser la nature et le degré des difficultés des élèves dans les textes officiels. » (Delaubier & Saurat, 2013, p. 5)

Pour pallier la difficulté scolaire, des préconisations sont émises mais elles « supposent **une transformation importante des pratiques et de la culture professionnelle des enseignants**, notamment dans le secondaire. La notion de difficulté scolaire d'un enfant semble fortement liée **aux représentations des enseignants** : « l'expression "élève en difficulté" n'évoque pas les mêmes représentations pour tout le monde. » (Chauvet & Gentil, 1993, p. 13)

---

<sup>19</sup> Annexe 1 « extrait de OCDE 2016 »

<sup>20</sup> Annexe 2 « extrait de la DEPP, 2015 »

On parle alors de « jugement scolaire est aussi lié au jugement social, [...] avec l'influence spécifique d'une norme sociale particulière, la norme d'internalité [...] ». (Bressoux, 2004, p. 72). Le jugement de l'enseignant qui peut alors revêtir une forme d'injonction que « les parents de niveau culturel élevé, dont les sources d'information sont multiples, peuvent relativiser [les avis de l'école] et les nuancer ou les neutraliser [contrairement aux parents de niveau culturel peu élevé] » (Chamboredon & Bovin, 1973, p. 156).

On trouve par exemple une mise en lien entre les enquêtes PISA et PIRLS pour proposer, au regard des résultats analysés, des **stratégies d'enseignement**. (Rémond, 2006, pp. 71-84). Une enquête de la DEPP portant sur **les représentations de la grande difficulté scolaire** par les enseignants montre que « le tiers d'entre eux se sentent impuissants face aux difficultés de leurs élèves et ont une attitude fataliste : “ on ne peut rien faire, soit en raison de l'environnement social, soit parce que le niveau précédent n'a pas fait ce qu'il fallait ”. Cette culture, profondément ancrée dans l'élitisme républicain, n'est pas l'apanage des seuls enseignants, les familles de classes moyennes et surtout de classes supérieures la partagent. L'un des grands défis qui attend le système français consiste à faire comprendre à tous, enseignants, parents, cadres du système, que faire réussir les élèves en grande difficulté ne fera pas régresser les bons élèves. » (Moisan, 2011, p. 24).

Ainsi un changement est préconisé au niveau des pratiques, modifier le rapport que les adultes entretiennent avec la difficulté scolaire car « aucun effort public sur les moyens ni même sur les structures du système éducatif ne portera vraiment ses fruits tant que ces problèmes de principe n'auront pas été affrontés, ce qui suppose non seulement qu'on leur cherche une solution, mais qu'on remonte à leurs origines et qu'on s'interroge sur leur persistance. » (Kambouchner, 2013, p. 5).

C'est alors **la formation des adultes** en charge d'enfants en difficulté scolaire qui pourra être ré-interrogée car ces enfants « se situent en amont de ce qu'on appelle couramment l'échec scolaire, que l'on peut prévenir si les mesures d'aide sont efficacement mises en place. » (Gillig, 1998, p. 4)

**Pour mettre en place des mesures d'aide efficaces en place, l'adulte en charge de ces enfants a besoin d'être formé.** Pour autant, cette formation semble devoir faire le détour préalable par **les représentations que les adultes se font de la difficulté scolaire** et donc de leur mission auprès de ces enfants.

Le rapport sur « Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire » (2004) montre que les dispositifs innovants proposés « ont une **efficacité relative**, au demeurant rarement évaluée rigoureusement. » (Hussenet & Santana, 2004, p. 77) Ainsi est inscrit dans la loi de Refondation l'objectif de « réduire à moins de 10 % l'écart de maîtrise des compétences en fin de CM2 entre les élèves de l'éducation prioritaire et les élèves hors éducation prioritaire » (LOI, 2013, p. 23).

Bien qu'il existe de nombreux indicateurs quantitatifs permettant de mesurer la difficulté scolaire, la part de représentation des adultes (enseignants, intervenants parents) comme des enfants (image de soi) rend la notion de difficulté scolaire difficile à quantifier. Ainsi « les résultats des élèves, quand ils sont mauvais, peuvent ainsi être vécus par les maîtres comme une sorte de fatalité extérieure à l'école, due aux difficultés sociales, aux déficits éducatifs et culturels du milieu, etc. » (Bottin, 2002, p. 21).

C'est pour ces raisons qu'il « est essentiel de connaître les profils et les **itinéraires de formation** des professeurs des écoles, leurs motivations, **leurs représentations** de leur métier et de leur statut, la perception de leurs débuts, ce qui les a amenés à préférer le premier au second degré. » (Bottin, 2002, p. 8)

## 2. L'échec scolaire : repères, indicateurs et préconisations

Après avoir présenté quelques indicateurs non exhaustifs de mauvaise santé voire de dégradation de notre système éducatif, nous proposons quelques éléments permettant de comprendre ce que l'on entend par échec scolaire. Pour Meirieu « L'échec scolaire est la conséquence d'un ensemble de facteurs irrémédiablement entremêlés. » (Meirieu, 2016)

Ainsi Meirieu (2009) traite l'échec scolaire et la difficulté scolaire comme étant deux notions distinctes en ce sens que l'échec a pour conséquence **une rupture avec l'école**, alors que la difficulté suppose **des procédures de remédiation**. On parle de médicalisation de l'échec scolaire, qui « favorise les familles les plus favorisées qui disposent des ressources pour mobiliser les diagnostics médicaux les plus “avantageux” sur le marché scolaire, ce qui creuse les inégalités avec les familles des classes populaires auxquelles sont davantage imposés des étiquetages médico-psychologiques conduisant à l'orientation de leur(s) enfant(s) dans les filières spécialisées, que les parents des classes moyennes et supérieures cherchent à tout prix à éviter. » (Morel, 2014, p. 198)

Une première partie présentera des éléments pouvant éclairer la notion d'échec scolaire puis nous proposons de d'étayer notre discours des données relevées lors des diverses enquêtes nationales et internationales. Enfin nous énonçons des préconisations inscrites à l'issue de divers rapports.

### 2.1. Ce que l'on entend par « échec scolaire » :

La **représentation des familles** sur la question scolaire influence fortement le parcours scolaire de leur enfant : « dans les représentations dominantes des acteurs de l'école, un lien étroit associe le destin scolaire de l'enfant à son milieu familial ou à ce que la sociologie a longtemps condensé sous la notion d'« origine sociale » (elle-même appréhendée sous la seule variable de la catégorie socioprofessionnelle). » (Périer, 2007, p. 92) De même « la **représentation du professeur** qui est empreinte d'incompréhension si importante que l'élève cherche ailleurs une reconnaissance qui n'existe pas dans le milieu scolaire » (Dolignon, 2015, p. 88).

Ainsi, c'est notre système scolaire et **les représentations** des différents acteurs qui semblent à l'origine de la fabrication du mauvais élève car « aucune machine [cependant] ne fonctionne parfaitement, et des ratés sont d'autant plus probables qu'elle est plus complexe. Ceux de l'école s'appellent des mauvais élèves » (Perron & al., 1998, p. 18). On trouve par exemple que « les enseignants créent des groupes de niveaux implicites (les bons, les moyens, les mauvais) dont ils ne sortent pas pendant l'année. Ils parviennent ainsi à gérer les différences comme si les élèves de chaque niveau étaient semblables.

Ce fonctionnement a un effet pervers, à savoir une discrimination sociale négative au détriment des enfants des classes populaires. » (Houssaye, 2008, p. 251). On peut alors se demander si connaître l'impact de l'organisation pédagogique choisie par l'adulte en charge d'enfants pourrait relever d'une sensibilisation lors **d'une formation à la difficulté scolaire**. « L'échec scolaire existe [donc] dès que la société souhaite se donner les moyens d'instruire l'ensemble d'une classe d'âge, et une petite fraction d'écoliers estimés incapables de bénéficier de l'enseignement proposé est immédiatement considérée comme relevant d'autres types d'institution : c'est la préfiguration de ce que seront, à terme, nos institutions spécialisées. (Hussenet & Santana, 2004, p. 17) L'échec scolaire est alors défini comme une « situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint » (Landsheere, 1992, p. 91) On s'attache alors à chercher des causes qui seraient inhérentes à l'Institution scolaire elle-même, comme une demande institutionnelle trop forte, ou un « effet-maître » qui agirait sur l'apprentissage des élèves. On trouve alors **six causes de l'échec scolaire** dans le rapport Moisan (2011) :

- « - l'école porte à elle seule les aspirations d'ascension sociale de la population car le diplôme de formation initiale est plus que jamais le déterminant majeur de la carrière professionnelle ;
- l'importance du chômage des jeunes et de leur précarité à l'entrée sur le marché du travail provoque parfois un sentiment de « fatalité » chez les jeunes ;
- le modèle français d'intégration et « d'élitisme républicain » peine à atteindre ses objectifs ;
- la culture professionnelle des enseignants (partagée par les familles de catégories socioprofessionnelles moyennes et supérieures) est encore largement fondée sur la sélection.

Le fait que la réussite des élèves en difficulté ne porte pas atteinte à la réussite des « bons élèves » n'est pas encore communément admis ;

- l'absence d'autonomie des écoles ne permet pas le développement de la responsabilité et des projets locaux ;
- la ségrégation urbaine des grandes villes et des banlieues induit de fortes disparités de réussite entre établissements, et la politique d'éducation prioritaire peine à donner des résultats. » (Moisan, 2011, p. 5)

Ces diverses causes montrent bien que « toute explication doit pouvoir rendre compte à la fois de la corrélation entre échec et appartenance socio-familiale et de l'irréductible singularité des histoires scolaires. » (Charlot, 1999, p. 17)

L'échec scolaire semble avoir deux facettes : « d'une part, l'échec scolaire est un phénomène social, qui touche particulièrement certains groupes (classes sociales, catégories socio-professionnelles, types de familles...), comme l'attestent des régularités statistiques bien établies. D'autre part, l'échec scolaire est une situation dans laquelle un individu se retrouve, au cours d'une histoire singulière marquée par de la contingence. Mais si ces faits sont tous deux indéniables, ils ne sont pas pour autant immédiatement conciliables. La question centrale est donc aujourd'hui de comprendre l'échec scolaire individuel d'individus appartenant massivement aux mêmes catégories sociales. » (*Ibid.*) Avec cette idée de degré de difficulté scolaire on trouve donc « l'échec scolaire » comme grade le plus élevé de « la difficulté scolaire ». Comment se manifeste-t'il ?

## 2.2. Des indicateurs de l'échec scolaire :

Une des conséquences de l'échec scolaire est le **décrochage scolaire** c'est-à-dire les sorties précoces des enfants du système scolaire : « Tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi est décrocheur. »<sup>21</sup> Le décrochage scolaire est une préoccupation de société car selon l'OCDE (2012c) les décrocheurs ont deux fois plus de risques de se retrouver au chômage : « Face à la crise économique actuelle, le chômage des jeunes augmente et le taux de chômage est plus élevé pour les actifs qui n'ont pas fini leurs études secondaires » (OCDE, 2012c, p. 6). En France en 2011 on recensait 6,1% de décrocheurs sur une classe d'âge de 15-19 ans. (Armand & al., 2013, p. 3)

Ainsi entre 2000 et 2011 alors que « les taux de scolarisation des jeunes âgés de 15 à 19 ans ont augmenté régulièrement d'environ 8 points de pourcentage, passant de 76 % en 2000 à 84 % en 2011, dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. » (OCDE, 2013, p. 269) on note qu'en France c'est la tendance inverse qui se dessine : « taux de scolarisation des 15-19 ans a diminué, passant de 87 % à 84 % durant cette période » (*Ibid.*) Au regard de ces données **l'absentéisme**<sup>22</sup> est d'autant plus préoccupant que : « si l'école buissonnière n'est pas une pratique nouvelle, ce n'est que très récemment que l'«absentéisme scolaire» est devenu une question digne d'intérêt sur la scène politico-médiatique, **un problème social exigeant une mobilisation collective.** » (Douat, 2011, p. 12)

Avec la difficulté scolaire dite lourde<sup>23</sup>, l'absentéisme est l'un des signes permettant d'identifier un possible décrochage scolaire (SGMAP, 2014, p. 14). Ainsi « l'absentéisme est l'une des premières étapes d'un processus pouvant conduire au phénomène du décrochage scolaire. » (Cristofoli, 2016, p. 3) On remarque que « ce taux augmente toujours au cours de l'année scolaire et il varie aussi fortement d'un établissement à l'autre » (Cristofoli, 2016, p. 1) Par exemple : « pour les LEGT<sup>24</sup>, il oscille autour des 6 % avec un seuil minimum de 5,4 % atteint en janvier 2014.

<sup>21</sup> Site EDUSCOL <http://eduscol.education.fr/cid48490/definition.html>, consulté le 21 juillet 2016.

<sup>22</sup> Le taux d'absentéisme correspond au rapport, un mois donné, du nombre d'élèves absents de façon non justifiée quatre demi-journées par mois ou plus sur l'effectif total. (OCDE, 2016a, p. 4)

<sup>23</sup> Par exemple : situations de handicap ou situation de troubles du comportement (Delaubier & Saurat, 2013, p. 58)

<sup>24</sup> Lycée d'enseignement général et technologique

Quant aux LP<sup>25</sup>, comme les LEGT, ils accusent une baisse en janvier 2014 avec un seuil minimum de 12,9 %, mais leur taux d'absentéisme reste compris entre 14,2 % et 15 % les autres années. » (Cristofoli, 2016, p. 2)

Il semble donc exister un lien entre le type d'établissement fréquenté et le taux d'absentéisme. Les analyses de l'OCDE (2014c) vont plus loin et notent que : « l'enquête PISA montre que les établissements d'enseignement et les familles peuvent aider à réduire le taux d'absentéisme des élèves en favorisant l'engagement de ces derniers vis-à-vis de l'école. » (OCDE, 2014c, p. 3). Ainsi **l'implication des familles, la représentation** qu'ils ont de l'école en général et de l'établissement en particulier semble un facteur déterminant pour l'assiduité scolaire de leur enfant. « Les résultats de l'enquête PISA 2012 montrent que l'absentéisme présente une corrélation négative avec la performance des élèves, mais également que ces derniers sont moins susceptibles de sécher des cours lorsque leur engagement vis-à-vis de l'école est plus important. » (OCDE, 2014c, p. 4)

C'est parce que les conséquences sur l'enfant, avec le décrochage scolaire, mais aussi les conséquences sur toute la société avec le chômage, que l'institution s'inquiète de ce phénomène. Parce qu'il est révélateur du problème de notre système éducatif et qu'il a des conséquences sociales, économiques et politiques, il relève non seulement de l'éducation mais plus largement de l'idée que l'État se fait de l'éducation.

### 2.3. Des préconisations pour lutter contre l'échec scolaire :

Une des préconisations consiste à commencer par différencier l'échec scolaire de la difficulté scolaire. Il existe la grille de Zakhartchouk<sup>26</sup> (1989) qui énonce des indicateurs permettant de faire cette analyse. On trouve par exemple dans cette grille, en termes de gestion du temps « l'élève manque de temps, il en prend beaucoup pour entrer dans la tâche » (élève en difficulté) opposé à « l'élève a trop de temps, parfois il n'arrive pas à entrer dans la tâche » (élève en échec). Le travail de prévention du décrochage scolaire sera renforcé pour identifier et prendre en charge les élèves en difficulté scolaire, sociale, comportementale, démotivés, absentéistes et/ou en situation de rupture. (Circulaire, décrochage, 2011)

Les rapports des inspecteurs généraux diligentés par le ministre de l'Éducation Nationale sont suivis de préconisations visant à apporter des solutions possibles à la lutte contre l'échec scolaire. Ainsi en 2002 c'est l'enrichissement de la **formation initiale** qui est proposée avec l'idée de : « sensibiliser l'ensemble des stagiaires aux problèmes de la difficulté scolaire, aux méthodes d'adaptation et d'intégration scolaire, ainsi qu'à l'hétérogénéité des publics, pour une meilleure adaptation de la pédagogie des futurs maîtres. » (Bottin, 2002, p. 40) La lutte contre l'échec scolaire est reprise avec le souhait de « la réduction des inégalités sociales et territoriales » (Peillon, 2014). Peillon étaye son discours des travaux de Delahaye sur « l'effet maître »<sup>27</sup> (Delahaye, 2013, p. 17)

Le rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'école de 2004 précise « qu'il aura [donc] fallu un demi-siècle pour découvrir et accepter l'idée que la responsabilité de l'échec ne reposait pas tout entier sur l'élève lui-même. Il aura fallu que les psychologues, les pédagogues puis les sociologues s'intéressent d'abord aux cas « paradoxaux », aux élèves que rien ne destinait à l'échec justement, avant de montrer que l'école aussi devait faire preuve de qualité d'adaptation. » (Hussenet & Santana, 2004, p. 25) Pour conclure les auteurs de ce rapport constatent que la notion d'échec scolaire a évolué au fil de l'histoire de l'éducation mais pour autant le problème persiste : « Il demeure que l'évolution des pratiques et leur adaptation aux publics en difficulté, n'ont pas trouvé leur pleine efficacité, condamnant ainsi socialement et économiquement une proportion qui s'avère aujourd'hui encore beaucoup trop importante de la population scolaire. » (Hussenet & Santana, 2004, p. 27)

---

<sup>25</sup> Lycées Professionnels

<sup>26</sup> Annexe 18 « Grille de Zakhartchouk » 1989

<sup>27</sup> Rapport d'information n°1295 du 23 juillet 2013

Tous s'accordent donc à dire que le rôle du social dans l'échec scolaire n'est pas négligeable dans les facteurs d'inégalité, en éducation on parle alors d'inégalité scolaire.

L'État propose alors qu'une « **formation initiale et formation continue** - de tous les personnels intègre un module spécifique sur le décrochage »<sup>28</sup> Ainsi, « Les enseignants et tous les personnels impliqués dans la lutte contre le décrochage scolaire partagent la connaissance approfondie des mécanismes d'apprentissage et adaptent leur enseignement à la diversité des élèves. Ils travaillent en commun à déceler les signes du décrochage et se mobilisent conjointement sur les actions de prévention et de remédiation. » (BOEN, 2016, décrochage)

Pour conclure on peut alors dire que « Le décrochage constitue ainsi un préjudice psychologique important en termes d'estime de soi. L'école, qui ne parvient pas aujourd'hui à valoriser et motiver tous les élèves, est alors rejetée en tant qu'institution par ces jeunes qu'il est ensuite très difficile de faire revenir en formation. »<sup>29</sup> L'une des préconisations est donc de sensibiliser à la problématique de l'échec scolaire tous les adultes en charge de ces enfants. Les préconisations semblent ici de deux natures : celles qui visent à la prévention et celles qui visent à la prise en charge. Nous pensons que la **modification de la formation**, telle qu'elle est proposée dans les divers rapports peut répondre à cette double visée. Former les adultes afin que, sensibilisés à l'échec scolaire, ils puissent au quotidien prévenir l'installation de l'échec scolaire chez l'enfant, mais aussi diagnostiquer efficacement l'état d'échec scolaire avec un **système d'évaluation** approprié pour mettre en œuvre des actions possibles.

### 3. Les inégalités scolaires : repères, indicateurs et préconisations

On peut se demander si l'échec scolaire est nécessaire au développement de l'excellence. Ou encore si l'excellence recherchée, n'est en fait que le résultat d'une sélection par l'échec. Ainsi, au-delà des inégalités sociales entre les élèves, il existerait une « triple fabrication de l'échec scolaire » (Perrenoud, 1989a, p. 237) : fabrication par des représentations résultant des critères et procédures d'évaluation, fabrication par les normes de référence de l'excellence, fabrication par des organisations pédagogiques inadaptées à la volonté d'instruire. En 2007, l'OCDE se penche sur la question de l'équité et propose alors « dix mesures pour une éducation équitable » L'une des mesures, la mesure 6 aborde le problème des devoirs et note que « Les clubs de devoirs après la classe à l'école peuvent aussi offrir un cadre favorable aux devoirs pour ceux qui ont un soutien insuffisant dans leur famille. » (Field, Kuczera, & Pont, 2007, p. 114). C'est cette recherche de solution autour des « clubs de devoirs » qui nous préoccupe ici. Ainsi, trois axes apparaissent dans ces résultats : les performances, l'engagement des élèves et les performances du système en termes d'équité. (Vaysettes & al., 2014, p. 1) Il semble donc que notre système éducatif soit capable d'excellence aussi bien que du pire « L'analyse des résultats de PISA pour la France, met en évidence un système éducatif très inégalitaire au sein duquel le statut socio - économique a une influence considérable sur les performances des élèves » (Vaysettes & al., 2014, p. 2).

Dans un premier temps nous présentons la notion d'inégalité scolaire puis nous illustrons ce phénomène avec des indicateurs permettant de le mesurer. Enfin nous énonçons des prescriptions pouvant permettre d'endiguer ce problème.

#### 3.1. Ce que l'on entend par « inégalités scolaires » :

Tous les enfants ne sont pas en échec scolaire, certains réussissent même très brillamment, on parle alors « d'excellence » ou « d'élite ». Il y a donc un écart entre les enfants dont le parcours scolaire semble exemplaire, semble permettre de répondre au besoin de notre société et ceux qui, en échec, semblent cumuler un certains nombres de facteurs imbriqués contribuant à la dégradation de leur parcours scolaire.

---

<sup>28</sup> Site du gouvernement <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html>, consulté le 21 juillet 2016.

<sup>29</sup> Site du gouvernement <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html>, consulté le 21 juillet 2016.



« Lorsque les sociologues de l'éducation parlent d'inégalités scolaires, ils ne font pas simplement référence à une inégale répartition d'un bien éducatif entre individus, mais à sa logique de répartition entre groupes sociaux. » (Felouzis, 2014, p. 4) Ce terme « désigne le plus souvent des hiérarchies ou **des disparités entre établissements** ou entre classes relevées au niveau de la composition sociale ou ethnique des publics d'élèves et des offres d'enseignement (en langues, options, etc.), sans que les relations entre ces disparités et des inégalités d'acquisition ou de certification des élèves soient incluses dans l'objet d'étude » (Broccolichi, 2009, p. 75) En travaillant sur les facteurs qui relèvent des pratiques d'éducation au sein de la famille et ceux qui relèvent des conditions concrètes de scolarisation, on passe des « inégalités sociales aux inégalités scolaires : les chances de réussir ne sont pas égales entre les élèves dès lors que leurs conditions de vie et de scolarisation sont différenciées. Ce qui nous conduit à la question de **l'égalité des chances**, des principes d'équité en éducation, et à celle de la domination sociale. » (Felouzis, 2014, p. 8) Depuis ce que l'on souhaitait comme « la démocratisation de l'enseignement » illustrée par l'application de l'ordonnance du 6 janvier 1959<sup>30</sup> qui rend la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et la loi relative à l'éducation de 1975 dite « loi Haby »<sup>31</sup> qui fonde le collège unique, avec pour objectif de donner à chaque enfant sa chance et d'assurer à tous un « savoir minimal garanti »<sup>32</sup>, notre système éducatif ne cesse de se dégrader. Le « développement historique massif de la scolarisation a finalement peu affecté l'étanchéité des groupes et l'inertie de l'hérité sociale » (Duru-Bellat, 2006, p. 569)

### 3.2. Des indicateurs d'inégalités scolaires :

On peut aborder l'inégalité scolaire en terme « **d'écarts** » l'enquête PISA de 2012 apporte quelques indicateurs en ce sens :

- écarts selon le sexe : « entre 2000 et 2012, les écarts de performance en compréhension de l'écrit se sont creusés – en faveur des filles - dans 11 pays. En compréhension de l'écrit, l'écart de performance entre les sexes a augmenté de plus de 15 points durant cette période en Bulgarie, en France et en Roumanie. » (OCDE, 2014, p. 20)
- écarts selon le niveau de performance : « la France a connu une augmentation de 4 points de son pourcentage d'élèves très performants entre PISA 2000 et PISA 2012, mais également une augmentation de 3 points de son pourcentage d'élèves peu performants au cours de la même période. (OCDE, 2014b, p. 212)
- écarts en mathématiques entre « formuler » et « interpréter » : « La France accuse un écart important (27 points), le plus important des pays de l'OCDE, entre son score le plus élevé (interpréter) et son score le moins élevé (formuler) (OCDE, 2014b, p. 97)
- écarts selon le milieu favorisé ou défavorisé : « En France, en Corée et en Lituanie, par exemple, la différence de pourcentage entre élèves favorisés et les élèves défavorisés qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation [« Je me sens chez moi à l'école »] représente plus de 15 points de pourcentage. » (OCDE, 2014a, p. 23)

Cette liste n'est pas exhaustive ; elle montre cependant des écarts de performances. Ces résultats illustrent le constat que notre système éducatif entre 2000 et 2012 a permis aux élèves déjà très performants d'être encore plus performants et en même temps aux élèves peu performants d'être encore plus en difficulté.

<sup>30</sup> Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959

<sup>31</sup> Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation \*Loi Haby\*

<sup>32</sup> Le Monde de l'Éducation, février 1975, a reproduit les propos de M. Roland Leroy, directeur de l'Humanité, interviewé par M. Frédéric Gaussen : « Nous combattons la notion de « savoir minimum garanti », utilisée par le Président de la République - Valéry Giscard d'Estaing)

« Il apparaît assez clairement que le mode d'organisation globale des systèmes est corrélé avec leur degré d'équité : toute limitation de la scolarisation ou mise à part précoce de certains élèves, tout groupement par niveaux ou filières distinctes (dans le cadre de la scolarité obligatoire), ou encore des phénomènes de **ségrégation entre établissements** (organisant une « offre » de qualité inégale), tendent à accroître l'inégalité sociale des performances sans améliorer pour autant le niveau moyen ou même le niveau de **l'élite**. » (Duru-Bellat, Mons, & Suchaut, 2004b, p. 21) Les écarts de performances se creusent entre une élite et des élèves en difficulté : « la France est le pays de l'OCDE, après l'Israël, qui présente le plus grand écart entre les élèves les plus performants et les moins performants. » (OCDE, 2014b). **L'équité** entre les élèves est au centre des préoccupations et l'on peut lire dans un rapport de l'UNICEF « Deux pays à revenu élevé, la Belgique et la France, se trouvent à la fin du classement et présentent des écarts de réussite scolaire très importants. » (UNICEF, 2016, p. 6).

### 3.3. Des préconisations pour lutter contre l'inégalité scolaire :

Tout d'abord les données PISA 2012 « montrent en tout cas que **l'école peut quelque chose**, face aux inégalités entre élèves, et ceci mérite d'être rappelé et exploré plus encore par de nouvelles recherches. » (Duru-Bellat, Mons, & Suchaut, 2004b, p. 21)

Une mise en perspective de l'enquête PISA de 2004 conclut par : « tout d'abord, le fait que les acquis des élèves et les inégalités qui les marquent (inégalités entre élèves, inégalités sociales) varient sensiblement selon les pays, montre qu'ils relèvent de **l'action politique** ; sachant que le poids important de la richesse des pays pointe aussi l'effet du même coup limité de politiques qui se limiteraient à la sphère éducative. » (Duru-Bellat, Mons, & Suchaut, 2004a, p. 20) Ainsi, dans cette recherche incessante de réduction des inégalités, les sociologues parlent alors de démocratisation de l'enseignement dans le sens d'une « égalisation sociale des chances d'accès à l'enseignement, quel que soit le niveau d'études considéré. » (Merle, 2002, p. 253). Des recherches à partir des diverses enquêtes évoquées permettent **d'étudier les processus de production des inégalités scolaires** (Rochex, 2013, pp. 9-28). Les variations des inégalités sociales sont expliquées avec une « méthodologie [qui] s'apparente au *benchmarking*, à la comparaison raisonnée entre les indicateurs tels qu'ils sont construits par les grandes enquêtes et les grands organismes internationaux » (Dubet & al., 2010, p. 178). On peut lire aussi dans une étude du développement des diverses enquêtes internationales, les limites et des évolutions proposées pour un reflet plus précis de la réalité. (Mons, 2007, pp. 409-426). Par exemple ces enquêtes sont encouragés à « la prise en compte de **la complexité des politiques éducatives** par le développement d'indicateurs *ad hoc* de nature typologique. » (Mons, 2007, pp. 418). Il existe aussi des recherches qui se basent sur l'analyse comparée de bases de données internationales de mesure des acquis scolaires pour proposer une hypothèse d'un effet propre de **la structure des systèmes scolaires** (Dumay, 2005, pp. 5-17) ou pour analyser les disparités ethniques, scolaires et sociales interétablissements (Merle, 2011, pp. 133-169).

On constate donc que lorsqu'on parle d'inégalité scolaire on ouvre le débat au-delà du système éducatif, au système politique général. C'est en repensant notre politique que nous pourrions proposer des solutions, des actions efficaces.

Pour conclure :

Ce chapitre nous permet de comprendre quels sont les constats, les origines et les causes possibles de la difficulté scolaire, de l'échec scolaire et des inégalités scolaires. Il présente aussi un certain nombre de préconisations visant à endiguer ce phénomène. Cette approche globale nous permet, au travers de faits observés de comprendre l'ampleur des difficultés que rencontre notre système éducatif actuellement et comment cela se traduit. Nous ne cherchons pas à étudier de manière sociologique l'origine de la difficulté scolaire, c'est un sujet central et très vaste qui nécessiterait un autre support d'étude et une autre organisation.

Nous cherchons un moyen de participer à la lutte contre ce que nous nommerons de manière générique « la difficulté scolaire ». L'échec scolaire, la difficulté scolaire et les inégalités scolaires constatées sont autant de symptômes d'un système éducatif malade et « la crise française de l'école peut s'appréhender en termes de dérèglement ou de dysharmonie interne à l'institution. » (Kambouchner, 2013, p. 6) Quelles que soient les sources des indicateurs, tous convergent vers le même constat : notre système éducatif n'est pas performant. On constate un accroissement du nombre d'enfants en difficulté scolaire, l'échec scolaire avec pour conséquence le décrochage scolaire qui touche un pourcentage plus élevé d'enfants en 2011 qu'en 2000. Alors que l'on sait que « L'accroissement des taux de scolarisation et de la qualité de l'enseignement tertiaire est vital pour les économies de la connaissance, mais c'est un objectif encore plus difficile à réaliser en temps d'austérité budgétaire. » (OCDE, 2013, p. 56).

Le dernier constat révélateur de la crise de notre système éducatif est le creusement des inégalités scolaires. Les écarts de performances entre les élèves augmentent, l'élite est de plus en plus performante tandis que les élèves en difficulté scolaire se meuvent en élèves en grande difficulté scolaire.

Au-delà des indicateurs qualitatifs relevés par les diverses enquêtes et rapports, **le poids des représentations de chacun des acteurs** de notre système éducatif est à prendre en compte. Les préconisations convergent vers le changement de stratégie de **notre politique éducative**. Alors il est important de se poser la question **quelle philosophie de l'éducation pour quelle politique ?** « Se poser la seule question cruciale : celle des conditions dans lesquelles, à l'échelle de toute une société, avec de hautes exigences tant pour le niveau général de **la formation** que pour l'adéquation aux besoins des enfants, l'école pourrait redevenir, ou plutôt devenir au-delà de ce qu'elle a jamais été, une institution efficace et dynamique. » (Kambouchner, 2013, p. 5) La remédiation telle qu'on la conçoit, c'est-à-dire « mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation » (BOEN, 2007, p. 2) implique de **se questionner sur la notion d'évaluation**. Comment envisage-t-on l'évaluation ?

Comment effectuer un changement qui affecte les racines de notre système d'éducation au service d'une réelle refondation ? Alors même que « le changement est un objet complexe à appréhender parce que difficile à caractériser. » (Germier, 2014, p. 23) Quels sont les principes qui régissent l'École aujourd'hui ? En effet « aucun effort public sur les moyens ni même sur les structures du système éducatif ne portera vraiment ses fruits tant que ces problèmes de principe n'auront pas été affrontés, ce qui suppose non seulement qu'on leur cherche une solution, mais qu'on remonte à leurs origines et qu'on s'interroge sur leur persistance. » (Kambouchner, 2013, p. 5). S'intéresser à la difficulté scolaire c'est interroger **les représentations** des différents acteurs sur la difficulté scolaire tout autant que l'impact de différents facteurs tels que « l'effet maître » (Bressoux, 1994) ou « l'effet établissement » ou de la recherche d'un système d'évaluation adapté au contexte. Face à tous ces maux « la constance dans la recherche des remèdes est à la fois la marque d'une forme de continuité des politiques éducatives et l'indication claire que les objectifs ne sont jamais réellement atteints, que la difficulté résiste. » (Hussenet & Santana, 2004, p. 63).

Quelles sont les solutions apportées par l'État aux constats énoncés dans cette partie ? Une des réponses **mise en œuvre au service de la lutte contre la dégradation de notre système scolaire**, depuis les années quatre vingt consiste à adopter une politique d'éducation prioritaire constituée en réseaux : « les inégalités scolaires sont davantage appréhendées en lien avec des facteurs locaux et des variables de contexte comme la composition sociale des établissements et leur localisation géographique. » (Ben Ayed, 2008, p. 654). Notre terrain de recherche se situe dans ces zones dites prioritaires, on peut alors se demander en quoi ces zones géographiques sont-elles différentes du reste du territoire ?

## Chapitre 2 : des mesures et des recherches au service de la lutte contre l'échec scolaire

Notre système éducatif donne des signes de fragilité voire de dysfonctionnement depuis de nombreuses années. A la lumière de multiples enquêtes, tous s'accordent à dire qu'il faut modifier notre organisation et plus encore notre manière de penser l'éducation. La difficulté scolaire, l'échec scolaire et le creusement des inégalités scolaires perdurent et s'amplifient dans certains établissements scolaires, et restent autant de symptômes d'un système éducatif malade. Des solutions de remédiation, des réformes, des redécoupages du territoire éducatif se succèdent sans modifier la tendance à la dégradation : « malgré l'investissement et la conscience professionnelle de l'ensemble de la communauté éducative, l'école française continue d'accroître les inégalités. » (Hamon, 2014). Nous questionnons alors le système éducatif : comment participer à cette lutte contre la difficulté scolaire alors que l'accumulation de réformes semble inefficace ?

C'est l'édiction de la loi de d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 qui apporte les premiers éléments à notre questionnement. C'est parce qu'il est évoqué pour la première fois la notion de « Refondation »<sup>33</sup>. Ce n'est pas un terme anodin, il est lourd de sens refonder c'est changer en profondeur pour modifier les fondations. Pourquoi proposer un changement si radical ?

Les réformes successives ont-elles permis de modifier notre système éducatif afin qu'il pallie les carences mises en exergues par les diverses enquêtes et rapports ? Il semble que non et « la "réforme" comme métaphore de changement, est l'un des maîtres mots qui, à partir de la fin des années 1960, ont caractérisé le discours politique sur l'éducation et l'école dans de nombreux pays » (Barroso, 2008, p. 571). Peut-être aussi parce que les mesures que nous avons évoquées sont **quantitatives** plus que **qualitatives**. Peut-être l'évaluation de leurs effets n'était pas suffisamment rigoureuse ou convaincante ? Quelles sont les recherches qui s'intéressent à l'efficacité d'éléments de notre système éducatif et en teste les effets ? Comment contribuer à la lutte contre l'échec scolaire en intervenant tout particulièrement dans les zones d'éducation prioritaire ? C'est parce que notre recherche se déroule dans un réseau d'éducation prioritaire que nous proposons un portrait succinct de cette politique particulière.

En quoi la recherche peut-elle participer à ce changement en profondeur ? Pour cela il nous faut regarder brièvement ce que contient le texte de loi 2015. Quelles sont les actions mises en place pour pallier les inégalités scolaires ? Avec l'éducation prioritaire on ajoute, on donne plus de, on ajoute des emplois, des heures, des moyens financiers, des partenaires. Est-il possible d'insuffler un changement radical avec de tels moyens ? Avant de proposer tous azimuts des moyens essentiellement quantitatifs, ne faudrait-il pas commencer par la question sur les principes de l'École ? Travailler **en réseaux** c'est développer des liens entre les différents acteurs de terrain mais que signifie travailler **en partenariat** ? Qu'entend – on par ce terme ?

Les mesures de la difficulté scolaire, de l'échec scolaire et des inégalités scolaires lorsqu'elles sont publiées, proviennent de rapports et d'enquêtes nationales ou internationales. Cependant le premier acteur du système à faire le constat d'une situation de difficulté scolaire ou d'échec peut-être l'enfant lui-même puis les adultes professionnels ou non qui l'entourent. Comment les enseignants appréhendent –ils l'évaluation de la difficulté scolaire ?

Plus largement quelles sont leurs approches de l'évaluation ? Comment sont-ils formés ? Est-ce que la formation aux métiers de l'enseignement répond aux besoins constatés ?

---

<sup>33</sup> Les lois sur l'éducation sont le plus souvent éponymes. Sauf par exemple la loi « renforçant la lutte contre les violences de groupes et la protection des personnes chargées d'une mission de service public » de 2010 ou encore la loi « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » de 2005 (dite Loi Fillon).

Pour l'élaboration de notre problématique nous proposons des éléments de réponses afin de comprendre les axes qui sont mis en œuvre par l'État et nous inscrire dans cette dynamique. Dans un premier paragraphe nous présentons quelques éléments de la loi de Refondation. Nous évoquons alors l'organisation des réseaux prioritaires, mais aussi la formation aux métiers de l'enseignement, le développement du partenariat et la place de l'évaluation dans la formation. Dans un second paragraphe nous regroupons quelques connaissances et méthodologies mises à jour dans les expérimentations de terrain en nous intéressant : aux pratiques enseignantes, à l'autoévaluation et aux recherches sur les effets des dispositifs hors temps scolaire.

## 1. Comment lutter contre l'échec scolaire ?

L'importance de la lutte contre l'échec scolaire est soulignée par la loi de 2013 : « La lutte contre l'illettrisme et l'innumérisme constitue une priorité nationale. » (LOI 2013, art. 9)

Notre recherche se déroule géographiquement en réseaux d'éducation prioritaire et cela a des implications, au-delà de la situation géographique, sur les actions éducatives que l'on peut y trouver. Car cette politique est conçue comme « un laboratoire pour transformer le système éducatif. » (Heurdier, 2014, p. 164) L'éducation prioritaire permet-elle l'amorce des changements radicaux propices à la lutte contre les inégalités scolaires ? Nous questionnons alors l'efficacité des moyens quantitatifs et celle des moyens qualitatifs. Peut-on lutter contre les inégalités scolaires avec de tels moyens ? Le développement de l'excellence proposée en 1999 apporte-t-il des réponses alors que « par définition, le label ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) signale des difficultés : revendiquer "l'excellence" doit neutraliser les effets négatifs que surajoute ce stigmate » (Bongrand, 2011, p. 13). Développés pour palier les inégalités scolaires, les réseaux sont à la fois la conséquence de notre politique éducative et le lieu où le déterminisme scolaire est le plus prégnant. C'est dans ces réseaux que l'on voit se développer les premiers dispositifs d'accompagnement à la scolarité, comment la politique éducative a-t-elle créé ses nouveaux partenaires ?

Il existe trois types de réformes possibles : celles fondées sur la compétitivité, celles fondées sur les impératifs financiers et celles fondées sur l'équité. (Carnoy, 1999, p. 41) C'est cette dernière que nous proposons de présenter, des éléments de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2015 et des précisions sur l'organisation du territoire en zones d'éducatives prioritaires.

Dans un premier paragraphe nous présentons quelques mesures mises en œuvre pour lutter contre l'échec scolaire, puis nous nous intéressons aux expérimentations publiées sur ce sujet.

### 1.1. Les actions de l'État pour lutter contre les inégalités scolaires

Les réseaux<sup>34</sup> sont des laboratoires dans lesquels **l'innovation** tient une grande place : « L'innovation pédagogique renforce l'efficacité des apprentissages. Le ministère de l'éducation nationale y prend des initiatives, s'appuyant sur les milieux associatifs, souvent à l'origine de la mise en place d'actions innovantes, afin de repérer et de diffuser les innovations les plus pertinentes. » (LOI, 2013, annexes p. 34) L'innovation est un « *Process of creative Destruction* » (Schumpeter, 1942, p. 81) entre changement-rupture et changement-continuité, comment lutter contre l'échec scolaire avec la mise en place de processus hybride ? La notion d'innovation est entendue selon la circulaire de juillet 2010 qui fait référence à l'article 34 de la loi du 23 avril 2005 : « elle semble assimiler l'innovation pédagogique à l'expérimentation, ce qui en restreint évidemment très fortement le champ. » (Hagnerelle & al., 2012, p. 17) Sur le terrain, la concrétisation de cet axe du programme semble fragile et on constate, un an après leur mise en œuvre, que des interrogations demeurent.

---

<sup>34</sup> Annexe 4 : histoire des réseaux

En effet, lorsqu'on observe les réactions face aux expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005 on constate des réticences :

« Qu'est-ce qu'une innovation ? Qu'est-ce qu'une expérimentation ? Beaucoup de responsables et d'équipes butent sur ces questions. » (Hagnerelle & al., 2012, p. 16) Concernant les incitations aux expérimentations il est noté alors que pour les acteurs de système éducation « une frilosité prévaut dans la plupart des académies. » (Hagnerelle & al., 2012, p. 17). Il semble que l'innovation soit plutôt envisagée comme un processus permettant **un changement-continuité** pour une remédiation alors que c'est **un changement-rupture** qui est nécessaire à une refondation. L'éducation prioritaire peut alors être considérée comme « un segment de la politique éducative, secteur où la réforme n'est plus globale mais relève de multiples microdécisions. (Llobet, 2012, p. 78)

C'est parce que notre terrain de recherche se situe dans un secteur d'éducation prioritaire que nous pouvons travailler sur un dispositif, le CELEM. Il est un des produits issus de la promotion de l'innovation et de la constitution de réseaux : « l'idée de réseau renvoie [...] à un tissu de connexions multiples, souples et mobiles. » (Garnier, 2008, p. 515). Travailler en réseaux signifie développer des partenariats, comment est-ce mis en œuvre ?

Le CELEM est l'un des exemples de fonctionnement en partenariat et il existe exclusivement dans les réseaux d'éducation prioritaire. On peut se demander alors si ce sont les réseaux qui sont à l'origine du creusement des inégalités ou est-ce l'existence des inégalités qui nécessite cette organisation en réseau ? Est-ce que les réseaux sont un moyen « d'esquiver un traitement cohérent et global des questions relatives au collège ? » (Gauthier, 2008; p. 183). En effet, « la politique d'éducation prioritaire française est une des mesures prises en 1981 pour lutter contre les inégalités sociales, dans un contexte de décentralisation et de déconcentration accrue. » (Heurdière, 2014, p. 155)

Pour appréhender ce terrain particulier, nous chercherons alors à comprendre son fonctionnement. Avec ce découpage, l'objectif de l'État est de diminuer les écarts de réussite scolaire entre les élèves situés en REP et REP+ et ceux qui ne sont pas scolarisés dans ces réseaux pour réduire l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire : en ce sens elle est une réforme fondée sur l'équité : « Les réformes qui tentent de parfaire le rôle politique important de l'éducation comme source de mobilité sociale et de nivellement social peuvent être qualifiées de réformes fondées sur l'équité » (Carnoy, 1999, p. 41).

Généralement, c'est suite à la publication de rapports (IGEN, ...) et d'enquêtes (PISA, CEDRE, PRILS) que des projets de réformes voient le jour. Pour autant « le travail des commissions est souvent mis en cause par le processus de manipulation politique nécessaire à l'approbation du texte final » (Barroso, 2008, p. 573) Ainsi, la politique éducative est guidée dans ses choix, ses principes, moins par les préconisations et recommandations issues des diverses enquêtes que par la recherche de compromis car « la décision qui réussit est celle qui épouse, de façon consciente ou inconsciente, une dynamique sociale préexistante. » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, p. 26)

Dans le cadre d'une « **logique compensatoire** » (Demeuse, Demierbe, & Friant, 2010), en France comme en Belgique, deux axes d'action sont proposés pour lutter contre les inégalités scolaires : allouer des moyens supplémentaires dans ces zones et favoriser la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. Le premier axe est « quantitatif », le second semble *a priori* plus « qualitatif ». On peut définir les politiques d'éducation prioritaire comme étant « des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré sur des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent"). » (Frاندji, 2008, p. 9)

Nous constatons alors l'ambiguïté de ces politiques lorsqu'elles sont reliées « à la théorisation “ déficitariste ” et “ misérabiliste “ de l'échec scolaire alors amplement mobilisée, théorisation consistant à n'expliquer les difficultés d'apprentissage qu'en référence à des causes externes au fonctionnement scolaire, en l'occurrence aux carences des élèves et de leur environnement social et familial. » (Frandji, 2008, p. 22)

La politique de l'éducation prioritaire en France est fondée sur trois principes : « le refus de la fatalité de l'échec scolaire, [le] traitement local adapté à la nature des difficultés, et [la] responsabilisation des acteurs locaux en cohérence avec la politique de décentralisation. » (Senac, 2000, p.16)

Avec la création des **réseaux d'éducation prioritaire**, l'éducation en France met en oeuvre un processus de territorialisation : « les dispositifs les plus emblématiques de cette transformation sont la décentralisation et la déconcentration administrative ainsi que la création des zones d'éducation prioritaires ». (Ben Ayed, 2008, p. 653) En 1981<sup>35</sup>, une politique des zones prioritaires (ZP) est instaurée par le ministre de l'Éducation Nationale, Savary.

Dans son discours du 13 juillet 1983, il explique son projet ainsi : « la politique des zones prioritaires est née, d'une part, de la conviction que notre système éducatif doit répondre aux besoins de formation de tous les enfants d'âge scolaire et, d'autre part, du constat des inégalités devant l'École, dues à la grande diversité des milieux sociaux et culturels. Le souci de la formation des élèves en difficulté m'a conduit à définir une politique de priorité pour les zones défavorisées. La démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales doivent se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin. » (Armand & al., 2006, p. 6). Dans cette allocution le ministre souligne la double exigence de l'instruction ; d'une part s'adresser à tous les citoyens et d'autre part être attentif aux différences individuelles. Cette idée n'est pas nouvelle, on la trouve en 1792 dans le rapport de Condorcet<sup>36</sup> : « Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est à dire s'étendre à tous les citoyens ». Depuis 1981, les réformes vont se succéder pour ajuster la politique prioritaire aux besoins constatés sur le terrain : 1990, 1997, puis 2006, 2010 et 2011, on modifie le découpage des zones d'éducation prioritaire, on ajoute des partenaires, des pilotes, des projets, on distribue plus de moyens humains et financiers. On ajoute, on donne plus de, on ajoute des emplois, des heures, des moyens financiers... Est-il possible de changer radicalement le fonctionnement de ces zones avec cette accumulation ? Existe-t-il une **formation** spécifique pour les adultes qui enseignent dans ces zones ?

## 1.2. La formation aux métiers de l'enseignement : ses spécificités, son organisation

Dans la lutte contre l'échec scolaire un des moyens préconisés est l'**amélioration de la formation** des adultes en charge de ces enfants. « En faisant un nouvel effort de formation, ne pourrions nous guérir tant de maux qui aujourd'hui nous affligent ? » (Le Moigne, 2003, p. 1)

C'est dans ce contexte de crise que la circulaire de 1998<sup>37</sup> prend en compte les préconisations du rapport Moisan<sup>38</sup> et Simon<sup>39</sup> (1997) avec la création d'un contrat d'objectifs qui fixe les priorités telles que : développer les activités culturelles et sportives, encourager la scolarisation précoce ou encore améliorer l'accompagnement des enseignants. En 2011, il est préconisé dans un rapport de « faire bouger les parcours de formation » des enseignants. (Armand, 2011, p. 45)

---

<sup>35</sup> Circulaire n°81-238 du 1<sup>er</sup> juillet 1981, opérationnelle à la rentrée 1982, circulaire n°82 - 589.

<sup>36</sup> Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique. Présentation à l'Assemblée législative : 20 et 21 avril 1792

<sup>37</sup> Circulaire n°98-145 du 10 juillet 1997. *BOEN* n°29 du 16 juillet 1998.

<sup>38</sup> Catherine Moisan, inspectrice générale de l'Éducation nationale

<sup>39</sup> Jacky Simon, inspecteur général de l'Éducation nationale

Deux ans plus tard un autre rapport<sup>40</sup> présente un état des lieux de ces pratiques et émet quelques recommandations : « Repenser un véritable cadrage institutionnel » (Charbonnier & al., 2013, p. 32) car il semble que **les outils d'évaluation**, livrets scolaires et livrets personnels, ne soient pas assez accompagnés. On parle là d'accompagnement pédagogique pour favoriser les échanges entre professionnels, reconnaître les innovations, former des enseignants, encadrer et piloter les équipes sur la question de l'évaluation.

La place de la formation dans la loi de Refondation est modifiée avec la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ) : « Au premier alinéa de l'article L. 611-1 du même code, les mots : « instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) sont : supprimés. » (LOI, 2013, art. 68) Ainsi, les ESPE voient le jour : « Art. L. 625-1.-Les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation organisent, sans préjudice des missions confiées aux écoles normales supérieures, la formation initiale des futurs enseignants et des personnels d'éducation et participent à leur formation continue. Elles accueillent aussi les personnels exerçant une activité au sein des écoles et des établissements scolaires dans le cadre des formations professionnelles organisées par les autorités académiques. Les ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale arrêtent le cadre national des formations liées aux métiers du professorat des premier et second degrés et de l'éducation. La formation organisée par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation inclut des enseignements théoriques, des enseignements liés à la pratique de ces métiers et un ou plusieurs stages. » (LOI, 2013, art. 68)

On trouve ensuite dans ce texte la déclinaison des « missions et organisation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation » (LOI, 2013, art. 70)<sup>41</sup> La création d'une nouvelle formation initiale et continue (LOI, 2013, art. 70 à 76) avec les ESPÉ a pour vocation de donner une place importante à l'expertise des praticiens dans le but d'enrichir les formations dispensées jusqu'alors dans les IUFM.

Le public visé par cette formation n'est pas seulement constitué des futurs maîtres : l'objectif des ESPÉ, n'est plus limité à la formation des Professeurs des Écoles (PE) mais veut « former des professionnels aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (Ginestié, 2014). Ainsi la formation des métiers de l'enseignement peut s'adresser à tout adulte en charge d'enfants en difficulté scolaire par exemple. « Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. » (LOI, 2013, art. 2) Acté ainsi dans la loi de Refondation, la formation est présentée comme un des éléments pouvant permettre aux élèves de réussir.

On s'interroge alors **sur le contenu de cette formation** : « Proposer aux enseignants une offre diversifiée de ressources pédagogiques, des contenus et des services contribuant à leur formation ainsi que des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec les familles. » (LOI, 2013, art. 16) Cette offre diversifiée est concrétisée par la réorganisation d'un service de documentation pédagogique (CNDP<sup>42</sup>) en un nouveau service (Canopé) qui a pour vocation d'accompagner le personnel de l'enseignement dans ses missions prioritaires.

**Qui organise les formations et comment ?**

---

<sup>40</sup> Rapport n°2013-072, juillet 2013

<sup>41</sup> Annexe 24 : « extrait de la loi de Refondation, juillet 2013 »

<sup>42</sup> CNDP Centre national de documentation pédagogique est un établissement public à caractère administratif français placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale.



L'article 18 de la loi de 2013 complète le code de l'éducation : « chaque année, les autorités compétentes de l'Etat arrêtent la structure pédagogique générale des établissements d'enseignement du second degré en tenant compte du schéma prévisionnel des formations mentionné à l'article L. 214-1. » (Code de l'éducation, 2016, Article L211-2) et « La première phrase est complétée par les mots : « et de la carte des formations professionnelles initiales définie à l'article L. 214-13-1. [...] A la dernière phrase, après le mot : « investissements », sont insérés les mots : « et des engagements conclus dans le cadre du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles et de la convention annuelle définis aux articles L. 214-13 et L. 214-13-1, ». (LOI, 2013, art. 18). Ainsi chaque responsable d'ESPÉ propose une carte des formations. Son contenu peut donc varier mais des grands thèmes semblent se dégager : les métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation au service du premier degré, du second degré mais aussi de l'encadrement éducatif ou encore des pratiques et de l'ingénierie de la formation. C'est le Conseil supérieur des programmes qui émet un avis sur les contenus proposés : « Art. L. 231-15.- Le Conseil supérieur des programmes émet des avis et formule des propositions sur la nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés, les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les candidats présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ainsi que les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants. (LOI, 2013, art. 32, point 4).

Le contenu des formations n'est pas détaillé dans le texte de loi, on peut cependant lire : « art. L. 721-2.- Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation exercent les missions permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement. Elles fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation. » (LOI, 2013, art. 70). Ainsi la place des enseignements disciplinaires semble encore prépondérante. Pour autant la volonté institutionnelle est de permettre aux formés de partager les expériences des différents professionnels de terrain : « ces actions comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement. » (LOI, 2013, art. 70).

Dans ce cadre, Houzel propose de **changer les conceptions idéologiques** parfois archaïques des enseignants sur le rôle de l'école « Disons qu'il nous faut, non pas faire le procès de l'homme historique Jules Ferry, mais analyser notre Jules Ferry intérieur, notre identification à ce grand homme, pour en garder ce qui à nos yeux garde toute sa valeur et en modifier ce qui n'est plus acceptable. » (Houzel, 2013, p. 4).

Les questions corrélées à la formation sont celles du recrutement et de la formation des formateurs de ces Écoles Supérieures du Professorat (ESPÉ) car « la nature humaine est ce qui exige d'être éduqué ; elle est aussi ce qui fait que l'éducation ne peut pas tout. Inversement, si l'éducation ne peut pas tout, on ne peut rien sans elle. » (Reboul, 1989, p. 23). Il y a peu de détails sur le recrutement dans le texte de loi (2013) on peut cependant lire : « un décret institue un comité de suivi chargé d'évaluer l'application de la présente loi. [...] Ce comité doit notamment étudier la formation des enseignants et des personnels d'éducation en suivant la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation ainsi que les questions de prérecrutement et d'évolution du concours de recrutement des enseignants. » (LOI, 2013, art. 88)

Dans un rapport, ce comité ne mentionne pas la nature du recrutement mais valorise l'originalité de cette organisation : « L'une des originalités de la loi, dans l'esprit du législateur pour mettre en œuvre une "**loi dynamique**", est de confier au comité de suivi de la loi des objets d'étude qui constitueraient des points d'évolution de la matière législative actuelle, et qui ne font pas partie pour l'heure des indications pour la mise en œuvre.

Il s'agit principalement du pré recrutement des enseignants, que le comité de suivi de la loi doit examiner, alors même que le recrutement des stagiaires se fait aujourd'hui par le concours, en fin de M1 et leur titularisation en fin de M2, dans le cadre du master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). » (Comité de suivi, 2015, p. 48).

Avec la création des REP et REP+, c'est une série de quatorze mesures qui sont proposées, élaborées à partir du diagnostic des acteurs de terrain, questionnés lors des assises inter-académiques en juillet 2013 (Bruston & al., 2014)<sup>43</sup>.

Nous retiendrons les éléments qui évoquent la spécificité de la formation des adultes intervenants dans ces zones ; la mesure 7 propose de donner « du temps pour travailler ensemble » aux équipes pédagogiques « du temps sera dédié à la formation, au travail en équipe et au suivi des élèves dans les réseaux les plus difficiles. » (BOEN n°23 du 5 juin 2014)

La mesure 8 consiste à développer « une formation continue et d'accompagnement pour l'éducation prioritaire », avec l'intervention « d'experts de terrain » et la mise en place de tutorat pour une « formation spécifique » (BOEN n°23 du 5 juin 2014) Le contenu de la formation, ni ses modalités n'apparaissent dans ce document : « quels que soient les pays, ces politiques ont en commun de vouloir améliorer, par un traitement plus favorable, la situation de ceux qui ont a priori des chances plus faibles de réussite scolaire à travers l'allocation de moyens supplémentaires accordés aux établissements scolaires qu'ils fréquentent » (Fouquet & al., 2015, p. 7)

Dans des pays comme la Finlande, on pense qu'il est profitable de développer des activités après l'école et de **ne pas ajouter des heures de cours** aux élèves, de **privilégier la qualité de la formation des enseignants** afin de donner confiance aux parents dans le système éducatif ; ainsi les aménagements permettant de favoriser la réussite de tous sont basés sur des actions qualitatives concrètes ou à concrétiser : « *Teachers and school principals are well trained and enjoy considerable respect from the other members of society. Students take their work in schools seriously and their parents trust in the education provided by Finnish public schools. Comprehensive nine-year compulsory schooling that provides evenly good learning opportunities to all pupils has become one of the main institutions closing social division and preventing structural inequality within a Finnish society that is confronting the increasing demands of productivity, effectiveness and competition. It is also note-worthy that Finnish youth are actively engaging in out-of-school activities in youth organizations, such as sports and arts clubs, that often play an important role in providing further opportunities to learn and grow.* » (Sahlberg, 2007, p. 168).

Ainsi cette question de la formation est fondamentale, nous proposons de travailler sur la formation des intervenants travaillant auprès des enfants hors temps scolaire.

### 1.3. La place des partenaires dans la formation aux métiers de l'enseignement

Bien que « la diversité et le foisonnement des partenaires rendent difficile l'établissement d'une cartographie précise. » (Laudet, Le Guillou, Pétreault, & Tenne, 2015, p. 7) nous avons identifié le dispositif CELEM, objet de notre recherche, comme l'un des partenaires qui participent au maillage des réseaux d'éducation prioritaire.

**Le partenariat et la formation** sont étroitement liés car ils permettent de répondre à un même objectif : assurer la qualité de l'accueil « une meilleure formation des enseignants et un partenariat avec les collectivités compétentes permettra d'améliorer l'accueil matériel, éducatif et pédagogique de ces très jeunes enfants. » (LOI, 2013, annexe p. 29) Qu'entend-on par partenariat ? « L'idée de partenariat exprime d'une manière générale une exigence de coordination entre divers acteurs et se conjugue souvent aux notions de contrat et de projet. » (Garnier, 2008, p. 515)

---

<sup>43</sup> Rapport MAP, modernisation de l'action publique du 17 juillet 2013

L'éducation nationale mais aussi les partenaires sont appelés à se mobiliser pour lutter contre l'échec scolaire, le texte de la loi 2013 vise « toutes personnes publiques ou privées » ayant des missions de formation : « Art. L. 121-2.-La lutte contre l'illettrisme et l'innumérisme constitue une priorité nationale. Cette priorité est prise en compte par le service public de l'éducation ainsi que par les personnes publiques et privées qui assurent une mission de formation ou d'action sociale. Tous les services publics contribuent de manière coordonnée à la lutte contre l'illettrisme et l'innumérisme dans leurs domaines d'action respectifs. » (LOI, 2013, art. 9).

**La lutte contre l'échec scolaire n'est donc pas cloisonnée à l'école** ; hors de l'école les divers partenaires sont aussi sollicités. En 1982, la notion de partenariat est déjà évoquée : « vous pourrez utilement solliciter le concours, aussi bien des différents services extérieurs de l'État [...] que les organismes et associations à vocation régionale, départementale ou locale [...]. » (BOEN, janvier 1982).

Selon Castellani (2003) c'est parce qu'il y a **un déficit dans la formation des enseignants** que le partenariat est indispensable. Dans les réseaux d'éducation prioritaires on voit alors se développer **les premiers dispositifs d'accompagnement à la scolarité** : « carence [qui] ne se situe [donc] ni dans la famille, ni dans la culture, mais bien dans une formation insuffisante des enseignants pour cette partie de leur action pédagogique » (Castellani, 2003, p. 66) L'auteur parle alors d'un lieu qui permet "l'application pratique" de ce qu'on apprend à l'école » Comment favoriser le développement de l'enfant car « ce ne sont pas les matières qu'on enseigne que les élèves ne comprennent pas, mais les leçons qu'on leur donne. » (Piaget, 1972a, p. 13) ?

Est-il possible de modifier les pratiques des adultes de l'accompagnement scolaire pour ne pas rajouter de l'école à l'école mais permettre cette « application pratique » ? On trouve cette préconisation de partenariat dans un rapport de 2012 « l'encouragement, la coopération » (Debardieux & al., 2012, P. 11)

Dans les axes de la loi de 2013 on peut lire : « **mieux associer les partenaires de l'École** et mieux évaluer le système éducatif. »<sup>44</sup> Pour mettre en œuvre le travail en partenariat, cette loi instaure les Projets Éducatifs Territoriaux (PEDT)<sup>45</sup> qui consistent à prolonger le service public de l'éducation avec des activités périscolaires organisées par l'ensemble des acteurs intervenant dans le secteur de l'enseignement : « Le PEDT peut être considéré comme une avancée importante afin de mettre en cohérence les différentes actions menées par les professionnels de l'éducation et ainsi créer les conditions de la coéducation. Enfin, l'articulation entre éducation scolaire, extra-scolaire et familiale semble essentielle. » (Prévôt, 2014, p. 25). Cette notion d'articulation est récurrente, ainsi on peut lire : « A cette fin, il faut mieux structurer ce partenariat et **travailler à une complémentarité entre les interventions** sur des temps éducatifs articulés entre eux : temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. » (LOI, 2013, annexe, p. 27)

Quels sont les acteurs concernés par ce partenariat ? « Le secteur associatif ainsi que les mouvements d'éducation populaire sont des partenaires essentiels de l'école. [...] Le partenariat qui les associe à l'école doit être développé dans le respect et en fonction des capacités et des compétences ainsi que de l'objet défendu par les partenaires qui le constituent. Seront associées à toutes les instances de concertation des différents acteurs participant à l'encadrement des élèves à la fois les associations de parents et celles relatives à l'éducation populaire. » (LOI, 2013, annexe p. 38) Toutes les associations volontaires sont donc susceptibles de travailler en partenariat avec l'école.

**Quel est l'objectif de ce partenariat ?** « L'école doit offrir aux élèves un cadre protecteur dont l'un des éléments fondamentaux est la présence d'une équipe éducative pluriprofessionnelle travaillant en partenariat. » (LOI, 2013, annexe p. 37) Comment mettre en œuvre cette « articulation » sans reproduire ce qui se passe à l'école ?

---

<sup>44</sup> Dossier de presse, présentation de la loi de refondation janvier 2013, fiche 7, page 39.

<sup>45</sup> LOI de juillet 2013, article 11, L. 122-1-1.

Cela questionne le « travailler ensemble », la notion de complémentarité et donc celle de partenariat : « Il n'est pas seulement affaire de technique ; il questionne aussi les postures professionnelles et les identités. » (Dhume, 2001, p. 5) Est-ce que favoriser la rupture et la non-continuité entre le scolaire et le hors scolaire ne serait pas un moyen de redéfinir les rôles et places de chacun des partenaires afin d'enrichir les parcours des enfants et leur permettre d'établir des liens entre différents lieux de vie ?

Depuis 1981, les mesures ont visé essentiellement les zones prioritaires ; aujourd'hui le diagnostic (PISA et CEDRE) montre que les politiques éducatives au chevet de l'éducation prioritaire n'améliorent pas les résultats des élèves et que les inégalités se creusent. La loi de Refondation cherche alors « à remédier aux inégalités sociales et scolaires par la mise en oeuvre de dispositifs dans lesquels est prise en compte la notion de **coéducation**. » (Prévôt, 2014, p. 29) On entend par coéducation « la réunion de différents acteurs de l'éducation pour tenter de proposer des activités dans une cohérence des modes d'approche et non pas dans une uniformité des modes d'intervention. » (Bordes, 2012, p. 1)

La coéducation est donc un outil qualitatif, on n'ajoute rien de plus au système éducatif, mais on organise différemment les rapports entre les différents lieux éducatifs. Pour cela il faut que « la coéducation soit plus largement traitée et abordée, sous des modalités qu'il faudrait construire. » (Prévôt, 2014, p. 30) Fonctionner en partenariat en gardant sa légitimité et sa logique de fonctionnement propre nécessite d'accepter l'autre comme différent et complémentaire. C'est en changeant la nature de l'articulation de l'École et du hors École que la Refondation sera possible. Le partenariat « suppose une organisation assez importante qui demande un fort investissement et peut troubler le fonctionnement des unités d'enseignement. » (Laudet & al., 2015, p. 41)

Travailler en partenariat semble donc nécessiter d'être formé à cette organisation plurielle d'une éducation conjointe. Dans ce contexte quelle est la place de l'évaluation ?

#### 1.4. La place de l'évaluation dans la formation aux métiers de l'enseignement

Pour endiguer la dégradation de notre système scolaire, il est donc nécessaire non seulement de s'appuyer sur les diagnostics généraux émis par notre institution ou des institutions internationales, mais c'est aussi au niveau local, sur le terrain, dans la classe, dans les associations partenaires, qu'une évaluation doit être organisée. Quelle est la place de l'évaluation dans la formation aux métiers de l'enseignement ? Comment l'évaluation est-elle abordée dans la formation ? En effet, « selon que vous pensez à l'École en général, ou à un établissement scolaire, ou à un acteur de cet établissement, ou à une politique éducative, vous voyez que la démarche même d'évaluation doit être très différente. » (Thélot, 2002, p. 328).

Le constat sur les pratiques de l'évaluation est assez alarmant : « **L'absence de différenciation entre évaluation formative et sommative est récurrente. Le mélange des deux empêche les enseignants de connaître le niveau des acquis des élèves** et donne aux élèves le sentiment d'être en contrôle permanent, ce qui engendre une forme de « stress » pour certains. Tout ceci est renforcé par la place très réduite des formes d'évaluation reçues positivement par l'élève (notamment l'auto-évaluation). » (Charbonnier & al., 2013, p. 31) Ainsi l'évaluation telle qu'elle est enseignée lors de la formation aux métiers de l'enseignement ne semble pas permettre aux adultes de différencier les différentes formes d'évaluation autrement dit de s'approprier la base de l'évaluation qui est **la question de son utilité : le pour quoi faire**.

Parmi les recommandations émises nous noterons : « Repenser un véritable cadrage institutionnel » (Charbonnier & al., 2013, p. 32) car il semble que les outils d'évaluation, livrets scolaires et livrets personnels, ne soient pas assez accompagnés. Ou encore « Bien distinguer une évaluation pour apprendre et une évaluation de ce qui est acquis » (*Ibid.*) Les auteurs notent alors qu'ils entendent par « évaluation pour apprendre » la notion de « *assessment for learning* » (William, 2011, pp. 3-14).

Cette évaluation est ainsi définie : « *formative assessment and assessment for learning in a number of ways, specifically in terms of classroom strategies and practical techniques that teachers can use to improve the quality of evidence on which the instructional decisions they, and their students, make.* » (Wiliam, 2011, p. 13). Notre conception de « l'évaluation pour apprendre » ne rejoint pas totalement cette définition car nous entendons aussi et peut-être d'abord par « évaluation pour apprendre » l'évaluation faite **par l'élève lui-même en toute autonomie**, en coévaluation avec les autres élèves sous le contrôle de l'enseignant.

Ce rapport parle aussi de deux autres types d'évaluation « évaluation de ce qui est acquis », ou encore de « différencier les attendus exigibles. » (Charbonnier & al., 2013, p. 32)

Au-delà de cette distinction c'est bien **l'objectif de l'évaluation qui doit être interrogé**. Pour autant, il est précisé dans la loi de 2015 : « Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves : les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique, et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.

Il faut aussi remédier à la difficulté pour les enseignants d'évaluer les élèves avec des dispositifs lourds et peu coordonnés entre eux. Ainsi, l'évolution des modalités de notation passe notamment par une réforme du livret personnel de compétences actuel, qui est trop complexe, et une diversification des modalités de l'évaluation. » (LOI, 2015, annexe, p. 27)

Ainsi sans toutefois sortir de la logique de « contrôle » de l'évaluation, **il est proposé, non pas une formation à l'évaluation mais un nouvel outil** : le livret personnel de compétences. On peut se demander si cet outil permettra aux adultes en charge d'enfants en difficulté scolaire de s'approprier les différents modèles de l'évaluation et pallier ainsi « l'absence de différenciation » observée par les inspecteurs généraux (Charbonnier & al., 2013, p. 31). Changer les supports d'évaluation des élèves permet-il d'en changer les « modalités » (LOI, 2015, annexe, p. 27) ? Comment procéder avec ce nouvel outil à une « évaluation positive » (*Ibid.*) ?

Ne peut-on pas envisager une autre évaluation que celle permettant uniquement de « mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences » (*Ibid.*) Si l'on place « l'élève au centre du système éducatif » dès la loi d'orientation de 1989 : « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants » (LOI, 1989, art. 1) pourquoi ne pas envisager de le rendre alors acteur de son évaluation et ajouter en ce sens une autre dimension à l'évaluation mesure proposée par la loi de 2013 ?

Devant la fragilité des différents acteurs sur la question de l'évaluation, la presse quotidienne s'empare du débat et les questions fusent « s'orienté-t-on vers la fin des notes ? » (Le Parisien, 23 juin 2014) le « bac [sera-t-il] aménagé ? » (Le point, 6 juin 2014), « le système de notation [est-il] trop sévère ? » (RTL, 6 juin 2014). Le 24 juin 2014, le ministre de l'Éducation Nationale a lancé une « conférence nationale sur l'évaluation des élèves » son objectif est de « construire une véritable politique de l'évaluation. » (Hamon, 2014). Sept recommandations ont alors été proposées. Parmi ces préconisations, la première s'intéresse à la formation des professeurs ; elle est présentée ainsi : « Le jury, après avoir étudié, parfois avec étonnement, les travaux effectués par des chercheurs de différentes disciplines, a pris conscience de la **complexité de l'évaluation** et de l'importance des conclusions convergentes auxquelles ces chercheurs sont parvenus » (Audy & al., 2015, p. 5).

Ainsi il est proposé que les équipes éducatives soient plus conscientes des biais inhérents à l'évaluation : « Si ces biais étaient mieux connus des équipes pédagogiques, ils seraient sans doute davantage discutés et mieux pris en compte, ce qui pourrait conduire à des méthodes d'évaluation visant à limiter leurs effets les plus nuisibles. » (*Ibid.*). Il est recommandé aussi que « les résultats les plus significatifs de la recherche sur ces questions soient systématiquement présentés aux enseignants au cours de leur formation initiale et tout au long de leur carrière. » (*Ibid.*).

La dernière préconisation de ce jury sur l'évaluation est : « qu'une attention particulière soit apportée aux différentes expérimentations en cours. » (*Ibid.*) Ainsi la formation est bien évoquée lors de cette conférence nationale sur l'évaluation (2014) mais les connaissances sur les modèles de l'évaluation ne sont pas abordées.

En ce qui concerne l'évaluation, quelles sont les directives de la loi de Refondation ? « Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire. » (LOI, 2013, art. 34)

Nous retrouvons ici la logique de contrôle alors que « depuis bientôt trente ans, la recherche en évaluation permet d'assurer que l'évaluation n'est pas la seule mesure des acquis, **l'évaluation n'est pas réductible à la vérification d'une transmission des savoirs, elle n'est pas la pratique notation.** » (Donnadieu & al., 1998, p. 102)

Différentes pistes semblent émerger dans cette recherche incessante de solutions permettant d'améliorer l'efficacité de notre système éducatif : une politique de réseaux avec des pôles tels que l'innovation et le partenariat qui y sont encouragés, la modification de la formation aux métiers de l'enseignement avec la création des ESPE, ou encore la proposition de modification des modalités d'évaluation.

Dans ce le domaine de la recherche expérimentale sur les effets de divers dispositifs « il se publie de par le monde plusieurs milliers d'études par an (dont environ 95 % sont réalisées dans des pays anglosaxons) [...]. » (Grisay, 1995, p. 4) Quelles sont les conclusions de ces travaux dont l'objectif est principalement au service de la lutte contre la difficulté scolaire ? Quelles connaissances apportent-ils ? Peuvent-ils contribuer au changement souhaité pour notre système éducatif ? Comment participer à l'enrichissement de ces recherches ?

## 2. Les recherches et expérimentations sur le terrain

La volonté de l'Éducation Nationale de favoriser la recherche est énoncée dès 2010 avec l'acronyme CLAIR<sup>46</sup>, Collèges Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite, cette importance de l'innovation mise au service de la réussite des élèves. Les recherches sur les effets de l'autoévaluation sont peu nombreuses, quelques étudiants en formation et enfants d'écoles élémentaires ont cependant participé à des expérimentations. Quelles sont les conclusions de ces travaux ? Est-ce un élément possible du changement souhaité pour notre système éducatif ?

Dans cette partie nous dressons l'état de l'art sur la question de l'efficacité des innovations ou dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire. Précédemment nous avons présenté ce qui peut indiquer que notre système scolaire est malade. Nous avons ensuite noté quelques préconisations et des actions institutionnelles qui se développent sur le terrain. Quelles sont les conséquences de ces innovations ? Comment l'efficacité des dispositifs est-elle mesurée ?

Dans un premier paragraphe nous présentons des recherches qui s'intéressent à la spécificité des pratiques enseignantes et leurs conséquences sur la réussite des enfants. Dans un second temps ce sont les recherches sur l'autoévaluation que nous présentons. Enfin, dans un dernier paragraphe nous exposons les résultats de recherches sur les dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

### 2.1. Recherches sur les pratiques enseignantes

Dans ce paragraphe nous dressons l'état de l'art sur la question de **l'efficacité des pratiques enseignantes**. En effet nous cherchons quels éléments pourraient permettre de favoriser les apprentissages et ainsi de lutter contre la difficulté scolaire. Quels sont les dispositifs mis en place par l'École, qui peuvent participer à la réussite des élèves ? Est-ce que le développement d'une démarche d'autoévaluation peut favoriser la réussite des enfants ?

---

<sup>46</sup> Circulaire n°2010-096 du 7 juillet 2010

La première recherche que nous présentons regroupe de nombreux résultats de recherches expérimentales pour mettre en évidence les facteurs favorisant l'apprentissage. D'après cette **méta-analyse** les éléments qui influencent la réussite d'un élève sont de diverses natures. Le milieu familial est important avec cette particularité « l'influence du milieu familial est cumulative et s'exerce sur toute la durée des études. » (Grisay, 1995, p. 6).

Le travail à domicile (ce que nous nommons les devoirs) semble aussi, dans cette étude avoir une influence positive sur l'apprentissage « les élèves qui reçoivent du travail à domicile progressent mieux que les autres. » (*Ibid.*)

D'autres facteurs sont ainsi évoqués comme « l'école des parents », les « groupes d'amis », le temps passé à « regarder la télévision ». Pour conclure « Le véritable potentiel d'apprentissage des élèves prétendument « limités » est beaucoup, beaucoup, beaucoup plus vaste qu'on ne l'imaginait » (Grisay, 1995, p.7)

S'intéressant ensuite aux dispositifs mis en œuvre dans les classes, l'auteur explique alors que « parmi les dispositifs pouvant réellement aider une population d'élèves de niveau inégal, les plus efficaces semblent bien être ceux où l'on intervient sur le fonctionnement de la classe, par des mesures pédagogiques (et non sur sa composition, par des mesures structurelles.) » (Grisay, 1995, p. 8) En résumé la variable effectif de la classe ou constitution de la classe semble avoir moins d'influence sur la réussite des élèves que **l'organisation pédagogique** choisie par l'enseignant.

Une recherche qui s'intéresse aux effets des enseignants sur la réussite des élèves « *How Large Are Teacher Effects ?* » (Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004) reprend les données de « *Tennessee Class Size Experiment* » ou « *Project STAR* » (*Student-Teacher Achievement Ratio*) (Nye, Hedges, & Konstantopoulos, 2000). Lors de cette expérimentation les élèves et les professeurs sont assignés au hasard à une classe (trois types de classes ; avec des enfants de 13 à 17 ans, de 17 à 22 ans et des grands). La ventilation au hasard pour la constitution de groupes que l'on souhaite comparer est nécessaire pour rechercher des traces d'influence, de lien entre plusieurs variables. L'expérience a duré quatre ans. Cela signifie que pour envisager ce type d'expérimentation il faut pouvoir bénéficier d'une temporalité étendue. Cette première étude s'intéresse à l'influence des effectifs des classes et conclut qu'un effectif de 15 élèves ou moins serait nécessaire pour apporter une amélioration notable des résultats des élèves, ce qui semble la conclusion inverse de la recherche évoquée précédemment. Il met aussi en évidence **l'impact significatif des enseignants sur la réussite des élèves**. Et propose alors des réformes centrées sur les professeurs avec par exemple « *The larger variance in teacher effectiveness in low-SES schools suggests, however, that interventions to replace less effective teachers with more effective teachers (or turning one into the other) may be more promising in low-SES schools than in high-SES schools.* » (Nye & al., 2000)

Des études s'intéressent aux facteurs qui favorisent la réussite des enfants (Bressoux & al., 1999 - Hattie, 2015). Avec les travaux de Bressoux entre 1994 et 2011, les pratiques et en particulier « l'effet maître » est évoqué pour rechercher les caractéristiques des enseignants qui permettent de favoriser les acquisitions des élèves. (Bouysse, Saint-Marc, Richon, & Claus, 2008) « Ce type de recherche s'attache, de manière résolument empirique, à l'étude des variations des acquisitions des élèves en fonction de l'école ou de la classe où ils sont scolarisés et à la recherche des facteurs qui sont susceptibles d'expliquer ces variations. » (Bressoux, 1994, p. 91)

Le jugement des enseignants est étudié et au-delà, c'est l'articulation méthodologique qui est présentée avec les limites de la recherche de type expérimental en milieu naturel : « L'étude obéit à un raisonnement de type expérimental qui vise à établir **des liens de causalité** entre certaines variables et le **jugement des enseignants**. » (Bressoux, 2004, p. 62) Cette expérimentation est aussi le prétexte à un questionnement : « comment s'effectue, sur un cas concret, la structuration qui permet de constituer le phénomène en objet scientifique. » (Bressoux, 2004, p. 67)

L'étude de la norme d'internalité sur le terrain porte sur 19 enseignants de classe de CE2 et conclut sur l'influence significative de plusieurs variables sur le jugement des enseignants, par exemple : « On relève en effet une tendance à un jugement plus sévère quand l'origine sociale des élèves est moins favorisée. » (Bressoux, 2004, pp. 69-70). Pour conclure, l'auteur expose la limite d'un modèle qui ne peut être universel mais qui cependant apporte des éléments intéressants « les variables d'internalité sont liées au jugement des enseignants » (Bressoux, 2004, p. 72) car « tout ne se réduit pas à la singularité d'une situation, d'un contexte particulier, unique et jamais renouvelé. » (*Ibid.*)

Cette autre expérimentation a pour objectif d'évaluer **les effets d'un dispositif** en sciences dans des collèges pour « étudier les progressions des élèves » c'est-à-dire « la relation entre le score – cognitif et conatif – et le temps de mesure » (Le Cam & Rocher, 2012, pp. 87-88)

Pour mettre en œuvre cette expérimentation, les chercheurs ont réparti en trois groupes des collégiens constituant une population de 4699 sujets, avec la mise en place de sessions d'examens à trois moments différents de l'année. Le premier constat est l'attrition des effectifs avec à la fin de l'expérimentation 3408 élèves qui ont participé aux trois sessions, soit une perte de population de 27,47%. Les chercheurs n'ont pas fait de recherche de dépendance entre la perte d'effectif et le dispositif sciences mais évoquent un phénomène d'attrition « structurelle » et non pas « différentielle » dont les causes sont d'origines multiples : redoublement, changement d'établissement, ... (Le Cam & Rocher, 2012, p. 81). L'attrition des effectifs semble être inhérente à toute recherche expérimentale de terrain. La population est constituée de collèges volontaires, et les auteurs soulignent alors « qu'un effet de sélection est donc à craindre. En d'autres termes, si un effet positif sur l'acquisition de compétences scientifiques est calculé, cet effet sera-t-il attribuable au dispositif expérimental lui-même ou bien plus simplement à ces caractéristiques non observées des collèges volontaires ? » (Le Cam & Rocher, 2012, p. 80). Pour pallier le problème de constitution des groupes, les chercheurs ont eu recours à l'ajustement des métriques, rendu possible par la création d'une échelle commune de performance. Les trois séries de commentaires portent alors sur la constitution des groupes, le calendrier contraignant : « le calendrier serré a contraint certains aspects du dispositif d'évaluation » (Le Cam & Rocher, 2012, p. 81) et la disparité selon les élèves du temps de participation au dispositif. De plus le format des épreuves est interrogé car il n'a pas bénéficié d'une démarche d'élaboration telle qu'on peut en trouver pour les enquêtes PISA ou CEDRE. Les résultats montrent « **l'absence d'effet lié au dispositif EIST**, que ce soit en termes de performances cognitives que d'attitudes à l'égard des sciences. » (Le Cam & Rocher, 2012, p. 86)

Une autre expérimentation questionne la réussite des élèves et l'évolution des pratiques enseignantes dans les dispositifs PACEM<sup>47</sup>. Le terrain de cette action se situe en éducation prioritaire. L'expérimentation est armée de deux tests l'un en début d'année, l'autre en fin d'année il s'adresse à « certains enseignants » (Chesné & Prost, 2012, p. 93) La population est constituée de trois circonscriptions participantes et volontaires.

Pour la constitution des groupes c'est le profil des enseignants qui a permis de dégager trois catégories selon leur degré d'implication dans le dispositif, aucun autre critère comme l'ancienneté, le nombre d'élèves par classe ne sont énoncés, il n'y a pas d'échantillonnage probabiliste. Sur les 1568 élèves impliqués au début de l'expérimentation, 1400 ont participé aux deux tests et seuls ceux là sont retenus. Les deux expérimentations sont donc pluridimensionnelles et de nombreuses variables sont à prendre en compte.

La démarche consiste à « lier l'évaluation des acquis des élèves aux pratiques des enseignants » (Chesné & Prost, 2012, p. 99). L'un des premiers obstacles évoqués est là encore la temporalité alors que l'expérimentation PACEM se déroule sur deux années « l'influence d'un tel dispositif dans le temps, sur les apprentissages et les pratiques n'est pas sans poser question » (*Ibid.*) avec pour question « un tel dispositif est-il efficient à moyen terme ? » On questionne aussi la notion de « bonnes pratiques. » (*Ibid.*)

---

<sup>47</sup> PACEM : projet pour l'Acquisition de Compétences par les Élèves en Mathématiques



Le résultat du dispositif PACEM est positif, autrement dit les élèves ont progressé dans certains domaines des mathématiques mais pour les chercheurs « cela ne reflète que partiellement des changements de pratiques des enseignants ». L'article ne précise pas comment le changement des pratiques des enseignants est évalué, cependant il conclut que « cela tendrait à montrer qu'un investissement relativement faible mais spécifique de formation continue et d'accompagnement des enseignants pourrait conduire à **une amélioration sensible des performances scolaires**. L'expérimentation PACEM a été réalisée avec de nombreux partenaires (IGEN, DASEN, et chercheurs universitaires) et la mise en œuvre a sollicité une collaboration entre le DEPP, les IEN<sup>48</sup>, les conseillers pédagogiques, et le groupe de pilotage départemental mathématiques.

## 2.2. Les recherches en autoévaluation

Dans ce paragraphe nous questionnons l'impact de l'autoévaluation sur le développement cognitif des enfants et des étudiants. Est-ce que les effets de l'autoévaluation ont été testés sur le terrain ? Nous présentons alors une expérimentation qui s'intéresse au possible lien entre l'autoévaluation et le développement d'une démarche réflexive, une autre recherche propose une démarche d'autoévaluation à travers l'utilisation du portfolio, dans le but de développer l'autonomie des étudiants. Enfin une troisième recherche vise à rechercher des liens entre l'autoévaluation des compétences et des variables comme le sexe ou l'âge du formé.

Nous évoquons ensuite deux études l'une cherchant par l'auto-efficacité quels sont éléments qui pourraient permettre de former autrement les enseignants, l'autre s'intéressant aux biais possibles de l'autoévaluation des compétences.

Pour certains c'est « une pratique prometteuse » (Pillonel & Rouiller, 2001b) qui comporte des dérives avec des stratégies d'évitements ou de désir de conformité (Pillonel & Rouiller, 2001b). Cette analyse est centrée sur « les démarches d'auto-évaluation liées à une activité réflexive du sujet. » (Pillonel & Rouiller, 2001b) Pour les auteurs « développer chez l'apprenant une véritable compétence auto-évaluative en actes, au service d'un apprentissage signifiant, c'est oser affirmer son identité sans occulter **l'altérité**. » (Pillonel & Rouiller, 2001b) Les auteurs proposent alors de « développer chez l'apprenant une véritable compétence auto-évaluative en actes, au service d'un apprentissage signifiant. » (Pillonel & Rouiller, 2001b) Dans cette étude, cette proposition n'est pas testée, c'est fort regrettable.

Une autre expérimentation sur l'autoévaluation a été réalisée au centre de langue de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) avec l'utilisation entre autres du portfolio (Capré & al., 2011, p.136) avec pour objectif d'observer « des modifications de comportement face à la tâche à effectuer » sur une population de 54 étudiants (Capré & al., 2011, p.137). Le type de transformations attendues étant le **développement de l'autonomie**. « D'une manière générale, l'expérience a été positive [...] » (Capré & al., 2011, p.139) Les auteurs montrent ici **l'importance d'initier des étudiants à l'autoévaluation**, cependant l'organisation de l'expérimentation ne permet pas d'attester de manière causale des effets de l'autoévaluation sur le développement de l'autonomie chez les étudiants.

Une autre recherche sur l'autoévaluation des compétences personnelles et **l'image de soi** avec 1338 élèves en classes élémentaires (Hue & al., 2009, p. 3). Une analyse psychométrique de questionnaires permet de rechercher des liens entre l'âge, le sexe et l'autoévaluation, et de dégager différents styles d'autoévaluation. La méthode expérimentale utilisée dans cette étude souligne la présence de liens statistiquement significatifs entre différentes variables telles que le sexe ou l'âge et conclut par : « les tendances normatives, qui se réfèrent aux différences sexuelles, mais, en contrepartie, la diminution, dans la valorisation du soi, avec l'âge, apparaît à des moments différents, selon que l'on considère le développement des filles et des garçons, ce qui met en question **l'aspect normatif** de ces tendances. » (Hue & al., 2009, p.8) mais ne renseigne pas sur **les effets de l'autoévaluation** sur ces enfants. Est-ce que l'autoévaluation peut améliorer les résultats des enfants ? Cela n'est pas précisé.

---

<sup>48</sup> Inspecteurs de l'Éducation Nationale

**L'auto-efficacité des élèves** est étudiée dans une étude convoquant les théories développées par Bandura (1997) : une équipe de chercheurs s'intéresse à la « *self-efficacy [...] to examine whether classroom context might explain a significant portion of the variation in self-efficacy, and to assess whether these sources differ as a function of sex.* » (Joët & al., 2011) L'auto-efficacité est le sentiment que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche. D'après Bandura (1993), plus grand est le sentiment d'efficacité, plus élevés sont les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite. Il s'agit de chercher comment former autrement des enseignants: « *Individuals also obtain information about what they can do from the vicarious experience of observing the actions of others, such as classmates, peers, and adults* » (Bandura, 1997; Schunk, 1995).

Pour cette expérimentation, la population était constituée d'enseignants et d'élèves de CE2 volontaires ; des groupes d'élèves avaient été organisés en fonction du sexe des élèves (200 garçons et 195 filles). Les deux disciplines retenues étaient le français et les mathématiques.

Les données étaient recueillies au moyen de questionnaires, traduits en français et en anglais. L'analyse des données a été effectuée au moyen d'une modélisation linéaire hiérarchique, traitement statistique qui permet de prendre en compte les deux niveaux d'observation.

A l'issue de cette expérimentation les principes théoriques de Bandura (1997) sont confirmés voire affinés. Il y a bien un lien entre **le sexe et l'auto-efficacité**, ce lien n'est pas qualifié en d'autres mots nous ignorons s'il existe entre le sexe de l'élève et l'auto-efficacité un lien causal ou une simple corrélation.

En 2013 ce sont **les biais d'autoévaluation de compétence** qui constituent un sujet d'étude (Bouffard & al., 2013, pp. 117 - 140). Les impacts positifs ou négatifs des biais sont questionnés et les résultats des recherches évoquées suscitent le débat « les études à venir devront s'attacher à identifier les facteurs susceptibles de modérer la valence (positive et négative) des effets de la surévaluation de ses compétences cognitives (ou scolaires) en contrôlant certaines caractéristiques individuelles (par exemple les performances scolaires) ou contextuelles (par exemple le niveau moyen de la classe). » (Bouffard & al., 2013) Cette recherche est donc à poursuivre et l'impact de l'autoévaluation reste à démontrer.

### 2.3. Les recherches sur les effets de l'accompagnement scolaire

Le système scolaire ne se résume pas à l'école, les partenaires sont nombreux. Quelles connaissances avons-nous de ces dispositifs existants « hors de l'École » ? Quelle est l'évaluation de l'efficacité de ces actions qui se déroulent hors temps scolaire ? Des évaluations des divers dispositifs d'accompagnement à la scolarité existent sous forme de rapports ou de recherches, et une étude s'attache plus particulièrement au dispositif « Coup de Pouce ».

Une recherche présentée dans un ouvrage de 2005 a pour objet l'accompagnement à la scolarité étudié d'un **point de vue sociologique** par observation de séances collectives, puis des questions sont posées aux animateurs.

Deux dispositifs distincts ont été choisis (AEPS<sup>49</sup> et école ouverte<sup>50</sup>), la population observée ne résulte pas d'un échantillonnage probabiliste. L'objectif n'est pas l'exhaustivité mais de « **comprendre ce que l'accompagnement scolaire peut produire** » (Glasman, 2005, p. 236)

Le chercheur présente les conclusions de ces observations en proposant un classement des différents domaines de questionnements. A l'issue de ce travail, il note que « la question de l'évaluation des effets est des plus délicates qui soient. » (Glasman, 2005, p. 283)

---

<sup>49</sup> AEPS Animations Éducatives Périscolaires pour enfants étrangers et d'origine étrangère

<sup>50</sup> Ecole ouverte accueille dans les collèges et des lycées des enfants et des jeunes de zones défavorisées qui ne peuvent pas ou peu partir en vacances. Ce dispositif propose durant les congés scolaires, les mercredis et samedis des activités éducatives.

Puis c'est en compilant un ensemble d'évaluations émanant de plusieurs équipes de chercheurs, qu'il propose une analyse des effets possibles de l'accompagnement à la scolarité. Les effets positifs, négatifs et les risques de dérives sont alors évoqués : « en termes stricts de résultats scolaires, c'est-à-dire d'amélioration des performances telles qu'elles ont été mesurées, la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables. » (Glasman, 2005, p. 292) cependant « les dispositifs semblent favoriser l'accomplissement des gestes quotidiens de métier d'élève, puisque **les devoirs** sont faits et les leçons apprises. » (*Ibid.*)

La recherche de l'efficacité du travail des élèves en dehors de la classe fait l'objet d'un rapport (2006) : « L'enquête des inspecteurs généraux du groupe de l'enseignement primaire a été conduite entre le 10 janvier et le 10 mai 2008, a eu lieu dans 36 écoles réparties au sein de 20 départements situés dans 17 académies ». (Bouysse & al., 2008, p. 5) Cependant un bilan de l'efficacité des dispositifs semble quasi-impossible car « aucune évaluation précise n'a été conduite en la matière, pas plus que sur la durée du temps passé hors domicile par certains écoliers, qui atteint parfois cinquante heures par semaine. » (Bouysse & al., 2008, pp. 20-21) Ainsi ce sont en général des dispositifs « appréciés mais dont l'efficacité n'est guère évaluée » (Bouysse & al., 2008, p. 20). Les auteurs constatent qu'il « apparaît en effet que les apprentissages réalisés restent souvent précaires et s'effacent à terme, faute d'une mémorisation, voire d'une automatisation, suffisante. » (Bouysse & al., 2008, p. 41) Les auteurs proposent alors de « procéder, à travers la révision générale des politiques publiques, à l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement. » (Bouysse & al., 2008, p. 43). Ces deux exemples de travaux montrent la difficulté à évaluer l'impact des dispositifs d'aide scolaire sur la réussite des enfants.

L'évaluation de l'accompagnement scolaire et plus précisément de l'association « coup de pouce »<sup>51</sup>, est réalisée par l'association porteuse qui effectue chaque année son propre bilan. Pour l'année 2013-2014, une évaluation dans 54 classes de CP a été organisée. Sur le même principe de deux tests administrés en début et fin d'année sur une population de 1071 élèves. Sur cette population deux groupes étaient constitués : l'un comprenant 833 élèves participants au coup de pouce et l'autre comptant 238 élèves non participants au coup de pouce. Il n'est pas précisé si un échantillonnage probabiliste a été organisé. La comparaison des résultats des deux groupes avait pour vocation de mesurer les « effets cognitifs de coup de pouce clé » (Glasman, 2015). Les limites énoncées de cette évaluation est cette fois encore la courte durée du déroulement de ces analyses (une année scolaire) qui ne permet pas de prendre en compte des paramètres telle que certains mécanismes d'apprentissage de la lecture. De plus l'échantillonnage est discuté : « il aurait fallu comparer des enfants de même profil de fragilité » (*Ibid.*). L'une des premières conclusions est que « l'évaluation ne permet pas de repérer des effets cognitifs différentiels du CPC dans la mesure où, à la même performance aux tests de départ, les élèves CPC n'ont pas, à l'arrivée, de meilleurs scores, ni de moins bons scores, que leurs camarades non CPC. » (*Ibid.*)

Une autre recherche de l'impact de l'accompagnement existe depuis 1994. En effet chaque année, l'association « coup de pouce » cherche à mesurer l'efficacité de son dispositif au moyen de « questionnaires auto-administrés par les acteurs et bénéficiaires du dispositif »<sup>52</sup>. La population est constituée des enseignants, des parents, des intervenants. L'analyse de ces données déclaratives tient compte, d'après l'association, de « trois indicateurs majeurs » : l'amélioration des compétences en lecture, les effets sur l'attitude des élèves, et l'impact sur l'engagement des parents. La conclusion de cette évaluation est qu'il existe « des **performances élevées** dans toutes les villes et d'une année sur l'autre. » (*Ibid.*)

---

<sup>51</sup> Ex APFÉE depuis septembre 2015

<sup>52</sup> Site <http://www.coupdepouceassociation.fr/coup-de-pouce-cle/resultats/>, consulté le 27 octobre 2015

Dans le rapport pour le Haut Conseil pour l'évaluation de l'école de 2004, le dispositif appelé « coup de pouce » est remarqué car il se détache des autres actions par certaines spécificités. Plusieurs particularités sont relevées : « Une exception concerne les "Clubs coup de pouce en lecture écriture" ».

Il s'agit d'un dispositif accueillant les élèves de Cours Préparatoire, et uniquement eux, par groupes de 5<sup>53</sup>, dans les locaux scolaires à la fin de la journée de classe. Ils peuvent être animés par des enseignants, même s'ils ne sont pas organisés directement par l'institution scolaire elle-même. » (Glasman & Besson, 2004, p. 98). Il semble ne pas exister de recherche menée par l'association « coup de pouce » sur les **formations des intervenants** des clubs.

Pour conclure :

On a pu voir que « les réformes sont presque toujours associées à la perception d'une crise (interne et externe) du système éducatif et elles s'inscrivent dans des processus plus vastes de transformation politique, économique et sociale. » (Barroso, 2008, p. 571). Les diverses enquêtes et les préconisations qui en découlent semblent ne pas être suivies de mises en œuvre concrètes, ainsi « il est important de nuancer l'idée d'un « choc PISA » ayant radicalement affecté les choix de politique éducative » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, p. 29).

La politique de réseaux est le résultat d'un fonctionnement sur une logique compensatoire, et l'histoire montre que ce principe n'a pas enrayer la détérioration de notre système éducatif.

« Le modèle scolaire républicain (« l'indifférence aux différences ») semble parfois déstabilisé : les difficultés d'insertion sociale de populations fragilisées par le chômage, la « ghettoïsation » de certains quartiers urbains, l'arrivée permanente de nouveaux arrivants parfois « clandestins », la montée du racisme et de la xénophobie, l'émergence d'une logique communautaire (qui ne touche cependant que des secteurs limités des populations d'origine étrangère) sont autant de difficultés nouvelles pour des professeurs dont **la formation a rarement pris en compte ces évolutions.** » (Cros & Obin, 2003, p. 22)

L'écart entre les attentes et les résultats semble se creuser : « il convient de souligner le déphasage important entre d'une part, ce qui est proposé dans ces rapports et ce qui fait l'objet de débat public et, d'autre part, les décisions politiques prises dans le contexte des réformes. » (Barroso, 2008, p. 572). Une analyse économique de la politique des REP « montre que les effets mitigés de la politique des ZEP résultent de deux paramètres, à savoir l'efficacité relative des facteurs de production d'une part, et des effets externes locaux qui leur sont associés dans la production du capital humain, d'autre part. » (Bilek, 2005, p. 656). Les conséquences de la Refondation de 2013 sont encore difficilement évaluables (Bouysse & al., 2015, p. 5) L'évolution des politiques de l'éducation prioritaire montre l'importance des enjeux et la difficulté de trouver des réponses qui ne soient pas seulement quantitatives pour répondre aux différentes problématiques qui émergent, lorsque l'on parle de difficultés scolaires ou d'éducation prioritaire. Les louvoisements de la politique de réseau avec la grande quantité de mesures, et la multiplicité des moyens mis en œuvre ne génèrent que des résultats mitigés sur le terrain. Jusqu'à présent il semble que « l'école change en s'adaptant mais en étant incapable de se réformer. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 191)

Cette politique qui, au-delà d'une remédiation inefficace de notre système éducatif, veut poser le projet de nouvelles fondations avec la mise en place d'un système de valeurs différentes qui permettrait de prioriser l'épanouissement de l'enfant nécessiterait alors d'évaluer autre chose et autrement. « la lutte contre les inégalités suppose un saut qualitatif des écoles. » (Feyfant, 2014, p. 9)

---

<sup>53</sup> Groupe de 5 enfants pour les clubs « coup de pouce CLÉ », groupe de 6 enfants pour les CELEM

C'est aussi la conclusion d'une série d'études menées sur 20 ans, pour explorer les moyens de développer des écoles qui soient efficaces pour tous : « *Our conclusion is, therefore, that just as there is a complicated ecology of equity in and around schools, so there need to be multi-dimensional strategies to tackle equity issues. Specifically, school improvement processes need to be nested within locally led efforts to make school systems more equitable and to link the work of schools with area strategies for tackling wider inequities and, ultimately, with national policies aimed at creating a fairer society.* » (Ainscow & al., 2012, p. 209)

**C'est pourquoi la formation des adultes en charge des enfants pourrait être envisagée comme une des solutions les plus logiques à la lutte contre l'échec scolaire avec un contenu particulier développé sur les systèmes d'évaluation.** Force est de constater que la qualité de la formation, et les modalités de recrutement semblent devoir être améliorées.

L'état de l'art montre qu'il existe de nombreux travaux dont l'objectif est de tester l'impact de différents dispositifs, attitudes ou pédagogies des adultes sur la réussite des élèves (enfants ou étudiants) dont ils ont la charge et cela atteste de l'acuité de ce sujet. Parmi ces études nous avons proposé de privilégier ceux permettant d'articuler les trois niveaux de notre questionnement. Tout d'abord nous cherchons à savoir si l'impact de l'adulte (sa pédagogie, sa posture, son dispositif) sur la réussite des enfants a été testé. Puis nous questionnons la littérature sur les effets de l'autoévaluation. Enfin nous cherchons s'il existe des évaluations des effets des dispositifs élaborés hors temps scolaire.

Toutes ces études montrent qu'il est souvent compliqué de mener des recherches *in vivo* et que l'établissement de liens de causalité (Bressoux, 2004) est peu fréquent. Cependant certaines recherches ont pu conclure que l'organisation pédagogique semblait avoir un impact plus prégnant que la constitution de la classe sur la réussite des enfants (Grisay, 1995), alors que d'autres concluent sur l'efficacité des petits effectifs de classe. (Nye & al., 2000).

D'autres mettent en évidence des liens entre le jugement des enseignants et différentes variables comme le milieu social de l'enfant. (Bressoux, 2004). Certains dispositifs semblent avoir un impact positif sur la réussite des enfants (Chesné & Prost, 2012), d'autres semblent au contraire ne pas influencer leur progression (Le Cam & Rocher, 2012). Une étude cherche à développer l'autoévaluation comme une compétence à part entière sans toutefois tester cette proposition (Pillonel & Rouiller, 2001b). Il est testé assez positivement l'autoévaluation comme outil au service du développement de l'autonomie (Capré & al., 2011) ou encore le lien entre le sexe et la compétence autoévaluative (Hue & al., 2009) ou sur l'auto-efficacité (Bandura, 1997). Les biais de l'autoévaluation sont envisagés dans une autre étude (Bouffard & al., 2013). Quand aux mesures de l'efficacité des dispositifs hors temps scolaire, les résultats sont peu probants (Glasman, 2005 - 2015) car il semble compliqué d'évaluer des dispositifs disparates et peu réglementés. Ces divers travaux nous permettent d'avoir une vision panoptique des connaissances portant sur l'impact possible de diverses actions sur la réussite des enfants ou étudiants mais aussi d'envisager une méthodologie rigoureuse qui prend en compte les contraintes inhérentes à toute recherche de terrain et les obstacles existant lorsqu'on souhaite tester des liens de causalités. De plus l'étude de l'état de l'art permet de proposer une recherche qui comporte une expérimentation.

Alors que les lois de 1989 et de 2005 placent l'éducation en « première priorité nationale. » la loi de 2013 se veut être la concrétisation de cette priorité avec la volonté de réduire les inégalités et de favoriser la réussite de tous. Ces zones semblent être un lieu où « la misère scolaire est [évidemment] le reflet de la misère sociale. » (Jacaranda, 2015, p.91) Cependant un rapport de 1997 nous rappelle qu'« il n'y a pas deux écoles, l'une où l'on étudie, l'autre on l'on résout les problèmes sociaux. En ZEP comme partout, l'école doit apporter aux élèves l'acquisition des savoirs, la construction d'une culture commune, l'éducation à la citoyenneté et la formation qui permet l'insertion sociale. » (Moisan & Simon, 1997, p. 64). Avec la loi de Refondation (2013) c'est la trentième fois en trente ans que le même objectif est présenté comme une priorité.

On parle de « Refondation » mais « refonder » c'est reprendre les fondations, les bases, les principes, pour retrouver les valeurs que porte l'éducation. **C'est pourquoi « la place concédée au changement devient progressivement de plus en plus centrale dans l'episteme des sciences de l'éducation. » (Ardoino, 1996, p. 8). Ainsi, s'il y a un tel écart** entre les attentes éducatives et les résultats, c'est peut-être parce qu'il est temps de **re-penser l'éducation**. Comment ? **La formation semble être une des clefs possibles à ce changement** ? Changer les représentations que les adultes se font de l'échec scolaire et au-delà, **changer les représentations qu'ils se font de leur mission**.

L'un des points d'amélioration possible de la formation semble être **l'évaluation**. C'est avec l'un des partenaires de l'École que nous proposons d'effectuer les premiers pas vers ce changement. Que proposent les dispositifs partenaires ? A qui s'adressent-ils ? Comment fonctionnent-ils ? Quelles sont leurs modalités de formation ?

### Chapitre 3 : les Clubs Élémentaires en Lecture Et Mathématiques (CELEM) au service de la lutte contre la difficulté scolaire

Notre recherche s'intéresse, non pas à un élément du temps scolaire mais à un dispositif hors temps scolaire, le CELEM. En effet : « L'école est souvent perçue comme le seul lieu reconnu d'éducation de l'enfant et nombre de discours médiatiques montrent différentes confusions, par exemple, lorsque l'expression « système éducatif » est utilisée quand il s'agit de système scolaire ou lorsqu'est employé le terme péri-éducatif pour désigner toutes les activités péri et extrascolaires. » (Prévôt, 2014, p. 22) Nous désignerons alors par hors temps scolaire et accompagnement à la scolarité ce qui se passe après la journée de classe car « si l'on considère que le temps éveillé d'un enfant est de 14 heures par jour (soit environ 5100 heures par an), il passe donc, par an, moins de 20% de ce temps en classe » (*Ibid.*)

Pourquoi, malgré toutes les mesures développées par l'Éducation Nationale, est-il besoin d'organiser **un temps d'étude après l'école** ? Est-ce parce que « la lutte contre l'échec scolaire et la démocratisation de la réussite sont centrées, par définition, sur la réussite avant tout, et parfois à tout prix ? » (Sembel, 2003, p. 134) Etudier hors de la classe, c'est alors « **retraîner à la maison le cours fait en classe** » (Rayou, 2009, p. 89) On peut penser que les « devoirs seraient l'occasion de chercher, d'apprendre de façon personnelle, bref de donner du sens, et ce pour chaque élève. » (Herviou & Taurisson, 2012, p. 1) Constatant des difficultés à effectuer ce travail personnel, certains n'hésitent pas à inverser ces deux temps : le temps de classe et le temps hors de la classe. On voit alors apparaître de nouvelles pédagogies comme celle de la classe inversée ou *Flipped Classroom* (Bergmann & al., 2014 - Taurisson & Herviou, 2015) qui est une technique pédagogique visant à intervertir la nature des activités d'apprentissage en classe et à la maison. Nous n'avons encore que peu de données scientifiques sur l'efficacité de cette forme de pédagogie (Bissonnette & al., 2005, p. 130). D'autres chercheurs proposent par exemple une articulation entre cours magistraux et travaux dirigés en privilégiant le développement du numérique « À cet égard, l'Internet n'est-il pas moins une cause qu'un révélateur – un analyseur, même – du rapport scolaire traditionnel, partagé ordinairement par les élèves et leurs enseignants, à la connaissance et à l'ignorance, et donc aux “ ressources “ utiles pour **chasser l'ignorance et construire la connaissance** ? » (Ladage & Ravestein, 2013, pp. 22-23).

D'autres encore proposent de mettre en place des situations d'apprentissages différentes et développent alors des techniques pédagogiques comme par exemple le WEZ reprise d'une expérience de Snoke (Barth, 1987, p. 53) Ces méthodes restent ponctuelles et leur impact sur la réussite scolaire est peu testé scientifiquement. Lorsque la classe n'est pas inversée, qui doit organiser ce temps hors de la classe ? Ce travail scolaire hors de la classe, sans le maître est paradoxal car il est « situé dans un espace et un temps sécants entre l'école et ce qui n'est pas elle, le travail hors de la classe constitue ainsi une zone d'incertitude pour une institution construite sur le modèle de **l'extra-territorialité**. » (Rayou, 2009, p. 91) Lors d'un colloque, Jacques Bernardin énumère de manière non exhaustive les différents types d'aide et parle de « L'aide à tous les étages » (Bernardin, 2014), qui prennent diverses dénominations : aide, soutien, accompagnement. En quoi l'accompagnement à la scolarité peut – il apporter des réponses différentes à ce qui existe déjà ? Qu'entend – on par « devoirs » ? **Les devoirs** semblent donc ne pas être un outil garantissant la réussite scolaire de tous, alors comment transformer ce temps d'étude en temps permettant la mise en lien et le développement de l'autonomie de tous les enfants, quel que soit leur niveau scolaire ? Un des paradoxes que soulèvent ces actions hors école est le rôle prescripteur que l'on confère alors aux enseignants ; doivent-ils, peuvent-ils participer à l'organisation du hors temps scolaire, au risque de faire de l'école hors de l'école, et rester dans la problématique de la remédiation au dépend de la refondation ? Cela pose la question de l'espace professionnel.

De plus ce qui pose alors problème, lorsqu'on reste sur cette logique de **surenchère du travail scolaire**, c'est que le travail à la maison est l'occasion pour les bons élèves de faire des liens entre les apprentissages scolaires et leur environnement alors que les élèves en difficulté ne développent pas cette liaison, en effet « privé d'un milieu adéquat pour l'étude, la difficulté s'avère plus insurmontable pour lui. » (Johsua & Félix, 2002, p. 97).

Dans un premier paragraphe nous présentons la notion de devoirs prescrits par l'école, comment sont-ils règlementés, comment sont-ils accompagnés et quels sont leurs effets. Dans un second paragraphe nous présenterons notre terrain de recherche : les CELEM, inspirés des clubs « coup de pouce » leur création, leur organisation et le public qui participe aux clubs. Enfin nous présentons quelques éléments de base qui interviennent dans la formation des intervenants.

## 1. Les devoirs : textes institutionnels, dispositifs de prise en charge, effets sur la difficulté scolaire

La notion que nous présentons maintenant est celle des devoirs car ils constituent le principal contenu des dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Qu'est-ce que recouvrent les devoirs scolaires ? Les textes institutionnels ne permettent pas d'en donner une définition claire. Les directives ministérielles répétées sont parfois floues ou incomplètes. L'aide aux devoirs est mentionnée dans la note d'information n°06-04 de février 2006 du ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche intitulée « Les aides aux devoirs en dehors de la classe. » Cette note reprend l'Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages (PCV) d'octobre 2003 menée par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) pour informer le lecteur, non pas sur l'efficacité des aides proposées car elles ne sont pas corrélées avec les performances scolaires des élèves, mais sur la part de l'aide apportée par la famille (surtout la mère), sur l'évolution de cette aide en fonction de l'avancement dans la scolarité et sur les autres sources d'aides (amis, cours de soutien, etc.). Ainsi pour le primaire dans 4 % c'est un enseignant qui intervient et dans la globalité c'est dans 60 % des cas des enseignants qui interviennent pour dispenser des cours particuliers [enseignant du public (4%) privé (18%) ou un enseignant à titre personnel (38%)].

« L'aide aux devoirs » est, dans ce cadre, une offre d'aide extérieure au système éducatif mais elle existe aussi dans le cadre de l'Accompagnement Éducatif (AE), comme un des contenus possibles de ce dispositif au même titre que la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle ou de la pratique orale des langues ce dernier pour le collège uniquement. Ce dispositif bien que sur le temps périscolaire « est un prolongement du service public de l'éducation » (BOEN, 2008), cela se traduit par 2 heures par semaine d'activités en fin de journée après la classe 4 jours par semaine proposées aux élèves volontaires quel que soit leur niveau scolaire.

Dans un premier paragraphe nous présentons l'origine institutionnelle des devoirs, puis nous exposons les différentes prises en charges proposées hors école avec la charte de l'accompagnement à la scolarité. Enfin nous cherchons à connaître l'impact des devoirs sur la réussite scolaire.

### 1.1. Les devoirs : les directives institutionnelles

Dans la circulaire du 29 décembre 1956, qui applique l'arrêté du 23 novembre 1956, on trouve leur suppression « aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. » Puis des textes officiels s'enchaînent en 1958<sup>54</sup>, 1964<sup>55</sup>, 1971<sup>56</sup>, 1994<sup>57</sup>, 1995<sup>58</sup>, 2002<sup>59</sup> et 2008<sup>60</sup> pour interdire, supprimer, autoriser sous conditions, les devoirs écrits puis disparaître des textes (Bouysse & al., 2008).

<sup>54</sup> Circulaire du 28 janvier 1958, BOEN n° 6 du 6 février 1958

<sup>55</sup> Circulaire n° 64-496 du 17 décembre 1964, BOEN n° 1 du 7 janvier 1965

<sup>56</sup> Circulaire n° 71-38 du 28 janvier 1971, BOEN n° 5 du 4 février 1971

<sup>57</sup> Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994, BOEN n° 33 du 15 septembre 1994.

<sup>58</sup> Lettre ministérielle n° 579 du 7 juin 1995



Cette multitude de directives parfois ambiguës voire contradictoires donne une impression de tâtonnement qui illustre l'embarras que soulève cette question : les devoirs sont-ils un moyen de lutter contre les inégalités ou les accentuent-ils ?

Quelle est l'**origine de cette notion de devoirs** ? Au XVIII<sup>e</sup> siècle on parle d'étude, c'est ce qui se rapproche le plus des devoirs comme nous l'entendons aujourd'hui. Dans les collèges de l'Ancien Régime, la part de l'étude est bien plus importante que la présence en classe qui ne compte que deux heures. En 1880, la proportion de travail en classe et de travail à la maison va s'inverser, c'est le cours magistral qui annonce le thème de ce qui doit être prolongé par une étude à la maison. En 1890 « il se produit une "prise du pouvoir didactique" de la part des professeurs, et corrélativement une forte réduction de *l'espace de l'étude*, qui est censé désormais tenir tout entier, ou presque, dans *l'espace de la classe*. » (Chevallard, 2002, p. 3). La passivité des élèves lors du cours magistral va vite engendrer une réaction d'interdiction de ce type d'enseignement avec l'édiction de la circulaire du 26 septembre 1922<sup>61</sup>. Il sera alors préconisé de favoriser l'activité de l'élève et d'abandonner le cours dicté. L'étude ne sera plus un moment hors temps de classe mais se déroulera alors en présence de l'enseignant. Ainsi progressivement, les devoirs deviennent un moment de réinvestissement des enseignements appris dans la journée. En 1946 on parle alors « d'exercices improvisés » (Chevallard, 2002, p. 5). Ainsi les devoirs ont pour origine un rythme d'enseignement différent où le cours, c'est-à-dire le travail théorique occupait moins de temps que le temps d'étude, temps qui se voulait une mise en pratique du cours, une sorte d'externalisation des cours. Il constituait la plus grande part du travail de l'élève ; de nos jours le temps de classe est important (28h30 pour un lycéen, 24 pour un enfant du primaire) cependant les devoirs restent une pratique courante. Et aujourd'hui **qu'entend-on par devoirs** ?

Les définitions sont multiples voire contradictoires, le point d'accord semble être sur l'acception d'une aide que l'on apporte aux élèves, c'est ce que Chevallard (1999) nomme un « **système didactique auxiliaire** » (SDA) autrement dit le travail scolaire après la classe est un système didactique dépendant du système principal que constitue la classe : « ce temps auxiliairement didactique constitue alors un espace et un moment où il convient de participer et de « coller », chez soi, au temps didactique de la classe dont l'avancée a conduit ce même groupe classe vers la phase d'évaluation des savoirs en jeu. » (Félix, 2002, p. 496) Est-ce que ce système didactique auxiliaire pourrait contenir autre chose que des devoirs ? On parle alors de **soutien pour les élèves en difficulté** « Le fonctionnement du collège doit permettre d'organiser un tronc commun de formation pour tous au cours du premier cycle grâce à une différenciation des approches pédagogiques et à des actions de soutien pour les élèves qui éprouvent des difficultés. » (LOI, 2013, p. 30) Le soutien semble alors indispensable pour tous : « Les individus ont besoin de soutien pour se développer ou tout simplement exister. » (Brugère, 2016, p. 5) Par ailleurs, les parents n'osent souvent pas aider leur enfant à faire ses devoirs car ils pensent ne pas avoir les compétences requises pour l'accompagner dans sa réussite scolaire. (OCDE, 2011b, p. 1). Répondant au sentiment de manque d'habileté déclaré par le parent pour accompagner son enfant, se développent alors **des offres de services gratuits ou payants** visant à prendre en charge ce temps des devoirs scolaires.

## 1.2. Les devoirs : les prises en charge possibles

On trouve des offres de services très hétéroclites qui proposent aux familles de prendre en charge ces enfants dits en « difficulté scolaire ». C'est ainsi que **les actions hors temps scolaire** se multiplient, proposant ainsi d'atténuer les effets de « l'école de la périphérie » (Van Zanten, 2001, p. 13).

---

<sup>59</sup> BOEN, hors série n°1 du 14 février 2002

<sup>60</sup> BOEN n°3 du 19 juin 2008

<sup>61</sup> Circulaire du 26 septembre 1922, BA 1922, n° 2500.

Parmi ces diverses propositions d'aide on trouve tout un ensemble de dispositifs labellisés : « accompagnement à la scolarité » ; « les noms sont multiples : "accompagnement scolaire", et plus récemment "accompagnement à la scolarité" sont devenus les termes génériques les plus employés, et la diversité des appellations des dispositifs mis en place est foisonnante : "aide aux devoirs", "soutien scolaire", "permanence devoirs", "un pour un", "mamies-lecture", "coup de pouce", etc. » (Glasman, & Besson, 2004, p. 95). Ces dispositifs peuvent avoir différents contenus, disciplinaires, méthodologiques, ou encore culturels et ludiques. Le point commun de leurs actions est **la prise en charge des devoirs des élèves**. Ainsi, paradoxalement, les actions périscolaires proposent de rajouter de l'école à l'école pour des enfants qui n'adhèrent pas à l'école<sup>62</sup> et les directives ministérielles répétées sont parfois floues ou incomplètes<sup>63</sup>.

C'est le paradoxe qui est soulevé avec « **Plus de la même chose ou : quand le problème, c'est la solution.** » (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975, p. 49)

Prendre en charge les devoirs c'est le rôle du **soutien scolaire**. Cette notion est protéiforme ; aide scolaire individuelle ou collective, obligatoire ou facultative, gratuite ou payante, hors temps scolaire ou en temps scolaire, hors des murs de l'école dans des associations ou centres sociaux, à domicile ou encore dans l'établissement scolaire, dispensé par un enseignant, un bénévole, un étudiant, un retraité ou bien d'autres profils encore.

Devant cette prolifération de dispositifs disparates plusieurs ministères s'engagent à encadrer ces actions avec l'élaboration d'**une charte en 1992**, réactualisée en 2001. Ce document constitue le texte de référence, le cadre permettant aux divers partenaires de s'y conformer ou au contraire de travailler hors de celui-ci, dans ce dernier cas le dispositif ne sera alors pas reconnu par l'Éducation Nationale comme partenaire. Le contenu des activités proposées par l'accompagnement à la scolarité est énoncé ainsi dans la charte de 2001 « [elles] sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'École. » (Lang & al., 2001, p. 3)

« L'aide aux devoirs », c'est ajouter de l'école à l'école, mais avec l'axe « culturel » on s'éloigne enfin de cette accumulation de scolaire pour aborder une autre dimension, une autre manière d'encourager, de stimuler, d'accompagner les élèves en difficulté. La charte énonce quatre types de stratégies pour mettre en œuvre cette aide : la première est de développer des méthodes permettant l'accès au savoir avec notamment les outils de l'information, la seconde est d'utiliser les ressources culturelles de la ville pour enrichir les centres d'intérêt des enfants, la troisième consiste à valoriser **les acquis des enfants afin de favoriser l'autonomie**, le dernier point promeut l'accompagnement des parents. Dans quelles conditions cette charte a-t-elle été créée et pourquoi ?

**La charte de l'accompagnement à la scolarité** se veut donc le cadre de référence des dispositifs commensaux de l'Éducation Nationale. C'est cette charte qui légitime toutes les actions « visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social » (Lang & al., 2001, p. 3), Glasman (2005) parle d'homologation (Glasman, 2005, p. 13). On trouve un premier texte officialisant des actions associatives aux côtés de l'école dès 1981 avec les « études assistées » pour les enfants immigrés scolarisés en élémentaire. Par ce texte, les partenaires associatifs sont reconnus comme pouvant apporter une aide aux enfants ayant des besoins spécifiques notamment pour l'acquisition de la langue française.

---

<sup>62</sup> Voir enquête PISA 2012 « je me sens chez moi à l'école »

<sup>63</sup> Annexe 5 : textes qui légifèrent les devoirs

Les textes officiels se succèdent et en 1992, c'est la charte de l'accompagnement scolaire qui est rédigée. La contribution de nombreux signataires atteste de la vision panoptique qu'impose cette lutte contre l'échec scolaire.

Pour aider les élèves en difficulté il se fixe trois objectifs : « de fournir aux jeunes des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'acquisition des savoirs, d'élargir les centres d'intérêts des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche, et de valoriser leurs acquis afin de renforcer **leur autonomie personnelle** et leurs capacités de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre jeunes. » (Charte 1992). Ces points reprennent le travail scolaire : travailler des méthodes, revoir les notions de citoyenneté, d'environnement, ou encore favoriser le développement de l'autonomie. Ce dernier point mérite d'être souligné car il constitue l'objectif de tout apprentissage « l'Autonomie est saluée comme la raison ultime de l'enseignement » (Bourreau & Sanchez, 2006, p. 1) Ainsi le **concept de l'autonomie est au centre de notre recherche** d'une part parce qu'il est le but à atteindre de toute formation, d'autre part parce qu'il est la clef du développement de l'enfant (Piaget 1967). Comment favoriser le développement de l'autonomie ? Un éclairage théorique sera alors nécessaire pour étayer ce point.

Par ce document, l'Institution reconnaît officiellement **la place des partenaires** associatifs : « L'École fait tout pour mener à la réussite les jeunes qui lui sont confiés. Pour remplir cette mission dans les milieux difficiles, elle ne peut se permettre de négliger les collaborations et les appuis qui s'offrent à elle. » (Charte, 1992). Une nouvelle charte nationale de l'accompagnement scolaire est signée en 2001, charte qui fait référence encore aujourd'hui. Elle est le symbole de la responsabilité éducative partagée entre l'État, l'Éducation Nationale, les collectivités territoriales, les associations et les familles. C'est aussi une manière d'homologuer l'expression d'« accompagnement à la scolarité » ce qui « revient aussi à l'imposer » (Glasman, 2005, p. 13) et « à tenter d'imposer une unité » pour en faire « un seul et même objet sociologique » (*Ibid.*) Ainsi le travail en **partenariat** est acté et semble être indispensable ou du moins incontournable. Quelles sont les caractéristiques de l'accompagnement à la scolarité ?

Les acteurs de terrain de l'accompagnement à la scolarité sont : les formateurs, les intervenants, les enfants les parents et les enseignants. On pourrait trouver que cette liste comporte un intrus. En effet, puisque nous sommes sur le hors temps scolaire pourquoi les enseignants sont-ils souvent impliqués dans ces dispositifs ?

Cela pose le problème des missions de l'enseignant de l'Éducation Nationale : doit-il être le prescripteur de l'accompagnement à la scolarité ? Doit-il être le prescripteur des activités du hors temps scolaire ? En a-t-il les compétences ? Cela fait-il partie de ses prérogatives ? « La formation des maîtres concernés par l'accompagnement à la scolarité et les TIC devrait constituer, pour l'éducation nationale, une obligation absolue. Elle doit, dans ce domaine, conduire une politique volontariste et lisible. » (Bassy & al., 2006, p. 31)

Puis les auteurs précisent : « Il est nécessaire que les enseignants soient au moins informés de la nature d'opérations prolongeant, en dehors de la classe, le travail qu'ils conduisent avec leurs élèves. » (*Ibid.*) Ainsi, il semble nécessaire d'après ce rapport que les enseignants connaissent les dispositifs existants hors temps scolaire, mais ont-ils un rôle à jouer dans ces dispositifs ? « Les relations avec les parents et les partenaires demandent un investissement particulier des équipes pédagogiques. » (BOEN n°23 du 5 juin 2014) Il n'y a pas, dans ce texte, de précision sur le type de « relation » envisagée. Les trois principales caractéristiques de l'accompagnement à la scolarité sont basées sur le volontariat des participants, le développement de la personnalité et la coopération active des différents protagonistes. Le premier principe ; le « respect des choix individuels » (Lang & al., 2001, p. 3) signifie que les acteurs (enfants, parents, enseignants) doivent être volontaires pour participer à une activité inscrite dans cette charte.

L'enfant et sa famille peuvent être informés et pressentis pour l'inscription à un de ces dispositifs, mais participer à une activité permettant d'améliorer les résultats scolaires d'un enfant ne peut pas dans ce contexte être imposé. L'autre principe que nous retenons c'est « le développement des personnalités, l'acquisition des savoirs, de savoir-être et de savoir-faire indispensables. » (Lang & al., 2001, p. 3)

C'est la **formation des intervenants** que nous analysons pour savoir quels outils sont mis à leur disposition pour être capable de favoriser le développement de la personnalité et les diverses acquisitions nécessaires pour réussir à l'École. Les principes d'actions sont énoncés en cinq points pour décrire l'organisation avec : les bénéficiaires, les accompagnateurs, les relations avec l'école, les relations avec les familles et les relations locales. Ils conditionnent le fonctionnement de tous les partenaires sociaux qui souhaitent être labellisés, estampillés « accompagnement à la scolarité. » Dans ce texte le profil de l'accompagnateur est décrit : « une compétence fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement de la scolarité, un sens aigu de la relation avec les enfants et les jeunes, comme avec leurs familles. » (Lang & al., 2001, p. 4) En d'autres termes, il semble être préconisé de recruter des intervenants qui vivent dans le même environnement que les enfants dont ils auront à s'occuper. Aucun niveau de diplôme n'est préconisé.

Comment un intervenant dont le niveau de diplôme n'est pas un préalable à son recrutement peut-il **venir en aide à des enfants en difficulté scolaire** qui participent la journée de classe à des activités mises en place par un adulte possédant minimum un diplôme de master ? La charte précise que cet accompagnement ne peut fonctionner sans une **collaboration étroite entre les partenaires** et propose que des rencontres avec les différents protagonistes soient organisées à cet effet. Là encore le contenu de cette « coopération » (Lang & al., 2001, p. 2) n'est pas énoncé.

Le respect des textes institutionnels, la pression des parents, les habitudes des enseignants, se mêlent aux besoins supposés des élèves, nourrissant aujourd'hui encore la polémique que soulèvent les devoirs : plus de scolaire permet-il de pallier la difficulté scolaire ?

### 1.3. Les devoirs : outils pour lutter contre la difficulté scolaire ?

Partant du constat que « Le travail personnel, accompli hors de l'École, contribue à creuser l'écart entre les enfants »<sup>64</sup> le dispositif de l'accompagnement à la scolarité est apparu comme indispensable. Est-ce alors un outil quantitatif de plus ou un outil qualitatif ? Il est présenté comme « un élément fondamental de l'égalité des chances »<sup>65</sup>. Ainsi « les devoirs, peuvent être pensés pour avoir la fonction d'introduire une continuité dans les apprentissages et de soutenir les expériences commencées à l'école par celles faites à la maison. » (Chamboredon & Prevot, 1973, p. 324)

Les notions de « continuité » et de « soutien » permettent d'organiser une remédiation, nous sommes alors loin de la rupture qui nous semble nécessaire à la lutte contre l'échec scolaire. Dans les zones d'éducation prioritaire « le développement d'une orientation fataliste concernant non seulement les études mais la vie en général [et] peut à son tour conduire à une fraction des élèves dans l'engrenage d'activités véritablement délinquantes. » (Van Zanten, 2001, p. 314) Pour autant « les parents fondent leurs espérances ou leurs déceptions sur les résultats obtenus [...] » (Poullaouec, 2011, p. 83) **Aider les enfants** en difficulté devient alors leur préoccupation : « l'externalisation du travail personnel des élèves transforme chaque soir ou presque la famille en institution de sous-traitance pédagogique. » (Kakpo, 2012, p. 51)

---

<sup>64</sup> Préalable au « guide de l'accompagnement à la scolarité », 2001, J. Lang, S. Royal, E. Guigou; M-G. Buffet, C. Bartolone.

<sup>65</sup> Préalable au « guide de l'accompagnement à la scolarité », 2001, J. Lang, S. Royal, E. Guigou; M-G. Buffet, C. Bartolone.

C'est en s'intéressant aux **représentations que les parents se font des devoirs** qu'une étude a montré que « le sentiment de compétence [ensuite] n'est pas partagé par tous, [...] ceux qui doutent de leurs capacités s'abstiennent alors d'intervenir dans les tâches scolaires que ramène leur enfant. » (Jecker & Weisser, 2015, p. 10)

Quels sont les apports des devoirs à la scolarité des élèves et plus généralement **au développement cognitif des enfants** ? « Les recherches font en général apparaître des effets contrastés du travail à la maison sur la réussite des élèves. » (Rayou, 2009, p. 93) On cherche alors le rendement scolaire des devoirs (Chouinard & al., 2006, p. 312) Les résultats de quelques recherches (Trautwein & al., 2002) sont invalidés par des méthodologies insuffisamment rigoureuses (Chouinard & al., 2006, p. 312). A la question de **l'impact des devoirs** sur la réussite scolaire s'ajoute celle de l'épanouissement de l'enfant : avec les devoirs qu'elle place accorde - t'on au développement de l'enfant, à son épanouissement ? Est-ce que les devoirs sont nécessaires pour grandir ? « Rares sont les acteurs qui en reconnaissent les vertus, rares aussi ceux qui oseraient s'en affranchir. » (Rayou & Bautier, 2009, p. 19)

La notion de devoir est « ambiguë » et il semble urgent de définir plus clairement les devoirs (Bouysse & al., 2008, p. 6). Cela n'est pas étonnant, il semble en effet difficile de définir **une activité si paradoxale** dont l'efficacité sur les résultats scolaires est discutée.

« Le temps que les élèves consacrent aux devoirs est lié à leur performance individuelle et à la performance de leur établissement [...] : les élèves qui consacrent davantage de temps aux devoirs obtiennent en général de meilleurs scores aux évaluations PISA, tout comme leur établissement. » (OCDE, 2012b) Cela n'est pourtant pas aussi simple car « PISA montre également que le nombre moyen d'heures que les élèves consacrent aux devoirs ou autres leçons donnés par leurs enseignants ne présente en général aucun lien avec la performance des systèmes d'éducation dans leur ensemble. » (*Ibid.*) Ainsi d'autres facteurs de réussite sont à rechercher. Pour conclure le document d'analyse de l'enquête PISA (OCDE, 2014d) précise alors que « Les devoirs représentent une possibilité supplémentaire d'apprentissage ; toutefois, ils sont susceptibles de creuser les inégalités socio-économiques dans les résultats des élèves. Les établissements d'enseignement et les enseignants devraient trouver les moyens d'encourager les élèves en difficulté et défavorisés à faire leurs devoirs. » (OCDE, 2014d p. 4)

Pour autant c'est vers le constat d'une accentuation des inégalités que l'on tend : « plutôt qu'un dispositif de lutte contre l'échec scolaire, l'étude nous apparaît surtout à ce jour comme **une caisse de résonance voire d'amplification des difficultés** non résolues au sein de la classe. » (Kakpo & Netter, 2013, p. 67). De plus « l'analyse des pratiques de temps libre des enfants montre tout d'abord que les enfants des secteurs de l'éducation prioritaire peuvent beaucoup moins que les autres compter sur leur environnement familial pour leur permettre de s'ouvrir au monde. » (Delahaye, 2015, p. 37) Au Québec le conseil supérieur de l'éducation constate que « Les devoirs sont alors source de stress et de tensions familiales, en plus de contribuer parfois à une attitude négative face à l'école qui peut avoir une incidence sur la persévérance scolaire. » (M. Moisan, Batiotila, & Mainville, 2010) Des chercheurs suisses lors d'une enquête portant sur les devoirs surveillés pour 21 établissements concluent : « L'enquête montre que des dispositifs peuvent se ressembler alors que l'efficacité ressentie par les acteurs à leur égard est très différente. » (Stoker & Benghali Daepfen, 2013, p. 5)

Pour Cooper (1994) « *After more than 20 years of study, my conclusion is, perhaps not surprisingly, that homework can be both good and bad. Homework can be an effective approach to instruction and teaching children and adolescents skills that go beyond the academic. However, it must serve different purpose at different grade levels.* » (Cooper, 1994, p. 109). L'impact des devoirs est aujourd'hui encore en débat car : « la corrélation entre le temps consacré aux devoirs et la réussite scolaire ne permet en effet pas, selon eux, de conclure à l'efficacité des devoirs. » (Glasman, & Besson, 2004, p. 41). Ainsi, il n'est pas prouvé scientifiquement que d'accorder beaucoup de temps aux devoirs chaque soir est un gage de réussite scolaire, et inversement.

Quand on cherche alors ce qui soutient les élèves, on trouve la notion de **bienveillance** dans un rapport de l'Assemblée Nationale : « Une école bienveillante soucieuse du bien-être de ses élèves ce qui passe notamment par la compréhension des difficultés des élèves et de leurs contextes de vie et par **une conception de l'évaluation**, centrée sur les progrès liés au travail personnel et à l'engagement qui fasse une place significative à l'estime de soi de l'élève. » (Delga & Breton, 2013, p. 32) Certains chercheurs rapprocheront alors cette notion de celle du *care* : « En effet, la notion de bienveillance et les attendus posés entrent naturellement en lien avec **le care** : les deux s'enracinent dans le souci de l'autre, dans une prise en considération de la fragilité, de la vulnérabilité, et dans une pratique relationnelle » (Réto, 2016, p. 2) On entend par care : « Activité caractéristique de l'espèce humaine, qui recouvre tout ce que nous faisons dans le but de maintenir, de perpétuer et de réparer notre monde, afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nos personnes et notre environnement, tout ce que nous cherchons à relier en un réseau complexe en soutien à la vie » (Tronto, 2009, pp. 13-143). Ainsi des chercheurs proposeront le *caring* comme élément pouvant participer à la « reconfiguration de l'École » (Réto, 2016, pp. 1-12). La « bienveillance » permet une remédiation alors que la notion du « *care* porte en elle de réelles promesses : elle incite effectivement à comprendre qu'il ne s'agit pas d'ajuster les choses à la marge, en se laissant guider toutefois par une logique stratégique, (par un peu plus d'empathie, ou davantage de sympathie, à l'égard des élèves), dans un contexte où priment de plus en plus la rentabilité et l'efficacité. **Il s'agit de repenser et de refonder complètement un certain rapport entre enseignant-e-s et élèves**, susceptible de retentir lui-même sur le rapport au savoir et à la culture. » (Usclat, Hétier, & Monjo, 2016, p. 2) Dans son guide de l'école, Yves Nazé explique aux parents que la limite entre la leçon apprise par écrit et le devoir est ténue (Nazé, 1997, p. 108)

Ainsi, tous les professionnels de l'enseignement s'accordent à dire que la notion de devoirs est imprécise et, sur le terrain, force est de constater que les élèves ont la plupart du temps des devoirs à faire, écrits ou oraux. Les devoirs sont de nos jours toujours présents dans la scolarité des enfants, dès l'école primaire.

« Dans l'idéal, ils constituent alors avec les bulletins ou encore le site de l'école, un outil de transmission d'information, c'est un véritable média scolaire qui fonctionne comme un espace de communication à travers lequel le milieu familial et l'école peuvent recentrer leurs intérêts communs sur les besoins de l'enfant. » (Humbeck & al. 2007, p. 19) Que proposent les CELEM ? En quoi peuvent-ils contribuer à la lutte contre la difficulté scolaire ?

## 2. Les Clubs Élémentaires en Lecture Et Mathématiques (CELEM) : création et organisation

Notre expérimentation se déroule dans un dispositif CELEM, elle s'intéresse à la formation des intervenants et aux résultats scolaires des enfants du club. Qu'est-ce qu'un dispositif CELEM ?

Le CELEM est un dispositif d'accompagnement à la scolarité répondant aux conditions de fonctionnement édictées dans la charte de l'accompagnement (Lang & al., 2001). Malgré ce cadrage institutionnel il est difficile de décrire avec précision ce qu'on entend par dispositif car c'est un « objet hybride. » (Figari, 2008, p. 77) Nous retiendrons pour notre étude le dispositif comme « l'intermédiaire entre l'objectif et le résultat d'une activité en visant essentiellement son efficacité » (Figari, 2008, p. 82)

L'objectif inscrit dans la charte des CELEM est : « de donner du sens aux apprentissages. » (Treve & Bourgat, 2009, p. 1) Pour cela il est proposé de « **renforcer l'autonomie et la coopération** » (Treve & Bourgat, 2009, p. 1). Ainsi le concept clef d'autonomie évoqué dans la charte de l'accompagnement (Lang & al., 2001) est repris dans le référentiel CELEM. **L'autonomie est donc bien un des concepts clefs** auxquels nous devons nous attacher. Nous chercherons alors comment favoriser le développement de l'autonomie lors de la formation des intervenants, et comment leur permettre à leur tour de favoriser ce développement chez les enfants de 7 ans en difficulté scolaire, avec lesquels ils travaillent.

Comment fonctionne les CELEM ?

Dans un premier paragraphe nous présentons la genèse des CELEM et leur organisation sur le terrain des REP et REP+. Puis nous abordons leur fonctionnement et les acteurs. Enfin nous présentons la formation institutionnelle des intervenants CELEM.

### 2.1. Les CELEM : création et organisation

Les CELEM qui accueillent des enfants de 7 ans en difficulté scolaire ont été créés sur le modèle des clubs « Coup de Pouce ». C'est dans **le contexte de relance des zones prioritaires (ZP) qu'en 1993, sont nés ces clubs**. Dans les années 1990, Gérard Chauveau et Martine Rogovas-Chauveau vont s'intéresser à ce qu'ils nomment « "un nouvel objet" de la sociologie de l'éducation » (Chauveau, & Rogovas-Chauveau, 1992, p. 5) constitué par l'interface « école/famille ».

Cet objet va permettre de comprendre le rapport qui se développe entre ces deux pôles (école et famille) et en particulier pour les familles d'origine modeste. Ce qu'il conclut de ses recherches en 1992 c'est la disharmonie, l'incompréhension, la dissymétrie, la « cacophonie des explications » (Chauveau, & Rogovas-Chauveau, 1992, p. 8) qui règne entre l'école et les familles. Ils expliquent cela par les « conceptions hétéroclites et contradictoires des protagonistes [et] une dénonciation mutuelle des intervenants. » (*Ibid.*) Autrement dit, d'après ces recherches, les **difficultés scolaires** chez les jeunes enfants de cours préparatoire (CP) sont en partie générées par la mauvaise communication entre l'école et les parents, chacun pensant que l'autre a tort dans ses pratiques avec l'enfant et chacun supposant la mission de l'autre en décalage avec la réalité. Ainsi dans le fonctionnement des clubs « Coup de Pouce », ce qui préoccupe Chauveau ce n'est pas l'étude des différents protagonistes de ce système, mais leurs interactions, leur dynamique ; il inscrit alors sa recherche dans la théorie de l'écologie de l'éducation avec Bronfenbrenner qui étudie « *the influence of external environments on the functioning of families as contexts of human development* » (Bronfenbrenner, 1986, p. 1). Il note alors deux niveaux d'étude : « *At the most general level, the research models vary simultaneously along two dimensions. As applied to the subject at hand, the first pertains to the structure of the external systems that affect the family and the manner in which they exert their influence. The second dimension relates to the degree of explicitness and differentiation accorded to intrafamilial processes that are influenced by the external environment.* » (*Ibid.*)

Ce triangle élève - parents - enseignants constitue un système complexe dans lequel se joue une diversité de situations possibles avec des confusions, des incompréhensions, des chiasmes engendrés par ce contexte de communication complexe ; ainsi par exemple un parent qui n'intervient pas auprès d'un enseignant peut être perçu par ce dernier comme « non impliqué » dans la scolarité de son enfant, alors que cette attitude peut traduire la confiance qu'il porte à l'enseignant : « les parents "délégateurs", par exemple, convaincus de leur incompétence, se mettent souvent en situation de dépendance à l'égard de l'institution » (Rakocevic, 2014, p. 32) C'est dans ce système que se développent les clubs qui ont pour objectif **d'enrayer les mécanismes de l'échec scolaire** par la prise en compte du système d'interactions créé par ce triangle. La structure porteuse de l'action « Coup de Pouce » est l'Association pour Favoriser une École Efficace (APFÉE), c'est cette association de 1984, qui prend en charge le recrutement des formateurs d'intervenants, la formation des intervenants, le suivi des dispositifs et leur évaluation. Elle est le fruit de la collaboration entre des enseignants d'un lycée lyonnais et d'un professeur de physique (Jean-Jacques Moine). Ces enseignants du secondaire affrontant l'échec de leurs élèves partagent une même conviction qui consiste à penser que le destin scolaire se noue très tôt. (Moine, 2007). C'est dans un des colloques organisés par l'APFÉE que Moine rencontre Chauveau ; ils s'associent et mettent en œuvre les clubs « coup de pouce » avec un aspect reproductibilité pour un essaimage national.

Les politiques s'en mêlent, et de 2002 à 2011 l'État favorise le développement des clubs<sup>66</sup>. En 2013, c'est par un arrêté du ministre de l'Éducation Nationale (BOEN, 2013) que l'APFÉE obtient un agrément pour une durée de cinq ans, il couvre encore à ce jour ces activités. Il constitue une garantie de conformité aux principes de l'Éducation Nationale, des actions menées par cette association. Pour le fonctionnement de l'APFÉE il existe une dizaine d'administrateurs avec Jean-Jacques Moine en président honoraire, entouré d'un conseil scientifique constitué de chercheurs comme Choukri Benayed, Jean-Pierre Leclere, Emmanuel Canut, Dominique Glasman et Gérard Chauveau. C'est l'association qui recrute et forme les Ingénieurs Coup de Pouce (ICP), autrement dit les formateurs d'intervenants. Il existe sur ce modèle d'autres dispositifs créés sur les mêmes bases théoriques que le premier club. En effet, les clubs « coup de pouce » se sont développés tout d'abord dans la capitale et sont arrivés à Marseille en 1998. Il s'agit alors des clubs « coup de pouce Lecture Écriture » dit « coup de pouce CLÉ ».

Comment fonctionnent les clubs ? Les clubs « coup de pouce » s'inscrivent dans l'accompagnement à la scolarité et sont définis ainsi : « un dispositif de prévention des décrochages précoces en lecture-écriture. » (APFÉE, 2013). Ils sont donc un des outils proposés par l'accompagnement à la scolarité et répondent aux critères énoncés par la charte de 2001. La première spécificité des clubs est le petit nombre d'enfants pris en charge dans ces clubs (5 enfants). Travailler avec un petit groupe requiert une organisation particulière : en quoi la formation des intervenants qui font face à ce petit groupe, permet de s'approprier des concepts comme la dynamique de groupe, la culture de groupe (Bion, 1965, p. 95) ou encore les caractéristiques d'un groupe d'apprentissage ? (Meirieu, 1984, p. 201). Une autre particularité, plus exceptionnelle encore, c'est qu'il se déroule dans les locaux de l'école : une classe, une Bibliothèque Centre Documentaire (BCD), une salle informatique etc. Cette situation géographique est originale et singulière, en proposant de le structurer en un lieu dans lequel la famille et l'école pourraient trouver leur articulation.

Les clubs « coup de pouce » ont une autre caractéristique : leur reproductibilité. En effet l'APFÉE, a pour objectif d'essaimer les clubs dans le plus grand nombre d'écoles, en ciblant plus particulièrement les établissements situés en réseaux prioritaires. Pour que ce dispositif soit duplicable, les organisateurs de l'APFÉE ont élaboré une formation particulière pour les intervenants afin que, quelles que soient la ville et l'école, ils puissent reproduire les mêmes gestes avec les enfants, au cours de séances d'une même durée, dans un ordre précis.

Il n'y a quasiment aucune liberté pédagogique possible, tous les moments de la séquence sont pré-organisés et décrits dans un protocole destiné aux intervenants. Ces « règles précises, ce sont elles qui lui [le club] confèrent son caractère reproductible et sa garantie d'efficacité. » (Moine, 2007, p. 1)

L'ingénierie des clubs « coup de pouce » prévoit des rencontres avec les enseignants, les centres sociaux et les parents. L'inscription des clubs « coup de pouce » comme un des dispositifs de l'accompagnement à la scolarité est le garant d'une qualité de service, d'une cohérence avec l'École mais aussi d'un certain type de fonctionnement. Ainsi les clubs « coup de pouce » respectent ces différents points et les adaptent à leurs objectifs spécifiques : l'aide à l'apprentissage de la lecture pour les enfants en classe de Cours Préparatoire (CP), le développement du langage oral pour les enfants en classe de Grande Section de maternelle (GS) et le soutien en lecture et mathématiques pour les enfants scolarisés en Cours Élémentaire première année (CE1), niveau auquel cette étude s'intéresse<sup>67</sup>. Les clubs « coup de pouce » refusent l'appellation « soutien scolaire » car le contenu des séances sont enrichies d'une dimension culturelle et relationnelle : « Son ingénierie suscite la mobilisation concertée des enfants et de leur environnement » (Apfée, 2014). C'est en cela que ce dispositif nous a attirée : **Quels éléments de la formation de l'intervenant permettent de prendre en charge ce hors temps scolaire pour éviter de rajouter de la classe à la classe ?**

---

<sup>66</sup> Annexe 6 : « évolution du nombre d'enfants participant aux clubs coup de pouce 2004-2013 »

<sup>67</sup> Annexe 7 : les différents types de clubs



## 2.2. Les CELEM : fonctionnement et acteurs

Pour que ce dispositif fonctionne, de nombreux acteurs sont impliqués, les différents protagonistes (sans compter les financeurs) se répartissent les rôles permettant aux clubs de fonctionner<sup>68</sup>.

C'est avec « l'animateur » que nous appelons dans toute cette étude « intervenant » que nous proposons de travailler en occupant la double posture de « l'ingénieur Coup de Pouce » car dans notre cas nous le nommons « formateur CELEM » et celle du chercheur<sup>69</sup>. **Quels éléments de formation pourraient permettre de former les intervenants autrement, afin qu'ils ne reproduisent pas l'école hors de l'école mais contribuent à la lutte contre l'échec scolaire ?**

C'est deux mois après la rentrée scolaire que, dans les classes de CE1, les enseignants<sup>70</sup> volontaires ciblent quelques enfants « fragiles » scolairement<sup>71</sup>, et proposent à leur famille<sup>72</sup> de les inscrire dans un club CELEM (Club Élémentaire de Lecture Expression et Mathématiques) pour leur donner un « coup de pouce » et consolider ainsi les apprentissages, encourager ou rassurer l'élève selon ses besoins et son profil. Dans un club, les six<sup>73</sup> enfants peuvent provenir de deux classes de CE1 différentes. Les six enfants sont regroupés avec un intervenant trois fois par semaine, après leur journée de classe autrement dit ; les lundis, mardis et jeudis de 16h30 à 18h. Comment sont-ils choisis ?

**La charte nationale** de l'accompagnement à la scolarité indique que les enfants visés, quel que soit le dispositif d'accompagnement, sont « ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire » (Lang & al., 2001). L'une des principales caractéristiques de ce dispositif est qu'il est basé sur le volontariat des participants. Ainsi seuls les enfants volontaires sont inscrits. De même les enseignants sont volontaires pour travailler avec un dispositif d'accompagnement. Le développement des différentes actions qui s'inscrivent dans ce cadre est priorisé géographiquement. En effet, c'est dans les zones dites REP et REP+<sup>74</sup> que l'État souhaite voir s'étendre ces dispositifs.

**La charte des CELEM** s'inscrit dans l'objectif national et indique que ce club est créé pour donner toutes les chances à l'élève de maîtriser les compétences attendues en fin de cycle des apprentissages. » (Treve & Bourgat, 2009, p. 1) Ainsi, dans cette charte, il est noté que ces clubs s'adressent « à des élèves de CE1 [...] scolairement fragiles potentiellement “ décrocheurs ”. » (Treve & Bourgat, 2009, p. 2). Dans ce document, il est indiqué que l'école doit « repérer les élèves susceptibles de bénéficier pleinement du dispositif » (Treve & Bourgat, 2009, p. 3)<sup>75</sup>. Dans la charte CELEM<sup>76</sup>, il est précisé « ces dispositifs ne sont pas destinés aux élèves en situation d'échec » (Treve & Bourgat, 2009, p. 2).

Pour « donner à l'intervenant les moyens de mener à bien l'ensemble des activités » la constitution des groupes est organisée ainsi « 6 élèves issus du même groupe classe, afin de favoriser l'homogénéité du groupe » (Treve & Bourgat, 2009, p. 4). Après avoir sélectionné les élèves, les enseignants présentent ce dispositif aux familles pour obtenir leur accord et leur adhésion au projet.

---

<sup>68</sup> Annexe 30 « rôle des différents protagonistes des clubs »

<sup>69</sup> Annexe 8 « La structure du club, APFEE 2011 »

<sup>70</sup> Annexes 14, 15, 16 : document de formation enseignants CELEM

<sup>71</sup> Annexe 9 : procédure préconisée par l'APFEE pour le choix des enfants

<sup>72</sup> Annexe 11 : contrat CELEM

<sup>73</sup> C'est la charte CELEM qui fixe le nombre d'enfants. Sur le modèle des clubs « coup de pouce » dans lequel l'effectif est de 5 enfants ; il est proposé, parce que les enfants CELEM sont plus âgés d'accueillir un maximum de 6 enfants en CELEM. Annexe 12 « charte des CELEM, 2009 »

<sup>74</sup> REP+ : Réseaux d'Éducation Prioritaire Plus et REP : Réseaux d'Éducation Prioritaire Plus.

<sup>75</sup> Annexe 12 : charte des CELEM

<sup>76</sup> Charte CELEM : annexe 12

Seuls les enfants dont les parents valident la participation de leur enfant et acceptent les contraintes inhérentes au dispositif CELEM (horaires, apport d'un goûter, etc.) sont retenus, c'est la seule condition obligatoire<sup>77</sup>.

Le dernier élément qui est à souligner dans l'organisation des clubs est la place importante accordée aux relations avec les enseignants et les parents, on parle alors de **partenariat**.

Comme pour le contenu et l'organisation des séances, un protocole matérialisé par la signature d'une charte du club associe les parents et les enseignants au fonctionnement du dispositif. Cette **double implication** parents/enseignants est une condition *sine qua non* de l'ouverture d'un club, autrement dit s'il n'y a pas d'enseignant volontaire pour coordonner les clubs de son établissement ou si le parent ne se déplace pas à l'école pour signer la charte, le club n'existe pas. L'implication du parent et de l'enseignant ne s'arrête pas à cette étape et la description de la coordination des rôles de chacun précise cette organisation.

### 2.3. Les CELEM : la formation des intervenants

Dans cette thèse **notre objet de recherche est la formation des intervenants oeuvrant dans les dispositifs CELEM**, nous cherchons à savoir quels éléments il est possible de mettre en place lors de cette formation pour rester en cohérence avec le projet visé.

Dans les CELEM, la condition incontournable pour animer un club est alors la **participation à une formation. Cette formation est organisée par alternance** : avec un temps de formation et un temps d'animation des clubs. La formation compte 4 modules pouvant compter entre 12 et 16 heures de formation réparties sur 27 semaines de novembre à juin : « Deux objectifs spécifiques : différencier davantage la formation selon l'ancienneté du dispositif et l'expérience de ses acteurs, et développer les compétences relationnelles des animateurs dans leurs interactions avec les enfants et les parents » (APFEE, 2013b). **Le formateur CELEM** dispense ainsi environ 120 heures de formation<sup>78</sup>. L'intervenant quant à lui assiste à 6 heures de formation préalable à toute prise de fonction puis alterne entre les soirées de formation et les soirées d'animation d'un club. La formation est donc par alternance dans deux lieux distincts, cette contrainte n'est pas seulement organisationnelle elle impacte le contenu de la formation avec par exemple l'existence de temps de régulation lors des modules 2 et 3 « régulation des pratiques individuelles » (CELEM, 2012, pp. 12-13) Ainsi le projet des intervenants est corrélé au projet du formateur CELEM lié au projet du CELEM, projet lui-même inscrit dans le projet de la charte à l'accompagnement à la scolarité, projet créé à partir du projet de l'éducation prioritaire qui dépendant du projet de l'Éducation nationale et plus largement du projet de l'État (figure 1).

---

<sup>77</sup> Proposition de loi du 27 juin 2014, relative à l'autorité parentale et à l'intérêt de l'enfant, adoptée par l'assemblée nationale en première lecture (Bartolone, 2014)

<sup>78</sup> Contenu de la formation CELEM de base : Annexes 26, 27, 28 et 29.

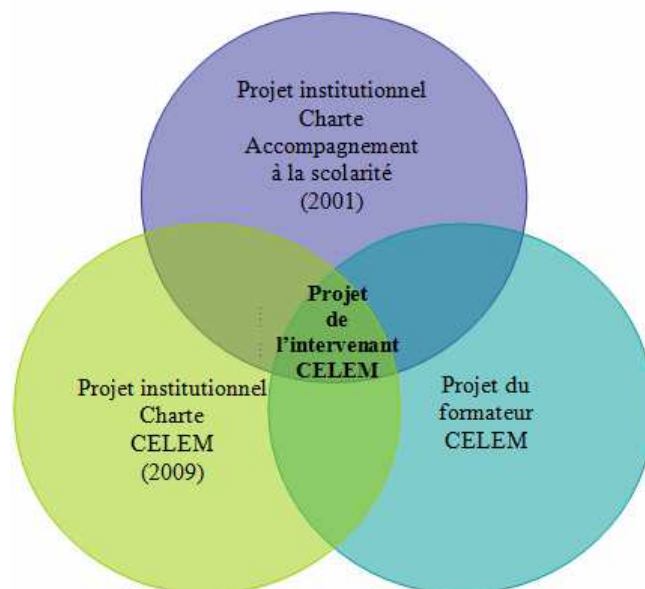


Figure 1 : représentation du projet de l'intervenant corrélé au projet du formateur issu des projets institutionnels.

**Le contenu de la formation** est le résultat d'une réflexion croisée avec le responsable de la ville qui finance le projet, les créateurs des CELEM et les organisateurs des clubs dont ils s'inspirent. Dans un premier temps c'est le contexte dans lequel s'inscrit le dispositif qui est travaillé avec les intervenants en formation avec l'adhésion à la charte de l'accompagnement de 2001 dans laquelle s'inscrit la charte CELEM (Treve & Bourgat, 2009). Ainsi l'histoire de l'éducation prioritaire et la naissance du dispositif sont abordées. Puis les enjeux des clubs sont présentés avec pour support les différents textes institutionnels. C'est ensuite la place du dispositif qui est évoquée : comment ce temps hors de l'école, ce « **tiers lieu** » (Coq, 2003, p. 41- Meirieu, 2009, p. 6) s'articule t'il avec l'école ? « L'idée de tiers - lieu éducatif s'est imposée à l'intérieur d'une réflexion sur l'éducation, plus précisément sur la ou les instances, sur l'unicité ou la pluralité des lieux éducatifs. Elle a d'emblée intéressé des personnes qui avaient conscience d'intervenir dans l'éducation tout en étant **ni la famille ni l'école.** » (Coq, 2003, p. 41) dans ce tiers-lieu, les notions de devoirs, de soutien et d'apport culturel sont mises en débat. Le public ciblé est ensuite présenté avec les procédures de choix et la notion de difficulté scolaire *versus* échec scolaire est rappelée. Dans un second temps de formation, c'est le protocole d'une séance type qui est explicité avec son organisation temporelle et matérielle. Une mallette contenant divers support est présentée et le matériel est manipulé. Ensuite les partenaires et leur rôle sont décrits, avec pour chacun leur fonction et leur apport pour le dispositif. Ensuite des éléments permettant l'évaluation du dispositif sont abordés. Le calendrier des formations suivantes avec leur contenu est programmé en fin de séance. Toutes les formations commencent et se clôturent sur un tour de table permettant de distribuer la parole et d'échanger sur les besoins de chaque intervenant.

Conclusion de la première partie :

Tous les dispositifs de **l'accompagnement à la scolarité** se veulent une réponse à l'inégalité scolaire et se nourrissent de l'attraction du noyau central que constitue l'Éducation Nationale avec des appellations parfois très proches, et de nombreux acronymes. Ils ont pour point commun leur objectif, c'est-à-dire de se vouloir des outils au service de tous les élèves pour favoriser leur réussite scolaire. Le foisonnement de ces dispositifs, leur évolution, leur organisation et leur diversité, rendent peu lisible le système éducatif et ses systèmes auxiliaires, ils semblent tous imbriqués, mélangés, empilés.

**Toutes ces mesures semblent paradoxales** ; avec d'une part la volonté de l'institution d'organiser le temps scolaire pour qu'il soit propice à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul (Hamon, 2014), et d'autre part cette multitude d'activités juxtaposées. Dans ce contexte, la coordination et la cohérence des différentes actions sont indispensables pour éviter toute accumulation, perte de sens ou distorsion. Se pose alors la question du lien entre les différents partenaires ; lien de continuité pour une remédiation ou rupture pour une refondation ? Bien que très polémiques et peu légiférés, **les devoirs**, sont de nos jours presque toujours prescrits par les enseignants.

Pour autant leur efficacité pour la lutte contre l'échec scolaire est non validée scientifiquement ; aucun lien causal n'est à ce jour démontré entre la performance scolaire d'un élève et le temps consacré aux devoirs ; il semble que les devoirs engendrent autant de résultats positifs que négatifs selon leur nature, l'âge des enfants, etc. Ils peuvent sembler – t'il être une aide pour les enfants en difficulté ou un facteur aggravant des inégalités. Pour répondre à ce temps ambigu de travail scolaire hors de la classe et sans l'enseignant, des associations proposent de prendre en charge ce système didactique auxiliaire.

Après l'école, le « **périscolaire** est un temps extra scolaire qui doit pouvoir se dégager du scolaire.

C'est un temps de loisir, de jeu, de détente, de créativité, d'imaginaire..., qui par là même est aussi un temps d'apprentissage, de découvertes, d'expression, à condition que l'enfant puisse choisir son activité selon ses intérêts et ses capacités, parmi les différentes propositions mises à sa disposition : pouvoir grimper, sauter, courir, pousser une brouette ou faire du vélo, s'adonner aux jeux de constructions ou au bricolage, se déguiser, jouer à la dinette ou faire des jeux d'eau, tout seul ou à côté d'autres, puis de coopérer à un jeu commun ; et aussi, « ne rien faire », se reposer, écouter une histoire racontée par l'adulte, [...]. » (Rasse, 2010, pp. 71-72). Mais la pression des parents, les habitudes des enseignants transforment éventuellement ce temps en temps scolaire ; on rejoue alors l'école après l'école, comme si de refaire la même chose, réitérer les mêmes leçons, pouvait permettre d'apporter le soutien nécessaire pour comprendre, apprendre, grandir, s'épanouir et donc devenir autonome. Ainsi « ni les aides méthodologiques « hors-sol », ni la compassion face aux identités blessées par la compétition scolaire, ni les apports d'une culture supposée générale ne permettent des progressions qui, spontanément, rendent cognitivement habile, autonome dans ses projets et émancipé par les savoirs. Les transferts ne se produisent pas spontanément : « on n'acquiert des méthodes, une culture générale, une autonomie qu'en surmontant des épreuves toujours singulières et en développant à cette occasion des dispositions qui se généralisent et se stabilisent. » (Rayou, 2016, p.82). Dans l'école et hors de l'école les notions de soutien, de bienveillance permettent la mise en œuvre de différents types de remédiation, alors que la notion du *care* semble permettre de participer à la refondation, reconfiguration de l'École.

Le CELEM avec un projet visé construit autour du constat d'un déficit de communication entre les différents protagonistes : enseignant / enfants / parents, prend en charge des enfants dits en « difficulté scolaire », après le temps de classe. La volonté des organisateurs des clubs de ne pas apporter une réponse uniquement scolaire, mais de développer aussi une dimension culturelle et relationnelle a attiré notre attention ; est-ce qu'on s'approche alors du *care* ?

C'est refonder le système éducatif qui semble la seule solution en privilégiant des outils qualitatifs pour passer du programme au projet, de la contrainte à l'autonomie, permettant d'endiguer l'échec scolaire. **Quel contenu de formation** pourrait - être le plus propice pour permettre aux intervenants des CELEM de prendre en charge efficacement les élèves en difficulté ?

## Partie II : éclairage conceptuel de la problématique

### Introduction de la deuxième partie :

Notre étude se déroule dans le cadre du système éducatif français. Pour décrire la situation nous avons, dans une première partie, présenté le contexte institutionnel de l'École avec son histoire, ses réformes, en particulier la loi de Refondation (2013), ses contradictions et ses tensions. Nous avons abordé les **réseaux d'éducation prioritaire** (REP et REP+) dans lesquels se déroule notre expérimentation, avec leurs particularités, leurs évolutions, leurs contradictions et les questions qui s'y développent. Nous avons ensuite complété cet état des lieux par ce qui se déroule hors de l'école et accompagne les enfants et les familles (Glasman, 2015). Parmi les actions d'accompagnement à la scolarité (Lang & al., 2001) ce sont les clubs « coup de pouce » (Chauveau, 2000) qui nous intéressent et plus spécifiquement le dispositif qui s'en inspire : le CELEM (Treve & Bourgat, 2009), car il constitue notre cadre de recherche. « Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître » (Serres, 2012, p. 6) C'est pourquoi nous avons exposé les objectifs de ces clubs aux côtés de l'Éducation Nationale, et soulevé de nombreuses questions sur les moyens et les dispositifs non seulement nécessaires à une remédiation mais pouvant être des véritables leviers d'une Refondation de notre système éducatif. Sur ce terrain quels éléments pouvons nous développer en formation afin que les intervenants CELEM soient les plus efficaces possible dans les clubs ? Quelles théories convoquer ? Puisqu'une théorie est « un ensemble de propositions ayant valeur de construction pour un objet » (Cauquelin, 2007, p. 3) notre cheminement nous entraîne devant différents modèles théoriques dont les choix sont guidés par le contexte (les REP+), les **conditions** (la formation CELEM) et les **besoins** (comment intervenir dans la formation des intervenants ?). Ainsi, pour éclairer notre problématique pratique nous étudions la situation de formation sous l'angle des systèmes complexes (Morin, 1990) dans lequel le paradoxe « est un instrument qui réduit le réductionnisme de la compréhension humaine [...] (Barel & Mitanchey, 1979, p. 1)

Pour que le club soit opérationnel, il se développe et coexiste tout un jeu d'interactions entre les différents protagonistes (les parents, les enfants, les enseignants) ; ces interactions sont favorisées, encouragées, générées par l'intervenant. Ce dernier, dans le cadre de sa mission, suit une formation par alternance lui apportant des éléments théoriques, méthodologiques propices à la construction du sens et des procédures permettant d'agir sur le terrain. Le système de formation ainsi mis en œuvre a pour objectif de favoriser le changement des représentations et des pratiques de l'intervenant en faveur de la réussite des enfants dont il a la charge. Pour cela, nous choisissons d'aborder ce thème sous l'angle des systèmes de formation (Fabre 1994). Qu'est-ce que former ? Qu'est-ce que cela implique ? Quelles sont les démarches développées par les différents acteurs ? Nous regardons dans ce chapitre la conception de la formation avec d'une part la **formation** comme système complexe, puis d'autre part comme produit d'un projet de formation. Nous abordons ensuite les contraintes et bénéfices d'une formation par alternance (Popliment, 2000). Puis évoquer la posture du formateur que l'on peut rencontrer dans ces conditions et en particulier celle de l'accompagnateur (Paul, 2012). Dans un second chapitre nous éclairons notre question avec le concept de l'**évaluation**. Quels sont les modèles de l'évaluation existants et parmi les différentes facettes de l'évaluation (Bonniol & Vial, 1997) quels sont les éléments qui peuvent, lors d'une formation permettre d'améliorer la prise en charge des enfants en difficulté scolaire ?

Ainsi après avoir posé quelques notions du vocabulaire nécessaire à la compréhension du concept de l'évaluation (Vial, 2010) nous retenons le modèle théorique qui nous semble le plus en adéquation avec notre recherche : le modèle de l'évaluation formatrice avec l'autorégulation comme démarche privilégiée (Bonniol, 1981). Nous questionnons ensuite le rôle de l'évaluateur et sa posture (Jorro, 2002). Pour mettre en oeuvre notre expérimentation de terrain nous avons ensuite convoqué les théories des **représentations sociales** (Abric, 1994). Au cœur de notre recueil de données, il était nécessaire de comprendre ce qu'une étude basée sur les représentations sociales des intervenants impliquait et d'en montrer la pertinence. Ainsi dans un premier paragraphe nous présentons ce processus cognitif particulier (Moscovici, 1972), puis nous explicitons son organisation (Jodelet, 1984). Enfin dans un troisième paragraphe nous cherchons les éléments qui peuvent enrichir notre recherche au service d'une possible transformation des représentations au service d'une amélioration de la prise en charge des enfants en difficulté par les intervenants (Flament, 1994).

## Chapitre 1 : des éléments théoriques pour éclairer le concept d'autorégulation en formation

Dans notre recherche sur les éléments en formation qui peuvent contribuer à la Refondation du système scolaire, nous cherchons comment améliorer les pratiques des adultes qui travaillent avec des enfants en difficulté scolaire. La charte de l'accompagnement à la scolarité (Lang & al., 2001) qui encadre le dispositif CELEM précise dans ses objectifs : « de valoriser leurs acquis afin de **renforcer leur autonomie personnelle** et leur capacité de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre les jeunes » (Lang & al., 2001, p. 3) Le projet du ministère est donc le renforcement de l'autonomie des enfants qui participent à un dispositif d'accompagnement scolaire. Parce qu'aujourd'hui « l'autonomie paraît à la fois comme un facteur d'émancipation et d'accomplissement de soi et comme un facteur d'intégration dans le monde économique et social. » (Bourreau & Sanchez, 2006, p. 1) qu'elle est au centre de toutes les attentions politiques et sociales.

« Comment la relation de deux entités contribue-t-elle à l'émergence de l'autonomie et de l'identité de chacune d'elles ? » (Lerbet-Séréni, 1994, p.1) C'est en cherchant à répondre à cette question que nous nous sommes dirigés vers l'évaluation et plus précisément **l'autoévaluation** car « la formation est censée remplir un vide ou redresser une malfaçon. On corrige parce qu'on a la réponse à la place de l'autre. Dans ce contexte ordinaire, l'autoévaluation n'est que la mise en demeure de répondre à une conformité. Le formateur dans ce cas n'a pas conduit sur lui-même le travail de deuil de ses désirs de re-faire l'autre, de faire œuvre efficace parce que vraie. » (Bonniol & Vial, 1997, pp. 297-298) Ce n'est donc pas l'auto-contrôle issue de l'autoévaluation qui va nous intéresser mais plus spécifiquement l'autorégulation que l'intervenant va pouvoir mettre en œuvre lors de sa propre formation mais aussi lors de la formation qu'il organise dans le CELEM avec les enfants de 7 ans. Ainsi « développer chez l'apprenant une véritable compétence auto évaluative en actes, au service d'un apprentissage signifiant, c'est oser affirmer son identité sans occulter l'altérité. Se risquer à laisser l'élève prendre des initiatives doit permettre son cheminement vers l'autonomie. » (Pillonel & Rouiller, 2001a)

L'évaluation est une pièce centrale dans le système complexe de la formation dans le sens où elle s'intéresse d'abord aux interactions entre les différents éléments constitutifs de ce système, puis elle questionne tour à tour les produits, les procédures et les processus. Qu'est-ce que l'évaluation ? L'évaluation peut être un processus (donc interne au sujet) ou un dispositif c'est – à – dire externe au sujet comme un « protocole, une feuille de route, une cartographie, un plan, une partition, un scénario, un cadre, pour prévoir et puis rendre compte de l'intervention chez l'intervenant de métier. » (Vial, 2014, p. 54), et son instrumentation dépend toujours de la même question première : évaluer pour quoi faire ?

L'évaluation peut être utilisée pour des opérations de mesure (Bonniol & Vial, 1997) dans ce cas elle est le plus souvent quantificatrice dans le sens où « l'évaluateur quantifie une performance observée. » (Cardinet, 1989, p. 49), elle permet alors de contrôler. Elle peut aussi être au service de la formation pour permettre au formateur de « garder dans la bonne voie la construction d'une machine » (Bonniol & Vial, 1997, p. 218) elle est dans ce cas formative c'est « l'évaluation dont la régulation concerne en priorité les stratégies pédagogiques du maître. » (Bonniol, 1986, p. 119) Au service de la formation, l'évaluation peut permettre aussi au formé de « réajuster une stratégie » (*Ibid.*) elle est alors **formatrice** : « l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants et de la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification. » (Nunziati, 1990a)

Ainsi l'évaluation a deux fonctions différentes et complémentaires : **le contrôle** et **la régulation** dans un dispositif de formation. L'agencement de ces deux fonctions peut s'énoncer ainsi : lorsqu'il y a évaluation, il y a inévitablement contrôle, même si ce n'est pas l'objectif prioritaire ; autrement dit la fonction dominante de l'évaluation peut-être soit le contrôle soit la régulation, mais dans tous les cas la fonction contrôle de l'évaluation est présente, quel que soit le système d'évaluation mis en œuvre. Ainsi « la distinction contrôle/évaluation ne recouvre pas seulement une séparation entre des pratiques différentes. Elle délimite, en fait, deux univers différents mais complémentaires nécessaires. » (Ardoino & Berger, 1986, p. 121)

Une évaluation dont l'objet principal est une procédure est une évaluation – régulation, si elle a pour fonction de garder ou de réajuster les éléments de la procédure observée, ou une évaluation contrôle si elle cherche à valider la procédure. Une évaluation dont l'objet principal est un processus sera une évaluation autorégulation ; sa fonction sera le réajustement et l'adaptation du processus. Pour caractériser l'évaluation, après avoir fixé son objectif pour savoir « à qui serviront les résultats de l'évaluation et pour quoi faire ? » (Meignant, 2009, p. 306) Il est alors nécessaire de chercher à savoir qui doit et peut évaluer ? Est-ce « en tant que spécialiste de l'usage social maîtrisé de la méthode, définie selon un *organon* de règles spécifiques, que l'évaluateur se présente » ? (Simonet, 2009, p. 96) Cela pose la question de la posture de l'évaluateur dans la formation.

On peut aussi regarder l'évaluation sous l'angle disciplinaire (Attali & Saint-Martin, 2010), en regroupant l'ensemble des concepts clefs qu'elle suppose (Odry, 2008) ou encore en s'intéressant aux méthodologies de recueil de données (De Ketele & Roegiers, 2009). D'autres se questionnent sur l'éthique de l'évaluation, n'hésitant pas à parler de « calamité sociale » (Hadjji, 2012), ou d'une « inquiétude diffuse » (Baillat, De Ketele, Paquay, & Thélot, 2008) ; c'est ici, une autre approche de l'évaluation qui n'est pas l'objet de cette recherche.

En quoi l'évaluation peut-elle être un élément au service de la Refondation de notre système éducatif ? C'est avec l'évaluation formatrice que nous proposons des éléments de réponse. Ce modèle de l'évaluation permet l'autoévaluation au service du formé. On montre alors dans ce chapitre qu'« évaluer c'est réguler : car réguler, c'est articuler, c'est faire un va et vient, passer de l'un à l'autre, et vice versa, mettre en boucles, faire jouer. C'est assumer les problèmes en les problématisant, c'est transformer les contradictions en paradoxes fertiles ou en synthèses interrogatives. » (Bonniol & Vial, 1997, pp. 357-358). Ainsi notre intervenant CELEM sera au cœur de l'évaluation et pourra alors réguler sa propre pratique. Ce n'est pas l'auto-contrôle que nous convoquons alors mais l'autorégulation. Mais qu'est que le processus d'autorégulation ? Pourquoi pensons-nous qu'il peut participer au changement des pratiques ? Est-il spécifique aux adultes ou aux enfants ? Quel est alors le rôle du formateur dans une formation contenant de l'autorégulation ?

Nous inscrivons ce travail dans la filiation des travaux sur l'évaluation menés en Europe et en particulier dans l'université Aix-Marseille depuis plusieurs décennies. C'est pourquoi, dans ce chapitre nous proposons de présenter l'évaluation en fonction de **différents courants et logiques**. Puis nous proposerons une **élucidation du vocabulaire** de l'évaluation. Nous aborderons ensuite **l'évaluation formatrice**, avec les principes directeurs de l'autoévaluation, enfin nous présenterons **l'autorégulation en formation**, ce que l'on entend par autorégulation, son fonctionnement et les postures envisageables pour le formateur.



## 1. Ce que l'on entend par « évaluer » : les différents courants

« A travers les siècles, le statut de la connaissance a évolué sous la pression de différents facteurs, ce qui a entraîné des effets sur la façon d'organiser les systèmes de formation et d'enseignement, et donc de concevoir l'apprentissage et son évaluation. » (De Ketele, 2006, p. 17) De plus les pratiques évaluatives se développent partout ; dans le milieu scolaire mais aussi dans le milieu professionnel : « les évaluateurs et experts de tous poils envahissent aujourd'hui le champ social pour soumettre ses acteurs aux affres d'une pratique dont les aspects négatifs et les dérives s'avèrent particulièrement préoccupants, voire désastreux. » (Hadji, 2012, p. 9) Comment s'y retrouver dans cette multitude de pratiques, de styles évaluatifs ? L'inflation des pratiques évaluatives, leur caractère de plus en plus invasif engendre une certaine « frilosité » (Jorro & Mercier-Brunel, 2016, p. 10) voir une certaine frayeur, alors « Faut-il avoir peur de l'évaluation ? » (Hadji, 2012). Quelle est la cause de cette inflation évaluative ? Pourquoi l'évaluation est-elle omniprésente dans notre quotidien ? Est-elle le résultat de l'obligation de résultats instaurée à la suite de la première étape de modernisation de l'Etat avec l'application de la LOLF<sup>79</sup> (Mignan, 2007).

Cette loi (2001) instaure pour tous les services de l'état de changer de principe de fonctionnement en abandonnant l'obligation de moyens au profit d'un fonctionnement avec obligation de résultats. Ainsi la LOLF n'est « pas seulement un changement technique mais aussi un changement culturel » (Mignan, 2007, p. 145) ou encore une réponse à « la forte demande sociale des usagers. » (Mignan, 2007, p. 133) La grande diversité des pratiques évaluatives loin d'enrichir les connaissances sur l'évaluation semble apporter confusion, hésitation et perte de sens. Pour autant « c'est d'abord en étant conforme à son « essence » que l'évaluation aura du sens. » (Hadji, 2012, p. 11) Alors que fait-on lorsqu'on évalue ? Existe-t-il un bon usage de l'évaluation ? (*Ibid.*) « Le terme d'évaluation fait partie de ceux dont la dénotation n'est pas univoque et dont les connotations, qu'elles soient positives ou négatives, sont toujours éloignées de la neutralité. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 189). Il convient d'énoncer ce que l'on entend par évaluation afin d'éviter toute acception qui pourrait être éloignée de ce dont nous souhaitons parler, parce qu'elle serait incomplète ou trop imprécise. Selon notre manière de regarder ce thème, nous faisons face à des principes organisateurs de l'évaluation qui, bien que parfois très proches, peuvent être différents. L'évaluation semble alors se décomposer en deux ou trois axes principaux selon l'approche choisie. De quelle évaluation parlons-nous ? Quels sont les courants ou les idéologies de l'évaluation ?

### 1.1. La docimologie et la psychologie de l'évaluation

Le questionnement sur l'évaluation n'est pas nouveau, et n'est pas exclusif à la France. On trouve par exemple en Inde dans les années 1930 les travaux sur la mesure de Bhattacharya, chercheur statisticien qui donnera son nom à un coefficient<sup>80</sup> utilisé de nos jours pour certaines classifications. En Belgique, l'intelligence des tests est étudiée avec Jadoule en 1931 (Pieron, 1963, p. 13) En 1929 en France, l'évaluation devient une discipline avec la naissance de la **docimologie** (Pieron, 1963) qui s'attache à étudier le phénomène de la note lors des examens « il convient d'ajouter qu'il ne s'agit point d'incriminer des hommes, mais uniquement des méthodes, et qu'aucun nouveau système ne saurait être recommandé *a priori*, sans avoir été expérimenté, comme cela se fait pour les méthodes thérapeutiques. » (Pieron, 1963, p. 16). Ainsi, par exemple la docimologie s'attache à trouver comment approcher la « vraie note » (Laugier & Weinberg, 1936) qui pourrait être le résultat de « la moyenne d'un nombre assez grand de notations indépendantes. » (Pieron, 1963, p. 22). Pour cela on s'attache alors à déterminer le nombre de correcteurs minimum pour obtenir une note proche de « la vraie note » (Laugier & Weinberg, 1936).

---

<sup>79</sup> Loi organique aux lois de finances, votée en 2001 et mise en œuvre en 2006

<sup>80</sup> Le coefficient de Bhattacharya est une mesure statistique du recouvrement de deux ensembles d'échantillons

Cet élément est important pour notre recherche car des copies d'élèves seront recueillies dans le cadre de notre expérimentation de terrain.

D'après cette étude (Laugier & Weinberg, 1936) le nombre minimum de correcteurs nécessaire pour approcher la note « méritant confiance » varie entre 13 correcteurs pour une copie en mathématiques et 127 correcteurs pour une copie en philosophie (figure 2).

Nous verrons alors quelles sont les procédures de modérations possibles c'est-à-dire « l'ensemble de mesures prises pour diminuer les divergences dans la notation et par conséquent pour rendre les notes comparables entre elles. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 47)

Composition française.....	78
Version latine.....	19
Anglais.....	28
Mathématiques.....	13
Dissertation philosophique.....	127
Physique.....	16

Figure 2 : nombre minimum de correcteurs pour approcher la « vraie note ». (Pieron, 1963, p. 23)

Même si cette idée de chercher une vérité dans l'évaluation s'avère être discutable : « la vraie note, ou la vraie valeur d'une copie est à la fois une aberration sur la plan méthodologique et une absurdité sur le plan pratique » (Bonniol, 1972, p. 79), et la conclusion de ce type de recherche est sans appel : « les correcteurs réagissent selon leurs propres goûts et leurs conception personnelle de la culture secondaire » (Pieron, 1963, p. 24)

Avec la docimologie se développent d'autres axes de recherche tels que : la doxologie, la docimonomie et la docinomie ou encore l'éduométrie la métrie et la psychométrie.

**La docimastique** est l'étude de la construction et de la correction des examens (De Landsheere, 1971). **La doxologie** recouvre l'étude en psychologie du fonctionnement des correcteurs de copies. « C'est la mise à jour d'une série de mécanismes explicatifs des variations d'un correcteur à l'autre ou seul, au cours de l'exercice de notation » (Vial, 2012, p. 24). En effet avec la docimologie on observe que les variations constatées la plupart du temps « n'ont pas grand-chose à voir avec la production elle-même et peuvent être considérées comme des biais de l'évaluation [...] ». (Bonniol, 1981b, p. 18). La doxologie va alors s'intéresser à l'évaluateur et à ce qui lui permet de « résister à l'influence de facteurs qui modifient sans qu'il en soit toujours conscient » (*Ibid.*) lorsqu'il évalue une production.

Parmi les facteurs d'influence on trouve : l'ordre de présentation de la série de devoirs (Bonniol, 1965 ; Bonniol et Piolat, 1971) le statut scolaire de l'enfant (Bonniol, Caverni, & Noizet, 1972), le statut éthique de l'évaluateur (Amigues, Bonniol, & Caverni, 1975), les effets de stéréotypie. Ainsi c'est en 1965, il y a donc cinquante ans, que l'on trouve avec Bonniol (1965) à l'université de Provence, des recherches sur la notation et en particulier sur l'effet de contraste c'est-à-dire ce qui résulte d'un jugement comparatif d'une copie. Parmi les effets de déformation de l'évaluation, on trouve les effets d'ordre, les effets de contrastes, les effets d'ancrage et les effets d'assimilation. L'ancrage c'est « repérer un objet caractéristique, par exemple celui qui se trouve à une des extrémités de la série, quels que soient les éléments qui composent cette dernière. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 109) tandis que les effets d'assimilation « relèvent quant à eux d'informations qui concernent les conditions de production et les auteurs des copies. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 112)

C'est l'effet d'ordre qui sera testé en 1965, c'est-à-dire le fait qu'une copie sera évaluée différemment selon la qualité des copies qui la précèdent<sup>81</sup> : « les phénomènes d'oscillation sont nets et assez réguliers, et l'hypothèse qu'ils ne sont pas dûs au contenu des copies n'étant pas absurde, du fait de la neutralisation probable des valeurs de ces contenus, il est pensable qu'ils traduisent alors des effets de contraste, dont l'importance est donnée par l'amplitude de l'oscillation entre les deux z moyens successifs. » (Bonniol, 1981, p. 148) Cette recherche de terrain questionne sur l'effet d'ordre lors de la tâche d'évaluation d'un correcteur. Là aussi, parce que les copies des enfants du CELEM seront évaluées il sera important de mettre en place des procédures permettant de modérer ces écarts.

De 1972 à 1975 à l'occasion de contrats de recherche c'est un Groupe de Recherche en Docimologie (GRD) qui est créé par Bonniol avec Noizet et Fabre entre autres. Les travaux de Marwit (1969), de Larabee et Kleinsasser (1967) ou encore de Rosenthal et Fode (1963) seront étudiés et enrichis par cette équipe. De nombreuses publications issues de ce groupe seront citées dans ce travail. Ainsi la docimologie qui est « la mise à jour d'une série de mécanismes explicatifs des variations d'un correcteur à l'autre. » (Bonniol & Vial, 1997, p. 24)

C'est dans ce cadre de recherche docimologique que l'importance de l'énonciation du **critère** va être abordée : « il est vraisemblable que cela tient pour une large part au fait que les critères en fonction desquels la tâche d'évaluation devrait être accomplie ne sont pas toujours aussi explicites que chacun – et l'évaluateur lui-même – pourrait le penser. » (*Ibid.*) Au vu du rôle du critère dans le processus d'évaluation nous lui consacrerons un paragraphe dans la suite de ce chapitre.

La **docinomie** s'attache à l'étude de l'examen avec la recherche « des effets perturbateurs qui expliqueraient les variations entre les notations » (Vial, 2012, p. 31) Lorsque la docimologie étudie les mécanismes en jeu dans l'évaluation on parle alors de **docimonomie**. La **métrie**, l'étude des tests, regroupe l'ensemble des études d'éducatrice et de psychométrie. La première s'attachant à la fidélité des tests standardisés, l'autre étudiant leur fabrication. (Bonniol & Vial, 1997, p. 28). La première (l'**éducatrice**) est la mesure de l'apprentissage tandis que la **psychométrie** s'intéresse aux tests standardisés. Ces différents axes de recherches montrent que la docimologie évolue et s'enrichit dans le temps, elle s'affine et précise alors ses divers objets de recherches.

Parmi les nombreuses études décrites par Pieron celle de Noizet (1961) s'intéresse aux copies du bac et met en évidence des facteurs de fluctuation. Ce constat est alors si inquiétant qu'on peut alors lire « que pour prédire la note d'un candidat à un examen il valait mieux connaître son examinateur que le candidat lui-même. » (Pieron, 1963, p. 24). Reprenant les études de Bonniol (1972) et de Laugier et Weinberg (1936) il est alors indubitable que : « l'évaluation, comme instrument de mesure, fournit un résultat d'une fiabilité insuffisante. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 45) On propose alors de se mettre en quête de « remèdes empiriques » (Noizet & Caverni, 1978, p. 26) avec le **principe de la multicorrection** qui permet « l'augmentation du coefficient de fidélité d'une série de mesures. » (*Ibid.*) Cette technique participe aux **procédures de modérations** qui sont de trois ordres : « choix d'une échelle de notation appropriée, utilisation d'un barème, et concertation. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 51). La prise en compte de l'importance de la concertation entre les correcteurs a été mise en évidence lors d'une recherche expérimentale en 1972 (Bonniol & al., 1972) Ces procédures de modération ainsi que le problème de fiabilité inhérent à tout examen seront à prendre en compte dans notre expérimentation. En effet, nous serons amenés à créer et corriger des tests pour des enfants de 7 ans participant au CELEM. **Les procédures de modérations sont en ce sens un élément important de notre recherche.**

Bien qu'entreprises depuis plus de cinquante ans, les études en docimologie se poursuivent encore de nos jours (Demeuse, 2004 ; Suchaut, 2008).

---

<sup>81</sup> Annexe 76 : note selon l'ordre de correction, (Bonniol, 1965, p. 185)

C'est parce que le rôle du hasard dans les examens traditionnels occupe une place excessive qu'il est nécessaire de poursuivre cette réflexion. L'importance des travaux en docimologie est indéniable et on voit alors les recherches docimologiques influencer les législateurs qui dès 1969 préconisent le « contrôle continu » et la substitution de la note à l'énoncé d'une appréciation (BOEN, notes et classement, 1969).

D'autres au contraire estiment que la docimologie est « une science éphémère. » (Dauvisis, 2006, p. 116) L'évaluation « déborde largement l'école et touche la culture de sociétés souvent plus soucieuses de résultats que de clés de lecture. C'est pourquoi, désormais, les recherches en évaluation concernant notamment les notes et pratiques de certification scolaire, adoptent une approche multiréférentielle, fortement en rupture avec les travaux de la docimologie. » (Dauvisis, 2006, p. 123) Pour autant, différentes recherches qui semblent issues de la docimologie sont publiées encore très récemment. Par exemple, on trouve ainsi une recherche qui montre l'importance du contexte sur les résultats des élèves : « l'effet-école » qui influe moins que le contexte de la classe « l'effet-classe » (Bressoux, 1995) En effet, avec le calcul de variance corrigé pour pallier le problème d'effectif on trouve : « pour la période 1990-91, l'effet-école corrigé est de 1,8% et l'effet-classe corrigé est de 6,6%. L'effet-classe demeure bien supérieur à l'effet-école. Cela montre à l'évidence qu'il y a plus de différences d'efficacité entre les classes qu'entre les écoles. » (Bressoux, 1995, p. 283). Lorsque qu'on regarde du côté des enseignants « les gestes évaluatifs reflètent des manières d'accompagner les élèves dans leur expérience scolaire et de façons de voir et d'interpréter leurs productions. » (Jorro, 2006, p. 164) on peut alors dire que « La quête de l'objectivité de la note est donc semée d'embûches majeures » (Demeuse, 2004, p. 277) Ainsi « les problèmes docimologiques dévoilent les influences qu'exerce sur le travail de l'élève la collectivité éducative dans laquelle il grandit. » (Marfoggia, 2015, pp. 52-53)

La **psychologie de l'évaluation scolaire** apporte des éléments permettant de distinguer différents types d'évaluation. Dans les premiers travaux il est proposé, de distinguer les types d'évaluation en fonction de leur organisation, de leur modalité : on parle alors d'évaluation « ponctuelle ou continue ». (Noizet & Caverni, 1978, p. 16) L'évaluation continue est une évaluation qui est administrée régulièrement tout au long de la durée de l'apprentissage, tandis que l'évaluation dite ponctuelle est celle effectuée lors d'examens ou de concours. Au-delà de leur différence de modalités, ces deux évaluations ainsi réparties se distinguent par le but qu'elles poursuivent : l'évaluation continue permet « d'enregistrer des progressions et des régressions, noter des difficultés. » (*Ibid.*) Alors que l'évaluation ponctuelle est l'occasion « d'un bilan à l'issue d'un certain cycle d'enseignement ». (*Ibid.*) D'autres catégorisations sont proposées telles que la différence examen et concours : « la différence théorique relève de l'objectif visé » (Noizet & Caverni, 1978, p. 17) Ainsi l'examen est présenté comme une évaluation cherchant à mesurer le niveau d'apprentissage alors que le concours a pour but la sélection d'un candidat.

On évoque ensuite les outils d'évaluation comme autant de « langages utilisés pour coder et pour communiquer les jugements émis. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 21) Parmi ces outils, sont proposées les trois formes que l'on trouve à cette époque dans les systèmes éducatifs : « appréciations, notation selon une échelle d'ordre et notation selon une échelle numérique. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 21) De nos jours ces outils existent toujours et d'autres sont venus enrichir cet éventail : code couleur, *smiley*, abréviations (A = acquis, EA = en cours d'acquisitions etc.), signes mathématiques (+, -), pourcentage, termes en anglais (good, very good etc.). Pour autant, la problématique de l'évaluation et plus particulièrement de la notation n'est pas modifiée lorsqu'on change le code.

L'évaluation sous l'angle psychologique prend ses racines dans la recherche docimologique qui s'interroge à cette époque sur la fiabilité de l'évaluation. Travailler sur la psychologie de l'évaluation c'est alors s'intéresser aux pratiques évaluatives pour lesquelles dès 1978 on déplore le **manque de formation** des professionnels car « les problèmes de l'évaluation ne sont pas des problèmes sur lesquels il suffit de discuter a priori en affirmant des opinions.

Les problèmes de l'évaluation sont des problèmes qui sont liés à des tâches et des comportements » (Noizet & Caverni, 1978, p. 197)

Cinquante ans après la naissance de la docimologie, la recherche de « pratiques évaluatives plus justes » (Marfoglia, 2015, p. 18) est toujours d'actualité, alors qu'en 1920 le fonctionnement du système éducatif et de la note était déjà questionné : « l'école actuelle veut toujours hiérarchiser; ce qui importe avant tout, c'est de différencier. Cette idée fixe de hiérarchie provient de l'emploi des divers systèmes usités pour aiguillonner les écoliers : bonnes ou mauvaises notes, rangs, punitions, concours, prix... Mais il est entendu que, dans l'école de demain, tous ces expédients seront mis au rancart, ou n'auront en tout cas plus l'importance d'antan. L'intérêt, tel sera le grand levier qui dispensera des autres. » (Claparède, 1920, p. 30) Si l'on « ne connaît que ce qu'on mesure parce qu'on le mesure » (Dagognet, 1993, p. 135), une des clefs cette fois encore semble être « une formation pour rendre intelligible le processus d'interprétation des pratiques. » » (Marfoglia, 2015, p. 11). Ainsi les choix de l'évaluateur ne sont pas anodins, ils ont leur part d'influence sur le résultat de l'évaluation : « l'évaluateur ne peut pas fonctionner sans réfléchir sur sa pratique » (Vial, 2010, p. 16), il est donc nécessaire de former l'évaluateur en commençant par lui donner des repères sur les modèles de l'évaluation, et permettre ainsi à l'évaluateur de prendre conscience que « la bonne évaluation est une chimère » (*Ibid.* p. 14) et donc de ne pas chercher un modèle d'évaluation objective. Nous aurons alors à reparler de la posture de l'évaluateur, ce qui nous amènera à un autre paragraphe.

## 1.2. L'évaluation selon les regards : La philosophie, la sociologie, les auteurs de l'évaluation et l'objet de l'évaluation

Il existe aussi des définitions **d'inspiration philosophique** (Rodrigues, 2006) qui déterminent l'évaluation en fonction du paradigme privilégié : paradigme objectiviste, subjectiviste ou dialectique (Rodrigues, 2014, p. 194). Dans le paradigme objectiviste, l'évaluation est la **mesure** des performances du sujet. Elle peut aussi être un **ensemble de procédures** « autorégulatrices » lorsqu'on se place dans le paradigme subjectiviste. C'est aussi une **confrontation des analyses** externes et internes dans le paradigme interactif. (Figari & Remaud, 2014, p. 42). Dans ce registre avec l'initiation à l'évaluation mise en œuvre lors de la formation des intervenants CELEM c'est l'évaluation autorégulatrice que nous privilégions. Nous ne sommes pas dans l'axe philosophique, cependant cela nous conforte dans l'idée que notre manière de penser l'évaluation nous guide dans notre approche de l'évaluation dans le contexte de la formation CELEM.

Dans la perspective subjectiviste « l'individu, sujet social, est le sujet de la formation et de l'évaluation et il deviendra source du référentiel d'évaluation, détenant le droit de participer à l'organisation, gestion, exécution et contrôle du processus d'évaluation, ainsi qu'à l'action subséquente » (Rodrigues, 2014, p. 196). Dans la perspective dialectique « l'approche de l'évaluation considère que les programmes ne sont pas des mouvements sociaux et, par conséquent, un changement de l'ordre culturel et de l'organisation sociale existants n'est pas envisagé. » (Rodrigues, 2014, p. 197) Cette conception de l'évaluation est assez éloignée de l'approche sociologique : « l'évaluation est une composante permanente de l'action individuelle aussi bien que des interactions sociales. Une sociologie de l'évaluation ne saurait donc se limiter à l'exploration d'un champ relativement autonome de la pratique sociale, à l'exemple de la sociologie de la famille ou de la médecine. Il s'agit au contraire d'analyser de façon transversale l'ensemble des pratiques et des rapports sociaux, d'identifier dans chacun ce qui relève de l'évaluation, pour dégager certaines régularités, certains mécanismes généraux. » (Perrenoud, 1989b, p. 19) Ainsi l'école est elle-même évaluée par la société : « À l'échelle sociétale, agrégées, les qualifications acquises par les générations successives entrent dans la planification et les études économiques. L'évaluation des qualifications et des filières de formation ne s'alimente pas alors à la statistique des diplômes mais se base aussi sur les demandes et les offres d'emploi, les comportements des entreprises, les analyses du patronat et des syndicats. » (Perrenoud, 1989b, p. 31)

L'évaluation peut-être aussi envisagée en fonction de son caractère externe ou interne. En d'autres termes selon **l'auteur de l'évaluation**, une évaluation ponctuelle sera dite externe car par exemple « les évaluateurs ne sont pas les enseignants qui ont exercé l'activité de formation vis-à-vis du groupe évalué. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 16). Le caractère interne ou externe d'une évaluation dépend « d'une part [du] système considéré qui fait l'objet d'une évaluation et, d'autre part [du] type de personnes ou d'instance qui commanditent l'évaluation. » (Bonami, 2005, p. 5) Les deux types d'évaluation n'auront de fait, pas la même fonction ; l'externe aura une fonction de contrôle, de diagnostic voire de certification, tandis que l'autre visera la mobilisation des acteurs autour d'un projet. L'auteur de l'évaluation va alors définir les objectifs, le « pour quoi faire ? », le cahier des charges : il va choisir les intervenants, l'échantillon évalué, puis il traitera les données et analysera les résultats. Si on positionne notre étude dans cette vision de l'évaluation, elle est externe lorsque c'est le chercheur-formateur qui cherche à évaluer les progrès des enfants CELEM elle est interne lorsque c'est le formé (l'intervenant CELEM) qui l'utilise pour sa propre formation. Mais cette distinction n'est pas majeure ici.

Lorsqu'on regarde **l'objet de l'évaluation** il se dégage alors deux grands champs : « Le premier est l'évaluation des caractéristiques (connaissances, compétences, démarches, attitudes...) de personnes en vue d'actions ou de prises de décisions qui les concernent individuellement. » (Allal, 2012, p. 181). Le second champ concerne « la conception, l'organisation, le fonctionnement et le financement des dispositifs. » Ainsi l'évaluation de personnes ou de dispositifs semble dans cette vision de l'évaluation revêtir un « caractère inconciliable des exigences de la pratique d'évaluation. » (Allal, 2012, p. 182) Avec cette vision de l'évaluation c'est « l'évaluation des caractéristiques » qui nous occupe dans le CELEM, en effet nous ne cherchons pas évaluer un dispositif mais à favoriser le développement de l'autonomie des intervenants et des enfants.

### 1.3. Les modèles de l'évaluation : trois grands modèles

Les modèles de l'évaluation peuvent aussi être envisagés en fonction des **courants de pensée** qui les sous-tendent, c'est-à-dire leurs *épistémè*.

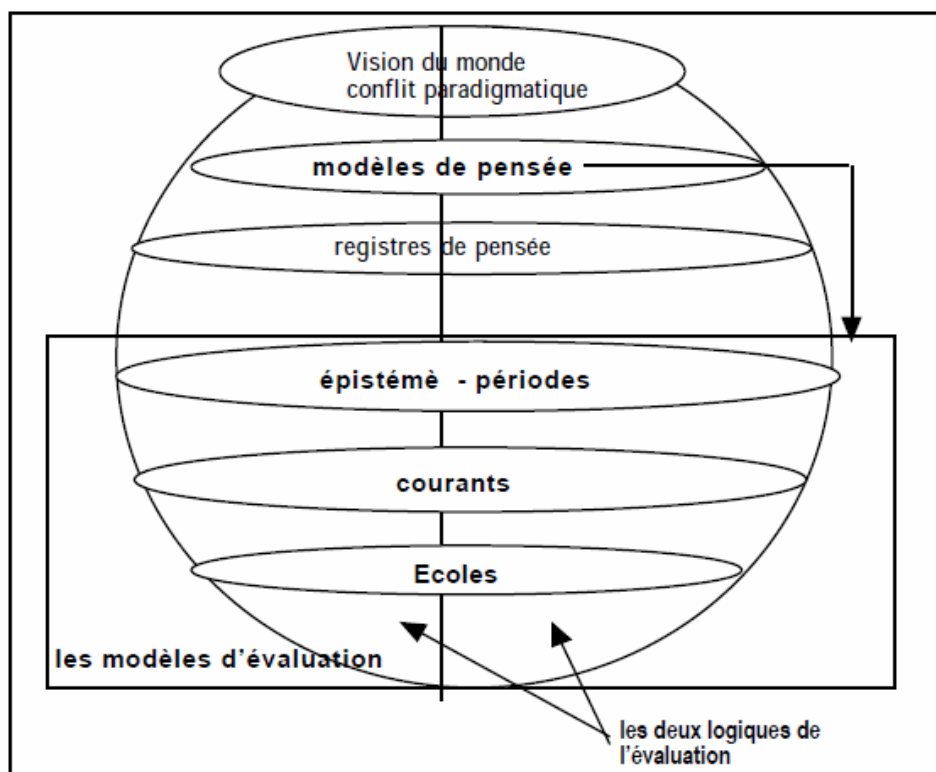


Figure 3 : représentation du système de référence de l'évaluation (Vial, 1999b, p. 4)

La figure 3 illustre la manière de présenter l'évaluation en choisissant d'adjoindre pour chaque forme d'évaluation le modèle de pensée dont elle est issue. On trouve alors trois principaux modèles celui de la mesure, celui de la gestion et celui du reste : « trois grands modèles ont été instruits successivement par l'histoire de l'évaluation : la mesure des produits, la gestion des procédures et l'évaluation située qui questionne les processus de l'activité des humains. » (Vial, 2012, pp. 14-15)

**L'évaluation comme mesure**, dont la fonction est d'établir un bilan qui permet de vérifier un rapport à la norme. La mesure comprend alors trois fonctions : l'explication causale, la docimologie et la métrie « au travers de l'acte d'évaluation, [c'est] armer l'évaluateur pour qu'il puisse affirmer les résultats de ses évaluations : ses jugements » (Bonniol & Vial, 1997, p. 95). Dans l'évaluation mesure on retrouve la docimologie. Cette approche montre là encore l'acuité de l'approche docimologique de l'évaluation. La mesure est alors présentée comme « une pure logique du contrôle d'objet. » (Bonniol & Vial, 1997, p. 41) Ce modèle est inscrit dans le paradigme mécaniciste « Le mécaniciste rationalisant, expert, guide, n'abordera l'évaluation que par la logique du contrôle et le jugement de valeur ; le consultant, relationnel, [...] » (Vial & Mencacci, 2007, p. 154) Dans ce paradigme on pense « qu'on peut rendre compte de l'action en reconstituant l'ensemble des enchaînements causaux qui assurent le guidage du comportement, depuis la saisie et le traitement des inputs sensoriels jusqu'aux stimuli moteurs qui mettent le corps en mouvement. » (Quéré, 1997, p.170)

C'est le paradigme mécaniciste qui est à l'origine de la psychométrie, étude cherchant à développer des méthodes d'évaluation de caractéristiques individuelles. Il existe dans ce cadre l'évaluation dans la pédagogie par objectif, qui « bien que centrant son attention sur le sujet qui apprend, est associée la plupart du temps à des dispositifs d'évaluation qui, pour être constants, n'en sont pas moins des bilans sommatifs : en effet même si l'évaluation est appelée continue, elle consiste en une succession de bilans qui s'opèrent dans un temps découpé, spatialisé. » (Genthon, 1993, p. 118) Bien que notre recherche fasse appel à des tests standardisés nous ne situons pas notre étude dans ce paradigme.

**L'évaluation comme activité de gestion** « elle constitue le coeur du processus de régulation d'un système qui, comme chacun sait, suppose une prise d'information sur la réalité (observation), une confrontation avec l'objectif (l'évaluation, justement), et enfin une action corrective (la remédiation). » (Bonniol & Vial, 1997, pp. 49-50) L'évaluation gestion par l'information qu'elle engendre apporte une plus value à la pratique : « en ce sens elle s'identifie à la nécessité de rendre des comptes. » (Berger, 1986, p. 1) On parle alors d'ingénierie de formation c'est-à-dire « l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage. » (Le Boterf, 1990, p. 31)

Avec l'évaluation comme élément indissociable de la conception des actions de formation. Dans ce cadre « l'évaluation est toujours pensée comme une gestion de la situation, voire de ses acteurs. » (Vial, 2001, p. 71). Dans ce modèle se développe quatre modes de pensée : la maîtrise par objectif, le structuralisme, le systémisme et la cybernétique. (Bonniol & Vial, 1997, p. 109). La figure 4 décrit le modèle de l'évaluation comme gestion et apporte des précisions en reliant chaque action évaluative à leurs syntagmes. Il se dégage ainsi des pratiques évaluatives différentes. Nous proposons d'en décrire les grands axes.

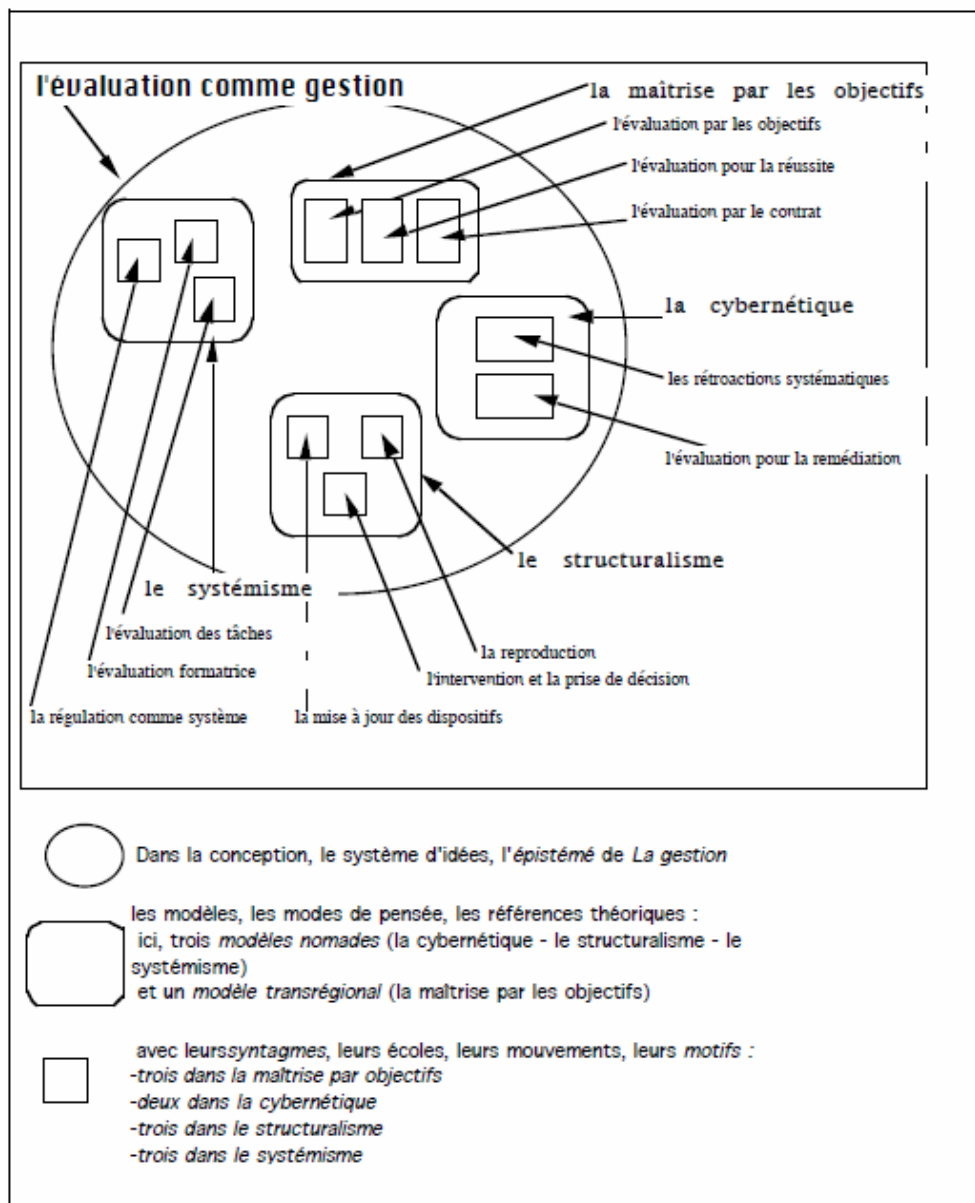


Figure 4 : l'évaluation comme gestion (Bonniol & Vial, 1997, p. 95)

Avec le **premier mode de pensée** ; la maîtrise par objectif c'est la recherche de rentabilité qui est privilégiée. Le **second mode de pensée** ; le structuralisme qui est caractérisé par la « mise à jour d'invariants pouvant rendre compte d'universaux. » (Bonniol & Vial, 1997, p. 149)

On retrouve cette notion d'invariant avec Piaget (1946) puis Vermersh (1979) dans la **théorie génétique de l'intelligence**. Avec les stades de développement de l'enfant, Piaget met en évidence la construction d'invariants dans le fonctionnement cognitif des enfants, il cherche ainsi ce qui est **invariant** dans les changements observés «on soutiendra même éventuellement que ces facteurs dynamiques fournissent la clef de tout le développement mental. » (Piaget & Inhelder, 1966, p. 148) cela permettra alors « mise en évidence de structures opératoires permettant de caractériser un sujet très général » (Vermersch, 1979, p. 62).



Pour Vermersh (1979), connaître les registres de fonctionnement permet d'établir un diagnostic de l'activité de l'adulte, autrement dit comment il réalise la tâche qu'on lui a assignée, quelles sont ses erreurs, et donc quels registres il sollicite pour effectuer la tâche.

Pour Wallon « étudier la pensée de l'enfant dans son développement, c'est la comparer explicitement ou implicitement avec celle de l'adulte » (Wallon, 1989, p. 729), mais pour Vermersch c'est dans la psychologie génétique avec l'étude d'une période plus étendue que l'on peut trouver des éléments de réponse. Dans la multitude des fonctionnements cognitifs de l'adulte, la recherche des invariants est l'un des moyens permettant de caractériser les changements de l'intelligence de l'adulte, et c'est alors la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget qui donne le cadre le plus approprié pour définir « l'architecture de l'intelligence » (Vermersch, 1979, p. 67). Ainsi pour l'adulte « les propriétés fonctionnelles maximales propres à chaque classe d'instruments cognitifs restent inchangées » (Vermersch, 1979, p. 66) mais ces instruments peuvent être « plus riches, plus différenciés, plus disponibles » chez l'adulte que chez l'enfant ; alors Vermersch affirme qu'il existe une « identité des propriétés d'équilibration d'une même classe d'instruments cognitifs à tous âges et l'évidente différence des schèmes mis en jeu suivant l'âge et l'univers d'expérience du sujet ».

Pour le développement de l'enfant : « on a remarqué que généralement, le développement, la croissance, ne doivent pas être traités comme le déroulement d'un processus continu, mais bien plutôt comme une transformation qui oppose deux aspects : premièrement, une adaptation croissante entre deux crises, adaptation au monde extérieur et adaptation à soi-même ; puis, arrivée d'une crise, qui se manifeste par un processus de dédifférenciation des adaptations, par un processus, donc, qui extérieurement ressemble à une désadaptation par rapport au monde, suivi d'une réorganisation. » (Simondon, 2015, p. 385)

A partir de ces constats, il est alors possible d'inventer des situations permettant à l'adulte de réaliser les bonnes opérations et de réussir la tâche<sup>82</sup>.

Ainsi Vermersch propose de caractériser l'intelligence de l'adulte comme étant constituée d'une « pluralité de fonctionnements différents » avec des propriétés fonctionnelles maximales caractérisables par leurs invariants. Il organise le fonctionnement de l'intelligence adulte autour de quatre registres (le registre agi, le registre figural, le registre concret et le registre formel), à la manière de Piaget qui définit l'apparition des différentes fonctions cognitives de l'enfant avec des stades. Rappelons que tous deux insistent sur la discontinuité du développement et sur la valeur intégrative des différents paliers : pour Piaget « ces structures d'ensemble sont intégratives et ne se substituent pas les une aux autres : chacune résulte de la précédente, en l'intégrant à titre de structure subordonnée, et prépare la suivante en s'intégrant tôt ou tard à elle. » (Piaget, 1966, p. 144), idée reprise par Vermersch « la discontinuité ne doit pas s'accompagner d'une disparition des paliers antérieurs, sinon se référer à eux, en dehors des âges où ils se constituent, n'aurait pas de sens » (Vermersch, 1979). Chacun de ces registres est issu des stades élaborés par Piaget ; le registre agi provient du stade sensori moteur, puis on trouve pour le dépassement du stade sensori-moteur un stade pré-opératoire avant l'apparition du stade opératoire.

Ce stade pré-opératoire est caractérisé par la mise en place de la fonction sémiotique qui permet la représentation des actions intériorisées ; Vermersch reprend ce stade et le nomme registre figural. Le registre suivant, registre concret est issu du stade opératoire concret, et le registre formel provient du stade opératoire formel. Ainsi on peut penser que lorsque dans la formation CELEM on illustre une notion par des exemples on se situe alors dans le registre agi, pour palier à l'absence de la mise en jeu de représentation de ce registre. De même lorsqu'on fait appel lors d'une formation à l'expérience de chacun, on peut supposer que l'on s'adresse alors au registre concret qui est caractérisé par une « anticipation analytique et mobile. » (Vermersch, 1979, p. 68)

---

<sup>82</sup> Entretien téléphonique avec Pierre Vermersch, 20 janvier 2015

Dans le registre formel, l'extension du champ temporel a pour conséquence le développement de la fonction d'anticipation et de rétroaction ; cela reprend le concept de régulation dite parfaite car elle est pré-corrective « la régulation opératoire est alors à concevoir comme un processus de précorrection, d'évitement ou d'élimination des erreurs, ce qui est bien davantage [que la régulation de type inférieur]. » (Piaget, 1967, p. 202) Ainsi, avec ces deux conceptions du développement de l'intelligence chez l'enfant, avec Piaget, et chez l'adulte, avec Vermersch, l'atteinte du stade opératoire formel chez l'enfant et l'atteinte du registre opératoire formel chez l'adulte peuvent, par le processus de précorrection qu'ils contiennent, permettre à l'enfant d'être en « situation de réussite »<sup>83</sup>, et à l'intervenant d'anticiper et de réajuster par rétroaction. Il resterait alors à proposer des outils, « coordinateurs ou combinateurs élémentaires » (Piaget 1964, 144) permettant de favoriser l'atteinte du stade opératoire formel pour l'enfant et le développement du registre formel pour l'adulte.

Par ailleurs, pour les enfants comme pour les adultes, il existe des critères qui caractérisent un stade ou un autre stade, un registre ou un autre registre. Ces critères, relatif à un stade ou à un registre, nous renseignent sur les mécanismes, les démarches et les outils qui favorisent le passage d'un stade à l'autre ou d'un registre à l'autre. On peut alors supposer que c'est la maîtrise de ces critères qui est à l'origine du passage d'un stade à l'autre, ou d'un registre à l'autre et ce nouveau stade (ou registre). On entend par critères d'évaluation les éléments de référence choisis à partir du projet de l'évaluateur pour caractériser l'objectif : « les critères sont donc les catégories fonctionnelles du recueil de données dans l'évaluation scolaire, et ce sont néanmoins les objectifs d'évaluation qui en fondent la pertinence. » (Bonniol, 1981a, p. 455)

Chaque nouveau stade (ou registre) est lui-même caractérisé par de nouveaux critères. L'atteinte de nouveaux critères permettrait donc la réalisation de nouvelles opérations dont les outils seraient eux-mêmes des critères autrement dit des processus, procédures et produits. Dans ce cadre, nous chercherons dans les chapitres suivants dans quelles conditions l'évaluation en formation est susceptible de favoriser la maîtrise de ces « **critères-outils** ». Les clubs CELEM accueillent, au maximum, 6 enfants de 7 à 8 ans, qui sont scolarisés en Cours Élémentaire première année (CE1). Qu'est-ce qu'un enfant de 7 ans ? A quel stade de développement est-il ? « L'âge moyen de 7 ans, qui coïncide avec le début de la scolarisation proprement dite de l'enfant, marque un tournant décisif dans le développement mental. » (Piaget, 1964, p. 58) Quel que soit l'âge, l'action humaine peut être analysée comme « un mécanisme continu et perpétuel de réajustement ou d'équilibration » (Piaget, 1964, p. 16).

La construction des structures mentales successives est alors le résultat des formes d'équilibre, appelée aussi « adaptation » élaborée pour chaque phase du développement. Selon Piaget « Le développement psychique qui débute dès la naissance et prend fin<sup>84</sup> à l'âge adulte est comparable à la croissance organique : comme cette dernière, il consiste essentiellement en une marche vers l'équilibre. » (Piaget, 1964, p. 11). Le développement de l'enfant se décline en quatre stades<sup>85</sup>. L'enfant de 7 ans est à la charnière de deux stades de développement ; le stade pré opératoire et le stade des opérations concrètes (Piaget, 1964).

Une des caractéristiques de ce stade est que **l'autovalorisation** est à l'origine des sentiments d'infériorité ou de supériorité de l'enfant ainsi « toutes les réussites et tous les échecs de l'activité propre s'enregistrent en une sorte d'échelle permanente des valeurs, les succès élevant les prétentions du sujet et les insuccès les abaissant à l'égard des actions futures. » (Piaget, 1964, p. 53). Cela interroge sur l'autovalorisation et le statut de l'erreur. Le sentiment d'autovalorisation apparaît, lorsque le système de valeur, qui se développe avec l'apparition des premiers sentiments moraux dont la source est le respect, se modifie.

---

<sup>83</sup> Annexe 12 : charte de CELEM 2009

<sup>84</sup> Les recherches suivantes montreront que se développement ne prend pas fin.

<sup>85</sup> Les stades de développement selon Piaget (1964) : stade sensori moteur (0-2ans), stade pré opératoire (2-7 ans), stade des opérations concrètes (7-12 ans), stade des opérations formelles (12-16 ans)

L'autovalorisation est à l'origine des sentiments d'infériorité ou de supériorité ainsi « toutes les réussites et tous les échecs de l'activité propre s'enregistrent en une sorte d'échelle permanente des valeurs, les succès élevant les prétentions du sujet et les insuccès les abaissant à l'égard des actions futures. » (Piaget, 1964, p. 53).

Ainsi, on peut penser qu'un enfant « manque de confiance » lorsque les échecs scolaires se multiplient, les répercussions de ces échecs répétés peuvent être de l'anxiété, même lorsque ces échecs sont imaginaires. C'est pourquoi la place de la perception dans les structures de l'intelligence est importante et « savoir que l'on perçoit un objet d'un certain point de vue consiste à distinguer celui-ci des autres points de vue possibles (plus près ou plus loin, d'un autre côté, etc.). (Piaget, 1961, p. 390). Comment avec l'autorégulation est-il possible de développer la **valorisation** des actions de l'enfant comme de l'adulte ? L'évaluation et plus encore l'autoévaluation peut être l'occasion de « dédramatiser l'erreur qui n'est plus pour l'élève la faute en absolu, mais un indice relatif à tel critère, qui n'aurait pas été codé comme erreur ou même aurait dû être valorisé si des critères différents avaient été utilisés ». (Bonniol, 1981, pp. 405-406).

Cette approche de développement cognitif est centrale pour notre étude car « c'est à partir de cette théorie que les critères d'évaluation utilisés implicitement ou explicitement par tout évaluateur ont été définis comme des éléments majeurs du cadre conceptuel qui devrait permettre les décentrations nécessaires à un fonctionnement des mécanismes cognitifs dégagé des causes de déformations perceptives ? » (Bonniol, Genthon, & Roger, 1986, p. 14). Il y aurait donc des constantes entre les mécanismes cognitifs de l'évaluation et ceux décrits par Piaget (1946) les « mécanismes cognitifs de l'évaluation sont ceux de la "fonction constituante" qui engendre chez l'élève la "réversibilité" nécessaire aux régulations précorrectives, et qui engendre chez l'examineur la "réversibilité" nécessaire, d'une part à la définition des tâches à proposer aux élèves, d'autre part à la "fonction" constituée de l'évaluation. » (*Ibid.*) Notre étude s'intéresse aux enfants du CELEM âgés de 7 ans.

Avec la théorie des stades de développement (Piaget, 1964) on sait que « jusqu'à 7 ans l'enfant demeure prélogique, et il supplée à la logique par le mécanisme de l'intuition, simple intériorisation des perceptions et des mouvements sous la forme d'images représentatives et d'expériences mentales qui prolongent ainsi les schèmes sensori-moteurs sans coordination proprement rationnelle. » (Piaget, 1964, p. 47). L'enfant du club est donc à mi-chemin entre l'intuition et les opérations logiques qui lui permettront par exemple la généralisation et l'anticipation. Pour Piaget, ce qui manque à ces intuitions pour devenir opératoires, c'est la mobilité et la réversibilité. Nous cherchons quel modèle de l'évaluation pourrait favoriser le développement de l'utilisation de la réversibilité. En suivant Vermersh (1979) on peut considérer que les adultes, quand ils ont à faire des tâches nouvelles, à des domaines nouveaux ou des connaissances nouvelles, même lorsqu'ils ont atteint le registre opératoire, recommencent toute la filiation des registres.

**Le troisième mode de pensée** dans lequel peut se situer l'évaluation est la cybernétique dans lequel « l'art de gouverner va être assimilé à la construction d'une machine pour garder la bonne voie. » (Bonniol & Vial, 1997, p. 218). L'évaluation apparaît ici comme un moyen de régulation pour atteindre un but précis prédéfini. Dans ce contexte « la forme de la régulation est d'assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences préétablies de système de formation. Dans ce cas, l'évaluation est un moyen de contrôle de la progression de l'élève aux points d'entrée, de passage et de sortie du système. » (Allal, 1978, p. 18) La figure 5 illustre une des modalités de cette évaluation avec la recherche de l'atteinte d'un objectif.

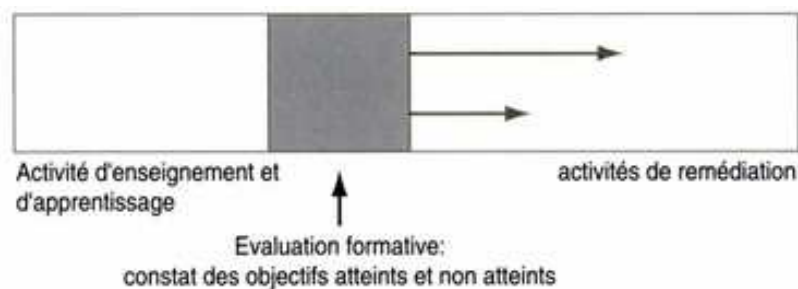


Figure 5 : modalité d'application de l'évaluation formative : évaluation ponctuelle, régulation rétroactive (Allal, 1978, p. 22).

L'évaluation dans ce cadre est un moyen pour le formateur de permettre aux formés d'atteindre un objectif, ce n'est pas ce que nous recherchons dans cette étude principalement orientée sur le formé.

Le systémisme est le **quatrième mode de pensée**, il « prône la globalité, la vision holistique. » (Bonniol & Vial, 1997, p. 241) Dans ce système la régulation n'est pas uniquement un moyen d'atteindre un objectif mais permet : « la reconnaissance des réussites, le repérage et la reconnaissance des erreurs, le réajustement des stratégies de rectification. » (Bonniol, 1986, p. 119) On voit alors émerger la notion d'erreur et de « démarche correctrice » (Cardinet, 1986a, p.2) En effet cette démarche « implique d'abord un effort du maître pour repérer les structures d'accueil erronées de l'élève. » (*Ibid.*)

**L'erreur** du formé change de statut, elle est source d'information pour le formateur et devient alors un des éléments permettant de réajuster la formation. On retrouve cette manière d'envisager l'erreur « les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables : elle deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée. » (Astolfi, 1997, p. 15) Cette idée existe déjà avec Rousseau (1762) « S'il se trompe laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même. » (Rousseau, 1762, p. 128) Avec le statut de l'erreur, on trouve aussi la notion d'autoévaluation développée dans ce modèle. Parce que cette démarche est au cœur de notre recherche nous lui consacrerons le prochain paragraphe.

Le troisième modèle est celui de **l'évaluation située** « évaluer signifie rendre intelligible les situations, installer un débat de valeur, faire l'examen critique de l'activité. (Vial, 2001, p. 347) Ce modèle s'intéresse donc au sens de l'évaluation pour le sujet. Le modèle de l'évaluation située se caractérise comme « une évaluation au cœur du métier, en continue, une dimension du travail dans les métiers de l'humain, une mise en débat, par le professionnel en acte, de la valeur de ce qu'il fait, pour le rendre intelligible. » (Vial, 2013, p. 2).

L'évaluation peut être au service de la formation, en ce sens qu'elle permet, par les informations qu'elle génère, de modifier le processus de formation pour l'adapter aux besoins et/ou de contrôler la formation. Ainsi elle permet au formateur de décider des « démarches à suivre dans l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage » (Vial, 2012, p. 204) ou au formé, de choisir la démarche qui lui semble la plus appropriée à la tâche. Ainsi « l'évaluation située met la personne, le sujet au premier plan. » (Vial, 2012, p. 253) C'est l'une de ces caractéristiques. Notre étude a pour objet la formation des intervenants CELEM, bien que certains principes de l'évaluation soient communs aux différents modèles nous ne sommes pas dans cet axe.

L'approche de l'évaluation peut être organisée selon ses caractéristiques méthodologiques et ses conséquences : « afin d'appréhender de façon la plus exhaustive possible les fondements épistémologiques conceptuels et idéologiques des quatre paradigmes principaux » (Mottier Lopez & Figari, 2012, p. 200). La figure 6 illustre l'ensemble de cette approche.

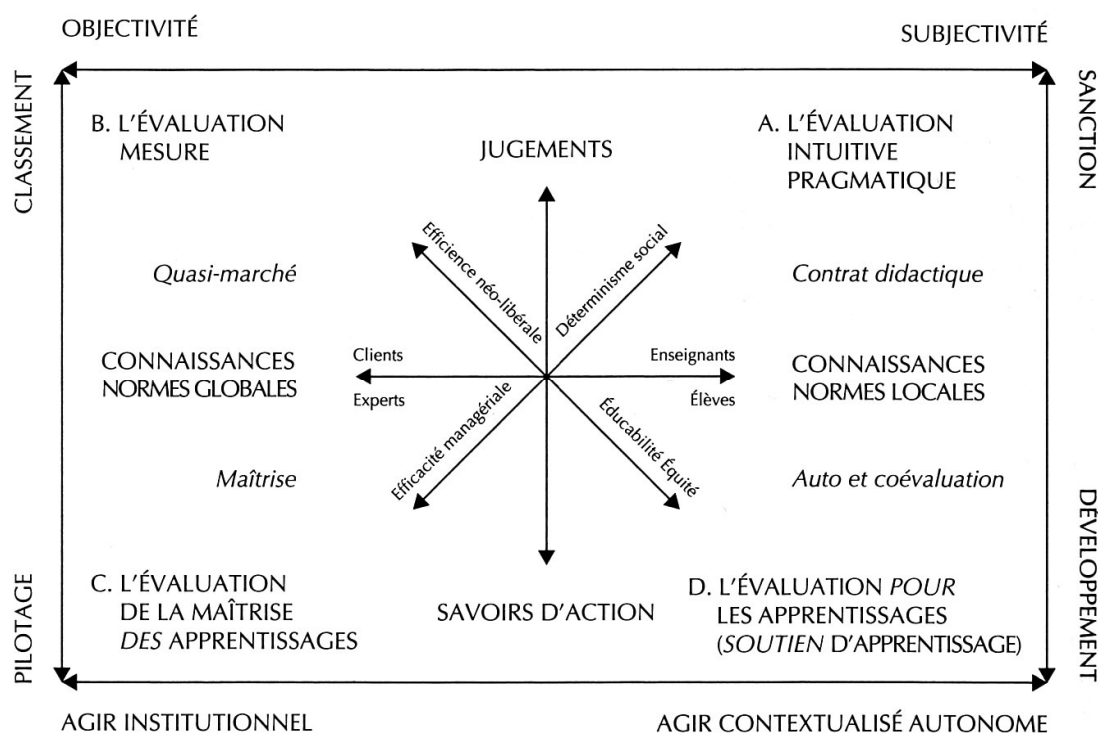


Figure 6 : synthèse comparative des fondements épistémologiques conceptuels, idéologiques et éthiques (Mottier Lopez & Figari, 2012, p. 204)

Cette figure 6 montre la **quadruple dimension** dans laquelle il est possible d'aborder l'évaluation. On retrouve les notions d'objectivité et de subjectivité énoncées principalement avec la docimologie. Avec cette représentation on nous invite par exemple à positionner les différents acteurs de l'évaluation : « les enseignants, les clients, les experts et les élèves. » (*Ibid.*)

1.4. L'évaluation selon son objectif : sommative, diagnostique, contrôle, formative, formatrice Il est possible d'appréhender l'évaluation en fonction de son objectif. Deux grandes fonctions sont définies par Scriven l'évaluation formative et sommative. (Scriven, 1960 ; Scriven 1965) Cardinet en 1986 distingue l'évaluation suivant trois fonctions : « améliorer d'avance les conditions d'apprentissage (**évaluation prédictive**), améliorer en cours de route le processus d'apprentissage (**évaluation formative**), et améliorer après coup le résultat de l'apprentissage (**évaluation certificative**). » (Cardinet, 1986a, p. 18) Il illustre cela dans la figure 7 Dans cette représentation l'évaluation diagnostique prend la forme « d'évaluation » alors que l'évaluation formative n'apparaît pas encore dans cette approche. Nous privilégions quatre formes de l'évaluation : sommative, diagnostique formative ou formatrice.

	Évaluation	Formative	Sommative
au service de	l'individu (l'enfant et ses parents)	individualiser l'enseignement (instruments d'observation)	informer des progrès en classe (bulletins périodiques)
	la société (contrôles scolaires et professionnels)	surveiller l'enseignement (épreuves communes, enquêtes, recherches)	certifier les acquisitions (examens, diplômes)
		améliorer	explicitier
		l'apprentissage	
		pour l'intérieur	pour l'extérieur
		de l'école	

Figure 7 : les buts principaux de l'évaluation pédagogique (Cardinet, 1986b, p. 28)

**L'évaluation sommative** « porte sur une production, sur un comportement qui est une réponse déterminée par un problème, par une tâche à effectuer. » (Bonniol, 1981, p. 278). Dans le cadre de l'évaluation sommative, on parle de produit – norme, l'évaluation est « une comparaison entre le produit réel et un modèle de référence, comme un jugement comparatif » (Bonniol 1981, p. 279) c'est une mesure, la « mesure du chemin parcouru », un contrôle : on observe un produit celui de l'élève, du formé, du formateur. L'évaluation sommative permet alors « d'éliminer le doute. » (Bonniol, 1996, p. 12) Le produit norme, indispensable à l'évaluation sommative, provient des critères d'évaluation élaborés à partir des objectifs institutionnels déclinés en objectifs d'évaluation. Nous reprendrons le terme « critère » pour un étayage dans le prochain paragraphe. L'évaluation sommative « a pour but de fournir un bilan, ou de permettre une décision. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 19) Elle est alors effectuée en fin de formation, elle fait appel à « un bilan exact, un descriptif précis, exhaustif » (Bonniol, 1996, p. 12) L'évaluation sommative est une mesure de l'écart à la norme posée, qui s'intéresse uniquement au résultat, au produit : « La distinction entre les deux finalités, formative et sommative, représente une polarité importante, mais parmi beaucoup d'autres oppositions possibles. » (Cardinet, 1986b, 38)

Les systèmes d'évaluation mis en œuvre par les différentes institutions dans le CELEM relèvent de l'évaluation sommative, c'est ce qui permet aux organisateurs par exemple de remettre des rapports sur les résultats obtenus aux investisseurs et donateurs.

On parle d'**évaluation diagnostique** pour une évaluation « qui intervient lorsqu'on se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 18). Pour recueillir ces informations cette évaluation fait appel à des épreuves normalisées. Elle se distingue de l'évaluation sommative par sa temporalité car elle est nécessairement en amont de toute action de formation. Procéder à une évaluation diagnostique puis sommative permet alors d'observer un écart de résultats, ou une progression.

**L'évaluation contrôle** peut-être définie comme un jugement de valeur, dans un jeu dont il faut définir les règles : jeu pédagogique, jeu institutionnel, jeu social (Hadjji, 1989b). Lorsqu'on aborde l'évaluation des différents dispositifs d'accompagnement à la scolarité organisée par nos institutions, on trouve le fait d'établir un bilan des actions. Nous sommes dans le registre de l'évaluation mesure ou sommative.

Dans le milieu scolaire cette évaluation est décrite comme une « activité de comparaison entre une production scolaire à évaluer et un modèle de référence » (Noizet & Caverni, 1978, p. 190).

**L'évaluation formative** permet, par l'information - retour qu'elle apporte, de réguler l'action du formateur car « le devoir de l'enseignant est enfin de s'interroger sur son propre rôle dans l'orientation générale de chaque élève et dans l'établissement du climat de la classe. » (Cardinet, 1979, p. 18). L'évaluation formative a pour objet l'activité de l'élève et c'est en fonction des informations prélevées par cette observation globale, les résultats mais aussi les procédures mises en œuvre par l'élève, que l'intervenant CELEM va adapter son action et procéder ainsi à des réajustements. Trois fonctions essentielles de l'évaluation formative semblent se dégager : la valorisation, la correction et la régulation. (Genthon, 1983, p. 30). Pour Abrecht (1991) cette référenciation semble trop cartésienne, il propose alors une démarche heuristique permettant aux informations générées lors de l'évaluation formative d'être : « exploitées, rassemblées, reliées, connectées, réorientées pour alimenter à l'intérieur d'une situation souvent relativement générale la résolution d'une difficulté plus ponctuelle, ou momentanée. » (Abrecht, 1991, p. 52). Ces deux visions des fonctions de l'évaluation ne sont pas contradictoires, et cela témoigne de la richesse du sujet.

Pour s'approprier l'évaluation formative il est proposé, dans un premier temps, de faire le deuil de contrôle : « C'est seulement quand on a fait son deuil du contrôle que l'évaluation peut émerger. » (Harvois, 1987, p. 118) Pour autant l'évaluation formative s'intéresse à l'élève mais tout autant aux résultats : « il serait en effet absurde de dire que l'évaluation formative ne s'intéresse pas aux résultats : c'est bien à partir des résultats partiels (mais un résultat n'est-il pas toujours partiel ?) que les procédures utilisées sont évaluées, dans les apports qu'elles déterminent avec ces résultats : d'une part les procédures utilisées par le maître dans sa gestion pédagogique, d'autre part des procédures utilisées par l'élève, dans sa gestion du processus d'apprentissage. » (Bonniol, 1988, p. 2)

Il est alors préconisé « de diversifier les stratégies d'évaluation formative en les fondant sur divers points d'articulation entre les apports respectifs de l'intuition et de l'instrumentation. » (Allal, 1983, p. 36) L'évaluation formative peut être rétroactive ; elle prend alors la forme d'un contrôle ou d'une interrogation. C'est ce qui nous sera nécessaire pour suivre les progrès des enfants. Elle peut aussi être interactive en favorisant les interactions, ou en observant des comportements. C'est ce qui se développe dans une formation par exemple. Lorsqu'elle est proactive, elle nécessite l'organisation d'un recueil d'indices. (Allal, 1991).

En 1978 l'objectif de l'évaluation formative est présenté comme ayant un double but : son objectif est « une double rétroaction, rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre, rétroaction pour le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 19) Si l'on situe cette évaluation dans les modèles cités précédemment nous sommes dans l'évaluation gestion.

En 1981, la notion **d'évaluation formatrice** (Bonniol, 1981) est créée ainsi lorsque l'évaluation est au service du formé ou « rétroaction sur l'élève » (Noizet & Caverni, 1978, p. 19), on lui donne l'appellation d'évaluation formatrice. C'est lorsque le formé s'approprie l'évaluation. Ainsi la boucle d'information générée par l'évaluation revient sur celui qui est concerné par l'évaluation. Scallon (1988) parle alors « d'information retour » : « Que penser au juste de la qualité de cette information retour, c'est-à-dire de la valeur de la rétroaction fournie à l'élève à l'occasion d'une démarche évaluative. » (Scallon, 1988, p. 247) Il distingue alors deux types de rétroactions : normative ou critériée. La rétroaction est dite normative « lorsque l'élève est informé de la position relative qu'il occupe dans son groupe. » (*Ibid.*) Elle est critériée « lorsque l'élève reçoit une description de sa performance, sans égard à la performance d'autres élèves. » (*Ibid.*) L'évaluation formative perd alors son double objectif « rétroaction pour le maître et pour l'élève » pour ne conserver que la « rétroaction pour le maître » (*Ibid.*) autrement dit sur le formateur. Quelle est son origine ?

Cette notion a été créée, suite à une recherche, menée entre 1974 et 1977 dans un lycée marseillais, dirigée par Bonniol avec une équipe de chercheurs de l'Université de Provence. Cette appellation permet d'évoquer l'évaluation au service des stratégies d'apprentissage des élèves. Pour Nunziati (1990a) cette forme d'évaluation peut être assimilée à une démarche didactique (Nunziati, 1990a) car elle requiert l'explicitation des critères aux élèves et donc l'explicitation de son modèle didactique. « Le projet de l'évalué-évaluateur est un projet de réussite sociale : être capable de se présenter conformément aux attentes. » (Bonniol & Vial, 1997, p. 280). « L'évaluation formatrice se centre sur le formé, la compétence visée réside dans l'appropriation des critères et dans la capacité à s'auto-contrôler en situation [...] » (Beroud & Poplimont, 2016, p. 41) Nous montrerons que l'évaluation formatrice peut aussi permettre l'autorégulation, dans le paragraphe suivant. L'évaluation peut permettre alors de réguler et de contrôler les pratiques du formateur (formative) ou celles du formé (formatrice). C'est parce que l'évaluation formatrice est au service du formé que nous privilégions cette forme d'évaluation pour notre étude, **elle est au centre de notre recherche** car elle privilégie les formés, c'est-à-dire des intervenants du CELEM, et les enfants. Les principes de l'évaluation formatrice feront l'objet du prochain chapitre.

Pour conclure, on peut alors poser **deux logiques** : le contrôle et l'évaluation (Ardoino & Berger, 1989) avec le contrôle permettant de vérifier, d'avérer ou de dévoiler, et l'évaluation qui permet d'apprécier, d'estimer. On peut aussi voir « l'évaluation comme un grand ensemble dans lequel deux logiques se contredisent » (Vial, 1997b, p. 79) Ces deux logiques sont identifiées comme étant le contrôle et le Reste « ce qui permet de s'en tenir à des choses vagues. » (Vial, 2010, p. 67) On parle aussi de vérification et d'interprétation. (*Ibid.*). Pour reprendre le vocabulaire utilisé jusqu'à présent on peut alors dire que dans l'évaluation contrôle on retrouve l'évaluation sommative, la docimologie ou encore la mesure des produits. Avec la précision que « le contrôle ne requiert cependant pas nécessairement la mesure. Je peux très bien me contenter, par exemple, d'observer la présence de tel indice et, en fonction du résultat de mon observation, décider d'apporter une correction ou au contraire de continuer le processus. » (De Ketele, 1991, p. 38)

Pour l'évaluation du Reste on peut l'envisager avec deux modalités celle au service du système de formation et du formateur, on retrouve alors l'évaluation formative, la gestion des procédures et celle au service du formé on a alors l'évaluation formatrice ou située. Elle comporte alors un « double profil : [...] question de valeur [...] et dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils [...] » (Ardoino & Berger, 1989, p. 3)

## 2. Le vocabulaire de l'évaluation

Ce paragraphe a pour but d'élucider un certain nombre de vocables utilisés dans le domaine de l'évaluation quel que soit le modèle retenu. Elucider dans le sens d'expliquer, de rendre clair ce qui est complexe, confus, obscur et faire la lumière sur un fait énigmatique ou incompréhensible. Dans la pratique comme dans la théorie, les termes employés sont souvent confus ou simplement mal compris. Ce n'est pas une liste exhaustive de tout le vocabulaire utilisé mais simplement l'éclairage de quelques termes qui nous semblent clefs lorsqu'on évoque l'évaluation. Nous choisissons alors de questionner les critères puis les indicateurs de l'évaluation. Parce que l'un (indicateur) concrétise l'autre (critère) parce que l'un (indicateur) n'existe pas sans l'autre (critère), nous abordons ces deux termes dans le même paragraphe. Les objets de l'évaluation, ce sur quoi porte l'évaluation, sont protéiformes : copies d'élèves, portfolios, rapports, dispositifs divers, protocoles multiples, progressions, discours, connaissances, ... Nous les présentons alors sous trois formes : les produits, les procédures et les processus. Ces objets peuvent tous être évalués mais c'est l'objectif de l'évaluation qui déterminera comment ils vont être appréhendés. Il ne fait aucun doute que les explications proposées sont évolutives, nous ne souhaitons rien figer, mais seulement donner quelques éléments de compréhension. En ce sens ceci n'est pas un lexique (Vial, 1999, p. 1).



Nous proposons de présenter ces mots par leur fonction, leur rôle, leur construction et leur place dans un système d'évaluation. Pour cela nous empruntons dans les textes sur l'évaluation les propos qui peuvent illustrer notre conception. Nous présentons les relations et inter-relations qu'ils nouent entre eux. Cette base devrait permettre d'améliorer la lisibilité des paragraphes suivants, cela évitera d'alourdir notre texte, il pourra être plus fluide. L'explicitation de ce vocabulaire devrait permettre de réduire les confusions terminologiques et de donner notre propre vision de ces termes.

### 2.1. Les critères et les indicateurs de l'évaluation

C'est parce que **les critères d'évaluation** sont indispensables quelle que soit la forme de l'évaluation que nous présentons cette notion. « Un critère est une dimension du projet que l'évaluateur choisit de privilégier comme référence parmi d'autres, qui caractériseraient peut-être aussi bien l'objectif, et éventuellement avec d'autres. » (Bonniol, 1988, p. 4)

Les critères sont alors plus abstraits, plus généraux, plus globaux et hiérarchiquement ils sont alors plus importants que les objectifs car ils sont plus larges mais ils doivent se concrétiser alors en indicateurs et en objectifs : « On peut dire d'une certaine façon que l'objectif est une concrétisation, dans un projet, de critères qui dépassent largement l'objectif lui-même. » (Bonniol, 1996, p. 18) La fonction du critère est d'abord de donner du sens au projet puis de générer des indicateurs concrets et si possible quantitatifs pour évaluer l'objet : « Ces critères opérationnels, ces critères de tâche, sont des dimensions abstraites parce qu'il faut et il a fallu beaucoup de temps pour séparer la couleur de l'objet : ce n'est que par abstraction qu'on peut nommer la couleur en la séparant de l'objet. » (Bonniol, 1996, p. 19)

Un critère est donc nécessairement abstrait et qualitatif « Un critère d'évaluation sert à évaluer ; il consiste en une dimension abstraite, nécessairement qualitative, que l'on va utiliser pour évaluer un objet. » (Bonniol & Genthon, 1989, p. 106) Les critères peuvent aussi être définis comme : « éléments permettant au sujet de vérifier qu'il a bien réalisé la tâche proposée et que le produit de son activité est conforme à ce qu'il devait obtenir. La liste de ces critères peut être établie avec les apprenants comme le proposent les théoriciens de l'évaluation formatrice ; elle est parfois alors nommée "carte d'étude." » (Meirieu, 1987, p. 182). Ici il est expliqué que le formé se réfère à une liste de critères provenant du formateur, de l'institution ou au mieux co-construite avec le formateur.

Ce qui nous intéresse ce sont les critères que le formé identifie pour servir son propre projet ; on pourrait les nommer les **critères internes**, parce que propres au sujet. « si l'on se place résolument dans le modèle de l'évaluation/régulation, on est conduit à se soucier d'abord d'aide à l'apprentissage ; les critères sont construits comme des repères pour orienter l'action et pour stimuler **une verbalisation précise**, sur ses actions, ses erreurs et ses réussites, ses projets d'actions. » (Veslin, 2001, p. 101)

Comment favoriser l'émergence des critères internes ? Nous proposons dans la suite de ce texte des éléments de réponse avec l'évaluation formatrice. Pour autant, on sait que « L'évaluation formative utilise l'ensemble des critères (relatifs aux produits, aux procédures et aux processus) dans leurs rapports, même si ceux qu'elle privilégie sont les critères qualitatifs relatifs aux processus. » (Bonniol, 1988, p. 3) L'importance des critères relève de deux aspects : ils sont pour le formé « un outil de décentration, d'abstraction et de généralisation par rapport aux situations particulières, permettant d'accéder aux principes qui régissent les tâches. » (Genthon, 1993, p. 22) mais aussi pour les partenaires « un outil de communication, de négociation et de progression, de référentialisation. » (Genthon, 1993, p. 23)

Une pluralité de critères intervient dans l'évaluation. On s'intéresse alors à leur fonctionnement : indépendance ou pas ? (Figure 8)

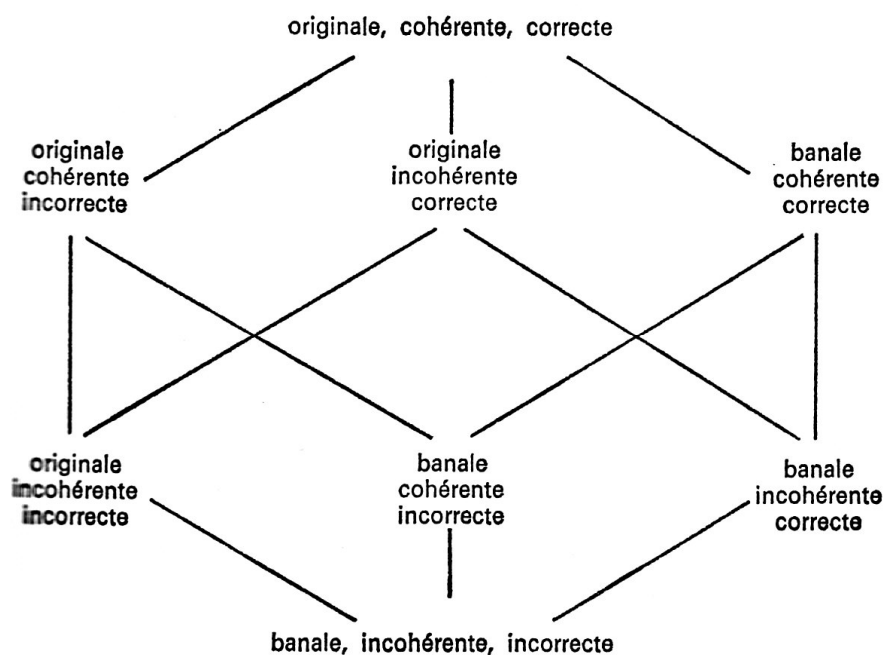


Figure 8 : construction à partir d'un même texte de huit copies sur trois descripteurs à deux modalités : simplexe des combinaisons possibles (Noizet & Caverni, 1978, p. 131)

Après avoir envisagé toutes les combinaisons possibles entre différents critères (figure 8), il est montré que « les évaluateurs n'ont pas utilisé les critères indépendamment l'un de l'autre. » (Noizet & Caverni, 1978, p.134). Il existe donc pour une même évaluation un ensemble de critères, inter-reliés entre eux et utilisés par les évaluateurs de manière conjointe. Lorsque plusieurs critères sont définis, ils sont alors hiérarchisés en fonction des objectifs visés. En effet, « les critères qu'utilise l'évaluateur n'interviennent pas avec le même poids dans la note qu'il attribue et entretiennent entre eux des relations hiérarchiques » (Noizet & Caverni, 1978, p. 130) Ainsi les critères ne sont opérationnels que lorsque qu'ils sont traduits en **indicateurs concrets**. C'est le programme qui permet d'arriver à la formulation des indicateurs. Les indicateurs concrétisent alors les critères comme le programme concrétise le projet. En ce sens le programme c'est le « projet programmatique » (Boutinet, 1990) Les critères dépassent l'objectif dans le sens où l'objectif est une concrétisation des critères dans un projet. Tenir compte d'un critère de réalisation nécessite la construction d'indicateurs répondant au critère.

**Un indicateur** est défini comme un « élément significatif, repérable dans un ensemble de données, permettant d'évaluer une situation, un processus, un produit ... Un indicateur est en principe toujours référé à un critère. » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 208) Les indicateurs permettent un « recueil d'indices » (Noizet & Caverni, 1978, p. 121), et ce recueil « a pour objectif de préciser la nature des critères effectivement utilisés par les évaluateurs, ainsi que leur mode d'utilisation. » (*Ibid.*) En cela « les indicateurs trouveront naturellement leur place en regard de chaque critère (catégorie abstraite) comme les éléments observables et mesurables (catégories concrètes) [...] » (Figari & Remaud, 2014, p. 92). Un indicateur est donc issu d'un critère, lorsque ce dernier est interne au sujet l'indicateur est donc à son tour un **indicateur interne** car déterminé par le sujet.

Un indicateur peut être « un comportement observable à partir duquel on peut inférer de l'atteinte de l'objectif ou de la maîtrise d'une capacité. Il n'y a pas de déductibilité des indicateurs à partir de l'objectif ou de la capacité, et ceux-ci ne sont pas réductibles à la somme des indicateurs qui peuvent permettre d'en inférer l'existence. En ce sens, le choix des indicateurs et leur pertinence sont toujours questionnables. » (Meirieu, 1987, pp. 184-185)

La réalisation des indicateurs d'évaluation est alors considérée comme un travail « exigeant et précis », exigeant dans le respect de la pertinence avec les critères, et précis dans l'explicitation nécessaire à leur appropriation. On peut dire que lors de la construction du référentiel, on s'intéresse aux « effets escomptés [qui] définiront les critères de l'évaluation en regard desquels seront déterminés les indicateurs. » (Hadji, 1989a, p. 51)

Ainsi les évaluateurs sélectionnent des observables qu'ils vont interpréter en fonction de systèmes de références (Noizet & Caverni, 1978) C'est pourquoi le référentiel occupe une place importante dans le processus d'évaluation car « les opérations d'évaluation, quelles qu'elles soient, fonctionnent sur des référentiels (implicites ou explicites ; normatifs ou scientifiques ; explicatifs ou instrumentatifs). » (Figari, 2014, p. 108). Pour le CELEM il existe deux référentiels institutionnels : la charte de l'accompagnement à la scolarité (Lang & al., 2001) qui légifère tous les dispositifs inscrits dans cette organisation, et le charte CELEM (Treve & Bourgat, 2009) qui est le texte spécifiquement rédigé pour les clubs.

Le processus d'élaboration du référentiel est **la référentialisation** qui : « consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne lui, un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation. » (Figari, 1994, p. 48)

Cette définition s'écarte de celle qui consiste à dire qu'un référentiel est « un processus normatif qui permet de différencier » (Foucault, 1969, p. 65). Nous privilégions la distinction entre la processus appelé référentialisation (Figari, 1994) et le produit ; le référentiel comme « un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. » (Cros & Raïsky, 2010, p. 107). Le référent pourra « être constitué par un idéal ou une norme mais aussi par un niveau, un élément de comparaison particulier, non normatif. » (Figari & Tourmen, 2006, p. 9) La référentialisation est incontournable pour l'évaluation comme pour l'autoévaluation ; elle sera étayée plus largement dans le prochain paragraphe.

Les référents sont traduits en critères. Un critère permet de voir si les objectifs sont atteints, et l'indicateur permet de dire que les objectifs sont atteints. (Hadji, 1989a) Il est alors possible que le critère se décline selon la logique de l'évaluation dans laquelle il s'inscrit (Vial, 2010, p. 140) ; il a alors **deux statuts** possibles celui dit de « balise » ou celui de « repère ».

Dans le contexte de l'évaluation-régulation qui nous intéresse, Vial cite les **critères de réalisation** comme permettant « l'étayage des processus du sujet réalisant le produit. » (Vial, 2010, p. 149) Ces critères permettront d'élaborer les indicateurs procéduraux nécessaires à la réalisation de la tâche demandée. Ainsi ils énoncent les conditions favorables « en fonction desquelles le sujet réalisera la tâche qui lui est proposée. » (Bonniol & Genthon, 1989, p. 107) Le formé peut alors s'organiser pour réaliser la tâche demandée. Ainsi le critère n'a pas pour fonction de fournir un outil de mesure : c'est le plus souvent un ensemble de procédures énoncées sous forme de consignes intermédiaires au produit demandé pour aider à la réalisation de la tâche. « Les critères de réalisation sont caractérisés par quatre dimensions : la fonction qu'ils servent, leur puissance, les objets qu'ils concernent et les sujets qui les utilisent. » (Bonniol & Genthon, 1989, p. 110). C'est en combinant ces différents éléments que le critère de réalisation remplit sa fonction d'évaluation. La maîtrise des critères de réalisation favorise la réussite car elle permet de développer de nombreux processus qui participent à l'élaboration de l'intelligence : « l'appropriation des critères, l'abstraction qu'ils requièrent de la part du sujet, les décentrations que celui-ci est amené à faire, la réversibilité qu'ils induisent, les **boucles de régulation** qu'ils mettent en œuvre, le fonctionnement à un niveau métacognitif qu'ils favorisent. » (Bonniol & Genthon, 1989, p. 113)

**Les critères de réussite** sont à l'origine des indicateurs qui permettront de juger de la valeur de la l'activité (le réel) par rapport à la tâche demandée (la norme) ; on parle alors de résultats. « Les critères de réussite concernent le produit réalisé » (Bonniol & Genthon, 1989, p. 110) . C'est l'atteinte de ce socle qui constitue le critère de réussite. Par exemple : « un des critères de réussite d'une leçon est, en effet, pour le sujet, seul en face de sa leçon, d'anticiper sur ce qu'il saurait effectivement réciter s'il était interrogé pour de bon.

L'enfant consciencieux est celui qui s'auto-questionne pour mesurer ce qu'il sait et ne sait pas encore. » (Levine, 1962, p. 168). Cette notion d'auto-questionnement est étudiée dans le contexte de l'autoévaluation avec : « auto-questionnement : bouillonnement du sujet au monde, élaboration, fondation de sens, de significations entrevues sur soi au monde, de fulgurances ou de doutes, d'avancées, de remises en question, mises en perspectives, arrimages provisoires, temporaires, à peine posés déjà perdus. » (Vial, 1997c, p. 145) Avec l'auto-questionnement, c'est cet aspect de l'autoévaluation que nous privilégions.

Un critère d'évaluation devient critère de réalisation lorsque « les sujets deviennent capables d'un double mouvement : celui qui va **de l'indice au critère** (mouvement de l'évaluation), de l'acte au concept d'une part, et celui qui va **du critère à l'indice** (mouvement de réalisation), du concept à l'acte par construction des indices pertinents d'autre part. (Bonniol & Genthon, 1989, p. 107) Ce mouvement est décrit par Piaget sous le terme de « double réversibilité » ou encore de « groupe INRC<sup>86</sup> » avec quatre transformations « réunissant en un même système les inversions et les réciprociétés, et réalisant ainsi la synthèse des structures partielles construites jusque-là au niveau des opérations concrètes. » (Piaget & Inhelder, 1966, p. 132) C'est le stade des opérations concrètes (entre 2 et 11-12 ans) qui nous préoccupe et plus précisément celui de la sous période des opérations concrètes avec les opérations simples (7-8 à 9-10 ans) car les enfants du CELEM sont âgés de 7 ans. A ce stade de développement s'élabore la capacité de double réversibilité présente au stade des opérations formelles.

Que deviennent ces indicateurs et ces critères sur le terrain des CELEM ? Pour l'APFÉE parmi les indicateurs retenus pour évaluer le dispositif « coup de pouce » nous trouvons : le nombre d'enfants pris en charge dans un club, l'avis des différents partenaires, ou encore le nombre de parents ayant participé à une séance (APFEE, 2013a). Ainsi le cadre institutionnel laisse place à la création de critères d'évaluation hétérogènes car engendrés par des différents partenaires donc à une grande variété d'indicateurs. Le but de l'évaluation produite et administrée par l'association organisatrice des clubs est de transmettre, sous forme de dossier, des données permettant de rendre des comptes aux financeurs (30% État, 70% des mécènes : banques ou particuliers), de promouvoir les dispositifs auprès des villes qui ne connaissent pas ce dispositif, ou de justifier un éventuel renouvellement des actions. Il peut aussi être utile aux enseignants, bien que ce bilan ne leur soit pas systématiquement adressé, pour, par exemple, affiner les critères permettant de choisir les élèves qui participeront au club l'année scolaire suivante, le verbatim suivant illustre ce dernier point : « *Je n'ai toujours pas reçu les bilans des élèves de CP (école X) pris en coup de Pouce pour savoir pour quels élèves le dispositif Coup de Pouce a été favorable et ceux pour qui le dispositif n'était pas adapté car de trop grandes difficultés.* »<sup>87</sup>. L'évaluation des dispositifs d'accompagnement semble ne pas être posée en termes d'objectifs univoques ; chacun des acteurs s'empare du résultat des diverses enquêtes et questionnaires pour leur attribuer un sens qui réponde à son propre questionnement, à son propre projet.

---

<sup>86</sup> INRC : I = action, sa négation=N, R= réaction sa négation = C Pour deux systèmes exemple « du mouvement d'un escargot sur une planchette qu'on déplace en même temps », on a des systèmes I et N et pour l'autre R et C avec toutes les combinaisons entre deux. (Piaget, & Inhelder, 1966, p. 167)

<sup>87</sup> Extrait d'un mail d'une enseignante de CE1 14 juin 2014, annexe 19

Pour initier l'intervenant à l'évaluation formatrice l'énonciation des critères sera indispensable, et cela devra donc être mis en œuvre dans le dispositif de formation CELEM. Nous devons alors proposer aux intervenants de rédiger les propres critères et indicateurs permettant d'évaluer ses propres actions dans le club. Il devra aussi être proposé à l'intervenant de les hiérarchiser. Les critères ainsi organisés vont permettre de prioriser les actions de l'intervenant au sein du club.

## 2.2. Les objets de l'évaluation : produits, procédures, processus

La tâche à évaluer est « généralement définie à partir d'objectifs d'évaluation qui spécifient les objectifs institutionnels visés » (Bonniol, 1981, p. 475). Est-ce un produit, une procédure ou un processus que l'on cherche à évaluer ? Le triptyque produit-procédure-processus est évaluable et ce sont les conditions d'évaluations qui permettront de les atteindre.

En économie, **le produit** est « le résultat d'une production due à plusieurs facteurs (matière première, travail, etc.). » (Madeleine Grawitz, 2004, p. 327) On peut aussi dire que « Le texte de recherche est un produit relevant d'un travail d'écriture » (Vial, 1999a, p. 31). Dans un système complexe « on produit des choses et l'on s'auto-produit en même temps ; le producteur lui-même est son propre produit » (Morin, 1990, p. 115). Pour réaliser un produit il y existe une ou plusieurs méthodes, ce sont « des manières de procéder » (Grawitz, 2004, p. 326) c'est - à - dire des procédures, on parle aussi de marche à suivre qui relève d'un programme ou d'un protocole. Elle recouvre les méthodes, les techniques : elle est externe au sujet donc évaluable et régulable de manière externe ou interne. N'importe qui peut évaluer un produit et un protocole, celui qui réalise le produit ou qui suit le protocole mais aussi une personne ou une institution externe. En éducation le produit est le résultat d'un ensemble de procédures et de processus. On parle alors de bon produit qui peut prendre la forme de « corrigé-type » (Bonniol, 1996, p. 19). Ou encore de « produits des apprentissages constitués par la performance » (Attali & Saint-Martin, 2010, p. 68) On peut définir les produits comme « les traces observables d'une activité, résultats d'une fabrication. » (Eymard-Simonian, 2000, p. 62). Ainsi il y a plusieurs produits possibles pour une même tâche et pour mesurer un produit on a alors besoin d'un modèle de référence car cela « implique de comparer une caractéristique de l'objet avec une unité-étalon en utilisant un instrument dédié dans des conditions contrôlées. » (Vial, 2012, p. 20) Il existe donc un ensemble de **produits - normes** pour une tâche donnée (Bonniol, 1981a) Ainsi « l'évaluateur, avant même d'être confronté au produit réel va restreindre cet ensemble de produits possibles pour constituer un modèle de référence opérationnel auquel sera comparé le produit réel. » (Bonniol, 1981a).

Par exemple avec la LOLF<sup>88</sup> on constate le passage d'une logique de moyens à une logique de résultats donc de produits, nous sommes dans l'évaluation de dispositifs avec pour objectif le « contrôle de la dépense publique » (Mignan, 2007, p. 15), cette logique de contrôle est mise en place avec un contrat d'objectifs. L'efficacité d'un dispositif va ainsi être analysée, avec non plus une obligation de moyens mais la mesure du rapport entre les résultats obtenus et les moyens mis en œuvre pour les obtenir. La difficulté d'organiser une évaluation sommative pour les dispositifs d'accompagnement à la scolarité du type CELEM, peut être analysée comme résultant d'un manque de normes, de modèles de référence. En effet, il semble difficile d'évaluer un dispositif si les critères d'évaluation (figure 9) n'ont pas été déclinés en **indicateurs** qui concrétisent le produit norme.

---

<sup>88</sup> LOLF, Loi Organique aux Lois de Finances, voté en 2001.

On retrouve cette logique d'évaluation-mesure dans les enquêtes PISA<sup>89</sup> visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs dans le milieu scolaire, le constat suivant a été fait : « une aggravation des déterminismes sociaux : l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires, et cette tendance s'est accrue au cours de ces dix dernières années. »<sup>90</sup>

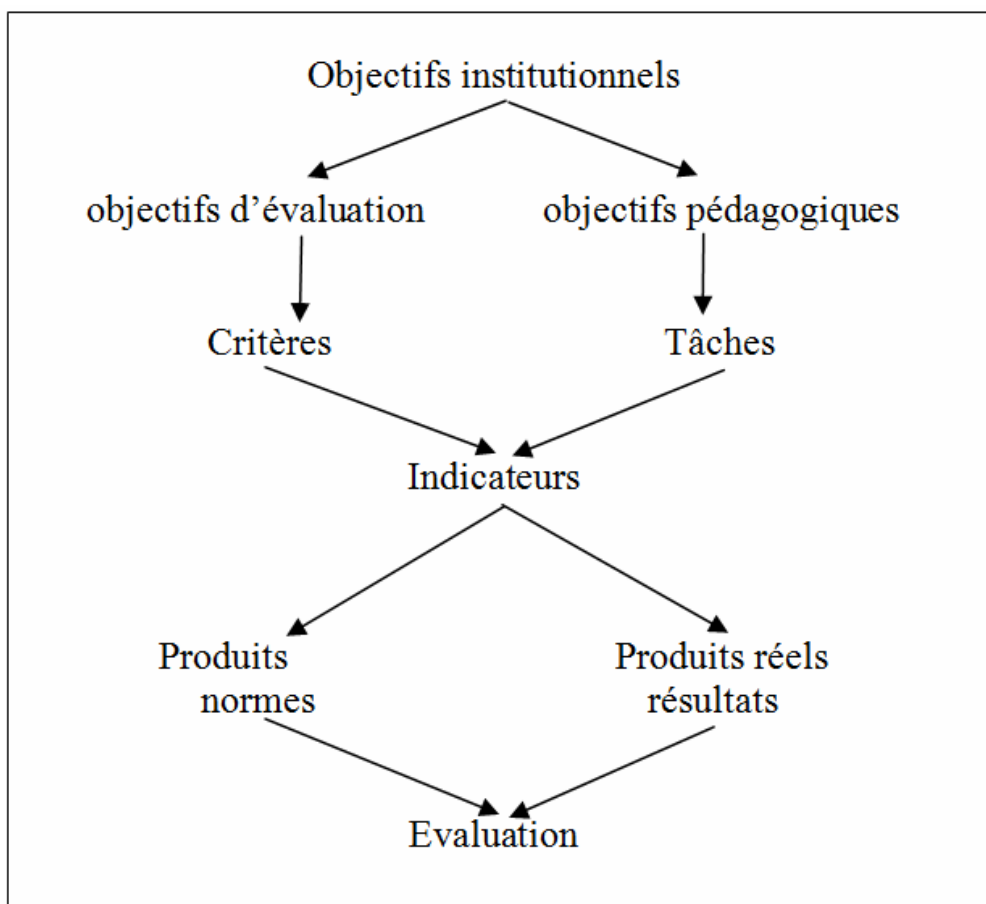


Figure 9 : modélisation du système d'évaluation des CELEM

La figure 9 montre que les objectifs d'évaluation permettent de choisir des critères d'évaluation. C'est à partir de ces critères que l'on peut trouver les indicateurs qui opérationnaliseront ainsi le produit norme. L'évaluation est un moyen de mesurer le rapport entre la norme institutionnelle et l'activité de terrain. Dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité nous nous heurtons avec la charte de 2001, à un cadre institutionnel encore mal défini ; ainsi la « palette des objectifs et des contenus des dispositifs d'accompagnement scolaire est aujourd'hui très large, des plus proches du travail scolaire au plus éloigné. » (Glasman, 2005, p. 122)

Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale de 2008 portant sur « le travail des élèves en dehors de la classe » retient des critères comme : l'articulation avec le travail en classe, la collaboration avec les familles ou encore le type d'activités proposées, et aborde des indicateurs comme : l'utilisation des outils TICE, ou encore l'organisation des dispositifs pendant le temps des vacances (Bouysse & al., 2008).

<sup>89</sup> PISA *Program for International Student Assessment*. Leur publication est triennale. La première étude fut menée en 2000. Page 16 de notre thèse.

<sup>90</sup> Site du gouvernement : <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html> consulté en mars 2015

Pour tous les types d'évaluation, il est donc indispensable d'élaborer puis d'énoncer les critères et les indicateurs d'évaluation. Le Boterf (1990) parle de « référentiel d'évaluation » qu'il définit ainsi : « ensemble des critères explicites qui serviront à évaluer les effets d'une action ou d'un plan de formation. » (Le Boterf, 1990, p. 25) Il distingue alors trois sortes de référentiels : celui d'exploitation, celui des emplois et celui de la formation.

Le référentiel d'exploitation contient alors l'ensemble des paramètres qualitatifs, celui des emplois recouvre la répartition des emplois et leur contenu, celui de la formation comprend l'ensemble des objectifs de formation. (Le Boterf, 1990, pp. 25-26).

Il existe lorsque nous évoquons la notion de produit une autre notion assez proche celle de **processus - produit** qui, bien qu'ancienne, donne lieu à de nombreuses recherches (Bissonnette & al., 2005). Dans cette approche de processus - produit « les performances scolaires des élèves sont envisagées comme étant directement le produit du processus d'enseignement élaboré par le professeur. » (Talbot, 2012, p. 130) On trouve, ainsi qu'une technique d'enseignement pourrait être plus efficace qu'une autre grâce à des études essentiellement descriptives. Cependant les recherches processus - produits font débats : « les épreuves d'évaluation utilisées dans les recherches "processus – produits" ainsi que les épreuves nationales ou internationales conduiraient à orienter le discours sur les pratiques enseignantes. » (Carette, 2008, p. 90).

Ainsi « Il est impossible de donner une réponse tranchée à notre problématique de départ, à savoir : " certaines pratiques pédagogiques sont-elles plus efficaces que d'autres dans la maîtrise par les élèves des compétences de base ?" » (Feyfant, 2011, p. 11) De plus, « le paradigme processus-produits, développé au début des années 60, est, [...] centré sur le maître, mais il s'intéresse à ce qu'il fait plutôt qu'à ce qu'il est. » (Bressoux, 1994, p. 94) Au-delà des recherches sur les techniques efficaces d'enseignement ce qui nous préoccupe c'est la démarche sous-jacente aux pratiques de l'intervenant, le « ce qu'il est » (*Ibid.*), en cela une démarche « ne peut se laisser réduire à un mode d'approche exclusif, invitant à la recherche des combinatoires les plus pertinentes » (Figari, 1991, p. 50). Quelle démarche de formation pouvons-nous envisager pour participer à la Refondation du système éducatif ? Quel élément pour une démarche de formation différente pouvons-nous mettre en œuvre ? Dans une démarche le « trajet n'est jamais linéaire et mono-causal, il n'est pas une trajectoire, il est processuel, avec des aller-retours [...]. » (Vial, 1999a, p. 18)

**La procédure** peut-être formalisée dans une « fiche action », un « guide », on parle alors de protocole. Une procédure est définie comme « une manière de procéder, étapes d'une technique. » (Grawitz, 1981, p. 326) Elaborer une procédure permet d'énoncer qui fait quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Et pourquoi ? Lorsqu'on évoque l'élaboration de procédures d'évaluation c'est un travail de « référentialisation, de conceptualisation, de modélisation et d'instrumentation » (Figari, 2008, p. 83) nécessaire à l'observation de l'objet dont on parle.

On peut remarquer alors que l'évaluation peut être perçue comme une « procédure contraignante » (Jorro, 2005, p. 15). Du point de vue des apprentissages, les procédures peuvent se décliner en « procédures intermédiaires de traitement de l'information » (Bressoux, 1994, p. 94).

**Le processus** est la mise en œuvre des procédures par le sujet, il est interne au sujet. Ce sont « les étapes d'une évolution complexe, impliquant une coordination de causes et d'effets. » (Grawitz, 1981, p. 326) On peut évaluer des produits, des résultats, comparer des bilans, on peut aussi évaluer des moyens, des procédures. « L'objectif des procédures de contrôle est de comparer le degré de conformité, sinon d'identité, entre un modèle de référence, et des phénomènes échéants, ou occurrents, comme en témoignait clairement l'étymologie comptable du mot ; le "contre-rôle" était le double registre permettant de vérifier la comptabilité. Cette approche s'applique aussi bien au contrôle fiscal, douanier, policier, sanitaire que comptable, etc. Le contrôle s'axe donc sur la cohérence et l'homogénéité. » (Ardoino & Berger, 1986, p. 1) Il est de l'ordre de l'organisation mentale, du vivant, avec les mises en tension, les mouvements, l'énergie, les élans qui favorisent, dynamisent, orientent, transforment le sujet. Le processus ne peut être qu'autoévalué et donc auto-régulé.

Le processus est défini comme composé « d'étapes d'une évolution complexe, impliquant une coordination de causes et d'effets. » (*Ibid.*) C'est alors la « qualité de l'énergie convoquée par le sujet agissant » (Vial, 2014, p. 155), il est donc interne au sujet, et ne peut être évalué et modifié que par le sujet lui-même.

Ainsi nous établissons que les processus sont les objets les plus spécifiques de l'autorégulation car, même si l'autorégulation peut être appliquée à des procédures, elle est alors la seule action possible sur les processus. Seul le sujet peut évaluer ses processus. Il n'est donc pas possible avec une évaluation externe d'atteindre les processus de l'autre. « Le processus ne s'arrête donc pas lorsque l'évaluateur a remis un rapport, un avis, une note, mais ne trouve pleinement son sens que s'il comprend le travail ultérieur de l'évaluant. » (Ardoino & Berger, 1989, p. 10). L'autorégulation que nous proposons d'exposer dans ce travail peut être qualifiée de processus. Le paragraphe suivant étaye cette notion.

### 3. Les principes de l'évaluation formatrice

Au regard de ces différentes conceptions de l'évaluation nous proposons d'aborder l'évaluation sous l'angle de la formation. Pour autant, les éléments de docimologie guideront l'élaboration et la correction des tests destinés aux enfants qui nous sont nécessaires pour la conception de notre expérimentation. Sachant que « l'évaluation d'un fait de formation consiste en la production d'un jugement de valeur ou d'utilité (une sorte d'étiquette) grâce auquel ce fait acquiert une signification différente, est perçu dans une nouvelle perspective, fait l'objet d'une nouvelle représentation, dès lors qu'un nouvel attribut « ce qu'il vaut » lui est conféré » (Lesne, 1984, p. 131) Dans cette recherche nous privilégions l'évaluation comme **une aide à la décision**, c'est alors « un processus par lequel on traite des informations permettant de justifier des décisions possibles » (Stufflebean & al., 1980), elle est alors un outil de régulation. Nous parlons alors d'**évaluation-formation** car elle est « la voie royale de la formation. » (Nunziati, 1990a) Elle permet soit de réguler, soit de contrôler « elle garde comme modèle de référence la légalité, non plus seulement celle des objectifs mais aussi celle des manières de parvenir à ses objectifs. » (Bonniol, 1996, p. 12)

Lorsque l'évaluation-formation a pour seul objectif la mesure, elle développe alors pour le formé (ou pour le formateur), un processus dit d'auto-contrôle qui s'effectue à l'aide d'une auto-correction qui peut être alors assimilée pour le formé à une auto - notation : « Pour rendre l'élève acteur de son apprentissage, un moyen est de le faire participer à l'évaluation. Mais lui demander des auto-notations participe d'un réductionnisme qui ramènerait l'évaluation à la note. » (Genthon, 1984, p. 42) or c'est ainsi que traditionnellement fonctionnait l'évaluation. Ainsi l'évaluation - formation mesure l'écart entre le réel et la norme mais contient aussi un autre objectif, plus complexe que la simple mesure, celui de la régulation voire de la formalisation **des processus d'apprentissage** : « une évaluation qui permette de réguler les processus, de réguler le vivant. » (Bonniol, 1996, 14).

L'évaluation formatrice est une évaluation au service de la régulation. Qu'entend-on par régulation ? Pour adapter ses processus et procédures à l'évolution du club qu'il anime, l'intervenant CELEM aura la possibilité de réguler son action, de s'autoréguler.

Dans ce cadre, nous nous intéressons aux régulations qui font intervenir l'activité du sujet autrement dit aux régulations cognitives : « La notion de régulation en évaluation a été inventée dans **la systémie**, elle n'existe pas dans les modèles antérieurs. » (Vial, 2001, p. 68)

Nous proposons alors de présenter plus précisément les principes de l'évaluation formatrice qui « a le souci de réajuster, d'améliorer les manières de faire pour atteindre les objectifs. » (Bonniol, 1996, p. 12) L'évaluation formatrice concerne le formé, l'intervenant CELEM, pour réajuster ses propres produits, ses procédures ou ses processus cela implique forcément de procéder à une autoévaluation.



### 3.1. La notion de système

Vial (1999) situe l'évaluation formatrice dans la fin de la systémie ou le début de la systémique. Qu'entend-on par système ? La théorie des systèmes permet d'analyser tout système : systèmes vivants, systèmes physiques ou sociaux , c'est une « théorie dont le but ultime consiste à décrire et à englober, dans un formalisme mathématique, l'ensemble des systèmes rencontrés dans la nature. » (Bertalanffy, 1993, pp. 30-51).

Cette théorie représente donc un mode de pensée intégrateur des différents domaines, paradigme dans lequel notre étude s'inscrit puisque c'est une approche « permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action. » (Rosnay, 1975, p. 84) Un système est constitué d'un ensemble d'éléments interdépendants tous organisés en fonction d'un même objectif, c'est alors « un ensemble d'éléments liés par des relations multiples, et capable en interaction avec son environnement de répondre, d'évoluer, d'apprendre, de s'auto-organiser. » (Lesourne, 1988, p. 118)

Dans la perspective systémique on parle de « complexification du système dès lors que celui-ci est en mesure d'aborder des processus de changement qui portent sur son organisation générale, intégrant alors les relations entre les membres. » (Lerbet-Séréni, 1994, p. 61). Ce processus de changement est essentiel pour sortir du paradoxe de « **Plus de la même chose.** » (Watzlawick & al., 1974) En effet « c'est cette condition [le processus de changement] qui permettra au système de **sortir d'une circularité problématique**, problématique à partir du moment où elle est génératrice du "toujours plus de la même chose", cette "même chose" étant justement la difficulté sur laquelle on bute et qu'on ne parvient pas à résoudre. » (Lerbet-Séréni, 1994, pp. 61-62)

La **notion de système** peut être présentée comme « tout type d'agencement entre les parties d'un même ensemble. L'interdépendance des parties par rapport au tout est le fondement de la notion de système. » (Poplimont, 2000, p. 201). Notre objet de recherche est un dispositif au sens de « modes d'organisation de l'action (éducative), qu'ils soient des projets, des programmes, des curricula : ils mettent en oeuvre des moyens, des mécanismes pour atteindre des finalités collectives. » (Figari, 2008, p. 84) Il est alors constitué d'éléments épars, indépendants, autonomes avec de nombreux partenaires (Education Nationale, ville, associations, familles) et divers acteurs (enseignants, parents, enfants, intervenants, formateurs, agents mairie) tous au service d'un même objectif : favoriser la réussite scolaires des enfants. Travailler en partenariat nécessite de créer des liens, d'être en perpétuelles interactions, voire en oppositions, en équilibres et déséquilibres, tissant par ces paradoxes de nouveaux fils au service de boucles de régulation infinies.

Dans un système on trouve donc la **notion de relation**, celle-ci « organisée en système relationnel complexe, est dynamique à condition qu'elle soit en mesure à la fois de changement et d'homéostasie ; elle est auto-organisatrice si elle peut intégrer du bruit sur fond de redondance (ce qui nécessite que le système ait une mémoire) – et ce matériel systémique [que nous avons décrit] permettrait de constituer, si nous le souhaitons, la chronique des états du système. » (Lerbet-Séréni, 1997b) Le mode de vision proposé par la notion de système , définie comme « un complexe d'éléments en interaction » (Bertalanffy, 1993, p. 53) permet, de rendre compte de l'organisation des formations que nous observons, en abandonnant les visions strictement cartésiennes ou binaires. En effet « La théorie des systèmes qui, jusqu'à un certain point, est née d'une révolte contre la stratégie de recherche du structuralisme mécanique à depuis longtemps regagné le gros de la troupe scientifique, en dépit des efforts solitaires de quelques coureurs isolés dont les échappées n'émeuvent guère le peloton ». (Barel & Mitanchey, 1979)

Envisager la formation comme un système c'est non seulement prendre en compte les interactions qu'elle contient mais aussi le mouvement d'échanges perpétuels au service d'un objectif, car « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. » (Rosnay, 1975, p. 93)

Ainsi lorsque, par l'activité du système, un élément est modifié il entraîne inévitablement la transformation des interactions entre les éléments : « **Un système est un ensemble d'éléments en interactions** tels que la modification de l'un d'eux entraîne la modification de tous les autres. (Cette modification porte bien sur les relations, et non pas sur les éléments) » (Le Moigne, 1977, p. 61)

Un système évolue donc car il est « un ensemble de transformations qui, de façon générale, par le jeu des interactions, se régulent (= n'explorent pas) tout en gérant des flux d'énergie. » (Lerbet, 1993b)

Le concept de système est un moyen d'aborder la complexité : « le concept de Système, entendu comme un enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes, a très vite été adopté pour décrire la complexité. » (Le Moigne, 1999, p. 24) On parle alors « d'objet complexe » (Ladrière, 1973, p. 686). De manière générale, on peut envisager la formation organisée dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité comme un objet complexe formé d'éléments distincts reliés entre eux par des interactions de diverses natures, répondant ainsi à un certain nombre de fonctions d'information, de coordination, de régulation.

**La régulation** « concept essentiel de la systémique emprunté à la cybernétique, est un processus d'adaptation du système aux changements de son environnement ; il se manifeste sous forme d'oscillations faibles autour du niveau d'équilibre, l'état stable. Mais en cas de perturbations trop fortes, le sous-système de régulation peut s'avérer défaillant ; Il faut alors chercher un nouvel état stable à travers une véritable mutation. » (D. Durand, 1979) La régulation peut - être l'objectif visé de l'évaluation formative ou formatrice. « La régulation permet donc d'apprendre. » (Vial, 1996, p. 2)

En formation, le premier sens de la **régulation** nous amène à la **régularisation** autrement dit à la mise aux normes d'un savoir par rapport aux savoirs institués, l'évaluation - régulation permet alors un retour au référentiel de départ ; ce référentiel, cette valeur absolue, dans notre recherche est inscrit dans l'article 13 de la Constitution et se décline en textes successifs jusque dans la charte de l'accompagnement à la scolarité de 2001 et plus précisément la charte des clubs « coup de pouce », avec sa traduction procédurale : le protocole du déroulement des séances du club.

Cette régulation est alors conservatrice du sens et nécessite une régulation rétroactive et permet de rectifier une erreur, un produit (Bonniol, 1990). La régulation peut aussi « susciter une solution » (Morin, 1976, p. 156) elle est alors « **créatrice de sens** », elle entraîne alors une modification du projet initial ; on retrouve ici la notion de boucle : « Une approche systémique peut permettre de considérer l'évaluation-régulation comme un sous-système constitué de boucles d'informations rétroactives qui peuvent avoir deux fonctions : l'une de conserver le sens du projet initial en induisant le réajustement des écarts qui gêneraient la cohérence, l'autre d'ouvrir, de construire de nouvelles significations et de proposer de nouvelles orientations, en exploitant les écarts pour provoquer du changement. » (Genthon, 1993, p. 57)

La régulation comporte donc une double face paradoxale car elle est à la fois conservatrice du sens dans son rapport à la norme ; elle peut ainsi agir sur des procédures mais elle peut être aussi créatrice de sens dans sa recherche de solution ; c'est alors sur les processus qu'elle pourra intervenir car toute cette mécanique et cette chimie interne sont déterminantes pour la réussite de l'action. (Bonniol, 1990)

Pour qu'il y ait régulation, le sujet doit effectuer un mouvement de va-et-vient ; Genthon appelle cela une spirale (Genthon, 1993) dans le sens d'une succession de boucles de régulation (Bonniol, 1996)

On trouve déjà le terme de régulation chez Bruner, Piaget et Inhelder dans le cadre de l'apprentissage (Piaget & Inhelder, 1966 - Bruner, 1983) les régulations permettent par un jeu de transformations majorantes de retrouver un équilibre intégrant de nouveaux schèmes. La boucle de régulation a une fonction de valorisation et d'information. De valorisation car elle permet d'ajuster pour mieux réussir, et d'information lorsqu'elle met les erreurs en évidence. Ainsi la boucle de régulation permet de contrôler, d'ajuster mais aussi d'anticiper.

La régulation peut être alors conservatrice du sens ou créatrice de sens (Bonniol, 1990). Conservatrice de sens elle permet la reprise du projet, créatrice de sens elle engendre un nouveau projet. Dans le mot régulation, Morin (1980) s'attarde sur l'importance du préfixe RE « La dialectique du RE ne fait pas que produire du renouvellement.

Elle peut accueillir du neuf" (Morin, 1980, p. 341). « Ces deux fonctions, qui paraissent contradictoires, sont néanmoins nécessaires, dans leur complémentarité, à la survie et à l'évolution du système. » (Genthon, 1993, p. 58). Le système d'évaluation avec ses boucles de régulation « se caractérise par une organisation se faisant en fonctionnant par le jeu des régulations et des auto-régulations. » (Bonniol & Vial, 1997). Lors des régulations, on ne cherche plus à normaliser, on cherche à développer l'autonomie et l'anticipation. Ainsi la régulation « permet d'associer étroitement le "formé" à l'évolution de la formation. Il devient un acteur, au même titre que le formateur, ce qui ne veut pas dire que l'enseignant, par exemple, n'occupe pas un poste spécifique, il reste bien entendu le garant didactique et le contrôleur des acquis (dans la logique de contrôle). » (Vial, 2001, p. 71)

La notion de « **modification interne** » (Walliser, 1987, p. 73), est un des éléments qui définit le système comme un ensemble développant des rapports réciproques avec son environnement. Le système n'est pas fermé sur lui-même mais conditionné par l'environnement. En d'autres termes, les éléments externes au système de formation agissent sur la formation et la modifient ; cette formation ainsi modifiée impacte les actions développées dans cet environnement ; il y a alors un rapport de réciprocité. La formation devient ainsi autonome : « un système complexe apparaît et se développe avec l'émergence d'une capacité d'autonomie au sein du système : ses comportements sont élaborés par le système lui-même, de façon endogène ; ouvert sur ses environnements qui les sollicitent et le contraignent (lui interdisant certaines formes d'actions a priori possibles), et en transaction avec eux il n'en est pas pour autant complètement dépendant : ayant ses projets propres, il est capable d'intelligence. » (Le Moigne, 1999, p. 81) L'intelligence telle que Piaget (1961) la conçoit : « l'intelligence n'est autre chose que le système d'ensemble des fonctions cognitives. » (Piaget, 1961, p. 13)

On envisage alors la formation non pas comme un ensemble d'éléments mais comme un **ensemble de processus en interactions**, ainsi la formation des intervenants CELEM est appréhendée comme un tout dont les différents éléments qui la constituent ne sont pas isolés les uns des autres ou dissociés. Ce système est finalisé, il est inscrit dans un projet, dans le cadre de la formation des intervenants du club. Ces éléments, parfois mis en opposition contribuent tous, à notre sens, à rendre intelligible notre objet de recherche.

La formation est un système complexe en ce sens qu'elle transforme des comportements, des procédures, des processus dans un contexte précis, à un moment donné et impacte ainsi le projet du formateur et du formé. Dans l'environnement créé par les clubs, le projet institutionnel de formation énonce des finalités qui, à chaque « étage » de la formation interagissent. Afin de rendre le réel intelligible, compréhensible, alors on peut, refuser une vision simplifiante de la connaissance « nous vivons sous l'empire des principes de disjonction, de réduction et d'abstraction dont l'ensemble constitue ce que j'appelle "le paradigme de la simplification" » (Morin, 1990, p. 17). C'est pour échapper à cette simplification des phénomènes observés que nous proposons de rejeter ces principes.

Pour y parvenir, nous adopterons une vision complexe qui permet d'élaborer, d'analyser les éléments d'un même système non pas comme étant disjoints « étrangers l'un à l'autre », mais de privilégier le paradigme de distinction / conjonction ; cet outil conceptuel permet de distinguer les divers éléments sans les disjoindre pour autant. Ainsi ces éléments distincts sont constitutifs d'un même système, et la variation d'un élément modifie le système.

La complexité va nous permettre d'entrer dans les « boîtes noires » (Morin, 1990, p. 49) de ce système organisé, dans lesquelles règnent l'agitation et le désordre générateurs de transformation.

Car « Au-delà, l'urgence est d'étudier les formes supérieures des activités avec instruments dans l'originalité de leurs formes propres, notamment leur enracinement dans la complexité, la diversité et la singularité des situations de la vie sociale. » (Rabardel, 1995, p. 3) Les notions d'ordre et de désordre ne s'opposent pas, elles sont complémentaires. La complexité s'intéresse à tout ce qui contient **un paradoxe**, et Morin illustre cette notion en citant Héraclite : « vivre de mort et mourir de vie » (Morin, 1990, p. 85).

Un paradoxe est « une proposition qui énonce une totalité dans laquelle elle est incluse. » (Madeleine Grawitz, 2004) cette proposition est contradictoire, c'est une antinomie. On trouve la notion de paradoxe chez Russel (1903) dans la théorie des ensembles : « *The contradiction arise from treating as one a class which is only many* » (Russell, 1903, pp. 103-104) Il écrit alors : soit C la collection des ensembles  $x$  tels que  $x \notin x$  ; si C constituait un ensemble, on aurait  $\forall x(x \notin x \Leftrightarrow x \in C)$ , et donc en particulier  $C \notin C \Leftrightarrow C \in C$ , ce qui est absurde. (*Ibid.*) En d'autres termes Russell écrit qu'il existe un paradoxe dans la théorie des ensembles : si l'on considère  $x$  l'ensemble des ensembles qui n'appartiennent pas à eux-mêmes, il pose alors la question suivante : cet ensemble  $x$  appartient-il à lui-même ? La réponse oui est absurde car dans ce cas il n'a pas la propriété requise, la réponse non est absurde car dans ce cas il a la propriété requise. (*Ibid.*)

Le paradoxe est fondé sur l'existence d'ensembles qui n'appartiennent pas à eux mêmes, ce qui pose question. Un paradoxe se distingue d'une contradiction qui « signifie l'inconsistance sérieuse d'une proposition dans laquelle, de deux termes, l'affirmation de l'un implique la négation de l'autre, et réciproquement. » (Jeangène Vilmer, 2009, p. 497). C'est pourquoi on peut dire que « le paradoxe est une contradiction qu'on renonce à élucider. » (Ardoino & De Peretti, 1998, p. 100) On peut alors suivre la proposition suivante « *my contribution is to ask for paradox to be accepted and tolerated and respected, and for it not be resolved. By flight to split-off intellectual functioning it is possible to resolve the paradox, but the price of this is the loss of the value of the paradox itself.* » (Winnicott, 1971, p. 16) Ainsi le paradoxe désigne dans notre recherche : « une situation, une conduite, une stratégie, une attitude que l'on peut présenter ainsi : soit une alternative dont les deux pôles sont contradictoires, s'excluant mutuellement du fait de leur incompatibilité. » (Barel & Mitanchey, 1979, p. 38) Un paradoxe c'est la coexistence de deux propositions (ou autre) ; la simultanéité des deux propositions est nécessaire mais impossible ensemble. Dans un système complexe un paradoxe est composé « d'interactions entre options contradictoires et nécessaires l'une et l'autre. » (Jorro, 2014, p. 230)

La maîtrise du paradoxe « ne consiste ni à le nier, ni à l'ignorer. Au contraire, elle suppose qu'on le regarde en face, qu'on prenne conscience pleine de toute son éventuelle "horreur" et de l'apparente ou réelle impossibilité de le rendre inoffensif, et qu'à partir de là on cherche le moyen d'en tirer parti ou, au moins, de le rendre supportable. » (Barel & Mitanchey, 1979, p. 39). Dans le dispositif CELEM plusieurs logiques se distinguent, par exemple la coexistence d'une certaine autonomie de la formation « coup de pouce » avec la dépendance incontournable et indispensable avec les structures proches (École, centre sociaux, ville), la formation collective avec la recherche de l'individualisation des pratiques avec les enfants, la directivité d'un protocole avec la recherche d'innovation et d'adaptabilité face aux diverses conditions et contraintes de terrain. Ces logiques à la fois complémentaires, concurrentes, coexistent dans le même dispositif. Nous distinguons ces différentes logiques sans oublier leurs articulations. On garde ainsi la spécificité de chacun des éléments sans les retirer de leur contexte. Le dispositif « Coup de Pouce » est autonome, avec un système de formation par alternance pour garantir une capacité de reproductibilité sur tout le territoire national. L'alternance entre les temps de formation et les temps d'activités dans les clubs permet « un bouclage, avec une relation récursive, où l'information qui circule va permettre de faire évoluer les pratiques » (Popliment, 2000, p; 214) ; De plus, le système de formation que nous étudions comprend de nombreux éléments en tension : au niveau des projets (projets institutionnels / projet de l'intervenant), des contenus (devoirs / culture), des lieux (dans l'école/ hors temps scolaire), des partenariats (continuité / rupture).

Ainsi par les paradoxes, les interactions et le mouvement perpétuel, notre objet de recherche devient un objet complexe et notre recherche s'inscrit dans cette théorie de la complexité. Nous prenons en compte les intervenants en formation selon le principe suivant : « Les individus sont individus de groupe comme le groupe est groupe d'individus. » (Simondon, 1989, p. 185)

Il existe trois principes qui permettent d'appréhender la complexité : **la dialogique**, **l'hologrammatique** et la **récurSION organisationnelle** (Morin, 1990, pp. 98-99). Dans un système, lorsqu'il y a deux logiques complémentaires et antagonistes comme le scolaire / le hors scolaire ou encore la logique de continuité / rupture, pour appréhender ces oppositions mais aussi ces collaborations nous faisons appel au principe **dialogique** qui permet de penser la complexité. La formation est un système dont chaque élément non seulement contribue à ce tout mais contient les informations de ce tout « alors on peut enrichir la connaissance des parties par le tout et du tout par les parties, dans un même mouvement producteur de connaissance. » (Morin, 1990, pp. 100-101) c'est le principe de **l'hologrammatique**. On trouve déjà cette idée chez Pascal : « je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître les parties. » (Pascal, 1671, p. 159)

Le principe de **réCURSIVITÉ organisationnelle** nous permet de ne pas avoir une vision linéaire de la formation et du projet nécessaire à sa construction. Le projet institutionnel constitue la base du projet individuel enrichi des envies, des besoins et du contexte ; il est alors à l'origine du projet de formation, mais ce n'est pas une relation linéaire. Comme le processus de reproduction humaine énoncé par Morin (Morin, 1990, p. 100) la formation est le produit du projet autant qu'elle en est la productrice, c'est un cycle « auto-organisateur ». C'est en observant la formation dans cette logique de réCURSIVITÉ qu'il sera possible de prendre en compte ces boucles de régulation. « La complexité n'est pas un fondement, c'est le principe de régulation qui ne perd pas de vue la réalité du tissu phénoménal dans lequel nous sommes et qui constitue notre monde. » (Morin, 1990, p. 138)

### 3.2 Autonomie et anticipation

L'autonomie est énoncée dans les deux textes institutionnels qui encadrent le CELEM, comment favoriser cette autonomie ?

C'est parce que s'autoévaluer est une dimension de l'autonomie qu'il était important de préciser ces termes. Avec les mots « auto » et « évaluation » on peut alors lire l'objectif principal d'une telle activité : le **développement de l'autonomie**. L'autoévaluation est liée à l'autonomie dans le sens où elle est « étroitement associée aux approches pédagogiques qui se sont donné pour mission le développement de l'autonomie. » (Scallon, 1997, p. 27). Fonctionner avec l'autoévaluation c'est « en fait viser à la mise en œuvre par les élèves d'un fonctionnement autonome aussi bien dans la réalisation des tâches que dans le contrôle et la régulation de cette réalisation. » (Genthon, 1984, p. 43)

**L'autonomie** désigne la « propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi » (Kant & Delbos, 1785, p. 73) Le mot se décompose ainsi : « autos » signifie le même, ce qui vient de soi et évoque les actions individuelles du sujet et « nomos » qui signifie la loi la règle.

« L'autonomie n'est pas autre chose que l'inaliénable devoir des personnes de se reconnaître des droits, et que leur droit, tout aussi inaliénable de se donner des devoirs. » (Hameline, 1999, p. 57). Lorsqu'on parle d'autonomie dans un système on peut alors évoquer « l'autonomie créatrice de sens qui est celle des boucles étranges, clôtures opérationnelles ou boucles réCURSIVES, dont l'aspect paradoxal provient de ce qu'elles constituent un circuit fermé et pourtant créateur de nouveau. » (Lerbet-Séréni, 1994, p. 65) Avec l'autorégulation nous reviendrons sur la notion de régulation « créatrice de sens ». On cherche ici à définir l'autonomie non pas d'un système mais d'un individu : « être sujet, c'est être autonome, tout en étant dépendant. C'est être quelqu'un de provisoire, de clignotant, d'incertain, c'est être presque tout pour soi, et presque rien pour l'univers. » (Morin, 1990, p. 89) Pour Chesnais (1998) l'autonomie c'est « être capable d'agir efficacement seul » (Chesnais, 1998, p.11)

Déjà Winnicott (1958) définissait l'autonomie comme « la capacité d'être seul », il mettait alors en évidence le paradoxe fondamental d'être seul en présence de quelqu'un : « La capacité d'être seul est l'expérience d'être seul en tant que nourrisson et petit enfant en présence de la mère. » (Winnicott, 1958, p. 49).

L'autonomie est observable par le « comportement d'un individu qui n'obéit qu'aux lois qu'il s'est données lui-même, ou aux lois dont il a compris et accepté les valeurs. » (Piéron, 1951, p. 43) Apprendre à être autonome c'est alors « l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même » (Meirieu, 2016, p. 3) Cette définition peut alors être enrichie ainsi : « c'est la capacité d'un individu à conserver son intégrité et son indépendance vis-à-vis du milieu physique et social. » (Grawitz, 1981, p. 33) En psychologie l'autonomie peut être vue comme un ensemble de capacités : « l'autonomie corporelle, l'autonomie affective, matérielle, spatio-temporelle, langagière, l'autonomie dans l'organisation du travail, l'autonomie intellectuelle et morale. » (Caudron, 2001, pp. 8-9) L'autonomie c'est une aspiration, une visée de tout être humain caractérisée par trois critères : « la responsabilité, l'esprit théorique et l'émancipation. » (Vial, 2014) Lorsqu'un individu exerce une liberté de décision et d'action au cours de laquelle il applique ses propres règles, utilise les ressources à sa disposition pour atteindre ses objectifs, on peut dire qu'il est indépendant. (Descombe, 2004).

Ainsi, « la notion d'autonomie humaine est complexe puisqu'elle dépend de conditions culturelles et sociales. Pour être nous-même, il nous faut apprendre un langage, une culture un savoir, et il faut que cette culture elle-même soit assez variée pour que nous puissions nous-même faire le choix dans le stock des idées existantes et réfléchir de manière autonome. » (Morin, 1990, p. 89). Cette autonomie se construit par une double dépendance : dépendance à la société dans laquelle nous évoluons et dépendance à nos caractéristiques biologiques : « nous dépendons donc d'une éducation, d'un langage, d'une culture, d'une société, nous dépendons bien entendu d'un cerveau, lui-même produit d'un programme génétique, et nous dépendons de nos gènes. » (*Ibid.*) L'autonomie ayant besoin de dépendance est l'une des complexités propre à l'homme. D'après les stades de Piaget (1974) un enfant de « 7-8 ans ne parvient encore ni à l'autonomie de la personne ni à la réciprocité propre aux échanges entre personnalités autonomes. » (Jalley, 2006, p. 94) Les enfants du CELEM ont entre 7 et 8 ans, favoriser le développement de l'autonomie est donc essentiel. Développer l'autonomie, c'est favoriser la capacité de faire des liens entre son projet et l'environnement : « reconnaissance, interrogation, élucidation et fécondité, sous certaines conditions, de liens complexes entre soi et soi, soi et les autres, soi et le monde de travail » (Lerbet-Séréni, 1997a). L'autonomie est au cœur même de l'action de formation.

Pour conclure, l'autonomie c'est **la capacité de traiter avec l'environnement : capacité de gérer les liens de dépendances** (les contraintes) avec l'environnement dans son propre projet c'est-à-dire sans aller à l'encontre, sans mettre en péril son propre projet. Pour cela il faut connaître les contraintes mais aussi les ressources pour ensuite négocier avec l'environnement pour essayer de faire réussir mon projet. Ainsi autonomie et dépendance sont intimement liées. L'autonomie des enfants du CELEM est la finalité du projet, il sera alors nécessaire d'observer et de rechercher des traces du développement de l'autonomie des enfants.

Cette observation permettra aussi d'attester de l'efficacité de la formation des intervenants, autant que de leur permettre de développer leur propre capacité d'autonomie pour conserver leur propre projet, (constitué du projet du CELEM, celui du ministère et leurs principes et valeurs), tout en tenant compte de l'environnement : le contexte, les contraintes et les conditions particulières dans lesquelles ils exercent (travailler avec un groupe de six enfants de 7 ans en difficulté scolaires dans des réseaux d'éducation prioritaire). L'autonomie c'est alors un « savoir devenir. » (De Ketele, 1993, p. 70) En développant l'autonomie on favorise alors **l'anticipation**. L'anticipation c'est « ne pas laisser les événements se dérouler au hasard. » (Piaget, 1967, p. 186) On entend alors par anticipation, la capacité d'estimer ses chances de réussir à réaliser une tâche en fonction de cet environnement.

Pour Porot (1952), l'anticipation n'est pas la simple tentative de prévision par laquelle nous cherchons souvent à deviner ce qui va advenir : elle comporte la préparation et déjà l'ébauche de l'action future, l'orientation par le sujet de son action présente pour diriger en sa faveur le cours ultérieur des événements (Porot, 1952). L'action d'anticipation peut être vu sous deux angles : « anticiper peut consister à devancer un temps fixé, à faire quelque chose par avance, avant le temps prévu.

D'un autre côté, anticiper, c'est imaginer par avance des réalités supposées à venir ; l'anticipation se fait alors lecture de l'avenir, d'un devenir supportant une diversité de lecture, octroyant à notre concept un statut pluridisciplinaire. » (Boutinet, 2008, p. 5) C'est cette capacité de « lecture de l'avenir » (*Ibid.*) qui nous intéresse dans l'anticipation. La fonction d'anticipation se « retrouve à tous les niveaux des mécanismes cognitifs, jusqu'au sein des habitudes les plus élémentaires et les perceptions elles-mêmes. » (Piaget, 1967, p. 186) Elle est alors le « résultat du transfert ou de la généralisation d'informations antérieures organisées sous formes de schèmes ou de cycles se conservant au cours du processus. » (Piaget, 1967, p. 190)

L'anticipation peut avoir diverses facettes : dans le projet elle peut être « une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un futur désiré » (Boutinet, 1990, p. 77). L'anticipation opératoire a alors deux composantes : l'objectif et la planification nécessaire pour atteindre cet objectif. Elle peut être de type adaptatif, c'est alors une forme de prévoyance, ou cognitive. Elle peut prendre un aspect imaginaire aussi. (*Ibid.*) C'est l'anticipation cognitive que nous privilégierons dans cette étude.

L'anticipation peut permettre de « donner du sens au présent » (Raveleau, 2008, p. 108) car « anticiper, c'est faire montre d'une aptitude à suspendre momentanément le cours des choses pour chercher à savoir comment ce cours va évoluer, afin de ne pas être pris au dépourvu ou, le cas échéant, afin d'infléchir la suite des événements. » (*Ibid.*)

L'anticipation dans la pensée complexe c'est « se préparer à l'inattendu » (Morin, 1990, p. 110)

En formation « lorsque l'apprenant se reporte aux critères de réalisation avant d'accomplir sa tâche, il agit par anticipation et régule pro-activement son inscription dans la tâche. » (Jorro, 2006, p. 91) L'anticipation peut être appréhendée comme « une prédiction, avant toute amorce de réalisation, sur les résultats, que tel acte pourrait avoir si je l'accomplissais, sur l'intérêt de telle connaissance et non de telle autre pour arriver au but. » (Nunziati, 1990, p. 51) En cela le processus d'anticipation se distingue de la remédiation « qui consiste en un réajustement de la réponse une fois que l'action est finie. » (Jorro, 2006, p. 91).

Le processus d'anticipation est avec le processus d'engagement et le processus d'incorporation-répercussion l'un des trois grands processus nécessaires au développement professionnel (figure 10) car « une attitude de projection de soi est nécessaire pour permettre la clarification du projet de professionnalisation. » (Jorro, 2011, p. 141) Pour les intervenants CELEM l'anticipation permet alors de clarifier le projet qu'ils souhaitent mettre en œuvre au service des enfants du club. Cela nécessite alors de faire émerger les conceptions, les représentations qu'ils se font de leur mission, celles-ci étant « souvent idéalisées dans les premiers mois de la formation, le désir de métier s'exprimant sur le mode fictionnel. » (Jorro, 2011, p. 140)

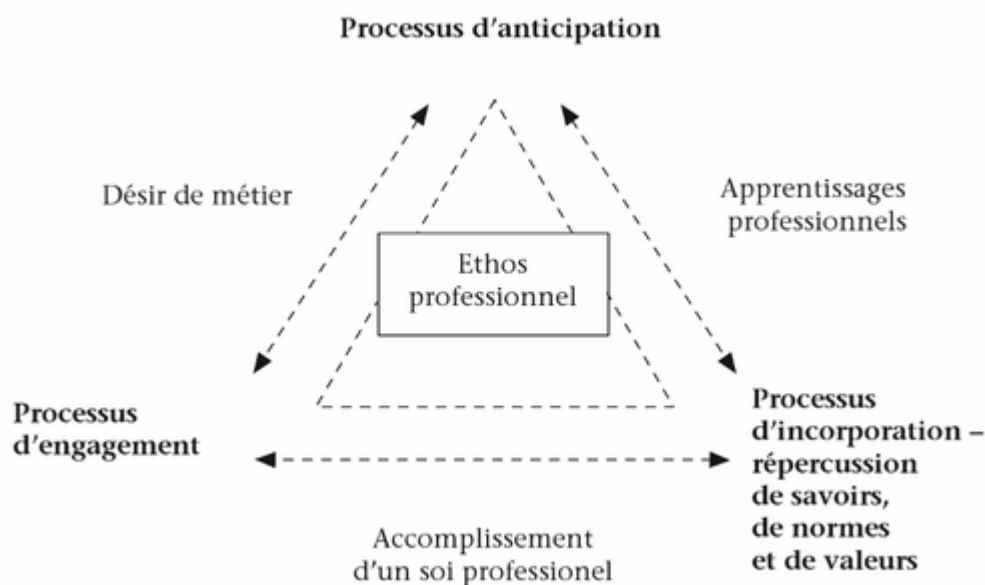


Figure 10 : « les processus de développement de l'éthos professionnel » (Jorro, 2011, p. 141)

### 3.3 L'autoévaluation en formation

Les deux objectifs de l'évaluation formatrice sont : « l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants et de la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification .» (Nunziati, 1990, p. 51). L'autoévaluation est une « appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situation, démarches, cheminement éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même » (Scallon, 2004, p. 38) Ainsi ce processus permet à l'élève de réfléchir sur son propre apprentissage, cela peut lui donner une conscience et une meilleure compréhension de lui-même : ses produits, ses procédures et ses processus. L'autoévaluation est « un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation. » (Legendre, 1988, p. 113) En formation « L'autoévaluation est donc en elle-même une démarche d'abord qualitative, une réflexion critique. Il s'agit d'un retour réflexif sur une démarche, sur un résultat, sur une activité, sur une production, etc. » (Saint-Pierre, 2004, p. 34)

Ainsi on s'éloigne de la notion de technique : « l'autoévaluation n'est pas une simple technique, elle dépend de prises de positions du sujet. [...] » (Vial, 2002, p. 20) L'autoévaluation est donc au service de l'élève : « l'aspect positif de l'évaluation sert l'élève dans son apprentissage, son caractère informatif permet une analyse des erreurs et contribue à la redéfinition « permanente » de l'objectif atteint par l'élève qui exerce ainsi un rôle actif » (Amigues, Guignard-Andreucci, 1981). C'est une démarche : « se distinguant des concepts d'autotest, d'autoexamen et d'autocorrection, l'autoévaluation est plutôt une démarche réflexive, une appréciation, un jugement argumenté. » (Saint-Pierre, 2004, p. 34) L'autoévaluation permet l'autocontrôle et l'autorégulation. Lorsqu'on « compare ce que l'on projette, ce que l'on fait et ce que l'on obtient avec le but visé. » (*Ibid.*) c'est de l'autocontrôle. En cela « l'auto-contrôle est le moteur de la dynamique des acquisitions scolaires, une source de motivation et de résultats. » (Amigues, 1984, p. 19) Ainsi on est dans l'auto-contrôle lorsque « la formation est censée remplir un vide ou redresser une malfaçon. On corrige parce qu'on a la réponse à la place de l'autre. Dans ce contexte ordinaire, l'auto-évaluation n'est que la mise en demeure de répondre à une conformité. Le formateur dans ce cas n'a pas conduit sur lui-même le travail de deuil de ses désirs de re-faire l'autre, de faire œuvre efficace parce que vraie. » (Bonniol & Vial, 1997, pp. 297-298) C'est parce que l'évaluation formatrice engendre une régulation pour et par l'élève que les notions d'autoévaluation et autocontrôle sont essentielles.



On trouve des recherches sur les pratiques qui favorisent l'autoévaluation à New York avec Zimmerman (1988), sur l'autoévaluation dans les apprentissages, en Allemagne avec « un examen général critique des diverses méthodes d'auto-évaluation utilisée à ce jour [1979] dans différents systèmes et contextes pédagogiques. » (Heidt, 1979, p. 1). En France l'autoévaluation est appréhendée dans le cadre du handicap scolaire avec une recherche sur les effets de l'autoévaluation sur le déficit intellectuel, les effets ne seront pas vérifiés scientifiquement. (Cusin & Piolat, 1972). Se référant à la recherche de Cusin et Piolat (1972) une équipe d'un laboratoire aixois<sup>91</sup> s'intéresse alors aux comportements autoévaluatifs des élèves (Guignard, 1976) et aux procédures d'évaluation au service de la construction de soi (Koubi & Genthon, 1978). En Allemagne, la nécessité d'un rapport sur les différentes formes de « l'apprentissage autonome » (Heidt, 1979, p. 1) née du constat de la tendance (pour ne pas dire la "mode") à l'auto-évaluation, de l'auto-contrôle ou auto-jugement (Heidt, 1979, p. 3). L'un des premiers constats est qu'il « n'y a, à ce jour [1979], aucune recherche sur les effets ou sur l'efficacité de ces essais d'auto-évaluation. » (*Ibid.*) C'est cet aspect auquel s'attache notre recherche c'est-à-dire les effets d'une initiation à l'autoévaluation sur les représentations des intervenants CELEM formés et sur les résultats scolaires des enfants dont ils ont la charge. Ainsi d'après ce rapport (Heidt, 1979) : « la majorité des livres ou des articles qui utilisent les termes d' "auto-évaluation" ou de "self-control" dans leur titre sont l'œuvre d'auteurs et de chercheurs ressortant du domaine psychologique, en particulier du domaine psychotérapeutique. » (Heidt, 1979, p. 4) Ils<sup>92</sup> traitent de la formation de la personnalité et surtout des comportements : les recherches<sup>93</sup> « portent essentiellement sur le contrôle du comportement en classe. » (Heidt, 1979, p. 43) Ce constat correspond aussi à ce qui se passe en France dans les années soixante-dix car c'est le laboratoire de psychologie différentielle qui traite de ce sujet et avec Koubi et Genthon (1978) on trouve cette thématique de la personnalité avec la recherche de l'influence de l'autoévaluation sur la représentation de soi : « l'hypothèse rattachée à la procédure d'évaluation est donc confirmée : l'évaluation formative entraîne bien une modification positive de la représentation de soi des élèves. » (Koubi & Genthon, 1978, p. 161) et avec Guignard (1976) on se préoccupe des conséquences de l'évaluation sur les évalués.

Ainsi lorsqu'un enseignant évalue, il développe un comportement professionnel spécifique, mais lorsque on est dans l'autoévaluation, c'est l'élève qui devient un professionnel car « on lui demande de produire un certain travail. » (Guignard, 1976, p. 22) Ainsi la position de l'élève lorsqu'il est en autoévaluation suscite des interrogations, et Jorro écrira trente ans plus tard : « à chaque élève de devenir un autoévaluateur sans quoi l'émancipation serait vaine. » (Jorro, 2006, p. 44)

C'est le **caractère implicite** et quotidien de l'autoévaluation qui incite les chercheurs de ce laboratoire<sup>94</sup> à s'intéresser à l'autoévaluation comme comportement « un comportement au sens où on l'entend en psychologie, c'est-à-dire comme une manière globale de répondre à une situation dans laquelle on se trouve. » (Guignard, 1976, p. 22)

Le caractère implicite des pratiques habituelles est ainsi relevé : « du point de vue de la pratique pédagogique c'est aller à l'encontre du laconisme des consignes et du fonctionnement implicite qui semblent être de rigueur dans la situation éducative habituelle. » (Amigues & al., 1981, p. 18) Dans ce contexte il est fait l'hypothèse que « les modèles de références des enseignants ne sont pas intériorisables par les élèves avec la même préférence dans des sections des disciplines et pour des exercices différents. » (Guignard, 1976, p. 23)

---

<sup>91</sup> Bonniol, Noizet, Caverni, Fabre, Genthon, Amigues, Andreucci-Guignard, Koubi, ...

<sup>92</sup> Par exemples : Förster & Wewetzer, 1973 ; Goldfried & Merbaum, 1972 ; Hartig, 1975 ; Mahoney & Thoresen, 1972 ; Perlwitz, 1978 ; Watson & Tharp, 1972, Wabster & Sobieszek, 1974.

<sup>93</sup> Par exemple la recherche de McLaughlin, 1976

<sup>94</sup> Amigues, Bonniol, Genthon, Guignard- Andreucci, Koubi, ...

C'est parce qu'on cherche avec des critères implicites à provoquer des modifications de comportement avec « l'espoir naïf de provoquer "la prise de conscience" par l'enfant de ses imperfections ou de ses lacunes. » (*Ibid.*) On est dans le processus de rémédiation, c'est-à-dire de permettre de corriger *a posteriori* les erreurs de produits ou de procédures.

« C'est transformer les outils d'évaluation-sanction habituels en outils pour faire et notamment pour faire disparaître l'erreur : s'auto-corriger. » (Vial, 1987, p. 16)

Avec l'autoévaluation **l'image de soi et la conscience de soi** occupent une place importante, ils nécessitent la construction d'un système de référence. Pour les enfants de 7 ans qui nous occupent, Levine (1962) montre que le résultat que l'élève perçoit à l'issue d'une production, n'est pas uniquement déterminé par les conditions objectives de sa réussite. Pour les intervenants CELEM, l'anticipation permet alors de clarifier le projet qu'ils souhaitent mettre en œuvre au service des enfants du club. Cela nécessite alors de faire émerger les conceptions, les représentations qu'ils se font de leur mission, celles-ci étant « souvent idéalisées dans les premiers mois de la formation, le désir de métier s'exprimant sur le mode fictionnel. » (Jorro, 2011, p. 140). C'est alors toute une psychologie du « moi » qui est impliquée dans la notion d'autoévaluation : « la formation de la personne chez l'enfant, la constitution de son moi ne peuvent s'effectuer que par l'intermédiaire de "l'autre." » (Tran - Thong, 1970, p. 184)

Cette conception du mécanisme de développement psychique de l'enfant est inscrite chez Wallon (1946) : « Même à l'état normal, un adulte peut avoir des instants où il se sent plus délibérément lui-même et d'autres où il se croit subir un destin moins personnel et plus assujéti aux influences, volontés, fantaisies d'autrui ou aux nécessités que font peser sur lui les situations où il est engagé vis-à-vis des autres hommes. Chez l'enfant ces alternatives sont bien plus apparentes. » (Wallon, 1946, p. 284) Le rapport entre l'enfant et l'autorité peut motiver parfois de la rébellion. « Mais ce rapport lui-même paraît avoir pour intermédiaire le fantôme d'autrui que chacun porte en soi. » (*Ibid.*)

Cette conception de ce que chacun porte en soi existe déjà chez Janet (1937) « Ces attributions des actes à la personnalité du sujet ou à la personnalité du socius semblent se rattacher à l'une des dernières phases de l'édification de la personnalité, celle de la biographie obligatoire. Un perfectionnement de la personnalité dépend en effet de la mémoire, car nous devons grouper autour de notre nom et des représentations corporelles fondamentales l'histoire des actes que nous nous attribuons, de même que nous groupons autour des représentations élémentaires et des noms des autres leurs actes caractéristiques » (Janet, 1937, p. 160). Ces théories permettront d'éclairer les travaux de Guignard (1976) et de Koubi et Genthon (1978) qui s'interrogent sur les effets de l'évaluation formative sur la représentation de soi des élèves : « l'effort d'intériorisation de ces éventualités [jugement des maîtres] constitue le "socius" dont parle Janet ou le "fantôme d'autrui que chacun porte en soi" de Wallon » (Koubi & Genthon, 1978, p. 37)

Aujourd'hui encore cette vision de l'autoévaluation reste essentielle : « l'autoévaluation renvoie au modèle de fonctionnement du sujet évaluant que l'on porte. » (Vial, 2002, p. 20)

En cohérence avec ce point nos investigations débiteront sur les représentations que les intervenants se font des enfants dont ils ont la charge ; des enfants en difficulté scolaire, comment envisagent-ils leur mission d'intervenant CELEM ?

Les conditions propices à l'autoévaluation sont énoncés ainsi : « ce n'est que lorsqu'on saura quelles sont les conditions nécessaires à l'intégration par les élèves de modèle de référence et des critères d'évaluation des enseignants en vue de rentabiliser l'efficacité de l'apprentissage scolaire. » (Guignard, 1976, p. 25) on parle aussi « d'intelligibilité du formateur » (Vial, 2002, p. 28) ou encore « d'explicitation » (Vermersch, 1994). En 1976, la recherche sur l'autoévaluation (Guignard, 1976) montre que : « les élèves qui ont une expérience scolaire moindre fournissent des autoévaluations plus conformes aux évaluations des enseignants que les élèves qui ont une expérience scolaire plus importante. » (Guignard, 1976, p. 114)

L'une des explications à ce phénomène est que les modèles de référence de l'enseignant se complexifient en fonction du niveau scolaire, et sa complexification en rend difficile sa lecture et donc son intériorisation par l'enfant. Ainsi « tout se passe comme si la notion de "bonne réponse" devenait de plus en plus floue. » (*Ibid.*)

Le rôle de l'autoévaluation pour le développement de l'autonomie est envisagé en 1978 : « l'appropriation des normes confirme le rôle essentiel de l'auto-évaluation qui favorise la prise de responsabilité chez les élèves, indispensable pour devenir un adulte autonome. » (Koubi & Genthon, 1978, p. 162). Plusieurs dizaines d'années plus tard on peut lire que « la capacité à s'autoévaluer devient un enjeu majeur du développement de l'autonomie et de la capacité à apprendre par la pratique. » (Paquay, Darras, & Saussez, 2001, p. 119)

Le rapport Heidt (1979) émet quelques préconisations, l'une d'entre elles porte sur la **formation des étudiants** : « Etant donné que la faculté d'auto-évaluation est apparemment une faculté que l'on peut développer, il faudrait concevoir des **méthodes propres à former les étudiants aux divers aspects de cette auto-évaluation.** » (Heidt, 1979, p. 59) Presque quarante ans plus tard la question de la formation à l'autoévaluation est encore vive et tous s'accordent à dire que plus qu'une technique, l'autoévaluation est une démarche, et qu'il faut donc se former pour évaluer (Vial, 2001) et pour s'autoévaluer.

Pour conclure l'autoévaluation fait partie intégrante du paysage de l'évaluation. Depuis les années soixante - dix pléthores de publications, de recherches, de rapports se succèdent dans tous les secteurs de l'éducation comme de la formation. Les pratiques d'autoévaluation sont diverses et leur efficacité est le plus souvent difficilement mesurable. L'autoévaluation peut permettre un autocontrôle dans le sens où le formé auto - mesure l'écart entre son produit ou/et ses procédures avec celles attendues par le formé. Il peut aussi s'auto-questionner dans le sens où cette mesure ne concerne pas directement le projet du formateur mais son propre projet. Ce « retour sur » est appelé feedback ou autorégulation. C'est l'autorégulation que nous questionnons alors.

#### 4. Autorégulation en formation

L'évaluation formatrice fonctionne grâce à un jeu de régulations et plus précisément d'auto-régulations. En effet le formé ou le formateur vont agir sur leur propre activité, créant ainsi des boucles de régulation en interaction les unes avec les autres, il se développe alors un « jeu complexe de boucles de régulation où chacun, pour ce qui le concerne, peut tirer fruit et bénéfices des évaluations multiples, menées à partir de référents, de modèles de référence qui sont différents puisqu'ils dépendent des fonctions, des places, des statuts, des intérêts, des objectifs spécifiques de ceux qui sont des sujets de l'évaluation. » (Bonniol, 1996, p. 18). Avec l'autorégulation ce sont, non plus seulement les produits qui sont travaillés, mais les procédures et les processus mis en œuvre par l'évalué. Ainsi lorsque l'évaluation – formation, c'est-à-dire formative ou formatrice, dépasse l'auto - contrôle pour permettre l'auto - régulation c'est l'autoévaluation. **L'autoévaluation** en formation est alors une démarche par laquelle le formateur encourage, par des régulations, l'autorégulation de l'intervenant. Nous proposons de faire vivre cette régulation en encourageant l'intervenant CELEM à développer à son tour la posture de régulateur auprès des enfants pour favoriser leur autorégulation. Après avoir élaboré son projet, le formé c'est-à-dire l'intervenant, est invité par le formateur à déduire son propre projet pour le club. Puis il va définir les critères, que le formateur lui propose de verbaliser. Les critères ne constituent pas seulement une information sur le résultat attendu, mais s'intéressent aussi au moyen d'y parvenir, aux procédures et à l'investissement c'est-à-dire aux processus impliqués. Ces critères ont inévitablement une dimension abstraite car ils donnent des éléments génériques qu'il est nécessaire de concrétiser par des indicateurs quantifiant, qui permettent le recueil d'indices. « l'auto-évaluation est pensée ici comme travail du formé dans des situations dites "de médiations", situations où l'objet du travail est la parole par l'investissement dans les signes. » (Vial, 2000b)

C'est en favorisant le développement de l'autonomie de l'intervenant dans sa mission que cette adaptation sera possible. La prise de conscience du sujet peut être provoquée avec des techniques d'explicitation basées sur une conduite de réfléchissement. Le réfléchissement étant « un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan » (Vermersch, 1994, p. 81). On retrouve cette notion dans les mécanismes d'intériorisation des connaissances présentées par Piaget (1977) avec l'abstraction réfléchissante développée par l'enfant durant le stade pré-opératoire. (Piaget, 1977).

Ainsi « le critère s'avère être une dimension clé d'une logique d'évaluation-régulation : régulation des stratégies d'apprentissage par les élèves, régulation des dispositifs pédagogiques par les enseignants, et nous ajoutons aujourd'hui, [...] régulation de l'interaction entre les deux, propriétés (que l'on pourrait qualifier d'émergente) de cette interaction. » (Genthon, 1993, p. 23)

#### 4.1 Ce qu'on entend par autorégulation en formation

La notion d'autorégulation est évoquée par Piaget (1970) au sujet de l'explication génétique des êtres vivants : une des interprétations proposées<sup>95</sup> est « l'idée d'une source commune, en considérant la double construction des connaissances logico-mathématiques et physiques dont il s'agit de rendre compte, et surtout la nécessité intrinsèque atteinte par les premières, comme liées également à des mécanismes biologiques préalables à la psychogenèse, mais relevant d'autorégulations plus générales et plus fondamentales que les transmissions héréditaires elles-mêmes, car celles-ci sont toujours spécialisées et leur signification pour les processus cognitifs s'atténue avec l'évolution des organismes "supérieurs" au lieu de se renforcer. » (Piaget, 1970, p. 60) Dans le monde du vivant l'autorégulation est omniprésente, car « pour assurer son évolution et sa survie un système combine nécessairement transformation et autorégulation. » (Lerbet, 1993, p. 43) on la nomme homéostasie.

Avec l'**homéostasie**, l'autorégulation est la capacité de maintenir un système en équilibre. La vie d'un système implique un double mouvement de désorganisation, ou d'entropie et de réorganisation, c'est le paradoxe du monde du vivant : « l'univers commence comme une désintégration, et c'est en se désintégrant qu'il s'organise » (Morin, 1990, pp. 83-84) Pour Piaget (1960) « Tout équilibre est engendré par un déséquilibre. » (Piaget, 1960, p. 17 ed. 2005) En psychologie cognitive l'autorégulation « renvoie à la surveillance, à l'évaluation et au pilotage de fonctionnement (d'un apprentissage). » (Carré, 2003, p. 70)

Dans l'approche systémique « L'autorégulation est l'autre caractéristique majeure pour gérer l'énergie prise au sens le plus large. Elle est fondée sur le concept majeur d'"auto" et sur celui de régulation qui sont devenus des concepts centraux de la science moderne et, au-delà, de l'épistémologie contemporaine comme le montre de façon lumineuse E. Morin [1981] oeuvre récente. » (Lerbet, 1993, p. 42)

L'autorégulation est un élément essentiel pour tout système : « Pour assurer son évolution et sa survie un système combine nécessairement transformation et autorégulation. » (Lerbet, 1993, p. 43) On parle d'autorégulation dans de nombreux domaines ; en physique, en mathématiques, en économie, en politique, en informatique et bien d'autres encore. L'autorégulation qui nous occupe est l'action du formé, lorsqu'il se questionne sur son produit, ses procédures et ses processus.

On trouve la définition de l'autorégulation, comme [un] « principe, ensemble des fonctions et processus relatifs au contrôle intrinsèque d'un système complexe qui désire maintenir son équilibre ou favoriser son adaptation en intervenant auprès de lui ». (Legendre, 1988, p. 1170) Ainsi l'autorégulation permet le contrôle, autrement dit une vérification *a posteriori* du produit ou de l'activité, on est alors dans la remédiation, voire l'auto-remédiation, c'est une **régulation rétroactive**, parfois même une **régularisation**.

---

<sup>95</sup> Piaget (1970) propose trois interprétations ; la première : « il existe des « des informations exogènes fournies par les contraintes du réel et du milieu » la seconde « une source commune qui serait héréditaire » La troisième est l'autorégulation (Piaget, 1970, p 59)

Les régularisations s'entendent comme « des régulation de conformité, ces boucles "adaptatives" deviennent des fonctions de l'évaluation (prédictives-formative-certificative) ; ces régulations réduisent l'évaluation formative aux prises d'informations et aux remédiations faites pendant l'apprentissage. » (Vial, 2000b)

Cette vision de l'évaluation est incomplète parce que, si elle fonctionne uniquement avec des régulations rétroactives, c'est qu'elle s'intéresse seulement au résultat c'est-à-dire qu'elle « remonte à contre-courant le processus de production du résultat, alors que c'est le résultat qui est prégnant et qu'il est difficile d'en partir de suite, "à chaud" tandis qu'il est difficile "à froid" de remonter un processus dont le souvenir peut s'estomper rapidement. » (Bonniol, 1990, p. 28) De plus, par son fonctionnement empirique la régulation rétroactive « est une démarche qui a besoin d'aide. » (*Ibid.*)

L'autorégulation est orientée vers un but : « *Self-regulation refers to those processes, internal and/or transactional, that enable an individual to guide his/her goal-directed activities over time and across changing circumstances (contexts).* » (Karoly, 1993, p. 25)<sup>96</sup>

L'autorégulation est alors présentée comme constituée d'un **ensemble de processus** : « *to the aggregate of processes by which psychological variables, both from the person's repertoire and biology and from the immediate environment, are interrelated in order to orient or sustain the organism's goal directed behavior.* » (Karoly & Kanfer, 1982, p. 578)<sup>97</sup>

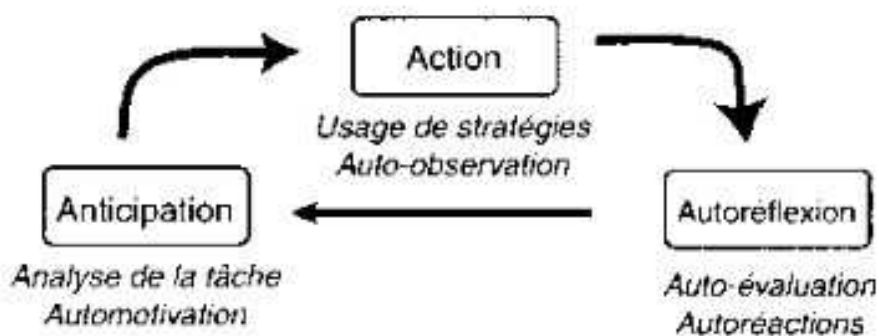


Figure 11 : cycle de l'autorégulation (Zimmerman, 2001, p. 38)

Les processus de l'autorégulation peuvent être décrits en termes de autonomisation, d'auto-observation et d'autoévaluation (Zimmerman & Schunk, 2011). Cette approche socio-cognitiviste propose que la « *self-regulation* » mobilise diverses ressources internes ; cognitives, affectives et comportementales pour adapter et actualiser sa propre action au service de l'objectif que l'on s'est fixé. (Zimmerman & Schunk, 2011) La figure 11 représente un résumé possible du fonctionnement de l'autorégulation.

<sup>96</sup> Traduction : « L'autorégulation est composée de processus qui rendent un individu capable de guider son activité dirigée vers un but dans le temps et à travers les changements de circonstances. » (Karoly, 1993, p. 25)

<sup>97</sup> Traduction : l'autorégulation est définie « comme l'agrégat de processus par lesquels les variables psychologiques de la personnes, son répertoire biologique et son environnement immédiat, sont inter-reliés en vue d'orienter ou de soutenir le comportement dirigé vers un but de l'organisme. » (Karoly & Kanfer, 1982, p. 578)

Les processus de l'autorégulation sont présentés en termes de *feed-back control* avec des boucles positives ou négatives (figure 12) (Carver & Scheier, 1998).

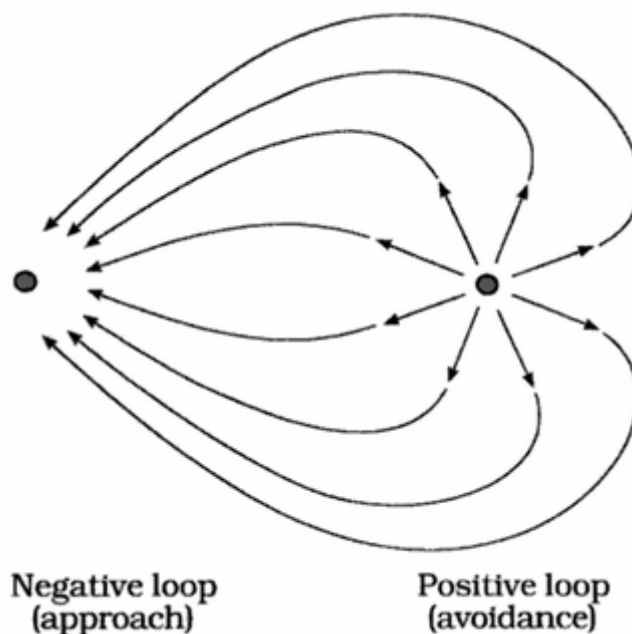


Figure 12 : « the effects of positives (avoidance) feedback systems are often bounded or constrained by negative (approach) feedback systems. A value moves away from an undesired condition in a positive loop, and then comes under the influence of a negative loop, moving toward the latter's desired condition. » (Carver & Scheier, 1998, p. 19)<sup>98</sup>

Cette figure (figure 12) et son titre explicatif montrent combien les différents *feedback* se complètent et interfèrent les uns avec les autres. Pour compléter cette approche nous appréhendons les processus de régulation comme formant **une spirale**, parce que « la spirale est une figure de la régulation » (Vial, 2001, p. 74)

<sup>98</sup> Traduction : « Les effets des retours d'information positifs des systèmes sont souvent limités ou contraints par les retours d'information négatifs des systèmes. Une valeur s'éloigne d'une condition non désirée dans une boucle positive et revient sous l'influence d'une boucle négative vers la condition désirée. » (Carver & Scheier, 1998, p. 19)

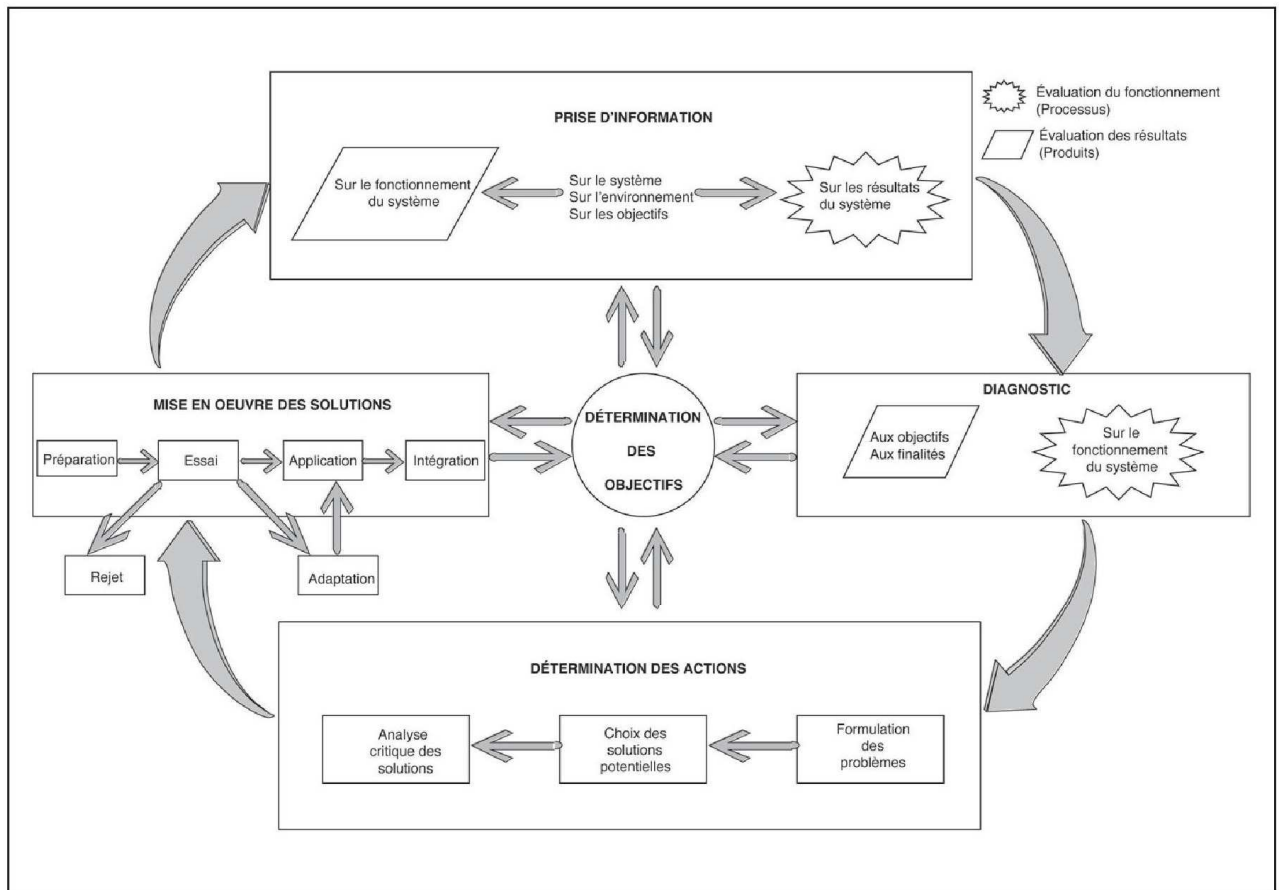


Figure 13 : « vue schématique du modèle de régulation » (Vial, 2012, p. 223)

Pour mettre en évidence le caractère cyclique de la régulation (figure 13) dans un système éducatif Vial (2012) propose un schéma adapté de la figure initiale D'Hainaut (1981). Les processus d'autorégulation sont représentés par les spirales de régulations inspirées des boucles d'apprentissage de Bernstein (1967). Bruner (1981) reprend un schéma de Bernstein dans lequel ce dernier explique que l'activité se distingue du simple mouvement car elle exige coordination et régulation pour réaliser un objectif visé (Bernstein, 1967). Bruner (1981) modifie alors ce schéma (figure 14) : « à l'évidence un tel système exige qu'il y ait comparaison constante entre action projeté (Sw) et l'information en retour dans l'action accomplie (Iw), l'une et l'autre étant utilisées pour produire le  $\Delta w$  [discordance entre valeurs requises et valeurs effectives] décisif qui donne alors la correction nécessaire » (Bruner, 1981, pp. 118-119). De plus il complétera avec « énergie » le fait que « l'intentionnalité précède le savoir faire. » (Bruner, 1981, p. 119) Pour notre étude nous retiendrons les notions de coordination et de régulation qui favorisent l'atteinte de l'objectif. Lorsque l'objectif est celui de l'intervenant c'est le processus d'autorégulation et d'auto-correction des discordances qu'il faut alors envisager.

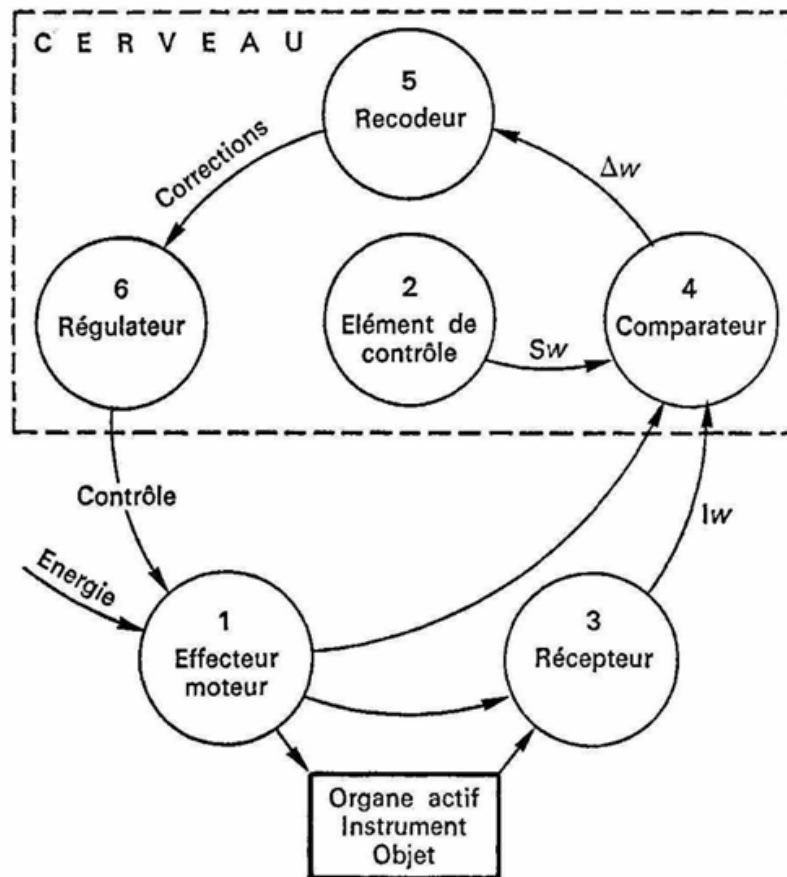


Figure 14 : « modèle de Bernstein décrivant un système capable d'activité volontaire portant sur des objets ou des états de l'environnement (modifié) » (Bruner, 1981, p. 118)

Cette métaphore de la boucle sera évoquée par de nombreux chercheurs (Piaget 1968 ; Morin, 1990 ; Genthon, 1993 ; Peyron-Bonjan 1994 ; Vial, 1997d) Retravaillée avec les régulations majorantes » inspirées de « l'équilibration majorante » de Piaget (1975) « en désignant ainsi la rééquilibration avec l'amélioration obtenue » (Piaget, 1965, p. 18). Ainsi la boucle de régulation se transforme par le jeu des améliorations en une spirale permettant d'atteindre le projet où même de le dépasser « créatrice de sens » (Bonniol, 1990)

Afin d'assurer le fonctionnement de cette spirale Flavell (1979) inspiré des travaux de Piaget propose quatre composants : « *The four classes included metacognitive knowledge, metacognitive experiences, tasks or goals, and strategies or activities.* » (Flavell, 1981, p. 128) Cela peut aussi être envisagé avec trois : « *be aware of what they [learners] are doing and of their own learning style, and to monitor their learning so as to be able to make appropriate decisions and to switch their choice if it appears to be ineffective.* » (Nisbet & Shucksmith, 1987, p. 25) On peut alors dire qu'afin d'assurer le fonctionnement de cette spirale d'autorégulation trois composants sont nécessaires : une intentionnalité (les buts), les métaconnaissances (connaissances et expériences) et les stratégies.

**Pour conclure, l'autorégulation** est un processus complexe fonctionnant avec des boucles de régulation, qui, par un système de régulations majorantes, boucles qui se complètent et interfèrent entre elles, permet d'interagir sur les buts, les métaconnaissances et les stratégies du sujet et le rendent ainsi capable d'orienter son activité en fonction de l'environnement vers son propre objectif sans dénaturer son projet, mais pouvant être créatrice d'un nouveau projet. En cela, le processus d'autorégulation permet de réguler les produits, les procédures et les processus du sujet au service du projet. L'autorégulation mène donc à l'autonomie.



L'autorégulation est composée de processus qui rendent un individu capable de guider son activité dirigée vers un but dans le temps et à travers les changements de circonstances.

#### 4.2. Les fonctions de l'autorégulation en formation

Cette autorégulation est non seulement le produit de l'auto-évaluation mais elle est aussi le produit de la formation. Dans la formation, la régulation permet la valorisation et la transmission d'informations, ces deux fonctions sont à l'origine du réajustement (Popliment, 2000, p. 215), son outil est **l'évaluation formatrice** c'est-à-dire l'évaluation qui intervient en **boucle retour sur l'évalué**, le formé. La régulation est constitutive de la formation, son dispositif est **l'évaluation formative** qui intervient en **boucle retour sur le formateur** et qui peut alors viser par son projet, à l'autonomie du formé « aussi bien dans la réalisation des tâches que dans le contrôle et la régulation de cette réalisation » (Genthon, 1984, pp. 41-43) Dans la démarche formative on trouve par exemple « l'évaluation mutuelle [...] conçue comme une évaluation-régulation » (Campanale, 2003, p.1) Ainsi, formation et régulation sont au service du même objectif de réussite « Peut-être même **la formation se confond-elle parfois, souvent, au mieux toujours, avec la régulation** ; avec le jeu multiple d'évaluations, le jeu des boucles d'évaluation-régulation en interactions » (Bonniol, 1996, p.12)

L'autorégulation permet l'anticipation par le réajustement des stratégies en ce sens elle est « à la fois réajustement des procédures auxquelles je peux directement quelque chose, puis réajustement du ou des processus mis en oeuvre que (jusqu'ici et pour simplifier) l'on a induit comme processus individuels mais qui peuvent très bien être processus de groupes, processus collectifs - voir les équipes sportives qui entrent sur le terrain avec le moral du vainqueur, et celles qui abordent leur match déjà battues, alors même qu'en ce qui concerne leur connaissance des techniques et des méthodes, elles sont à égalité. » (Bonniol, 1996, p. 16).

**L'autorégulation anticipatrice** est une régulation proactive dans le sens d'une régulation qui permet d'envisager l'acte de formation future ou l'activité future (Allal, 1988) c'est le « "top niveau" des coordinations » (Bonniol, 1996, p. 14) cette capacité d'anticipation est décrite ainsi : « c'est-à-dire que ce que je fais, je le mène en prévision de ce que l'autre va faire ensuite ; donc en connaissant suffisamment, non seulement le statut, le rôle, la place etc ... et les objectifs, mais en connaissant aussi le mouvement dont il est capable. Au football, on n'envoie pas le ballon à l'endroit où est l'autre mais on l'envoie là où il pourra être pour atteindre son objectif et ce n'est pas au même endroit s'il est plutôt rapide ou plutôt adroit. » (*Ibid.*). En cours de formation ou d'action, l'autorégulation est une régulation interactive, qui n'est donc pas différée. En formation l'autorégulation peut donc être omniprésente.

La production du formé, constituée de son projet, de ses objectifs, des critères hiérarchisés du programme et des indicateurs nécessaires à l'atteinte de son objectif, constitue son modèle de référence nécessaire à son autoévaluation et donc à son autorégulation. A partir du référentiel imposé, chaque intervenant crée son propre référent en fonction de son environnement, de son histoire, des théories qu'il utilise et de sa compréhension de son rôle et des objectifs de l'institution. Ce référentiel n'est pas figé il va être modifié par sa propre régulation, par son autorégulation mais sans dénaturer le projet initial. En questionnant ainsi la régulation et l'autorégulation, c'est l'évaluation et l'auto-évaluation qui doivent être pensées comme constitutives de toute situation d'apprentissage. L'évaluation dans une formation permet d'obtenir une boucle d'informations retour, soit sur le formateur (évaluation formative) soit sur le formé (évaluation formatrice). Par cette boucle, le formateur cherche à organiser les transferts des apprentissages (Tardif, 1992 - Meirieu et Develay, 1996 - Rey, 1996 - Perrenoud, 1997 - Tardif, 1999).

Nous entendons par transfert des apprentissages « toute influence, positive ou négative, que peut avoir l'apprentissage ou la pratique d'une tâche sur les apprentissages ou les performances subséquentes. » (Péladeau, Forget, & Gagné, 2005, p. 189). Ainsi l'autorégulation de l'intervenant peut conduire à une auto-correction mais aussi un auto-questionnement du produit, des procédures ou des processus utilisés au service du projet. L'évaluation formatrice permet à l'intervenant de réajuster sa pratique lorsqu'il n'est plus en formation et qu'il est en action avec les enfants du club. Avec l'autoévaluation au service de la formation nous ne cherchons plus à seulement mesurer, contrôler un rapport à la norme, un produit ou une procédure conforme aux attentes institutionnelles. L'évaluation devient ici autoévaluation et les protagonistes s'emparent du projet de l'institution, pour élaborer leur propre projet<sup>99</sup> : « celui qu'on nomme un formé ne se forme qu'à travers son propre projet, tendant à réduire l'écart entre ce qu'il désire dans la situation où il se trouve et ce qu'il se sait ou se pressent être. » (Malglaive, 1975) L'évaluation tient alors compte de trois éléments : l'interaction entre le projet de l'institution et le projet du formé, la possibilité de faire évoluer le projet et le développement de capacités de transfert (Genthon, 1992). L'autoévaluation au service de la formation facilite la formation en ce sens qu'elle favorise la transformation des représentations et des pratiques de celui qui se forme, dans le sens de son propre projet. L'autoévaluation en formation doit donc permettre en premier lieu à l'intervenant d'élaborer son propre projet pour le club dont il va avoir la charge. Ce projet, issu du projet institutionnel, s'enrichit de la propre expérience de l'intervenant, de ses valeurs, de son histoire et des théories qui le guident. L'autoévaluation, c'est alors essentiellement de la régulation car « elle doit permettre la prise de conscience des zones à confronter et provoquer un questionnement pour une formation et un changement des pratiques. » (Vial, 2012, p. 359) L'autorégulation peut alors favoriser la **métacognition** ou la **métacognition** du sujet : « dans l'évaluation située, évaluer signifie rendre intelligibles les situations, installer un débat de valeurs, faire l'examen critique de l'activité. » (Vial, 2012, p. 347) L'autorégulation peut être externe c'est celle du formateur qui a en projet l'autorégulation du formé. Elle peut être interne, elle permet alors la régulation des produits, des procédures mais aussi des processus du formé. Elle peut en effet à partir du produit, évaluer la ou les procédures et questionner les processus.

L'autorégulation nécessite la **valorisation** de ce qui est fait, Ouellet (1983) parle alors de « rétroactions positives » (Ouellet, 1983, p. 162), ou de boucle : « La régulation est toujours vécue comme une boucle où on informe, où on exploite les causes, en revenant sur ce qui a été fait : l'erreur est toujours à gérer, la justification de cette valorisation est nécessaire autant que l'énonciation des critères qui sont encore mal maîtrisés dans le système du sujet.

L'autorégulation doit ainsi toujours permettre de tirer un bénéfice, tout d'abord par sa propre valorisation elle-même entérinée par la valorisation du formateur. Le bénéfice c'est alors de connaître comment réussir la prochaine fois : « La capacité à retrouver et à réutiliser une stratégie (ou une connaissance) dépend largement du fait que le sujet a pris conscience de ce qu'elle était précisément et du bénéfice qu'il tirait de son usage, y compris en termes de progrès personnel dans l'apprentissage [...] » (Doly, 2006, p. 87) Ainsi peu à peu le questionnement du formateur : « comment as-tu fait pour réussir ? » laisse la place à l'**autoquestionnement** du formé. L'autorégulation est un processus centré sur les perspectives, elle favorise alors l'anticipation, en cela elle se distingue de l'autocritique centrée sur un constat, autrement dit sur le passé.

---

<sup>99</sup> Voir le chapitre « projet de formation. »

L'autoévaluation peut être l'occasion de développer une **coévaluation** (entre le formateur et le formé) et/ou une **évaluation mutuelle** (entre pairs) au service d'une **corégulation**. La corégulation c'est lorsque dans un groupe (formateur / formé ou formé/formé) ce que va énoncer l'un des membres va permettre la régulation d'un autre membre et réciproquement, ce que l'autre exprimera sera aussi l'occasion pour le premier membre d'une régulation : c'est « une confrontation des évaluations réalisées [...] ». (Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 16)

L'autorégulation peut avoir **deux visées** : la première est **l'autorégulation des apprentissages** en d'autres mots développer la capacité pour le sujet de réguler sa propre activité cognitive, il agit sur ses propres procédures et ses propres processus. La seconde visée est **l'apprentissage de l'autorégulation** c'est le processus cognitif de l'autorégulation qui devient une aptitude à apprendre. (Laveault, 2007). Ainsi l'autoévaluation « est à la fois **un moyen** et **un objet** d'apprentissage » (Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 19) C'est avec cette double visée que nous envisageons l'autorégulation lors de la formation des intervenants : permettre à l'intervenant de réguler sa propre activité et développer ce processus d'apprentissage pour le mettre à son tour au service des enfants. Dans ce cadre, des modèles de stratégies d'apprentissage autorégulées sont proposés à partir de recherches organisées à New-York (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). L'autorégulation est au service de la formation en cela ce n'est pas du contrôle. C'est alors « un travail sur soi pour une conscientisation critique. » (Donnadieu, Genthon & Vial, 1998, p. 110). L'autorégulation peut donc être l'objectif visé par l'évaluation formatrice ou l'autoévaluation

L'évaluation - formation permet **le développement de l'autonomie** de l'intervenant CELEM qui peut alors adapter, modifier ses actions grâce à des boucles d'autorégulation ; et il peut aussi, par sa posture favoriser cette attitude d'autorégulation chez les enfants de son club ; c'est là une piste pour participer à la Refondation. « À l'heure où la visée d'autonomie des élèves est à l'honneur dans les pratiques discursives, l'auto-évaluation y découlant trouve naturellement sa place au sein du cursus de formation. » (Pillonel & Rouiller, 2001a) Pour ce mode de régulation, le formateur ne pourra pas agir directement sur les formés, seule une régulation interne sera efficace. La régulation externe, indirecte, du formateur consiste alors à favoriser la régulation interne en proposant ou en induisant un système d'autorégulation. Nous proposons de « faire vivre » l'autoévaluation aux intervenants au cours de leur formation avec un double objectif d'appropriation du processus d'autoévaluation : favoriser leur propre système d'autorégulation (autorégulation des intervenants) faire développer l'autorégulation dans le club par les enfants

**Pour conclure** la formation a pour principal objectif le développement de l'autonomie. Parce que l'autorégulation, par un jeu de boucles de régulations interagies formant alors une spirale, permet le réajustement des produits, des procédures et des processus, autrement dit permet l'anticipation, qu'elle est propice au développement de l'autonomie. Pour autant l'autorégulation « demande **qu'on soit formé** à tenir des attitudes qui ne s'improvisent pas. » (Vial, 2001b, p. 76) Quelle posture pour le formateur-évaluateur peut permettre de favoriser cet apprentissage ?

#### 4.3. Posture de l'évaluateur dans l'autorégulation

C'est parce que « l'évaluation ne peut en aucun cas faire l'économie de l'évaluateur » (Ardoino & Berger, 1986) que nous questionnons la posture du formateur-évaluateur et celle du formateur-chercheur. Il est important de connaître **celui qui évalue**, quel rapport il entretient avec le système évalué. Le geste évaluatif dépend de ce que l'on recherche dans l'évaluation, Jorro (2006) parle alors de gestes d'accueil, d'autorisation, de régulation, d'accompagnement. (Jorro, 2006, pp. 160-161) Avec ces différentes postures que cherche-t-on à évaluer et avec quels dispositifs ? Cela questionne alors la fonction de l'évaluateur dans le système. Et quel est son style ?

L'évaluateur ou le formateur est-il un passeur (Bonniol, 1996) un accompagnateur (Vial & Mencacci, 2007) ? Par posture on entend « les statuts, les fonctions et les rôles » (Ardoino, 1990, p. 24) Pour autant une posture « dépend au moins autant des caractéristiques de la situation où elle vient s'inscrire, et **des représentations que s'en donnent nos partenaires**, que de notre intentionnalité, de nos stratégies et de nos procédures. » (Ardoino, 1989, p. 14). L'autorégulation permet d'atteindre et d'agir sur les produits, les procédures et les processus ; c'est d'ailleurs le seul moyen d'atteindre les processus : on peut avoir accès aux produits et aux procédures de l'autre mais seule l'autorégulation permet d'accéder à ses propres processus. Cette « **éducation – processus** » (Mialaret, 1976, p. 11) « est un fait très général qui s'observe à tous les âges de la vie et dans toutes les circonstances de la vie humaine. » (*Ibid.*) Nous proposons de développer cette éducation-processus lors de la formation des adultes, c'est-à-dire les intervenants CELEM, l'autorégulation sera alors un moyen de formation, mais aussi nous proposons que cette éducation-processus soit accessible aux enfants des CELEM, l'autorégulation devient alors pour les intervenants un objet d'apprentissage au service des enfants du club. Il ne s'agit pas seulement « d'encadrer les autonomie menacées, de les suivre, voire de les guider. » (Boutinet, Denoyel, Pineau, & Robin, 2007, p. 244).

Avec l'autorégulation nous souhaitons développer lors de la formation CELEM « une relation dans laquelle ni l'un, ni à plus forte raison l'autre, ne savent à priori ce qui va se passer, ce qu'ils vont trouver en chemin et, en fait, ce qu'ils vont se construire. » (Le Bouëdec, 2007, p. 67) Cette posture qui n'est pas du guidage car : « guider consiste à montrer, autrement dit à mettre devant les yeux, à présenter ou à déployer, à disposer de telle sorte qu'un observateur puisse voir, à faire connaître. » (Vial & Mencacci, 2007, p. 25) Elle est défini comme de l'accompagnement (Paul, 2004 ; Vial & Mencacci, 2007), cette posture, illustrée figure 15 « désigne une manière d'être en relation à autrui dans un espace et à un moment donnés. » (Paul, 2012a)

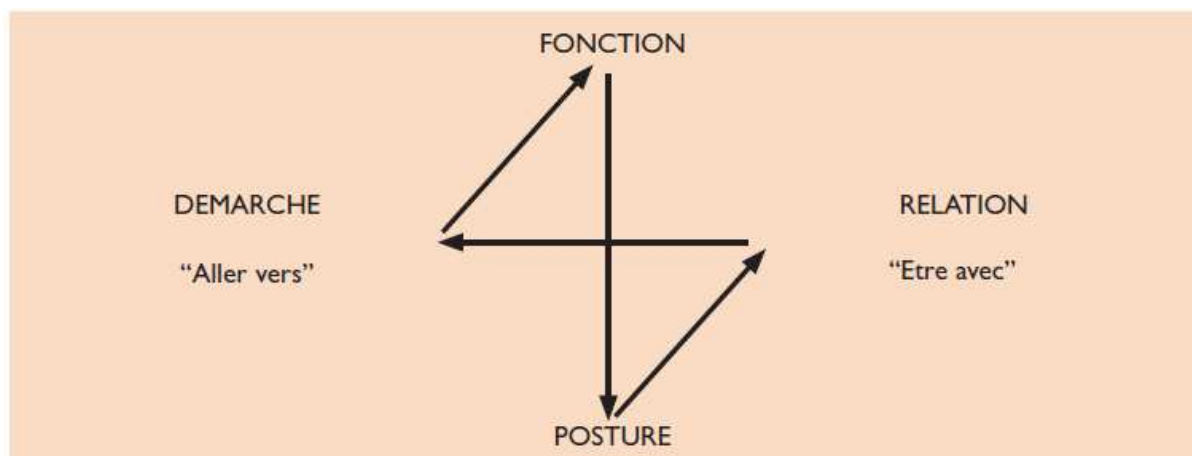


Figure 15 : « il en résulte une définition minimale, accompagner c'est « être avec » et « aller vers » (Paul, 2012a)

Dans cette posture « l'homme prend place personnellement dans une existence en relation. » (Paul, 2012b, p. 157) En formation, il semble que l'une des difficultés récurrentes que rencontrent aussi bien l'évaluateur que l'évalué c'est l'opacité de ce qui est évalué. Pour cela il est indispensable de **rendre les critères d'évaluation et les indicateurs explicites** : « pour favoriser cette fonction de régulation de l'évaluation dans une perspective d'apprentissage, un travail d'explicitation est nécessaire : rendre transparentes, lisibles, les normes tacites (par définitions implicites), qui peuvent être directement appréhendées par la plupart des sujets en apprentissage. » (Genthon, 1992, p. 25)

Cette formulation, cette mise en mots est indispensable, elle doit cependant, pour être efficace être internalisée par le formé : « *verbalization may be helpful, but to become fully self-regulating it must be internalized as private speech.* » (Berk, 1986, p. 671) **Une co-élaboration, une co-construction** pourra alors être envisagée. Ainsi « une évaluation ne pourra revêtir un sens quelconque qu'en fonction du référentiel explicite (annoncé, développé et argumenté en tant que tel) ou implicite (obéissant à une appartenance idéologique non consciente, à un courant d'idées dominant...) qui sera utilisé pour établir des diagnostics et poser des jugements. [...] en conséquence la référentialisation s'impose. » (Figari & Remaud, 2014, pp. 71-72)

On entend par **référentialisation** : « le processus d'élaboration de référent (articulé autour de ses deux dimensions : générale et situationnelle). La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. » (Figari, 1994, p. 48) Les mots relevant de référent constituent une famille de mots « dont le point commun est de rapporter une chose à autre chose, avec une certaine force conférée à l'acte. » (Chauvière, 2006, p. 21)

Le référentiel d'évaluation est un document qui « varie avec les situations, les populations, etc. il appartient à ses auteurs et à leurs partenaires ; il n'est pas généralisable et ne peut jouer de rôle normatif : ce sont les raisons pour lesquelles aucun exemple de référentiel rédigé ne pourrait être reproduit ici sans poser l'un ou l'autre de ces problèmes. » (Figari, 1994, p. 135) Le référentiel c'est donc ce qui sert de plan de référence, ce à quoi on rapporte ce qu'on voit pour l'évaluer, pour le décrire pour le préciser. Le référentiel pour les intervenants CELEM c'est d'abord le projet qu'ils doivent servir c'est-à-dire ce que dit le ministère, l'institution, à propos du dispositif dans lequel ils inscrivent leur action, concrètement c'est la charte de l'accompagnement à la scolarité (2001). Ainsi le référentiel des intervenants comporte ce qui permet de connaître le système de valeurs, les principes, ce qu'on sait sur le sujet, par l'expérience, les théories, ou les sciences, ce qu'il ne faut pas réitérer, ou ce qu'il faut faire autrement.

Le référentiel CELEM, comme tout référentiel, contient le projet que l'on a pour les enfants du club avec les intentions que l'on a, les finalités que l'on poursuit et les critères de qualité sur lesquelles il faut que les choses changent. Ensuite ce projet (retranscrit dans la charte 2001) se traduit en objectifs et programme avec la charte du CELEM (2009) qui complète, précise, explique, détaille les intentions ministérielles en critères de réalisation. Le programme d'action est préétabli sous la forme d'un protocole d'action à suivre. Ainsi dans un premier temps le référentiel est constitué de la charte de l'accompagnement (2001) et de la charte CELEM qui précise les critères de qualité sur lesquels il faut que les choses changent. Ce sont les référentiels « déjà là » (Figari & Remaud, 2014, p. 71) autrement dit « préalablement publiés par l'institution qui les promulgue et perçus comme normatifs. (*Ibid.*) La référentialisation va alors consister pour les intervenants CELEM à décrypter ce référentiel, et le rendre explicite pour une « activité continue d'élaboration et d'utilisation de ce document. (*Ibid.*)

L'autoévaluation des intervenants ne pourra pas être uniquement dépendante de ce référentiel car « chaque évaluation dépend de son propre référentiel, les standards universellement applicables ne pouvant suffire, seuls, à l'attribution de signification. » (Figari & Remaud, 2014, p. 72) Donc ce n'est pas parce qu'il existe un référentiel clef en main pour les CELEM, qu'il ne sera pas nécessaire d'explicitier ce document, de le discuter pour avoir une vision d'ensemble qui permette de donner du sens au dispositif et aussi de l'ajuster à chacun des intervenants selon son contexte, ses contraintes, ses valeurs, son propre projet, en ayant garde de rester inscrit dans le projet institutionnel.

Il y a alors trois dimensions à prendre en compte dans la référentialisation : la conceptualisation, la modélisation et l'instrumentation. (*Ibid.*)

**La conceptualisation** permet de choisir comment on souhaite appréhender l'objet. Pour faire émerger cette conceptualisation chez les intervenants CELEM c'est leur vision de leur rôle dans les clubs et plus largement ce que représente un petit groupe d'enfants en difficulté qu'il faudra les amener à évoquer.

**La modélisation** permettra d'organiser la procédure la plus appropriée à l'objet précédemment identifié, il sera alors important de poser le contexte, de le confronter aux stratégies possibles et aux produits (figure 16) : « la modélisation constitue une procédure active faisant apparaître les relations stables de causes à effets ou de comparaison pouvant exister entre les éléments à observer : elle est donc un levier de l'évaluation. » (Figari & Remaud, 2014, p. 73)

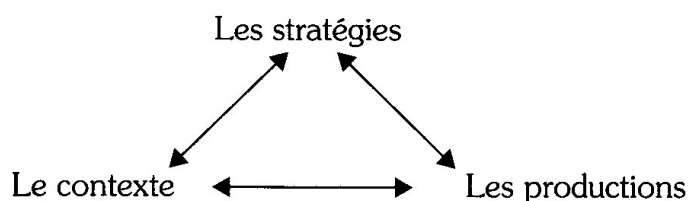


Figure 16 : « première formulation du modèle d'évaluation. » (Figari & Remaud, 2014, p. 73)

**L'instrumentation** consiste en la construction de l'outil, du support qui permettra de recueillir les données. L'instrumentation aura pour support les référents c'est-à-dire les critères et les indicateurs choisis et permettra de mettre en place un ou plusieurs outils les plus appropriés.

En autorégulation, ce n'est pas l'évaluateur qui va expliciter son projet et ses objectifs, c'est le formé (l'élève, l'étudiant, l'intervenant) qui doit être amené à expliciter son propre projet car c'est lui l'évaluateur.

Ce travail d'explicitation est aussi évoqué chez Vermersh (1994) avec **trois objectifs** : « aider l'intervieweur à s'informer, aider l'élève à s'auto-informer, lui apprendre à s'auto-informer » (Vermersh, 1994, p. 27) En transposant ce travail d'explicitation à la formation des intervenants au processus d'autorégulation, dans notre contexte du CELEM, l'interviewer c'est le formateur qui s'informe du projet d'évaluation du formé. Le formé, ici l'intervenant CELEM va alors s'auto-informer en mettant en mot ses critères et indicateurs, c'est alors un moyen d'apprentissage. Puis l'intervenant va apprendre à s'auto-informer, l'entretien d'explicitation devient alors un objet d'apprentissage, qu'il pourra à son tour enseigner aux enfants de 7 ans dont il a la charge. « Cette démarche est un élément clef de **l'aide à la prise de conscience**. Verbaliser la démarche suivie, par rapport à un exercice spécifique, est typique de **situations de formation** ou de perfectionnement professionnel où le contenu spécifique de ce qui a été fait est intéressant en soi. » (*Ibid.*) Vermersh (1994) parle alors de « pédagogie du retour réflexif » (*Ibid.*)

Ce lien entre les postures réflexives et les formes autoévaluatives est étudié par Jorro (2005) chez les enseignants. On parle alors de posture réflexive du patricien ou de **posture évaluative** : « C'est ainsi que la distinction entre réflexivité et évaluation prend appui pour la première sur le processus de conceptualisation, pour la seconde sur le processus de régulation. » (Jorro, 2005, pp. 43-44)

Parce que la formation est un « **changement de forme** » (Fabre, 1994, p. 122), la réflexivité peut permettre le changement de posture passant alors du retranchement à l'évaluation-régulation (figure 17). (Jorro, 2005, p. 46). Lorsque la réflexivité devient une compétence professionnelle on parle alors de pratiques réflexives (Schön, 1983 ; Richardson, 1990 ; Paquay, 1994).

<b>Réflexivité</b>				
<b>Postures</b>	<b>Retranchement</b>	<b>Témoignage</b>	<b>Questionnement</b>	<b>Evaluation-régulation</b>
Seuils de réflexivité	Sur-argumentation	Reflet	Interprétation	Fonction critique Régulation
Formes auto-évaluatives	Déni Rhétorique abstraite	L'auto-évaluation et la tentation de l'idéal-type L'auto-évaluation troublée par l'image de soi L'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales L'auto-évaluation annexée à la pensée narrative		

Figure 17 : « dimension de la réflexivité » (Jorro, 2005, p. 46)

Ainsi les formateurs travaillent sur des « **objectifs de modification**, bien sûr, des pratiques, des représentations, des attitudes devant les problèmes ; mais peut-être autant centrés sur les processus vivants qui sont à l'œuvre dans une entreprise d'apprentissage, que sur les procédures conviées qui font l'objet de ces apprentissages. » (Bonniol, 1996, p. 11) Cet objectif de modification est essentiel car se former c'est « recourir à un procès qui, par l'organisation de situations d'apprentissage provoquées, délibérées, a pour but d'accélérer le changement. L'homme "se fait coach" à travers ce qu'il fait, se propose de changer, de transformer son existence et sa relation au monde » (Ardoino, 2000, p. 142).

#### 4.4. L'accompagnement : une posture de l'évaluateur

Le changement est l'une des trois fonctions essentielles de l'accompagnement : d'abord accueillir et écouter puis participer au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche, enfin c'est « cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage. » (Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier, & Stahl, 2001, pp. 141-142). La formation CELEM cherche à provoquer chez les intervenants des modifications des représentations qu'ils se font de leur mission et donc des changements de pratique avec les enfants. Le formateur devra alors être un déclencheur, un facilitateur de changement.

La présence du formateur lors de l'autoévaluation est donc essentielle : on trouve cette idée déjà chez Piaget (1972) « il va de soi que l'éducateur demeure indispensable à titre d'animateur pour créer les situations et construire les dispositifs de départ susceptibles de poser des problèmes utiles à l'enfant, et ensuite pour organiser des contre-exemples forçant à la réflexion et obligeant au contrôle des solutions trop hâtives : ce que l'on désire c'est que le maître cesse de n'être qu'un conférencier et qu'il stimule la recherche et l'effort au lieu de se contenter de transmettre des solutions toutes faites. » (Piaget, 1972a, pp. 21-22) C'est dans cette conception de l'évaluateur que nous inscrivons cette recherche.

Lorsqu'on parle des postures de l'évaluateur pouvant plus ou moins favoriser le changement on trouve celle des enseignants, avec quatre catégories (figure 18) qui correspondent à la conception que l'enseignant se fait de l'évaluation : la posture de contrôleur, celle de pisteurtalonneur, celle de conseiller, et celle de consultant. (Jorro, 2006).

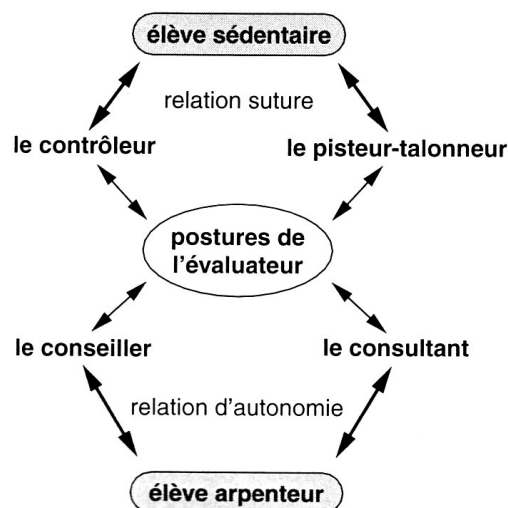


Figure 18 : « activité de l'élève et postures de l'évaluateur. » (Jorro, 2006, p. 34)

C'est à travers les gestes de l'évaluateur que Jorro (2006) décrit les différentes postures. Ainsi, le contrôleur « mesure les réponses du produit fini » (Jorro, 2006, p. 36) alors que le pisteurtalonneur « organise la remédiation » (Jorro, 2006, p. 37). Le conseiller « incite à l'autoévaluation » (Jorro, 2006, p. 39) et « réfléchit sur sa pratique » (*Ibid.*) on retrouve là l'évaluation formative. Le consultant « écoute et reconnaît la parole singulière » (Jorro, 2006, p. 41). Il est aussi possible de créer une véritable « fiche poste de l'évaluateur » (Vial, 2012, p. 46, p. 104, p. 186, p. 239, p. 305, p. 344, p. 400) avec l'objet évalué et les critères retenus : « A quoi s'intéresse - t-il et comment sait-il qu'il fait ce qu'il doit faire ? » (*Ibid.*). Dans l'évaluation située, pour que son action soit efficace « l'évaluateur donne son avis, il intervient dans la rencontre mais il n'a pas en charge le destin de l'autre. » (Vial, 2012, p. 401). On peut donc établir ainsi « un style d'évaluateur, et entrevoir que le style normatif vers lequel il penche n'est pas le seul. » (Jorro, 2006, p. 15) Ce profil va déterminer les gestes de l'évaluateur, « Avec la question des gestes évaluatifs, on comprendra que l'enseignant (ou le formateur) est au centre de transactions complexes lorsqu'il évalue » (Jorro, 2006, p. 15). Pour favoriser l'autorégulation des intervenants CELEM, le formateur aura un rôle de « régulateur externé [...] ce rôle que prend celui qui, de lui-même, se veut **promoteur de la régulation** de l'autre. » (Vial, 2012, p. 323) Le formateur par ses régulations va valoriser les démarches de l'intervenant c'est la « **fonction de valorisation** », va apporter éventuellement des informations « **fonction d'information** » et va ajuster ou accompagner les changements qui vont intervenir « **fonction de réajustement** » (Boniol, 1996).



Ainsi le moment de l'évaluation dépend de l'évolution du formé et pour cela ne peut pas être un moment ritualisé. Ce n'est pas un processus isolé, arrêté, caractéristique du contrôle, qui peut s'appliquer à l'autoévaluation. Reprenant une expression d'Ardoino et Berger, on peut alors dire que l'autoévaluation n'est pas « assignée à résidence » (Ardoino & Berger, 1989, p. 8). L'autoévaluation avec des enfants de sept ans en difficulté scolaire peut-être une des réponses possibles pour favoriser leur progression. L'évaluation peut permettre une boucle retour sur l'intervenant de la même manière que dans une formation, lorsque la boucle retour s'effectue sur le formateur. Cette évaluation est alors formative et permet à l'intervenant de réajuster son action auprès de l'enfant. Peut-on dans la formation des intervenants, favoriser non seulement l'évaluation formative mais aussi l'évaluation formatrice, c'est à dire l'autoévaluation des enfants ?

Elle est possible si l'intervenant met en place les conditions favorisant cette autoévaluation. ; c'est par la prise de conscience de l'enfant que l'intervenant peut favoriser l'autonomie, ou plus précisément ce que Piaget nomme la conceptualisation (Piaget, 1974). Partant de la théorie de « l'autonomie initiale de l'action et [du] processus de la conceptualisation consciente en son passage de la périphérie aux mécanismes centraux » (Piaget, 1974, p. 231), Ainsi l'intervenant en privilégiant l'action, de l'enfant peut favoriser sa capacité de conceptualisation. L'intervenant, « moyennant une conduite particulière qui constitue un véritable travail cognitif (mais pas une cure), [peut] amener la conscience. » (Vermersch, 1994, pp. 76-77). Il favorise alors la conceptualisation, par l'explicitation et la co-élaboration du projet. L'intervenant donne à manipuler à l'enfant les critères d'évaluation (critères de réalisation et de réussite), et les indicateurs lui permettant d'organiser son autorégulation. Pourquoi développer la conceptualisation ?

L'autorégulation permet de conceptualiser l'action précédente et de rendre prévisible l'action future par **anticipation** ; « ce que la conceptualisation fournit à l'action c'est un renforcement de ses capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate. » (Piaget, 1974, p. 234).

**La conceptualisation** permet ainsi « l'accroissement du pouvoir de coordination ». L'anticipation est alors possible par un mécanisme d'abstraction et plus précisément d'abstraction réfléchissante (Piaget, 1974), c'est-à-dire un **mécanisme d'abstraction** qui porte sur les actions. Par ce mécanisme d'abstraction, il est alors possible non seulement d'anticiper mais de s'adapter. L'adaptation étant l'équilibre entre deux processus inverses et complémentaires : de l'assimilation du milieu par l'organisme et de l'accommodation de l'organisme à ce milieu.

Lorsque la distance entre le milieu et l'organisme est grande, on parle alors d'intelligence. Piaget parle d'*Einstellung*, des attitudes anticipatrices, avec l'expérience de l'illusion du poids, par exemple. Suite à des expériences avec des enfants et des adultes, Piaget conclut que les anticipations perceptives se renforcent avec l'âge comme les effets de transfert « l'effet d'anticipation croît plus rapidement chez l'adulte que chez l'enfant, de même que les effets de transfert. » (Piaget, 1961, p. 240) Ainsi, les anticipations sont fortement liées aux capacités de transfert et nécessitent des régulations au même titre que les autres activités perceptives. (Piaget, 1961). La relation entre les activités perceptives et les activités sensori-motrices est alors posée en ces termes : « si la perception débute au moins dès la naissance, il faut attendre sept ou huit années pour que se constitue la réversibilité opératoire, condition générale de l'élaboration des notions rationnelles. » (Piaget, 1961, p. 440)

C'est l'âge des enfants de CE1 qui participent au CELEM, et c'est donc la période propice pour que l'intervenant favorise le développement de la réversibilité opératoire de l'enfant. L'anticipation permet à l'enfant de passer d'un système de régulation simple (répétition) à un système de régulations complexes (raisonnement) pour ensuite atteindre un système de régulations aussi bien rétroactives que proactives. Mettre les enfants en situation d'anticipation peut avoir pour objectif de « susciter chez les élèves une réflexion de type métacognitif sur leurs stratégies d'apprentissage. » (Wolfs, 1998, p. 11)

Le développement de l'utilisation de la réversibilité par un enfant permet d'atteindre l'un des objectifs de l'évaluation formatrice, l'objectif de réorganisation ou de régulation des stratégies « [...] le troisième [objectif] ne peut être atteint sans une utilisation de la réversibilité qui transforme les fonctions constituantes en fonctions constituées. » (Bonniol, 1981, p. 405).

Tous les acteurs impliqués dans l'accompagnement à la scolarité, donc le CELEM, peuvent être, à juste titre, des évaluateurs. La famille, l'enfant, l'intervenant, le formateur, l'enseignant, la ville, l'association, ou encore l'État. Selon le rôle que joue l'évaluateur dans le système, les critères d'évaluation ne seront sans doute pas les mêmes et ne seront pas hiérarchisés de la même manière. En effet « l'évaluateur, en tant que Sujet Humain, ne peut faire autrement que de teinter l'évaluation de sa propre subjectivité, de son propre projet. » (Beauvais, 2012, p. 133)

Lorsque l'APFÉE évalue son dispositif, c'est avec son propre projet qu'il mesure l'efficacité des clubs. Cependant « Le critère de validité d'une pratique d'évaluation consiste pour celui qui a une culture de l'évaluation, avant tout, à éviter l'excès de militantisme conceptuel, à faire (et refaire) le deuil du Vrai par Nature. » (Vial, 2010, p. 11) Donc l'évaluateur institutionnel élabore les outils d'évaluation ; dans notre dispositif ce sont le plus souvent des questionnaires. Il traite les données, les analyses et nous propose les résultats ainsi obtenus. S'interroger sur les gestes de l'évaluateur répond à la question du **comment**. On parle alors de pratiques d'autorégulation : « *teachers can develop student's self-regulatory skills by teaching them effective strategies, emphasizing effort and persistence, teaching students to set process goals, providing feedback on goal progress, monitoring skill acquisition, and periodically evaluating skill development.* » (Schunk & Zimmerman, 1996, p. 175) Ainsi on peut énoncer quatre conditions requises pour l'autorégulation en apprentissage : « une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à s'auto-observer. » (Cosnefroy, 2010, p. 14)

Dans le cadre de l'autoévaluation pour répondre à une mise en conformité « le formateur, dans ce cas, n'a pas conduit, sur lui-même, le travail de deuil de ses désirs de re-faire l'autre, de faire œuvre efficace parce que vraie ». (Vial, 2000b) L'évaluateur sélectionne, fait des choix, et interprète en fonction des critères qu'il décide de retenir : la famille privilégie les résultats scolaires de son enfant, l'État observe le respect de la charte, l'« Association Pour Favoriser l'Égalité des chances à l'école » (APFÉE) retient le nombre d'enfants pris en charge par l'accompagnement à la scolarité, les intervenants s'intéressent aux liens tissés avec les enfants et leurs parents, les enseignants ciblent les progrès disciplinaires.

Les figures de l'évaluateur sont donc multiples ; de l'évaluateur contrôleur à l'évaluateur « passeur », c'est la posture de l'évaluateur qui autorisera de dépasser le légal pour atteindre le légitime. (Bonniol, 1996) En tout état de cause, toute évaluation dépend « de l'objectif de cette dernière, de l'approche des évaluateurs et des circonstances précises dans lesquelles l'évaluation se déroule. » (Mc Guire, Perrin, & Zorzi, 2012, p. 49) Ainsi, le « qui évalue ? » n'est pas un détail dans le système d'évaluation, il constitue l'un des éléments fondamentaux du système d'évaluation, l'évaluateur organise et, à travers les critères et les indicateurs qu'il crée ou qu'il choisit, donne le sens de l'évaluation. L'évaluateur dans le contexte de l'autoévaluation occupe une « posture d'articulation » (Vial, 2000b) entre le vérificateur et le facilitateur. « Le travail consiste à distinguer certes, mais aussi à relier, à enclencher, enchaîner, conjuguer et articuler. » (Vial, 2000b)

Pour cette étude **le chercheur est aussi le formateur** des intervenants CELEM. « à la fois acteur et auteur mêlé à l'action, et pratiquant une recherche sur d'autres auteurs ou acteurs » (Poplimont, 2000, p. 287) Ainsi « que le chercheur soit partie prenante dans l'appréhension et la position de son objet et qu'il s'efforce de ne pas y être réductible conduit à préciser son rôle. » (Lerbet, 1993b) Cette posture permet une familiarité avec l'objet de recherche au service de l'efficacité des investigations car « la visée première de toute recherche en éducation est de produire ou de valider des modèles d'intelligibilité de la réalité. » (Paquay, Crahay & De Ketele, 2006, p. 17)

Être praticien-chercheur c'est être « un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité. » (De Lavergne, 2007, p. 28) Pour autant ce double statut peut aussi constituer un obstacle au processus d'objectivation nécessaire à la validité de la recherche car lorsqu'on est engagé comme chercheur et formateur « nous travaillons avec ce que nous sommes, ce que nous avons, ce que nous savons, ce que nous craignons, ce que nous souhaitons... » (Lerbet-Séréni, 1994, p. 65) Cependant l'implication du chercheur peut aussi signifier : « dans le champ des sciences humaines, que le chercheur vit, éprouve aussi pour lui-même et en lui-même, ce qu'il cherche à expliciter de l'autre, en même temps qu'il s'efforce d'établir un mode relationnel le plus favorable possible à l'expression d'autrui. » (Lerbet-Séréni, 2014, p. 150)

Le praticien-chercheur en « situation de liminalité » (Saint-Martin, Pilotti, & Valentin, 2014, p. 6) effectue alors un audit de subjectivité, nécessaire à la qualité de la recherche. La liminalité, terme de Murphy (1990) signifie que la personne est inscrite « entre-deux mondes, entre une normalité à laquelle elle n'a plus accès et une infirmité dont elle ne veut pas. » (Saint-Martin & al., 2014, p. 3)

Cette double posture est alors un avantage lorsqu'elle est au service de la connaissance d'un objet de recherche peu investigué et peut favoriser « l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'action. » (Jorro, 2007, p. 102) Ainsi « Les postures de formateur, chercheur ou praticien-chercheur sont en tension. » (Plenchette, 2016, p. 971) Ce double statut est abordé dans l'éclairage théorique avec le systémisme et la théorie de la complexité. Car, « c'est un chercheur engagé qui tend à se situer par rapport à l'objet qu'il construit et qui assume de son mieux, progressivement, l'inachèvement nécessaire de son entreprise. » (Lerbet, 1993b)

Le double statut du praticien-chercheur peut être abordé dans un espace dialogique (Morin, 1990, p. 99) dans lequel deux logiques coexistent et interragissent. Être à la fois formateur et chercheur est difficile mais riche car cela permet une approche globale de l'objet de recherche : « Marier deux positions, internes et externes, conjuguer deux postures, praticiens et chercheur, relève d'une position difficile à tenir, mais non impossible et plutôt enrichissante pour une compréhension des problèmes soulevés. » (Mias, 2003, p. 296)

La posture de chercheur sur les effets de l'autorégulation en formation d'intervenants CELEM est agrémentée de la posture du formateur CELEM, donc de l'évaluateur – régulateur, et d'enseignant d'élèves de 7 ans, toutes ces postures sont au service de la formation et de la recherche ; elle crée par leur métissage une véritable source de connaissances, de compétences qui loin de s'opposer, s'articulent, se tissent entre elles, d'ailleurs ne dit-on pas que « l'avenir de l'humanité se tisse aux fils des métissages » (Ardoino, 2001, p. 1)

Pour conclure :

Favoriser le développement de l'autonomie oui mais comment ? Pour inscrire notre recherche dans la dynamique de la loi de Refondation et rester dans le cadre des directives institutionnelles, nous avons choisi questionner le développement de l'autonomie en formation d'adultes pour les intervenants CELEM et pour les enfants qui participent à ces clubs. L'élément de réponse que nous proposons alors est de favoriser l'autorégulation, c'est le cœur de notre recherche. Ce processus, bien que très souvent évoqué dans la littérature, semble peu souvent mis à l'épreuve sur le terrain. Est-il aussi efficace qu'on le prétend, est-il un remède possible à un système éducatif malade ? L'autorégulation du formé peut être favorisée par l'autoévaluation dans le cadre d'une évaluation formatrice. Ainsi, seule une approche de l'évaluation pouvait nous permettre de comprendre, et de faire comprendre ce qu'on entend par autorégulation. S'intéresser à l'évaluation c'est accepter de prendre le temps de choisir d'où on regarde ; la philosophie (Bonami, 2005 ; Rodrigues, 2006), la psychologie (Noizet, 1961), la sociologie (Perrenoud, 1989), les sciences de l'éducation (Allal, 1983 ; Bonniol & Genthon, 1989 ; Figari 1991), les approches sont nombreuses et variées, les débats en sont d'autant plus vifs. Nous n'avons pas cherché à opposer les différents modèles de l'évaluation mais au contraire de montrer leur genèse et combien les diverses recherches ont permis d'enrichir, de préciser, d'affiner, de compléter ce que l'on sait sur l'évaluation.

Cinquante ans se sont écoulés depuis les premiers textes (Scriven, 1960 ; Pieron, 1963 ; Bonniol, 1965) que nous citons ; le sujet n'est pas pour autant dépassé ou obsolète, les écrits montrent que de nombreuses questions restent d'actualité : les pratiques évaluatives sont-elles efficaces, sont-elles justes, sont-elles comprises, quels modèles pour quel objectif ? Notre approche ne se situait pas dans le débat de la « bonne évaluation » (Marfoggia, 2015) mais plutôt dans le cadre d'une culture de l'évaluation. Cependant les apports de la docimologie nous ont permis de nous préoccuper de l'évaluation des copies des enfants du CELEM avec les écarts de notes et les divers effets imputables au jugement du correcteur. En cela des procédures de modération devrons être envisagées.

La présentation des diverses formes de l'évaluation et de leur histoire ; la docimologie (Pieron, 1963), la « confrontation des analyses » (Figari & Remaud, 2014), l'évaluation située (Vial, 2012) (pour n'en citer que quelques une) avait pour but de montrer leur points de convergences et de divergences, chacune étant au service d'objectifs différents dans des paradigmes différents. Le croisement des différents objectifs poursuivis, mis en perspective avec notre contexte, a permis d'orienter notre problématique vers l'autorégulation.

La récurrence d'un certain vocable commun à tous les modèles d'évaluation a été l'occasion d'une proposition d'éclaircissement des principaux mots de l'évaluation. Ainsi la place des critères et des indicateurs (Bonniol, 1996), éléments indispensables à toute évaluation, a pu être appréhendée pour être ensuite sollicitée sans ambiguïté dans les différents paragraphes de ce chapitre. Les objets de l'évaluation peuvent au quotidien prendre une multitudes de formes nous avons alors proposé de les retrouver sous trois formes génériques : les produits, les procédures et les processus (Bonniol 1981a et 1981b ; Jorro, 2005). Enfin ce sont deux processus que nous avons abordé brièvement : l'autonomie (Kant & Delbos, 1785 ; Winnicott, 1958) parce qu'il est le but de toute formation et donc de l'autorégulation et de l'anticipation (Piaget, 1967) car il en est l'une des manifestations. Ces vocables ayant été présentés c'est alors le concept général de l'évaluation formatrice avec l'autoévaluation (Nunziati, 1990 ; Scallon, 2004) que nous avons discuté en écartant avec précaution mais fermeté la notion d'auto-contrôle (Amigues, 1984).

L'évaluation formatrice dernière née des modèles de l'évaluation, création d'un laboratoire aixois (Bonniol, 1981) nous a permis de nous confronter à la régulation et aux boucles qui la constituent. Le système de régulation, ainsi constitué de ces nombreuses boucles inter-reliées évolue alors en spirale (Bernstein, 1967 ; Bruner, 1981 ; Genthon, 1993) pour atteindre le projet de celui qui se régule et pouvant même parfois le dépasser. L'étude des régulations nous a conduit jusqu'à l'autorégulation concept clef de notre recherche. L'autorégulation (Karoly & Kanfer, 1982 ; Lerbet, 1993 ; Bonniol 1996 ;) sa présentation, son fonctionnement, ont été l'occasion d'aborder les multiples conceptions disponibles dans la littérature.

Nous avons voulu montrer que l'autorégulation n'est pas seulement un processus réservé à la formation des adultes, l'autorégulation est un des processus du vivant (Morin, 1990), elle est un des processus du développement cognitif de l'enfant autant que de l'adulte (Piaget 1967, Vermersch 1979). Nous avons alors pu élaborer notre propre conception de l'autorégulation pour l'inscrire dans la formation comme un moyen d'apprentissage pour les intervenants CELEM (les adultes) mais aussi comme un objet d'apprentissage (Mottier Lopez & Laveault, 2008) à part entière, pouvant, pourquoi pas, être transmis aux enfants du club.

Former à l'autorégulation nécessite une posture d'évaluateur - régulateur ou évaluateur - chercheur et c'est, après avoir présenté quelques profils d'évaluateur (Jorro, 2006) que nous avons proposé de présenter brièvement l'accompagnement, posture du « passeur » favorisant l'autorégulation du formé. Parmi les démarches incontournables de l'évaluateur nous avons présenté succinctement la référentialisation (Genthon, 1993, Figari 1994) comme procédure d'explicitation du projet d'évaluation conditionnant la mise en route du projet, mais aussi s'autorisant néanmoins à être questionné tout au long de l'évaluation.

Ces divers éclairages théoriques ont permis de donner une place à l'autorégulation au milieu des modèles de l'évaluation, d'identifier ce que nous convoquons avec un vocabulaire adapté et de mettre en lien les différents processus en jeu dans le cadre du système complexe de l'évaluation.

Parce que « l'autorégulation se vérifie d'abord dans le changement de direction de l'entendement. » (Perraton, 2011, p. 53) que nous proposons d'observer, au travers des représentations sociales les effets de l'autorégulation sur les intervenants CELEM.

## Chapitre 2 : les représentations sociales pour éclairer les possibles effets d'une initiation à l'autorégulation en formation

Notre système éducatif a subi de nombreuses réformes ces vingt dernières années impactant directement l'École mais aussi le « hors école ». Répondant à ces évolutions, la formation des enseignants a évolué : les écoles normales laissant la place aux IUFM (1990) qui à leur tour au rythme des changements deviennent des ESPE (2013). La formation des intervenants hors école s'organise peu à peu en réaction à ces transformations. Comment participer à cette amélioration qualitative nécessaire à la Refondation de l'école ? Les textes institutionnels qui organisent les CELEM (Lang & al., 2001; Treve & Bourgat, 2009) fixent comme objectif le développement de l'autonomie. Comment améliorer la formation CELEM pour permettre aux intervenants d'atteindre cet objectif avec les enfants du club ? Les intervenants ont un système de valeurs, de normes et de représentations qui guident leurs actions et peuvent, constituer des résistances aux changements que la formation peut proposer : « Ainsi il nous semble important de proposer des dispositifs en formation qui permettent de s'appuyer sur les résistances des enseignants [ou intervenants] pour intégrer les technologies numériques [ou autres notions], sur les pratiques anciennes qui ont fait leurs « preuves » pour ensuite montrer la plus-value de ces technologies pour les apprentissages des élèves. » (Assude & Loisy, 2008, p. 9)

S'intéresser à la formation des intervenants, c'est alors identifier les représentations qu'ils se font de leur mission auprès des enfants en difficultés : comment se représentent-ils leur mission ? Quelle valeur lui attribuent-ils ? Pour cela il est important d'« interroger les représentations respectives, celles qu'on se fait des possibilités d'action des personnes. » (Pérez & Assude, 2014, p. 5) L'étude des représentations sociales « permet de cerner les “grilles de lecture” qui donnent du sens au comportement et constituent de véritables guides pour l'action des individus et des groupes. » (Dos S. Alessio, Apostolidis, Santos, & Dany, 2011, p. 374) En effet, les représentations sont essentielles : « alors que nous avons dit expressément et répété de toutes les manières que la vie sociale était tout entière faite de représentations, on nous accusa d'éliminer l'élément mental de la sociologie. » (Durkheim, 1894) Nous nous intéressons aux comportements qui peuvent être développés chez les intervenants CELEM pour favoriser le développement cognitif des enfants en difficulté scolaire dont ils ont la charge. « Mais si le détail, si les formes concrètes et particulières nous échappent, du moins nous nous représentons les aspects les plus généraux de l'existence collective en gros et par à peu près, et ce sont précisément ces représentations schématiques et sommaires qui constituent ces prénotions dont nous nous servons pour les usages courants de la vie. » (Durkheim, 1894) On peut penser alors que les représentations sociales sont des « guides pour l'action » (Abric, 1994, p. 7)

Les représentations peuvent être amenées à évoluer car il existe un paradoxe entre la volonté de permanence et les transformations inéluctables : « les êtres cherchent à se conserver ; ils débouchent sur le changement. La double inconstance du monde qu'ils enferment et de celui qui les renferme provoque des événements rares et décisifs. » (Moscovici, 1972, p. 46 ) ce paradoxe est évoqué par Le Moigne (1977) sous la forme « d'éternel enroulement spiralé » (Le Moigne, 1977, p. 85). La connaissance est indubitablement liée au changement : « en changeant ce qu'il connaît du monde l'homme change le monde qu'il connaît : en changeant le monde dans lequel il vit, l'homme se change lui-même. » (Dobzansky, 1961, p. 391). Pour ces raisons, nous proposons de faire émerger les représentations des intervenants afin d'en étudier leurs possibles modifications. En psychologie sociale c'est avec Heider (1946), et la théorie de l'équilibre structural, qu'une modélisation d'équilibre cognitif est proposée et que les variations possibles sont étudiées : « la similarité, la proximité, la causalité, l'association, la possession, l'appartenance. » (Heider, 1971, p. 16)

Ainsi si des changements de pratiques dans le cadre du dispositif de formation CELEM interviennent, il sera peut-être possible de les identifier à travers les modifications des représentations. Nous nous référons à la théorie de psychologie sociale posée par Moscovici en 1961 : « les représentations sociales sont des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. » (Moscovici, 1961, p. 39). C'est parce qu'elles entretiennent un lien étroit avec les pratiques qu'elles retiennent notre attention : « elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et d'autre part à la pratique qui produit ladite substance, tout comme la science ou les mythes correspondent à une pratique scientifique et mythique. » (*Ibid.*) Ainsi « le concept de représentation permet d'appréhender les interactions entre l'évènement et la structuration sociale de l'individu. Il est le reflet de l'appartenance de l'individu à la structure sociale, mais aussi de sa prise de conscience du réel et de ses réactions. » (Poplimont, 2000, p. 239)

Les représentations sociales sont interrogées dans divers domaines : pour aborder la formation par alternance (Poplimont, 2000), les attitudes face à l'immigration chez les jeunes (Bergamaschi, 2011), la maladie (Laplantine, 1989), l'enfance (Chombart de Lauwe & Feuerhahn, 1989), ou encore l'économie (Vergès, 1989) ou les croyances politiques (Barthélémy, Dubois, & Pasquier Hélène, 2006). Cette liste non exhaustive montre que « les représentations ont toujours un sujet et un objet : elles sont toujours représentation de **quelque chose** pour **quelqu'un**. » (Mannoni, 2006, p. 120). En nous intéressant au concept des représentations sociales nous montrerons ce qu'elles ont en commun : ce n'est pas leur contenu car leur objet est différent mais leur processus d'acquisition et leurs caractéristiques d'état. (Rouquette & Rateau, 1998). Elles « jouent un rôle souvent plus important que les caractéristiques objectives dans les comportements adoptés par les sujets ou les groupes » (Abric, 2008, p. 7). C'est cette qualité des représentations qui guide notre choix, en effet elles sont « organisatrices de l'expérience, régulatrice de la conduite, donatrice de valeur, elles permettent la compréhension du monde par imputation et génération de signification. » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 11) A ce titre, les représentations que les adultes ont de leur mission d'intervenant de CELEM nous interpellent. Quelle représentation le groupe d'intervenants CELEM a de sa mission dans un club d'accompagnement à la scolarité ? Est-ce que cette représentation peut évoluer après une année de pratique et de formation ? Est-ce que cette évolution des représentations est différente selon la formation à laquelle participe l'intervenant ?

Pour traiter ces trois questions nous convoquons les théories des représentations sociales. Dans un premier paragraphe nous présentons le concept de représentation sociale puis nous développons leurs fonctions enfin nous étudions les possibles changements des représentations.

## 1. Les représentations sociales et le processus d'autorégulation

**L'autorégulation** en formation permet aux formés par un jeu de boucles de rétroaction de réajuster leur produit, leur procédure et leur processus. Pour favoriser ce processus le formateur devient régulateur (Vial, 2012, p. 323) dans le sens où il encourage les régulations des formés en valorisant et transmettant des informations (Bonniol, 1990 ; Poplimont, 2000, p. 215). En formation CELEM, **l'objet de la représentation** qui nous intéresse est la mission d'intervenant dans un CELEM, car il devrait permettre de prendre en compte toute la complexité des déterminants légitimant les actions et les décisions envers les enfants du club. L'objectif étant d'améliorer la prise en charge de ces enfants en difficulté scolaire. Dans un premier temps, pour permettre aux intervenants d'appréhender leur mission et apporter les informations adaptées à leurs besoins il est nécessaire d'encourager les intervenants à expliciter leur projet pour le club. Pour cela un premier travail de **référentialisation** (Figari, 1994) peut-être initié.

C'est « une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation. » (Figari, 1994, p. 48) Le travail d'explicitation permet de « **co-problématiser**, c'est alors un bon moyen pour "frotter" les positionnements explicites des uns à ceux des autres, mais aussi pour essayer de cerner et de comprendre ce qui est implicite derrière ces intérêts et ces points de vue. » (Martinand, 2009, p. 32)

Une des trois dimensions<sup>100</sup> de ce processus est la **conceptualisation** c'est-à-dire la manière dont on « regarde la situation » (Figari & Remaud, 2014, p. 72) L'évaluateur peut regarder l'objet de l'évaluation suivant trois conceptions : objectiviste, subjectiviste ou interactive. (*Ibid.*) Avec le modèle objectiviste il regardera l'objet « en comparaison entre une réalité et des standards. » (*Ibid.*) Subjectiviste il privilégiera l'autorégulation, alors que interactiviste, il procédera par confrontation de « jugements évaluatifs » (*Ibid.*). Pour conceptualiser cet objet le formateur pourra faire « une sorte de combinaison de plusieurs de ces paradigmes » (*Ibid.*). L'objet de la représentation : « la mission d'intervenant CELEM » va alors être mise à jour de manière explicite car « la conceptualisation désigne le processus par lequel nous formons une représentation explicite des propriétés et du fonctionnement d'une classe d'objets, d'une activité ou d'un phénomène. » (Paour, Bailleux, & Perret, 2009, p. 7).

Il existe plusieurs phases dans le processus de conceptualisation : succès attentionnel, suivie par la compréhension de ce succès, qui conduit à une véritable conceptualisation (Bang & Gilliéron, 1983) Avec la conceptualisation, la représentation sont les deux aspects des deux possibles facteurs de variation du développement cognitif : « *the first factor relates to the task and highlights differences relative to the nature of stimulus, the procedure in processing the task, and the response modalities. The second factor relates to the epistemic subject (organism) and refers to aspects of mental representation and conceptualisation of thought.* » (Tryphon & Vonèche, 2001, p. 106)

Trois fonctions de la conceptualisation sont reconnues (Paour & al., 2009) : elle « contribue au développement de systèmes relationnels » (*Ibid.*), « potentialise les capacités exécutives et favorise chez l'enfant l'autorégulation cognitive » (*Ibid.*) et « favorise le transfert des acquis » (*Ibid.*)

C'est pourquoi « les processus de conceptualisations ont non seulement un effet structurant et organisateur sur le fonctionnement cognitif, les apprentissages et le développement cognitif mais également sur l'ensemble du développement de la personne en **accroissant l'autonomie** de sa pensée et de son comportement. » (*Ibid.*) Ainsi non seulement le travail de conceptualisation est l'occasion pour le formateur de réguler les intervenants à travers la valorisation et l'explicitation de l'information, mais il favorise ainsi le développement de l'autonomie par l'autorégulation qu'il encourage.

« Une représentation est sociale quand elle est partagée par un groupe d'individus quand elle est engendrée collectivement ». (Gilly, 1980, p. 33) Dans ce cadre Gilly (1980) montre que le système de représentation est très fortement influencé par le rôle de l'adulte, sa mission. Ainsi « l'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits d'éducation est qu'elle oriente l'attention sur un rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif ? » (Gilly, 1989, pp. 383-384). On peut alors dire que « l'institution, les formateurs et la formation font partie tous les trois des représentations sociales. » (Popliment, 2000, p. 261) En cela, les intervenants des dispositifs d'accompagnement à la scolarité ont leurs propres représentations de leur mission dans le club avant même de commencer leur activité avec les enfants et de participer à la formation idoine.

---

<sup>100</sup> Les trois dimensions sont (Figari & Remaud, 2014, p. 72) : conceptualisation, modélisation et instrumentation.



En effet, « avant même toute rencontre et toute information anticipatrice sur ce qu'ils sont [...] les enseignants [ici les intervenants] ont les uns des autres et d'eux-mêmes une certaine idée générale modélisante, pas seulement en tant qu'individus singuliers mais en tant que personnages abstraits appartenant à une certaine catégorie de sujets auxquels sont attachés des statuts desquels sont attendus certains rôles et auxquels sont prêtés des caractéristiques et/ou comportements particuliers » (Gilly, 1980, p. 31). L'autorégulation pourrait permettre la modification des représentations que les intervenants se font de leur mission et *in fine* l'estime de soi ou le socius (Janet, 1937).

Quel est le rôle de la représentation sociale dans les processus cognitifs de l'individu ?

### 1.1 Ce qu'on entend par représentation sociale : origine et concept

Une représentation est le « contenu concret de la pensée. » (Piéron, 1951, p. 386) De manière générique les représentations sociales sont « les idées les croyances, les valeurs etc. s'imposant aux hommes et que nous appelons culture. » (Grawitz, 1981, p. 352) Les représentations sociales sont abondamment traitées dans la littérature et « le concept de la représentation est impliqué dans différents champs sémantiques dont il a du mal à émerger. » (Mannoni, 2006, p. 11) La figure 19 est une proposition de schématisation des différentes notions que l'on peut retrouver lorsqu'on aborde les représentations.

On trouve alors les représentations mentales (RM) et les fantasmes puis avec les représentations sociales (RS) on trouve les clichés, les stéréotypes, les mythes ou les croyances : « les représentations sociales se situent en aval par rapport à certaines d'entre elles qui jouent le rôle d'organisateur de schèmes cognitifs, comme les représentations mentales ou psychiques et les fantasmes. En revanche, elles se présentent en amont des clichés, stéréotypes, superstitions, croyance, conte, mythes, pour lesquels elles jouent un rôle constituant. » (Mannoni, 2006, p. 41)

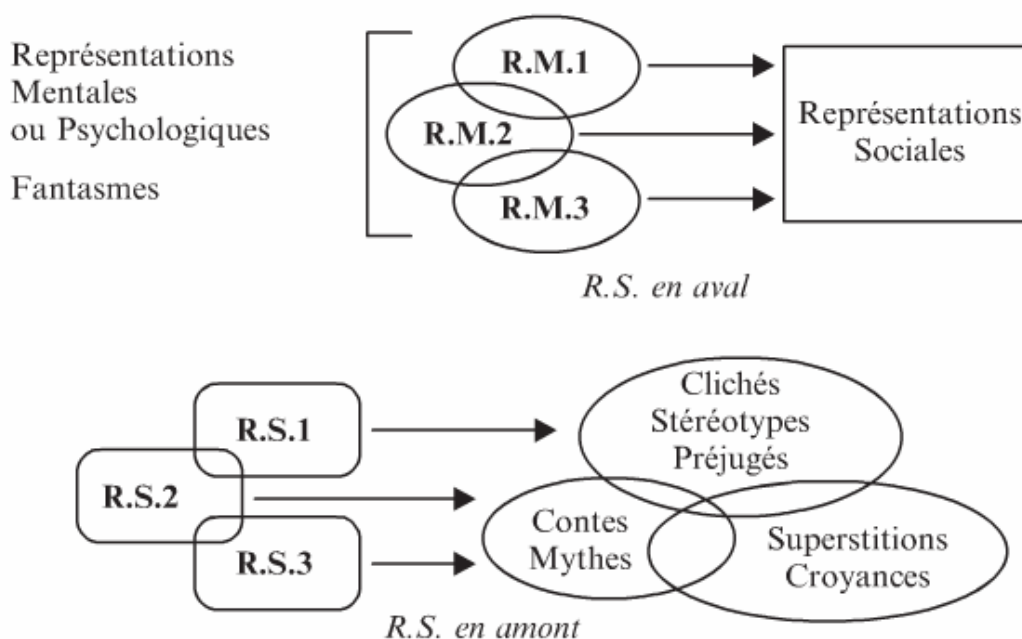


Figure 19 : schématisation de l'articulation des différentes notions présentes dans les représentations (Mannoni, 2006, p. 40)

En sciences sociales, ce concept « désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Elles nous incitent à nous préoccuper davantage des conduites imaginaires et symboliques dans l'existence ordinaire des collectivités. » (Moscovici, 1961, p. 79)

« On appellera représentation (ou image), tout ensemble de cognèmes (ensemble cognitif correspondant à l'ensemble des éléments d'information intégrés dans la "mémoire" de l'individu et dont il peut disposer) se rapportant à un objet (ou à une classe d'objets déterminés). La représentation est donc un sous-ensemble de l'univers cognitif qui privilégie les cognèmes mis en œuvre lorsqu'on s'intéresse à un objet en particulier. » (Godol, 1979, p. 441) Les représentations que les intervenants CELEM se font de leur mission montrent donc les valeurs qui les animent mais aussi orientent leurs actions. Le concept de représentation sociale « est le reflet de l'appartenance de l'individu à la structure sociale, mais aussi de sa prise de conscience du réel et de ses réactions. » (Popliment, 2000, p. 239)

### **Quelle est l'origine de ce concept ?**

Cherchant des analogies et des différences entre les lois sociologiques et psychologiques, Durkheim (1898) énonce que la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations. Il cherche en quoi la production intellectuelle des groupes sociaux, joue un rôle dans la pratique sociale. Lors de cette recherche, il remarque qu'« une représentation ne se produit pas sans agir sur le corps et l'esprit » (Durkheim, 1898, p. 286). Il propose alors de comparer les représentations individuelles et les représentations collectives : « il y a entre ces deux espèces de représentations toute la distance qui sépare l'individuel du social, et on ne peut pas plus dériver les secondes des premières qu'on ne peut déduire la société de l'individu, le tout de la partie, le complexe du simple. » (Durkheim, 1912, p. 22) Ainsi la société forme un tout, c'est une entité originale, qui ne peut se réduire à la simple somme des individus qui la composent. L'idée de ne pas réduire la connaissance de la société à celle de ses individus existe déjà chez Pascal (1671) et se retrouve aussi chez Morin (1990) avec le principe de l'hologrammatique.

Les représentations collectives sont des formes de pensée partagées par toute une société qu'il s'agisse de mythes, de religions ou du savoir scientifique. Elles définissent ce qui est conforme aux normes et ce qui ne l'est pas et se transmettent d'une génération à l'autre par l'éducation familiale et scolaire, elles sont différentes des représentations individuelles par leur contenu et par la manière dont elles se forment : « La société est une réalité *sui generis* ; elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes. » (Durkheim, 1912, p. 22) Ainsi, c'est à la psychologie sociale qu'il revient d'étudier les représentations sociales car elles renferment des éléments « réels et agissants » (Durkheim, 1898, p. 292). La conscience collective est « produite par des actions et réactions échangées entre les consciences élémentaires dont est faite la société, les représentations collectives ne dérivent pas directement de ces dernières » (*Ibid.*) Durkheim (1898) indique alors que l'agir est un des éléments qui constituent les représentations collectives.

L'aspect religieux de la représentation est alors fortement marqué : « les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse. » (Durkheim, 1912, p. 28) L'aspect religieux de certaines pratiques initiatiques peut être schématisé (figure 20) il montre les représentations mises en œuvre dans ce cas « l'idéologie religieuse centrée, dans les sociétés traditionnelles, autour de pratiques initiatiques comportant la mise en œuvre de blessures symboliques en constitue un exemple. » (Mannoni, 2006, p. 63)

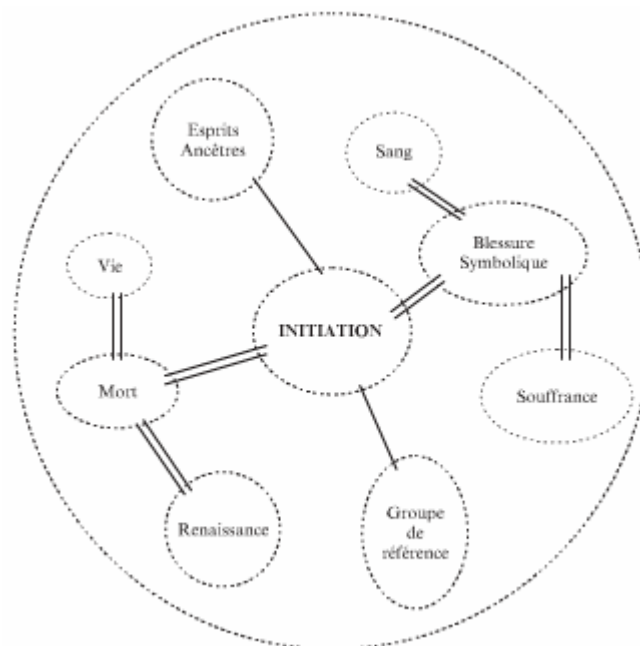


Figure 20 : « représentation sociale schématique de l'épreuve initiatique. » (Mannoni, 2006, p. 63)

On retiendra aussi, l'idée de l'importance des éléments sociaux : conscience collective, et représentation collective, sur les éléments individuels : « or si l'on ne voit rien d'extraordinaire à ce que les représentations individuelles, produites par les actions et les réactions échangées entre les éléments nerveux, ne soient pas inhérentes à ces éléments, qu'y a-t-il de surprenant à ce que les représentations collectives, produites par les actions et les réactions échangées entre les consciences élémentaires dont est faite la société, ne dérivent pas directement de ces dernières et, par suite, les débordent ? » (Durkheim, 1898, p. 289)

Les représentations collectives sont de nos jours connues sous l'appellation représentations sociales. Ce concept permet de comprendre « comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent. » (Farr, 1997, p. 385) La représentation, « la vision que les gens ont », qui nous occupe est celle de l'échec scolaire. Comment les intervenants CELEM se représentent-ils les enfants en difficulté scolaire ? Plus spécifiquement quelle vision de leur mission se sont-ils construits ?

Pour Moscovici (1961), la représentation devient un moyen, et occupe une place d'intermédiaire entre le sujet ou le groupe et la réalité de l'objet ; ainsi la représentation est un « instrument d'action du groupe » (Moscovici, 1961, p. 454) Les représentations donnent des éléments de compréhension des actions des individus ou des groupes. En ce sens nous pensons qu'elles peuvent nous permettre de comprendre comment les intervenants CELEM agissent dans leur club et surtout si ces actions se sont modifiées dans l'année scolaire.

En effet, la posture de l'intervenant dans le club impacte les enfants du club, lorsque les actions de l'adulte changent, l'attitude et l'apprentissage des enfants se modifient également ; la compréhension des actions des intervenants est alors essentielle.

Cette idée de représentation existe déjà chez Piaget (1922) avec la fonction sémiotique (ou symbolique) ; il s'interroge alors sur la représentation du monde chez l'enfant (Piaget, 1926). L'idée que les représentations de l'enfant, sont bien que construites à partir de ce que l'adulte apporte est « entièrement originale » (Piaget, 1926, p. 30) Ainsi les représentations sont présentes aussi chez l'enfant et ne sont pas le résultat d'une simple imitation.

Cela signifie que les intervenants CELEM qui vont être amenés à travailler sur leur représentation pourront à leur tour travailler sur les représentations que les enfants se font du club. Comment se constitue la représentation chez l'enfant ? Elle comporte cinq caractéristiques : l'uniformité et l'évolution selon l'âge, la disparition progressive, la résistance possible et les multiples proliférations. L'uniformité de la représentation selon l'âge c'est à dire « tous les enfants de même âge mental sont arrivés à la même représentation d'un phénomène donné, malgré les hasards de leurs circonstances personnelles, de leurs rencontres, des conversations entendues, etc. » (*Ibid.*) L'évolution de la représentation se fait « selon un processus continu » (*Ibid.*) Même avec cette évolution de la représentation selon l'âge, la disparition de la représentation précédente « ne sera pas brusque, mais on constatera un ensemble de combinaisons ou de compromis entre elle et la croyance nouvelle tendant à s'implanter. » (*Ibid.*) Il est aussi possible qu'elle ne disparaisse pas lorsqu'elle est « réellement solidaire d'une structure mentale ». (*Ibid.*)

Enfin, elle « présente de multiples proliférations et réagit sur l'ensemble de représentations voisines. » (*Ibid.*) On peut donc dire que la représentation de l'enfant n'est pas passive, elle est en partie le produit de la structure mentale de l'enfant. La représentation peut soit se confondre avec la pensée (représentation conceptuelle), soit se réduire à l'image mentale au souvenir (représentation symbolique). (Piaget, 1945, p. 68)

C'est la représentation conceptuelle que nous retenons dans laquelle chaque objet est représenté. La fonction sémiotique nécessaire à la représentation peut avoir diverses formes : le langage, l'imitation différée, l'image mentale, le dessin, le jeu symbolique. L'intervenant CELEM pourra donc trouver des traces des représentations des enfants à travers ces différents supports.

Cette fonction est « un mécanisme commun aux différents systèmes de représentations, et en tant que mécanisme individuel dont l'existence préalable est nécessaire pour rendre possible les interactions de pensée entre les individus et par conséquent la constitution ou l'acquisition des significations collectives. » (Piaget, 1945, p. 9) Chez l'enfant la fonction sémiotique « permet de représenter les objets ou événements non actuellement perceptibles en les évoquant par le moyen de symboles, de signes différenciés. » (Piaget, 1922, p. 278) Pour établir son système de signification (signifiant et signifié) l'enfant doit lire différents indices qui lui sont accessibles selon son stade de développement : impressions sensorielles, images, etc.

« La pensée représentative débute, par opposition à l'activité sensori-motrice, dès que, dans le système des significations constituant toute intelligence et sans doute toute conscience, le signifiant se différencie de signifié. » (Piaget, 1945, p. 172) Le signifiant étant l'objet et le signifié ce que l'on peut en faire. C'est lorsque le signifiant est dissocié du signifié que la pensée représentative s'élabore ; c'est alors que s'effectue le passage de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence représentative. Selon le stade de développement l'enfant est capable : d'image reproductrice, anticipatrice ou combinatoire.

Au stade sensori-moteur : « L'image reproductrice est l'évocation d'un tableau, d'une configuration antérieurement perçue. Prenons une tige droite ou une tige courbée en arc de cercle, nous pouvons, pour étudier l'image reproductrice, demander à l'enfant de reproduire la tige par le dessin avec le modèle sous les yeux ou de mémoire. » (Piaget, 1958, p. 265)

Au stade des opérations concrètes « l'image anticipatrice suppose une transformation à se représenter. » (Ibid.) Les images combinatoires semblent porter aussi le nom d'image de transformation. L'enfant du CELEM âgé de 7 ans est au stade des opérations concrètes, il peut donc être en mesure d'élaborer des représentations anticipatrices (figure 21).

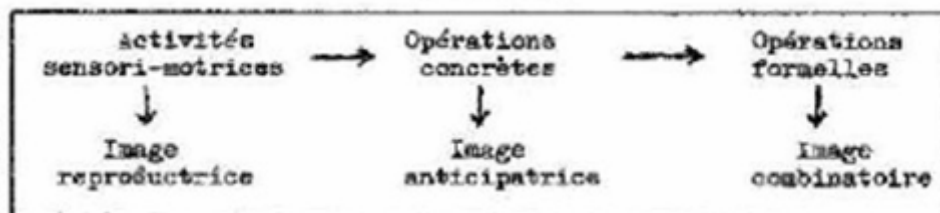


Figure 21 : « l'image mentale et la représentation imagée chez l'enfant. » (Piaget, 1958, p. 724)

Pour qu'une représentation devienne un instrument d'action, Moscovici (1961) rejoint alors la théorie du langage de Piaget (1926) et pose le langage comme support de la représentation. Il distingue la **représentation – expression** de la **représentation - instrument**.

La représentation - expression car l'identité et la représentation fonctionnent de concert pour permettre d'appréhender l'environnement : « ce sont des représentations et des croyances qui se rapportent à la structure sociale dans son ensemble qui modulent les processus d'acquisition et d'expression de l'identité sociale » (Lorenzi-Cioldi & Dafflon, 1999, p. 133). La représentation identité car elle permet aux individus du groupe d'affirmer quelque chose, de se singulariser, c'est alors un instrument identitaire.

Ainsi, le passage de l'une à l'autre des représentations est possible par la transformation du langage qualifiant en langage qualifié, autrement dit le langage du groupe et celui qui se rapporte à l'objet. C'est donc par le langage, avec la verbalisation que les représentations semblent pouvoir être abordées mais alors quelles sont les contraintes d'une expression discursive ? Il existe trois règles qui permettent d'étudier le discours (Moscovici, 1961, p. 466) :

- règle de sélection
- règle de contrainte
- règle de hiérarchie

**La règle de sélection** repose sur l'idée qu'il existe une liaison entre la représentation et le langage. Autrement dit, pour que le mot corresponde à un élément de la représentation que l'on se fait de l'objet, nous sélectionnons un des sens possibles du mot. **La règle de contrainte** établit qu'un mot est réduit à une signification par son contexte, Moscovici parle alors de « transparence du mot » (Moscovici, 1961, p. 467), la mise en lien des mots choisis permet alors d'éviter toute erreur d'interprétation due à la polysémie. **La règle de la hiérarchie** présente la notion de rang des significations possibles d'un mot. Cette prise en compte des différences d'importance de valeur d'un mot permet « d'éliminer les risques de relativisation et de libre interprétation des interlocuteurs. » (Moscovici, 1961, p. 467).

Le choix des mots comme l'ordre donné peut être révélateur de la hiérarchie. Les représentations sont donc visibles à travers des éléments de langage si, lorsqu'on analyse un mot, on tient compte du sens choisi par le sujet, du contexte dans lequel il est utilisé, et de sa valeur. Ces représentations « déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes et règlent, par suite, les conduites désirables ou admises. » (Moscovici, 1961, p. 49)

Les représentations sociales sont à la fois un produit et un processus interne à l'individu, en cela elles sont une activité mentale particulière qui traduit une « vision du monde » que les individus « portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position [...] » (Abric, 1994, p. 11) Autrement dit, les comportements ne sont pas déterminés par une analyse objective d'une situation mais correspondent à la représentation que l'on a de la situation. La richesse des éléments constitutifs de la représentation est évoquée par Jodelet (1994) qui définit alors les représentations sociales comme « **des phénomènes complexes** toujours activés et agissant dans la vie sociale. » (Jodelet, 1994, p. 36) Elle repère alors, dans la structure des représentations, des éléments informatifs, des éléments cognitifs, idéologiques, normatifs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, d'opinions, et bien d'autres encore.

En interaction avec l'analyse du contexte dans lequel les intervenants CELEM pensent se situer, leurs connaissances, leur idéologie et les valeurs qui les guident vont s'imbriquer, s'équilibrer pour construire une représentation. Aucun élément ne doit être dissocié, cela amènerait à une simplification dénoncée par Morin (1990), c'est au contraire la multitude d'éléments qui génère la représentation que l'on cherche à faire émerger. On parle alors en termes de processus qui permet l'organisation de ces éléments dans le but d'appréhender la réalité.

Pour Fischer (1987) « la représentation sociale est un processus, un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales » (Fischer, 1987, p. 118). Parce que la représentation est un « instrument d'action » (Moscovici, 1961, p. 453), en nous intéressant aux représentations des intervenants nous pourrions atteindre cet « agir » qui s'opérationnalise dans les clubs.

Une représentation sociale comporte certaines caractéristiques fondamentales. La première est qu'elle est « toujours la représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet, 1994, p. 59), l'objet « peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. ; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis. » (Jodelet, 1994, p. 54) L'objet de la représentation que nous étudions est la mission d'intervenant CELEM c'est-à-dire ce que les intervenants pensent avoir à faire, leur rôle auprès des enfants en difficulté. Le sujet de la représentation est constitué du groupe d'intervenants CELEM.

En effet, c'est la représentation du groupe d'intervenants ayant participé à une formation contenant une initiation à l'autorégulation qui nous occupe. « Il n'y a pas de représentation sans objet » (*Ibid.*) Il existe toujours un rapport entre l'objet et le sujet : « la représentation est avec son objet dans un rapport de "symbolisation", elle en tient lieu, et "d'interprétation" elle lui confère des significations. » (Jodelet, 1994, p. 61) Par exemple, la représentation que les intervenants se font de leur mission est liée à leur conception qu'ils se font de la difficulté scolaire, de l'école ou encore de la réussite scolaire.

Les deux autres caractéristiques sont **l'aspect symbolique** et **l'aspect figuratif** « elle est donc le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement. » (Jodelet, 1994, p. 54) Le sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant un sens : Cela permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. » (Abric, 1994, p. 13) Elle a aussi un aspect figuratif, dans le sens où elle est renvoyée à l'imaginaire social et individuel. Elle reconstruit l'objet, c'est une autre de ses spécificités : « l'objet est alors reconstruit de telle sorte qu'il soit consistant avec un système d'évaluation utilisé par l'individu à son égard. » (Abric, 1994, p. 12) La mission des intervenants CELEM est indiquée dans la charte, mais la représentation qu'ils en ont est le résultat d'une reconstruction de l'objet. « La représentation n'est donc pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante. » (Abric, 1994, p. 13) Elle a donc « un caractère constructif, créatif, autonome, [...] qui comporte une part de re-construction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet. » (Jodelet, 1994, p. 54)

Enfin, la représentation influence les actions du sujet ou du groupe « cette vision, qui peut entrer en conflit avec celle d'autres groupes, est un guide pour les actions et les échanges quotidiens. » (Jodelet, 1994, p. 52) Autrement dit la représentation que les adultes se font de leur mission d'intervenants CELEM influe sur les actions qu'ils mettent en œuvre dans le club avec les enfants. La figure 22 illustre les principales caractéristiques de la représentation sociale et en montre les articulations en l'organisant autour de trois axes se dégageant alors : les conditions de production et de circulation, le processus et les états, le statut épistémologique.

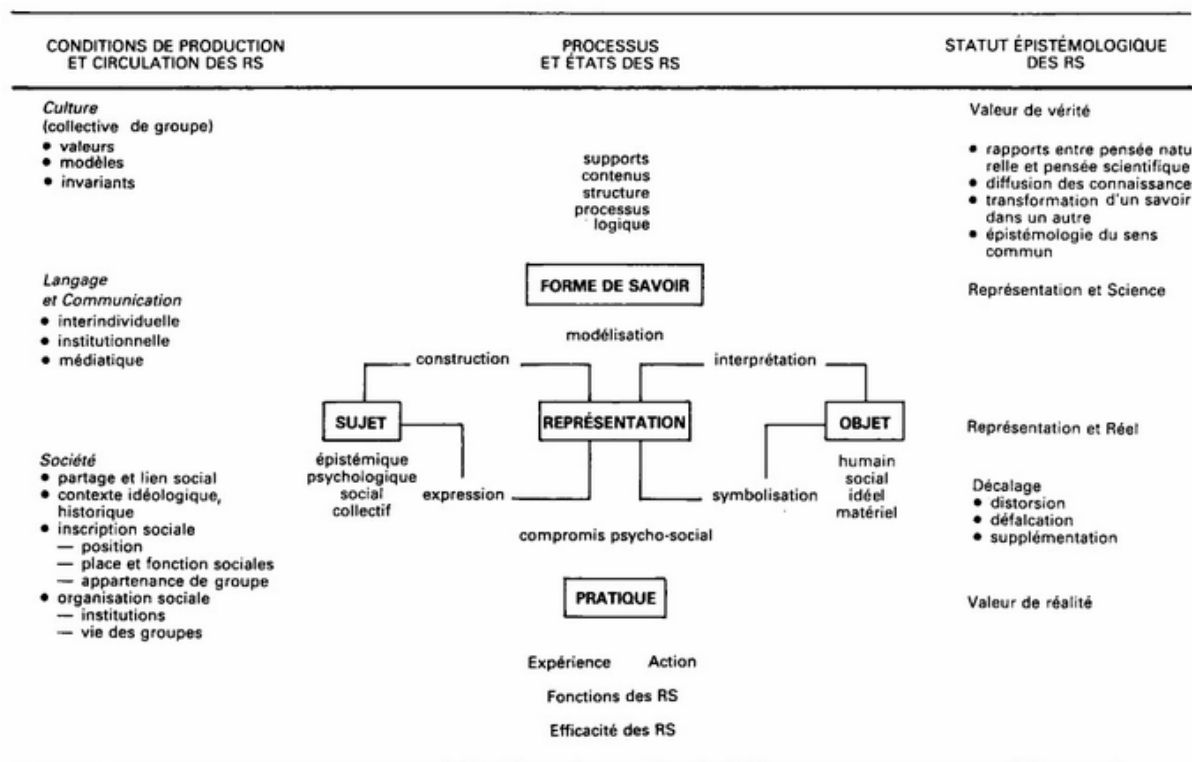


Figure 22 : « l'espace d'étude des représentations. Qui sait et d'où ? Que et comment sait-on ? Sur quoi et avec quel effet ? » (Jodelet, 1994, p. 60)

A la suite de Moscovici (1961), des psychosociologues se sont intéressés aux représentations sociales pour étudier l'image de l'enfant dans notre société (Chombart de Lauwe, 1971) ou encore la représentation de la santé et de la maladie (Herzlich, 1969) ; travailler sur les représentations sociales c'est « observer comment cet ensemble de valeurs, de normes sociales, et de modèles culturels, est pensé et vécu par des individus de notre société ; étudier comment s'élabore, se structure logiquement, et psychologiquement, l'image de ces objets sociaux ». (Herzlich, 1969, p. 312) On retrouve cette dimension sociale dans d'autres études : « *It is a theory which has the potential to re-introduce a social and collective focus to social psychological research by providing a wider social dimension to social cognition approaches.* » (Augoustinos & Innes, 1990, p. 213) Pour étudier une représentation sociale nous devons connaître son fonctionnement.

1.2. Le fonctionnement des représentations : produit, processus pour une structure dynamique « La représentation fonctionne à la fois comme processus, comme produit et comme processus. Processus au sens où chaque sujet élabore et modifie sans cesse ses représentations de la réalité environnante, produit au sens où, à un instant donné, les contours d'une représentation peuvent être tracés à partir de sa description. » (Sallaberry, 1997, p. 77) Le produit de la représentation peut donc être appréhendé par une évaluation externe, mais le processus nécessitera une autoévaluation, car seul le sujet peut atteindre ses propres processus par autorégulation. Pour les intervenants CELEM nous chercherons donc à atteindre le produit de la représentation seul constituant de la représentation accessible par le formateur. Il sera alors le résultat de la représentation à un instant précis.

Le fonctionnement des représentations est donc un processus qui prend en compte les interactions présentes dans le groupe et permet ainsi d'interpréter le réel. « Accepter les représentations comme processus c'est donc reconnaître qu'une représentation est interne à l'intervenant, qu'elle se construit dans la durée et qu'elle permet d'agir.

Deux facteurs déterminent cette représentation : les facteurs contingents et les facteurs généraux. » (Abric, 1994, p. 13) **Les facteurs contingents** sont liés à la situation, sa nature et ses contraintes, son contexte et sa finalité. Tandis que les **facteurs plus généraux** regroupent le contexte social, idéologique mais aussi la place de l'individu dans le groupe et les enjeux sociaux. Dans notre contexte les facteurs contingents pour les intervenants sont par exemple les enfants de 7 ans en difficulté, le groupe de six enfants, les horaires etc. Le contexte social qui détermine les facteurs généraux est, dans le cadre du CELEM, défini comme des réseaux d'éducation prioritaire aussi appelé REP et REP+. La place de l'intervenant dans ce contexte constitue un des facteurs de la représentation sociale. Pour décrire ce fonctionnement Abric (1994) évoque alors « un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle [la représentation] va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. » (Abric, 1994, p. 13).

Une représentation sociale est un système qui, par un processus complexe d'interactions entre l'environnement, le groupe et l'individu, s'appuyant sur des éléments partagés par le groupe telles que les valeurs les croyances, les idéologies (etc.) nous permet de construire notre vision du monde, vision qui oriente nos actions et nos relations sociales. Pour cela « l'individu social est inconcevable sans la culture, sans la société dans laquelle il se meut, cette société n'étant pas concevable sans les individus qui la composent, [...] toutes les représentations structurent le groupe. » (Sallaberry, 1996, p. 105) Une représentation sociale est un système qui permet d'envisager un objet social organisé, ce système peut être représenté par la figure 23.

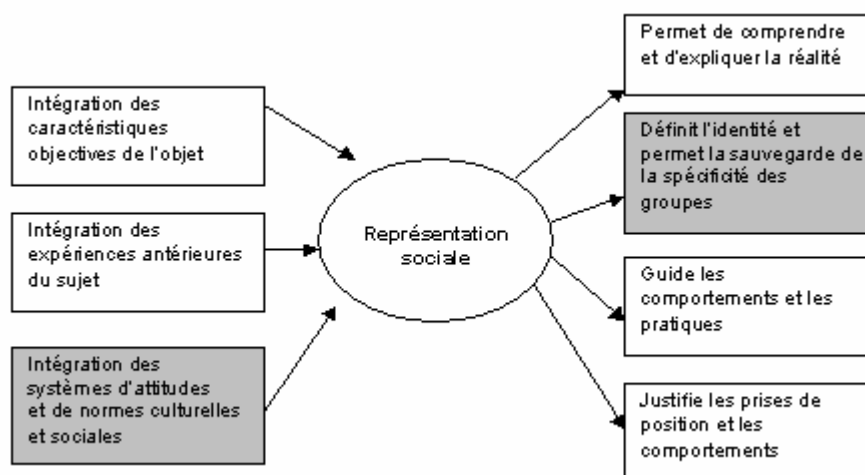


Figure 23 : représentations des interactions avec l'environnement (Michel, 1999, p. 35)



Une représentation est une **structure dynamique** autrement dit « la représentation n'est pas un objet stable ou un système clos, mais une configuration absorbante, essentiellement dynamique capable d'intégrer des informations nouvelles en les reliant de manière spécifique à des informations mémorisées, capable de dériver des opinions particulières d'attitudes déjà installées. » (Rouquette, 1994, p. 22)

Pour acquérir une nouvelle connaissance les individus construisent une représentation avec les notions les plus saillantes. Les nouvelles notions sont alors intégrées aux schèmes de pensée préexistants ils peuvent alors influencer les attitudes et les comportements. Ainsi une représentation « est toujours engagée dans une dynamique "intérieur/extérieur", puisque d'une part elle a un aspect personnel et intime et que d'autre part elle circule entre les sujets ; donc "à l'extérieur" d'eux. » (Sallaberry, 1997, p. 66)

Cette dimension dynamique trouve son origine dans les travaux de Lewin (1935), il observe par exemple l'effet d'une décision de groupe sur la productivité dans une usine textile<sup>101</sup>. Il conclut alors : « *The time is approaching when research institutes on group dynamics will be just common for any large organization dealing with people. It is essential that democratic commonwealth and its educational system apply the rational procedures of scientific investigation also to its own process of group living.* » (Lewin, 1944, p. 200) Le groupe est reconnu comme un système de forces en équilibre composé de divers éléments : les membres du groupe, leurs besoins, leurs ressources, et les objectifs qu'ils poursuivent.

D'autres recherches sur les petits groupes confirment cette notion de dynamique de groupe (Freud, 1913 ; (Bion, 1965) : « tout groupe qui se réunit pour accomplir une tâche, manifeste une activité de travail, c'est-à-dire un fonctionnement mental destiné à faire progresser cette tâche. » (Bion, 1965, p. 130)

L'aspect dynamique des représentations sociales nous intéresse pour la suite de notre étude car il présage des transformations possibles des représentations des intervenants CELEM parce qu'elles occupent un rôle important dans la dynamique des interactions sociales.

A partir l'étude de la dynamique des groupes on peut articuler l'étude des **cognitions** car : « une représentation sociale est un ensemble de cognitions relatives à un objet, partagé par les membres d'une population homogène à rapport à cet objet. » (Flament, 1989, p. 37) Pour étudier les propriétés des cognitions il est utile de distinguer les **cognitions prescriptives** et les **cognitions descriptives**. (*Ibid.*) Une prescription est un des phénomènes possibles d'influence sociale telle que : « la pression d'une personne devient une prescription pour l'orientation de la conduite en vertu d'une relation dynamique entre les pressions dominantes dans un contexte donné et l'adaptation des individus. » (Fischer, 1987, p. 63) Les cognitions prescriptives, ont une valeur de « règle d'action », c'est ce que les intervenants font, leurs actions dans le CELEM.

Comment la représentation des intervenants permet-elle de construire la vision qu'ils ont de leur mission et va-t-elle influencer leurs actions au sein du club ? Quelles sont les fonctions d'une représentation sociale ?

### 1.3. Les fonctions des représentations en formation

En formation « Les explorations de la représentation comme catalyseur ou inhibiteur des situations d'apprentissage, de l'environnement comme intrinsèquement lié à la relation éducative et des finalités objectives comme constitutives des dispositifs contribuent largement à une conception holistique. » (Zouani-Denoux, 2003, p. 24) Dans la formation CELEM la représentation que les intervenants se font de leur mission va être interrogée, quel est le rôle des représentations dans la formation ?

---

<sup>101</sup> Annexe 77 : « *effect of group decision* » (Lewin, 1944, p. 198)

Sur les bases théoriques de Moscovici, Abric (1994) note alors que les représentations permettent la compréhension de la dynamique sociale car elle est « informative et explicative de la nature des liens sociaux, intra et inter-groupe, et des relations des individus à leur environnement social. » (Abric, 1994, p. 18) Elles peuvent donc permettre d'appréhender la structure sociale de l'individu, sa prise de conscience du réel et de ses actions. On trouve quatre fonctions des représentations, toutes étant complémentaires les unes des autres (Abric, 1994, p. 17) :

- les fonctions de savoirs,
- les fonctions identitaires,
- les fonctions d'orientations
- les fonctions justificatrices.

**Les fonctions savoirs** permettent de comprendre le réel, **les fonctions identitaires** permettent de situer les individus dans le groupe. **Les fonctions d'orientations** sont celles qui organisent notre comportement, alors que **les fonctions justificatrices** permettent d'expliquer ce comportement. La fonction symbolique soutenue par Doise (1986) complète ces quatre fonctions ; les représentations sont comme des « principes générateurs de prises de position, liés à l'insertion dans un ensemble de rapports sociaux, des principes qui organisent les processus symboliques intervenant dans les rapports. » (Doise & Palmonari, 1986, p. 85). Ainsi « lorsqu'un sujet dévoile la représentation qu'il a élaborée à partir d'un objet, cette représentation décrit l'objet, mais révèle aussi le sujet créateur. » (Popliment, 2000, p. 244). Lorsqu'un intervenant CELEM nous donne à voir la représentation qu'il s'est construite de sa mission dans un club, c'est sa description de l'accompagnement d'un enfant en difficulté scolaire qu'il nous révèle. Ainsi, « une représentation véhicule du sens. Son fonctionnement peut alors être décrit – comme celui de tout objet qui assume cette fonction – à partir de la triade “signifiant-signifié-référent.” » (Sallaberry, 1997, p. 65)

Afin d'être en mesure d'analyser les représentations des intervenants nous devons connaître leur structure. La représentation sociale produit un ensemble d'informations organisées. Pour comprendre sa structure, il nous faut présenter brièvement leur élaboration. La construction d'une représentation se déroule selon deux processus : **l'objectivation et l'ancrage** (Moscovici, 1961, p. 107) **La phase d'objectivation** correspond à une prise d'indices de la réalité, « objectiver c'est résorber un excès de significations en les matérialisant (et prendre ainsi une distance à leur égard) » (Moscovici, 1961, p. 108).

L'objectivation c'est alors la construction sélective de l'objet de la représentation dans le sens où cela consiste à choisir certaines informations en appliquant un filtre informationnel qui permet de dissocier les éléments caractéristiques de l'objet de leur contexte originel. L'opération qui rend possible l'objectivation est la naturalisation. Cette phase permet à l'individu de n'enregistrer qu'une partie de la réalité : « cette représentation va consister pour les individus concernés à retenir de manière sélective une partie de l'information circulant dans la société [...]. » (Abric, 1994, p. 20) Les informations ainsi sélectionnées sont alors réorganisées pour être classées « un effort de classification qui place et organise les parties de l'environnement et par ses découpages introduit un ordre préexistant, atténuant ainsi le choc de toute conception nouvelle. » (Moscovici, 1961, p. 110). On a alors pour la phase d'objectivation deux opérations essentielles : la naturalisation et la classification, utiles à l'élaboration d'un « modèle figuratif. » (Moscovici, 1961, p. 122)

Lors de la phase d'objectivation, les informations sont triées, sélectionnées mais aussi décontextualisées c'est-à-dire « dissociées du contexte qui les a produits, acquérant ainsi une plus grande autonomie qui augmente leur possibilité d'utilisation pour l'individu. » (Abric, 1994, p.21) Donc nous pouvons dire que l'objectivation « renvoie à la façon dont l'objet nouveau va, par le biais des communications à son propos, être rapidement simplifié, imaginé et schématisé.

Par un phénomène de construction sélective, les différentes facettes de l'objet sont extraites de leur contexte et soumises à un tri en fonction de critères culturels (tous les groupes n'ont pas un égal accès aux informations relatives à l'objet) et de critères normatifs (n'est retenu que ce qui concorde avec le système de valeurs du groupe). » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 23)

**Le processus d'ancrage** complète le processus d'objectivation car il permet d'intégrer les connaissances dans un cadre plus familier, correspondant à un système de valeurs déjà présent : de « mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter. » (Doise & Alain, 1996, p. 22) Le processus d'ancrage donne à l'objet nouveau sa place dans le système de pensée pré-existant des individus : « il rend compte de la façon dont l'objet nouveau va trouver sa place dans le système de pensée préexistant des individus et des groupes » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 24) Cette incorporation se déroule « selon le mode élémentaire de production de connaissance qui repose sur un principe d'analogie, l'objet nouveau va être assimilé à des formes déjà connues, des catégories familières. » (*Ibid.*) Cet apport de nouveaux éléments parmi des éléments plus anciens est alors l'occasion d'innovation « de là découle qu'une représentation sociale apparaît toujours comme à la fois novatrice et rémanente, mouvante et rigide. » (*Ibid.*) L'objet nouveau génère donc des modifications dans les représentations antérieures, nous reviendrons sur la notion de changement dans la suite de cette étude.

Le processus d'ancrage « [...] permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau de catégories qui nous sont propres et nous permet de le confronter avec ce que nous considérons comme un composant, ou un membre typique d'une catégorie familière » (Doise & Palmonari, 1986, p. 22) Par exemple, les intervenants ont une représentation de l'école élaborée à partir de leur vécu, leur croyance, et du contexte dans lequel ils évoluent. En sélectionnant des éléments d'information sur le dispositif CELEM, l'intervenant va intégrer cette nouvelle représentation à celle pré-existante. Pour conclure « lorsque les processus d'objectivation et d'ancrage parviennent à leur terme, les représentations vont s'organiser selon trois dimensions qui sont aussi des éléments de leur analyse ou de leur comparaison. » (*Ibid.*) Les trois dimensions sont alors : l'information, le champ, l'attitude. (Moliner & Guimelli, 2015, pp. 24-25)

Les représentations sociales contiennent des données de nature plus ou moins différentes et quantité variable, c'est l'information. Cette information est hiérarchisée et organisée on parle alors de champ. De plus cette organisation est orientée c'est-à-dire que la représentation sociale peut être négative ou positive, c'est ce qu'on nomme l'attitude.

On peut donc dire « qu'une représentation sociale est un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet. » (Flament, 1994, p.37) Quelle est cette organisation ?

## 2. Composition des représentations : système central, éléments périphériques et structure

La connaissance de la composition des représentations est à l'origine des méthodes d'investigation permettant soit d'analyser la représentation elle-même, soit d'en étudier ses effets, soit de tester sa réactivité face à des variables environnementales. Dans cette étude avec l'autorégulation en formation et nous recherchons l'impact que cette formation peut avoir sur les représentations des intervenants CELEM. La connaissance des éléments qui la constitue permettra d'étayer la méthode d'étude. La représentation est composée d'un contenu et d'une structure. En d'autres termes, « une représentation se définit par deux composantes : ses éléments constitutifs d'une part, et son organisation, c'est-à-dire les relations qu'entretiennent ces éléments d'autre part. » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 29) Ainsi il s'agit non seulement de s'intéresser aux éléments qui constituent la représentation mais aussi les relations et rôles qu'ils occupent. Une représentation sociale est composée de deux types d'éléments : les éléments périphériques et le système central (Abric, 1994).

L'organisation des éléments de la représentation sociale est illustrée avec la figure 24, elles sont « composées d'un noyau central autour duquel graviteraient des schèmes périphériques » (Mannoni, 2006, p. 57)

Ces deux systèmes sont hiérarchisés et complémentaires : « il est bien connu que les éléments d'une structure cognitive sont affectés d'un gradient quantitatif de centralité (ou de saillance, ou d'importance). (Flament, 1989, p. 207) On peut donc dire que l'organisation interne de la représentation sociale présente une caractéristique invariante car elle est composée d'éléments hiérarchisés, organisés autour d'un système central qui donne toutes les propriétés significatives à la représentation. (Abric, 1976).



Figure 24 : structure des représentations sociales. (Seca, 2001, p. 80)

Pour étudier les représentations des intervenants CELEM, il est alors nécessaire de connaître chacun des éléments qui la constituent, afin de les reconnaître et de leur attribuer les fonctions correspondantes puis de comprendre leur organisation. Qu'est ce qu'un système central, quelles sont les caractéristiques du système périphérique, comment s'organise cette structure ?

### 2.1. Le système central de la représentation

On trouve les premiers éléments de la théorie du système central en 1927 avec l'étude des relations entre les événements et l'environnement « *ein wirkliche Reaktion der Maschine auf Umwelt* »<sup>102</sup> (Fritz Heider, 1927, p. 145) il parle alors « *die erkennende Wahrnehmung der welt* »<sup>103</sup> (*Ibid.*) L'hypothèse du noyau central est affinée avec la théorie de l'équilibre : « *Attitudes towards persons and causal unit formations influence each other. An attitude towards an event can alter the attitude towards the person who caused the event, and, if the attitudes towards a person and an event are similar, the event is easily ascribed to the person. A balanced configuration exists if the attitudes towards the parts of a causal unit are similar.* » (Fritz Heider, 1946, p. 107)

<sup>102</sup> Traduction : une réponse réelle de la machine à l'environnement

<sup>103</sup> Traduction : la perception cognitive du monde

Les éléments périphériques sont évoqués en 1946 « *this formation is an organized process, that characteristics are perceived in their dynamic relations, that certain qualities are discovered, leading to the distinction between them and peripheral qualities, that relations of harmony and contradiction are observed to know a person is to have a grasp of particular structure.* » (Asch, 1946, p. 290). En psychanalyse on évoque alors le noyau figuratif à partir du modèle figuratif qui consiste en « un schéma de l'organisation de la personnalité. » (Moscovici, 1961, p. 122) Le noyau une fois naturalisé est classé ; « la classification permet d'atteindre plusieurs objectifs qui nous sont nécessaires pour nous orienter dans nos relations avec autrui. » (Moscovici, 1961, p. 127) Cette classification est l'occasion de faire le choix des catégories retenues, de définir les caractères communs et de reconnaître certains comportements. (*Ibid.*) Cet élément figuratif semble organiser la représentation en permettant d'interpréter toutes les nouvelles informations.

Cette théorie est reprise par une équipe de chercheurs<sup>104</sup> d'Aix en Provence qui expérimente la théorie du noyau central (Abric, 1976). « Ce noyau central de la représentation est déterminé d'une part par la nature de l'objet présenté, d'autre part, par la relation que le sujet entretient avec cet objet. Plus précisément, c'est la finalité de la situation dans laquelle est produite la représentation qui va en déterminer le ou les éléments centraux. (Abric, 1988, p. 69) L'objet de la représentation des intervenants est la mission CELEM, c'est alors un « évènement social » (Jodelet, 1994, p. 54) La représentation est produite pour leur permettre d'agir dans le club avec les enfants et donc pour donner du sens à leur projet et permettre d'envisager une posture correspondant à leur objectif, objectif qu'ils souhaitent atteindre.

Le noyau central est : « un élément essentiel de toute représentation constituée et qui peut, d'une certaine manière, dépasser le simple cadre de l'objet de la représentation pour trouver directement son origine dans les valeurs qui le dépassent et qui ne nécessitent ni aspect figuratif, ni schématisation, ni même concrétisation. » (Abric, 1994, p. 21) Puis la théorie d'un double système est avancée : « un système central (noyau central) dont la détermination est essentiellement sociale, liée aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques. » (Abric, 1994, p. 28) On voit avec l'évolution de cette théorie que ce concept est en devenir et chacune des recherches menées sur ce sujet affinent, modifient ou mettent en débat certaines de ces notions avec par exemple une recherche sur « l'abandon de la croyance en l'existence du Père Noël. » (Bronner, 2004, p. 117) Pour l'étude des représentations des intervenants CELEM c'est cependant cette base théorique que nous retenons : « le noyau est la clef de voûte de la représentation » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 32)

Quels sont les fonctions et les attributs du système central ?

Il assure deux fonctions (Abric, 1994, p. 28) : **une fonction génératrice** et **une fonction organisatrice**.

**Génératrice**, car le noyau va permettre aux éléments périphériques de se charger de sens en fonction des valeurs qu'il contient : « c'est par le noyau central que les autres éléments du champ représentationnel acquièrent un sens et une valeur spécifique pour les individus. » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 27). Le rôle générateur de sens du noyau central a été testé lors d'une expérimentation (figure 25) : « l'objectif de cette recherche est de vérifier l'existence d'un noyau central de la représentation et son caractère stable et organisateur » (Abric, 1989, p. 216) La conclusion de cette étude est modeste : « Ces résultats ne constituent pas à eux seuls une démonstration de l'existence et de l'importance du noyau central, mais ils nous semblent en apporter une première et modeste vérification expérimentale. » (Abric, 1989, p. 218)

---

<sup>104</sup> Abric, Guimelli, Moscovici, Apostolidis

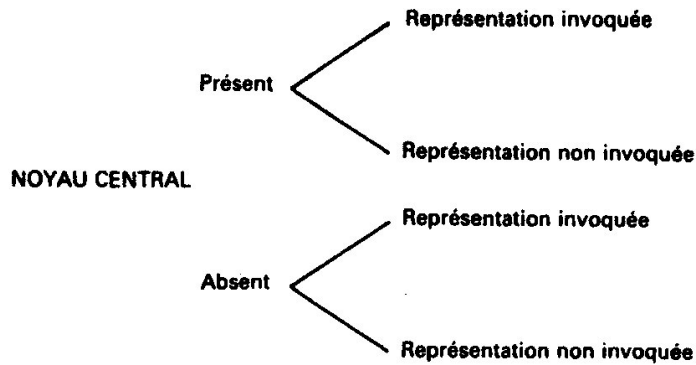


Figure 25 : « recherche sur l'émergence d'un noyau central comme élément constitutif d'une représentation sociale. » (Abric, 1989, p. 217)

Ces résultats seront par la suite corroborés par d'autres études (Deconchy, 1990; Moliner, 1995 ; (Moliner & Martos, 2005b) ; « Ensuite parce qu'elle [notre théorie] accorde un rôle véritablement structurant au noyau. » (Moliner & Martos, 2005b)

Les diverses recherches ont permis de mettre à jour les éléments constitutifs du noyau : on peut distinguer **les éléments fonctionnels**, **les éléments normatifs** et **les éléments mixtes**. (Abric & Tafani, 1995) En effet, pour être un élément significatif de la représentation le noyau se nourrit de plusieurs informations : la nature de l'objet présenté, le lien entretenu par l'individu ou le groupe avec cet objet et les valeurs, l'idéologie du groupe. Selon le type d'informations recueillies le noyau développe plusieurs fonctions (Abric, 1994, p. 23) : une dimension fonctionnelle, une dimension normative et le repérage de l'objet de la représentation.

**Les éléments fonctionnels** permettent la description de l'objet et son inscription dans les pratiques sociales alors que les éléments normatifs sont le résultat du système de valeur des individus et déterminent les jugements et les prises de décisions. (*Ibid.*) Le protocole CELEM est constitué d'éléments essentiellement fonctionnels. La représentation que les intervenants se font de leur mission est constituée des éléments fonctionnels mais aussi de leur système de valeur c'est-à-dire des éléments normatifs. La dimension fonctionnelle est donc utile lorsque l'on a besoin d'opérationnaliser une tâche. C'est, par exemple, grâce à cette dimension que les intervenants peuvent agir dans le club avec les enfants. Les éléments centraux ont donc une fonction organisatrice et générative, ils vont donner une orientation générale à la représentation sociale.

**La dimension normative** intervient lorsqu'on a besoin d'un repère, d'une norme pour agir, elle est liée aux dimensions socio-affectives et sociales. « **L'aspect prescripteur** d'une cognition est le lien fondamental entre la cognition et les conduites censées y correspondre. » (Flament, 1989, p. 38) Les cognitions descriptives permettent aux sujets d'utiliser des termes descriptifs. (*Ibid.*) Avec les cognitions descriptives, les intervenants CELEM utiliseront non pas un vocabulaire lié à des actions mais décriront l'objet de leur représentation comme on décrit un tableau. Entre les deux types de cognitions descriptive et prescriptive, il peut y avoir « conjonction » (*Ibid.*) c'est lorsque la description induit, ou prescrit l'action. Ainsi un « même schème peut-être à la fois normatif, fonctionnel et descriptif. » (Flament, 1989, p. 39)

**Les éléments mixtes** mettent en œuvre « la double dimension normatif-fonctionnel et interviendront dès lors autant dans l'orientation des pratiques que dans la production des jugements. » (Abric & Tafani, 1995, p. 23)

Cette approche est mise en débat avec la dimension évaluative des éléments de la représentation : « *by combining the evaluation dimension and the central or peripheral dimension of the elements, we obtain a two-dimensional model of representations which divided discourse and cognition into four fields.* » (Moliner, 1995, p. 27)

L'aspect prescriptif et descriptif des cognitions seront repris pour l'étude des représentations avec la méthode des « schèmes cognitifs de bases » (Guimelli, 2003) ce qui pourrait être utile dans notre recherche sur les représentations des intervenants CELEM. Nous reviendrons sur cette notion dans les derniers paragraphes de ce chapitre. Les cognitions prescriptives et descriptives peuvent être conditionnelles ou inconditionnelles, il semble que le caractère conditionnel soit le plus souvent rattaché à l'aspect prescriptif alors que le caractère inconditionnel semble lié à l'aspect discursif. Cela pourrait permettre d'expliquer les divergences d'opinion des membres d'un groupe. (Flament, 1989, p. 42) Pour le groupe d'intervenants CELEM, nous convoquerons cette notion selon le résultat de l'étude de leur représentation.

La seconde fonction identifiée du noyau central est la fonction **organisatrice** du noyau. (Abric, 1994, p. 28) Elle est mise en œuvre par des liens qu'il tisse entre les différents éléments périphériques. On parle alors de centralité structurale et qualitative.

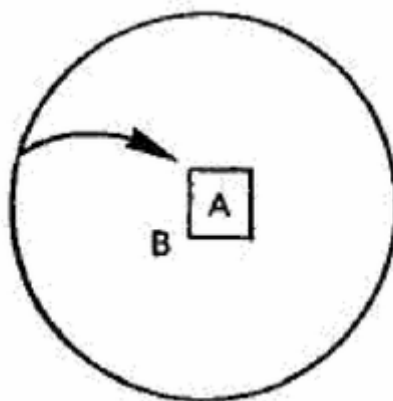


Figure 26 : « la flèche symbolise la centralité quantitative, croissant de la périphérie vers le centre ; le carré symbolise le noyau central. Les éléments A et B ont la même centralité quantitative, mais A est dans le noyau, et B non. » (Flament, 1989, p. 227)

« En ce sens, il est la composante unificatrice et stabilisatrice de celle-ci. Autrement dit, tout élément de la représentation est dépendant du noyau central. » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 33)

**Cette dimension qualitative** du noyau est ensuite complétée par une dimension quantitative (figure 26) : « des études empiriques montrent que l'on peut observer des éléments de centralité (très forte) également quantitativement, mais qui se différencient qualitativement, certains faisant partie du noyau central, les autres non. » (Flament, 1989, p. 227) Avec la dimension quantitative le noyau est repérable par sa fréquence d'apparition dans un discours (dimension quantitative) mais aussi par les liaisons qu'il entretient avec les autres éléments (dimension qualitative). C'est donc « autour du noyau que s'agencent les autres éléments de la représentation. Et c'est ce même noyau qui détermine les relations que ces éléments entretiennent les uns avec les autres. » (*Ibid.*) Cette notion nous permet d'organiser l'étude du noyau des représentations des intervenants CELEM autour du nombre d'occurrences rencontrées pour un même vocable.

Lorsqu'on évoque la **dimension qualitative** du système central on peut choisir de s'intéresser à la **valence** de chaque item de la représentation. Celle-ci étant définie comme « la propriété d'un item d'entrer dans un nombre plus ou moins grand de relations de type induction. » (Abric, 1994, p. 23) L'étude de la valence relève d'une méthodologie particulière (Guimelli, 1994) La dimension qualitative peut aussi être appréhender avec l'étude **du rang** d'apparition dans l'association de mots (Abric, 1994, p. 67) C'est cette dernière qui retient notre attention pour l'analyse des représentations sociales des intervenants CELEM.

Pour résumer « le système central structure les éléments cognitifs relatifs à l'objet et est le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux particuliers auxquels sont soumis les différents groupes sociaux. » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 28) Cela peut permettre d'expliquer que bien souvent on enseigne, comme on nous a enseigné ; de même pour un contexte de formation, les formés se repèrent par rapport à la norme avec laquelle ils ont eux-mêmes été formés. Connaître le noyau central permet de savoir quel est l'objet de la représentation. Flament (1994) note alors que « même si l'objet de la représentation sociale a une définition « objective » [...] il n'y a aucune raison pour que la représentation sociale reflète fidèlement cette définition objective » (Flament, 1994, p. 47) Il propose alors deux types de représentations : les représentations autonomes et les représentations non autonomes. Autonome car elle dépend uniquement de l'objet, non – autonome lorsqu'elle est liée à des éléments satellites de l'objet. Flamant parle d'une manière de résoudre les divergences dans un groupe par « l'autonomisation de la représentation sociale » (Flamant, 1994, p. 45). Donc « en fonction de l'objet représenté, des relations entretenues avec cet objet et des systèmes de valeurs constituant l'environnement idéologique, ce noyau central donne sa signification à la représentation. Son repérage est donc essentiel dans toute étude comparative de représentation. » (Poplimont, 2000, p. 249) Nous convoquons cette théorie du système central car cette approche va nous permettre d'effectuer une étude comparative des représentations que les intervenants se font de leur mission CELEM en fonction des éléments de formation que nous organiserons.

## 2.2. Les éléments périphériques de la représentation sociale

Le noyau de la représentation est complété par des éléments périphériques « ils constituent le plus gros du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible. » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 33) Pour étudier les représentations des intervenants CELEM il sera nécessaire d'analyser aussi les éléments périphériques. Quelles en sont leur nature et leur fonction ?

Ces éléments ont deux rôles en fonction de leur place auprès du noyau : « il ne s'agit pas d'un gradient de centralité : les éléments périphériques sont hors du noyau central – mais ils peuvent en être lointains, ou très proches [...]. » (Flament, 1989, p. 228) En effet, comme ils sont hiérarchisés et organisés par le noyau central, ils sont comme des satellites plus ou moins proches du noyau. Plus ils sont proches du noyau, plus ils permettent la concrétisation, alors que les éléments éloignés tiennent plutôt un rôle de justification. Le système périphérique : « dont la détermination est plus individualisée et contextualisée, beaucoup plus associée aux caractéristiques individuelles et aux contextes immédiat et contingent dans lequel sont baignés les individus. » (Abric, 1994, p. 28)

Cette organisation consiste en une **hiérarchisation** des éléments périphériques. C'est par la hiérarchisation que le noyau central est mis en évidence. Les éléments périphériques occupent donc une place importante dans la représentation. « ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances ... Ils constituent ... l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation. » (Abric, 1994, p. 25) Ces éléments parce qu'ils sont organisés par le noyau peuvent être considérés comme **des schèmes**. (Flament, 1989, p. 229) Le schème étant : « une représentation psychologique simplifiée, intermédiaire entre l'image concrète et le concept abstrait. » (Piéron, 1951, p. 401) On parle alors de schèmes périphériques qui « assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d'une situation. » (Flament, 1989, p. 229) En analysant les éléments périphériques des représentations des intervenants CELEM, il sera alors possible d'appréhender leur représentation.



Il existe trois fonctions des éléments périphériques (Abric, 1994, p. 25) : **la fonction de concrétisation**, **la fonction de régulation** et celle **de défense**.

**La fonction concrétisation** c'est lorsque les éléments « disent le présent et le vécu des sujets » (*Ibid.*). Cette fonction est le résultat de l'ancrage de la représentation c'est-à-dire qu'ils sont liés au contexte environnemental. L'élément périphérique, par cette fonction « rend concrète la dimension normative et/ou fonctionnelle du système central. » (Roussiau & Bonardi, 2001, p. 124) C'est par cette fonction que les représentations deviennent compréhensibles, et transmissibles. Elles sont alors plus facilement assimilables.

**La fonction de régulation** permet « l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte » (Abric, 1994, p. 26) Alors que le noyau est stable, par cette fonction l'élément périphérique constitue « l'aspect mouvant et évolutif de la représentation. » (*Ibid.*) En effet les nouvelles informations peuvent nécessiter une adaptation de la représentation surtout si elles sont en dissonance avec les anciennes.

Cette fonction « consistera à protéger le système central de ces informations contradictoires, à la défendre pour en assurer la permanence. Fonction de "pare-choc" (Flament, 1987) certes mais aussi et peut être surtout fonction de régulation. » (Roussiau & Bonardi, 2001, p. 124)

**Avec la fonction défense**, les éléments périphériques peuvent résister au changement. Flament (1989) affine ces trois fonctions et propose **une fonction de prescription** c'est-à-dire que les éléments périphériques indiquent ce qu'il est concevable de dire ou de faire dans un contexte donné.

**Une fonction de modulation** qui consiste en une personnalisation de la représentation, et une **fonction de protection** ; cette protection est destinée au noyau central en cas de menace, cette fonction donne alors naissance aux « **schèmes étranges** » (Flament, 1987, p. 146) car « nous pensons que ces éléments périphériques sont des schèmes. » (Flament, 1989, p. 229). Ces « schèmes étranges » sont décrits par quatre actions : « le rappel du normal, la désignation de l'élément étranger, l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes, la proposition d'une rationalisation permettant de supporter (pour un temps la contradiction. » (*Ibid.*) Ils apparaissent donc sous l'influence d'éléments nouveaux et « affirment simultanément la prescription violée, la pratique illégitime, représentée comme telle, et propose une bonne raison, plus ou moins rationalisante. » (Abric, 1994, p. 53) Donc « le système périphérique, en prise avec les contingences quotidiennes permet l'adaptation de la représentation à ses contextes sociaux variés. » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 29) On peut dire que « les éléments périphériques, ou schèmes, sont en relation directe avec le noyau central et, selon leur proximité, exercent des fonctions différentes tout en jouant un rôle essentiel de la représentation. » (Popliment, 2000, p. 252)

Avec les schèmes normaux, et les schèmes étranges il existe aussi une troisième catégorie de schèmes appelée **schèmes dormants**. Ils sont présents dans la représentation et sont activés sous l'effet d'une nouvelle pratique. (Flament, 1989).

Parmi les schèmes périphériques, il existe une « **zone muette** » c'est « un sous-ensemble spécifique des cognitions ou de croyances qui tout en étant disponibles, ne sont pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production... et qui, si elles étaient exprimées (notamment dans certaines conditions), pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe. » (Abric, 2001, pp. 81-82)

Les éléments périphériques ne fonctionnent pas indépendamment du noyau central, comment est organisée cette structure ?

### 2.3. Structure de la représentation sociale

Les représentations constituée de deux éléments distincts mais reliés forment un double système. C'est pourquoi le modèle structural de la représentation sociale « fournit aux chercheurs un cadre conceptuel permettant d'étudier des représentations stabilisées ou non » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 29) L'étude des représentations des intervenants CELEM nécessite donc de prendre en compte cette structure.

En effet, « le noyau central est un système qui fonctionne avec un ensemble d'éléments interdépendants. » (Poplimont, 2000, p. 248). Les éléments périphériques constituent en quelque sorte l'interface entre la réalité concrète et le système central. Avec des régulations il permet l'adaptation du système central aux contraintes et aux caractéristiques de la situation concrète à laquelle le groupe est confronté. Il permet alors une certaine modulation individuelle de la représentation. C'est parce qu'elle est constituée de ce double système : un système stable et un système flexible, que la représentation peut répondre à l'une de ces fonctions essentielles : l'adaptation socio-cognitive. Avec ce double système il se pose la question de la cohérence du système : est-ce que la structure interne des représentations peut être contradictoire ? (Aissani, 1992, p. 95) La réponse apportée est positive : « la structure interne d'une représentation sociale peut donc se présenter parfois comme contradictoire. » (Aissani, 1992, p. 108)

Le système central et les éléments périphériques fonctionnent ensemble et forment un double système et « l'existence de ce système permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourraient apparaître contradictoires : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. » (Abric, 1994, p. 29).

« L'idée d'un noyau autour duquel s'organise la représentation est commune à bon nombre d'études théoriques expérimentales<sup>105</sup>. » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 32) Avec la représentation sociale organisée avec des éléments hiérarchisés et dichotomisés selon deux composantes : l'une centrale, l'autre périphérique. La première composante, la composante centrale de la représentation, est appelée à l'origine noyau central (Abric, 1976) et évoluera en système central (Abric, 1994) car les éléments qui constituent le noyau de la représentation sont des éléments qui occupent une position privilégiée par rapport aux autres éléments. C'est donc « un ensemble d'éléments qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence. » (Poplimont, 2000, p. 248) La représentation est une structure, composée des deux éléments, ces éléments sont eux même organisés selon leur fonction, ainsi « le noyau est une structure, il est composé d'éléments inter-reliés et que la signification globale qui s'en dégage dépasse la simple signification des éléments qui le composent. » (Moliner & Martos, 2005a, p. 3.10)

Cependant, il existe deux propositions théoriques divergentes sur l'impact des éléments périphériques sur le noyau. La première proposition (Abric, 1994) consiste à penser que « les éléments centraux sont générateurs de sens. On doit donc s'attendre à ce qu'ils modulent la signification des éléments périphériques. » (Moliner & Martos, 2005a, p. 3.3) L'autre proposition (Bataille, 2002 ; Moliner & Martos, 2005a) consiste à penser que « ce sont les éléments périphériques qui modulent la signification des éléments centraux. » (*Ibid.*) Une des propositions est donc l'inverse de l'autre, on se demande alors quels sont les éléments qui génèrent le sens la représentation : les éléments périphériques ou le noyau central ? Comment interagissent le noyau central et les éléments périphériques ? « Le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie » (Flament, 1989, p. 95) Ce questionnement ne remet pas en cause la théorie du noyau central, mais semble vouloir la faire évoluer : « nous croyons qu'il est peut-être utile, aujourd'hui, de la faire évoluer. » (Moliner & Martos, 2005a, p. 3.11). Nous conservons donc la théorie du système central pour étudier les représentations des intervenants CELEM « dans cette perspective, les représentations sociales, ne sont plus de simples "univers d'opinions", mais deviennent des univers structurés. » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 29) Avec cette approche, les éléments qui composent la représentation ne sont pas disjoints : « une représentation sociale comporte des schèmes périphériques, structurellement organisés par un noyau central, qui est l'identité même de la représentation. » (Flament, 1989, p. 238)

Lorsqu'on se place dans le cadre des processus de communication pouvant se développer dans un groupe, c'est **l'approche sociodynamique** qui « introduit une nouvelle façon de concevoir la question du consensus. » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 31)

---

<sup>105</sup> Les auteurs (Rouquette & Rateau, 1998, p. 32) citent : Herzlich (1969), Jodelet (1984), Mugny et Carugati (1985)

Dans ce modèle les représentations ont alors une double fonction : générateur de prise de position et organisateur des différences individuelles. (Moliner & Guimelli, 2015, p. 30). Nous travaillons avec un groupe d'intervenants mais nous ne questionnons pas les prises de position de ce groupe par rapport aux positions sociales. De même **le modèle dialogique** qui « permet d'expliquer comment, en dehors de cadres idéologiques ou scientifiques, les individus élaborent des connaissances partagées sur leur environnement social » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 33) Bien que relevant du champ de l'appartenance sociale, la dynamique de communication dans les groupes soulève des questions spécifiques que nous ne traiterons pas dans le cadre des intervenants CELEM.

Ce qui nous occupe c'est, après avoir identifié les représentations, de prendre en compte leur capacité de mouvement voire de changement. Comment provoquer ce changement et comment l'identifier ?

### 3. Recherche théorique sur le changement des représentations sociales en formation

L'étude des représentations sociales du groupe d'intervenants CELEM relève d'un double questionnement : quels peuvent être les effets d'une formation contenant une initiation à l'autorégulation sur les représentations des intervenants ? En d'autres termes ; est-ce que cette formation particulière peut favoriser ou pas la transformation des représentations ? Le second questionnement relève de la nature de ce changement ; si il y a changement des représentations en quoi les nouvelles représentations seront-elles différentes ? Parce que « une étude des RS [représentations sociales] doit aussi rendre compte de la manière dont elles varient chez les individus. » (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1994, p. 1) nous proposons de consacrer ce chapitre à l'évolution des représentations.

Les changements et modifications dans les habitudes des groupes ont été étudiés, on trouve par exemple les transformations d'habitudes alimentaires au sein d'un groupe : « *this studies deals with the problem of why people eat what they eat and with certain experiments in change of habits.* » (Lewin, 1943, p. 64) On remarque alors qu' « une décision de groupe semble établir un but collectif suffisamment fort pour que les acceptations prévalent en chacun des buts individuels. » (Kaufmann, 1968, p. 264) Le résultat de cette expérimentation est assez encourageant : « *These experiments suggest that it may be possible to bring about in a relatively short time definite changes in food habits, even in food items would be expected to show great resistance to change.* » (Ibid.)

Avec ces travaux, c'est la co-construction des représentations à l'intérieur du groupe qui vont émerger. Les circonstances du changement vont avoir une influence sur la transformation de la représentation, par exemple la temporalité va se révéler un facteur important car « ce ne sont pas les mêmes phénomènes qui apparaissent dans l'empan de la longue et de la courte durée. » (M.-L. Rouquette & Rateau, 1998, p. 107) On parle alors de « *dynamics of Social Representations* » (Wagner & Hayes, 2005, p. 328) L'influence peut aussi être étudiée en fonction de la proximité entre les individus : « *the tendency for people to be more influenced by nearby rather than faraway people gives rise to local patterns of consensus in attitudes, values, practices, identities, and meanings that can be interpreted as subcultures.* » (Latané, 1996, p. 13)

Certaines transformations sont le résultat de générations, voire de siècles d'évènement : « On constate, en effet, que, selon les cas, elles ont un destin transgénérationnels, ou sont au contraire liées à un épisode particulier, lui-même conditionné par des faits circonstanciels, notamment l'intervention d'une nouvelle technologie ou d'un évènement historique. » (Mannoni, 2006, p. 70)

Par exemple une recherche sur Internet et les enseignements (Ladage & Ravestein, 2013) conclue ainsi : « on peut donc affirmer que le processus d'intégration de ces outils [l'Internet et des TIC<sup>106</sup>] dans le travail scolaire peut continuer et franchir les étapes probablement moins vite que d'aucuns ne l'imaginent ou ne l'espèrent conduisant à une maturité épistémologique, didactique et culturelle qui nous semble désormais possible. » (Ladage & Ravestein, 2013, p. 27) Les circonstances et les modifications de celles-ci ont donc des conséquences sur les représentations du groupe, on peut alors dire que « Les transformations des représentations sont réellement un phénomène social, dans la mesure où elles son inhérentes à la vie du groupe ; au carrefour de la sociologie et de la psychologie [...]. » (Poplimont, 2000, 240) L'une des principales caractéristiques de ce noyau est sa résistance au changement. Et l'une des fonctions des éléments périphériques est la défense c'est-à-dire la résistance au changement. Nous cherchons alors à savoir comment favoriser ce changement, comment l'identifier et quelles sont alors les conditions de ce changement ?

### 3.1. Les processus de transformations des représentations sociales

Quels sont les éléments de la formation, des intervenants susceptibles de favoriser la modification des représentations des intervenants CELEM ? Quelles circonstances peuvent modifier leur représentation ?

Parmi les circonstances à l'origine des changements possibles des circonstances, on peut distinguer les circonstances externes ce sont « n'importe quel état du monde hors de la représentation sociale. » (Flament, 1989, p. 50) Ces changements de circonstances sont alors « absorbés » (*Ibid.*) par des prescripteurs. Les plus sensibles d'entre eux au changement seront les prescripteurs conditionnels. Une synthèse de ce processus de changement est proposée figure 27.

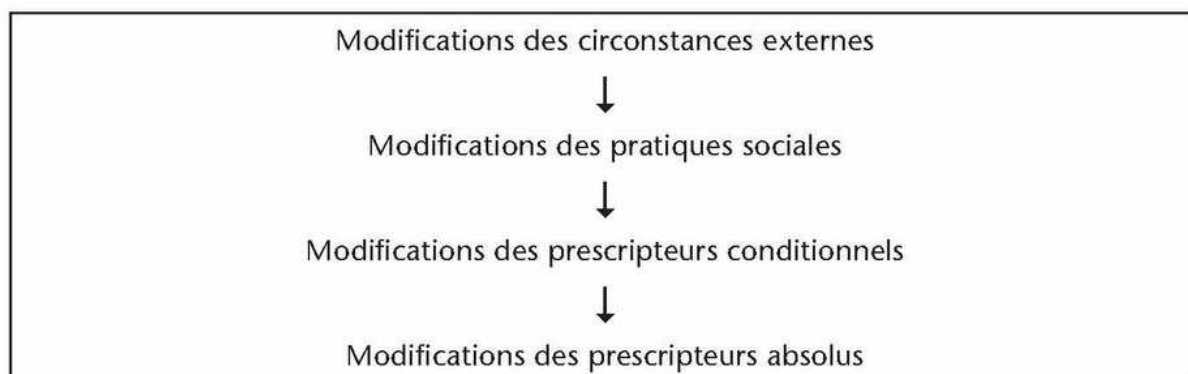


Figure 27 : « les diverses dynamiques décrites (Flament , 1989) se coulent sans difficulté dans le schéma suivant » (Flament, 1989, p. 50)

Parmi ces circonstances, les changements des représentations sociales peuvent être envisagés selon la pression des mentalités ou selon les événements. (Mannoni, 2006, pp. 80-81) La pression des mentalités s'exerce sur les représentations et en retour elles agissent sur les pratiques et les conduites. Ce phénomène est donc évolutif est se développe dans une durée assez longue par « oscillations assez précisément datables liées aux mutations idéologiques ou sociopolitiques des groupes. » (Mannoni, 2006, p. 81).

---

<sup>106</sup> TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

Notre recherche sur les effets de la formation CELEM se déroule sur une année scolaire, nous ne sommes donc pas dans ce cas de figure. L'autre cause proposée est l'aléa événementiel ou conjoncturel. (*Ibid.*) Il affecte le contenu qui constitue la représentation à un moment précis (représentation A) et le modifie « sa transformation en une représentation B peut s'effectuer d'une manière plus ou moins lente et insidieuse ou plus ou moins rapide. (Mannoni, 2006, p. 82) Ce processus est illustré figure 28.

Ces changements ne sont pas le résultat de la pression des mentalités mais résultent cette fois « d'évènements importants, qu'il s'agisse de crises socioculturelles, mutations, idéologiques ou d'accidents conjoncturels. » (Mannoni, 2006, p. 83) Notre étude s'intéresse aux effets d'une formation sur les représentations, dans ce cadre « avant même toute rencontre et toute information anticipatrice sur ce qu'ils sont [...] les enseignants [pour nous les intervenants] ont les uns des autres et d'eux-mêmes une certaine idée générale modélisante, pas seulement en tant qu'individus singuliers mais en tant que personnages abstraits appartenant à une certaine catégorie de sujets auxquels sont attachés des statuts desquels sont attendus certains rôles et auxquels sont prêtés des caractéristiques et/ou des comportements particuliers. » (Gilly, 1980, p. 31) On peut alors se demander quelle représentation les intervenants CELEM ont de leur mission avant même le début de la formation.

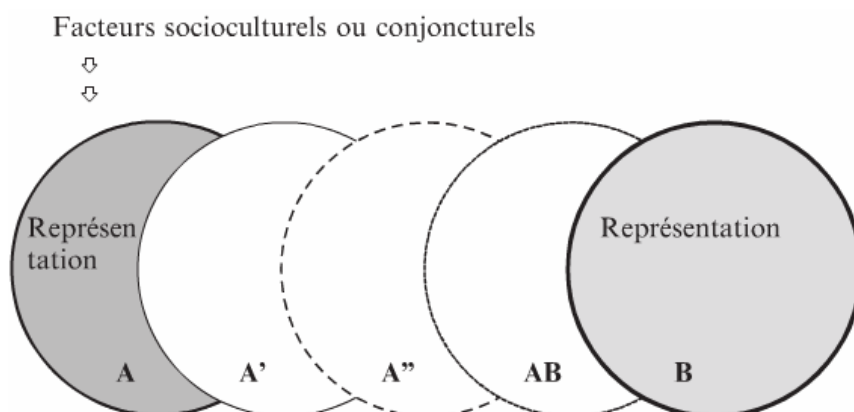


Figure 28 : « schéma de la transformation progressive d'une représentation sociale (A) en une autre (B). (Mannoni, 2006, p. 82)

« Les représentations ne peuvent se modifier que sous l'action des pratiques sociales [...] » (Popliment, 2000, p. 257), il y a cependant une condition ; celle de **réversibilité** (Flament, 1989) ; tout processus de transformation est entravé par ce phénomène. La réversibilité étant le fait que le sujet suppose que tout changement peut revenir en arrière pour un retour à la situation initiale. La réversibilité d'une représentation c'est la capacité de modifier dans un sens puis dans le sens inverse pour revenir à la représentation de départ.

Ainsi, un sujet hésitera à modifier sa représentation même lorsqu'il considère le changement comme nécessaire voir confortable, s'il pense que ce changement sera éphémère ; c'est le principe de « l'économie cognitive » (Flament, 1994, p. 53) Les représentations sociales ne peuvent donc être modifiées que par des facteurs externes des « pratiques sociales » qui sont « l'interface entre circonstances externes et prescripteurs internes de la représentation sociale. » (Flament, 1994, p. 50) Un changement n'est possible que s'il est pertinent pour la cognition. Ainsi, un évènement peut transformer des pratiques car « la représentation est [ainsi] à la fois un produit du devenir et un produit en devenir; le changement n'est pas pour elle un accident, il appartient à son essence. » (Rouquette, 1994, p. 179)

Le groupe doit être suffisamment concerné par ce nouvel évènement pour que cela génère une transformation de la représentation existante : « l'équilibre d'une représentation sociale est seulement rompu par des facteurs externes qui se ramènent en dernière analyse à des modifications de l'environnement et des pratiques. » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 114) Cela signifie que si l'on parvient à modifier les représentations que les intervenants CELEM se font de leur mission, cette transformation des représentations pourrait modifier leur pratique avec les enfants du club.

Trois conditions semblent nécessaires pour qu'un changement de pratiques corresponde à un changement de représentation (Rouquette & Rateau, 1998, p. 115) : la récurrence des pratiques, l'aspect valorisant de celles-ci et leur spécificité. Alors « une nouvelle représentation plus adéquat apparaît (ou se trouve adoptée si elle existait déjà pour un autre groupe en contact) par déshérence de l'ancienne. » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 116) La formation CELEM pourrait répondre, à notre échelle, à ces trois conditions avec ; pour la récurrence des pratiques : une initiation à l'autorégulation développée lors de tous les modules de formation. Pour la valorisation : l'autorégulation favorise la valorisation du formé. Pour leur spécificité : le processus d'autorégulation est propre à chacun et la formation se veut être adaptée au contexte particulier des CELEM.

Le changement est étudié dans le cadre de l'autonomisation de la représentation sociale et précise que les « modifications de circonstances n'auront pas les mêmes effets suivant qu'elles sont voulues ou subies » (Flament, 1994, p. 53). Cette variable est cependant difficile à dissocier des autres variables possibles. Ainsi pour qu'une représentation puisse être modifiée il faut que l'évènement qui en est la cause soit impliquant.

### 3.2. Les différents types de transformation des représentations

Les transformations des représentations sont le résultat de l'impact de diverses circonstances : « comme tous les phénomènes sociaux évolutifs, la transformation d'une représentation est conditionnée, entre autre, par son histoire préalable. Or l'histoire d'une représentation sociale est ponctuée par les évènements successifs qui sont susceptibles d'inférer avec son objet. Il apparaît cependant que tous les évènements qui sont en rapport avec l'objet n'ont pas les effets analogues sur la représentation et ne contribuent pas de la même façon à une modification éventuelle de son état. » (Rouquette & Guimelli, 1992, p. 8)

Lorsque la condition de réversibilité n'est pas remplie, le sujet peut trouver des « bonnes raisons. » (*Ibid.*) Cela permet « de rétablir l'équilibre est, sinon clairement conscient et explicite, du moins explicable par le sujet lui-même. » (*Ibid.*)

Nous recherchons des traces de changement des représentations initiales que les intervenants se font de leur mission en fin de formation. Quels sont les différents types de modifications observables ?

Les changements peuvent être de deux natures (Rouquette & Rateau, 1998, p. 113) selon la modification qu'ils génèrent sur les deux éléments de la représentation c'est-à-dire le système central et les éléments périphériques :

- le système central devient périphérique ou inversement
- un élément périphérique devient suractivé ou inversement

Le premier cas est le résultat d'une modification de la représentation sociale, alors que le second résulte d'une « modulation circonstancielle qui laisse inchangé le système central. » (*Ibid.*) La représentation change lorsque l'organisation hiérarchique des éléments est modifiée. Une modification d'éléments périphériques ne constitue pas un changement de représentation, seules les modifications constatées sur le noyau central seront donc significatives.

Une autre proposition de classification peut aussi être envisagée, ainsi lorsque les conditions pour favoriser le changement sont réunis on peut alors observer trois types de modifications (Abric, 1993, p. 75) : « *resisting transformation* », « *progressive transformation* » et « *brutal transformation* ». Quel type de transformation des représentations sera-t'il possible d'observer chez les intervenants CELEM ?

La **transformation est dite résistante** lorsqu'il y a opposition entre les pratiques et le système central des représentations. En d'autres termes, lorsque le groupe est confronté à des circonstances nouvelles qui sont en contradiction avec ses représentations. Le groupe se retrouve alors dans une situation inconfortable dans laquelle les pratiques qu'il doit mettre en œuvre ne sont plus en cohérence avec ses valeurs. Pour retrouver l'équilibre perdu, la représentation va se transformer. Cette transformation est possible par la mise en œuvre de mécanisme de rationalisation qui, avec les conditions précédemment évoquées atteint alors le noyau central. Cette transformation nécessite « des mécanismes cognitifs de rationalisation. » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 116) Le noyau par son rôle de stabilisation de la représentation, est difficilement atteignable et modifiable. Cependant lors d'une transformation résistante il peut être impacté : « lorsque ces rationalisations se multiplient, en liaison avec la récurrence et la diversification des pratiques nouvelles, le noyau se trouve finalement atteint parce qu'il ne suffit plus à assurer économiquement la cohérence de l'ensemble. » (*Ibid.*) Lors de cette transformation résistante les éléments périphériques activent leur fonction de protection du noyau central, c'est dans ce cadre que l'on voit alors apparaître les « schèmes étranges » (Flament, 1987, p. 146).

Ils jouent alors « un rôle de transition dans le processus de transformation des représentations quand une population déterminée se trouve confrontée à des pratiques en totale contradiction avec les pratiques traditionnelles » (Mamontoff, 2015, p. 177) On peut se demander si l'initiation à l'autorégulation en formation CELEM peut être à l'occasion d'une telle transformation des représentations. Cela est possible si les intervenants CELEM sont comme certains professeurs (Talbot, 2006) sur une représentation plutôt traditionnelle de l'école et de la prise en charge de l'échec scolaire : « Les professeurs tendaient à préférer les théories exogènes, qui expliquent les difficultés de leurs élèves et les leurs par des causes extérieures au monde scolaire, plutôt que les théories endogènes, qui situent davantage les causes dans les pratiques scolaires. » (Talbot, 2006, p. 55)

La **transformation progressive** ne rencontre pas d'opposition, les nouveaux éléments périphériques vont alors rejoindre le noyau central : « une réorganisation de la représentation s'opère, par intégration au noyau d'éléments jusque là périphériques qui vont permettre de gérer désormais globalement la cognition des pratiques nouvelles. » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 116) En d'autres termes lorsque les nouveaux événements induisent des pratiques qui ne sont pas en contradiction avec les pratiques actuelles. Dans ce cas le processus de transformation peut avoir lieu de manière progressive pour atteindre sans phénomène de rupture le noyau central. « Le processus s'achève par la fusion de ces éléments nouveaux avec les anciens schèmes pour former le nouveau noyau unitaire de la nouvelle représentation. » (Maurer, 2013, p. 43) Lorsque la représentation que les intervenants se font de leur mission CELEM n'est pas en complète contradiction avec les éléments de l'initiation à l'autorégulation alors il est possible que, s'il y a changement des représentations, cette transformation soit progressive, sans rupture avec la pratique précédente.

Enfin la **transformation dite brutale** est le résultat du conflit entre les pratiques anciennes et les pratiques nouvelles, l'action et la représentation sont en opposition. Elle se « distingue de la première par l'impossibilité de rationalisations efficaces dans la confrontation de pratiques nouvelles et d'une représentation de l'ancienne. » (Rouquette & Rateau, 1998, pp. 116-117) Dans ce cadre il y a alors confrontation entre les anciens éléments de la représentation et les nouveaux. Cette opposition des éléments empêche tout processus de rationalisation et toute réaction de défense des éléments périphériques. Cette transformation brutale peut résulter de révolte : « pour illustrer cette situation [...] la révolution socialiste à Madagascar de 1972 en, d'une part la représentation traditionnelle des rapports sociaux dans les communautés villageoises et, d'autre part, les nouveaux modes d'organisation sociale et de rapport économiques imposés soudainement » (Maurer, 2013, p. 44) L'initiation à l'autorégulation lors de la formation CELEM ne semble pas pouvoir avoir pour conséquence une transformation brutale des représentations des intervenants.

Avec les boucles de régulation générées par le processus d'autorégulation, les fonctions de valorisation et d'information permettront de ne pas engendrer d'opposition de cette intensité. Lors de cette recherche nous nous intéressons aux changements de la représentation des intervenants CELEM au cours de la formation qui peut se traduire par une modification de représentation ou une simple variation (Rouquette, 1994).

Pour conclure :

Dans cette étude l'autorégulation en formation à deux visées être un moyen d'apprentissage pour favoriser le développement de l'autonomie des intervenants CELEM, et être un objet d'apprentissage pour les intervenants afin qu'ils travaillent l'autorégulation avec les enfants du club. Pour identifier les effets de cette initiation nous proposons de chercher des traces de changements dans les représentations des intervenants. L'objet de la représentation est alors la mission que les intervenants pensent avoir au sein du CELEM.

Ce chapitre consacré aux représentations sociales met en évidence le foisonnement des notions et concepts qui relèvent de ce champ. Depuis plus de cinquante ans les théories des représentations sont affinées, modifiées, et convoquées pour nourrir de nombreux courants de recherches.

Différentes approches se sont suivies voire croisées avec l'étude de la formation des représentations (Moscovici, 1961) les recherches sur la structure des représentations (Abric, 1994) ou encore sur l'analyse des représentations (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992) C'est parce que « ce n'est pas librement ni aléatoirement que l'on a la représentation que l'on a de telle réalité sociale. » (Rouquette, 1989, p. 219) qu'il était nécessaire de chercher à comprendre comment les représentations se forment, comment elles fonctionnent et leur rôle. Leur constitution, les fonctions des éléments qui la constituent et leur organisation font à ce jour débat, et chaque recherche permet d'affiner, de compléter, ou de mettre en débat les données recueillies jusqu'à maintenant.

Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal : « C'est à elles que nous faisons le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain. Situées à l'interface du psychologique et du sociologique, elles sont enracinées au cœur du dispositif social. » (Mannoni, 2006, p. 3)

En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique : « le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. » (Jodelet, 1984, p. 371). C'est alors un processus cognitif qui permet « d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales. » (Fischer, 1987, p. 118) Nous avons proposé de situer les représentations sociales par rapports à d'autres notions telles que représentations mentales, clichés, fantasme. Puis avec Durkheim (1898) nous avons présenté les premières esquisses des représentations issues d'un questionnement sociologique entre représentations individuelles et représentations collectives. C'est l'importance des éléments sociaux qui a été souligné alors. Les travaux de Durkheim (1898) ont permis à divers courants de se développer : avec l'approche initiée par Moscovici (1961) nous avons abordé le processus de formation des représentations et leurs fonctions. L'une des fonctions présentées est la fonction sémiotique que l'on trouve également dans les travaux de Piaget (1922). Avec Abric (1994) c'est principalement la structure des représentations que nous avons étudiée. Le principe de hiérarchisation des éléments en fonction de leur poids par rapport à l'objet de la représentation a été présenté avec la théorie du système central. Abric (2003) montre « l'importance de l'approche par les représentations sociales pour l'analyse, la compréhension et l'action face à de multiples questions ou problèmes sociaux. » (Abric, 2003, p. 8)



En effet, ce concept nous intéresse dans le cadre d'une formation car il peut « contribuer à la compréhension de représentations construites en contextes à partir d'expression d'acteurs sur leur propres situations de formation » (Clenet, 1998, p. 221) mais aussi « contribuer à la compréhension des transformations des représentations en contextes, ce qui revient à traiter des évolutions et des changements individuels en pensée et en actions. » (*Ibid.*) Nous avons aussi brièvement évoqué quelques champs d'application des représentations. Parmi ces divers domaines les sciences de l'éducation, des relations éducatives dans le cadre de la formation sont des terrains non seulement propices à l'étude des représentations sociales comme objet mais aussi comme moyens d'appréhender les actions des intervenants et les possibles transformations de ses actions sans dissocier le sujet et l'objet : « la représentation sociale est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipation et d'attentes » (Abric, 1994, p. 13)

Nous avons abordé les spécificités des représentations sociales et leur organisation particulière comprenant un système central (dit aussi noyau central) et un système périphérique. « En fonction de l'objet représenté, des relations entretenues avec cet objet et des systèmes de valeurs constituant l'environnement idéologique, ce noyau central donne sa signification à la représentation. Son repérage est essentiel dans toute étude comparative de représentation. » (Poplimont, 200, p. 249)

Après avoir énoncé les différentes fonctions des représentations nous avons cherché à comprendre ce qui peut impacter des représentations sociales ; leur double système permet de comprendre le paradoxe de leur fonctionnement : « stables et rigides parce que déterminées par un noyau central profondément ancré dans un système de valeurs partagé par les membres du groupe, mouvantes et souples parce que nourries des expériences individuelles, elles intègrent les données du vécu de la situation spécifique, et l'évolution des relations et des pratiques sociales. Dans lesquelles s'insèrent les individus ou les groupes. » (Abric, 1994, p. 29) Ainsi pour que « des représentations se transforment profondément, par des réorganisations autour d'autres éléments et schèmes centraux, présents dans les représentations actuelles mais dominés, il faudrait probablement que les changements sociaux obligent à des changements fonctionnels plus radicaux de l'institution et des pratiques professionnelles. » (Gilly, 1989, p. 402) En ce sens, la théorie des représentations sociales permet d'analyser l'évolution des représentations et ses conséquences visibles au travers des actions. C'est pour ces raisons que nous nous attacherons dans cette recherche sur le terrain des REP+ (Réseau d'Education Prioritaire plus), à faire émerger les représentations que des intervenants se font de leur mission dans le club.

Notre démarche vise par une mise en relation des données recueillies en début et en fin de formation, à percevoir si l'appropriation du système de formation proposée avec une initiation à l'autoévaluation peut engendrer des modifications de ses représentations et en quoi elles se sont transformées. Nous abordons alors le concept de système de formation.

### Chapitre 3 : Des éléments théoriques pour éclairer un système de formation

Les intervenants des CELEM participent à une formation en alternance avant et pendant leur prise en charge d'un groupe de six enfants. Nous cherchons à savoir ce que l'on peut développer lors de cette formation pour favoriser l'efficacité de ces clubs c'est-à-dire de favoriser pour les six enfants diagnostiqués par leurs enseignants en difficulté scolaire, **leur autonomie**. L'objectif de ces clubs étant de travailler aux côtés de l'école pour favoriser le développement cognitif des enfants, leur appétence pour la lecture, de construire un autre rapport au savoir hors du système scolaire mais aussi leur socialisation voire leur épanouissement.

Cette formation par son organisation et les interactions qu'elle suppose pour informer, coordonner et réguler fonctionne en système. Ce système de formation peut être observé et analysé en dissociant chacun des acteurs et des démarches, ou comme un système global dans lequel la formation agit sur le formé qui, à son tour, est amené à transformer sa propre action de formation en fonction d'un environnement et de son propre projet. Ainsi nous ne cherchons pas à rationaliser des pratiques, ou à standardiser un fonctionnement, mais recherchons **quels éléments peuvent être bénéfiques à ce système de formation**. Ainsi, nous souhaitons prendre en compte, non seulement les différents protagonistes de la formation mais aussi leurs systèmes d'interactions, leurs transformations successives dépendant de l'autre et de l'environnement. La formation peut alors être envisagée comme un « accélérateur de changement » (Thuilier, Goloubieff, & Vial, 2014, p. 51) Nous avons alors besoin de comprendre ce que former veut dire ; se former c'est : « apprendre, comprendre, étudier, questionner, chercher, douter, consulter, et résoudre des problèmes [...] » (Beillerot, 2003, p. 16)

Dans un premier paragraphe nous abordons alors la formation des adultes en nous attardant sur trois points qui nous semblent essentiels : les mécanismes de l'apprentissage des adultes, ce que former veut dire et le projet de formation. La question des **processus d'apprentissage** mis en œuvre dans un contexte de formation, permettra de comprendre comment l'adulte apprend en situation de formation ? « apprendre c'est à la fois entrer comme sujet dans une culture, nouer un lien social, mais c'est aussi participer à sa transformation » (Bourgeois, 1996, p. 11) C'est essentiellement à travers la recherche d'invariants que nous aborderons ce sujet. Après avoir appréhendé l'acte d'apprendre chez les adultes en formation nous présentons **les logiques de formation**. Ainsi « le formateur n'est pas là pour faire changer de forme, pour obtenir des transformations, mais pour permettre aux autres de continuer de changer, avec son aide. » (Vial, 2000b, p. 22) Nous chercherons alors dans quelle logique de formation se situe la formation des intervenants CELEM et ce que cela implique en termes de fonctionnement. Parce qu'il n'est pas de formation sans projet nous présentons ensuite le **concept de projet** car « le domaine de la formation est de ceux qui recourent assez volontiers et depuis fort longtemps déjà au concept de projet. » (Boutinet, 1990, p. 81) A travers le projet de formation nous abordons les démarches de formation : « le projet est une conduite finalisée et structurée pour mieux servir une cause établie en toute liberté. Il requiert anticipation et engagement. » (Raynal, Le Méhauté, Angoulvant, & Ferguson, 2008, p. 54). Nous questionnons le projet de formation CELEM : comment du projet institutionnel des CELEM, les intervenants peuvent-ils élaborer leur propre projet pour le club ?

Dans un second paragraphe nous posons le cadre théorique de la **formation par alternance**, cadre dans lequel s'inscrit la formation qui nous occupe. Nous cherchons à comprendre ce qu'une formation en alternance implique pour les intervenants CELEM : quelles sont les spécificités de ce mode de formation ? Quelles sont les différentes logiques des formations par alternance ? Dans quelle logique la formation CELEM s'inscrit-elle ? Nous questionnons ensuite les objectifs de la formation en alternance et les modalités de fonctionnement. Enfin nous cherchons quelle posture le formateur doit-il adopter pour atteindre les objectifs lorsqu'il s'agit d'une formation en alternance.

## 1. La formation des intervenants : fondements théoriques de l'apprentissage de l'adulte en formation

L'apprentissage et le développement de l'adulte sont au cœur du métier de formateur. Il est donc fondamental de comprendre et d'utiliser les **mécanismes d'apprentissages** avec « architecture de l'intelligence de l'adulte » (Vermersch, 1979, p. 61) pour élaborer un projet de formation. Qu'est-ce que la formation ? « La formation est un type de changement, d'information d'une matière, cette information est, elle-même, transformation, changement de forme. » (Poplimont, 2000, p. 150). Quelles connaissances du fonctionnement cognitif de l'adulte permet de favoriser l'élaboration d'un projet de formation ? « La compréhension des dynamiques et des processus d'apprentissage demeure plus que jamais une question centrale de la recherche en éducation. » (Cosnefroy, 2010, p. 11)

C'est pourquoi nous abordons dans la première partie les mécanismes cognitifs mis en œuvre chez l'adulte lorsqu'il est en situation de formation. Nous abordons les invariants des processus cognitifs (Vermersch, 1979) et le changement (Piaget, 1968).

Cependant « la première des difficultés qui se présente à qui souhaite analyser les rapports entre apprentissage et formation est que ces termes sont souvent utilisés sans être définis, tant leur signification paraît évidente. On les pense facilement synonymes : selon cette psychopédagogie sommaire, la formation, bien faite, mènerait automatiquement à l'apprentissage, et apprendre supposerait d'être en formation. » (Carré, 2015, p. 30)

Nous analyserons brièvement quelques termes essentiels tels que : apprentissage et formation. Nous évoquerons l'andragogie (Knowles, 1970), sans nous attarder sur les débats que ce concept soulève, car ce n'est pas le sujet essentiel de ce travail. Les principes fondamentaux de la formation sont incontournables si l'on considère qu'il peut exister « un isomorphisme entre le type de formation reçu par le futur éducateur et le type d'éducation qu'il sera ensuite amené à donner à ses élèves. » (Mialaret, 1977, p. 17). Ainsi on pourrait penser que l'initiation à l'autorégulation en formation pour les intervenants sera propice à leur pratique dans le club avec les enfants.

La formation des intervenants CELEM n'est pas une formation professionnalisante ou certifiante, car elle ne permet pas aux formés de s'inscrire dans un emploi pérenne d'intervenant CELEM. Pour autant, elle peut permettre de développer des compétences, des aptitudes et une expérience transférable dans d'autres métiers comme les métiers de l'enseignement par exemple. Nous proposons un éclairage théorique sur la formation d'adulte, avec la dynamique du processus de formation et les logiques de formation (Fabre, 1994). Nous cherchons dans quelle logique peut s'inscrire la formation des intervenants CELEM pour clarifier le rôle de chacun des protagonistes et les interactions qui se développent dans ce système.

Enfin nous présentons ce qui permet de donner du sens à toute formation c'est-à-dire la notion de projet de formation. Le projet comme règles pour l'action et repères pour l'acteur (Boutinet, 2010, p. 3) Avec le formé au centre des préoccupations de la formation comment s'élabore un projet de formation ? En quoi est-il indispensable ?

### 1.1. Les mécanismes de l'apprentissage des adultes en formation

Former les intervenants CELEM avec une initiation à l'autorégulation c'est permettre aux intervenants de réguler leurs propres processus d'apprentissage, quels sont alors ces processus d'apprentissages ? Quelles sont les spécificités de l'apprentissage des adultes en formation ? Que signifie le terme « apprentissage » ?

En psychologie **l'apprentissage** c'est « l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une manière d'être, d'habitudes. » (Grawitz, 1981, pp. 24-25) Ce processus interne au sujet dépend du milieu social des individus concernés, en ce sens il est socialement situé. L'apprentissage « mène à la transformation durable de représentations, d'habiletés et d'attitudes, en milieu éducatif formel ou ailleurs. » (Carré, 2015, p. 30) On n'apprend pas seulement à l'école ou en formation cependant « si l'apprentissage n'est pas toujours le résultat obtenu par l'enseignement, il en est toujours l'objectif, le but visé. » (Altet, 2013, p. 1) Parce que « la compréhension des processus d'apprentissage requiert la construction de modèles s'efforçant d'intégrer les aspects cognitifs, métacognitifs et motivationnels de l'apprentissage. » (Cosnefroy, 2010, p. 11), nous proposons de regarder ces différents aspects. « la notion de **formation** quant à elle, décrit une intervention sur autrui, en milieu généralement formel, visant le développement de compétences ; en ce sens elle ne recouvre qu'une intention de transformation d'autrui. » (Carré, 2015, p. 30)

L'intention de la formation CELEM est donc de transformer les intervenants afin qu'ils puissent adapter leurs actions aux besoins des enfants du club. La formation de l'adulte renvoie donc à la notion d'apprentissage de l'adulte. Dans l'un des premiers ouvrages consacrés à ce sujet il est déjà évoqué les clivages pouvant exister entre les différentes approches : « *no one can write about education, particularly adult education, without deserting at various points all schools of pedagogy, psychology and philosophy.* » (Lindeman, 1926, p. 13) Dans les années soixante des recherches en psychologie clinique et psychologie développementale se développent et la notion de l'adulte apprenant donne naissance à une nouvelle appellation : « *early in this process European adult educators felt the need for a label for this new theoretical model that would enable them to talk it in parallel with pedagogy. They coined the label "andragogy" which is based on Greek word aner (with the stem andr-), meaning "man, not boy" or adult.* » (Knowles, 1970, p. 42) Dans cette vision de l'apprentissage de l'adulte, ce qui est traité c'est essentiellement les caractéristiques qui permettent de distinguer l'apprentissage de l'adulte de celui du jeune apprenant (Knowles, 1973). Cette distinction pédagogie versus andragogie est mise en débat, et c'est la notion d'éducation permanente qui est introduite alors : l'éducation permanente est « la conséquence directe et nécessaire du système naissant de l'éducation des adultes. » (Schwartz, 1968, p. 32) L'éducation permanente c'est : « une philosophie de l'éducation, dont les principes pédagogiques s'opposent aux modèles de l'éducation dite traditionnelle ».

D'autre part l'éducation des adultes, désigne l'ensemble des activités d'éducation ou de formation s'adressant à un public adulte et qui s'oppose ainsi à l'éducation scolaire. » (Bourgeois, & Nizet, 1999, p. 38) Pour dépasser les clivages enfants / adultes il est proposé une théorie générale de l'apprentissage : « elle propose un cadre théorique général permettant de penser les articulations entre les éclairages théoriques et des courants de recherche souvent disjoints par ces clivages. » (Bourgeois, & Nizet, 1999, p. 18)

Le processus d'apprentissage « déclenche les processus de développement. » (Vygotski, 1934, p. 357) **Quels sont ces processus de développement ?**

Dans la multitude des fonctionnements cognitifs de l'adulte, la recherche **des invariants** est l'un des moyens permettant de caractériser les changements de l'intelligence de l'adulte. Cette recherche d'invariants est déjà présente chez Piaget (1964) on parle alors de « fonctionnement constant, commun à tous les âges : à tous les niveaux [...] » (Piaget, 1964, p.13). Ainsi, la compréhension de la nature et du fonctionnement de l'intelligence de l'adulte doit reposer, selon Piaget (1936) sur la compréhension de son développement chez l'enfant et c'est donc la théorie opératoire de l'intelligence (Piaget, 1936) qui peut donner un cadre le plus approprié pour définir ces processus. Pour Wallon (1989) « étudier la pensée de l'enfant dans son développement, c'est la comparer explicitement ou implicitement avec celle de l'adulte » (Wallon, 1989, p. 729), mais pour Vermersch (1979) c'est dans la psychologie génétique, avec l'étude d'une période plus étendue, que l'on peut trouver des éléments de réponse. Ce dernier propose alors que chez l'adulte « les propriétés fonctionnelles maximales propres à chaque classe d'instruments cognitifs restent inchangées » (Vermersch, 1979, p. 66) par rapport à celles de l'enfant, mais que pour autant ces instruments peuvent être « plus riches, plus différenciés, plus disponibles » (*Ibid.*) chez l'adulte que chez l'enfant.

Ainsi pour l'auteur il existe une « identité des propriétés d'équilibration d'une même classe d'instruments cognitifs à tous âges et l'évidente différence des schèmes mis en jeu suivant l'âge et l'univers d'expérience du sujet ». (*Ibid.*) Il y aussi parfois une chronologie de processus identique entre les enfants et les adultes pour certains processus comme par exemple la créativité : « *The only existing relationship is a chronological one : if a given individual happens to be creative, whether he is child or an adult, he will obviously first manifest his creativity during the intuitive phase, because this phase invariably precedes the abstract-verbal phase.* » (Ausubel, 1963, p. 123) Vermersch propose de caractériser l'intelligence de l'adulte comme étant constituée d'une « pluralité de fonctionnements différents » avec des propriétés fonctionnelles maximales caractérisables par leurs invariants. Ainsi, il organise le fonctionnement de l'intelligence adulte autour de **quatre registres** (le registre agi, le registre figural, le registre concret et le registre formel), à la manière de Piaget (1966) qui définit l'apparition des différentes fonctions cognitives de l'enfant avec des stades. Rappelons que tous deux insistent sur la discontinuité du développement et sur la valeur intégrative des différents paliers : pour Piaget « ces structures d'ensemble sont intégratives et ne se substituent pas les une aux autres : chacune résulte de la précédente, en l'intégrant à titre de structure subordonnée, et prépare la suivante en s'intégrant tôt ou tard à elle. » (Piaget, 1966, p. 144), idée reprise par Vermersch « la discontinuité ne doit pas s'accompagner d'une disparition des paliers antérieurs, sinon se référer à eux, en dehors des âges où ils se constituent, n'aurait pas de sens » (Vermersch, 1979, p. 66).

Chacun de ces registres est issu des stades élaborés par Piaget (1966) ; le registre agi provient du stade sensori-moteur, puis on trouve pour le dépassement du stade sensori-moteur un stade pré-opératoire avant l'apparition du stade opératoire. Ce stade pré-opératoire est caractérisé par la mise en place de la fonction sémiotique qui permet la représentation des actions intériorisées ; Vermersch (1979) reprend ce stade et le nomme registre figural. Le registre suivant, registre concret est issu du stade opératoire concret, et le registre formel provient du stade opératoire formel. Ainsi on peut penser que lorsque dans une formation on illustre une notion par des exemples, on se situe alors dans le registre agi, pour pallier l'absence de la mise en jeu de représentations de ce registre. De même lorsque on fait appel à l'expérience de chacun, on peut supposer que l'on s'adresse alors au registre concret qui est caractérisé par une « anticipation analytique et mobile. » (Vermersch, 1979, p. 69) L'expérience sollicitée chez les intervenants CELEM aura principalement pour objet leur expérience scolaire, et leur expérience d'accompagnement d'enfants.

Dans le registre formel, l'extension du champ temporel a pour conséquence le développement de la fonction d'anticipation et de rétroaction ; cela reprend le concept de régulation dite parfaite car elle est pré-corrective « la régulation opératoire est alors à concevoir comme un processus de **précorrection, d'évitement** ou **d'élimination des erreurs**, ce qui est bien davantage [que la régulation de type inférieur]. » (Piaget, 1967, p. 202)

Ainsi, avec ces deux conceptions du développement de l'intelligence chez l'enfant, avec Piaget, et chez l'adulte, avec Vermersch, on peut poser l'hypothèse que l'atteinte du stade opératoire formel chez l'enfant et l'atteinte du registre opératoire formel chez l'adulte peuvent, par le processus de précorrection qu'ils contiennent, permettre à l'enfant d'être en « situation de réussite »<sup>107</sup>, et à **l'intervenant d'anticiper et de réajuster par rétroaction.**

Le changement de registre s'opère donc par réajustement, celui-ci est possible grâce à un processus de régulation. On parle alors de système régulateur (Piaget, 1968) Il restera alors à proposer pour l'élaboration de ces nouvelles structures « les instruments formateurs de cette construction indéfinie [qui] ne sont autres que les coordinateurs ou combineurs élémentaires, puis les opérateurs au sens des opérations réversibles, tandis que les produits de la construction sont les fonctions constituantes aux niveaux préopératoires puis les fonctions constituées d'autant plus nombreuses que les structures opératoires se multiplient. » (Piaget, Grize, Szeminska, & Bang, 1968, p. 234) Puis les combineurs élémentaires vont se confondre, s'assimiler avec les fonctions : « il est alors naturel que les produits soient plus riches que les instruments formateurs et que, plus le niveau s'élève dans la progression des échelles, et davantage s'estompe la distinction entre produits et instruments, puisque chacun de ceux-ci peut devenir objet d'élaborations nouvelles comme on le voit dans le jeu inépuisable des morphismes. » (*Ibid.*) Les régulations peuvent alors être « ce qui permet de passer d'un niveau de chose vues à un autre niveau. » (Vial, 1997b, p. 68).

On trouve aussi avec la psychologie développementale « *Life Span Theory in Developmental Psychology* » (Baltes & Goulet, 1970, pp. 569-664) des recherches dont l'objectif est d'étudier les changements psychologiques existant tout au long de la vie. Ainsi la fin de l'adolescence ne signifie pas la fin du développement de l'individu qui se poursuit tout au long de la vie. (De Ribaupierre, 2015). La formation tout au long de la vie apparaît comme un moyen de stimuler ce **développement cognitif perpétuel.**

Des études (Vergnaud, 1985) sur le processus de conceptualisation de l'action adulte poursuivent la théorie piagétienne du développement : « la théorie des champs conceptuels permet d'apporter un complément théorique : il faut distinguer entre signifiés de la langue et concepts, parce que la conceptualisation commence avec l'action en situation, et la formation des invariants opératoires. Ce sont eux qui sont responsables de l'écart entre sens et signification. En d'autres termes ce sont des ingrédients essentiels d'une théorie de la communication, comme ils le sont d'une théorie de la conceptualisation et de la représentation. » (Vergnaud, 2007, p. 21) Pour étudier le processus de développement d'un sujet adulte « il manque à la théorie piagétienne une prise en compte des situations et de leurs caractéristiques. » (Pastré, 2002, p. 11) La théorie piagétienne est donc souvent reprise pour aborder le développement psychologique de l'adulte alors que les écrits de Piaget ne traitent pas au-delà de la phase adolescente sauf, à notre connaissance, dans un texte de 1972, dans lequel il évoque les différences de vitesse de développement cognitif entre l'adolescent et l'adulte : « *In general, a first possibility is to envisage a difference in speed of development without any modification of the order of succession of the stages. These different speeds would be due to the quality and frequency of intellectual stimulation received from adults or obtained from the possibilities available to children for spontaneous activity in their environment.* » (Piaget, 1972b, p. 5)

Lorsqu'on s'intéresse au développement cognitif de l'adulte ce sont donc les invariants opératoires issus de la théorie piagétienne que nous retenons. Comment s'élabore un dispositif de formation ? Qu'entend – on par formation ?

## 1.2. Qu'est-ce que la formation d'adultes ?

« Le mot formation est actuellement employé de façon si courante qu'il est difficile d'imaginer qu'il n'était pratiquement pas utilisé avant 1950. » (Goguelin, 1987, p. 42)

---

<sup>107</sup> Charte de CELEM 2008

Le terme de « formation » est maintenant présent dans la société que ce soit dans l'univers universitaire ou dans l'univers professionnel. « La formation est un de ces mots - valise qui sert à tout et que se charge de tant de significations parfois antagonistes que l'on se sait condamné à d'interminables disputes byzantines dès que l'on tente d'en établir une définition généralement acceptable. » (Le Moigne, 2003, p. 2) On note alors que le terme de « formation » revêt « de plus en plus souvent une acception ultraspécifique, à l'encontre d'une vision plus large qui entend la formation comme une éducation, c'est-à-dire un développement de la personne entendu dans un sens beaucoup plus large et englobant. » (Faulx, Peters, & Manfredini, 2007, p. 157) La formation est un processus qui possède trois caractéristiques : c'est un processus qui fonctionne par « une triple logique : didactique, psychologique et d'adaptation socioculturelle. Caractérisée par une logique dominante : le rapport du sujet au savoir, rapport du sujet à la société, rapport du savoir et des professions et par une quadruple problématique du changement qualitatif, de la centration sur le formé et la situation de formation, de l'articulation du savoir aux problèmes, du dispositif et des savoirs transversaux. » (Fabre, 1994, p. 39) c'est avec l'approche de Fabre (1994) que nous proposons de réfléchir. En effet derrière ce mot de « formation » il existe une pédagogie tour à tour dénigrée puis surinvestie, déclenchant une « survalorisation positive et négative » (Fabre, 1994, p. 12) de la formation. Afin de clarifier le concept entendu par formation il dégage « les trois visages de la formation » (*Ibid.*). Il distingue ainsi « **former à** » qui relève d'une logique didactique, « **former par** » de la logique psychologique et « **former pour** » dans le champ socio-économique (figure 29). Chacune de ces logiques recouvrent à un type de formation : la logique « former pour » se retrouve dans les formations professionnelles, la logique « former par » est une formation psychosociologique, alors que la logique « former à » est une formation didactique. « Naturellement, tous les intermédiaires peuvent se rencontrer entre les bornes théoriques que l'analyse repère. » (Fabre, 1994, p. 26)

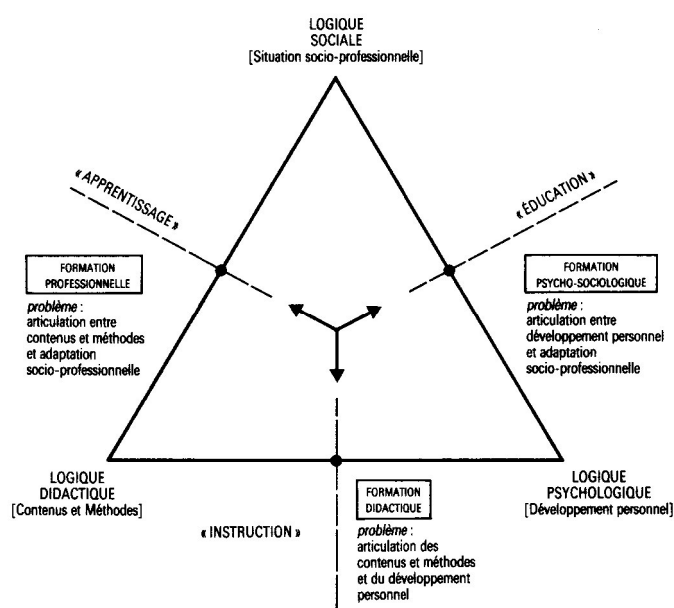


Figure 29 : dynamique du champ pédagogique (Fabre, 1994, p. 26)

Si on regarde à travers ce prisme la formation des intervenants CELEM nous sommes alors dans une logique dominante socio-économique de « former pour ».

En effet l'intervenant est prioritairement formé pour appliquer un protocole d'actions successives, mises en place par les organisateurs du dispositif et pour garantir ainsi une cohérence avec le projet visé « offrir un accompagnement scolaire spécifique et adapté aux élèves de Cours Élémentaire première année [...] »<sup>108</sup>

Cette formation a pour logique dominante ce que Fabre nomme « l'adaptation professionnelle » (Fabre, 1994, p.64). Les trois logiques de formation (pour, à, par) sont liées entre elles, et reposent sur le postulat d'éducabilité que Descartes nomme « le bon sens » qui permet de réviser le contenu du sens commun, autrement dit de transformer, de modifier les connaissances. Pour Fabre (1994), c'est la décomposition du tissu culturel qui explique l'émergence de nouveaux métiers de l'enseignement. Peut-on attendre de cette conception de la formation une Refondation du système éducatif ?

Vingt ans après ce constat, nous sommes toujours dans cette recherche de formation répondant aux nouvelles priorités nationales énoncées dans le Bulletin Officiel du 30 janvier 2014 sous la forme de trois objectifs « adaptation immédiate aux fonctions, l'adaptation aux évolutions prévisibles du métier, l'acquisition de nouvelles compétences » (BOEN, 2014) Fabre propose alors de dépasser les clivages improductifs entre la théorie et la pratique pour tenter de résoudre les tensions existant dans ce que Houssaye<sup>109</sup> nomme « le triangle maître/élève/savoir » (Fabre, 1994, p.63).

Le dispositif que nous étudions nous amène à complexifier ce triangle en ajoutant deux nouvelles figures, celui de l'intervenant, celui du formateur, sans omettre de lier l'élève à son contexte familial (figure 30). On s'oriente avec Altet sur le modèle de Demailly « interactif-réflexif » (Demailly, 1991) pour favoriser « la transformation des pratiques et des situations pédagogiques. » (Altet, 1994, p. 219)

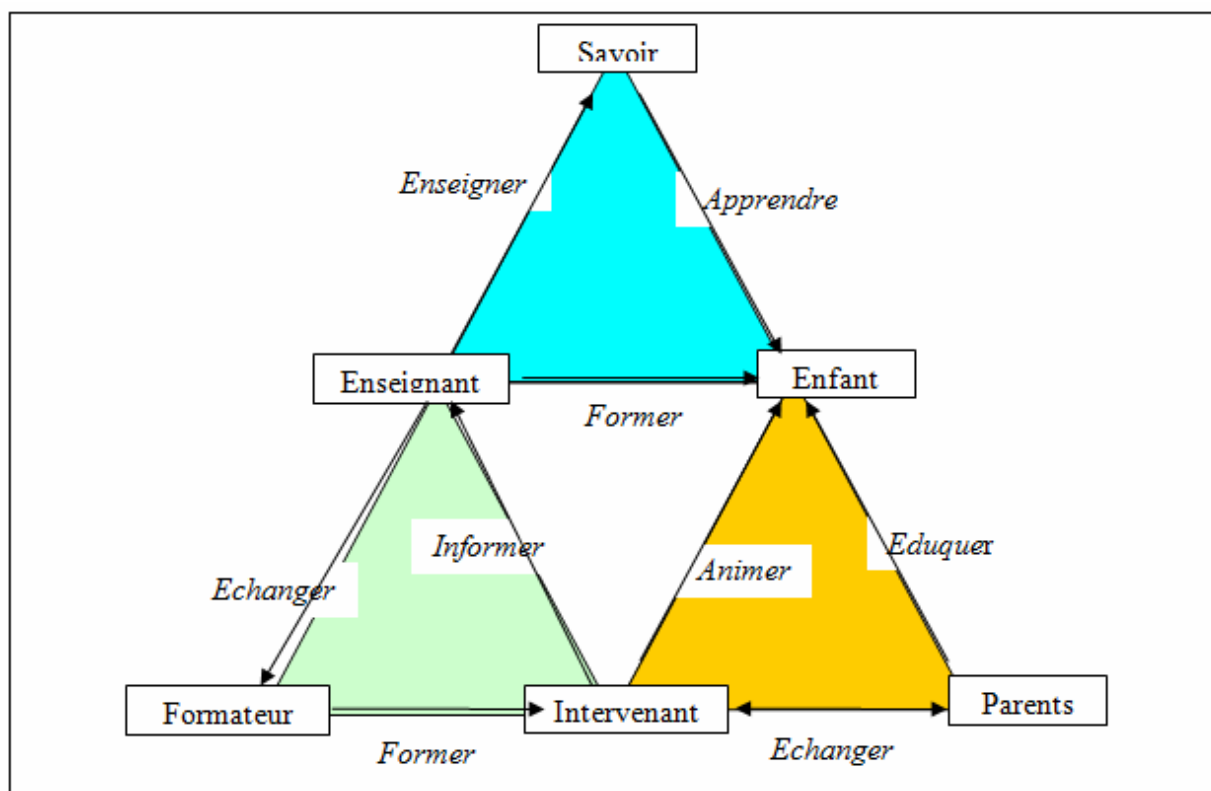


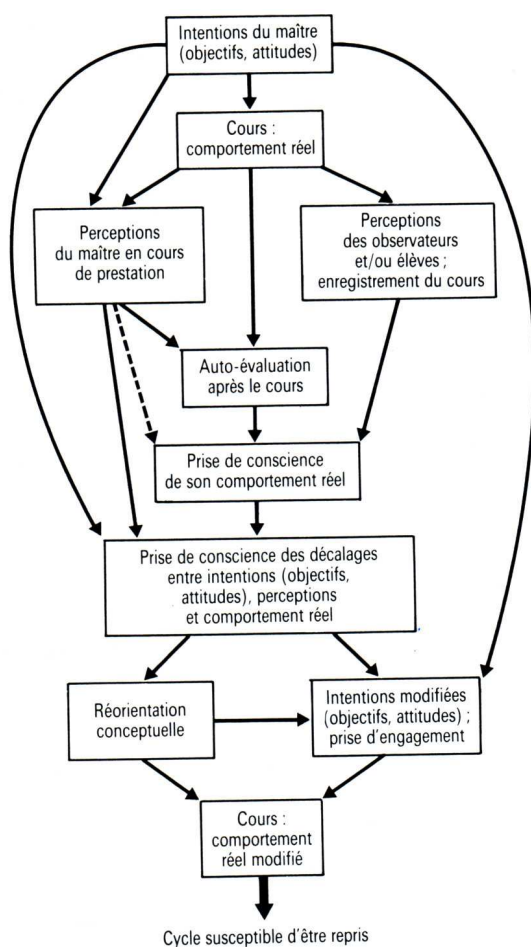
Figure 30 : triangle des clubs

<sup>108</sup> Charte de CELEM 2008

<sup>109</sup> Annexe 25 : reproduction du triangle de Houssaye, 1986



Ainsi le savoir devrait servir le savoir faire et le savoir être ou le savoir devenir, c'est-à-dire le savoir changer, dans une **vision refondée de l'école**. On passe alors du triangle pédagogique au « carré pédagogique » (Rézeau, 2002, pp. 183-200) avec l'idée d'un processus « former » (Rézeau, 2002, p. 185). On retrouve alors l'idée de « centration sur l'analyse [qui] permet de prendre conscience non seulement des contenus, des pratiques, mais bien de l'ensemble de la situation pédagogique et de ses différentes variables » (Altet, 1994, p. 221). Il n'y a pas une réponse aux questions posées par les intervenants lors de ce module, seule la prise en compte des différentes variables, la cohérence avec **le projet** que l'intervenant s'est fixé pour son club, les expériences partagées des autres intervenants et l'accompagnement de cette réflexion par le formateur permettront de construire des solutions. Altet et Britten proposent alors un « modèle hypothétique des étapes cognitives intervenant dans la formation du comportement pédagogique par le M-E (Maître-Élève) avec encadrement non directif » (figure 31).



*Modèle hypothétique des étapes cognitives intervenant dans la modification du comportement pédagogique par le M-E avec encadrement non directif*

Source : M. Altet, D. Britten, PUF, 1983.

Figure 31 : Altet, 1994, p. 223

En quoi peut consister ce comportement pédagogique ? « Ces comportements interactifs se situent toujours dans une situation et un contexte qui ont une influence sur eux [les enseignants], qui les contraignent. » (Altet, 1994, p.36) et quels en sont les outils ? Autrement dit quelle est alors **la mission du formateur** et les outils dont il peut disposer ? **La posture du formateur**, par un jeu d'ajustages perpétuels, est une posture de « passeur » (Bonniol, 1996, pp. 9-26). Ainsi, pour passer du modèle aux expériences partagées, le formateur accompagne le formé pour lui permettre de trouver des passages, des réponses possibles à son questionnement ou à son besoin d'ajustement.

Ces passages apparaissent lors des régulations et c'est alors que l'on peut dire que « **la formation se confond avec la régulation** » (Bonniol, 1996, p.12). Rappelons qu'on entend par régulation un processus qui permet d'atteindre un des états possibles d'équilibre d'un système. Ainsi, le formateur, lors de ce jeu de régulations passe le relais au formé et qui lui crée ce passage qui lui permet de procéder aux réajustements qu'il est le seul à pouvoir organiser. Le formé par la régulation du formateur-passeur est alors encouragé dans sa posture d'auto-régulation. Quels sont les outils, les dispositifs, les démarches qui peuvent permettre au formateur d'être passeur ? Lors des régulations, le formateur valorise et aide au repérage des erreurs.

Pour organiser cette régulation, la prise en compte des registres de l'adulte (Vermersch, 1979) peut apporter les connaissances nécessaires au formateur. Ces informations émanent des critères qui caractérisent les registres suivants et sont alors de deux ordres.

Tout d'abord **les critères primaires** communs à tous les stades ou registres et qui sont nécessaires mais non suffisants à l'atteinte du stade supérieur par le formé. Piaget parle de besoins, ou de fonctionnements constants (besoins physiologiques, affectifs, intellectuels) communs à tous les âges « toute action répond à un besoin » (Piaget, 1964, p.15). Ainsi les éléments comme la curiosité ou la motivation sont les outils non seulement incontournables pour le formateur, mais ils ont aussi une fonction de catalyseurs des autres outils. La seconde catégorie d'outils a pour origine les critères spécifiques à la caractérisation du stade suivant (ou registre). Ces critères secondaires sont alors concrétisés par le formateur en des indicateurs mis à la disposition du formé. L'intégration de ces nouveaux indicateurs par le formé est alors à l'origine d'un déséquilibre puisqu'ils ne sont pas en cohérence avec le stade actuel du formé mais correspondent au stade supérieur. Se crée alors un déséquilibre, déséquilibre à l'origine d'une nécessaire nouvelle régulation permettant une rééquilibration qui aboutit à l'atteinte du stade supérieur ; ainsi le développement est « un passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur. » (Piaget 1964, p.9).

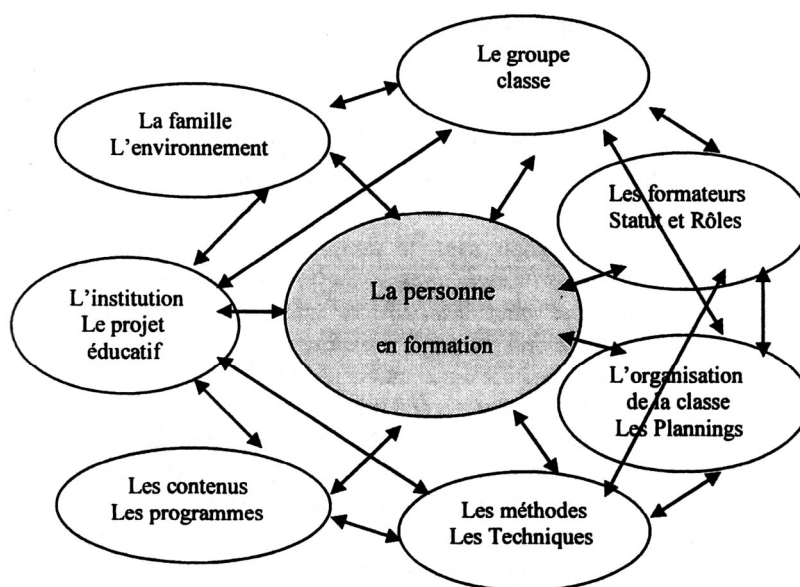
Il est possible alors de penser que les outils du formateur proviennent des critères primaires ou « critères catalyseurs » et les **critères secondaires** ou « critères de précipitation » (au sens chimique du terme). On retrouve ainsi les deux aspects du processus d'équilibration un fonctionnement constant possible avec les « critères catalyseurs », et les structures variables favorisées par les « critères de précipitation ». En d'autres termes ; les « critères catalyseurs », permettent aux indicateurs, provenant des critères caractéristiques du stade suivant, d'obtenir le précipité déterminant du stade suivant; offrant ainsi la possibilité d'atteindre le stade suivant. En ce sens la formation diffère de l'enseignement car elle n'a pas pour objectif d'enseigner une vérité, mais de favoriser l'utilisation des informations par le formé.

### 1.3. Le projet de formation au service de l'élaboration d'un dispositif de formation

En cela, elle est un processus et un ensemble de procédures de transformation, de changement des représentations et des pratiques du formé dans le sens de son propre projet : « En ce sens, toute formation – et c'est le signe qu'elle est efficace – déstabilise le formé. » (Le Bouëdec & Tomamichel, 2003) La formation est envisagée par Fabre comme un « changement de forme » de l'information et de transformation. (Fabre, 1994, p. 122) Or ces transformations ne peuvent avoir lieu qu'en fonction du propre projet du formé.

« Le projet n'est pas un outil mais un cadre de pensée, parce que les valeurs des personnes qui habitent le projet sont déterminantes pour son élaboration, sa régulation et pour la validation de ses actions. » (Vial, 1997a, p. 49)

Une situation de formation est « un ensemble d'éléments ou de composantes en interdépendance et en interaction » (Gimonet, 2008, p. 124) Parmi les composantes on trouve : les personnes en formation, la famille et l'environnement de vie, le groupe classe, l'institution et son projet, les objectifs, les contenus et programmes, les méthodes et l'organisation, le formateur. Tous ces éléments forment un système représenté par la figure 32. La personne en formation, au centre du système de formation, élabore alors son projet.



(NB. Pour ne pas alourdir cette représentation graphique certaines flèches n'ont pas été mises. Pourtant chaque pôle dépend et interagit avec tous les autres).

Figure 32 : composantes d'une situation de formation en interdépendance et en interactions (Gimonet, 2008, p. 129)

Ainsi, le projet de formation et le projet du formé sont les préalables à toute formation. Qu'est-ce qu'un projet de formation ? Tout projet se construit par **anticipation** ainsi « le projet est une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un futur désiré » (Boutinet, 1990). L'importance de la notion d'anticipation est reprise par Vygotsky lorsqu'il cite la métaphore de Karl Marx<sup>110</sup> « Ce qui distingue d'emblée le plus mauvais architecte de la meilleure abeille, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la cire. Le résultat auquel aboutit le procès de travail était déjà au commencement dans l'imagination du travailleur, existait donc déjà en idée. » (Vygotsky, 1925, p.35)

La démarche de projet est fondée sur cinq caractéristiques : il n'y a **pas de projet sans auteur**, [...] la démarche de projet implique **deux temps** bien typés (temps de conception et temps de réalisation), [...] la situation initiatrice du projet est faite de **complexité et d'incertitude**, [...] la solution projetée se donne toujours comme **solution singulière** [...], la démarche de projet doit s'appuyer pour être lancée sur des **opportunités de situation** bien identifiables, opportunités de lieu, opportunités de temps. » (Boutinet, 2009, p. 181)

<sup>110</sup> K. Marx, *Le capital*, livre I, messidor/éditions sociales, 1983, trad. De Jean Pierre Lefebvre, p. 200.

Dans le cadre qui nous occupe, l'une des sources du projet est le projet institutionnel qui se décline sur plusieurs niveaux : tout d'abord celui de l'État avec l'Éducation Nationale puis à ses côtés celui de la charte de l'accompagnement à la scolarité de 2011. Ensuite, l'expérience du formateur et les théories qui l'éclairent viennent affiner le projet. Enfin, le projet prend forme en fonction des principes et des valeurs de celui qui l'élabore. Boutinet parle alors d'une « superposition de projets à articuler » (Boutinet, 1990, p.79) avec le projet de l'employeur, le projet de l'instance de formation, le projet du formateur et le projet des stagiaires. Le projet « permet la focalisation des acteurs de la formation sur le devenir et l'exercice du métier » (Vial, 1999, p. 1), en ce sens il est « est une occasion de faire autrement » (*Ibid.*)

Pour Boutinet, le projet de formation se décline en cinq logiques : la formation initiale des jeunes classes d'âge en situation d'apprentissage scolaire, la formation par compensation de jeunes marginalisés par le système scolaire, la formation par récurrence des adultes soucieux à un moment donné de leur carrière de suivre une formation initiale complémentaire, la formation conjoncturelle, pour les adultes en rupture d'emploi, et la formation permanente visant à parfaire une qualification. (Boutinet, 1990, p. 100) Dans le cadre de la formation des formateurs nous sommes dans la logique dite de formation permanente, qui permet aux formateurs de s'approprier un nouveau dispositif. Le projet de formation des intervenants s'inscrit dans la logique dite de formation conjoncturelle, ou encore occupationnelle. En effet, les intervenants, dans le cadre de notre recherche, sont recrutés par les centres sociaux, sans obligation de qualification spécifique liée au contact avec des enfants et leur formation doit permettre dans une certaine mesure de pallier pour partie ce manque. Le projet du stagiaire (ici l'intervenant) c'est alors un avenir imaginé et souhaité, qui puise son inspiration au plus profond de l'individu. (Goguelin & Krau, 1991) La formation initiale qui permet de « préparer les épreuves d'un examen destiné à valider socialement leur cursus dans le cadre de leur projet personnel » (Boutinet, 1990, 100) se retrouve pour les enfants du club avec la formation initiale. Ainsi, quelle que soit la logique de formation dans laquelle les différents protagonistes du dispositif étudié se situent (logique de formation permanente pour les formateurs, logique de formation conjoncturelle pour les intervenants ou logique de formation initiale pour les enfants), ces formations sont toutes élaborées à partir d'un projet de formation. Selon la logique dans laquelle elle se situe, le projet de formation permettra de stimuler une action éducative, de développer des compétences, de susciter la motivation, ou encore d'assurer l'efficacité de système de formation. (Boutinet, 1990) Ainsi le « problème du formateur est bien de s'interroger sur ce qu'est le projet du centre de formation. » (Vial, 2000a, p. 40)

Élaborer un **projet de formation**, c'est répondre à différentes questions : pour quel but, avec quels outils, sur quoi travaille-t-on ? (Pain, 1989). On va alors dégager du projet institutionnel des critères qui permettent la réussite et la réalisation du projet. On parle alors de « verbalisation des critères » (Bonniol, 1996) Un critère est une caractéristique abstraite, il n'est donc pas observable directement. Il dépend de l'environnement, de la situation, du contexte. Il ne peut donc pas être opérationnellement préprogrammé, le formateur doit le faire émerger du projet élaboré au préalable, il est alors constitutif de ce projet. Certains critères émanent du projet institutionnel, d'autres proviennent des concepteurs du dispositif. Ces critères, issus du projet, le constituent, il s'agit ici de « donner du sens aux apprentissages »<sup>111</sup>. De ces critères naissent ensuite les objectifs opérationnels : « de donner toutes les chances à l'élève de maîtriser les compétences attendues en fin de cycle des apprentissages fondamentaux, en confrontant quotidiennement l'enfant aux mondes du lire/écrire et des mathématiques dans un cadre rassurant. »<sup>112</sup>

Les critères de réussite favorisent l'aboutissement du projet alors que les critères de réalisation favorisent l'avancée du projet. Ainsi les critères issus du projet de formation vont, au travers des objectifs qu'ils servent, générer des indicateurs.

---

<sup>111</sup> Charte des CELEM, 2009, annexe 12

<sup>112</sup> Charte des CELEM, 2009, annexe 12

Pour ce faire, la hiérarchisation des critères va être essentielle, elle permet de programmer lors de la formation les compétences prioritaires à développer et les sous - compétences attenantes caractérisées opérationnellement par des indicateurs qui concrétisent, et si possible quantifient les critères : **les critères donnent le sens, les indicateurs concrétisent et servent directement à l'évaluation.**

Dans ce contexte, ce n'est pas seulement le noyau de connaissances qui est au centre mais la formation, une formation qui « ne peut se réduire à la juxtaposition, ou à l'alternance, de cours théoriques en institution et de stages pratiques sur le terrain » (Altet, 1994, p. 218). Qu'entend-on par formation par alternance ?

## 2. La formation par alternance : spécificités, conditions de fonctionnement et avantages

Le dispositif que nous étudions dispense une formation par alternance. Qu'est-ce que ça signifie ? Quelles sont les contraintes, et les spécificités de l'alternance ? Des traces de formation en l'alternance sont déjà présentes dans les « Grandes Ecoles d'Ingénieurs » avec la création du titre d'ingénieur en 1907 : la formation en alternance « ne remonterait pas au temps du Compagnonnage durant le tour de France des Compagnons, mais aux Grandes Ecoles d'Ingénieurs Françaises » (Mouret, 1980, p. 34). A cette époque « une seule logique de formation prévaut : l'entreprise reste un lieu d'application des connaissances théoriques et pratiques. » (Poplimont, 2000, p. 53). Il faudra cependant attendre 1973 pour que le terme d'alternance apparaisse dans les textes institutionnels (LOI Royer, 1973) Comment intervenir dans une formation par alternance ? Qu'est ce qu'une formation par alternance ? « Pour définir l'alternance en deux mots, je [Noël Denoyel] parlerai de "réciprocité formatrice" ». (Denoyel, 2007, p. 13)

Parmi les systèmes plus ou moins complexes de formation, la formation par alternance est une des réponses possibles à la double préoccupation des organismes de formation, qui est de permettre une organisation matérielle adaptée pour répondre aux contraintes pratiques du formé, et à celles liées à l'organisme prescripteur ; en même temps, de proposer une approche pédagogique nourrie et se nourrissant du contexte dans lequel elle est mise en œuvre : « "Formation par Alternance" n'a pas de sens en soi : c'est une procédure organisationnelle qui ne prend de sens qu'en fonction d'un cadre politique et institutionnel de formation » (Poplimont, 2007a) Une formation par alternance permet entre autres de répondre à la contrainte organisationnelle de temps. En effet, la temporalité incompressible pour la mise en œuvre du dispositif CELEM complet justifie l'organisation d'une formation par alternance pour les intervenants. Sur une durée de sept mois, entrecoupée de vacances scolaires, l'organisme prescripteur (dans notre cas la ville de Marseille) doit, après avoir recueilli les besoins en termes d'accompagnement à la scolarité des écoles élémentaires en REP et REP+, **recruter** (les intervenants, les enseignants volontaires et les enfants), **former** (les intervenants) et **organiser** la mise en œuvre des clubs CELEM. L'intervenant est alors formé parallèlement à sa prise de fonction quasi immédiate sur le terrain. Cette organisation qui alterne terrain et formation ne garantit pas une formation dont la modalité pédagogique est une pédagogie de l'alternance car : « il peut y avoir alternance sans alternance dès lors qu'on considère que l'alternance peut être autre chose que l'organisation des temps lorsqu'il s'agit de rapprocher pratique et théorie. » (Malglaive, 2007) Mais une formation par alternance peut aussi « favoriser un va-et-vient entre pratique et théorie, voie privilégiée pour l'apprentissage des valeurs, la construction des représentations de l'individu et donc de ses attitudes. » (Poplimont, 2007a, p. 4) On peut alors dire que l'alternance est un « temps plein de formation nécessitant une pédagogie de la réflexivité fondée sur le paradoxe de la continuité expérientielle, vécue dans l'articulation de la discontinuité des activités scolaire/universitaire et professionnelle/sociale. » (Denoyel, 2009, p. 73)

Pour comprendre le fonctionnement de notre objet de recherche : **la formation des intervenants**, nous convoquons le concept d'alternance cette « méthode-chemin pour demain » (Gimonet, 2008, p. 17). Quelles sont ses spécificités ?

## 2.1. Les spécificités de la formation par alternance

« L'alternance est protéiforme : on la retrouve dans le domaine juridique (textes législatifs), dans le domaine politique (divers rapports), en passant par l'économique (financement des formations dites en alternance) et l'idéologique (conception de l'homme, de l'éducation). Dans le domaine social, le terme alternance apparaît dans de nombreux écrits concernant la formation, et qualifie un ensemble de pratiques pédagogiques très diversifiées qui ont comme point commun l'idée d'une articulation entre la théorie et la pratique. » (Ferrey, Labroue, & Rouzand, 1998, p. 48) La situation de formation que nous étudions est une formation alternée dans le sens où le formé alterne entre sa participation aux quatre modules de formation et son activité sur le terrain, durant une heure trente, trois soirs par semaine, avec son club constitué de six enfants de Cours Élémentaire première année (CE1). « Heuristiquement, éducativement mais aussi biologiquement, cette continuité dans les échanges où s'exhibent des états variés allant éventuellement en se complexifiant dans un système vivant selon des rythmes à définir, c'est ce qu'il convient de nommer l'alternance » (Lerbet, 1993b, p. 104) On peut alors avoir une vision binaire du dispositif CELEM en pensant que chaque formé alterne entre ces deux entités spécifiques : le club et les modules de formation, chacun ayant un rôle bien défini ; le club permettant à des élèves fragiles scolairement de reprendre confiance et de consolider leurs apprentissages, et la formation permettant d'intégrer et de s'appropriier des éléments théoriques sur les objectifs des clubs.

Cette approche binaire est simplificatrice, car on oublie alors que « toute situation de formation résulte d'un ensemble d'éléments ou composantes en interdépendance et en interaction. Elle constitue un système à chaque fois différent selon le "statut" donné à chaque élément et selon l'agencement des uns et des autres. » (Gimonet, 2008, p. 124) Pour autant la logique pédagogique de l'alternance n'est pas de fait dans les formations par alternance ; c'est une démarche pédagogique dont tous les organismes de formation par alternance ne s'emparent pas obligatoirement.

On trouve deux principales approches de l'alternance : une approche bio - cognitiviste (Lerbet, 1984 - Varela, 1988 - Poplimont, 2000). Dans la conception cognitiviste, le modèle de l'alternance est basé sur l'analogie avec le fonctionnement du vivant : « l'alternance n'est pas le propre d'une pratique éducative. C'est la vie » (Lerbet, 1993b, p. 105) L'organisation d'un système vivant peut permettre d'expliquer les dispositifs qui nous entourent : « un système vivant est défini par son organisation et donc on peut l'expliquer comme on explique n'importe quelle organisation, c'est-à-dire en termes de relations et non pas à partir des propriétés de ses composants. » Avec cette vision « la formation par alternance peut-être définie comme un système ouvert en interaction avec l'environnement. » (Poplimont, 2000, p. 205). Ainsi dans l'approche bio-cognitiviste « appréhender l'alternance revient, d'une certaine façon, à se pencher sur une des caractéristiques du vivant : la régulation par rythmes répétitifs » (Lerbet, 1993a, p.67) Dans ce système « le sujet se trouve au confluent de deux logiques contradictoires ; d'une part, la logique de production de l'entreprise qui est une logique de mise en œuvre des savoirs dans des pratiques ; et d'autre part, la logique de formation en école, qui est une logique de transmission et d'exposition des savoirs » (Poplimont, 2000, p. 121)

Une approche de l'alternance consiste en une vision institutionnelle et socio - pédagogique (Malglaive 1975 - Bourgeon, 1979 - Gimonet 2008) On trouve dans l'approche socio - pédagogique une conception de l'alternance qui s'inscrit dans « la relation entre le savoir et le faire »<sup>113</sup> (Fernagu-Oudet, 2007, p. 12). L'alternance est alors « compénétration effective des milieux de vie socio-professionnelle et scolaire en une unité de temps formatif. » (Bourgeon, 1979, p. 37) Lorsqu'on évoque les actions de formation, l'alternance « revient à intégrer les activités professionnelles réelles dans le processus même de formation. » (Malglaive, 1975)

---

<sup>113</sup> Table – ronde, propos de Gérard Malglaive dans Revue Permanente de 2007, n° 173

Les deux approches : bio-cognitiviste et institutionnelle ou socio - pédagogique, sont complémentaires car elles abordent l'alternance d'un point de vue différent et non pas opposé ; l'une du point de vue du vivant l'autre du point de vue du savoir faire.

Avec le modèle bio - cognitiviste qui « s'accorde avec le caractère essentiel du vivant : son pouvoir de récursion relativement étendu dans les réorganisations auto-produites et contrôlées. » (Geay, 1999, p. 111) L'alternance peut revêtir trois formes différentes sur le principe des trois modes de récursion qui, selon Piaget, sont : la reproduction, les interactions renversables et la transformation : « le sujet a besoin pour comprendre le processus de construire en pensée des séries indéfinies avec récurrence, transitivité ou alternances régulières, etc., les séquences constatées devenant un simple secteur de ce possible illimité. » (Piaget, 1974, p. 242). Ainsi, sur ce modèle, pour les bio - cognitivistes les trois modes de l'alternance sont :

**l'alternance - rythme,**

**l'alternance - renversabilité**

**l'alternance - réversibilité**

**L'alternance - rythme** est composée de répétitions de tâches rythmées par l'alternance formation et travail en entreprise. C'est « une vision à minima » (Poplimont, 2007a, p. 8) de l'alternance. On parle aussi de « tâches éducatives en simple contiguïté » (Lerbet, 1995, p. 146) ou de « modalité primitive » (*Ibid.*) de l'alternance. **L'alternance – renversabilité** « se rencontre dans le système personnel d'un apprenant quand il s'appuie sur une action pour en mettre au point une autre. » (*Ibid.*) L'apprenant n'est pas passif, il s'approprie une action pour en développer une autre, il réajuste mais n'anticipe pas.

**L'alternance - réversibilité** est présente lorsqu'il « est possible à l'individu, de gérer ce qu'il vit sur le terrain (activités pratiques) et en classe (leur formalisation) en puisant dans le même registre de ressources [...]. » (Lerbet, 1995, p. 147). Avec cette organisation, c'est en facilitant la transformation d'action en pensée (Poplimont, 2000) que l'on permet au sujet de développer des actions par anticipation. Une recherche sur la formation par alternance parle alors de « quatre types d'autoconstruction : maîtrise, appropriation, intégration et autonomisation. » (Zaouani-Denoux, 2011, p. 63) On entend par autoconstruction « un positionnement général de l'alternant face à la formation » (Zaouani-Denoux, 2011, p. 74).

Selon le modèle socio – pédagogique ou institutionnel, les trois manières d'investir pédagogiquement l'alternance sont (Gimonet, 2008, p. 144) :

**l'alternance juxtapositive,**

**l'alternance approchée,**

**l'alternance intégrative.**

La première, **l'alternance juxtapositive** comporte des temps de travail sur le terrain et des temps de formation, ces deux périodes se suivent sans recherche de liens particuliers ou de cohérence de contenu : « deux périodes d'activités différentes : l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles » (Bourgeon, 1979, p. 35) Elle consiste à « alterner des périodes plus ou moins longues de sessions de formation où les formés sont réunis en groupes et des périodes où les formés sont en activité professionnelle réelle » (Malglaive, 1975). La seconde, **l'alternance approchée** « associe dans son organisation didactique, les deux temps de formation dans un même ensemble cohérent » (Gimonet, 2008, p. 144). On la nomme aussi alternance associative : « une association par alternance d'une formation générale et d'une formation professionnelle. » (Bourgeon, 1979, p. 36).

La troisième, **l'alternance intégrative** développe et exploite les interactions et les liens entre les deux temps afin de favoriser un travail réflexif du formé sur sa propre pratique. « En effet, c'est par la pratique de la formation par alternance que le sujet va réfléchir aux situations qu'il vit. Cette pédagogie favorise la transformation des actions en pensées. Ce va-et-vient entre les deux lieux de formation concourt au développement intellectuel du sujet qui, parce qu'il prend de la distance vis-à-vis du monde qui l'entoure, devient capable de remises en cause, d'opinions personnelles, d'innovations, et contribue à développer son autonomie. » (Poplimont, 2011, p. 205)

On peut alors placer « L’alternance intégrative entre conception de l’ingénierie et réflexion théorique est au coeur de la dynamique ingénieuse. » (Guillaumin, 2012, p. 3) Pour effectuer le travail réflexif il est possible de s’appuyer sur l’analyse des pratiques. La figure 33 illustre le trajet de la formation en schématisant « cette même dynamique, mise en œuvre dans un cadre restreint et sur des objectifs limités, qu’il s’agira d’assurer et de réussir sur l’année entière de formation. » (Bodergat, 2006, p. 29)

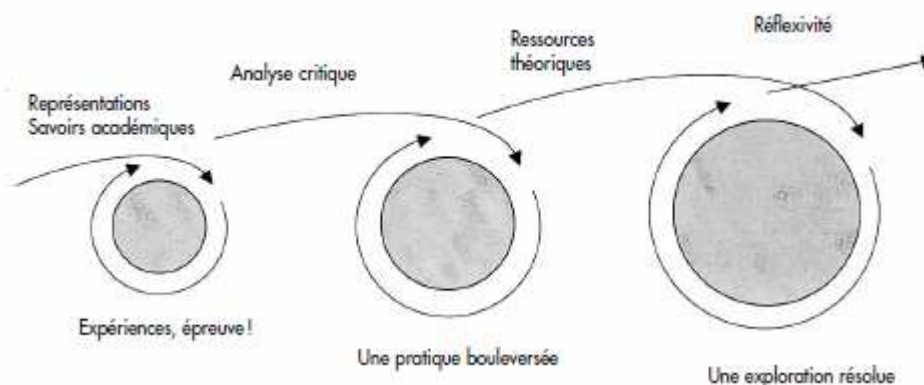


Figure 33 : « régulation-transformation des pratiques dans le cadre de l’alternance intégrative. » (Bodergat, 2006, p. 29)

Le premier niveau de l’alternance (l’alternance juxtapositive ou l’alternance – rythme) peut définir la formation que nous étudions. Il y a bien un temps de formation des intervenants CELEM entrecoupé de temps d’animation du club. On peut alors se demander si ces deux temps se réduisent à une « simple contiguïté » (Lerbet, 1995, p. 146). C’est alors la seconde forme de l’alternance (l’alternance approchée ou l’alternance – renversabilité) que nous envisageons lorsqu’on pense que les intervenants ont aucun moyen d’agir sur le protocole, autrement dit « les alternants restent en situation d’observation de la réalité sans avoir les moyens d’agir sur elle. » (Gimonet, 2008, p. 144) Cependant, même s’ils n’agissent pas sur le protocole, les intervenants peuvent développer des modalités différentes, c’est alors la troisième forme de l’alternance, l’alternance copulative : « compénétration effective des milieux de vie socio-professionnelle et scolaire en une unité de temps formatif. » (Bourgeon, 1979, p. 37) qui existe dans ces dispositifs. Ainsi, la théorie apprise lors des modules de formation, dans le cadre des CELEM, la théorie du développement de l’enfant de 7 ans par exemple, est nourrie et se nourrit de la pratique. On peut alors définir l’alternance « intégrative » ou « copulative » comme « une coopération effective des milieux de vie socioprofessionnels et scolaires en une unité de temps formatif » (Bourgeon, 1979, p. 37). Par cette logique de liens entre la théorie et la pratique, on peut dire que « l’alternance serait donc un processus intégratif des contraires, c’est-à-dire l’art de négocier le mouvement inverse du mouvement dans lequel on est. Ce qui signifie qu’un des mouvements doit renforcer l’autre et inversement. Le contraire serait l’alternative » (Popliment, 2000, p. 173). La théorie renforce la pratique et la pratique donne alors du sens à la théorie. Ce processus non seulement intègre des contraires, mais se nourrit d’actions complémentaires, dans le sens d’actions différentes : l’une de participation à une formation, l’autre de mise en œuvre d’éléments de cette formation. Dans ce contexte on trouve « L’expérience comme point nodal de la formation par alternance » (Popliment, 2007b, p. 27)



Le projet de formation (figure 34) va « être un élément moteur puisque réalisé en étroite collaboration entre les partenaires de la formation en alternance. » (Cordente Martinez, 2002, p. 59)

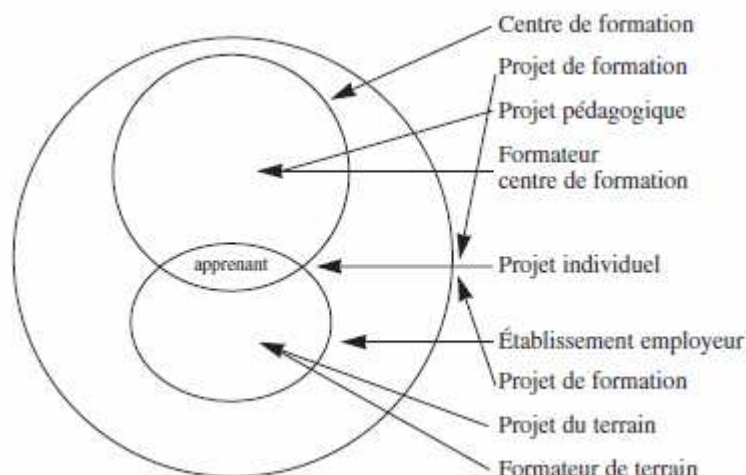


Figure 34 : « alternance intégrative à travers un projet de formation global. » (Cordente Martinez, 2002, p. 59)

Cette forme d'alternance nous intéresse car elle comporte une particularité celle de l'élaboration et de la prise en compte du **projet personnel de l'intervenant** en formation. En effet « ce type d'alternance privilégie le projet personnel et place le formé comme acteur impliqué dans son milieu. (Gimonet, 2008, p. 144) Ainsi, on peut considérer que, pour qu'une formation qui propose une pédagogie par alternance approchée se transforme en une formation qui utilise une pédagogie de l'alternance intégrative, l'élément essentiel à prendre en compte lors de la formation est **le projet du formé**. Ce projet a pour origine les envies, l'intérêt, le désir du formé mais aussi ses valeurs, son histoire, son expérience. Il est soutenu par le projet de l'institution transmis par le formateur qui possède lui aussi son propre projet de formation. Ainsi, lors d'une formation dont la modalité pédagogique est l'alternance intégrative, l'implication, la motivation et le projet sont « vecteurs du sens de la formation pour le formé » (Gimonet, 2008, p. 145).

## 2.2. Objectifs et fonctionnement d'une formation par alternance

« Introduire l'alternance pour la formation, c'est diversifier les lieux et les moments pour apprendre, se former, s'orienter. C'est quitter une pédagogie plane pour une pédagogie dans l'espace et dans le temps. C'est entrer dans la complexité. » (Gimonet, 2008, p. 97) On dépasse alors le triangle de Housaye (Houssaye, 1986) pour créer un réseau de relations dynamiques, on parle alors de **partenariat** (figure 35)

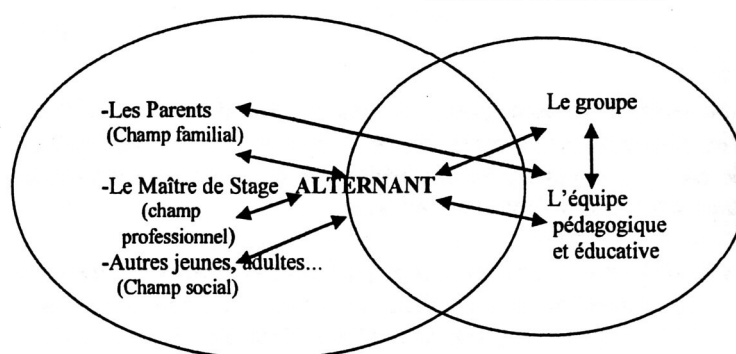


Figure 35 : représentation du réseau relationnel. (Gimonet, 2008, p. 98)

Cette figure (figure 35) illustre l'ensemble des relations qui peuvent se développer dans un système de formation en alternance comme dans les maisons familiales, on parle alors de « démultiplication des contacts humains » (Gimonet, 2008, p. 98)

A ses débuts, la formation en alternance « est porteuse d'objectifs multiples » (Popliment, 2000, p. 71) ; elle permet de remédier à un phénomène de rejet, d'apporter une méthode pédagogique nouvelle, et de motiver les formés. Elle est aussi un moyen d'enrichir l'enseignement, d'élaborer un projet professionnel, d'interagir avec le milieu social, d'entraîner cognitivement le formé, et de faciliter sa première insertion. (Popliment, 2000, pp. 71- 75) La formation en alternance « serait l'ouverture de l'école sur la vie, en faisant jouer dans le processus pédagogique la relation ancien / débutant, comme dans la formation des compagnons. » (Popliment, 2000, p. 76)

On trouve quatre principales finalités possibles des formations en alternance : **l'orientation, l'adaptation à l'emploi, la qualification professionnelle et la formation générale** (Gimonet, 2008, p. 142).

**L'orientation professionnelle** c'est parce que la formation par alternance permet au formé d'élaborer un projet de formation ancré dans la réalité de terrain : « l'implication au sein des entreprises, doit aider à un choix plus raisonné d'un métier. » (*Ibid.*) Pour les intervenants CELEM, ce sera la possibilité, par exemple, de s'orienter vers les concours des métiers de l'enseignement, de cibler la tranche d'âge des enfants pour lesquelles ils souhaitent se professionnaliser, ou au contraire de ne pas envisager de poursuivre vers un métier en relation avec des enfants.

L'alternance permet **l'adaptation à l'emploi**, car développe une formation adaptée à l'emploi avec un contenu technique et théorique directement exploitable : elle doit « permettre une mise en œuvre et utilisation rapide de la formation technique et théorique reçue à l'école et l'acquisition des compétences requises par l'entreprise. » (*Ibid.*) Les intervenants CELEM appliquent directement dans le club le protocole présenté lors de la formation et peuvent convoquer les théories évoquées en formation, pour appréhender par exemple le développement cognitif d'enfants de 7 ans.

**La qualification professionnelle** est une des finalités de l'alternance car elle peut être « reconnue par un diplôme et permet de construire une identité professionnelle forte pour une insertion professionnelle durable. » (Gimonet, 2008, p. 143) Ce n'est pas le cas de la formation CELEM, elle n'est pas reconnue par un diplôme.

**La formation générale** est la finalité la plus globale dans le sens où elle permet « de dispenser les mêmes programmes, de préparer aux mêmes examens de permettre l'accès aux mêmes poursuites d'études que par l'enseignement traditionnel. » (*Ibid.*) La formation des intervenants CELEM est trop modeste pour s'inscrire dans ce cadre.

Ainsi « L'alternance est en mesure de former ces professionnels parce qu'il s'agit du seul système de formation qui permet d'associer réellement les savoirs acquis à l'école et les apprentissages expérientiels acquis sur le terrain. » (Besson, Collin, & Hahn, 2004, p. 69) Pour la formation des intervenants CELEM l'objectif est l'adaptation à l'emploi car elle permet « une insertion professionnelle [qui] doit permettre une mise en œuvre et [une] utilisation rapide de la formation technique et théorique reçue à l'école, et l'acquisition des compétences requises par l'entreprise. » (Gimonet, 2008, p. 142)

L'une des difficultés pédagogiques majeures que rencontre tout dispositif de formation organisé dans une logique de pédagogie de l'alternance est l'intégration des éléments de terrain autrement dit des objets pratiques de la mise en œuvre concrète du dispositif ; Malglaive (1975) parle de « l'irruption concrète et permanente de la réalité extérieure dans le champ des sessions de formation » (Malglaive, 1975, p. 45).

Ainsi, il existe forcément une part d'aléatoire dans le contenu des formations, et le formateur conscient de cette part d'incertitude devra alors pouvoir adapter son accompagnement et le contenu de sa formation en fonction de ces « irrptions permanentes », sans perdre la cohérence de son propre projet de formation. « Dans l'intention du processus pédagogique de l'alternance, il y a articulation entre la théorie et la pratique. Cela institue « deux pôles dans la formation » clairement distincts qui renvoient à une « continuité pédagogique entre l'expérience et la réflexion ». Ce dispositif confère une reconnaissance aux professionnels et au terrain professionnel comme lieu de production de savoir pratique. Pour autant il n'y a pas confusion, car l'alternance est structurellement une conjugaison d'espaces séparés. » (Roucoules, 2004, p. 138)

Une formation par alternance n'a pas pour seule vocation de former des enseignants ou des personnes travaillant avec des élèves ; le modèle des Maisons Familiales et Rurales (MFR) utilisé (Popliment, 2000, 2011, Gimonet, 2008) pour exemplifier la pédagogie de l'alternance en témoigne. Cette pédagogie de l'alternance part du principe piagétien qu'il faut pratiquer pour comprendre et comprendre pour mieux pratiquer : « réussir est la sanction d'un savoir faire et comprendre est le propre de la conceptualisation, qu'elle succède à l'action ou finisse par la précéder et l'orienter. » (Piaget, 1974, p. 6)

Pour Piaget « comprendre c'est inventer » (Piaget, 1988, p. 23) « En un mot, comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès, ce qui est certes une condition préalable de la compréhension, mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle » (Piaget, 1974, pp. 241-242). Réussir et comprendre c'est mettre en jeu des coordinations de l'action et les coordinations conceptuelles. Ces deux types de coordinations ne sont pas de mêmes natures : « le premier de caractère matériel et causal, puisqu'il s'agit de coordonner des mouvements, même s'ils sont guidés par des indices perceptifs, tandis que le second est de nature implicatrice (au sens des liaisons entre significations, donc de l'implication signifiante ou implication au sens large, et non pas seulement entre propositions), même si parmi ses éléments on trouve des représentations de mouvements. » (Piaget, 1974, pp. 237-238) On peut questionner alors cette « condition préalable » dans le sens où « comprendre » peut être la condition préalable à « réussir » autant que « réussir » peut être à l'origine de la compréhension. Le principe de l'alternance « suppose deux entités à vivre successivement, chacune avec ses spécificités » (Gimonet, 2008, p. 145) La figure 36 montre le processus de l'alternance qui est résumé par la formule suivante : « réussir c'est comprendre en action et comprendre c'est réussir en pensée. » (Gimonet, 2008, p. 173)

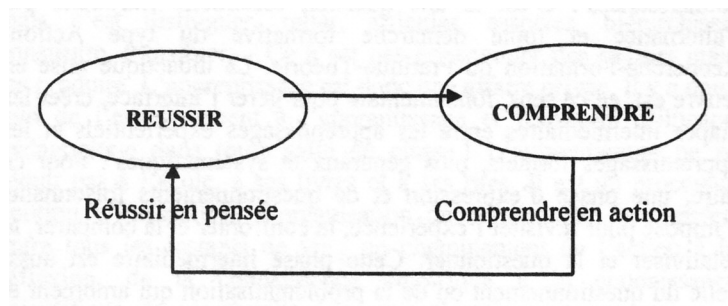


Figure 36 : schématisation du processus d'apprentissage en alternance (Gimonet, 2008, p. 173)

Ainsi « c'est par la pratique de la formation par alternance que le sujet va réfléchir aux situations qu'il vit. » (Duchène & Poplimont, 2013, p. 13)

La pédagogie de l'alternance, parce qu'elle est centrée sur la personne « met l'accent sur **l'autonomie** de l'enfant et sa spécificité par rapport à l'adulte. » (Gimonet, 2008, p. 132)

On parle alors de « la dimension autoréférentielle de l'expérience ou comment l'alternance favorise le développement de l'autonomie du sujet alternant. » (Bouges, 2011, p. 14) La formation par alternance vise le développement de l'autonomie « c'est-à-dire le développement de personnes en mesure d'affronter une double complexité : celle d'un environnement en évolution constante et celles des processus d'apprentissage. » (Barbot & Camatarri, 1999, p. 5) Il s'agit alors « d'aider l'élève-apprenti à recadrer sa situation et son identité de façon à ce qu'il ne disperse la construction autonome de sa personne dans des images où les "idem" ne rencontreraient plus d'"ipse", où la reconnaissance de rôle multiples dissoudrait l'auto-conscience de soi. » (Lerbet, 1995, p. 159) Ainsi « un des principaux enjeux de la formation consiste alors de permettre à la personne d'assumer la variété des situations dans l'unité de son milieu. (*Ibid.*) On retrouve ici la notion d'autonomie. En formation, l'ambition de toute pédagogie de l'alternance est de « permettre un apprentissage d'une culture scientifique, d'une culture "continuée" et non bloquée sur un temps scolaire, c'est-à-dire, en d'autres termes un apprentissage de l'éducation permanente. » (Gimonet, 2008, p. 175)

Quelle **posture** adopter pour le formateur dans un tel contexte ?

### 2.3. La posture du formateur dans une formation par alternance.

Le formateur qui intervient dans une formation par alternance adapte sa posture aux caractéristiques de l'alternance, Ainsi **l'alternance juxtapositive** semble nécessiter une posture d'agent alors que **l'alternance intégrative** consiste à faire réfléchir le stagiaire sur son style (Clot, 1999). Comme « le mouvement de la réflexivité est sans doute le processus le plus marquant de la formation [master] » (Jorro, 2007, p. 107) c'est la posture de l'accompagnateur qui semble la plus adaptée. Ainsi pour « passer du monde sensible au monde intelligible, c'est le véritable passage. » (Bonniol, 1996, p. 18) le formateur est « un passeur » (Bonniol, 1996, pp. 9-27). Le formateur est alors appréhendé comme **un médiateur de l'alternance** : « Le médiateur, s'il faut le figurer, serait peut-être alors passeur, dans une dialectique contradictoire passeur/passant. » (Lerbet-Séréni & Violet, 1999, p. 22) Ce médiateur occupe une posture complexe et paradoxale car il est « à la fois la place de guide, de compagnon et d'accompagnant » (Lerbet-Séréni & Violet, 1999, p. 23)

Traditionnellement, on n'apprend pas par alternance de la même manière qu'à l'École : « L'alternance associe des apprentissages expérimentiels en situation de travail (learning by doing) à des apprentissages formalisés en situation d'enseignement (learning by teaching). A l'entre-deux, l'alternance est centrée sur les compétences professionnelles. » (Geay & Sallaberry, 1999, p. 6)

La posture du formateur doit favoriser ce passage cet entre-deux avec une réflexion sur l'action et en cours d'action ; on parlera alors de « praticien réflexif » (Schön, 1994) Ainsi « au regard des caractéristiques de l'alternance en général et de l'apprentissage en particulier, la qualité des dispositifs considérés est référée à la capacité des acteurs à créer des synergies, à se rendre disponibles aux tensions et dynamiques qui s'exercent, à accepter les confrontations de représentations, de motivation, d'engagement. » (Sorel, 2007, pp. 39-40) Le rôle du formateur dans les logiques contradictoires de l'alternance « consiste à distinguer certes, mais aussi à relier, à enclencher, enchaîner, conjuguer et articuler » (Vial, 2010, p. 224). En effet « Il ne s'agit plus de montrer ses pratiques ni même de les expliquer mais de diagnostiquer les compétences à construire chez un praticien novice et de déterminer comment il peut y parvenir. » (Bodergat, 2006, p. 31) Pour favoriser les interactions, il est préconisé d'adopter une posture d'accompagnant de la part du formateur : « dans cette pédagogie, la posture de l'enseignant – responsable de la formation- est celle d'un accompagnant » (Popliment & Duchène, 2013, p. 3) Par cette posture, le formateur privilégie les échanges entre les formés et avec les formés ; il développe alors une dynamique de groupe propice au changement.

La posture de l'accompagnement permet de développer cette posture réflexive « impliqué dans le processus en tant qu'acteur social, et que compagnon accompagnant un projet, il lui est demandé, pour pouvoir soutenir la Réflexivité de l'Autre, d'adopter une posture d'extériorité permettant une attitude méta. » (Jorro & Mercier-Brunel, 2016, p. 28). On trouve trois registres sémantiques (figure 37) pour l'accompagner : **conduire, guider, escorter** : pour cela « le caractère protéiforme et polymorphe de la posture d'accompagnement » (Paul, 2009, p. 159) nécessite qu'on s'y attarde quelque peu.

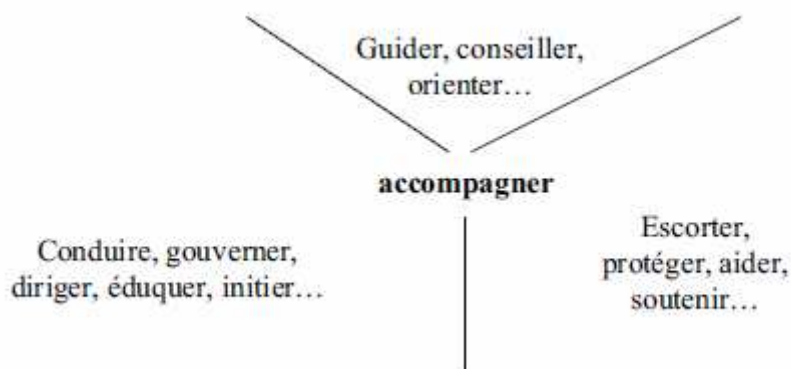


Figure 37 : toutes les figures de l'accompagnateur. (Paul, 2003, p. 134)

On peut retenir trois fonctions essentielles de l'accompagnement : « accueillir et écouter, participer [avec lui] au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage. » (Le Bouëdec, 2013, pp. 141-142) Pour cela il se dégage deux modes d'interventions : « expert ou facilitateur » (Paul, 2009, p. 159) avec les problématiques « du lien et du déliement, de la place et du placement, du passage et du dépassement » (*Ibid.*)

A chacun des registres sémantiques du mot accompagnement correspond trois corpus : « autour d'Homère et de l'Odyssée afin d'engager la question de l'initiatique, autour de Socrate et donc des œuvres de Platon afin d'explorer le modèle maïeutique, autour d'Hippocrate afin d'y appréhender les caractéristiques d'un modèle thérapeutique. » (Paul, 2009, p. 164) Ainsi des racines de l'accompagnement peuvent être envisagées dans la vie d'Homère « il est admis qu'Homère n'a pas existé comme individu et que son nom désigne l'ensemble des compagnons –poètes (ou aèdes) issus des confréries poétiques » (Lambin, 1995, p. 151).

Plus récemment, c'est dans la tradition des compagnons que l'on peut trouver des éléments précisant les fondements de l'accompagnement. Pendant le tour de France des compagnons on trouve trois aspects de la formation : « savoir, savoir faire et savoir être. L'ambition de cette formation n'est pas de former des "hommes au métier" mais plutôt des "hommes de métier". » (Poplimont, 2000, pp. 42-43).

Dans la formation accompagner n'est pas enseigner : « à la différence de l'enseignement scolaire du primaire à l'Université, le domaine symbolique est très important et très présent dans la formation des compagnons et il existerait une tradition initiatique secrète se transmettant fidèlement et résistant à l'usure des siècles » (Poplimont, 2000, p. 31) Ainsi « La formation par alternance est fondée sur le fait qu'une expérience peut être formatrice mais qu'elle ne l'est pas automatiquement. En effet, le formateur va accompagner les apprenants afin de les aider à construire les moyens de lire le milieu, de le questionner, c'est-à-dire de problématiser les situations vécues et de concevoir des solutions. » (Poplimont, 2011, p. 205). De nos jours, l'accompagnement est alors « une posture institutionnelle et sociale qui, mise en travail, s'actualise dans un agir professionnel toujours en devenir. Elle s'inscrit dans un entre-deux où sont travaillés les liens de contradictions permettant de problématiser, de conceptualiser, de dialectiser et de symboliser. » (Simondi, 2011, p. 230)

On peut aussi voir l'alternance comme « le passage de l'enseignement à l'animation pédagogique et institutionnelle » (Gimonet, 2008, p. 187). C'est alors la posture de « **Formateur-Moniteur** » (*Ibid.*) qui est proposée. Cette posture permet de répondre aux besoins du formé en fonction de quatre pôles (figure 38).

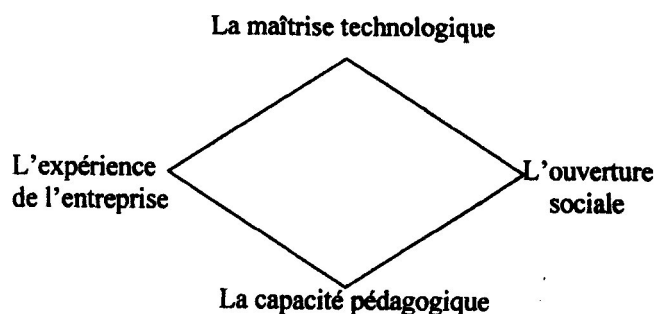


Figure 38 : les 4 pôles constituant les orientations de formation permanente. (Gimonet, 2008, p. 187)

Cette posture de « Moniteur-Formateur » permet d'évoluer « vers une polyvalence du formateur, vers le travail en équipe vers le développement de partenariats avec des entreprises pour une gestion participative des ressources humaines et des tutorats. » (Gimonet, 2008, p. 186) On s'éloigne alors de la posture de l'enseignant pour se donner comme « mission de proposer les outils et les attitudes appropriés pour faciliter l'orchestration de toutes les composantes de formation et d'éducation à la portée de chaque alternant. » (Gimonet, 2008, p. 188). On parle aussi de « formateur de terrain » (Pelpel, 1996, p. 65) pour lequel : « le fondement de l'identité des formateurs de terrain renvoie à la nature de l'enseignement qu'ils dispensent - et notamment à leur appartenance au premier ou au second degré -, elle se construit aussi à partir des situations à travers lesquelles ils sont impliqués dans la formation. » (Pelpel, 1996, p. 73)

La formation en alternance envisagée comme tripolaire (Denoyel, 1999) nécessite « une mise en scène du corps au travail (primat de la raison / stratégie des sens), une mise en intrigue de l'expérience vécue en stage (primat de la raison expérientielle / stratégie du sens) et une mise en perspective des différents contenus de la formation ( primat de la raison formelle / stratégie de la signification), la pragmatique des trois raisons peut s'exprimer pleinement et ainsi stimuler le biais du gars , cet art de faire, de dire, de vivre, hors de tout référentiel. » (Denoyel, 1999, p. 39) La figure 39, est une représentation possible des interactions créées en formation par un jeu multiréférentiel.

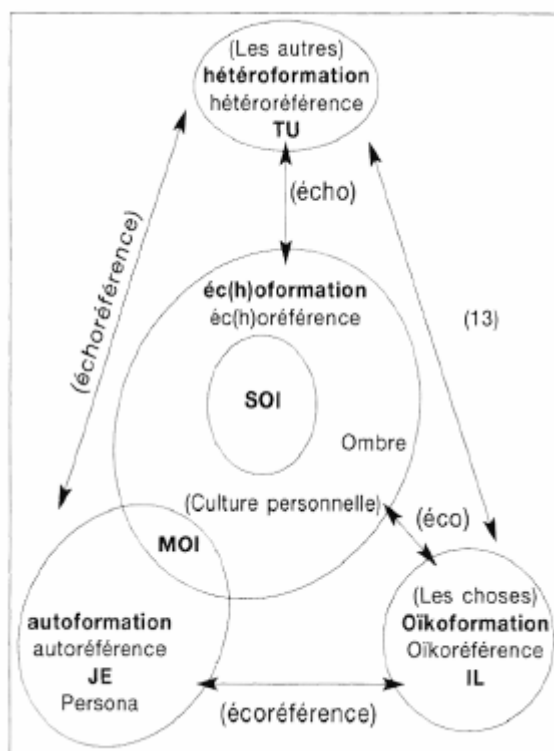


Figure 39 : l'éc(h)oformation et sa multiréférentialité. (Denoyel, 1999, p. 38)

Ainsi « La réussite de la formation n'est possible, à notre sens, que si une logique d'accompagnement peut se mettre en place. Alors l'individualisation ne consistera pas seulement ni essentiellement à remédier à de graves lacunes, à tenter de « sauver » un stagiaire parfois en perdition ou en dernier recours à le contraindre à un travail dont il se dispenserait volontiers. » (Bodergat, 2006, p. 38)

On retrouve donc, pour le formateur CELEM la posture de l'accompagnateur nécessaire pour l'émergence des représentations sociales.

Conclusion de la deuxième partie :

« Les dimensions de la formation engagent et nécessitent les acteurs et leurs interactions » (Vial, 2000b, p. 35) Nous avons choisi d'intervenir dans une formation en prenant en compte le système de formation c'est-à-dire l'ensemble des éléments qui le constitue et leur relations, inter-relation et interactions : « le système n'est pas [dans ce cas] un schéma a priori, mais un essai de reconstitution d'un construit humain indispensable à la poursuite des activités et des relations sociales. » (Crozier & Friedberg, 1977, pp. 243-244)

Pour prendre en compte les paradoxes inhérents à l'organisation de la formation étudiée nous avons choisi d'envisager la formation comme un système : « l'organisation est la propriété d'un système complexe permettant de rendre compte A LA FOIS du comportement de chacun des niveaux projectifs que l'on a attribués au système et de l'articulation entre ses niveaux sans les séparer. » (Le Moigne, 1999, p.74)

Nous questionnant sur ce que former veut dire, nous avons abordé l'apprentissage chez l'adulte avec l'existence d'instruments cognitifs communs aux adultes et aux enfants : « Nous voyons donc que la théorie opératoire de l'intelligence de J. Piaget offre un cadre de base cohérent et plausible pour définir l'architecture de l'intelligence adulte. » (Vermersch, 1979, p. 67) Ainsi à partir du **développement cognitif de l'adulte**, la formation tout au long de la vie prend son sens.

Mais former n'est pas enseigner : « "former" est éloigné d'enseigner mais implique la transmission de connaissances comme l'instruction, mais également de valeurs et de savoir être comme l'éducation. "former" possède en plus un rapport à la mise en pratique, à la vie. » (Poplimont, 2000, p. 147) Ce syncrétisme nécessite de développer ce qu'on entend par former : « se former désigne un processus d'acquisition de connaissances, de savoir faire, de comportements, tout ce qui est susceptible de donner des compétences, c'est-à-dire des capacités, notamment celles qui sont nécessaires dans le travail productif ». (Vincens, 2002, p. 6)

C'est alors le triangle pédagogique que nous évoquons : « toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élèves), mais fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes » (Houssaye, 1986) et que nous modifions afin de rendre compte de la dynamique qui s'y développe pour : « attribuer au processus Enseigner une place à part entière dans le triangle pédagogique, en le considérant comme la résultante des processus "former" et "didactiser" ». (Rézeau, 2002, p. 185) on parle alors de « comportements interactifs » (Altet, 1994, p. 36) Nous complétons cela en proposant la formation comme un ensemble de procédures et un processus qui favorisent le **changement des représentations** et amène la transformation des pratiques : la formation est alors un « changement de forme » (Fabre, 1994, p. 122).

Avec la prise en compte du projet du formé c'est tout le dispositif de formation qui prend son sens : « le projet caractérise cette conduite éminemment personnelle par laquelle je concrétise ma pensée, mes intentions à travers un dessin approprié ; c'est en même temps cette conduite éminemment relationnelle qui me fait communiquer à autrui mes intentions pour le laisser juge de leur contenu. » (Boutinet, 2014, p. 5) Le projet comporte alors deux fonctions : « il matérialise une pensée intentionnelle, ce qui donne l'occasion à l'auteur de mieux savoir ce qu'il veut ; il communique cette pensée, ce qui permet à autrui de ne pas rester indifférent face à l'intention qui lui est présentée. » (Boutinet, 2014, p. 6)

La formation envisagée se déroule sur un principe **d'alternance**, nous avons alors interrogé ce concept pour en comprendre les caractéristiques. La pédagogie de l'alternance permet non seulement de lier la pratique avec la théorie mais aussi « facilite la transformation des actions en pensées. Ce va-et-vient entre les deux lieux de formation concourt au développement intellectuel du sujet qui, parce qu'il prend de la distance vis-à-vis du monde qui l'entoure, devient capable de remise en cause, d'opinions personnelles, d'innovations, et contribue à développer son autonomie (Poplimont, 2011, p.198). Ainsi nous nous inscrivons dans l'approche bio-cognitiviste qui permet de prendre en compte par un morphisme avec le fonctionnement du vivant de prendre en compte la formation comme un système développant des interactions avec son environnement. Pour autant nous n'opposons pas cette approche avec l'approche socio-pédagogique, qui permet d'aborder l'alternance d'un point de vue complémentaire.



Ainsi « La nécessité d'investir de façon privilégiée la pluralité des formes de l'alternance, en rupture avec le paradigme actuel fondé sur l'imposition d'une norme pédagogique comme une sorte de prix à payer en vue d'asseoir la légitimité de l'alternance dans un contexte sociétal qui a jusqu'à présent valorisé les savoirs au détriment de l'expérience. » (Lechaux, 1995, p. 67)

Selon la forme de l'alternance le formateur n'adopte pas la même posture. Accompagnateur, moniteur, c'est alors **la posture** de l'accompagnement qui retient notre attention : « accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2009, p. 308) Cette posture semble permettre de prendre en compte l'articulation des différentes logiques de la formation en alternance qui nous occupe.

Nous proposons maintenant de reprendre les principaux éléments de l'éclairage théorique pour les synthétiser dans une conclusion qui s'articulera avec notre problématique de terrain et notre méthodologie.

### Partie III : méthodologie de la recherche

#### Introduction de la troisième partie :

Les résultats de l'étude PISA<sup>114</sup> menée en 2012, sont publiés en 2013 ils mettent alors en évidence la détérioration du système éducatif français<sup>115</sup>. Les 89 articles de la **loi de Refondation** de juillet 2013 sont mis en œuvre pour prendre en compte ce constat non seulement en modifiant des éléments du système éducatif mais aussi en proposant des changements d'organisation sur le territoire, des réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+). Depuis 2014, l'édiction de cette loi, la mise en place des REP+ et l'organisation des nouveaux rythmes scolaires avec le décret de mai 2014<sup>116</sup> semblent être autant de mesures visant à répondre aux préoccupations de l'Éducation Nationale en matière de **lutte contre l'échec scolaire**. Alors que les attentes institutionnelles sont : la baisse de l'échec scolaire, la diminution de l'illettrisme et de l'innumérisme, la réduction du décrochage scolaire, la volonté d'amélioration du climat scolaire, il est cependant aujourd'hui difficile de poser un diagnostic sur l'efficacité des nouvelles mesures. Cette Refondation du système éducatif pose de nombreuses questions dont celle du maintien de l'excellence et de la lutte contre les inégalités : est-il possible de lutter contre l'échec scolaire en maintenant le développement de l'élitisme ? Pour l'éducation prioritaire, de 1981 à 2014 les réformes se sont succédées, sans pour autant atténuer les problématiques de mixité sociales, d'échec scolaire, de déscolarisation etc. Cela pose la question de la cible choisie pour les réformes, est-ce l'éducation prioritaire qu'il faut sur – doter en moyens humains, financiers, ou est-ce les zones non prioritaires qui sont la causes de l'existence même des zones prioritaires ? Les zones non prioritaires sont – elles alors aussi à revoir, dans leur fonctionnement mais aussi dans leur manière de prendre en compte l'enseignement et donc le développement des élèves ?

Dans ce contexte, la mobilisation des associations qui œuvrent aux côtés de l'école est plus importante que jamais afin de permettre la prise en charge du nouveau temps périscolaire engendré par les nouveaux rythmes scolaires. Avec la loi de Refondation, les dispositifs **d'accompagnement à la scolarité** ont dû s'adapter, afin de continuer de prendre en charge les enfants après la classe. La charte de 2001 n'est pas modifiée, il s'agit toujours « d'offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. » (Lang & al., 2001) Dans ce cadre, c'est le dispositif appelé club « coup de pouce » qui nous intéresse ou plus précisément le CELEM qui draine, dans toute la France, les élèves qui ne répondent pas aux critères du « bon élève » et propose des prises en charge différentes. C'est cet objet que nous étudions, car c'est du côté des prises en charge différentes que nous cherchons une piste. Les observations et analyses du dispositif « coup de pouce » menées jusqu'ici (Glasman, & Besson, 2004) mettent en exergue l'organisation spécifique et originale développée dans ces clubs. Dans chaque école volontaire, sont mis en place un ou plusieurs clubs constitués de 6 enfants pour le Cours Élémentaire Première année (CE1). Un club est animé par un intervenant, tous les soirs de la semaine scolaire pendant une heure trente, au sein même de l'école. La séance du club est cadrée par un protocole d'actions à dérouler, à l'identique, chaque soir de la semaine. Pour s'approprier ce protocole et l'organisation nécessaire à la coordination avec l'école, l'intervenant est formé lors de 4 modules de formation par alternance. L'objectif général de notre étude porte sur cette **formation et la place de l'autoévaluation** dans ce contexte.

---

<sup>114</sup> PISA *Program for International Student Assessment*

<sup>115</sup> PISA 2006 : constats d'une détérioration de la situation du système scolaire

<sup>116</sup> Décret n° 2014-457 du 7 mai 2014

Notre méthodologie a pour **objectif de tester une éventuellement relation causale entre l'initiation des intervenants à l'autoévaluation et la progression des enfants dans des disciplines scolaires et dans leur comportement. Nous choisissons une méthode quasi expérimentale, comparative, prospective en quasi double aveugle avec randomisation** (Rateau, 2001). Notre hypothèse est qu'il peut exister une relation entre le type de formation dispensée aux intervenants et leurs actions sur le terrain, qui pourrait avoir pour conséquence l'amélioration des résultats scolaires des enfants. Pour cela notre méthodologie comporte deux chapitres distincts mais complémentaires. Le premier s'intéresse aux **représentations que les intervenants CELEM** se font de leur mission. Répartis en deux groupes par randomisation, ils participent à une formation contenant des informations sur la genèse du dispositif CELEM, le protocole à mettre en œuvre, mais aussi des cas concrets de prises en charge d'un groupe d'enfants. De plus nous agrémentons une des deux formations d'une initiation à l'autoévaluation. Les cartes associatives réalisées par les intervenants des deux groupes permettent de suivre l'évolution des représentations avant et après la formation. Le second chapitre est un travail de **corroboration** pour « exprimer le degré auquel une hypothèse a résisté à des tests sévères et a ainsi fait ses preuves. » (Popper, 1973; p. 256). Ainsi cette partie s'intéresse aux résultats scolaires et aux comportements des enfants des CELEM. Répartis en deux groupes par randomisation, ils participent à des tests au début de leur participation au club et à la fin pour suivre l'évolution des écarts de performance entre ces groupes (figure 40).

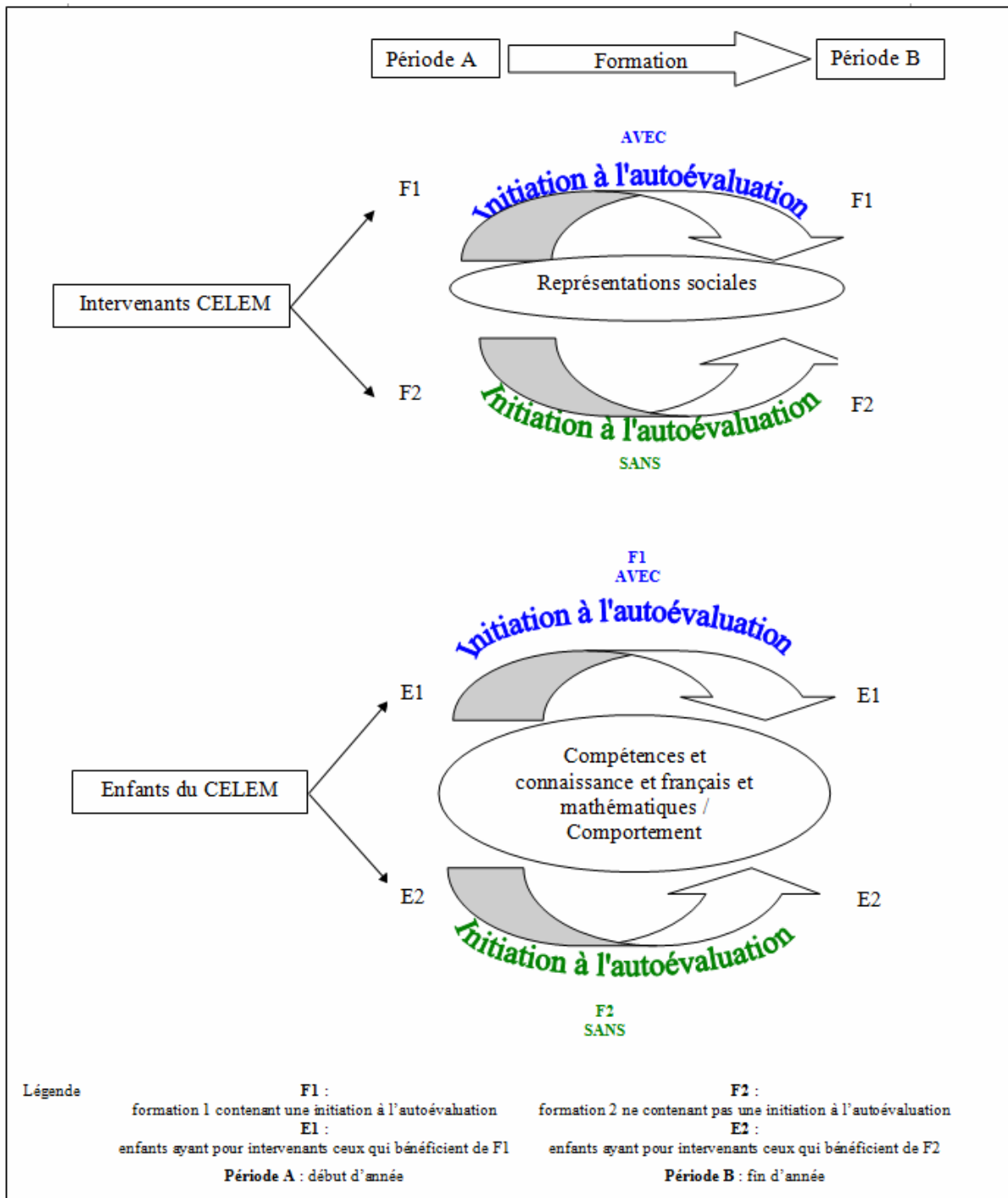


Figure 40 : dispositif expérimental général

## Chapitre 1 : Recherche des effets d'une initiation à l'autoévaluation en formation

Notre étude porte sur la population des intervenants CELEM, nous souhaitons évaluer l'impact d'une initiation à l'autorégulation en formation sur les représentations que les intervenants se font de leur mission. Pour cela nous élaborons deux formations (F1 et F2) La formation F1 contenant une initiation à l'autorégulation, la formation F2 ne contenant pas de manière volontaire et systématique d'initiation à l'autorégulation.

Notre hypothèse est qu'il existe une relation entre le type de formation dispensée aux intervenants et leurs représentations. Ainsi, une formation qui comporte une initiation à l'autoévaluation (F1) pourrait permettre de modifier les représentations que les intervenants se font de leur mission et par conséquent modifierait leurs actions et attitudes sur le terrain. L'autoévaluation dans ce cadre pourrait alors être un élément essentiel dans la lutte contre l'échec scolaire.

Comme l'impact de la formation contenant une initiation à l'autoévaluation sur l'évolution des enfants n'est pas démontré, ni parfaitement légitime, cela nous autorise cette carence organisée en F2.

Pour recueillir les représentations que les intervenants se font de leurs missions nous leur demandons de réaliser des cartes associatives.

Le recueil des cartes associatives demandées aux intervenants F1 et F2 doit permettre une triple analyse :

- recherche des représentations sur la mission d'intervenant de club. Quel rôle pensent-ils devoir jouer auprès des enfants, de leurs parents et des enseignants ?
- recherche de modification des représentations à la fin de l'année scolaire. Y a-t-il transformation, changement ? Les représentations que les intervenants se font de leur mission en début d'année (période A) seront-elles modifiées en fin d'année (période B) après une année de formation et quels peuvent être les éléments de ce changement ?
- recherche d'un écart entre les représentations des intervenants en période B pour F1 par rapport aux représentations des intervenants en F2. Les intervenants F1 et F2 n'ont pas eu le même contenu de formation : est-ce que cela impacte leurs représentations et quels différences de représentations pouvons-nous trouver entre F1 et F2 en fin d'année (période B) ?

Dans ce chapitre nous présentons la méthode générale que nous envisageons de mettre en œuvre sur le terrain de la formation des intervenants CELEM, avec la présentation des deux formations F1 et F2 et les conditions de l'expérimentation. Nous présentons ensuite la population impactée par cette étude avec les différents critères de choix. Nous présentons ensuite l'organisation de la constitution des deux groupes d'intervenants F1 et F2. Enfin nous exposons notre outil de recueil de données et notre méthode de traitement.

### 1. Méthode d'étude des représentations des intervenants CELEM : expérimentation diachronique et synchronique

Notre étude est de type expérimentale, comparative, prospective en quasi double aveugle avec randomisation : nous comparons les représentations sociales de F1 et F2, et seul le chercheur connaît la totalité du protocole expérimental élaboré en amont. Notre enquête s'intéresse aux conséquences des différentes formations dispensées aux intervenants, au changement possibles des représentations des intervenants sur leur rôle.

L'organisation générale de la recherche est la suivante (figure 41) : les intervenants sont répartis en deux groupes. Les deux groupes reçoivent une formation avec des éléments de contenu commun : genèse du dispositif, protocole et éléments pratique). L'un des groupes (F1), en plus de la formation de base, reçoit une initiation à l'autoévaluation, il s'agit du groupe expérimental.

L'autre groupe F2 ne bénéficie pas de l'initiation à l'autorégulation, Le groupe F2 constitue donc notre groupe contrôle ou groupe témoin : « d'une manière générale on appellera, on appellera groupe contrôle, un groupe de sujets qui est soumis à l'état nul de la variable indépendante. » (Rateau, 2001, p.23)

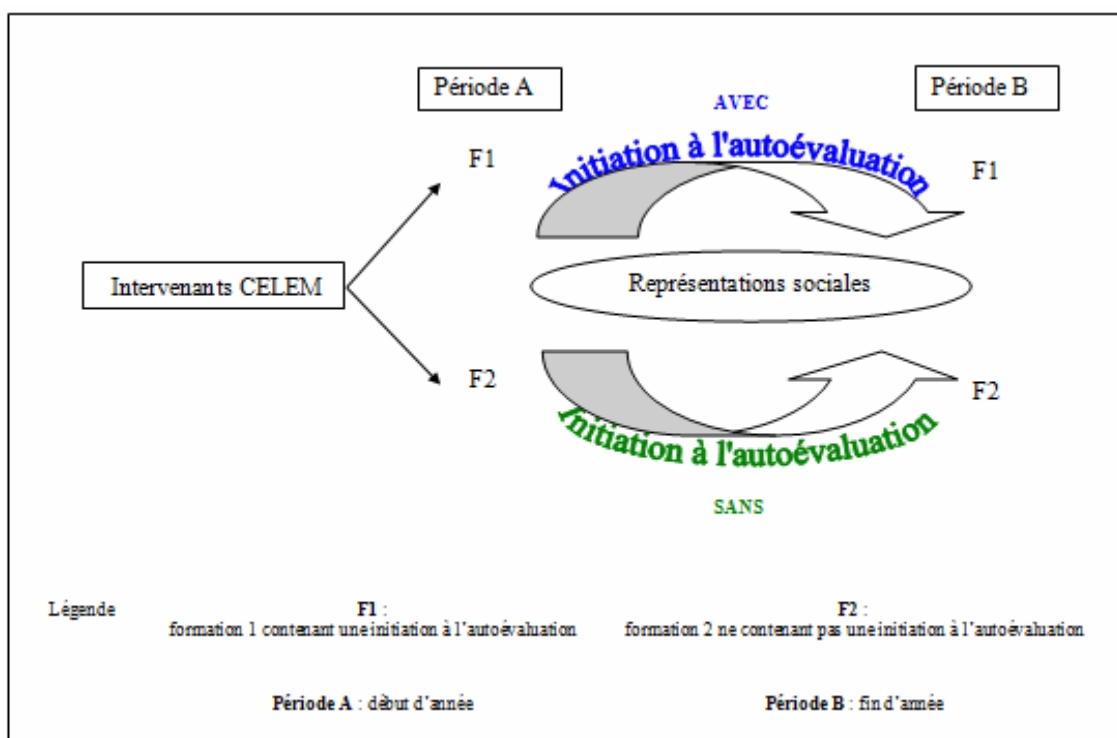


Figure 41 : dispositif expérimental avec les intervenants

Cette figure 41 schématise l'organisation générale de l'expérimentation avec les intervenants. F1 et F2 sont les deux groupes d'intervenants CELEM, ils sont étudiés à deux moments différents : en période A début de formation et en période B fin de formation. On peut donc dire que notre variable indépendante est le type de formation (VI), elle est provoquée et comporte deux modalités (Type de formation<sub>2</sub>) : avec ou sans initiation à l'autorégulation. Cette VI est intra-sujets (S), car on effectue des mesures répétées (Période<sub>2</sub>) sur la même population.

Notre variable dépendante est la représentation que le groupe d'intervenants a de sa mission CELEM (VD). Avec pour hypothèse l'initiation à l'autorégulation peut influencer la représentation que les intervenants se font de leur mission. Autrement dit l'hypothèse générale est une formation (VI) contenant une initiation à l'autorégulation influence les représentations que les intervenants se font de leur mission (VD). On a donc un plan de mesures indépendantes avec une relation d'emboîtement (< >) et croisée avec la période. (\*) On peut alors écrire (Rateau, 2001, pp. 29-35) :  
S < Type de formation<sub>2</sub> > \* Période<sub>2</sub>

L'expérience est en deux temps : **synchronique** (figure 42) et **diachronique** (figure 43).

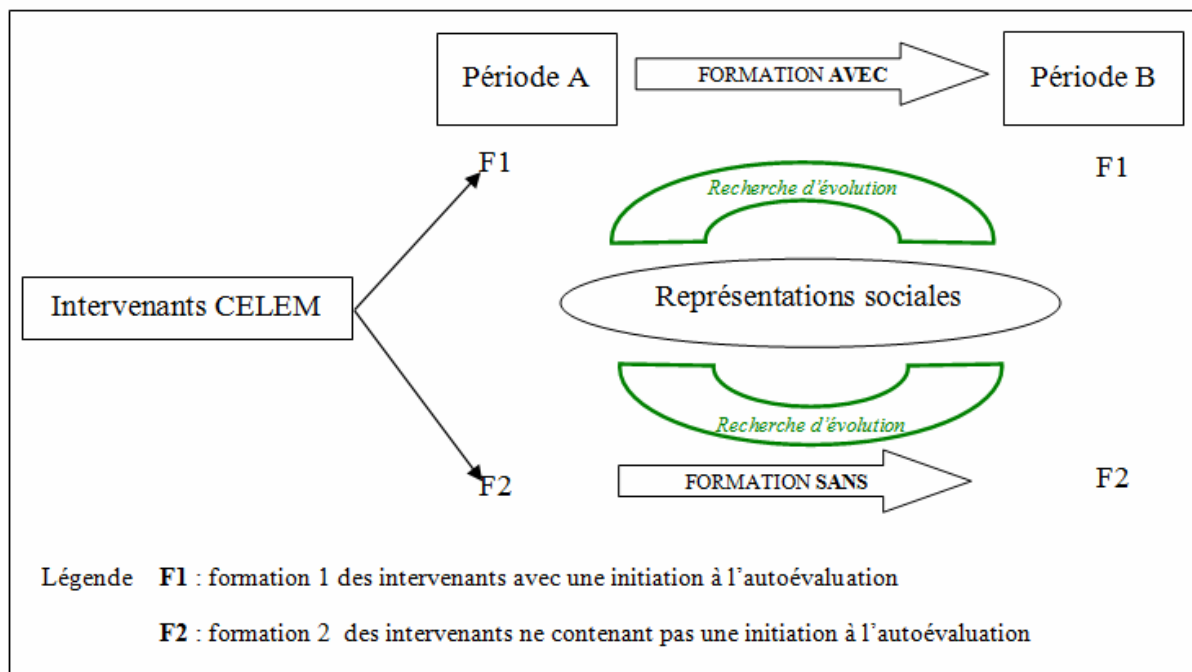


Figure 42 : recherche diachronique d'évolution entre la période A et la période B

**L'expérience diachronique** (figure 42), est caractérisée par deux mesures une en début de formation, et plus précisément avant le début de la formation (période A) et une autre réalisée en fin de formation (période B) pour un même groupe. C'est une observation avant-après dite observation systématique : « on procède à une première série de mesures sur un groupe de sujets, puis on introduit la VI et enfin, on procède de nouveau aux mêmes mesures que précédemment. » (Rateau, 2001, p. 24). En d'autres termes deux mesures pour le groupe F1 puis deux mesures pour le groupe F2. La comparaison de ces deux mesures devrait permettre d'observer s'il y a évolution des représentations que les intervenants F1 se font de leur mission. Et aussi d'observer s'il y a une évolution que les intervenants F2 se font de leur mission. On s'intéresse donc d'abord à l'effet de la « Période » pour le groupe F1 et pour le groupe F2 (effets partiels de la Période), d'où les plans d'analyse suivants :

$\underline{S} * \text{Période}_2$  si F1

et

$\underline{S} * \text{Période}_2$  si F2

De plus nous cherchons à savoir si les évolutions observables en périodes B sont différentes selon les groupes F1 et F2 Pour cela nous procédons par **expérience synchronique** (figure 43) qui consiste à comparer les deux groupes d'intervenants après avoir été influencé par la variable indépendante (VI) : la participation à une formation différente F1 ou F2. L'objet de cette expérimentation est de comparer les représentations des deux groupes d'intervenants. Et doit permettre de constater les effets de la variable indépendants (VI). On va donc s'intéresser à l'effet du « Type de formation » en période B (effets partiels du type de formation), d'où le plan d'analyse suivant :

$\underline{S} < \text{Type de formation}_2 >$  si Période B

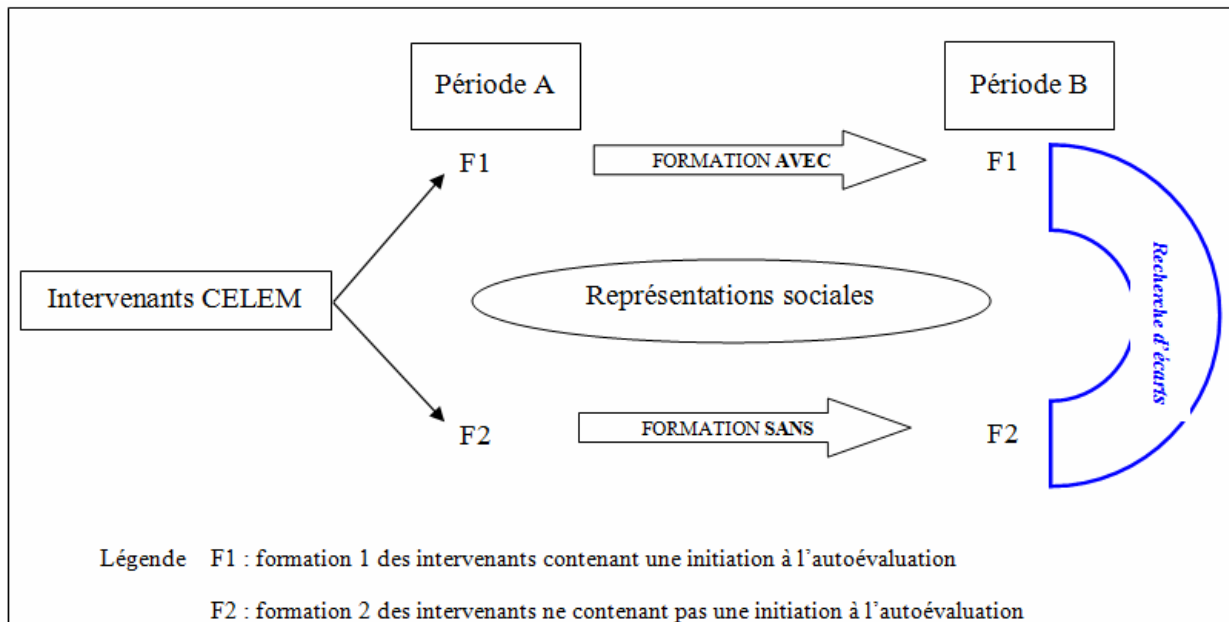


Figure 43 : recherche synchronique d'écarts entre les représentations des intervenants F1 et F2 en période B

1.1. Condition d'expérimentation : la non - information volontaire des partenaires du dispositif d'expérimentation.

Les enseignants qui désignent les enfants pouvant participer au club, n'ont pas connaissance de notre expérimentation. Ainsi, ils ne savent pas si le club qui accueille leurs élèves fonctionne avec un intervenant formé en F1 (formation contenant des éléments d'autoévaluation au service de l'autorégulation) ou en F2 (formation ne contenant pas ces éléments de manière volontaire et systématique). Notre expérimentation fonctionne donc en **double aveugle** : enseignants et enfants sont non - informés du protocole d'expérimentation.

Cette technique du double aveugle existe principalement dans le domaine de la santé. Ainsi, afin d'éviter tout biais, ni le médecin ni le patient ne sont informés sur le type traitement suivi. Cette technique du double aveugle permet de poser le problème de l'influence de la subjectivité des différents acteurs d'une expérimentation et permet de la minimiser. Dans notre cas, nous pensons que les enseignants et les enfants ne seront pas tentés de changer leur manière de fonctionner, ni de juger (ou d'évaluer) car ils ne connaissent pas le contenu, de la formation des intervenants (ni du fait qu'il existe deux formations différentes).

Le double aveugle permet ainsi de « maintenir la comparabilité des groupes étudiés tout au long de l'étude. » (Jolly & al., 2005, p. 271) De même, les intervenants ignorent le protocole d'expérimentation mis en place, ils ne savent pas qu'il existe deux formations F1 et F2, et ne connaissent pas les éléments de contenu qui diffèrent d'une formation à l'autre. Nous préservons ainsi la possibilité de comparer les groupes sans les influencer dans leurs actions ou par exemple, au moment de la passation des tests d'évaluation.

Les Professeurs des Écoles (PE) évaluent indifféremment tous les élèves de leur classe de CE1 plusieurs fois dans l'année, afin de recueillir des mesures sur les acquis des élèves. Nous colligeons, pour les 6 enfants du club<sup>117</sup>, les évaluations mesures effectuées par les enseignants au premier trimestre de l'année scolaire (période A) et en fin d'année (période B). Les enseignants ne sont pas informés de l'expérimentation, ils n'ont pas connaissance de l'existence des deux types de formations F1 et F2 qui ont été dispensés dans deux groupes distincts d'intervenants E1 et E2.

<sup>117</sup> Les clubs CELEM comptent 6 enfants au plus (Charte du CELEM, 2009), annexe 12.



Ils ignorent ainsi que leurs élèves appartiennent à E1 ou E2 et les élèves l'ignorent aussi. Cette technique en double aveugle est une des techniques permettant de garantir la fiabilité des données recueillies.

## 1.2. Condition d'expérimentation sur les deux groupes d'intervenants F1 et F2 : contenus des formations F1 et F2, outils et organisation

Poplimont, dans sa thèse (2000), a cherché à comprendre comment l'alternance en formation était vécue par des formateurs de Centre de Formation d'Apprentis et la conséquence sur leur pratique. Pour cela, elle a fait appel aux théories des représentations sociales et, organisant une formation par alternance pour les formateurs, elle leur fit vivre ainsi ce qu'ils allaient avoir à mettre en œuvre avec leurs élèves. (Poplimont, 2000). Sur son modèle nous nous interrogeons sur les éléments de formation qui pourraient permettre aux intervenants CELEM d'intervenir efficacement auprès d'enfants de sept ans en difficulté scolaire. Nous mettons alors en place une formation à destination des intervenants contenant des éléments qui nous semble susceptibles de favoriser le développement cognitif des enfants : l'autoévaluation.

Ainsi nous faisons vivre aux intervenants ce qu'ils pourront à leur tour faire vivre aux enfants. Ensuite, c'est en recueillant d'une part les représentations que les intervenants ont de leur mission CELEM, et d'autre part les productions des enfants, que nous recherchons les traces d'un possible changement des pratiques.

Pour appréhender les représentations sociales, une seule méthode de recueil et d'analyse ne semble pas suffisante : nous proposons dans la partie suivante de présenter par une approche pluri-méthodologique ce que nous mettons en œuvre sur le terrain. Nous avons conçu deux formations de contenus différents.

**La formation F1** comporte des éléments historiques, contextuels et procéduraux permettant la mise en œuvre des séances de club. On a ajouté à cette formation de base des éléments favorisant une démarche d'autorégulation<sup>118</sup> de leur pratique pour les intervenants ainsi que la mise en place d'interactions permettant aux enfants du club de s'auto - évaluer pour auto - réguler leurs actions. Les représentations des intervenants sur l'évaluation, de manière générale, sont alors abordées. Puis des échanges sur ce sujet sont favorisés. Ensuite la notion d'autoévaluation est abordée, nommée, mise en débat, puis mise en œuvre dans des études de cas. Par exemple ; un enfant du club doit apprendre une poésie, comment lui venir en aide ?

Expliciter ce qu'on attend de lui (les critères de réussite), l'interroger sur sa méthode de mémorisation (faire expliciter les critères de réalisation), si nécessaire lui en proposer d'autres, chercher ensemble des indicateurs « je connais une phrase, je sais dire oralement sans aide, ou avec aide ... ». Les intervenants réalisent individuellement, avec néanmoins des réajustements collectifs, une première grille d'autoévaluation, énonçant leur projet pour l'activité avec les six enfants du club, puis en déduisant les critères de réussite et de réalisation qui leur semblent les plus pertinents. Une grande place est donnée à la prise de parole des intervenants, l'appropriation des critères et des indicateurs s'effectue par la manipulation. Ainsi, après avoir hiérarchisé les critères trouvés, les intervenants ont cherché des indicateurs leur permettant d'évaluer la maîtrise ou non de leurs critères. Chacun d'entre eux a quitté le module 1 de la formation avec la grille ainsi élaborée, avec pour instruction de l'utiliser, de la modifier à volonté et de la rapporter lors du module suivant. De plus, des exemples concrets de mise en pratique de l'apprentissage de l'auto - évaluation pour les enfants du club ont été évoqués, afin que les intervenants utilisent cet outil non seulement pour leur propre pratique mais aussi pour l'enseigner et la faire pratiquer par les enfants. Par exemple, des échanges enfant - intervenant privilégiant l'explicitation et l'autoquestionnement à la place de la réponse immédiate de l'intervenant est présentée, discutée et exemplifiée.

---

<sup>118</sup> Annexe 20 : « grille d'autorégulation »

Ainsi, tout au long de la formation, les exemples, les procédures, le protocole du CELEM sont reportés sous formes de critères et d'indicateurs. L'intervenant est invité à utiliser ce vocabulaire lors de ces interventions en formation, l'objectif de toutes les activités du club est constamment interrogé. Par un débat sur les bonnes pratiques (leurs obsolescences et leurs inexistences), il est encouragé à s'autoréguler. L'autonomie de l'intervenant est encouragée. Les notions d'adaptation, de projet et de non-jugement des enfants et des familles sont abordées.

**La formation F2** comporte les premiers éléments de F1 autrement dit : les éléments historiques, contextuels et procéduraux permettant la mise en œuvre des séances de club. Mais ne contient aucun élément explicite de la part du formateur permettant de découvrir, de s'approprier et de mettre en œuvre une démarche d'auto-régulation pour les intervenants ni en direction des enfants. Des exemples d'activités sont travaillés en collectifs, mais la notion de projet n'est pas explicitement travaillée. La mise en œuvre d'une autoévaluation pour les intervenants ou les enfants du club n'est pas traitée. Aucune grille d'autoévaluation n'est alors rédigée sur des critères d'évaluation.

La priorité est donnée aux procédures permettant de suivre le protocole préétabli. Il n'y a pas, de la part du formateur, de volonté explicite de développer davantage l'autonomie de l'intervenant, ni de réponse systématique en termes de critères ou d'indicateurs, bien que ces notions soient évidemment abordées. Les notions de non-jugement des enfants et des familles, de bienveillance sont cependant évoquées.

### 1.3. Répartition des formations F1 et F2 : expérimentation en aveugle

Les deux formations F1 et F2 ainsi conçues ont été dispensées aux intervenants en fonction d'un Tirage Aléatoire Stratifié (TAS). Afin d'assurer une certaine objectivité nous n'avons pas informé les deux groupes d'intervenants qu'il existait deux formations différentes ni qu'ils bénéficiaient d'une formation F1 ou F2 (figure 44).

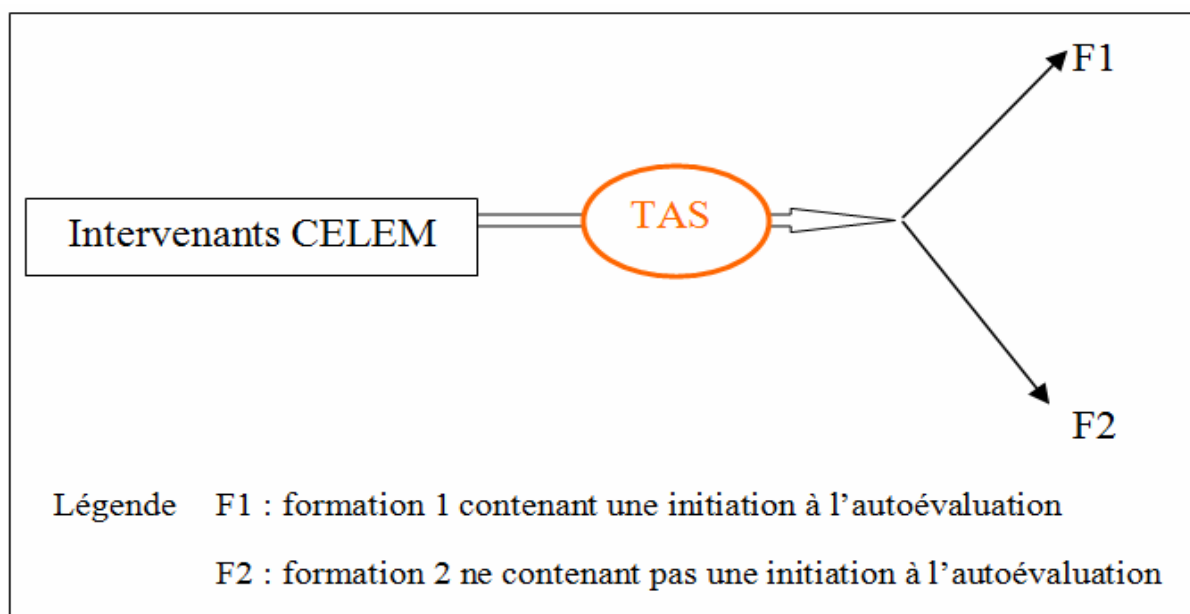


Figure 44 : formation des intervenants – répartition de la formation

**Recueil de données lors des formations :** nous organiserons, avec l'accord des participants l'enregistrement audio des séances de formation et l'observation de club

Deux dispositifs de validation des formations ont été mis en place. Le premier dispositif a consisté à enregistrer, armé d'un dictaphone, les avis des intervenants sur la formation. Ainsi, à la fin de chaque module de formation, le formateur a sollicité l'avis oral des formés sur le contenu de la formation, et son déroulement. Cela permettant d'attester de la même ambiance générale de formation et de l'enseignement, d'un contenu adapté à leur mission. F1 et F2 étaient différentes sur une partie du contenu mais commune en ce qui concerne les éléments qui permettent une mise en œuvre sur le terrain (protocole, gestion de groupe ...). La seconde vérification a consisté en l'observation<sup>119</sup> de quelques clubs, pour chercher s'il y avait dans la pratique des intervenants observés et des enfants observés, des traces d'auto - régulation ou pas. Les observateurs sont des étudiants en licence des sciences de l'éducation, volontaires. Leur observation est armée d'une grille d'observation ; ils ne sont pas informés de la création de deux groupes d'intervenants, ils observent indifféremment les deux groupes. Leur observation a porté sur les consignes des intervenants (consignes et critères), les ajustements et régulations possibles et les réactions des enfants.

## 2. Echantillon : les intervenants CELEM

Les intervenants oeuvrant dans le cadre de ce dispositif sont tous recrutés<sup>120</sup> par les Centres Sociaux (CS) de la ville de Marseille. Ils répondent la plupart du temps à un niveau d'étude minimum de bac et, si possible, ont une expérience avec des enfants : dans cette ville, il existe différents types de clubs et de formateurs. Un groupe d'intervenants travaille dans le cadre de l'Association Pour Favoriser l'Égalité des chances à l'école (APFÉE), un autre, dans celui de la Mission d'Accompagnement à la Réussite Éducative (MARS). La ventilation des intervenants dans l'un ou l'autre des dispositifs de formation dépend des besoins des centres sociaux : lorsque le centre social doit répondre à une demande de clubs pour les écoles de son secteur, il ventile les intervenants recrutés en fonction des demandes. Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons eu recours à l'échantillonnage des intervenants afin de constituer deux groupes constitués d'adultes de profils quasi homogènes. Nos choix ont été guidés par la volonté de minimiser les biais potentiels.

Nous rappelons quelques éléments permettant de poser les critères institutionnels qui orientent le choix des intervenants, au niveau national puis au niveau local. Nous travaillons dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à la scolarité : toute action inscrite dans ce cadre est légiférée par la charte de 2001 qui annonce en préambule : « Le droit à l'éducation est un droit fondamental dans notre société. Cette exigence démocratique d'une meilleure formation générale et d'un haut niveau de qualification pour tous correspond aux besoins fondamentaux de la Nation. ». La variété des dispositifs est présentée dans de nombreux travaux, rapports et recherches (Félix, 2002- Glasman, 2005 - Battaglia, 2012). Ce foisonnement d'actions comprend divers acteurs en interaction sur le terrain. Notre étude porte sur l'un d'entre eux ; les intervenants du dispositif CELEM. Au niveau national, que préconise la charte de l'accompagnement à la scolarité (2001)? Dans cette charte, les intervenants sont dénommés « accompagnateurs ». Quelques principes - clefs sont alors énoncés et posent les « critères de choix impératifs » (Lang & al., 2001, p.4) qui déterminent les principales caractéristiques d'un accompagnateur :

- des compétences fondées principalement sur l'expérience et une bonne connaissance de l'environnement
- une bonne connaissance du fonctionnement de la scolarité
- un sens aigu des relations avec les enfants, les adolescents et les familles
- le respect du caractère laïc et le refus de tout prosélytisme.

---

<sup>119</sup> Annexe 21 « grille d'observation des clubs »

<sup>120</sup> Annexes 43 et 22 : questionnaire de recrutement

Ces critères sont complétés par une proposition de formation en fonction des besoins recensés. Cette charte étant ensuite déclinée au niveau local dans le cadre des CELEM, nous proposons de présenter brièvement cet aspect. Au niveau local, que préconise la charte du CELEM (2009) et l'APFÉE ? La charte du CELEM (2009) s'inscrit dans la charte nationale de 2001 et précise que « les intervenants sont recrutés par les associations porteuses du projet au niveau bac + 2 minimum. » (Treve & Bourgat, 2009, p. 4) Le niveau d'étude n'était pas précisé au niveau national. Nous proposons de regarder comment ces indicateurs sont opérationnalisés sur le terrain pour cela nous avons questionnés les Centres Sociaux (CS) pour voir comment était opérationnalisé le recrutement des intervenants. Nous présentons les données recueillies dans la partie suivante.

### 2.1. Les critères de choix des intervenants

Nous avons défini comme critère d'inclusion (CI) l'appartenance de l'intervenant au groupe formé par la Mission d'Accompagnement à la Réussite Éducative (MARS) et comme critère de non - inclusion (CNI) l'appartenance au groupe formé par Association Pour Favoriser l'Égalité des chances à l'école (APFÉE). Cette catégorisation est choisie par le chercheur qui est en charge des formations des intervenants MARS et plus précisément en charge d'un CELEM. En effet, c'est parce que le chercheur a une opportunité de travailler avec les intervenants CELEM qu'il peut organiser cette recherche. Il n'a pas accès aux formations APFÉE.

Parmi les intervenants MARS inclus, notre population ne comptera pas les intervenants recrutés en cours d'année, autrement dit les intervenants n'ayant pas suivi une formation complète de 4 modules sur une durée d'une année scolaire de novembre à juin. Travaillant sur l'impact de la formation des intervenants, cette condition est essentielle ; en effet si la formation n'est pas complète, cela ajoute une variable d'incomplétude de la formation, or, nous avons besoin, pour assurer la validité de notre expérimentation, de constituer des groupes d'intervenants homogènes, le suivi d'un cursus complet de formation et donc nécessaire (figure 45).

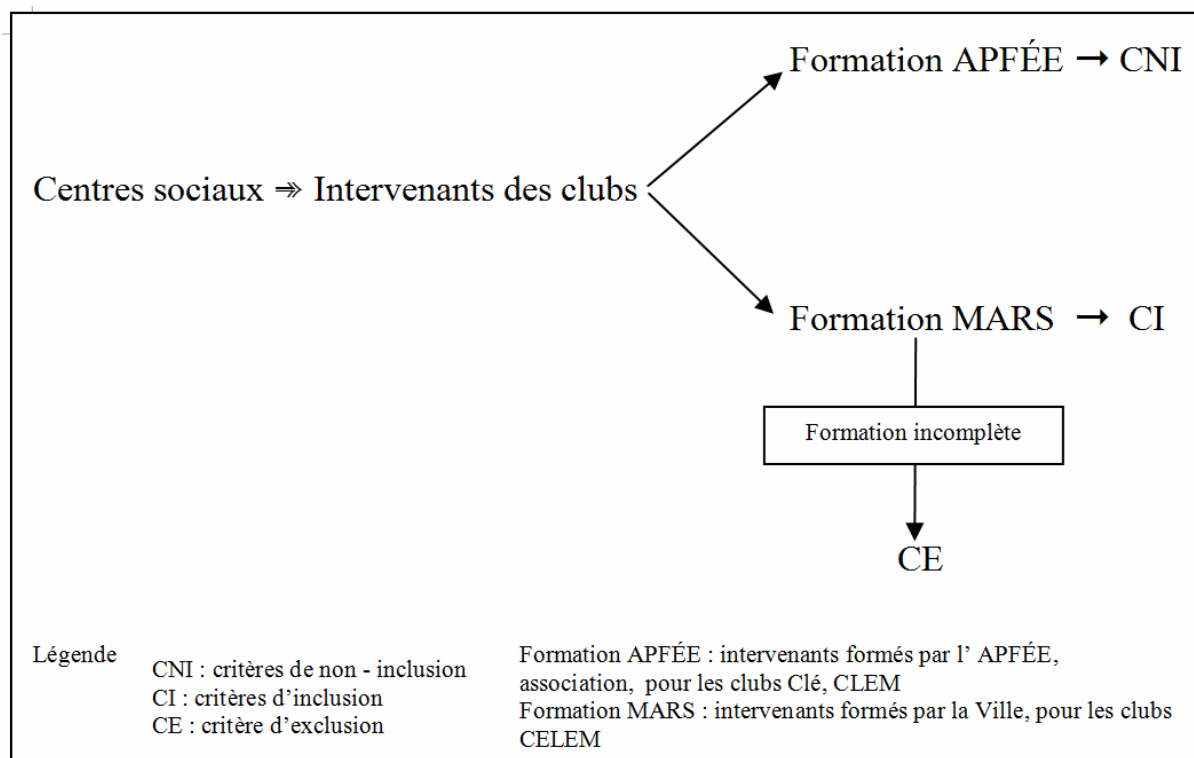


Figure 45 : choix de la population - critères d'inclusion et de non - inclusion

Nos effectifs : nous basant sur les effectifs des années précédentes nous pensons compter environ 70 intervenants<sup>121</sup>

## 2.2. Constitutions des deux groupes d'intervenants F1 et F2 : TAS

L'échantillonnage au service de la création des deux groupes d'intervenants F1 et F2.

La population qui nous intéresse est constituée d'hommes et de femmes, entre 18 et 45 ans, vivant à Marseille, recrutés par un centre social pour travailler comme intervenants de clubs « coup de pouce » dans les écoles, après la classe. Après avoir appliqué les CI et CNI, nous avons constitué deux groupes d'intervenants F1 et F2. Nous avons besoin, pour notre expérimentation de deux groupes homogènes. Pour créer cette homogénéité, nous avons choisi de retenir trois facteurs de confusions potentiels qui caractérisent les intervenants des clubs : le sexe, l'âge et la participation l'année précédente à un club. Avec ce classement des différents sujets, nous avons procédé à l'appariement des sujets. C'est un Tirage Aléatoire Stratifié (TAS) qui nous a permis d'obtenir F1 et F2 aux caractéristiques similaires. Ainsi nous pensons que le fait d'avoir, l'année scolaire précédente, animé en tant qu'intervenant un club peut être un facteur de confusion, nous avons donc, par exemple, apparié le sujet n°1 : féminin, entre 25 et 35 ans, ayant déjà participé à un club avec le sujet 2, ayant les mêmes caractéristiques. La paire ainsi constituée a subi un tirage au sort qui a permis de répartir de manière aléatoire le sujet 1 dans le groupe 1 (F1) et le sujet 2 dans le groupe 2 (F2) (figure 46).

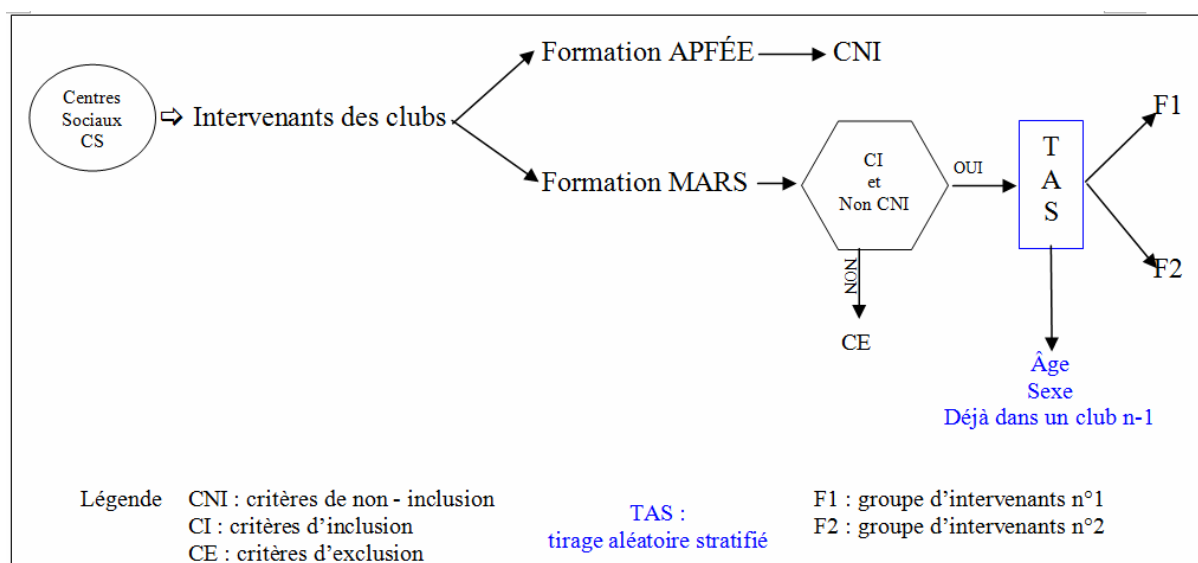


Figure 46 : échantillonnage de la population - Tirage aléatoire stratifié (TAS) pour constituer E1 et E2

### Organisation du TAS : protocole de mise en œuvre du TAS

Notre échantillon global ainsi constitué comprend un nombre  $X^{122}$  de sujets. Avec  $X_1$  en nombre d'hommes et  $X_2$  en nombre de femmes. On organise alors les groupes en fonction de l'âge : sujets de moins de 25 ans, sujets dont l'âge est compris entre 25 et 35, et sujets de plus de 35 ans. Et du sexe (tableau 1). Ensuite nous notons les sujets ayant été intervenants d'un club l'année précédente.

<sup>121</sup> Annexe 42 : liste des dispositifs MARS 2014-2015, annexe 31 : nombre de CELEM en 2012-2013

<sup>122</sup> Lorsque nous rédigeons ces pages l'effectif n'est pas encore stable et les profils inconnus pour cela nous proposons une estimation et une maquette. A l'issue de cette recherche notre effectif réel est effectivement de 70 intervenants. Cela sera clarifié dans la partie IV de ce travail.

Tableau 1 : répartition des effectifs des intervenants

Effectifs		Nombre d'intervenants retenus 70									
		Nombre d'hommes X1					Nombre de femmes X2				
X1.1.<25 ans X1.1.		25 ans < X1.2. < 35 ans X1.2.		X1.3. > 35 ans X1.3.		X2.1. < 25 ans X2.1.		25 ans < X2.2. < 35 ans X2.2.		X2.3. > 35 ans X2.3	
Intervenant dans un club en 2013 OUI	Intervenant dans un club en 2013 NON	Intervenant dans un club en 2013 OUI	Intervenant dans un club en 2013 NON	Intervenant dans un club en 2013 OUI	Intervenant dans un club en 2013 NON	Intervenant dans un club en 2013 OUI	Intervenant dans un club en 2013 NON	Intervenant dans un club en 2013 OUI	Intervenant dans un club en 2013 NON	Intervenant dans un club en 2013 OUI	Intervenant dans un club en 2013 NON
<b>X1.1.1.</b>	<b>X1.1.2</b>	<b>X1.2.1.</b>	<b>X1.2.2</b>	<b>X1.3.1.</b>	<b>X1.3.2.</b>	<b>X2.1.1.</b>	<b>X2.1.2.</b>	<b>X2.2.1.</b>	<b>X2.2.2.</b>	<b>X2.3.1.</b>	<b>X2.3.2.</b>
Case A	Case B	Case C	Case D	Case E	Case F	Case G	Case H	Case I	Case J	Case K	Case L

### **Validation des groupes : recherche d'homogénéité et hétérogénéité entre les groupes**

Le montage expérimental permet, à chaque niveau du dispositif, d'analyser et de valider l'homogénéité des groupes : groupes d'intervenants F1 et F2.

Ainsi, pour les intervenants c'est le Tirage Aléatoire Stratifié (TAS) qui permet de garantir une relative homogénéité entre les groupes d'intervenants. Pour les enfants, les résultats aux tests d'évaluations de début d'année scolaire (période A) permettent de vérifier cette homogénéité.

### 3. Outil de recueil des représentations sociales des intervenants : les cartes associatives

« Il existe aujourd'hui un ensemble de méthodes et d'outils qui garantissent la scientificité des études de représentation sociale et permettent une approche multiméthodologique des représentations indispensables à la fiabilité des résultats. » (Abric, 2003, p. 18) Ayant travaillé sur la nature des représentations sociales, il est important de connaître les outils de recueil et d'analyse permettant de saisir l'objet de la recherche. Abric parle de « deux problèmes méthodologiques redoutables » (Abric, 1993, p. 59). Les outils privilégiés sont ceux qui reposent sur les principales caractéristiques des représentations sociales c'est-à-dire **leur organisation** et **leur structure**. Ainsi, l'auteur propose des outils susceptibles de répondre à un triple objectif : recueillir les éléments de la représentation, connaître l'organisation de ces éléments et repérer le noyau central. Pour cette recherche nous souhaitons recueillir les éléments de la représentation des intervenants sur leur mission dans les CELEM. Puis dans un second temps, nous cherchons à savoir si cette représentation s'est modifiée en fin d'année scolaire. Pour cela, il est nécessaire de repérer le noyau central. En effet, la modification du noyau central nous permettra de mesurer ce possible changement. Quels sont les outils possibles pour cette recherche ?

Deux outils sont préconisés : les outils relevant de la méthode interrogative et ceux relevant de la méthode associative.

#### 3.1. La méthode interrogative

La méthode interrogative comporte des outils comme l'entretien, le questionnaire, les planches inductives, les dessins ou graphiques ou encore les monographies. L'entretien semble un outil approprié car il permet la production d'un discours avec un système de relance dans une direction prédéfinie par le chercheur. Herzlich, dans le cadre d'une recherche sur la santé, parle alors de conversation entre le sujet et le monde (Herzlich, 1969). Ce type d'outils est soumis à la contrainte des règles d'énonciation : « l'acte d'énonciation, l'acte de parole, ne se limite pas à la transmission d'informations. « Produire un énoncé, c'est en même temps, de la part du locuteur, manifester un certain comportement vis-à-vis du destinataire. » (Tomassone, 2002, p.41) Nous pouvons postuler alors qu'en modifiant le profil du destinataire [(dé)contextualisation (Abric, 2003) ] il est possible de modifier le discours normalisé de l'intervenant CELEM, et de favoriser ainsi un énoncé moins entravé par des normes sociales. Ainsi tout acte d'énonciation, lors d'une recherche par exemple, est fonction de quatre paramètres (Tomassone, 2002, p.58) : **le locuteur** (sujet interrogé) , **le destinataire** (le chercheur), **le code** (langue), **la situation** (entretien guidé). Ces éléments, induisent un certain type de discours et peuvent être difficiles à distinguer. De plus la prise en compte des dimensions psychologiques et sociales nécessite une extrême vigilance lors de l'analyse de l'expression discursive. En effet, « l'énonciation discursive est caractérisée par la présence de marques formelles de l'énonciation » (Tomassone & Petiot, 2002, p. 63) qu'il sera important de prendre en compte. On parle alors d'interprétation, qu'il sera possible de réaliser avec une analyse de contenu (Bardin, 2011). Ce type d'analyse a deux fonctions : une fonction heuristique et une fonction d'administration de la preuve (Bardin, 2011, p. 33).

La principale limite de ce type d'outil est l'interprétation qui, malgré un ensemble de techniques, garde une grande part de subjectivité. Le questionnaire est aussi un outil usité dans les recherches sur les représentations sociales (Doise & Palmonari, 1986).

Le principal avantage de ce dispositif de recueil est la standardisation, autrement dit la reproduction à l'identique des questions quel que soit le locuteur. Les planches inductives constituent un support pour des entretiens et peuvent être une solution pour les populations qui ne sont pas à l'aise avec un questionnaire ou lors d'un entretien. Cet outil a pour fonction de stimuler et de favoriser l'expression du locuteur. La construction de cet outil par le chercheur nécessite des connaissances préalables de son objet, comme pour le questionnaire. L'analyse de contenu doit tenir compte du discours en lien avec l'élément du support choisi par le sujet. Il est aussi possible de recueillir des représentations en demandant au sujet de produire un graphique ou un dessin. Puis de commenter sa propre production. L'avantage est que l'organisation du dessin donnera à voir l'organisation de la représentation. La monographie est très usitée en anthropologie mais nécessite de disposer de temps pour recueillir une production. Elle permet ensuite plusieurs niveaux d'analyse.

Contrairement aux outils précédemment cités, les méthodes associatives privilégient la spontanéité de l'expression du sujet. On pose alors l'hypothèse que plus un discours est spontané moins il est contrôlé car il est produit dans un contexte faiblement institutionnalisé et ne comporte pas les éléments d'une expression discursive. Les méthodes associatives regroupent deux types d'outils : l'association libre, la carte associative. « l'association libre permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives. » (Abric, 1994, p. 66) Bien que les associations permettent de recueillir les éléments qui constituent une représentation, elles sont difficiles à analyser. Le traitement est alors proposé en deux temps : analyser dans un premier temps le système catégoriel puis dégager les éléments organisateurs. La carte associative, comme l'association libre est peu chronophage pour le sujet, elle contient des liaisons associatives qui peuvent être analysées, avec la mise en évidence de « termes charnières » (Abric, 1994, p. 70). Pour analyser le matériel obtenu avec les méthodes associatives avec plusieurs t inducteurs, la création de dictionnaire est proposée (Doise & al., 1992). On peut alors traiter les dictionnaires selon les catégories relevées ou selon leur organisation. Parmi les différents outils énoncés, nous retenons la méthode des **cartes associatives** pour le recueil des représentations des intervenants CELEM, parce qu'elle répond aux contraintes et au contexte de cette recherche.

Quels sont les outils pour recueillir le noyau central d'une représentation sociale ?

### 3.2. Recueillir les données du noyau central de la représentation

Pour accéder au noyau central, il est nécessaire de connaître les liaisons qu'entretiennent les items entre eux. Pour cela il est possible de proposer au sujet de hiérarchiser sa propre production. Pour repérer les liens existant entre les différents items, plusieurs techniques existent comme : la constitution de couples de mots, la comparaison pairée ou encore la constitution d'ensembles de mots. Puis pour connaître la hiérarchisation on peut s'intéresser à l'ordre dans lequel les items apparaissent dans une chaîne associative. Pour cela, nous proposons alors aux intervenants CELEM de regrouper les items de leur propre production afin de constituer des ensembles de mots et d'entourer le ou les mots essentiels. On peut aussi avoir recours au tri hiérarchisé successif ou au choix successif par blocs. Le premier permet d'obtenir un classement par ordre d'importance et donc de repérer les éléments centraux. La seconde, choix successif par blocs, permet, en attribuant un nombre de points à des groupes d'items, de comparer l'importance des groupes différents. Pour vérifier ensuite que les éléments trouvés constituent effectivement le noyau central, Abric propose trois méthodes : la technique de la mise en cause du noyau, une méthode inductive et une méthode faisant appel aux schèmes cognitifs de base. (Abric, 1994, p. 76-78). Les deux premières méthodes consistent à proposer des productions élaborées par le chercheur à partir des données précédemment recueillies et d'analyser la réaction du sujet.



La troisième consiste en la vérification de la valence : « la valence totale constitue une mesure qui nous paraît intéressante dans le sens où elle peut être utile, entre autres, au repérage systématique du système central des représentations sociales. » (Abric, 2003)

Cette dernière méthode ne correspond pas à notre contexte, cependant elle pourrait être mise en œuvre pour la suite de ce travail.

Comment accéder à la zone muette des représentations sociales ?

La zone muette nous préoccupe car elle se situe essentiellement dans le noyau central et donc occulte une partie de la signification de la représentation. Cependant, cette zone n'existe que sur les sujets dits sensibles, c'est-à-dire sur des préoccupations qui touchent les valeurs du sujet (valeurs morales, éthiques ...). Cette zone est constituée d'éléments normatifs « non avouables » (Abric, 2003) car éloignée des normes du groupe auquel le sujet appartient. Abric propose alors de « réduire la pression normative » (*Ibid.*) présente par exemple dans un outil comme le questionnaire. Se basant sur l'origine de cette pression (le sujet et son groupe), il développe deux techniques de recueil : une technique de substitution et une technique de décontextualisation. La technique de substitution permet de réduire la pression normative en réduisant le niveau d'implication du sujet ; ainsi répondre à la place des autres peut favoriser la réduction des mécanismes de défense mis en œuvre lors de la production. La décontextualisation est un moyen pour réduire le poids normatif, par exemple en adressant sa réponse à une personne extérieure au cadre de référence du groupe auquel il appartient. Dans cette thèse, nous serons sensibles à la théorie de la zone muette afin de nous approcher au plus près de la signification de la représentation.

Quels outils pour chercher des indices de transformation d'une représentation sociale ?

### 3.3. Les indices de changement d'une représentation

Une représentation se forme en trois étapes (Rouquette & Rateau, 1998) : présence d'éléments de la représentation avec une faible valence, puis une augmentation des valences et enfin les systèmes s'organisent (noyau et périphérique). C'est donc un phénomène évolutif. Ce sont les modifications au niveau du système central qui peuvent nous indiquer qu'il y a changement des représentations ou non. Le système central confère à la représentation sa stabilité et la capacité à stabiliser les autres éléments. On parle de stabilité lorsque « l'ensemble des cognèmes périphériques se trouve alors rapporté à un corps de principes normatifs et fonctionnels » (Rouquette & Rateau, 1998). La représentation sociale est stabilisatrice dans le sens où elle « guide le jugement et l'action, la compréhension du monde et l'emprise pratique sur celui-ci. » (*Ibid.*). Lorsque la représentation est « cristallisée » (*Ibid.*) on parle aussi de stationnarité. Cet équilibre peut être rompu, et c'est cette modification, si elle a lieu, que nous souhaitons mettre en évidence.

L'un des outils présentés par Abric pour recueillir des représentations sociales est la carte associative (Abric, 1994). Nous avons privilégié cet outil pour plusieurs raisons : le public sollicité et le contexte de la production, la décontextualisation qu'il permet, le caractère spontané de la production, les liaisons qui permettent de réduire les problèmes d'interprétation dues à la polysémie des mots, le repérage du noyau central avec la constitution d'ensembles de mots et le contrôle possible de la centralité. Nous demandons alors à tous les intervenants CELEM, quel que soit leur groupe F1 ou F2, en amont de la formation, de produire une carte associative qui contient les mots qui illustrent ce qu'ils pensent devoir tenir comme rôle en tant qu'intervenants dans un CELEM. Pour cela, le mot inducteur est « intervenant CELEM ». Nous présentons alors notre recherche pour motiver la raison de cette demande et insistons sur le fait que ce document est interne à la recherche ; ainsi il n'est en aucun cas diffusé à leur employeur. Le premier avantage de ce type de production est qu'il permet de ne pas inquiéter l'intervenant réticent à répondre à un questionnaire car mal à l'aise à l'écrit.

En effet, lors des années précédentes nous avons pu constater que les questionnaires émis par la ville de Marseille étaient peu renseignés par les intervenants et parfois difficilement lisibles<sup>123</sup>. La carte associative ne nécessite pas de maîtrise syntaxique puisqu'elle consiste à produire des séries de mots « elle permet de réduire la difficulté ou les limites de l'expression discursive » (Abric, 1994, p. 65).

L'information apportée aux intervenants sur une partie de la recherche permet de décontextualiser la production, dans le sens de « jouer sur le destinataire » (Abric, 2003) cela doit avoir pour effet de réduire la pression normative et de permettre à l'intervenant de s'exprimer plus librement. Il lui sera alors possible d'exprimer toutes ses idées, même si elles ne correspondent pas à la norme sociale du groupe. C'est une manière de favoriser l'expression de la zone muette de la représentation.

La formation est d'une durée limitée, et la **technique de la carte associative** répond à cette contrainte de temps puisqu'elle est peu chronophage. De plus la spontanéité requise pour ce type de production est un moyen de recueillir des informations moins contrôlées par le locuteur. La construction de la carte qui consiste en un premier temps à écrire les mots en les associant avec le mot inducteur, par exemple : « intervenant CELEM » pour moi c'est pour les « enfants » puis « intervenant CELEM et enfant » c'est « l'école » puis « intervenant CELEM et enfant et école » c'est « travail » Puis la première ligne ainsi construite, on obtient alors une chaîne associative. On reprend alors les mots deux à deux pour en déduire un troisième : pourquoi « intervenant CELEM » et « enfant » ? Parce que « difficulté » etc. Ainsi chacune des cartes associatives génère de nouvelles associations. On obtient alors une carte de mots et les liens qu'ils entretiennent entre eux permettent de perdre en grande partie la polysémie du mot. Le repérage du noyau central (Abric, 2003) sera possible en fonction de la fréquence et du rang observés. La vérification de la centralité est possible en demandant à l'intervenant d'entourer le ou les mots importants de sa propre production. Lorsque la carte est terminée, le chercheur propose ensuite à l'intervenant de catégoriser sa propre production « demander au sujet lui-même d'effectuer sur sa propre production un travail cognitif d'analyse, de comparaison, de hiérarchisation. » (Abric, 2003, p. 71) Pour cela, le chercheur met à disposition des sujets des feutres de couleurs différentes afin d'entourer de la même couleur les mots qui, pour lui, ce jour là, évoquent le même sujet. L'intervenant peut aussi hiérarchiser chaque groupe en fonction de l'importance qu'il accorde à l'ensemble de mots ainsi constitués. Cette technique permettra lors du traitement de « réduire la part d'interprétation » (*Ibid.*) du chercheur et donc de produire des résultats correspondant mieux à ce que se représente l'intervenant.

Cette production est remise au chercheur sans copie à l'intervenant afin que cette production ne l'influence pas en fin d'année lorsqu'il sera sollicité pour ce même travail. En effet pour repérer un possible changement, la production d'une nouvelle carte associative est demandée en fin d'année, avec les mêmes contraintes de rapidité, d'organisation et la même information sur le destinataire. Il est aussi demandé d'entourer le ou les mots qui pour lui sont les plus importants. Lors de cette production de cartes associatives et tout au long de l'année de club, les intervenants ne sont pas informés de toute la méthodologie de recherche : ils ignorent que certains d'entre eux participent à une formation F1 et d'autres à une formations F2. Cette technique dite « en aveugle » permet de rendre possible une comparaison des productions selon le groupe d'appartenance de l'intervenant. Ces cartes sont ensuite analysées et mises en relation selon la période et selon le groupe d'appartenance de l'intervenant.

#### 4. Traitement des données : Les cartes associatives des intervenants

Dans cette partie nous exposons notre méthodologie de traitement des cartes associatives recueillies lors des formations des intervenants. Le mot inducteur « **intervenant CELEM** » a pour objectif d'inciter les intervenants à exprimer ce qu'ils pensent avoir compris de leur mission d'intervenants dans un club comprenant 6 enfants de 7 ans en difficulté scolaire.

---

<sup>123</sup> Annexe 32 : exemple de questionnaires de la ville complétés par des intervenants

Reprenant les quatre paramètres de l'énonciation selon Tomassone (2002), nous pouvons dire alors que :

- Le locuteur est l'intervenant qui vient d'être recruté et qui n'a pas encore bénéficié de formation.
- Le destinataire est le chercheur en sciences de l'éducation
- Le code est la langue française
- La situation est la réalisation d'une carte associative, de manière volontaire, après avoir été informé du contexte de la recherche.

Dans un premier temps nous proposons de procéder à une analyse de contenu. Pour cela nous commençons par vérifier la validité de l'analyse en nous reportant aux cinq règles de base énoncées par Bardin (2011, p.40) : l'homogénéité, l'exhaustivité, l'exclusivité, l'objectivité, l'adéquation.

Attester de l'**homogénéité** consiste à pouvoir dire que les données étudiées sont toutes de même nature. En effet, on vérifiera que toutes les données recueillies sont des cartes associatives et qu'elles ont bien été produites dans le même contexte, avec le même mot inducteur. Garantir l'exhaustivité c'est, dans notre cas, saisir informatiquement tous les mots inscrits dans les cartes associatives sans en omettre aucun « épuiser la totalité du texte » (Bardin, 2011, p. 40). L'exclusivité ce traduit ainsi ; un intervenant ne pourra jamais appartenir à deux catégories : il sera soit F1 soit F2. De même un mot de la carte associative sera classé en fonction d'un seul modèle de répartition. Vérifier l'objectivité consiste à varier les codeurs, nous utiliserons l'outil informatique pour valider ce point. L'adéquation sera mise en évidence par l'utilisation du traitement catégoriel puis la recherche d'éléments organisateurs évoquée par Abric (2004) pour la recherche sur les représentations sociales. Ces cinq règles vérifiées nous procédons ensuite à la saisie informatique de toutes les chaînes en respectant quelques principes :

- Identification de l'intervenant au moyen d'un code permettant de mettre en lien l'intervenant et son club ou son école de fonctionnement et la période de réalisation de la carte associative (en début d'année ou en fin d'année (exemple 06 – 1 : signifie club 06 et 1 signifie carte de début d'année)
- Préciser le rang auquel appartient le mot (les chaînes comprennent entre 1 et 5 rangs maximum)
- Tous les mots sont saisis : les mots en double ou proches sémantiquement sont tous pris en compte

#### 4.1. Qualité du vocabulaire

A l'issue de cette saisie nous cherchons à mettre en évidence globalement, quelles que soient les cartes saisies (groupe de l'intervenant) la qualité du vocabulaire utilisé. Pour cela, notre travail d'analyse est outillé avec le logiciel Tropes v8<sup>124</sup> qui permet d'effectuer une analyse sémantique des mots saisis. « Cette analyse détermine la distribution des mots à l'intérieur d'un texte ou d'un discours à l'aide d'une classification descendante hiérarchique (CDH). Cette technique de classification sélectionne des classes de vocabulaires, déterminées par un ensemble de mots, mathématiquement reliés les uns aux autres et qui possèdent la fréquence d'occurrence la plus significative. » (Souville, 2005, p. 84) Nous procédons par agrégation des termes sémantiques proches afin d'obtenir une liste de vocables. Nous calculons alors le rapport o/v (o = occurrences, nombres de mots saisis et v = vocables, nombre de mots différents après agrégation.) Ensuite nous analysons la fréquence des mots, dans un premier temps de manière globale puis individuellement.

---

<sup>124</sup> Conçu sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione, en analyse du discours, il a été développé en 1994, par Pierre Molette, ingénieur informaticien, dans le cadre de son travail dans le groupe de recherche sur la Parole à l'université de Paris VIII et Agnès Landré, maître de conférences. Ce logiciel est distribué gratuitement, il fonctionne sous Microsoft Windows.

En « classant les unités de signification en créant des catégories introduisant un ordre supplémentaire révélateur d'une structure interne » (Bardin, 2011, p. 59) nous pensons pouvoir déterminer le type de représentation de leur mission dans un CELEM que les intervenants peuvent avoir créé. Le premier regroupement pourrait être fonction de la posture énoncée de l'intervenant et le second ordre pourrait être fonction de la conception de la difficulté scolaire.

« Analyser le système catégoriel utilisé par les sujets, [qui] permet de cerner le contenu lui-même de la représentation. » (Abric, 1994, p. 66) Nous mettrons en regard le système catégoriel proposé par le chercheur et celui proposé par le sujet. Après avoir ajusté nos catégories, nous pourrions alors proposer une interprétation possible des représentations sociales des intervenants avec plus d'objectivité que s'il n'y avait pas eu la catégorisation proposée par les intervenants.

#### 4.2. Recherche des éléments du système central

Nous proposons ensuite de chercher le noyau central de la représentation en nous attachant sur les indices de rang et de fréquence des mots et dégager alors les éléments organisateurs à l'aide d'un logiciel développé pour l'occasion<sup>125</sup>.

C'est avec un coefficient de corrélation entre les deux classements (rang et fréquence) que nous pourrions déterminer notre traitement permettant de définir que nous sommes en présence d'éléments appartenant au noyau central. Pour vérifier cette centralité nous utiliserons le où les mots entourés par l'intervenant.

Cette analyse sera effectuée au niveau du groupe d'intervenants et au niveau individuel, et sera reproduite sur les chaînes recueillies en fin d'année. Pour les cartes de fin d'année, un traitement supplémentaire des données sera effectué, selon le groupe d'appartenance des intervenants (F1 ou F2). Les représentations sociales seront ainsi comparées pour savoir si, après une année, les représentations du groupe d'intervenants formés à l'autoévaluation (F1) sont différentes des représentations des intervenants de la formation sans autoévaluation de manière explicite (F2). **Notre variable (VD) les représentations sociales (visibles à travers les cartes associatives) dépendante de la formation variable indépendante (VI) qui comporte deux modalités avec ou sans initiation à l'autoévaluation.**

Recherche de transformation des représentations selon le groupe d'appartenance de l'intervenant La première analyse catégorielle des représentations de début et de fin d'année nous permettra de chercher s'il existe des différences entre les représentations du début et de la fin de l'année, avec, par exemple l'émergence de nouvelles catégories. Nous chercherons ensuite à identifier le noyau central et le type de changement, s'il y a changement. Rappelons qu'il y a changement de représentation lorsque le noyau central devient périphérique, c'est possible par un changement hiérarchique des éléments. Nous identifierons ces changements en nous intéressant aux indices de rangs et de fréquences des items, et aux productions complémentaires des intervenants (mot important entouré, catégorisation et hiérarchisation). Une seule suractivation des éléments, qu'ils soient périphériques ou centraux, ne constituera pas un changement des représentations. Après avoir identifié les types de variations possibles, nous comparerons les transformations selon le groupe d'appartenance des intervenants (F1 ou F2). Cette comparaison est possible car deux conditions sont calculées : la répartition des intervenants dans les groupes par TAS et l'organisation d'une expérimentation en aveugle, les intervenants n'ont pas connaissance de la constitution de deux groupes.

---

<sup>125</sup> Programme réalisé avec Borland C++5.0 afin de déterminer les fréquences et les rangs ainsi que le calcul du rapport fréquence / rang. Annexe 56

Pour conclure :

Quelles sont les limites envisageables lors de notre investigation sur le terrain ? Autrement dit nous présentons ici les obstacles qui sont inhérents à toute recherche organisée avec une récolte de documents épars, dans un contexte éducatif encore expérimental (avec une organisation des nouveaux horaires peu stables) et un climat social de défiance peu propice au partage d'informations.

De plus même si l'échantillonnage a été élaboré avec soin, le système que nous étudions comporte de nombreux protagonistes et certaines données non maîtrisées peuvent constituer des biais. Les deux formations ont été conçues par la même personne et dispensées par celle-ci. Malgré le protocole rédigé à cette occasion, il est cependant difficile de connaître explicitement le contenu de chacune des formations sans les avoir filmées. Des éléments implicites sur l'autorégulation peuvent avoir été dispensés dans F2, alors que le protocole n'en contient aucun. De plus des intervenants peuvent déjà connaître et utiliser ces notions lors de leurs interventions dans le club. L'organisation des modules 2, 3 et 4 complexifie les formations F1 et F2 ; en effet dans ces modules, la disponibilité des intervenants prévaut sur l'organisation des groupes. Ainsi, une même séance de formation a dû être dispensée en différenciant le travail effectué avec F1 et F2. Ceci a pu être possible en organisant ces modules sur un tronc commun dans un premier temps puis en donnant congé aux intervenants E2 pour continuer la formation sur l'autorégulation avec E1.

La connaissance tardive du profil des intervenants a constitué un obstacle à la réalisation précoce du Tirage Aléatoire Stratifié (TAS). De plus, les ajustements nécessaires au maintien d'un équilibre dans les effectifs et la difficulté de constituer des paires ont nécessité de nombreuses adaptations ; nous avons dû prioriser les critères de répartition avec tout d'abord le respect de l'équilibre en effectif, puis la répartition hommes/femmes et enfin la participation à un club. Les difficultés de recrutement énoncées par les centres sociaux ont eu un impact sur l'effectif des intervenants et donc sur l'effectif restant, après échantillonnage. Les effectifs sont très instables et il est très difficile d'organiser le TAS : celui-ci a dû être repris à plusieurs reprises ; ce qui a pour conséquence de changer de groupes certains intervenants<sup>126</sup>.

L'attrition des effectifs constatés lors de l'étude d'autres expérimentations nous laisse à penser que sur les 70 intervenants prévus, des abandons de club ou de l'expérimentation pourraient affecter notre recherche.

La temporalité se révèle aussi souvent un frein aux expérimentations, nous sommes dans un cadre institutionnalisé et ne pouvons en aucun cas intervenir sur la durée d'un club. Dans le meilleur des cas, nous pensons réaliser notre expérimentation de terrain entre octobre et juin, soit 9 mois entrecoupés de vacances scolaires. Ce temps restreint est d'autant plus gênant que nous travaillons sur le changement des représentations et que toute transformation requiert du temps.

L'observation des clubs aurait été indubitablement le moyen de connaître la posture de l'intervenant dans son club ; cependant aller observer à plusieurs reprises les 70 intervenants pour recueillir des données exploitables n'était matériellement pas possible pour un chercheur seul. Les expérimentations analysées dans le contexte de cette recherche montrent effectivement qu'une équipe de chercheurs sur le terrain est la garantie de l'efficacité d'une expérimentation. Il aurait été intéressant de compléter le recueil des données au moyen des cartes associatives par un travail avec les schèmes cognitifs de bases (SCB) (Guimelli, 2003). L'organisation des formations avec délais imposés entre chacun des modules rendait ce fonctionnement impossible. D'autres parts des entretiens auraient pu permettre une interprétation plus fiable des données recueillies. Là encore la temporalité imposée a rendu ces rencontres irréalisables, cependant les codages couleurs par exemple ont permis de pallier en partie ce manque.

---

<sup>126</sup> Prévisions en septembre 2014 : 70 intervenants de clubs avec 6 enfants soit 420 enfants. Réalisé en juillet 2015 : 76 clubs ouverts avec 84 intervenants formés

## Chapitre 2 : un travail de corroboration : recherche d'écart d'évolution des résultats des enfants

Ce dispositif étant organisé en cascade, nous cherchons aussi à connaître l'impact des formations (F1 ou F2) sur l'évolution des enfants des clubs. Les résultats de cette recherche seront des éléments pouvant ou non corroborer les résultats obtenus avec les intervenants. Nous proposons d'analyser l'évolution des connaissances et compétences scolaires des enfants des CELEM sur quelques points, en maîtrise de la langue et en mathématiques<sup>127</sup>, attendus en CE1 ; et nous cherchons aussi à savoir s'il existe une évolution observable sur le comportement et les attitudes des enfants. En effet, reprenant les objectifs des dispositifs d'accompagnement<sup>128</sup> notre recherche porte ici sur les conditions de l'évolution de l'autonomie des enfants. Nous pensons que les éléments d'autorégulation travaillés avec les intervenants lors des modules de formation F1 peuvent favoriser, par un changement de posture de l'intervenant, le développement de l'autonomie des enfants de 7 ans en difficulté scolaire. Ainsi, dans notre hypothèse, lorsque ces autoévaluations ne sont pas explicitement travaillées en formation (F2) l'évolution du comportement et des attitudes des enfants serait moins favorisée. Nous rappelons que la notion d'autonomie recouvre « aussi bien dans la réalisation des tâches que dans le contrôle et la régulation de cette réalisation » (Genthon, 1984). Pour tester l'impact possible de la formation F1 sur l'évolution du comportement et les attitudes des enfants, nous avons élaboré une grille de comportements et d'attitudes comportant des indicateurs d'autonomie tels que « je suis capable de me mettre au travail »<sup>129</sup>.

### 1. Méthode

Notre étude avec les enfants est, comme pour les intervenants, de type expérimentale, comparative, prospective en quasi double aveugle avec randomisation. Elle s'intéresse aux enfants qui participent au dispositif CELEM (figure 47).

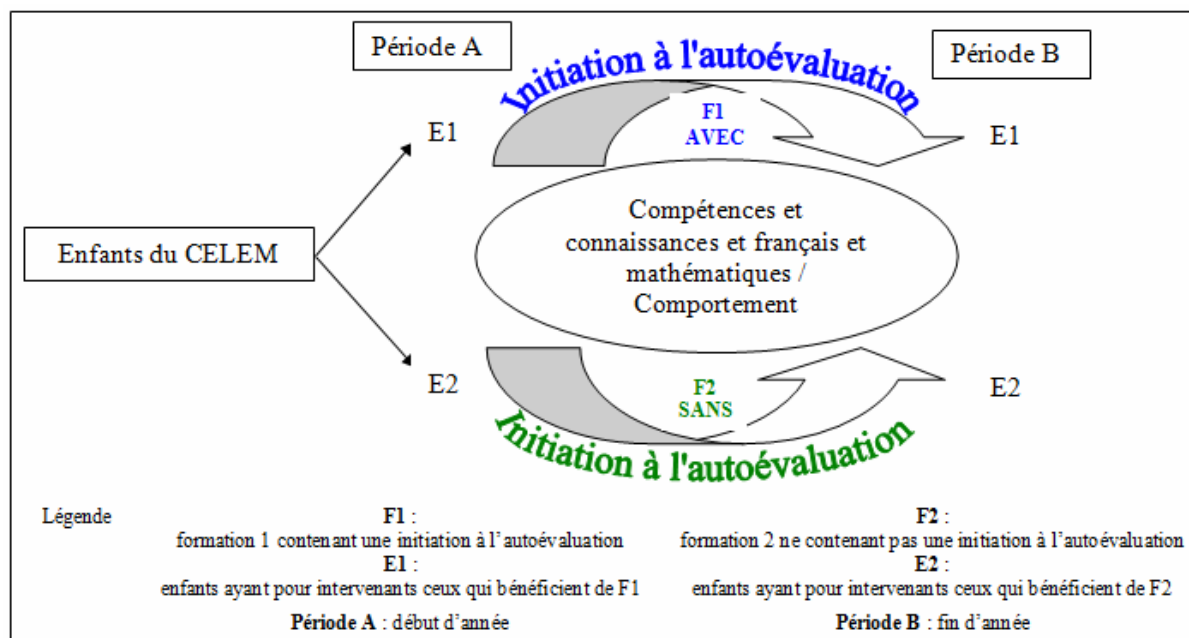


Figure 47 : organisation de l'expérimentation avec les enfants du club.

<sup>127</sup> Annexe 33 : tests période A, annexe 34 tests période B

<sup>128</sup> Point quatre de la charte des CELEM « peu autonome » (Treve & Bourgat, 2009), Annexe 12

<sup>129</sup> Annexe 35

Notre enquête s'intéresse aux conséquences des différentes formations dispensées aux intervenants : les écarts de progression des résultats des enfants. Notre hypothèse est que le type de formation (VI) influence les résultats des élèves (VD). Nous ne reprenons pas les détails du plan évoqué précédemment en notons pour résumer :

$S < \text{Type de formation}_2 > * \text{Période}_2$ .

Pour répondre à notre objectif, nous analysons donc les résultats des enfants.

Les tests d'évaluation permettent de travailler sur quatre points :

- en période A, ils sont un outil permettant de vérifier la distribution des enfants dans les deux groupes (homogénéité ou hétérogénéité entre les groupes)
- en période B, ils sont un outil permettant aussi de vérifier la distribution des enfants dans les deux groupes (homogénéité ou hétérogénéité entre les groupes)
- entre A et B, ils permettent de chercher le type d'évolution des acquis des enfants
- entre A et B selon E1 et E2, ils permettent de chercher l'écart d'évolution entre les deux groupes.

### 1.1. Les tests d'évaluation en début d'année (période A)

Dans cette partie nous proposons d'étudier la période A. On s'intéresse à l'effet de la « Période » pour le groupe E1 et pour le groupe E2 (effets partiels de la Période), d'où les plans d'analyse suivants :

$S * \text{Période}_2$  si E1

et

$S * \text{Période}_2$  si E2

Le test de la période A a pour vocation de vérifier s'il y a bien homogénéité des résultats entre les enfants pris en charge par les intervenants de F1 et les intervenants de F2. Autrement dit, c'est un outil permettant d'attester (ou pas) du caractère aléatoire du choix des enfants dans les différents groupes. Notre hypothèse est que si les enfants choisis par les enseignants le sont bien sur la base des mêmes critères (enfant « fragile » scolairement) alors le test de départ devrait montrer des résultats similaires, quel que soit le club (figure 48).

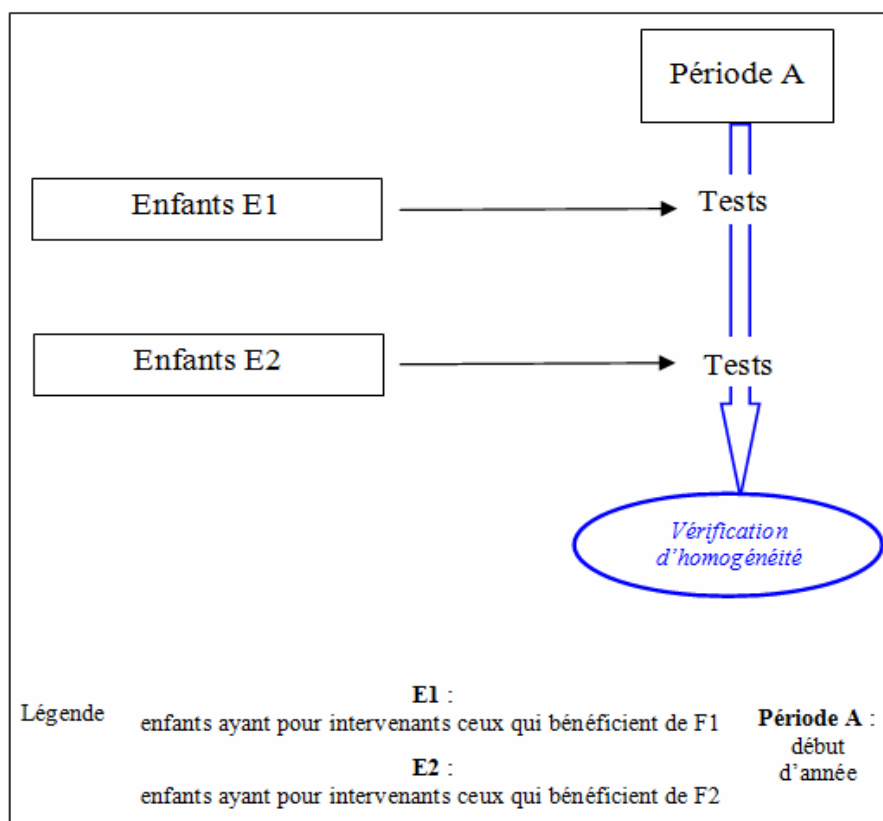


Figure 48 : recherche d'homogénéité en période A

Dans le cas d'une hétérogénéité constatée entre E1 et E2 cela constituerait un biais. En effet, quel que soient les écarts que nous pourrions constater aux tests suivants entre les deux groupes, nous ne pourrions plus simplement constater un écart en période B mais il faudrait alors s'intéresser à la nature de l'écart, et voir s'il augmente ou diminue par exemple.

Pour autant il est possible alors de modifier les groupes afin qu'ils soient constitués d'enfants ayant des profils scolaires répartis de la même manière entre les deux groupes. Il sera nécessaire de constituer des paires ayant le même profil et de ne garder dans les groupes que les enfants ainsi répartis. Dans notre cadre de recherche cela signifie que nous procéderons à un appariement, de copies ayant des caractéristiques semblables, une copie appartenant au groupe E1 et l'autre provenant du groupe E2. Toutes les autres copies seront écartées, autrement dit notre échantillon serait plus petit en termes d'effectif, à l'issue de cette procédure d'appariement mais cette fois il y aurait homogénéité entre les deux groupes E1 et E2.

### 1.2. Les tests d'évaluation en fin d'année (période B)

Après 7 mois de club, nous testons à nouveau les mêmes enfants, quel que soit le groupe E1 ou E2 et vérifions si notre population s'est modifiée avec une population devenue hétérogène sur les points en maîtrise de la langue et en mathématiques évalués (figure 49). On s'intéresse ici à l'effet du « Type de formation » à la période B (effets partiels du type de formation), d'où le plan d'analyse suivant :

$S < \text{Type de formation}_2 > \text{ si Période B}$

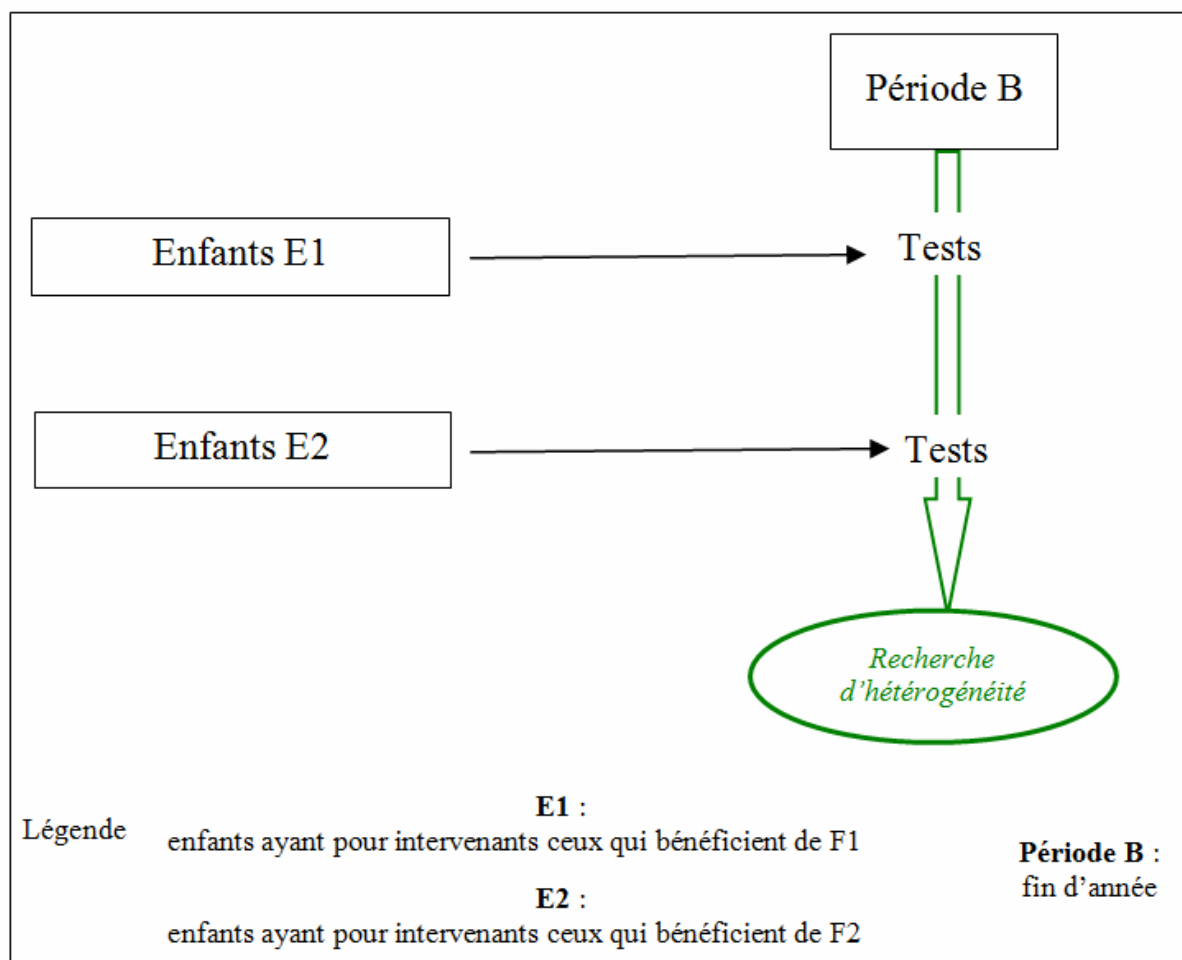


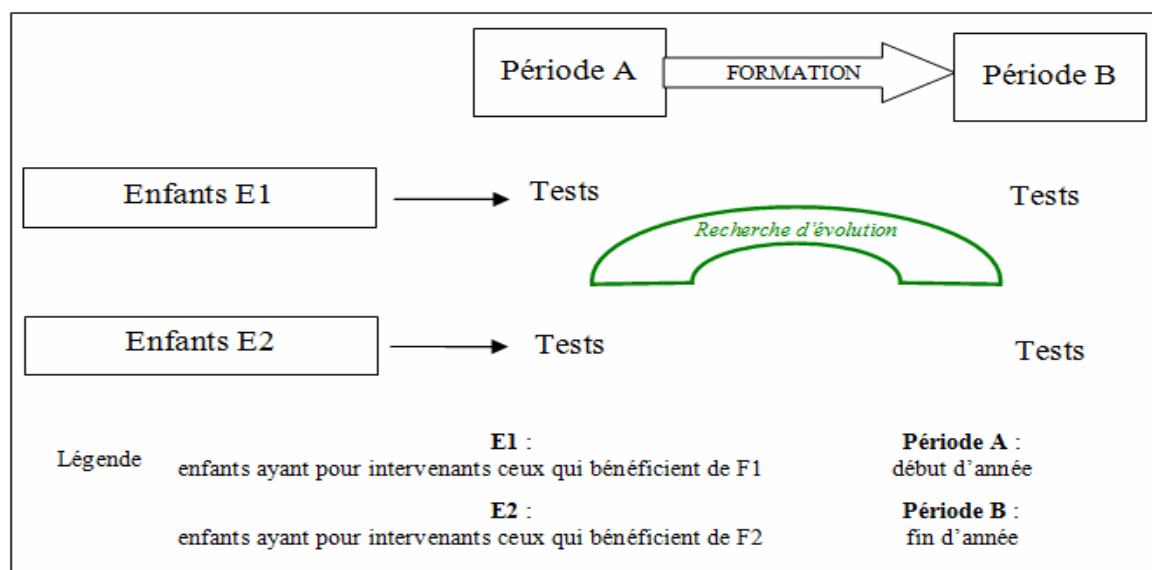
Figure 49 : recherche d'hétérogénéité en période B



L'expérience avec les enfants est en deux temps : **synchronique** (figure 51) et **diachronique** (figure 50).

### 1.3. Expérience synchronique et diachronique avec les enfants

Entre la période A et la période B, les enfants ont évolué scolairement. Le calcul de l'écart de performance entre les tests des deux périodes nous donne des indications sur le type d'évolution, significative ou non durant cette période. Nous cherchons dans l'écart entre les deux tests des traces qui permettent de valider l'hypothèse selon laquelle les enfants ont évolué dans l'acquisition des connaissances en maîtrise de la langue et en mathématiques (Figure 50). Nous supposons que, quelque soit le club auquel appartient un enfant, les résultats scolaires auront évolué. Nous pensons que les tests de la période A et ceux de la période B pourront mettre en évidence des éléments de cette évolution.



*Figure 50* : recherche diachronique d'évolution des performances des enfants entre la période A et la période B

Nous cherchons à savoir s'il y a une différence entre les connaissances, capacités, attitudes acquises par les enfants de E1 et les connaissances, capacités, attitudes acquises par les enfants de E2. Notre hypothèse est qu'en fin d'année, les résultats scolaires des enfants seront différents en fonction de la formation de l'intervenant avec lequel ils ont travaillé (figure 51).

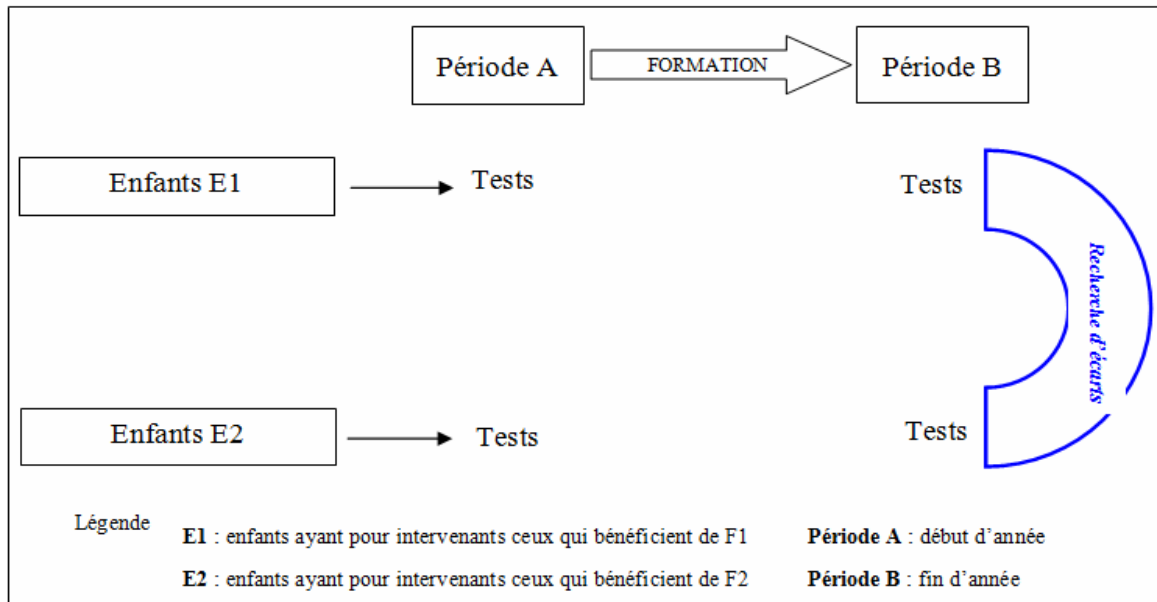


Figure 51 : recherche synchronique d'écart de performance des enfants entre les enfants E1 et E2 en période B

Autrement dit, les enfants des clubs dont les intervenants auront suivi la formation F1 n'auront pas les mêmes résultats que les enfants du club dont les intervenants ont suivi la formation F2, il y aura, d'après notre hypothèse, un écart entre les évolutions des enfants. Les grilles de comportements et d'attitudes ont pour vocation de compléter les tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques. En effet, les compétences et les connaissances des enfants de sept ans ne sont pas les seuls éléments à évoluer lors d'une scolarité ; le développement de l'autonomie, la sociabilité, l'adaptabilité, l'anticipation peuvent probablement être en partie visibles au travers des comportements et attitudes. Ainsi, nous pensons que cette grille renseignée en début et fin d'année pourra nous apporter des éléments sur l'évolution de l'enfant du club. Cette évolution sera observée selon le groupe auquel appartient l'enfant E1 ou E2. Ce qui nous intéresse, au-delà de la possible évolution du comportement, c'est la différence d'évolution selon le groupe. Cela répondra à la question : est-ce que les enfants de E1 ont développé plus de capacité d'adaptation, d'autonomie, de socialisation que les enfants du groupe E2 ?

### Etude des évaluations des enfants par les enseignants

Les évaluations - mesures des enseignants constituent un outil complémentaire aux tests d'évaluation. Effectuées en double aveugle (ni les enseignants ni les élèves ne connaissent le protocole expérimental), elles permettent de fiabiliser et de compléter les tests. Notre hypothèse est que si les évaluations des enseignants montrent une homogénéité entre les résultats des enfants qui ont participé au club animé par des intervenants formés avec F1 alors on pourrait en déduire qu'une même formation induit les mêmes résultats des enfants, de même pour les enfants qui ont participé au club animé par des intervenants formés avec F2. De plus si les résultats entre des enfants qui ont participé au club animé par des intervenants formés avec F1 et des enfants qui ont participé au club animé par des intervenants formés avec F2 sont hétérogènes alors on pourra penser que le contenu de la formation des intervenants impacte le résultat des enfants. Il restera alors à analyser cet écart.

### 2. Population des enfants CELEM

Dans la description du « profil type des enfants » il est mentionné les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans deux disciplines scolaires (maîtrise de la langue et mathématiques) et les problèmes liés au développement de l'autonomie. Ce sont ces deux domaines que nous analysons lors de notre recherche.

Ainsi des éléments de la maîtrise de la langue et de mathématiques sont évalués lors d'un test d'évaluation proposé à tous les enfants des CELEM.

Afin de recueillir des données sur l'autonomie des enfants du club, une grille de comportements et des attitudes est élaborée. Elle sera renseignée par les différents protagonistes de CELEM (enseignant, enfant, intervenant, et lorsque cela est possible des observateurs extérieurs). Pour la constitution des groupes, la charte du CELEM attire notre attention sur l'homogénéité des groupes : « l'homogénéité des groupes est un facteur déterminant si l'on veut donner à l'intervenant les moyens de mener à bien l'ensemble des activités prévues » (Treve & Bourgat, 2009, p. 4). Ainsi les concepteurs de ce dispositif pensent que l'homogénéité des groupes, autrement dit le fait que les six enfants proviennent d'une même classe, avec les mêmes devoirs, le même enseignant et un profil similaire, doit permettre de favoriser le travail de l'intervenant avec ce groupe. Dans le cadre de notre recherche nous sommes amenés à vérifier autrement l'homogénéité entre deux groupes d'enfants du CELEM, groupes que nous avons constitués pour notre expérimentation.

### 2.1. Recherche d'homogénéité entre les deux groupes d'enfants

Cette homogénéité n'est pas pour nous un moyen pour « faciliter » le travail de l'intervenant, nous n'adhérons pas à cette idée<sup>130</sup>, mais, c'est un moyen de garantir la scientificité de notre recherche. En effet, nous avons vu que les intervenants sont répartis en deux groupes équivalents par Tirage Aléatoire Stratifié (TAS) en amont de la formation. Cette technique permet d'obtenir deux groupes d'intervenants de profils homogènes. Les intervenants ainsi répartis vont alors participer à deux formations différentes F1 et F2. Avant de poursuivre notre recherche, nous avons besoin de vérifier cette homogénéité pour les deux groupes d'enfants (E1 et E2) issus des deux groupes d'intervenants pour le début d'année (période A). En effet, les enfants n'ont pas été répartis suivant un TAS, il sera donc nécessaire de vérifier l'homogénéité entre les deux groupes d'enfants (E1 et E2).

Nous posons que l'homogénéité peut être définie ainsi : un ensemble est homogène si, quelle que soit la manière de le séparer en deux, il existe une relation d'équivalence<sup>131</sup> entre les deux sous-ensembles ainsi obtenus. Si on applique cette caractérisation à notre hypothèse, cela signifie que l'ensemble des intervenants est homogène, car il existe une relation d'équivalence entre nos deux sous ensembles F1 et F2, c'est ce que le Tirage Aléatoire Stratifié (TAS) a permis d'approcher. Pour les enfants du club, cette homogénéité doit être vérifiée entre les deux groupes de CELEM, les clubs fonctionnant avec un intervenant formé en F1 (groupe E1) et les clubs fonctionnant avec un intervenant formé en F2 (groupe E2). Pour effectuer cette recherche d'homogénéité entre les groupes d'enfants E1 et E2 nous avons élaboré un outil (des tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques), qu'il nous faut analyser. C'est dans ce contexte que les parents acceptent la prise en charge de leur enfant par un intervenant dans un club. Pour notre expérimentation nous ne sollicitons pas les parents, mais nous n'ignorons pas leur importance pour le système que nous étudions. En conséquence, nous analyserons dans le chapitre suivant le biais que leur présence et leurs actions peuvent engendrer dans le cadre de notre expérimentation.

L'effectif prévisionnel est inhérent à l'effectif des intervenants : notre prévision au regard de l'année précédente est de 70 intervenants avec 1 intervenant pour 6 enfants maximum, donc **l'effectif prévisionnel est de 420 enfants en CELEM.**<sup>132</sup>

---

<sup>130</sup> Nous n'adhérons pas à deux idées énoncées dans la charte : le premier est le fait que lorsque les élèves proviennent d'une même classe, c'est une garantie d'homogénéité des profils, le second est que l'homogénéité des profils dans un groupe de six enfants est facilitateur pour le travail d'un intervenant. Nous privilégions l'hétérogénéité des groupes d'enfants qui, de notre point de vue, favorise les interactions porteuses de sens.

<sup>131</sup> Une relation d'équivalence est une relation qui est réflexive, commutative et transitive.

<sup>132</sup> Lorsque nous rédigeons ces pages l'effectif n'est pas encore stable : pour cela nous proposons une estimation et une maquette. A l'issue de cette recherche notre effectif réel est effectivement de 70 intervenants. Cela sera clarifié dans la partie IV de ce travail.

## 2.2. Choix des enfants du club : méthode d'analyse des questionnaires de recrutement d'enfants

Bien que connaissant le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit le dispositif CELEM<sup>133</sup>, nous avons cherché des indices permettant de savoir comment est opérationnalisé, sur le terrain, le choix des enfants participant au CELEM. En effet, nous avons vu précédemment que les critères énoncés par les institutions à différents niveaux, au niveau national charte de 2001, au niveau académique charte de 2009, énoncent des critères qui sont déclinés ensuite en indicateurs. On trouve ainsi pour le critère « peu autonome » l'indicateur suivant « besoin d'outils méthodologiques » (Treve & Bourgat, 2009, p. 2). Parmi ces critères et ces indicateurs quels sont ceux que les enseignants privilégient ? Dans une classe d'un effectif moyen de 26 élèves<sup>134</sup> l'enseignant désigne six de ses élèves susceptibles de participer au CELEM, comment choisit-il les élèves ?

Pour connaître les critères privilégiés par les enseignants lorsqu'ils choisissent les enfants pouvant bénéficier du CELEM, nous avons élaborés un questionnaire à destination des professeurs des écoles travaillant avec un CELEM. Ce document d'une page recto verso<sup>135</sup> comporte des questions ouvertes et propose aussi des questions fermées à choix multiples, pour éviter d'être trop chronophage. Ce document - papier est remis aux intervenants lors de leur formation et ils ont pour mission de le transmettre à l'enseignant de la classe concernée et de l'informer sur l'objectif de ce questionnaire. Ce document doit nous permettre de connaître le mode de recrutement des enfants du CELEM par le Professeur des Écoles (PE). Le même questionnaire est proposé aux enseignants, quel que soit le fonctionnement du club auquel leurs élèves appartiennent : club E1 ou E2. Nous avons testé notre questionnaire l'année précédente (2013-2014) sur quelques groupes scolaires, quatre questionnaires ont alors été complétés. Peu de modifications ont été nécessaires suite à ce test ; les principales améliorations ont consisté à modifier le mode de diffusion. En effet, les questionnaires transmis aux Professeurs des Écoles (PE) par mail restaient sans réponse, nous avons alors privilégié la transmission « en mains propres », qui favorise le lien social, l'échange, et élimine ainsi l'aspect anonyme d'un questionnaire dématérialisé.

De plus, la diffusion tardive, en juin, ne permettait pas de donner suffisamment de temps à l'enseignant pour compléter les questionnaires. En effet, les vacances scolaires qui commencent début juillet ont pour conséquence de rompre tout lien avec les PE, et les questionnaires n'étaient alors pas transmis. Pour pallier cela, nous avons diffusé les questionnaires dès le mois de novembre.

## 2.3. Constitution des échantillons des enfants des CELEM : critères d'inclusion et de non inclusion

Notre expérimentation s'intéresse aux enfants de CE1 dit « fragiles scolairement » sur la ville de Marseille. Nous avons défini comme critère d'inclusion (CI) la participation de l'enfant au dispositif CELEM. Nous n'incluons pas [critère de non - inclusion (CNI)] les enfants ne participant à aucun dispositif d'accompagnement à la scolarité ou participant à un autre dispositif que celui du CELEM (figure 52).

---

<sup>133</sup> Charte de l'accompagnement à la scolarité 2001, charte des CELEM 2009

<sup>134</sup> Effectifs maximum par classe 27,5 en élémentaire, mail du 15 mai IEN, annexe 36.

<sup>135</sup> Annexe 37 : questionnaire destiné aux enseignants sur le choix des enfants CELEM

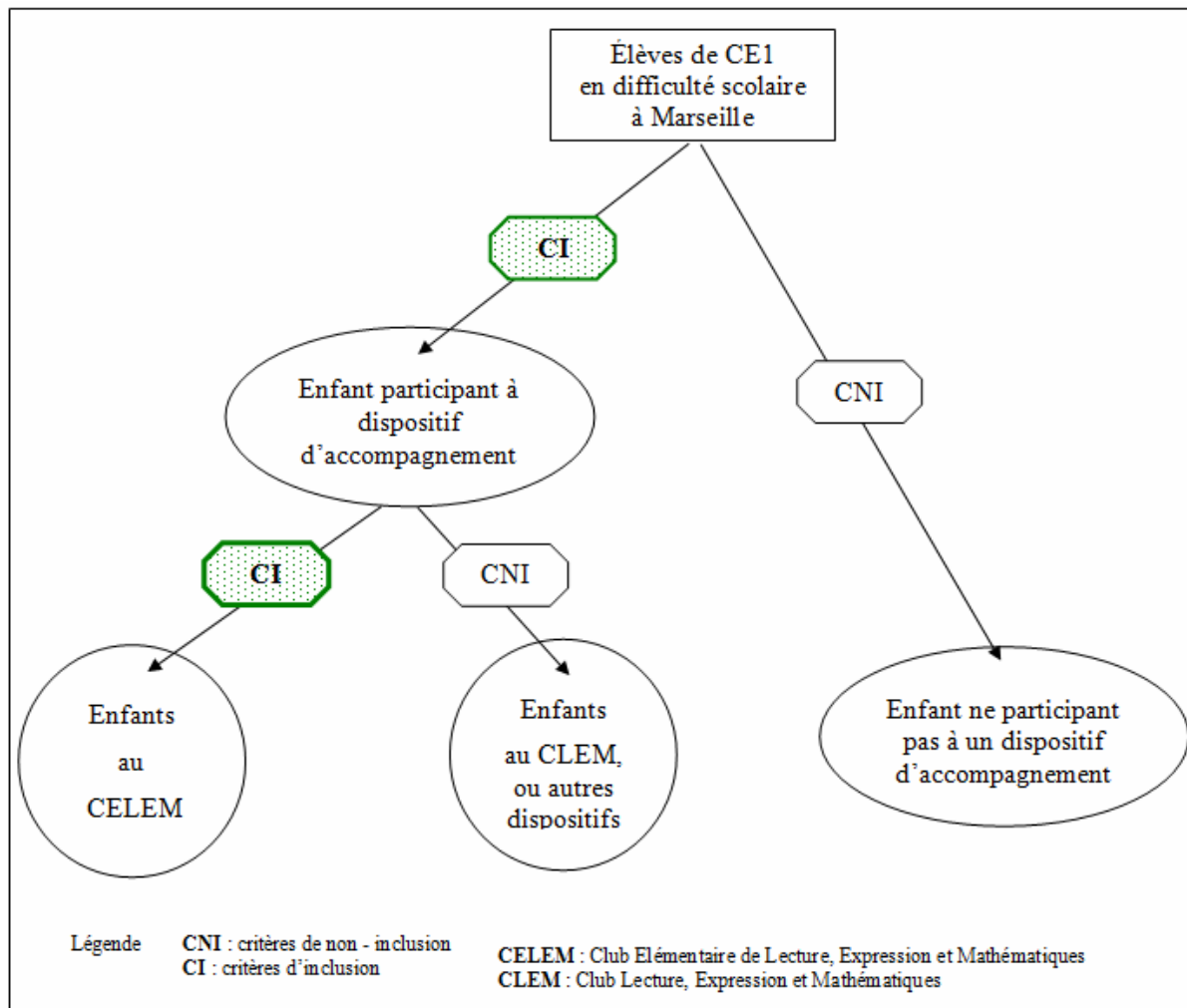


Figure 52 : constitution de l'échantillon d'enfants de CE1 en fonction des critères d'inclusion (CI) et de non-inclusion (CNI)

#### 2.4. Organisation de la recherche avec les enfants des clubs

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons donc besoin de constituer deux groupes d'enfants. Ces deux groupes travaillent avec des intervenants formés en F1 on les nomme E1 ou avec des intervenants formés en F2 groupe appelé E2. On obtient deux groupes avec un groupe E1 et un groupe E2. Ici, nous ne différencions pas le groupe et l'enfant, nous les nommons tous les deux « E »<sup>136</sup>. Un enfant qui appartient au groupe E1 est nommé E1 et un enfant qui appartient au groupe E2 est nommé E2. F1 et F2 sont composé chacun de 35 intervenants. 1 intervenant prend en charge au maximum 6 enfants donc E1 et E2 sont constitués au maximum de 210 enfants chacun.

<sup>136</sup> Les données recueillies de E1 et E2 seront codées précisément pour la saisie et le traitement, mais ici pour l'organisation générale, ce codage risquerait de rendre compliquée la compréhension du protocole choisi.

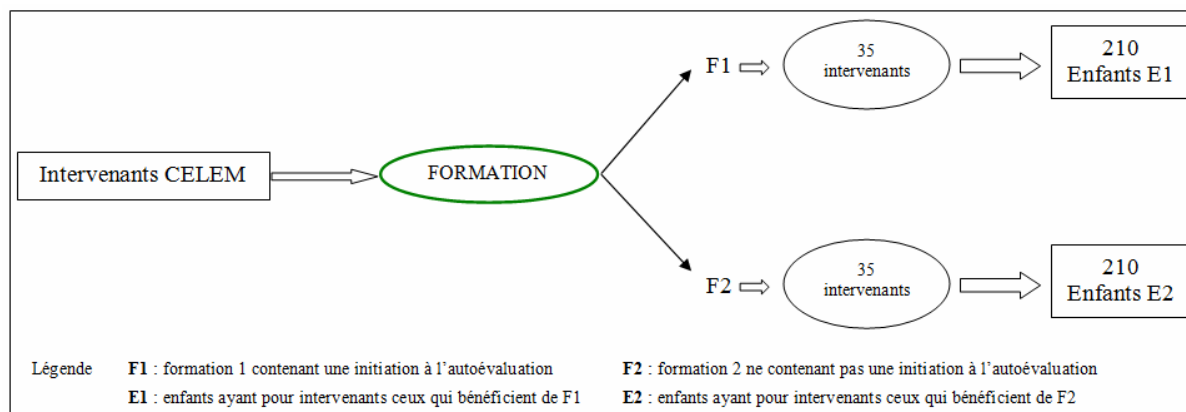


Figure 53 : répartition des enfants des CELEM dans les groupes E1 et E2

Le montage expérimental (figure 53) permet, à chaque niveau du dispositif, d'analyser et de valider l'homogénéité des groupes : groupes d'enfants E1 et E2. Pour les enfants les résultats aux tests d'évaluations de début d'année scolaire (période A) qui permettent de vérifier cette homogénéité.

Nous cherchons à savoir si les évolutions observables aux travers des différents outils de recueil de données (tests d'évaluation et des grilles de comportement pour les enfants,) sont différentes selon les groupes E1 et E2.

Conditions d'expérimentation sur les deux groupes d'enfants E1 et E2 : expérimentation en double aveugle et groupe d'enfants issu du TAS des intervenants

Dans cette partie nous exposons les conditions dans lesquelles se déroule cette étape de notre expérimentation. Nous traitons deux points essentiels :

- le premier point est la non - information volontaire des partenaires du dispositif (enseignants, enfants, parents et intervenants) de l'expérimentation en cours.
- Le second point est la non - organisation d'un TAS pour répartir les enfants dans chacun des clubs appartenant soit à E1 soit à E2

3. Elaboration des outils permettant le recueil de données, organisation de la passation, correction des tests

Nous présentons les outils permettant de recueillir des données sur tous les enfants des CELEM, quel que soit leur groupe E1 ou E2. Nous abordons les deux types de données, celles traitant des connaissances et compétences des enfants (les tests d'évaluation) puis celles traitant des comportements et attitudes des enfants (grilles de comportements). Les tests d'évaluation et les grilles de comportements et d'attitudes sont deux outils qui ont pour vocation de permettre de mesurer l'évolution scolaire des enfants qui participent pendant une année à un CELEM.

3.1. Elaboration des tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques

Les tests de connaissances ont été construits sur la base des évaluations départementales dites PARE<sup>137</sup>. Elles présentent un double avantage :

- Elles sont armées d'un protocole de passation rigoureux qui en permet le cadrage<sup>138</sup>.
- Elles sont créées pour différentes périodes de l'année avec, pour chaque item proposé aux enfants, un morphisme de contenu pour chaque période de l'année.

<sup>137</sup> Poste de maître surnuméraire, créé dans le cadre de la loi du 23 avril 2005, comme une forme de mise en œuvre du Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE). Lancé à la rentrée 2005. Le projet vise à l'amélioration significative des résultats des élèves. Les évaluations externes, fournies par le groupe départemental, sont élaborées chaque année. (Rapport n°2010-114, 2010) Ces évaluations permettent d'identifier les élèves qui participeront aux dispositifs PARE et de mesurer les progrès des enfants.

<sup>138</sup> Protocole de passation, annexes 38 et 39

Nous avons élaboré des tests d'évaluation pour le début de l'année (période A) et des tests d'évaluation pour la fin de l'année (période B) en prélevant certains exercices en maîtrise de la langue et en mathématiques. Nous n'avons pas gardé la totalité des évaluations PARE, car elles comportent, pour les deux disciplines (maîtrise de la langue et mathématiques), environ trente exercices, ce qui ne semble pas approprié dans le cadre du CELEM. En effet, une telle quantité d'exercices nécessite une organisation de passation sur plusieurs jours qui peut désorganiser les activités de CELEM, et surtout décourager les enfants et les intervenants en charge de la passation des tests. Dans notre test d'évaluation, la compétence qui consiste, en lecture, à être capable de lire seul un énoncé pour exécuter un exercice simple sera évaluée à deux reprises (période A et B) et tiendra compte de la progression de l'enfant en dix mois de scolarité. Par exemple, pour la compétence « lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple » l'exercice pour la période A consiste à « barrer l'intrus parmi les noms d'animaux suivants » et cinq mots sont alors proposés et pour la période B la même compétence est évaluée avec comme consigne : « entoure le nom d'un animal dans la liste suivante », sept mots sont alors proposés. Pour notre test, huit items ont été retenus et déclinés sur deux périodes : en début d'année scolaire (ou plus précisément au démarrage du club) et en fin d'année scolaire (ou plus précisément à la clôture du club). Les tests d'évaluation en période A et en période B sont passés par les six enfants du club avec l'intervenant chargé du club qui présente les exercices en s'appuyant sur un protocole de passation élaboré pour l'occasion. Les huit items peuvent contenir un ou plusieurs exercices. Ainsi l'item 7, « écrire, nommer comparer, ranger les nombres entiers inférieurs à 1000 » comporte trois exercices :

- relier des nombres écrits en lettres avec les nombres écrits en chiffres
- placer des nombres sur une droite graduée
- compléter des suites de nombres

Pour « compléter une suite de nombres » on trouve alors pour la période A l'exercice suivant :

A

15	20	25	30	35	.....	.....	.....	.....	.....
----	----	----	----	----	-------	-------	-------	-------	-------

B

20	30	40	50	60	.....	.....	.....	.....	.....
----	----	----	----	----	-------	-------	-------	-------	-------

C

160	170	180	190	200	.....	.....	.....	.....	.....
-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	-------	-------

Et pour la période B :

On a commencé à compter de 10 en 10, continue.

12	22	32	42						
----	----	----	----	--	--	--	--	--	--

On a commencé à compter de 5 en 5, continue.

47	52	57	62						
----	----	----	----	--	--	--	--	--	--

Trouve la règle et continue.

						120	130	140	150
--	--	--	--	--	--	-----	-----	-----	-----

De même dans le domaine de la maîtrise de la langue on trouve pour le compétence « regrouper les mots par famille » en période A l'exercice suivant :

Consigne : classe chacun des mots suivants dans la colonne qui convient, puis rajoute un mot dans chaque colonne.

tristesse                      cerisier                      policier  
 olivier                        mécanicien                méchanceté  
 boulanger                    chêne                        jalousie

arbres	métiers	sentiments
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

Et pour la période B :

Consigne : barre l'intrus dans la liste de mot A, puis dans la liste de mots B

**A → vol - vole - volume - survoler - envoler - voleter**

**B → froid - froisser - refroidir - froidement - froideur**

Les huit items retenus pour le test d'évaluation sont :

- lire et comprendre un énoncé, une consigne simple
- identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel sujet
- lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature jeunesse, adaptées à son âge
- écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes
- regrouper des mots par famille
- écrire en respectant les correspondances entre les lettres et les sons et les règles relatives à la valeur des lettres
- écrire, nommer comparer, ranger les nombres entiers inférieurs à 1000
- résoudre des problèmes relevant de l'addition, de la soustraction et de la multiplication

3.2. Passation des tests d'évaluation :

Les tests sont présentés et expliqués aux intervenants lors de leur formation. Puis un protocole de passation leur est fourni. Celui-ci précise les conditions de passation en donnant entre autre le discours à tenir aux enfants. Par exemple dire aux élèves : « je vais vous lire une histoire deux fois, vous allez être attentifs car ensuite, il faudra choisir son résumé parmi les trois proposés sur votre cahier d'exercice ».



Pour choisir le moment de passation le formateur reprend l'organisation des activités du CELEM et y insère ce temps de test<sup>139</sup>. Nous rappelons que l'animation du CELEM s'organise autour de quatre temps : le goûter, les devoirs, les jeux et la belle histoire. Il est alors conseillé aux intervenants de privilégier la passation sur le temps des devoirs et si nécessaire de le faire sur plusieurs jours. Tous les enfants sont invités à passer le test dans une ambiance détendue et bienveillante, quel que soit le groupe auquel il appartient. Il est aussi précisé qu'il n'est pas obligatoire que tous les enfants complètent ce test en même temps, le rythme de chacun doit être pris en compte avec patience et adaptabilité. Les évaluations ainsi complétées par les enfants du club sont remises par l'intervenant au formateur lors de la session de formation suivante ou bien envoyées (une enveloppe pré – franchisée et libellée à l'adresse idoine est donnée à chaque intervenant en début d'année) (figure 54).

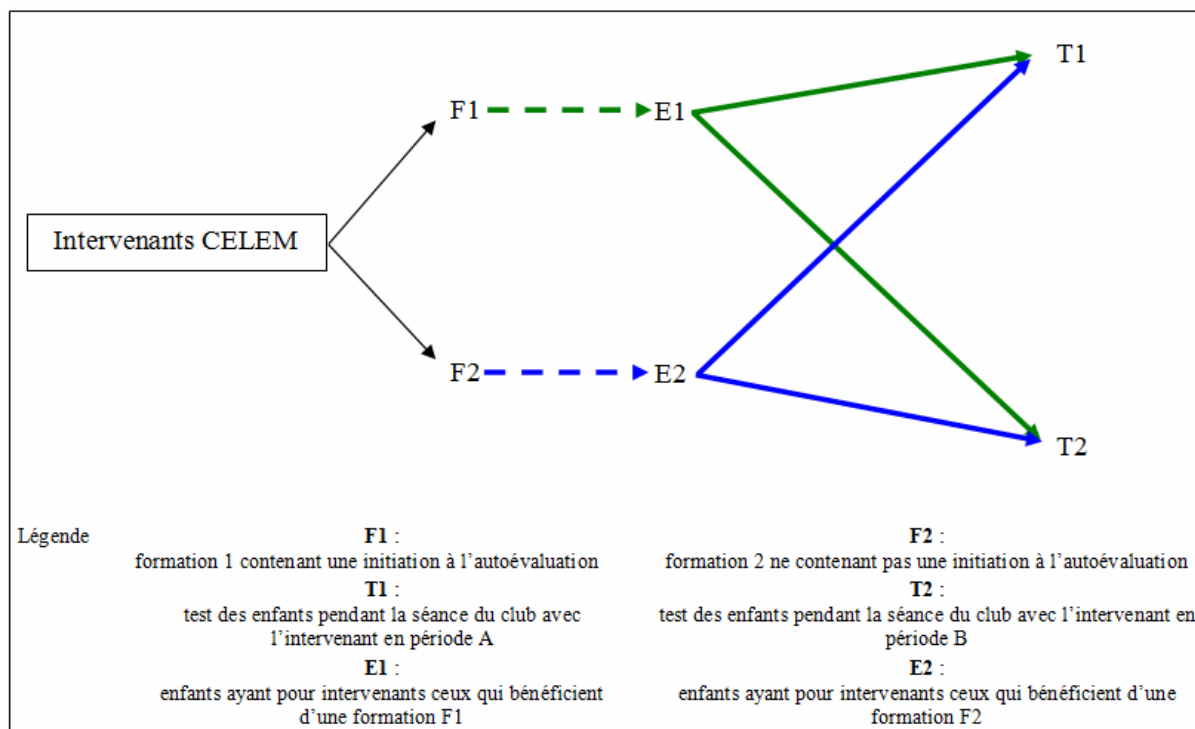


Figure 54 : organisation de la passation des tests T1 et T2

### 3.3. Correction des tests d'évaluation : multicorrection

afin de réduire les « injustices » issues de dissonances entre correcteurs (Noizet & Caverni, 1978) nous organisons une multicorrection. Cette procédure de modération permet d'éviter les erreurs et de lutter contre la subjectivité inhérente à toutes procédures de notation.

Pour cela, nous choisissons trois profils de correcteurs :

- le correcteur – formateur, à l'origine du dispositif et créateur des tests,
- le correcteur –observateur, l'étudiant qui connaît le fonctionnement des CELEM et à observé quelques séances
- le correcteur – théoricien, conseillé pédagogique dans le premier degré, il connaît les attentes institutionnelles pour un élève de CE1

Les tests d'évaluation sont répartis entre les différents correcteurs en fonctions de leur nombre total avec 3 à 4 tests en commun avec un binôme afin d'attester la fiabilité de la correction.

<sup>139</sup> Contrairement au protocole initial PARE, aucun minutage n'est proposé dans le protocole de passation, la prise en compte du rythme des enfants est importante. Le temps d'exécution de chaque tâche n'est pas un facteur déterminant dans l'évolution scolaire d'un enfant ; pour cette raison nous ne souhaitons pas le prendre en considération et préférons privilégier l'aboutissement de chaque exercice et éviter tout découragement.

Un protocole de correction<sup>140</sup> est élaboré pour les trois profils de correcteurs et transmis à chaque correcteur.

Sauf pour le formateur, les deux autres catégories de correcteurs ignorent qu'il existe deux formations et ignorent donc que les copies proviennent d'un groupe E1 ou E2. Cette correction en aveugle est un élément permettant d'atténuer les effets d'assimilation<sup>141</sup> (Noizet & Caverni, 1978, p. 96- 101)

### 3.4. Elaboration des grilles de comportements et d'attitudes des enfants : présentation du contenu, du codage couleur en trois modalités et du mode de passation

Pour ce second outil (grille de comportement et d'attitudes), nous explicitons la réalisation des grilles à destination des enfants du CELEM, leur mode de passation et leur recueil.

Afin de récolter des données sur le comportement des enfants et en particulier sur la mise en place d'une méthodologie de travail de leur part, nous avons établi une grille d'observation pour chaque enfant du club. Cette grille comporte quatre rubriques :

- attitude générale
- vivre ensemble
- organisation
- activités

Ces rubriques sont découpées en trois indicateurs chacune. Par exemple dans la mention « vivre ensemble » on trouve : « je m'adresse poliment aux autres, je ne coupe pas la parole et je fais l'effort d'écouter les autres ». Un choix de trois réponses est alors proposé avec un code couleur : vert (est capable de), orange (doit faire des efforts) et rouge (n'y arrive pas encore). Cette manière de hiérarchiser reprend la manière habituelle de catégoriser les enfants par les adultes de l'école<sup>142</sup> (Charbonnier, Houchot, Kerrero, Moutoussamy, & Thollon, 2013). Il aurait été sans doute intéressant de favoriser un nombre pair de choix possibles (technique qui oblige à affiner les réponses), nous avons fait ce choix méthodologique pour favoriser le volontariat des adultes avec un codage simple, reconnu par tous.

**Méthode de passation des grilles de comportements et attitudes des enfants : observations par les adultes (acteurs des clubs) et autoévaluations des enfants :** cet outil est proposé aux intervenants avec deux modes de passation : le premier consiste à compléter ce document à l'issue d'une ou plusieurs observations de l'enfant en activité scolaire ou périscolaire faite par un adulte. Puis on propose un second mode de passation qui consiste à solliciter l'enfant pour qu'il complète sa propre grille d'évaluation, aidé lors de la lecture et la compréhension des différentes rubriques et encouragé par l'intervenant du club. L'intervenant questionne alors l'enfant : « à ton avis, est-ce que ton attitude (exemple) gêne les autres enfants du groupe lorsqu'ils lisent leur poésie? ». Pour le premier mode de passation, trois adultes ont été sollicités pour l'observation d'un même enfant à deux moments différents de l'année : en début de club (période A) et en fin de club (période B).

Les trois adultes sont :

- les observateurs (étudiants en licence)
- les intervenants du CELEM
- les enseignants (Professeur des écoles - PE) de la classe de l'enfant

Autrement dit, pour un même enfant il existe potentiellement<sup>143</sup> trois mêmes grilles d'observation de son comportement en début d'année (période A) et trois grilles en fin d'année (période B).

---

<sup>140</sup> Annexe 40 : protocole de correction

<sup>141</sup> « l'assimilation se décrit comme une réduction de la distance entre une note virtuelle qu'aurait eue la copie si l'évaluateur n'avait pas disposé d'informations et le niveau scolaire que l'information permet d'inférer » (Noizet & Caverni, 1978, p. 99)

<sup>142</sup> Rapport de juillet 2013, « la notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales » page 11.

<sup>143</sup> Pour une capacité d'accueil de 420 enfants, nous pourrions ainsi obtenir 3360 grilles de comportements ou 2520 grilles de comportements si on ne compte pas les observateurs qui sont très peu nombreux, ce qu'on peut regretter car c'est utile aussi pour eux.

Ce croisement des regards devrait nous permettre de d'atténuer un peu l'aspect subjectif des déclarations récoltées. Pour le second mode de passation, c'est l'enfant qui complète sa propre grille en début d'année (période A) et en fin d'année (période B) quel que soit le groupe auquel il appartient (E1 ou E2). On obtient alors une autoévaluation du comportement de l'enfant (figure 55), qui constitue une quatrième grille. Les quatre grilles ainsi complétées par les enfants du club et les adultes sont remises par l'intervenant au formateur lors de la session de formation suivante ou envoyées par courrier postal, pour cela une enveloppe pré – franchisée et libellée est fournie à chaque intervenant.

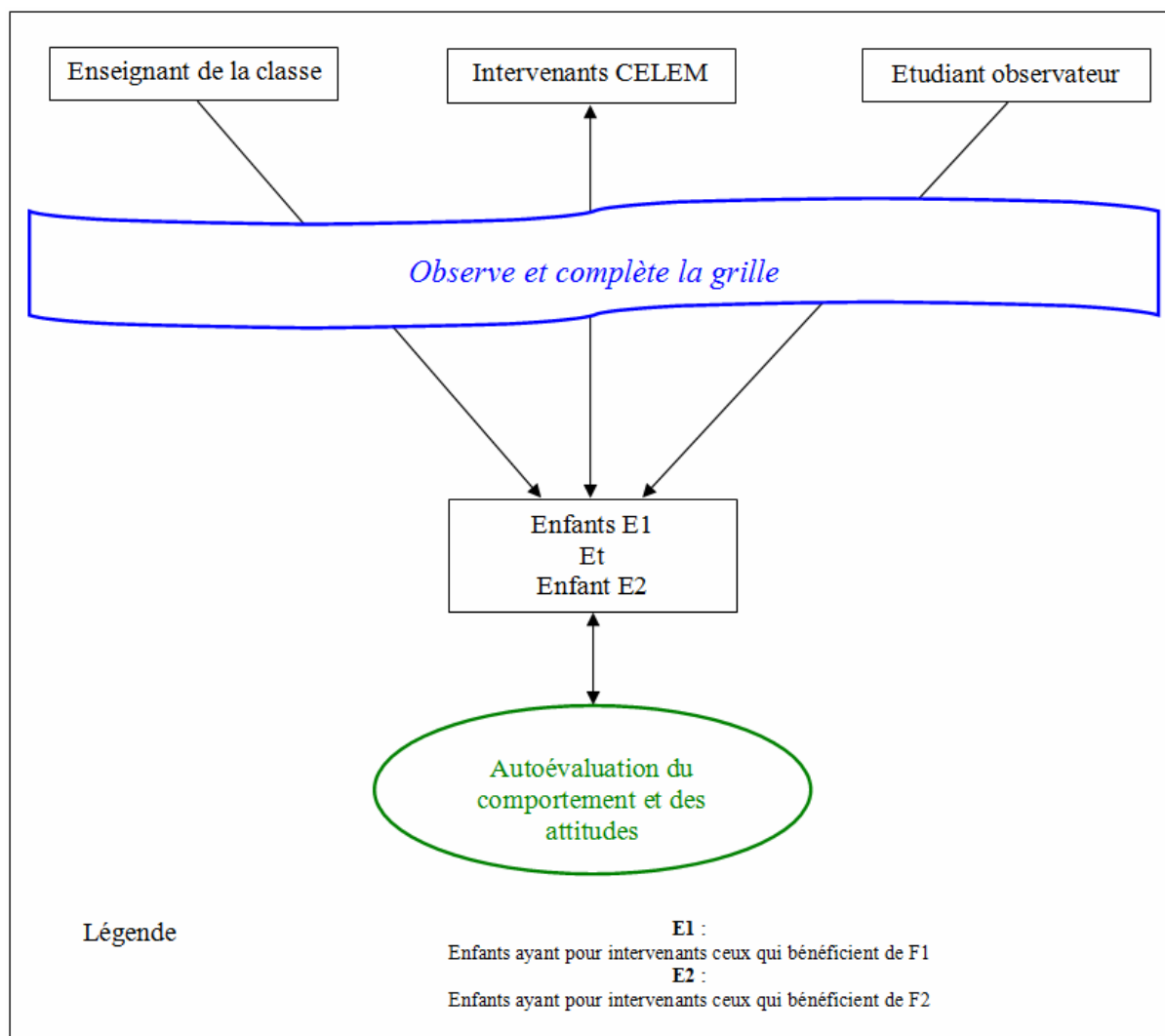


Figure 55 : organisation de l'observation des enfants afin de renseigner la grille de comportements et d'attitudes

#### 4. Traitement des données recueillies : traitement statistique et analyse de contenu

Nous avons quatre points à traiter : la distribution des enfants dans chaque groupe, en début et en fin d'année, l'évolution entre chaque période et l'écart d'évolution selon les groupes d'appartenance des enfants.

**Notre variable (VD) résultats des enfants (visibles à travers les tests et les grilles) est une variable numérique (note des enfants). Elle dépendante de la formation, variable indépendante (VI) qui comporte deux modalités avec ou sans initiation à l'autoévaluation.**

Recherche sur la distribution de la population dans chaque groupe : *t de Student* pour traiter les deux premiers points, la méthodologie de l'analyse retenue pour cette partie est l'analyse unifactorielle ou univariée. Autrement dit, le *t de Student* permet de comparer les moyennes obtenues par les deux groupes E1 et E2 en période A puis de comparer les moyennes des deux groupes en période B, les échantillons ne sont donc pas appariés.

Elle consiste en l'utilisation de tests statistiques pour comparer les performances de nos deux groupes d'enfants E1 et E2. Ainsi le *t de Student* permet de comparer les moyennes obtenues au test de début d'année puis en fin d'année. Nous rappelons que les intervenants ne sont pas informés sur l'existence de deux types de formations F1 et F2, et ne savent donc pas à laquelle des deux formations ils assistent. De ce fait, les enfants ignorent également qu'ils appartiennent à un groupe E1 ou E2, dont les intervenants n'ont pas été formés de la même manière. Notre expérimentation s'effectue donc en double aveugle : les enfants et les intervenants ignorent la procédure mise en place. Notre traitement se déroule en huit phases :

- codage des copies
- correction des copies avec attribution de points
- saisie des résultats obtenus selon le correcteur
- vérification des écarts de points
- calcul pour chaque enfant de la moyenne obtenue
- classement des moyennes selon le groupe E1 ou E2
- calcul du *t de Student*
- analyse des résultats

Nous classons toutes les copies, et référençons chaque document en attribuant un code qui permet d'anonymiser la copie, de regrouper les copies appartenant au même enfant (copie période A et B) et de comptabiliser le nombre de documents colligés. Nous corrigeons ensuite toutes les copies recueillies en période A puis celles de la période B. Nous attribuons des points pour chaque enfant : +1 pour chaque point vert, 0 pour chaque point orange, -1 pour chaque point rouge. Nous saisissons les résultats obtenus. Nous calculons alors les moyennes en maîtrise de la langue, en mathématiques et globalement, pour chaque enfant. Puis nous séparons les résultats selon le groupe de chaque enfant. Cette phase est très importante et n'intervient qu'après avoir corrigé les copies pour ne pas être influencé<sup>144</sup> dans la manière d'attribuer des points en fonction du groupe d'appartenance de l'enfant auteur de la copie. Après avoir classé les moyennes nous calculons le *t de Student* pour chaque discipline : maîtrise de la langue mathématiques et global. Nous comparons les *t calculés* au *t théorique* de la table. Nous analysons les résultats obtenus dans chaque discipline et en global.

#### 4.1. Recherche synchronique et diachronique des résultats des enfants

Pour la recherche d'évolution des résultats des enfants entre les deux périodes A et B nous utilisons les résultats précédemment obtenus. Nous comparons les moyennes de chaque enfant selon la période. Nous observons les résultats dans chaque discipline et en global et cherchons s'il y a progression ou régression. Une progression sera visible par un nombre de points positifs, une régression sera visible par un nombre de points négatifs. Nous procédons à la moyenne des écarts en maîtrise de la langue, en mathématiques et en global, afin de savoir si globalement les enfants ont progressé sur les quelques points évalués, ou s'ils ont régressé.

Pour la recherche d'écarts d'évolution selon les groupes d'appartenance des enfants nous utilisons les écarts calculés précédemment pour chaque enfant entre les résultats obtenus en période A et les résultats obtenus en période B en maîtrise de la langue, en mathématiques et en global. Puis nous séparons les résultats selon le groupe de l'enfant. Nous obtenons alors deux séries d'écarts : les écarts de notes pour les E1 et les écarts de note pour les E2. Nous calculons pour chaque série la moyenne des écarts. Nous comparons les résultats obtenus.

Ce dernier point, est au cœur de notre thèse : nous cherchons à savoir s'il existe un écart d'évolution des performances des enfants selon le groupe auquel ils appartiennent.

---

<sup>144</sup> Les correcteurs - observateurs et correcteur – théoricien, ignorent qu'il existe deux formations différentes et ignorent donc à quel groupe G1 ou G2 appartiennent les copies qu'ils corrigent.

4.2. Pour le traitement des données déclaratives et outil d'analyse des grilles de comportements et d'attitudes

Nous saisissons sur un tableau Excel les informations contenues dans chaque grille en notant pour chacune des quatre rubriques le nombre de réponses vertes, orange et rouges cochées par enfants. Nous avons ensuite traduit ces données (nombre de réponses vertes, orange et rouges) en données quantitatives en nous basant sur le sens des réponses :

- une appréciation verte « est capable de » est une appréciation positive,
- une appréciation orange « doit faire des effort » est une appréciation assez neutre
- une appréciation rouge « n'y arrive pas encore » est une appréciation plutôt négative malgré l'expression « pas encore »

Ainsi nous avons attribué des points correspondant aux trois couleurs (tableau 2)

- une réponse verte correspond à + 1 point
- une réponse orange correspond à 0 point
- une réponse rouge correspond à -1 point

Tableau 2 : traduction des données qualitatives de la grille de comportements et d'attitudes en données quantitatives

<i>Donnée qualitative</i>	Point vert « est capable de»	Point orange « doit faire des efforts »	Point rouge « n'y arrive pas encore »
<i>Donnée quantitative</i>	+1 point	0 point	- 1 point

Nous avons ensuite, pour chaque enfant, quel que soit son groupe E1 ou E2, calculé le nombre de points ainsi obtenus pour la période A puis pour la période B (Tableau 3). Nous avons observé la cohérence des résultats obtenus en vérifiant que le nombre de points pour chaque enfant soit effectivement situé entre le nombre de points maximum possibles  $x$  soit 12 points<sup>145</sup> et le nombre minimum possible soit  $-12$  points<sup>146</sup>.

Avec :  $-12 \leq x \leq +12$

Tableau 3 : exemple de traitement des données pour deux enfants en début d'année (période A)

	Total				
	Point vert	Point orange	Point rouge	Equivalent note $x$	Vérification $+12 / -12$
Enfant 56-2 <sup>147</sup>	10	2	0	$(+1 \times 10) + (0 \times 2) + (-1 \times 0) = 10$	$-12 \leq 10 \leq +12$
Enfant 26-2	7	3	1	$(+1 \times 7) + (0 \times 3) + (-1 \times 1) = 6$	$-12 \leq 6 \leq +12$

<sup>145</sup> 4 rubriques avec 3 indicateurs pour 1 point soit  $4 \times 3 \times 1 = 12$ , 12 points maximum possibles

<sup>146</sup> 4 rubriques avec 3 indicateurs pour -1 point soit  $4 \times 3 \times -1 = -12$ , -12 points minimum possibles

<sup>147</sup> Chaque enfant est représenté par un code : le code 56-2 signifie que cet enfant appartient au club CELEM n°56 et c'est le deuxième élève du club, exemple annexe 41 exemple de codage des tests

Après avoir vérifié le nombre total des points obtenus pour chaque enfant (celui-ci est compris entre 12 et -12), nous calculons alors, pour chaque enfant, l'écart entre la note obtenue en période A et la note obtenue en période B.

$$\text{Soit : } x_B - x_A = \Delta$$

La répartition du nombre de points d'écart ( $\Delta$ ) selon le groupe de l'enfant G'1 ou G'2, nous permet de générer deux séries de données :  $\Delta G'1$  et  $\Delta G'2$ .

Nous calculons alors la moyenne des écarts de points obtenus pour chaque groupe : moyenne des  $\Delta G'1$  et moyenne des  $\Delta G'2$ . Enfin, nous comparons les nombres résultant de nos différents calculs.

Pour conclure le travail de corroboration

**L'attrition des effectifs** des enfants est à envisager : certaines familles ne souhaitent pas faire participer leur enfant une année scolaire complète, l'absentéisme de l'enfant à l'école se répercute aussi sur les clubs. Pour d'autres enfants, c'est le dispositif qui ne correspond pas à leur besoin. D'autres phénomènes peuvent avoir pour conséquence l'absence de l'enfant ou l'arrêt de club : la fermeture de l'école (lors de grève par exemple, ou de travaux) l'absence non remplacée de l'enseignant de la classe ou de l'intervenant, l'arrêt du fonctionnement du centre social, structure porteuse du club qui entraîne alors l'arrêt de club. Ainsi sur notre prévision de 420 enfants avec 25 % de perdu de vue, nous pourrions compter sur 315 enfants. Cet échantillon nous semble cependant encore représentatif de la population CELEM étudiée.

Comme pour le travail avec les adultes, **la temporalité** peut se révéler aussi comme un frein aux expérimentations ; nous sommes dans un cadre institutionnalisé et ne pouvons en aucun cas intervenir sur la durée d'un club. Dans le meilleur des cas nous pensons réaliser notre expérimentation de terrain entre octobre et juin, soit 9 mois entrecoupés de vacances scolaires. Ce temps restreint est d'autant plus gênant que nous travaillons sur l'évolution des enfants de 7 ans et que toute transformation requiert du temps. L'observation des clubs aurait été indubitablement le moyen de connaître le comportement des enfants et les procédures qu'ils mettent en place pour réaliser une tâche. Cette observation en début et fin d'année, avec un support vidéo aurait pu compléter notre recueil de données.

Lors de la passation des tests, les intervenants, malgré un protocole détaillé, ont pu intervenir différemment auprès des enfants. Un seul **responsable de la passation des tests** aurait pu permettre d'attester des conditions strictement identiques de passation et donc de la nature comparable des contenus des tests recueillis.

Conclusion de la troisième partie

« l'objectif d'une méthode expérimentale est de rendre plus plausible les conclusions issues des observations en vue de procéder à **une inférence causale** » (Meyer, 2005, p. 211) La mise en place d'une telle méthodologie de terrain en sciences humaines requiert un certain nombre de précautions pour maintenir tout au long de la recherche une validité des résultats obtenus. Notre objectif est *a minima* d'atteindre **la validité interne** mais surtout **la validité externe**. « Nous distinguerons deux types principaux de validité. Premièrement la validité interne ; la validité interne représente l'exigence minimale ; quand on en parle, c'est pour demander si la stimulation expérimentale a bien déterminé des différences dans la situation singulière de telle expérience. Deuxièmement, il y a la validité externe, la représentativité, la généralisabilité des résultats de l'expérience ; quand on en parle c'est pour demander à quelles populations, à quels contextes, à quelles variables l'effet enregistré peut être étendu » (Campbell, 1957, p. 47). Ainsi après une première ébauche du protocole sur le papier, la concrétisation de ce protocole est une étape importante de l'expérimentation.

Le travail sur la population, son choix, ses modalités de répartition conditionne la suite ; ainsi « La méthode expérimentale *stricto sensu* recourt à **l'échantillonnage aléatoire** : le traitement est affecté au hasard à des participants (randomisation). » (*Ibid.*) C'est une condition indispensable lorsque l'on souhaite comparer *caeteris paribus*. Dans l'objectif d'une possible généralisation nous avons privilégié les TAS et non l'usage d'un échantillon de convenance. Le choix des outils de recueil des données a pris en compte le contexte de l'expérimentation, la nature des données attendues et les contraintes organisationnelles de chercheur. **La pluralité des outils** (cartes associatives, tests, grilles) est au service de la validité externe recherchée « Sous réserve que les résultats soient comparables, cette pluralité des indicateurs est un élément important de validité externe. » (Meyer, 2002, p. 583) La création et l'animation de la double formation des intervenants (avec ou sans initiation à l'autoévaluation) nécessitent beaucoup de temps et de vigilance, afin de garantir la comparabilité des groupes d'intervenants. Pour la formation à l'autoévaluation, la concrétisation d'un modèle de l'évaluation au service de la formation des intervenants, c'est-à-dire l'application d'un modèle théorique, est particulière car jamais mise en œuvre dans ces conditions. Cette formation CELEM avec une initiation à l'autoévaluation nécessite, de la part du formateur, une suffisante maîtrise de la formation institutionnelle CELEM, de la formation des adultes et des modèles de l'évaluation. La réalisation de deux tests pour les enfants en début et fin d'année et leurs protocoles de passations demande, de même, une extrême rigueur si l'on souhaite pouvoir comparer les résultats obtenus. Ainsi tout au long de l'expérimentation, la remise en cause de tous les points d'organisation est nécessaire pour garantir la comparabilité des différents résultats obtenus. **La temporalité** imposée par le contexte demande des aménagements et une adaptabilité du protocole et, lors de l'analyse, cet élément est incontournable et l'on sait que « L'inscription temporelle est décisive. » (Meyer, 2005, p. 214). Cette méthodologie est au service de notre hypothèse et « Le but d'une approche expérimentale n'est pas de reproduire plus ou moins fidèlement le réel. Il s'agit de mettre à l'épreuve une hypothèse précise dans des conditions contrôlées. » (Meyer, 2005, p. 217). Nous rappelons **notre hypothèse** : il existe une relation entre le type de formation dispensée aux intervenants et leurs représentations de leur mission. Une formation qui comporte une initiation à l'autoévaluation permettrait de modifier les représentations des intervenants et par conséquent modifierait leurs actions et attitudes sur le terrain. Nous proposons de corroborer les résultats obtenus avec les adultes avec ceux des enfants des clubs car nous postulons que les éléments d'autorégulation travaillés avec les intervenants lors des modules de formation peuvent favoriser, par un changement de posture de l'intervenant, le développement de l'autonomie des enfants de 7 ans en difficulté scolaire. Ainsi, lorsque ces éléments d'autoévaluation ne sont pas explicitement travaillés en formation, l'évolution du comportement et des attitudes des enfants serait moins favorisée. La validation de notre hypothèse permettrait d'envisager **une généralisation** d'une formation à l'autoévaluation lors de la formation de tout adulte travaillant avec des enfants en difficultés scolaires. En ce sens **notre recherche pourrait participer, d'une certaine manière, à la Refondation du système éducatif.**

## Partie IV : analyse des résultats

### Introduction de la quatrième partie

L'objectif de cette partie est de présenter les résultats obtenus après le traitement des données recueillies sur le terrain des REP et REP+ afin de chercher s'il est possible de contribuer, à notre niveau, à la Refondation du système éducatif en apportant non pas des éléments seulement quantitatifs, qui nous semblent inefficaces, mais en travaillant sur un aspect qualitatif. En ce sens notre étude se situe dans le domaine de « la recherche appliquée » car elle « vise la recherche de solutions à des problèmes rencontrés sur le terrain, ou à développer des outils à même de modifier les pratiques qui ont cours. » (Zagre, 2013, p. 16) C'est « hors temps scolaire », dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité, que nous situons notre objet avec le dispositif CELEM, dispositif qui s'adresse à des enfants de 7 ans diagnostiqués en difficulté scolaire par leurs enseignants. Après avoir étudié **la formation des intervenants** recrutés pour prendre en charge ces enfants, nous avons posé l'hypothèse qu'il peut exister une relation entre le type de formation dispensée aux intervenants et leurs actions sur le terrain.

Cette formation pourrait avoir pour conséquence l'amélioration des résultats scolaires des enfants. C'est donc une **relation causale** que nous cherchons. Notre variable (VD) les représentations sociales, dépendante de la formation variable indépendante (VI) qui comporte deux modalités avec ou sans initiation à l'autoévaluation. La (VI) variable indépendante (la formation des intervenants) agit sur, provoque, cause, entraîne la (VD) variable dépendante (les représentations des intervenants). Pour tester cela rapellons que nous avons alors élaboré deux formations distinctes : les deux comportent les éléments institutionnels et pédagogiques requis, mais la formation que nous avons nommé F1 comporte en plus une initiation à l'autoévaluation. La formation F2 ne comporte pas cette initiation<sup>148</sup>.

Les intervenants CELEM ont été répartis en deux groupes par TAS (Tirage Aléatoire Stratifié), un groupe participe à la formation F1 et l'autre à la formation F2. Ainsi c'est par **randomisation** que les groupes ont été élaborés car les sujets ont été aléatoirement répartis. Cette technique permet de limiter les biais de la sélection en organisant une répartition homogène entre les groupes au service d'une comparabilité. Afin de tester les effets de la formation F1 sur les actions des intervenants nous proposons de recueillir à deux moments de la formation les représentations qu'ils se font de leur mission. Nos données sont constituées de cartes associatives, deux cartes par intervenants : une réalisée avant le début de la formation et l'autre réalisée à l'issue de la formation. La population ainsi que les paramètres étudiés ont été définis préalablement en ce sens c'est **une expérimentation prospective**. Les données de cette expérimentation sont connues uniquement du chercheur ; elle se déroule donc en **quasi double aveugle**. Dans un premier chapitre nous présenterons cette expérimentation avec la présentation des données recueillies, leur traitement et leur analyse. Nous avons aussi organisé un travail de **corroboration** avec une étude auprès des enfants de 7 ans qui ont participé au CELEM et ont ainsi, durant sept mois, le soir après la classe, travaillé, révisé, échangé, discuté, joué, goûté avec leur intervenant.

---

<sup>148</sup> Comme l'impact de la formation contenant une initiation à l'autoévaluation sur l'évolution des enfants n'est pas démontré, ni parfaitement légitime, cela nous autorise cette carence organisée en F2.



Nous avons cherché à savoir si **l'évolution des enfants** était différente selon que le club était animé par un intervenant (F1) ou (F2). Pour cela nous avons élaboré des tests disciplinaires en maîtrise de la langue et mathématiques, et une grille d'observation des comportements et des attitudes. Ces tests et grilles ont été complétés en début et fin de club. Nous avons comparé les résultats en fonction de la période : début ou fin de club et en fonction du club avec un intervenant F1 ou F2. Dans notre deuxième chapitre ce sont ces données que nous présentons, traitons, analysons et discutons.

## Chapitre 1 : analyse des effets d'une initiation à l'autoévaluation en formation

### 1. Recueil des données

La population étudiée est constituée des intervenants du CELEM à Marseille en 2014-2015. Un questionnaire anonyme adressé aux intervenants a permis à la ville de Marseille<sup>149</sup> d'établir un bilan sur le niveau d'étude des personnes recrutées pour intervenir dans le cadre de l'accompagnement scolaire en 2014-2015. Nous savons que 24.7% des intervenants recrutés sont étudiants.

Que les **niveaux de diplômes universitaires** sont répartis ainsi :

- 4,7% disposent d'un master
- 6.3% disposent d'une licence
- 19.9% ont un niveau bac+2
- 50% ont le bac
- 10.5% ont le brevet des collèges
- 8,6% sont sans diplôme

On peut donc dire que ½ des intervenants recrutés dans un dispositif MARS ont le bac et que certains poursuivent leurs études niveau master.

Quant à leur **expérience ou situation professionnelle** :

- 46.3% ont un diplôme d'animation
- 24.7% sont en recherche d'emploi
- 18.9% sont salariés d'un centre social
- 1% sont retraités
- 7,8% sont AVS
- 1,3% sont sans expérience et sans emploi

La majorité des intervenants recrutés disposent d'un diplôme dans le domaine de l'animation. ¼ d'entre eux sont en recherche d'emploi, et certains cumulent ce travail d'intervenant avec une autre fonction au sein du centre social qui les emploie. Presque 1/10ème d'entre eux travaille déjà dans un établissement scolaire en tant qu'AVS<sup>150</sup>. Nous cherchons alors à savoir comment ils sont recrutés.

**Analyse des questionnaires complétés par les Centres Sociaux (CS) :** bien que connaissant les critères de recrutement des intervenants nous avons cherché à savoir comment ils étaient opérationnalisés sur le terrain. Pour cela nous avons questionné les Centres Sociaux (CS) participant au dispositif soit 37<sup>151</sup> CS. Nous proposons de vous présenter les données recueillies. 28 questionnaires de recrutement des intervenants ont été recueillis représentant 3 CS. Nous avons donc très peu de participation pour cette recherche de la part des Centres Sociaux. Sur les 28 questionnaires 14 sujets déclarent être sans emploi, 7 déclarent être étudiants, 1 retraité, 2 salariés, et 4 AVS ou TAP<sup>152</sup>. La motivation et le projet professionnel que ces 28 personnes déclarent est d'apprécier le contact avec les enfants et de vouloir partager les connaissances acquises : « j'aime le milieu social en ce qui concerne la jeunesse. Apporter mes connaissances et mon savoir »<sup>153</sup>. La majorité des sujets ont un projet autour de l'enfance : CAP petite enfance, préparation du concours Professeur des Ecoles, projet d'enseignement d'une langue, projet d'enseignement de la musique.

---

<sup>149</sup> Source : responsable de la mission Socio-Educative pour la réussite scolaire, ville de Marseille

<sup>150</sup> AVS Auxiliaire de Vie Scolaire : intervient pour permettre à l'élève en situation de handicap d'accomplir des gestes qu'il ne peut faire seul, travaille en collaboration avec l'enseignant, facilite le contact entre l'élève et ses camarades de classe, tout en veillant à l'encourager dans ses progrès en autonomie.

<sup>151</sup> Liste des dispositifs et des supports associatifs : annexe 42

<sup>152</sup> TAP Temps d'Activités Périscolaires

<sup>153</sup> Annexe 43 : questionnaire complété

D'autres énoncent leur projet de trouver un emploi dans le domaine artistique : créer un atelier d'art plastique, intégrer le monde du spectacle ou de l'animation.

**Qui recrute ?** 25 recrutements sur 27 sont effectués par la référente enfance - famille et 2 recrutements sont effectués par la directrice du Centre Social. Sur les 27 candidatures 4 ont été rejetées. Les motifs des rejets des candidatures énoncés sont : l'âge (76 ans) lié à des problèmes d'élocution, le manque de motivation, le manque d'hygiène, la mauvaise maîtrise de la langue. En effet un bon niveau de langue est l'un des indicateurs principalement évoqués pour retenir une candidature, la motivation et le fait d'être déjà connu du CS sont aussi des atouts évoqués par les responsables du recrutement. Le niveau de compétence justifie le choix d'orienter le candidat sur un club qui accueille des élèves de CP ou de CE1. Nous avons peu d'informations sur les conditions opérationnelles du recrutement des intervenants CELEM, cependant, bien que ces données nous éclairent en partie sur le profil que les Centres Sociaux se représentent de l'intervenant CELEM, ce n'est pas le sujet de notre recherche. Nous proposons dans la partie suivante de présenter la constitution des groupes d'intervenants recrutés pour le CELEM.

### 1.1. Constitution des groupes d'intervenants F1 et F2 en fonction des effectifs et des profils des intervenants : critères d'exclusion et Tirage Aléatoire Stratifié (TAS)

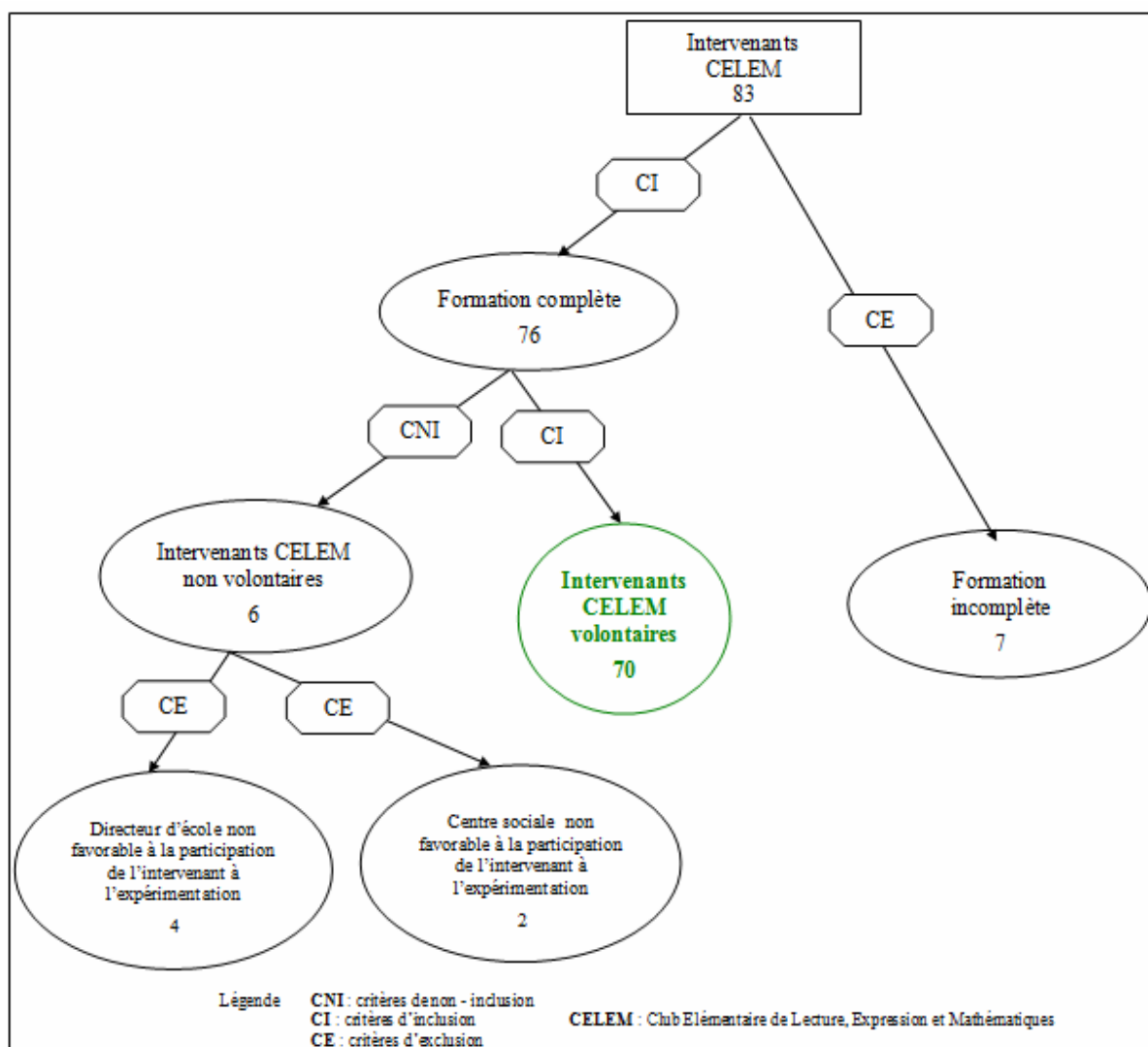


Figure 56 : constitution de la population des intervenants ; critères d'inclusion, de non-inclusion et d'exclusions avec effectifs.

Tableau 4 : constitution de la population des intervenants ; critères d'inclusion, de non-inclusion et d'exclusions avec effectifs.

	inclus	Exclus	Non inclus	Total des intervenants Restants
<b>Etape 1 : formation</b>				
Formation complète CI	76			83
formation incomplète CE		7		
<b>Etape 2 : volontariat</b>				
Intervenants volontaires CI	70			76
Intervenant non volontaires CNI			6	
Restant				70

Nous avons formé 83 intervenants CELEM (figure 56 et tableau 4), sur ces 83 intervenants nous avons exclu (CE) les intervenants n'ayant pas participé à tous les modules de formations soit 7 intervenants exclus de dispositif d'expérimentation. 76 clubs ont été ouverts, avec 76 intervenants. Sur les 76 intervenants nous avons exclu (CE) les intervenants qui n'ont pas eu l'autorisation de participer à notre expérimentation de la part du directeur d'école (4 intervenants<sup>154</sup> ou du Centre Social (2 intervenants), soit 6 intervenants. Notre population constituée alors de 70 intervenants a été répartie en deux groupes suivant un TAS.

Le tableau 5 rend compte du Tirage Aléatoire stratifié (TAS) avec **appariement** pour constituer des groupes équivalents de 35 intervenants. Après avoir caractérisés les individus à travers certains traits jugés importants (sexe, âge, ayant participé à un club l'année précédente) nous avons attribué au hasard à chacun des groupes F1 et F2 un sujet jugé équivalent par rapport à ce trait. L'intervention du hasard concernera ici le choix d'un individu au sein de chacune des paires constituées plutôt qu'au niveau de l'échantillon d'individus.

<sup>154</sup> Le directeur d'école travaille en partenariat avec les centres sociaux, dans la législation il n'y a aucun lien hiérarchique entre les deux instances.

Tableau 5 : organisation du TAS avec 70 intervenants

Effectifs	Nombre d'intervenants retenus 70						
	Nombre d'hommes 15			Nombre de femmes 55			
	25 ans < X1.2. < 35 ans	X1.3. > 35 ans	X2.1. < 25 ans	25 ans < X2.2. < 35 ans	X2.3. > 35 ans		
X1.1. < 25 ans	2	2	33	8	14		
Intervenant dans un club en 2013	Intervenant dans un club en 2013	Intervenant dans un club en 2013	Intervenant dans un club en 2013	Intervenant dans un club en 2013	Intervenant dans un club en 2013		
OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI		
NON	NON	NON	NON	NON	NON		
10	1	2	31	1	10		4
Case A	Case B	Case C	Case D	Case E	Case F	Case G	Case H
1 pour F1	5 pour F1 5 pour F2	1 pour F1 1 pour F2	1 pour F1 1 pour F2	1 pour F1 1 pour F2	15 pour F1 15 pour F2	3 pour F1 3 pour F2	5 pour F1 5 pour F2
1 pour F2	1 pour F1 1 pour F2	1 pour F1 1 pour F2	1 pour F1 1 pour F2	1 pour F1 1 pour F2	1 pour F1 1 pour F2	1 pour F1 1 pour F2	2 pour F1 2 pour F2

## 1.2. Appariement et tirage au sort

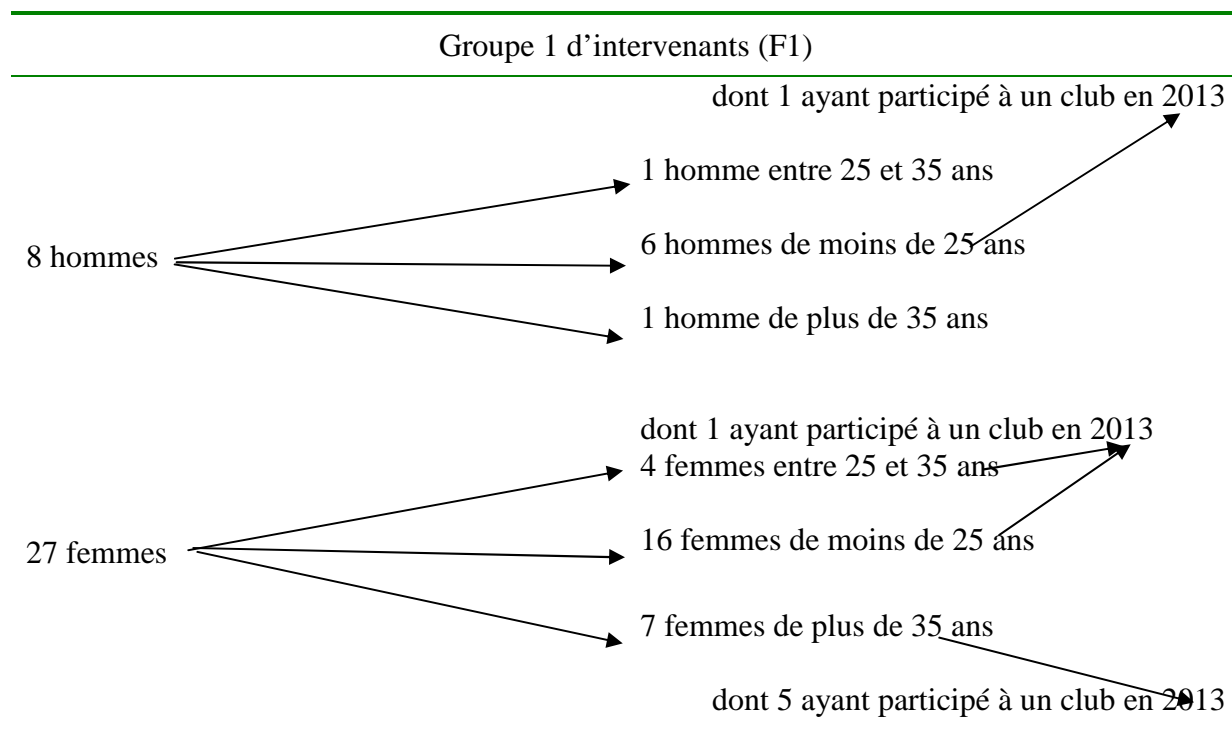
Nous avons organisé 8 tirages au sort (tableau 5) :

- Tirage au sort 1 : parmi les 10 intervenants hommes dont l'âge est inférieur à 25 ans et n'ayant pas participé à un club l'année précédente (case B); 5 sont tirés au sort et répartis ainsi : 5 hommes dans le groupe 1 (F1) et 5 hommes dans le groupe 2 (F2).
- Tirage au sort 2 : l'intervenant homme ayant participé à un club l'année précédente est dont l'âge est compris entre 25 et 35 ans (case C) est tiré au sort avec celui n'ayant pas participé à un club l'année précédente et dont l'âge est compris entre 25 et 35 ans (case D) ; l'un est réparti dans le groupe 1 (F1) et l'autre dans le groupe 2 (F2).
- Tirage au sort 3 : Les 2 intervenants hommes n'ayant pas participé à un club l'année précédente et dont l'âge est l'âge est supérieur à 35 ans (case F) sont tirés au sort ; l'un est réparti dans le groupe 1 (F1) l'autre dans le groupe 2 (F2).
- Tirage au sort 4 : les 2 intervenantes femmes dont l'âge est compris entre 25 et 35 ans ayant participé à un club l'année précédente (case G) sont tirées au sort et réparties ainsi : 1 femme dans le groupe 1 (F1) et 1 femme dans le groupe 2 (F2).
- Tirage au sort 5 : parmi les 31 intervenantes femmes dont l'âge est inférieur à 25 ans et n'ayant jamais participé à un club l'année précédente (case H); 30 sont tirées au sort et réparties ainsi : 15 femmes dans le groupe 1 (F1) et 15 femmes dans le groupe 2 (F2). La 31<sup>ème</sup> femme est tirée au sort avec celle ayant participé à un club l'année précédente et dont l'âge est compris entre 25 et 35 ans (case I) ; l'une est répartie dans le groupe 1 (F1) et l'autre dans le groupe 2 (F2).
- Tirage au sort 6 parmi les 7 intervenantes femmes dont l'âge est compris entre 25 et 35 ans et n'ayant pas participé à un club l'année précédente (case J); 6 sont tirées au sort et réparties ainsi : 3 femmes dans le groupe 1 (F1) et 3 femmes dans le groupe 2 (F2). La 7<sup>ème</sup> femme est tiré au sort avec l'homme de la case A
- Tirage au sort 7 : les 10 intervenantes femmes dont l'âge est supérieur à 35 ans et ayant participé à un club l'année précédente (case K); sont tirés au sort et réparti ainsi : 5 femmes dans le groupe 1 (F1) et 5 femmes dans le groupe 2 (F2).
- Tirage au sort 8 : les 4 intervenantes femmes dont l'âge est supérieur à 35 ans et n'ayant jamais participé à un club l'année précédente (case L) sont tirées au sort et réparties ainsi : 2 femmes dans le groupe 1 (F1) et 2 femmes dans le groupe 2 (F2).

On obtient ainsi 2 groupes d'intervenants ayant des caractéristiques homogènes, F1 et F2

Le groupe F1 est constitué de 35 intervenants : 8 hommes et 27 femmes. Sur les 8 hommes ; 1 est âgé entre 25 et 35 ans, et a participé à un club l'année précédente, 6 ont moins de 25 ans et 1 a plus de 35 ans. Sur les 27 femmes ; 16 sont âgées de moins de 25 ans dont 1 ayant déjà participé à un club l'année précédente, 4 femmes sont âgées entre 25 et 35 ans dont 5 ayant participé à un club l'année précédente et 7 ont plus de 35 ans dont 2 ayant participé à un club l'année précédente. Le groupe F2 est constitué de 35 intervenants : 7 hommes et 28 femmes. Sur les 7 hommes ; 1 est âgé entre 25 et 35 ans et a participé a un club l'année précédente, 5 ont moins de 25 et 1 a plus de 35 ans. Sur les 28 femmes ; 17 sont âgées de moins de 25 ans dont 1 ayant déjà participé à un club l'année précédente, 4 femmes sont âgées entre 25 et 35 ans dont 1 ayant déjà participé à un club l'année précédente et 7 ont plus de 35 ans dont 5 ayant participé à un club l'année précédente (tabelau 6 et tableau 7).

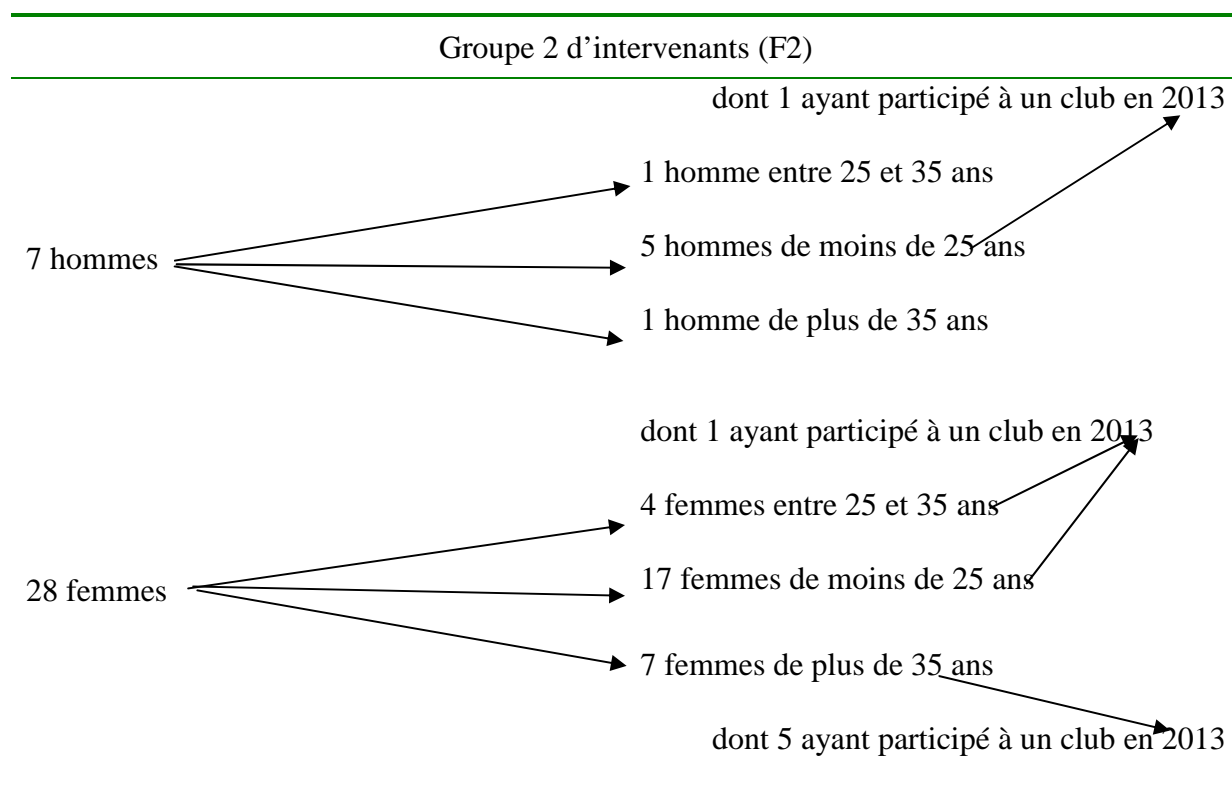
Tableau 6 : résultat de TAS pour les 70 intervenants, groupe 1(F1)



Ce tableau 6 présente l'organisation du Tirage Aléatoire Stratifié pour constituer le groupe d'intervenants F1, c'est le groupe expérimental. Ce tirage au sort est organisé en fonction des trois strates : « âge », « sexe », et « participation à un club l'année précédente », l'appariement a permis de répartir les intervenants dans ce groupe. Il est constitué de 27 femmes et 8 hommes, avec 6 intervenants ayant déjà participé à un club du type CELEM ou « coup de pouce » l'année précédente. La majorité d'entre eux (32 intervenants sur 70) sont âgés de moins de 25 ans. Parmi ces 70 intervenants ; 7 femmes et 1 homme ont plus de 35 ans. Les intervenants âgés entre 25 et 35 ans sont au nombre de 5 avec 1 homme et 4 femmes.

Le tableau 7 présente l'organisation du Tirage Aléatoire Stratifié pour constituer le groupe d'intervenants F2, c'est le groupe contrôle. Il est constitué de 28 femmes et 7 hommes, avec 6 intervenants ayant déjà participé à un club du type CELEM ou « coup de pouce » l'année précédente. La majorité d'entre eux (22 intervenants sur 70) sont âgés de moins de 25 ans. Parmi ces 70 intervenants ; 7 femmes et 1 homme ont plus de 35 ans. Les intervenants âgés entre 25 et 35 ans sont au nombre de 5 avec 1 homme et 4 femmes.

Tableau 7 : résultat de TAS pour les 70 intervenants, groupe 2(F2)



1.3. Les données recueillies concernant les intervenants : les cartes associatives en F1 et F2  
 Nous avons recueilli les cartes associatives réalisées par les 70 intervenants en début d'année, avant que la formation ne commence. En fin d'année sur ces 70 intervenants 46 d'entre eux ont participé au dernier jour de formation, ils ont alors élaboré à nouveau une carte associative. Autrement dit notre population compte 1/3 de perdus de vue. Nous avons ainsi recueilli 116 cartes associatives provenant de 70 intervenants. Parmi ces 70 intervenants, 35 intervenants (F1) ont participé à une formation contenant des éléments d'autoévaluation au service de l'autorégulation et 35 autres (F2) ont participé à une formation ne contenant pas ces éléments de manière volontaire et systématique. Parmi les 46 intervenants ayant produit une seconde carte associative, 20 sont des intervenants formés en F1 et 26 sont des intervenants formés en F2 (tableau 8).

Tableau 8 : nombre de cartes associatives recueillies selon le groupe d'appartenance de l'intervenant et la période de l'année

Nombre de cartes associatives	Début d'année (période A)	Fin d'année (période B)
Intervenants du groupe F1	35	20
Intervenants du groupe F2	35	26
total	70	46



Lors de l'inventaire des cartes associatives, nous constatons donc que tous les intervenants (70) n'ont pas produit de seconde carte associative. Nous pourrions néanmoins comparer l'évolution des productions des deux groupes d'intervenants F1 et F2 sur les périodes A et sur les périodes B

## 2. Traitement des données des intervenants : les cartes associatives

Les données recueillies proviennent des intervenants CELEM répartis en deux groupes F1 et F2. A la fin de l'année le contexte expérimental dans lequel nous travaillons a nécessité de réajuster notre échantillon de population pour nous adapter aux intervenants perdus de vue. Nous présentons alors notre nouvelle organisation pour le traitement des données, puis exposons notre traitement :

Pour notre recherche des représentations sociales des intervenants en début d'année (période A), notre population sera constituée de l'ensemble des intervenants autrement dit F1 + F2. Ce choix de travailler sur le groupe de 70 intervenants est motivé par deux caractéristiques liées au contexte de la recherche :

- première caractéristique : à ce moment de l'année (période A, début d'année) les intervenants viennent d'être recrutés. Ils n'ont participé à aucune formation et les groupes ne sont pas encore opérationnalisés. Ainsi, ils ont tous réalisé leur carte associative en amont de la formation.
- Pour les 15 intervenants ayant déjà participé à un club l'année précédente et donc à une formation, le Tirage aléatoire Stratifié (TAS) a permis de les répartir de manière aléatoire entre les deux groupes F1 et F2 en tenant compte du critère « a déjà participé à un club » et de garantir ainsi la comparabilité des deux groupes pour la suite du traitement des données

**Notre hypothèse est que les intervenants ayant participé à des formations en partie différentes par leur contenu auront évolué différemment et que ce changement sera visible à travers les représentations sociales recueillies au moyen de cartes associatives.**

Il est donc important d'analyser les cartes des deux populations F1 et F2 en fin d'année (période B). Cette analyse comparative nous permet de voir s'il y a eu des transformations des représentations et lesquelles. Puis nous comparons en fin d'année les productions des deux groupes F1 et F2, pour savoir quels sont les éléments qui différencient les représentations des intervenants F1 des représentations des intervenants F2. Enfin, nous comparons l'évolution des productions de F1 entre le début et la fin de l'année, puis F2 entre le début et la fin de l'année pour savoir ce qui différencie les transformations constatées entre le début d'année et la fin de l'année selon le groupe d'appartenance de l'intervenant.

**En début d'année (période A), nous avons donc colligé 70 cartes associatives<sup>155</sup>.** Nous avons saisi informatiquement<sup>156</sup> tous les mots contenus dans ces 70 cartes. Les cartes produites en début d'année (période A), quel que soit le groupe d'appartenance de l'intervenant (F1 ou F2), comptent 418 occurrences<sup>157</sup>.

Pour vérifier le contenu des cartes associatives produites dans chaque groupe, à chaque période, nous proposons d'analyser **l'étendue lexicale** des productions colligées.<sup>158</sup>

Nous pouvons alors conclure que l'étendue du lexique, quel que soit le groupe ou la période, est quasi similaire.

---

<sup>155</sup> Annexe 44 : exemple de cartes associatives

<sup>156</sup> Annexe 54 : exemple de saisie du contenu des cartes associatives

<sup>157</sup> Annexe 62 : extrait des résultats générés par Excel

<sup>158</sup> Annexe 23 : recherche de l'étendue lexicale

## 2.1. Catégorisation des données recueillies avec les cartes associatives

Nous avons ensuite cherché les catégories susceptibles de représenter l'ensemble des items produits par les intervenants. « Le choix des catégories représente la démarche essentielle de l'analyse de contenu » (Grawitz, 2009, p. 617) et requiert le respect de quatre « qualités techniques » (*Ibid.*) : **Exhaustivité**, **exclusivité**, **objectivité** et **pertinence**. L'exhaustivité « c'est-à-dire que l'ensemble du contenu que l'on a décidé de classer doit l'être en entier » (*Ibid.*) Nous avons catégorisé ainsi la totalité des vocables soit 215 vocables pour le début de l'année (période A).

L'**exclusivité** est respectée, autrement dit un vocable appartient à une et une seule catégorie. L'**objectivité** est assurée par le croisement de trois sources : les catégories élaborées par le traitement informatique, les catégories les plus pertinentes proposées par le chercheur en rapport avec la recherche et les catégories construites par les sujets. Après le croisement de trois sources : une lecture flottante (Bardin, 2011), un traitement informatique<sup>159</sup> et les catégories relevées par les intervenants (au moyen de code couleur), nous avons obtenu alors des catégories qui nous semblent les plus **pertinentes** pour les représentations que les sujets peuvent avoir de leur mission d'intervenant dans un CELEM. Six catégories apparaissent, quel que soit le groupe (F1 et F2), en début d'année (période A) : éducation, enfant, loisir, sentiment, emploi comportement et cognition (tableau 9). L'ordre dans lesquelles elles sont présentées correspond au poids des items qui la constituent.

Tableau 9 : catégories en début d'année (période A) de tous les intervenants F1 et F2

Importance de la catégorie dans l'ordre décroissant	Titre des catégories de la représentation sociale
1	Education
2	Enfant / Loisir
3	Sentiment
4	Emploi
5	Comportement
6	Cognition

**La catégorie 1 - éducation**<sup>160</sup> regroupe tous les items liés à l'éducation, la scolarité, l'école ; c'est-à-dire que l'intervenant pense avoir prioritairement une mission éducative auprès des enfants du club. Il évoque alors le *bon élève*, le *professeur*, la *pédagogie*, la *leçon* ou encore l'*Éducation Nationale*. La représentation des intervenants qui privilégient l'utilisation de cet ensemble de vocables est une représentation qui peut se traduire par une posture proche de celle de l'enseignant.

**La catégorie 2 – enfant** regroupe les *plaisirs de l'enfance* avec le *loisir*, les *jeux*, l'*amusement*. L'intervenant qui privilégie cette représentation de sa mission peut penser que son rôle est de créer un moment de *bien-être* autour d'*activités ludiques* comme les *devinettes* ou les jeux de *ballon*. L'intervenant dans ce cas peut privilégier une posture d'animateur dans le CELEM.

**La catégorie 3 – sentiment** touche le domaine *affectif* et de la relation aux autres. Les mots comme *copain*, *respect*, *confiance*, *sympathie* mais aussi *bien être* appartiennent à cette catégorie. L'intervenant pense que son rôle est prioritairement de développer la confiance en soi et la sociabilité des enfants du club. Il va s'appliquer à créer et valoriser des liens affectifs.

<sup>159</sup> Annexes 55, 57, 58, 59, 60

<sup>160</sup> Les mots inscrits en *italique* dans cette partie sont les vocables relevés dans les cartes associatives

La posture du sujet qui a cette représentation de sa mission d'intervenant CELEM développera une posture proche du « grand frère » (Duret, 1996).

**La catégorie 4 – *emploi*** est une catégorie qui n'est pas centrée sur l'enfant du club mais sur l'intervenant. Le vocable comme *travail*, *recrutement* ou *heure supplémentaire* sont dans ce regroupement. Cette catégorie ne nous apporte aucune information sur la posture de l'intervenant face aux enfants. Cependant ces mots montrent que cet emploi éphémère est vu comme une source de revenu supplémentaire pour l'intervenant.

**La catégorie 5 – *comportement*** comporte l'ensemble des comportements ou qualités attendus ou souhaités par l'intervenant : *générosité*, *patience*, *gentillesse*. L'intervenant pense que son rôle est de favoriser le développement d'un comportement social au sein de son club, avec des valeurs comme la *tolérance* et la *solidarité*. Le sujet qui privilégie cette représentation va adopter une posture altruiste et va encourager les enfants du club à adopter cette même posture.

**La catégorie 6 – *cognition*** regroupe des vocables comme *expérience*, *connaissance* et *compréhension*. L'intervenant qui a pour représentation de sa mission le développement des processus mentaux et pense alors adopter une posture qui peut être au service du développement cognitif de l'enfant, favorise alors la *réflexion*, le *savoir faire*, il parle alors d'*intelligence*.

Nous avons catégorisé les différentes productions en classant tous les items sans en omettre aucun, selon leur signification. Les catégories sont alors obtenues selon la fréquence de l'item, le poids accordé par le sujet. Ces regroupements représentent différentes représentations que les intervenants se sont créés de leur mission d'intervenant avant toute formation et action sur le terrain. Reprenant les éléments théoriques « les représentations sociales sont des guides pour l'action » (Abric, 1994, p.7) nous pourrions supposer que ces catégories sont autant de postures possibles de l'intervenant face au groupe d'enfant du club. D'après notre analyse, en début d'année, les intervenants viennent d'être recrutés pour travailler avec un groupe de six enfants en difficulté scolaire le soir après la classe. D'après les résultats obtenus et notre analyse, quel que soit le groupe auquel l'intervenant appartient en début d'année, son profil type est le suivant : il se représente sa mission d'intervenant CELEM comme étant prioritairement au service de la scolarité de l'enfant pour 29%<sup>161</sup>. Il estime pour 23% de sa représentation globale que pour favoriser la réussite scolaire des enfants, c'est au travers de jeux éducatifs ou d'activités ludiques qu'il faudra agir. Dans cette représentation l'importance d'un lien de confiance entre l'enfant et l'intervenant est de 17%. Il n'hésitera pas alors à s'investir affectivement dans sa relation avec les enfants pour accomplir sa mission. Cet emploi représente aussi le gain d'un financement de quelques heures supplémentaires pour 14% de la représentation. Enfin 9% de la représentation globale est axée sur la nécessité d'adopter une posture de tolérance et de patience envers les enfants afin répondre à leur mission dans le CELEM. Les 8% restants de la représentation est la prise en compte des processus mentaux des enfants, comme moyen permettant de favoriser le développement de l'intelligence. Ainsi la répartition des principales catégories des représentations sociales de l'intervenants CELEM peuvent se schématiser comme suit : figure 57.

---

<sup>161</sup> Données calculées sur les six premières catégories en négligeant les suivantes et les possibles répétitions.

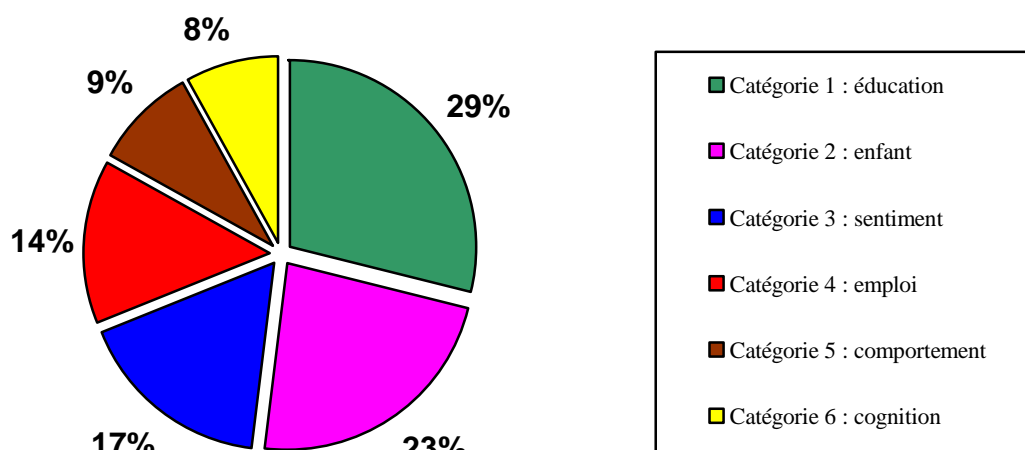


Figure 57 : répartition des principales catégories de la représentation sociale de l'intervenant CELEM en début d'année

Nous avons proposé alors des interprétations possibles de postures pouvant correspondre aux représentations recueillies par cartes associatives. Seule la catégorie 4 – *emploi* ne nous apporte aucune information précise sur la posture que l'intervenant pourra adopter car, pour lui, dans ce cas, la mission d'intervenant est un moyen d'avoir un emploi, cette indication ne nous permet pas de savoir comment il envisage de mettre en œuvre cet emploi. Après une année de formation et de mise en œuvre sur le terrain, quelles sont les catégories qui se détachent des cartes associatives selon le groupe d'appartenance de l'intervenant F1 ou F2 (figure 57) ?

Tableau 10 : récapitulatif des catégories en périodes A et B, des intervenants

Importance de la catégorie dans l'ordre décroissant	Titre des catégories de la représentation sociale		
	Début d'année (période A) Tous les intervenants	Fin d'année (période B)	
		Intervenants groupe 1 F1	Intervenants groupe 2 F2
1	Education	Education	Education
2	Enfant / loisir	Sentiment	Loisir
3	Sentiment	Enfant	Sentiment
4	Emploi	Emploi	Enfant
5	Comportement	Comportement	Comportement
6	Cognition	Succès/famille	Emploi

Le premier constat (tableau 10), est que dans l'ensemble les catégories sont identiques à la période A de début d'année. Par contre l'ordre dans lequel les catégories apparaissent est un peu modifié : les trois premières catégories sont inchangées, c'est ensuite qu'il y a des modifications. La notion de succès et de famille apparaît chez les intervenants formés en F1. Celle de cognition apparaît beaucoup plus tard pour les intervenants F1.

Notre analyse montre qu'elles sont en fin d'année similaires à celle du début de l'année, avec cependant un ordre d'apparition modifié ; autrement dit le poids des items est le même en début et en fin d'année. Ainsi la catégorie éducation avec des vocables comme *école satisfaction* apparaît pour 25% de la représentation pour les intervenants du premier groupe et pour 24% pour la représentation des seconds. Nous sommes là encore dans le rapport à l'institution. Pour 14% de la représentation du premier groupe et 11% du second c'est la catégorie comportement qui est prégnante. La catégorie enfant pèse 17% pour le premier groupe et 14% pour le second. Il semble donc qu'après une année de formation il y ait peu de changements dans la répartition des catégories des représentations que les intervenants se font de leur mission. Second point, nous constatons que les représentations des intervenants diffèrent peu d'un groupe à l'autre. Il semble donc qu'après une année de formation il y ait peu de changements dans les représentations que les intervenants se font de leur mission. Second point, nous constatons que les représentations des intervenants du groupe F1 sont peu différentes des représentations des intervenants appartenant au groupe F2. Pour parler de possible changement, nous devons identifier le noyau central.

## 2.2. Recherche du système central des représentations des intervenants.

A l'aide du logiciel développé pour l'occasion<sup>162</sup> nous calculons pour chaque item son rang moyen d'apparition et sa fréquence. Puis nous calculons le coefficient de corrélation linéaire<sup>163</sup> entre les fréquences et les rangs.

L'importance d'un item est déterminée par deux critères : le rang autrement dit le rang moyen d'apparition dans le groupe, et la fréquence autrement dit le nombre de fois où il est répété.

Afin de déterminer le lien possible entre la fréquence de l'item et son rang, nous avons calculé le coefficient de corrélation<sup>164</sup>. Pour les cartes associatives du début d'année pour les groupes d'intervenants F1 et F2, le coefficient est de 0,219. Il donc inférieur à 0.5, ce qui atteste d'une faible corrélation. Le rang de l'item ne constitue pas alors à lui seul un signe de centralité, autrement dit un item en rang 1 ne signifie pas que c'est un élément organisateur de la représentation. C'est corroboré par les sujets, qui, lorsqu'on leur demande d'entourer le ou les mots les plus significatifs pour eux, entourent non pas, l'un des premiers mots de leur carte associative, mais privilégient les derniers mots de leur carte. Nous devons alors pour trouver le noyau central nous attacher au rapport fréquence / rang afin de déterminer les éléments constitutifs du noyau de la représentation. Ainsi, en période A, si la fréquence est élevée et que le rang est faible, nous pourrions supposer que nous sommes alors en présence d'élément appartenant au noyau central de la représentation.

Nous avons alors recherché, en calculant le rapport fréquence / rang, les éléments constitutifs du noyau central (tableau 11).

---

<sup>162</sup> Annexe 56 : programme développé pour la recherche

<sup>163</sup> Annexe 55 : distribution du rang

<sup>164</sup> Annexe 61 : résultats fréquence / rang

Tableau 11 : éléments constitutifs du noyau central en début d'année (période A), pour tous les intervenants F1 et F2

<b>Rapport</b> Fréquence/Rang	<b>Rang</b> de l'item dans la représentation	<b>Fréquence</b> de l'item dans la représentation sociale	<b>Titre de l'item</b> de la représentation sociale
38	2	76	enfant
30	2	61	école
21	2	43	aide
21	1	21	réussite
20	2	41	devoir
19	2	39	jeux
13	2	27	accompagnement
12	2	25	apprendre
12	2	24	travail
12	1	12	patience
10	2	20	Animation
10	1	10	apprentissage

En début d'année, les cinq éléments du noyau central sont : *enfant*, *école*, *aide*, *réussite*, *devoir*. La place de l'*enfant* et de l'*école* est prégnante. On peut interpréter cela comme une posture d'aide qui semble au service de la réussite et de la réalisation des devoirs. Nous sommes ici, au regard du rapport fréquence / rang, en présence d'éléments organisateurs autrement dit appartenant au noyau central de la représentation pour tous les intervenants (F1 et F2) en début d'année (période A)

Nous avons procédé au même traitement pour le groupe F1 en fin d'année (période B), et obtenu le tableau suivant (tableau 12). Les nombres qui apparaissent dans les tableaux de la période B (fin d'année) sont tous beaucoup plus faibles que ceux de la période A (début d'année), cela s'explique par l'effectif de la population qui non seulement a diminué mais qui de plus, est, pour les besoins de notre recherche, réparti entre deux groupes F1 et F2.

Tableau 12 : éléments constitutifs du noyau central en fin d'année (période B) pour les intervenants F1

<b>Rapport</b> Fréquence/Rang	<b>Rang</b> de l'item dans la représentation	<b>Fréquence</b> de l'item dans la représentation sociale	<b>Titre de l'item</b> de la représentation sociale
7	2	14	enfant
6	1	6	évolution
5	2	11	réussite
5	2	10	travail
5	1	5	animateur
4	2	9	école
4	2	9	devoir
4	2	9	aide
4	2	8	jeux
4	1	4	progrès
3	2	7	difficulté
3	1	3	réussir

### 2.3. Recherche diachronique d'évolution du système central des représentations des intervenants.

En fin d'année, pour le groupe d'intervenants F1 ; les cinq éléments du noyau central sont (tableau 13) : *enfant, évolution, réussite, travail, animateur*. La place de l'enfant reste très marquée. Cependant les deux items qui suivent le mot *enfant* nous permettent de supposer que l'intervenant n'adopte pas nécessairement une posture au service de l'école mais privilégie l'évolution de l'enfant.

**C'est un changement qui peut être significatif dans le noyau central pour notre contexte et qui mérite d'être souligné. En effet, le changement d'un élément du noyau central, peut signifier qu'il y a un possible début de transformation de la représentation et de plus ce changement semble privilégier l'évolution de l'enfant plutôt que la réussite scolaire** (tableau 13).

Tableau 13 : *comparaison des éléments du noyau central de la représentation entre le début de l'année (période A) pour tous les intervenants et la fin de l'année (période B) pour F1*

Importance des items (rapport fréquence / rang)	Titre de l'item de la représentation sociale	
	Début d'année (période A) Pour les 2 groupes d'intervenants (F1 et F2)	Fin d'année (période B) Pour les intervenants 1 (F1)
	1	enfant
2	école	évolution
3	aide	réussite
4	réussite	travail
5	devoir	animateur
6	jeux	école
7	accompagnement	devoir
8	apprendre	aide
9	travail	jeux
10	patience	progrès
11	animation	Difficulté
12	apprentissage	réussir

Ce tableau 13 met en évidence le changement au niveau du deuxième et troisième item entre le début d'année et la fin de l'année pour le groupe F1.

Nous avons procédé au même traitement pour le groupe F2 en fin d'année (période B), et obtenu le tableau suivant (Tableau 14) :

Tableau 14 : *éléments constitutifs du noyau central en fin d'année, pour les intervenants F2*

<b>Rapport</b> Fréquence/Rang	<b>Rang</b> de l'item dans la représentation	<b>Fréquence</b> de l'item dans la représentation sociale	<b>Titre de l'item</b> de la représentation sociale
14	1	14	école
10	2	20	enfant
9	2	19	devoir
8	3	24	jeux
7	2	15	aide
6	1	6	respect
6	1	6	éducation
5	1	5	lien
4	2	9	travail
4	2	8	soutien
4	2	8	Apprendre
4	1	4	patience

En fin d'année, pour le groupe d'intervenants F2 ; les cinq éléments du noyau central sont : *école, enfant, devoir, jeux, aide* (Tableau 14) La place de l'enfant n'est plus première, comme en début d'année (période A), elle est encadrée par les notions d'école et de devoir. Le poids de l'institution semble prégnant, le jeu et l'aide pourraient être une des réponses possibles à l'atteinte des normes institutionnelles pour ce groupe d'intervenants.

Tableau 15 : *comparaison des éléments du noyau central de la représentation entre le début de l'année (période A) pour tous les intervenants et la fin de l'année (période B) pour F2*

<b>Importance des items</b> (rapport fréquence / rang)	<b>Titre de l'item</b> de la représentation sociale	
	Début d'année (période A) Pour les 2 groupes d'intervenants (F1 et F2)	Fin d'année (période B) Pour les intervenants 2 (F2)
1	enfant	école
2	école	enfant
3	aide	devoir
4	réussite	jeux
5	devoir	aide
6	jeux	respect
7	accompagnement	éducation
8	apprendre	lien
9	travail	travail
10	patience	soutien
11	animation	apprendre
12	apprentissage	patience

Il semble que le noyau central des représentations des intervenants F2 se soit peu modifié entre les deux périodes. Depuis le début de l'année, la priorité reste pour l'intervenant formé en F2 (sans initiation à l'autoévaluation) de permettre à l'enfant de répondre à la norme institutionnelle que représente l'école (tableau 15). Les devoirs occupent une place importante c'est les troisième item pour ce groupe.



On peut alors penser que répondre à la demande institutionnelle de la réalisation des devoirs est au cœur de la mission que les intervenants de ce groupe se représentent.

#### 2.4. Recherche synchronique du système central des représentations des intervenants.

Après avoir cherché les modifications possibles du système central des représentations de chacun des groupes (F1 et F2) entre le début d'année (période A) et la fin de l'année (période B) nous proposons de comparer les éléments constitutifs du système central en fin d'année (période B) entre les intervenants appartenants au groupe F1 et les intervenants du groupes F2 (tableau 16).

Tableau 16 : *comparaison des éléments du noyau central de la représentation en fin d'année (période B) entre F1 et F2*

Importance des items (rapport fréquence / rang)	Titre de l'item de la représentation sociale	
	Fin d'année (période B) Pour les intervenants 1 (F1)	Fin d'année (période B) Pour les intervenants 2 (F2)
1	enfant	école
2	évolution	enfant
3	réussite	devoir
4	travail	jeux
5	animateur	aide
6	école	respect
7	devoir	éducation
8	aide	lien
9	jeux	travail
10	progrès	soutien
11	difficulté	apprendre
12	réussir	patience

Alors que le groupe F1 repousse les items institutionnels (*école, devoir, aide, difficulté*) après les cinq premiers items, le groupe F2 les pose dans les cinq premiers (Tableau 16). Pour F1 sur les 12 premiers items les notions de transformation apparaissent avec les mots *évolution, réussite, progrès* et *réussir*. Alors que pour les intervenants F2 le vocabulaire de l'institution est fortement marqué avec *école, devoir, aide, respect travail, soutien, apprendre éducation*. **Il semble donc que les représentations des intervenants, bien qu'ayant peu de changement, se différencient par la place accordée à l'évolution de l'enfant d'une part (F1) et la place accordée à la norme institutionnelle de l'autre (F2).**

Tableau 17 : résultats des cartes conceptuelles en fonction des groupes et de la période

Période A F1 & F2	Période B	
	F1	F2
<b>Catégories des représentations sociales</b>		
Éducation	Éducation	Éducation
Enfant / Loisir	Sentiment	Loisir
Sentiment	Enfant	Sentiment
Emploi	Emploi	Enfant
Comportement	Comportement	Comportement
Cognition	Succès / Famille	Emploi
<b>Éléments constitutifs du noyau central</b>		
Enfant	Enfant	École
École	Évolution	Enfant
Aide	Réussite	Devoir
Réussite	Travail	Jeux
Devoir	Animateur	Aide
Jeux	École	Respect
Accompagnement	Devoir	Éducation
Apprendre	Aide	Lien
Travail	Jeux	Travail
Patience	Progrès	Soutien
Animation	Difficulté	Apprendre
Apprentissage	Réussir	Patience

Ce tableau 17 récapitule les résultats obtenus après traitement des cartes associatives des intervenants CELEM.

- En période A, les catégories des représentations sociales et les éléments constitutifs du noyau central sont les mêmes pour les deux groupes F1 et F2, ce qui rend possible la comparaison entre les deux groupes pour évaluer le progrès éventuel entre les deux périodes A et B.
- Les catégorisations des représentations sociales ont évolué entre les deux périodes pour les deux groupes, surtout en termes d'ordre et d'importance des catégories. Cependant, les catégorisations en période B sont assez semblables entre les deux groupes d'intervenants F1 et F2.
- Ce sont les éléments constitutifs du noyau central qui permettent de différencier les deux groupes d'intervenants dans leur évolution : les intervenants de F1 semblent privilégier davantage une posture qui favorise l'évolution de l'enfant (enfant en 1<sup>o</sup> position et évolution en 2<sup>o</sup> position) plutôt qu'une posture de service à l'école ; les intervenants de F2 accordent plus de poids à une posture institutionnelle (l'enfant est placé en 2<sup>o</sup> position et est encadré par l'école en 1<sup>o</sup> position et les devoirs en 3<sup>o</sup> position).

Pour conclure ; notre traitement des données recueillies a mis en évidence que les représentations sociales entre le début et la fin de l'année pour les intervenants se sont légèrement modifiées. Les catégories ont été élaborées par recoupement de trois sources d'informations : les résultats du traitement informatique, les inférences du chercheur et les catégories produites par les sujets.

Le calcul des coefficients de corrélation et les productions des sujets (mots entourés) ont mis en évidence que, dans notre contexte, le rapport de la fréquence par rapport au rang moyen dans la population pouvait être des indicateurs de centralité des items. Le noyau central de la représentation a subi des modifications entre la période A de début d'année et la période B de fin d'année. Ce qui cependant est encore plus significatif, c'est que les changements observés sur le noyau central des représentations du groupe F1 sont différents des modifications observées sur le noyau central des représentations du groupe F2. Ainsi pour F2 le noyau central semble privilégier les notions d'atteinte de norme alors que les intervenants du groupe F1 privilégient les notions d'évolution. Le groupe F1 qui a participé à une formation contenant des éléments d'autoévaluation semble avoir amorcé une transformation visant à s'éloigner d'un besoin d'atteinte d'une norme, pour privilégier l'évolution de l'enfant. Ce résultat est, bien que très modeste, très encourageant pour la suite de notre étude.

En effet, notre hypothèse de départ consistait à supposer qu'avec une formation comportant des éléments d'autoévaluation au service de l'autorégulation, les intervenants modifieraient leur représentation sociale de manière différente des intervenants ne participant pas à une formation contenant ce type d'éléments de manière volontaire et explicite.

**Nous pouvons dire ici que notre hypothèse est validée et nous formulons une nouvelle hypothèse sur la nature de ces changements au regard de nos résultats. Une formation contenant des éléments d'autoévaluation favoriserait une posture de formateur plus qu'une posture d'enseignant, de « grand frère » ou d'animateur.**

3. Traitement des données recueillies : recherche de dépendance entre la participation aux tests et la formation des d'intervenants F1 ou F2 :  $\chi^2$

La quantité d'éléments recueillis nous questionne (Tableau 18). En effet, sur les 19 tests provenant des groupes d'enfants E1 de début d'année, seulement 9 tests ont été colligés en fin d'année (E1B), soit : 19 E1 période A  $\Rightarrow$  9 E1 période B, avec un écart de 10 intervenants qui ne font plus passer les tests en fin d'année. Alors que pour les clubs E2, 22 tests ont été colligés en début d'année et 19 en fin d'année soit 22 E2 période A  $\Rightarrow$  19 E2 période B avec donc un écart de 4 intervenants qui ne font pas passer les tests de fin d'année.

Tableau 18 : effectifs des intervenants ayant fait passer les tests d'enfants

<i>Groupe auquel appartient l'intervenant</i>	Nombre d'intervenants ayant fait passer les tests	
	Début d'année Période A	Fin d'année Période B
Club avec un intervenant formé en F1	19 intervenants font passer les tests	9 intervenants font passer les tests
Club avec un intervenant formé en F2	22 intervenants font passer les tests	19 intervenants font passer les tests

Recherche de lien entre les formations des intervenants (formés en F1 ou F2) et le nombre d'intervenants ayant fait passer les tests en début et fin d'année.

Cette différence de quantité de tests d'évaluation récoltés (tableau 18) selon les groupes d'intervenants F1 ou F2 nous questionne. Nous proposons de chercher s'il existe un lien entre le nombre de tests d'évaluation colligés et la formation des intervenants.

Plus précisément nous cherchons à savoir s'il existe un lien entre les intervenants formés en F1 ou en F2, (car ce sont les intervenants qui organisent la passation des tests dans leur club) et la quantité de tests récoltés. Notre expérimentation se déroule sur une échelle de temps de sept mois, avec une prise d'indice en deux temps ; en début d'année (période A) et en fin d'année (période B), nous proposons donc de vérifier s'il existe un lien entre les intervenants formés en F1 ou en F2 et le nombre de tests colligés pour ces deux périodes A puis B.

### 3.1. Organisation du $\chi^2$

Nous traitons les données avec un  $\chi^2$  afin de savoir s'il existe un lien de dépendance entre la formation de l'intervenant F1 ou F2 et le nombre d'intervenants ayant accepté de faire passer les tests. **L'hypothèse du chercheur (H1) est que le nombre d'intervenants faisant passer les tests aux enfants est dépendant du type de formation (F1 ou F2).** La population est composée de tous les intervenants CELEM des formations F1 et F2, l'outil est le nombre de tests d'évaluation des enfants colligés. La VI « Type de formation » est inter-sujets, les deux groupe F1 et F2 sont indépendants nous utilisons le  $\chi^2$  pour valider notre hypothèse H1. Le plan d'analyse est alors : S<Type de formation<sub>2</sub>>\*période<sub>2</sub>

Nous avons alors (figure 58 – figure 59).

Une variable indépendante provoquée (VI) : le type de formation des intervenants avec deux modalités :

- première modalité : la formation F1 contenant des éléments d'autoévaluation au service de l'autorégulation,
- seconde modalité : la formation F2 suit une formation ne contenant pas ces éléments de manière volontaire et systématique.

Une variable dépendante provoquée (VD) : l'effectif des intervenants ayant fait passer le test est une variable nominale avec deux modalités :

- première modalité : « oui » correspond au nombre de tests récoltés
- seconde modalité : « non » correspond au nombre de tests manquants.

Une variable parasite neutralisée : la zone géographique contenant un dispositif – PARE

La variable parasite est la « zone géographique » sur laquelle se déroule cette expérimentation

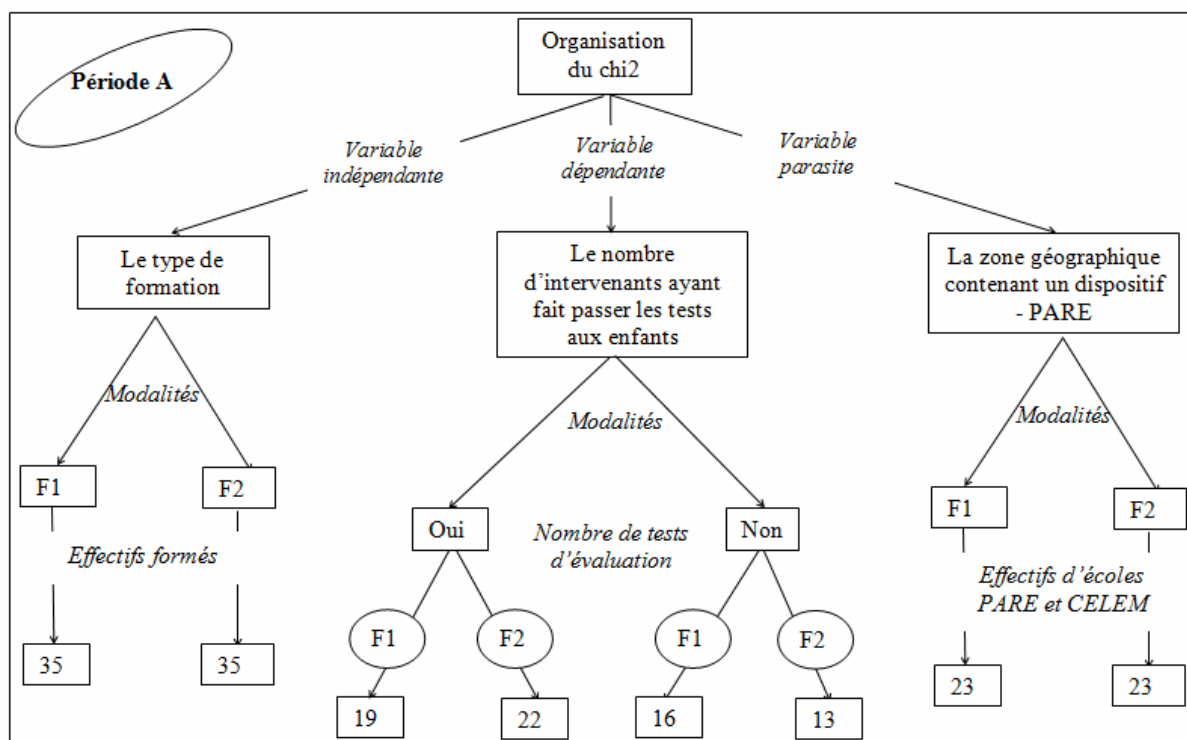


Figure 58 : organisation du  $\chi^2$ , répartition des effectifs en fonction des variables et de leurs modalités en période A

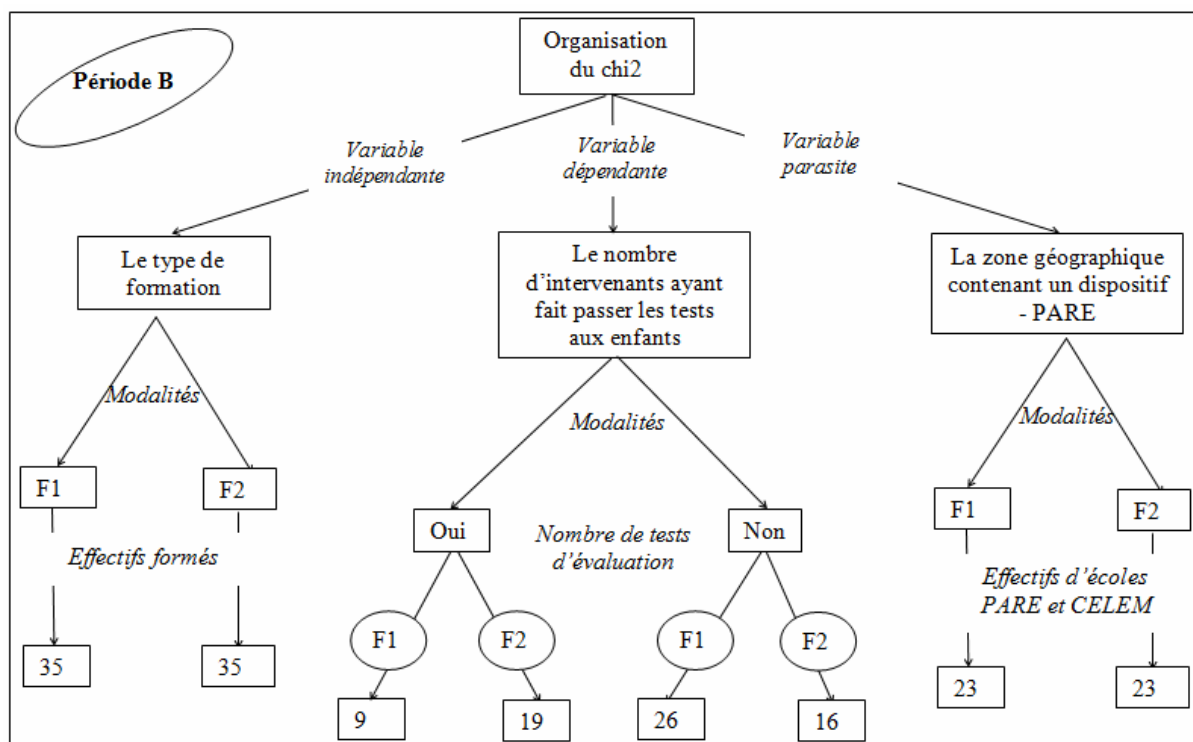


Figure 59 : organisation du  $\chi^2$ , répartition des effectifs en fonction des variables et de leurs modalités en période B

### 3.2. Variable parasite : participation au PARE (Projet d'Aide à la Réussite des Elèves)

Notre variable parasite est absolue, car elle existera quel que soit le scénario expérimental choisi. En effet, les tests d'évaluations de début et de fin d'année ont été élaborés à partir des évaluations nationales PARE alors que certaines des écoles concernées par les CELEM fonctionnent avec un dispositif PARE. Cela signifie que les élèves des classes de CE1 en PARE passent obligatoirement l'intégralité des évaluations PARE. Ainsi, notre hypothèse est que pour éviter que les enfants ne travaillent à deux reprises sur les mêmes évaluations (évaluations PARE complètes pour le dispositif PARE et évaluations PARE partielles pour le CELEM) certains partenaires (enseignants et / ou intervenants) n'ont pas fait passer les tests d'évaluations CELEM. Le témoignage d'un intervenant (CELEM club n°5) va dans ce sens « elle [la directrice] trouve que c'est (sic) les mèmes (sic) que les évaluations de 3<sup>ème</sup> trimestre »<sup>165</sup> Pour vérifier notre hypothèse nous comparons la liste des écoles PARE<sup>166</sup> du département avec nos listes d'écoles CELEM animées par des animateurs F1 ou F2.

<sup>165</sup> Annexe 63 : lettre d'une intervenante

<sup>166</sup> Annexe 45 : liste des écoles PARE

Tableau 19 : listes des écoles accueillant à la fois un dispositif PARE et un dispositif CELEM

Noms des écoles	Nombre de clubs dans l'école selon de groupe	
	CELEM F1	Nombre de CELEM F2
MOISSON	0	1
BUSSERADE	0	1
KLÉBER	5	2
FÉLIX PYAT	1	0
AIR BEL	1	0
LA ROSE VAL PLAN	0	1
SAINT-JÉRÔME LES LILAS	0	2
BOUGE	0	1
CANET LAROUSSE	2	0
CANET JAURÈS	0	1
CLAIR SOLEIL	0	1
LES FLAMANDS	0	1
BUSSERINE	1	1
CANET AMBROSINI	1	0
SAINT-ANDRÉ CASTELLANE	1	0
LA BICARDE	0	2
ARENC BACHAS	0	2
LA VISTE BOUSQUET	1	1
SAINT LOUIS LE ROVE	0	1
VINCENT LEBLANC	1	0
RUFFI	0	1
SAINT JUST COROT	0	2
SAINT BARTHELEMY SNCF	1	0
SINONCELLI	3	1
EMILE VAYSSIERE 1	3	0
AYGALADES OASIS	0	1
PARC KALLISTE 2	1	0
CASTELLAS LES LIONS	1	0
Total	23	23

Le tableau 19, montre que sur 73 écoles accueillant un dispositif PARE, 28 accueillent également un ou plusieurs dispositifs CELEM. Parmi les 28 écoles accueillant à la fois un dispositif PARE et un dispositif CELEM, on compte 23 CELEM fonctionnant avec un intervenant F1, et 23 écoles fonctionnant avec un dispositif F2. Cette variable parasite est neutralisée de fait. Nous ne pouvons pas proposer de chercher un lien de dépendance entre les écoles qui accueillent un dispositif PARE et CELEM et le nombre de tests récoltés selon le type de formation F1 ou F2. La variable parasite est neutralisée.

3.3. Résultats de la recherche de dépendance ou d'indépendance entre le type de formation et les effectifs des intervenants ayant fait passer les tests d'évaluations : calcul du  $\chi^2$   
 Le test du  $\chi^2$ <sup>167</sup> est l'outil choisi pour évaluer la dépendance ou l'indépendance entre deux variables, l'effectif des intervenants ayant fait passer les tests et la formation qui leur est dispensée, à savoir F1 ou F2. On obtient alors le tableau suivant en fonction de la période A ou B (Tableau 20 - Tableau 21).

Tableau 20 : *type de formation (F1 ou F2) et le nombre d'intervenants faisant passer les tests aux enfants à différentes périodes de l'année scolaire (période A)*

<i>Variable Dépendante (VD) Passation du test</i>	<i>Variable Indépendante (VI) Type de formation des intervenants</i>		$\Sigma$ lignes
	Effectif observé	Effectif observé	
	Formation F1	Formation F2	
<b>Oui</b> Passation du test d'évaluation	19	22	41
<b>Non</b> Passation du test d'évaluation	16	13	29
$\Sigma$ colonnes	35	35	70

Le tableau 20 expose les données numériques nécessaires au calcul de  $\chi^2$  entre le nombre de tests passés et le type de formations (F1 ou F2) pour tous les intervenants en début d'année (période A).

Tableau 21 : *type de formation (F1 ou F2) et le nombre d'intervenants faisant passer les tests aux enfants à différentes périodes de l'année scolaire (période B)*

<i>Variable Dépendante (VD) Passation du test</i>	<i>Variable Indépendante (VI) Type de formation des intervenants</i>		$\Sigma$ lignes
	Effectif observé	Effectif observé	
	Formation F1	Formation F2	
<b>Oui</b> Passation du test d'évaluation	9	19	28
<b>Non</b> Passation du test d'évaluation	26	16	42
$\Sigma$ colonnes	35	35	70

<sup>167</sup> Annexe 64 : détails du  $\chi^2$

Le tableau 21 expose les données numériques nécessaires au calcul de  $\chi^2$  entre le nombre de tests passés et le type de formations (F1 ou F2) pour tous les intervenants en fin d'année (période B).

Nous appliquons alors la formule conventionnelle du  $\chi^2$  et nous obtenons

$$\chi^2 = 0.53 \text{ pour la période A}$$

$$\chi^2 = 5.96 \text{ pour la période B}$$

Pour être interprété, nous utilisons alors la table de probabilité du  $\chi^2$  (Rateau, 2001, p. 181) pour 1 de degré de liberté (ddl).

Avec 5% d'erreur, il y a dépendance à partir de 3.84. Notre  $\chi^2$  en période A est inférieur à 3.84, en effet  $\chi^2 = 0.53$  nous sommes conduit à rejeter l'hypothèse du chercheur (H1), et à conclure qu'il n'y a pas de dépendance entre les deux variables considérées. En revanche pour la période B, notre  $\chi^2$  en période B est supérieur à 3.84, en effet  $\chi^2 = 5.96$  nous sommes conduit à conserver l'hypothèse (H1), et à conclure qu'il y a dépendance entre les deux variables considérées. **Autrement dit, la nature de la formation est en lien avec le nombre de tests d'évaluation colligés.**

Pour conclure : lien entre les effectifs des intervenants ayant fait passer les tests d'évaluation aux enfants et le type de formation dispensée aux intervenants.

Constatant une différence importante entre le nombre de données récoltées nous avons cherché des liens de dépendance ou au contraire d'indépendance entre deux variables : une variable indépendante « la formation des intervenants ». Et une variable dépendante « le nombre d'intervenants faisant passer les tests aux enfants. » Les tests du  $\chi^2$  (en période A et en période B) montrent qu'avec une marge d'erreur de 5% les différences d'effectifs constatées ne peuvent donc pas être attribuées à un lien de dépendance avec le type de formation. Ainsi dans l'état actuel de nos données, nous ne pourrions pas conclure à un lien de dépendance ou d'indépendance entre les variables. Cependant avec une marge d'erreur de 5% les  $\chi^2$  sur la période B mettent en évidence une dépendance entre le type de formation et le nombre de tests colligés. Cela questionne sur l'attitude des intervenants F1, qui après 7 mois de formation et d'animation de club, abandonnent l'expérimentation. Nous posons l'hypothèse que beaucoup d'entre eux n'ont pas délibérément abandonné l'expérimentation, mais ont eu des opportunités de travail, résultant pourquoi pas, de la capacité de transfert développée lors de la formation à l'autoévaluation (Genthon, 1992), et ont été remplacé par des intervenants non-formés donc non impliqués dans le passage des tests en seconde période. Une autre interprétation possible est de penser que les intervenants formés à l'autoévaluation pensent que le test proposé n'apporte rien aux enfants du club et ne souhaitent donc pas le faire passer. Il serait intéressant de chercher des éléments de réponse sur ce point. Les limites de cette expérimentation sont dues aux nombreux paramètres que nécessite la prise en compte du contexte particulier dans lequel chaque intervenant agit dans et pour son club : les modalités d'accueil dans les écoles avec parfois des conflits, des absences, des grèves, de la violence. L'effectif considéré de 420 enfants pourrait être augmenté, en s'intéressant au dispositif « coup de pouce » dans son ensemble, c'est-à-dire au niveau national.



## Chapitre 2 : expérimentation pour corroborer les résultats obtenus avec les résultats des enfants

### 1. Population étudiée : les enfants du CELEM à Marseille en 2014-2015

Nous avons décrit les caractéristiques d'inclusion de non-inclusion et d'exclusion de la population des intervenants. Dans cette partie nous exploitons des données permettant d'appréhender les conditions opérationnelles du choix des enfants sur le terrain. Nous présentons ensuite les groupes d'enfants et leurs caractéristiques, avec l'échantillon retenu et les conditions de notre expérimentation.

#### 1.1. Comment sont choisis les enfants : étude de questionnaires

Nous avons vu que notre étude, localisée à Marseille, s'intéressait à un dispositif qui répond aux conditions institutionnelles avec deux niveaux de préconisation :

- un niveau national avec la charte de l'accompagnement de 2001
- un niveau local avec la charte des CELEM de 2009

Nous cherchons à savoir comment ces textes institutionnels sont opérationnalisés sur le terrain. Les **76 CELEM** ouverts à Marseille en 2014-2015, représentent 76 classes de CE1 (si l'on garde la proportion d'une classe pour un club<sup>168</sup>) **33 enseignants** ont répondu au questionnaire<sup>169</sup> soit presque ½ de la population des enseignants. Afin de mieux connaître la population des enfants participant au CELEM, nous demandons aux enseignants comment ils procèdent pour choisir les enfants. La première question que nous proposons de traiter est celle portant sur la connaissance du dispositif (tableau 22) : connaissez-vous le CELEM (question 1) ? Connaissiez-vous les critères de choix préconisés par les organisateurs (question 2) ? Connaissiez-vous la grille de Zakhartchouk qui fait référence pour cela (question 3) ?

Tableau 22 : *connaissance du dispositif par les enseignants*

Déclaration des enseignants	Question 1			Question 2			Question 3		
	Oui	Non	Pas de réponse	Oui	Non	Pas de réponse	Oui	Non	Pas de réponse
Nombre de réponses	27	1	5	24	0	9	0	27	6

Ainsi, presque tous les enseignants ayant répondu au questionnaire déclarent connaître le dispositif CELEM et les critères permettant de choisir les enfants pouvant potentiellement participer au club, mais tous méconnaissent la grille de Zakhartchouk.

<sup>168</sup> Charte CELEM 2009 « 6 élèves issus du même niveau de classe » (Treve & Bourgat, 2009, p. 4)

<sup>169</sup> Annexe 65 : exemple de questionnaire « choix des enfants »

Notre seconde question est « qui ? » choisit les enfants (tableau 23), l'APFÉE préconise de suivre différentes étapes et de solliciter pour ce choix différents partenaires (enseignants, directeur, parents) qu'en est-il sur le terrain ?

Tableau 23 : *qui choisit les enfants pouvant participer au club ?*

<i>Déclaration des enseignants</i>	Les acteurs de l'École				
	L'enseignant	Les enseignants du cycle	l'enseignant et le directeur	L'enseignant et les parents	L'enseignant et autre
Nombre de réponses	21	10	0	5	1 maître PARE

D'après les données recueillies, les enseignants choisissent majoritairement seuls la possible participation de l'enfant à un club (case « l'enseignant »), ensuite ils soumettent obligatoirement cette proposition aux représentants légaux comme le demande la loi. Lorsque les enseignants ne décident pas seuls, ils se tournent vers un autre enseignant de même cycle (CP ou CE1 ou encore maître PARE). Aucun ne décide avec le directeur. Peu d'entre eux (5/32) en parlent en amont aux parents.

Nous avons ensuite questionné les enseignants sur les difficultés que pouvaient poser les contraintes organisationnelles d'un tel choix (tableau 24). En effet, sur une classe d'une moyenne de 25 élèves, seuls 6 enfants peuvent être accueillis dans un club.

Tableau 24 : *difficultés de l'enseignant pour choisir les enfants pouvant participer au club*

<i>Déclaration des enseignants</i>	Causes des difficultés				
	Difficile	Pas difficile	Trop d'enfants ayant le profil	Aucun enfant ayant le profil	Autre
Nombre de réponses	17	15	7	0	12

Les enseignants sont partagés : 1/2 d'entre eux pensent qu'il est assez difficile de choisir les enfants alors que l'autre 1/2 pensent le contraire. Aucun n'est en peine pour trouver dans sa classe un élève dit « fragile » scolairement, c'est plutôt l'inverse : trop d'enfants semblent avoir besoin de ce « coup de pouce » et les freins (case « autre ») proviennent des parents : leurs horaires incompatibles avec l'activité de leur enfant, leurs manques d'investissement ressentis par l'enseignant ou leurs refus.

Nous avons alors proposé aux enseignants de nous indiquer quels étaient les indicateurs qui leur permettaient de faire ce choix (tableau 25).

Tableau 25 : *indicateurs des enseignants pour le choix des enfants*

<i>Déclaration des enseignants</i>	Notes	Comportement	Socialisation	Fratrie ayant participé à un club
Nombre de réponses	21	13	9	3
<i>Déclaration des enseignants</i>	Demande des parents	Demande de l'enfant	Problème de maîtrise de la langue française	Autre
Nombre de réponses	5	3	12	6

Dans l'ensemble, ce sont les résultats scolaires qui guident les enseignants (case « notes ») ainsi que le comportement de l'enfant. La non - maîtrise de la langue est aussi un indicateur privilégié. Les demandes sont peu nombreuses ou peu suivies, et la volonté de soutenir les parents ou la volonté d'apporter une aide méthodologie sont évoqués (case « autre »).

Pour terminer nous avons demandé aux enseignants dans quels cas un enfant était retiré du club (désinscription) ou non inclus, alors qu'au départ il semble avoir le profil correspondant à un enfant pouvant participer à un CELEM (tableau 26).

Tableau 26 : *motif de non inscription ou de sortie du club*

<i>Déclaration des enseignants</i>	<b>Critères de non - inscription</b>			
	Refus des parents	Notes	Comportement	Autre
Nombre de réponses	13	6	13	6
<i>Déclaration des enseignants</i>	<b>Critère de désinscription</b>			
	Absence	Refus de l'enfant	Comportement	Retard
Nombre de réponses	12	10	2	2

Le refus de l'enfant ou des parents (case « refus ») rend impossible la participation à un club. Les problèmes de comportements peuvent aussi être un frein à cette participation. Lorsque l'enfant est inscrit, ses absences répétées (case « absence ») sont considérées comme un désengagement de la famille alors que le manque de place évoqué par les enseignants nécessite de favoriser les enfants assidus. Le retard des parents le soir est bien souvent résolu (case « retard ») par une rencontre avec la famille, et des solutions sont très souvent trouvées pour pallier ces problèmes d'organisation.

Pour conclure, d'après les données recueillies ; les enfants qui participent à un CELEM, sont désignés par l'enseignant de la classe de CE1, avec l'accord de la famille. Les enseignants déclarent avoir des connaissances sur le dispositif bien qu'ils méconnaissent la grille qui fait référence pour les organisateurs. **Leurs indicateurs pour choisir les enfants** sont le plus souvent les résultats scolaires, le comportement, et le rapport à la langue. La plus grande difficulté pour effectuer ce choix est due au nombre restreint de places : l'effectif d'enfants pour lequel la participation au club serait profitable est supérieur au nombre de places disponibles. Les raisons d'une non inscription au CELEM sont le plus souvent le refus de la famille. Nous proposons maintenant de décrire la constitution de notre échantillon.

1.2. Modalités de constitution d'un nouvel échantillon (E') permettant d'analyser un écart de progression entre la période A et la période B : enfants de E'1 et E'2 ayant participé à l'expérimentation aux deux périodes A et B

La constitution des deux groupes d'enfants a pour objectif de permettre l'analyse de l'écart entre l'évolution des moyennes obtenues entre le test d'évaluation de la période A et celui de la période B. De même pour la grille de comportements et d'attitudes en période A et B. Nous proposons d'analyser cette évolution selon le groupe d'appartenance des enfants. Pour cela, nous comparons la différence entre les écarts de moyennes observés pour le groupe E1 et celui pour le groupe E2.

Afin de mener à bien cette expérience nous avons colligé au total **382 tests d'évaluation produits par les enfants et les 742 grilles de comportements et d'attitudes pour les deux périodes A et B**. Ces tests et grilles constituent notre matériel et proviennent des clubs participant à notre expérimentation. Nous avons trié tous les documents et saisi leur contenu<sup>170</sup> Cependant lors de l'inventaire de ce matériel, nous avons constaté que tous les enfants n'avaient pas effectué les deux tests aux deux périodes. En effet, certains enfants ont bien effectué le test d'évaluation de la période A et/ou la grille de comportements et d'attitudes, mais n'ont pas réitéré ces écrits pour la période B. Notre expérimentation est en partie basée sur la différence entre les productions des enfants en début d'année (période A) et celle en fin d'année (période B). Il est donc indispensable d'avoir des paires de documents, autrement dit de constituer un échantillon d'enfants ayant participé à l'expérimentation aux deux moments de l'année scolaire (période A et B). Nous avons alors un critère d'exclusion (CE), autrement dit un critère qui apparaît après notre première étude des données recueillies, qui est celui de la non participation à l'expérimentation aux deux périodes de l'année (figure 60).

---

<sup>170</sup> Annexes 46, 47, 48, et 49

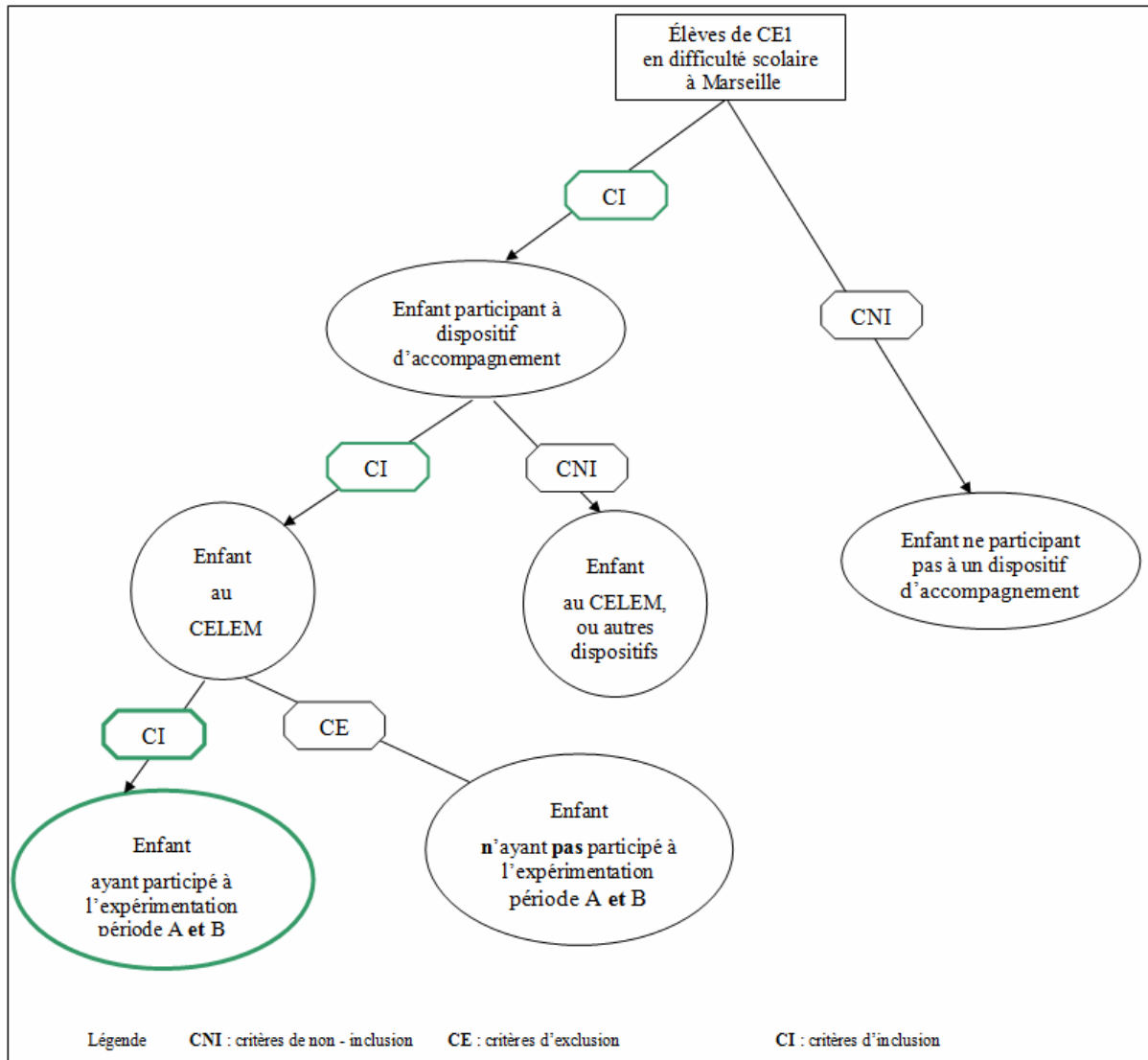


Figure 60 : constitution de l'échantillon d'enfants de CE1 en fonction des critères d'inclusion (CI), de non-inclusion (CNI) et d'exclusion (CE)

Nous avons donc exclu (CE) de notre population les enfants qui n'avaient pas fait les deux tests d'évaluation c'est-à-dire les tests d'évaluation de la période A et de la période B. De même nous avons exclu les enfants qui n'avaient pas de grilles de comportements et d'attitudes sur les deux périodes A et B.

Ainsi notre nouvel échantillon E', **ne comporte que des enfants dont il est possible de suivre une évolution entre le début de l'année et la fin de l'année, soit au maximum 148 enfants** (figure 61).

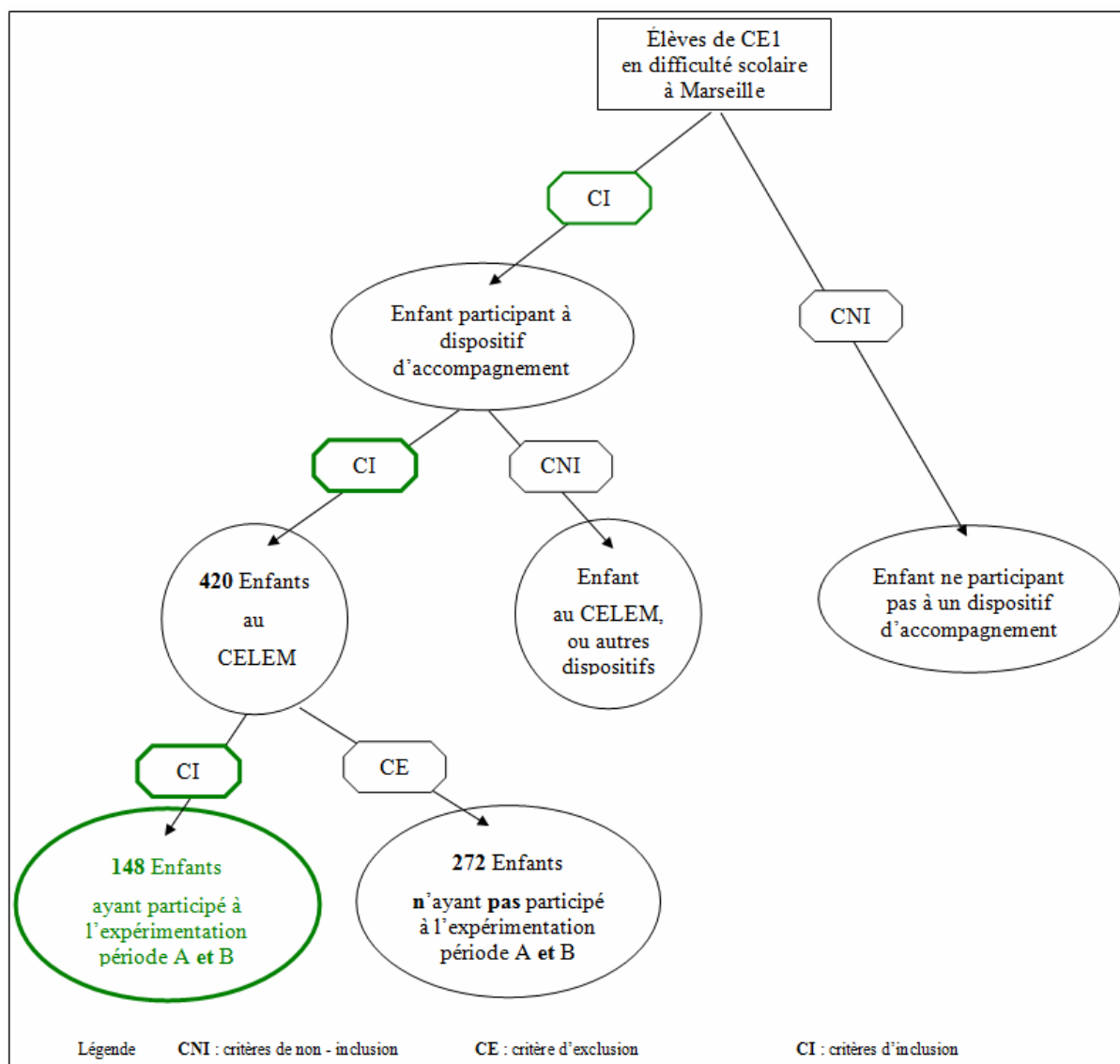


Figure 61 : effectifs de l'échantillon d'enfants de CE1 en fonction des critères d'inclusion (CI), de non-inclusion (CNI) et d'exclusion (CE)

Nous obtenons alors (tableau 27 – tableau 28 - tableau 29 - tableau 30) :

- pour les tests d'évaluation : 53 enfants E'1 et 95 enfants E'2
- pour les grilles de comportement et d'attitudes complétées par les enfants : 31 enfants E'1 et 67 enfants E'2
- pour les grilles de comportement et d'attitudes complétées par les intervenants : 31 enfants E'1 et 71 enfants E'2
- pour les grilles de comportement et d'attitudes complétées par les enseignants : 13 enfants E'1 et 23 enfants E'2

Tableau 27 : effectifs des enfants des groupes E'1-E'2 ayant participé aux tests d'évaluations

<i>Groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Nombre d'enfants ayant participé aux tests en début et fin d'année (périodes A et B)
Groupe 1 (E'1)	53
Groupe 2 (E'2)	95
Total	148

Le tableau 27 montre que sur les 420 enfants (70 club avec 6 enfants chacun) potentiellement possible nous avons obtenu 148 tests disciplinaires exploitables, soit une mortalité de 64,76%.

Tableau 28 : effectifs des enfants des groupes E'1-E'2 et E1 et E2 ayant participé aux tests d'évaluations

<i>Groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Groupe 1	Groupe 2	total
Nombre d'enfants ayant participé aux tests en début et fin d'année (périodes A et B)	53 (E'1)	95 (E'2)	148
Nombre d'enfants ayant participé aux tests en début (périodes A)	105 (E1)	123 (E2)	228

Le tableau 28 montre que sur les 228 enfants ayant passé les tests en début d'année nous avons obtenu 148 tests disciplinaires exploitables, soit une mortalité de 35,08%.

Tableau 29 : effectifs des enfants des groupes E'1-E'2 ayant une grille de comportements et d'attitudes, grilles renseignées en début et fin d'année (périodes A et B)

<i>Grille complétées par</i>	Groupe 1 (E'1)	Groupe 2 (E'2)	Total de grilles
Les enfants	31	67	98
Les intervenants	31	71	102
Les enseignants	13	23	36
Total	75	161	236

Le tableau 29 expose le nombre de grilles de comportements et d'attitudes recueillies. Sur les 236 grilles, 36 sont des grilles complétées par les enseignants, 98 sont des autoévaluations et 102 proviennent des intervenants. Sur les 2520 grilles possibles (420 enfants possibles 3 grilles en période A et 3 grilles en période B) nous en avons recueillis 9,36%.

Tableau 30 : *effectifs des enfants des groupes ayant une grille de comportements et d'attitudes, grilles renseignées en fonction de la période.*

<i>Grille complétées par</i>	<i>période</i>	Groupe 1	Groupe 2	Total de grilles
Les enfants	Période A	74	104	178
	Période B	37	86	123
	<b>Période A et B</b>	<b>31</b>	<b>67</b>	<b>98</b>
Les intervenants	Période A	71	108	179
	Période B	33	82	115
	<b>Période A et B</b>	<b>31</b>	<b>71</b>	<b>102</b>
Les enseignants	Période A	37	63	100
	Période B	19	43	62
	<b>Période A et B</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>36</b>

Le tableau 30 récapitule les données recueillies, seules les données en bleu sont exploitables, car nous souhaitons comparer les grilles en fonction des périodes A et B. Ainsi sur les 457 grilles colligées en période A (178+179+100) seules 36 sont exploitables soit une mortalité de 92,12 %.

2. Les données recueillies sur les enfants des clubs : les tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques, les grilles de comportements et d'attitudes

Les données ainsi recueillies sont de deux types : les tests d'évaluation des enfants des clubs E1 et E2, comportant des exercices dans les domaines de la maîtrise de la langue et des mathématiques, et les grilles de comportements et d'attitudes complétées par les différents protagonistes (enfants, enseignants, intervenants et observateurs)

2.1. Données recueillies ; les tests d'évaluation en mathématiques et en maîtrise de la langue<sup>171</sup> : données quantitatives et répartition de ces données en fonction du club (F1 ou F2) et de la période (A ou B)

- début d'année scolaire (période A), nous avons recueilli **les tests d'évaluations provenant de 41 CELEM** sur les 70 intervenants formés pour l'animation des clubs. Cela signifie que 41 intervenants ont administré aux enfants le test en maîtrise de la langue et en mathématiques. Parmi ces 41 clubs, 19 clubs étaient animés par un intervenant formé en F1, et 22 clubs étaient animés par un intervenant formé en F2 (figure 62).

<sup>171</sup>Annexes 66, 67



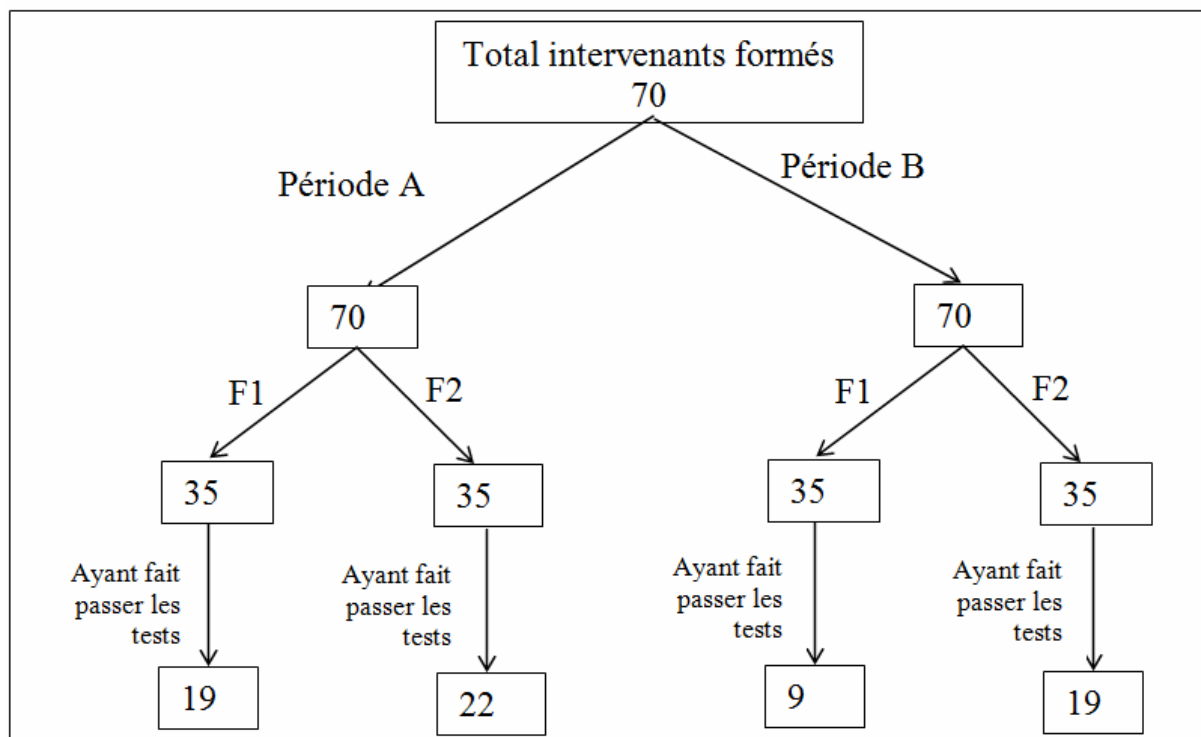


Figure 62 : répartition du nombre d'intervenants ayant participé à la passation des tests d'évaluation en fonction des périodes (A ou B) et des formations (F1 ou F2)

- Pour la période B, fin d'année scolaire, nous avons colligé **les tests d'évaluation provenant de 27 CELEM**. Cela signifie que 28 intervenants ont administré le test en maîtrise de la langue et en mathématiques en fin de club aux enfants, autrement dit pour la période B. Parmi ces 28 clubs, 9 clubs étaient animés par un intervenant formé en F1, formation contenant des éléments d'autoévaluation au service de l'autorégulation et 19 étaient animés par un intervenant formé en F2, formation ne contenant pas ces éléments de manière volontaire et systématique (figure 63).

Nous constatons que, dans l'ensemble, la procédure d'expérimentation a globalement été bien suivie ; cependant deux écarts peuvent nous questionner : la différence d'effectif d'intervenants ayant fait passer les tests en fonction de la période A ou B et la différence de participants en fonction du dispositif suivi F1 ou F2. La perte d'information est de 31.70 % entre les deux périodes A et B, autrement dit notre cohorte d'intervenants de départ comprend 31.70 % de « perdus de vue ».

Parmi les motifs contextuels on trouve l'arrêt partiel du club pour cause de grèves (manifestation lors du redécoupages des REP et REP +), d'incendie, violence, d'insécurité dans le quartier. Ainsi les causes<sup>172</sup> peuvent être multiples. Lors de notre expérimentation la création de F1 et F2 apporte un élément nouveau par rapport au contexte habituel.

<sup>172</sup> Annexe 68

Transformons ces données en nous intéressant cette fois au nombre d'enfants concernés par ces tests d'évaluations (Figure 63).

Un CELEM accueille au maximum six enfants, les 41 clubs ayant participé au test d'évaluation en période A représentent **228 enfants**. Parmi ces 228 enfants ayant participé au test d'évaluation de début d'année, 105 sont des enfants appartenant à un club dont l'intervenant a été formé en F1, autrement dit des enfants dits E1. 123 enfants proviennent d'un club dont l'intervenant a été formé en F2, autrement dit des enfants dits E2.

Les 28 clubs ayant participé au test d'évaluation en période B représentent **148 enfants** (G'). Parmi ces 148 enfants, 53 sont des enfants provenant d'un club dont l'intervenant a été formé en F1, autrement dit des enfants dits E1. Et 95 enfants proviennent d'un club dont l'intervenant a été formé en F2, autrement dit des enfants dits E2 (figure 63).

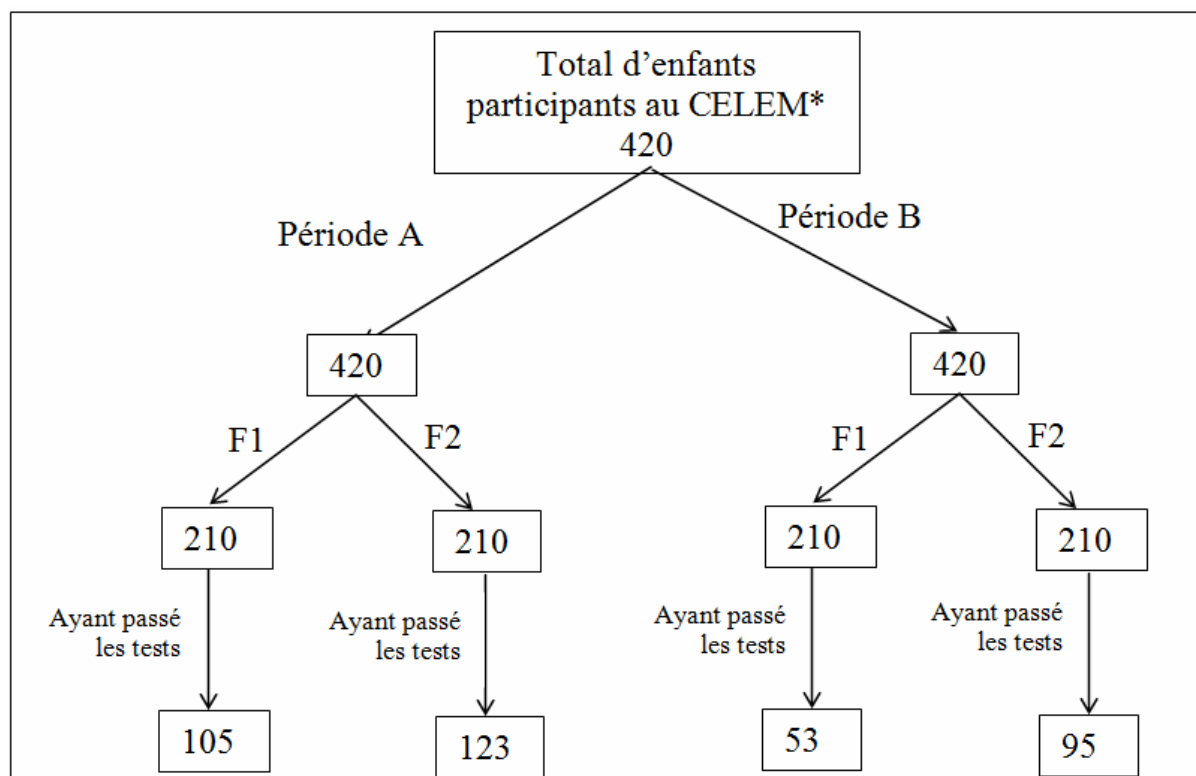


Figure 63 : répartition du nombre d'enfants ayant participé aux tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques en fonction de leur groupe et de la période de l'année (A ou B) par rapport à l'effectif maximum possible.

\* nombre maximum possible soit 6 enfants pas clubs

Les différences des effectifs visibles sur la figure 64 nous questionnent. Il y a moins de perte en F2, nous chercherons à savoir si cela est significatif avec le test du  $\chi^2$ .

Tableau 31 : *nombre d'enfants maximum pouvant participer aux tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques en fonction de leur groupe*

<i>Nombre d'enfants Selon le groupe</i>	Effectif maximum possible
pouvant participer à un CELEM animé par un intervenant formé en F1*	210
pouvant participer à un CELEM animé par un intervenant formé en F2*	210
Total	420

- nombre maximum possible soit 6 enfants pas clubs

Tableau 32 : *nombre de tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques en fonction des groupes*

<i>Répartition selon CELEM</i>	Nombre de tests colligés
CELEM animé par un intervenant formé en F1	53
CELEM animé par un intervenant formé en F2	95
Total	148

Nous constatons que dans l'ensemble, la procédure d'expérimentation a globalement été bien suivie, cependant le corollaire de la conclusion précédente est que les écarts que nous avons constatés pour les intervenants se retrouvent. Nous avons ainsi le même écart d'effectifs entre les enfants participant au test en période A et en période B et l'écart d'effectifs en fonction du groupe d'appartenance E'1 ou E'2. Nous chercherons à savoir si ces différences sont dues au lien qui pourrait exister entre le nombre de tests recueillis et les formations.

2.2. Données recueillies ; grille de comportements et attitudes des enfants<sup>173</sup> : données quantitatives, répartition de ces données en fonction des clubs (F1 ou F2) et de la période (A ou B)

Nous avons recueilli **757 grilles de comportements et attitudes des enfants** comportant - hors observation des étudiants (cf. description du document paragraphe précédent) - des indications sur le comportement et les attitudes des élèves. Ces documents proviennent de 38 clubs différents sur les 70 clubs étudiés. Autrement dit, 38 intervenants ont fait parvenir au formateur les grilles complétées par les différents partenaires. Ces intervenants se répartissent ainsi : 19 ont participé à la formation dite F1 et 19 ont participé à la formation F2. Les 757 documents sont remplis par les trois protagonistes du dispositif sollicité : les enfants, les intervenants et les enseignants (Professeur des Ecoles - PE).

<sup>173</sup> Annexe 69

Les 757 documents sont répartis ainsi :

- 294 documents ont été renseignés par des intervenants
- 301 documents ont été renseignés par les enfants
- 162 documents ont été renseignés par les enseignants

Affinons nos données, en fonction des périodes A, début d'année ou période B fin d'année. Pour les 294 documents renseignés par les intervenants 179 proviennent de la période A et 115 de la période B. Pour les 301 documents renseignés par les enfants 178 proviennent de la période A et 123 de la période B. Pour les 162 documents renseignés par les enseignants 100 proviennent de la période A et 62 de la période B (tableau 33 – tableau 34 et figure 64)

Tableau 33 : répartition des trois protagonistes des CELEM ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes

<i>Auteur de la grille</i>	Nombre de grilles de comportements et d'attitudes
Intervenants	294
Enfants	301
enseignants	162
Total	757

Tableau 34 : répartition des trois protagonistes des CELEM ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes en fonction des périodes (début ou fin d'année)

<i>Auteur de la grille</i>	Nombre de grilles de comportements et d'attitudes		
	Début d'année (période A)	Fin d'année (période B)	Total par auteur
Intervenants	179	115	294
Enfants	178	123	301
enseignants	100	62	162
Total par période	457	300	757

Par ce tableau (tableau 34) on constate qu'il y a autant de grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les intervenants (294) que de grilles renseignées par les enfants (301) qui ont complété la grille de comportements et d'attitudes. En revanche peu d'enseignants ont souhaité participer à cette recherche, ainsi ils ne représentent que 21.40 % des grilles colligées. Quant à la répartition dans le temps entre la période A et la période B, il y a une perte d'information de l'ordre de 65.64 %. Ces données sont en cohérence avec les effectifs de participation précédents puisque la population et les conditions de fonctionnement des clubs sont identiques, seul l'outil change (test ou grille). Il y a 1/3 de perte dans les trois cas (figure 64).

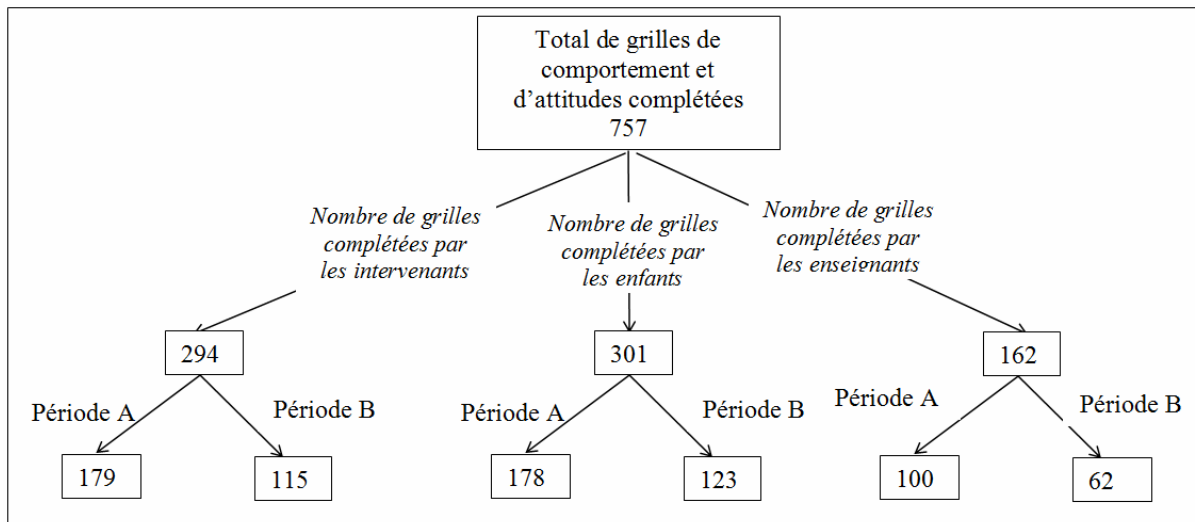


Figure 64 : répartition des trois protagonistes des CELEM ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes par périodes A et B

Exploitions ces données en nous intéressant au nombre d'enfants que ces grilles représentent. La participation de 38 clubs (ou 38 intervenants) correspond à la participation de 228 enfants possibles au CELEM.

La multitude de documents (757 grilles de comportements et d'attitudes) nécessite de préciser notre objectif et de le modifier. En effet, notre objectif de départ était de croiser les regards des différents partenaires afin de diminuer la part de subjectivité pouvant exister dans les données déclaratives. Cependant, après un premier traitement, il nous semble que d'axer notre recherche sur ce « croisement des regards » relève d'une autre étude et ne répond pas à notre question de recherche pour laquelle a été créé cet outil, en l'occurrence : quel impact les formations F1 ou F2 ont-elles sur les comportements et attitudes scolaires des enfants des clubs ? Nous proposons de garder ces données pour une étude ultérieure et traitons séparément pour chaque enfant les grilles auto-remplées par les enfants puis les grilles renseignées par les intervenants puis celle renseignées par les enseignants en période A et en période B. Nous nous intéressons aux grilles complétées par les enfants (auto-évaluation) pour deux principales raisons : la première est qu'à ce stade de développement l'enfant (7-8 ans) est capable de représentations, il est capable de se représenter des actions sans avoir à les mettre en œuvre « actions intériorisées ou conceptualisées » (Piaget, 1966). L'enfant de CELEM est donc en capacité d'évaluer ses propres actions, par exemple « je m'adresse poliment aux autres » ou « je suis capable de me mettre au travail ». De plus, notre recherche s'intéresse à l'autoévaluation, il est donc cohérent de tenir compte de l'autoévaluation des enfants. Afin de travailler sur l'évolution des comportements et attitudes, nous devons garder les données qui nous renseignent à la fois sur la période A et sur la période B. Nos groupes E'1 et E'2 (tableau 35 – tableau 36) ne sont donc pas constitués de l'ensemble des grilles.

Tableau 35 : répartition des trois protagonistes des CELEM ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes pour le même enfant sur les deux périodes A et B

Auteur de la grille	Nombre de grilles de comportements et d'attitudes Complétés pour le même enfant sur les deux périodes (A et B)
Intervenants	102
Enfants	98
enseignants	36
Total	236

Tableau 36 : répartition des trois protagonistes ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes en fonction du groupe d'appartenance de l'enfant sur les deux périodes A et B

Auteur de la grille	Nombre de grilles de comportements et d'attitudes		
	Groupe E'1	Groupe E'2	Total par auteur
Intervenants	31	71	102
Enfants	31	67	98
enseignants	13	23	36
Total par groupe	75	161	236

3. Traitement des tests d'évaluation dans les domaines de la maîtrise de la langue et des mathématiques pour les enfants des clubs : recherche d'homogénéité entre les groupes d'enfants en période A et d'écarts d'évolution en période B entre les groupes E'1 et E'2

Au vue du recueil de données, nous avons créé un échantillon G' permettant de poursuivre notre recherche sur les écarts d'évolution en période B entre les groupes E'1 et E'2. Dans cette partie nous traitons les données recueillies au moyen des tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques.

Nous avons dispensé deux types de formations différents aux intervenants qui animent les CELEM. L'une, F1 et F2. Notre hypothèse est que **ces deux formations dispensées aux intervenants des clubs pourraient être un des éléments qui impactent les performances scolaires des élèves en difficulté scolaire.**

Nous pensons qu'il pourrait exister un écart entre les résultats des enfants ayant participé toute l'année à un club E1 et ceux des enfants ayant participé à un club E2. Autrement dit selon le contenu de la formation dispensée l'impact sur les enfants dit « fragile scolairement » ne serait pas le même. Or l'objectif de toute formation est d'impacter le public visé, et plus précisément de favoriser un développement positif.

**Notre recherche, au travers des changements possibles pour les intervenants formés, vise à savoir comment peut être influencée l'évolution des enfants en difficulté scolaire qui leur sont confiés.**

3.1. Recherche d'homogénéité entre les groupes d'enfants en début d'année pour permettre de comparer ces mêmes groupes en fin d'année.

Nous cherchons à comparer les écarts de performances scolaires de deux groupes d'enfants en fin d'année scolaire. Pour cela, seule la répartition homogène des caractéristiques des sujets en début d'année rend valide cette comparaison. En effet, si nous n'attestons pas d'une homogénéité de profil scolaire entre les deux groupes E1 et E2 en début d'année, toute conclusion sur les écarts de performance constatée entre les deux groupes en fin d'année n'a aucun caractère scientifique.

**L'hypothèse nulle (H<sub>0</sub>) est qu'il existe une homogénéité entre les performances scolaires en début d'année (période A) entre les enfants du groupe 1 ayant participé aux tests des deux périodes A et B (E'1) et les enfants du groupe 2 ayant participé aux tests des deux périodes A et B (E'2).**

**Résultats aux tests d'évaluation en période A : moyennes obtenues en début d'année pour chaque enfant des groupes E'1 et E'2.**

Cette recherche consiste à comparer les moyennes obtenues en maîtrise de la langue puis en mathématiques et enfin à l'ensemble des deux disciplines, en début d'année (période A) pour les enfants de chaque groupe E'1 et E'2. Pour cela, le chercheur a corrigé toutes les copies, soit 228 copies pour la période A et nous avons attribué des points en fonction de la qualité des réponses<sup>174</sup>.

Parmi ces 228 élèves, nous avons enlevé (CE) tous les élèves n'ayant pas participé au second test, c'est-à-dire celui de la période B. En effet, notre étude consiste à chercher l'évolution des résultats des enfants en maîtrise de la langue et en mathématiques. L'analyse de l'évolution des enfants ayant effectué un seul test ne peut pas être réalisée, nous proposons donc de nous intéresser aux enfants ayant participé aux deux tests celui de la période A et celui de la période B.

---

<sup>174</sup> Annexes 48 et 49

**Il y a alors 148 élèves, avec 53 élèves du groupe E'1 et 95 élèves du groupe E'2.**

Nous avons calculé la **moyenne des résultats** de chaque enfant, obtenue en maîtrise de la langue, en mathématiques, puis pour les deux disciplines confondues.

Nous avons ensuite **réparti ces moyennes en fonction du groupe** d'appartenance de chaque enfant. Les moyennes sont toutes calculées à partir des notes obtenues par les enfants.

Paire 1 :

- une série de moyennes de chaque enfant (E'1) en maîtrise de la langue pour le groupe 1 (E'1)
- une série de moyennes de chaque enfant (E'2) en maîtrise de la langue pour le groupe 2 (E'2)

Paire 2 :

- une série de moyennes de chaque enfant (E'1) en mathématiques pour le groupe 1 (E'1)
- une série de moyennes de chaque enfant (E'2) en mathématiques pour le groupe 2 (E'2)

Paire 3 :

- une série de moyennes de chaque enfant (E'1) global pour le groupe 1 (E'1)
- une série de moyennes de chaque enfant (E'2) global pour le groupe 2 (E'2)

Et nous obtenons pour la période A, les résultats suivants (Tableau 37) :

Tableau 37 : *moyenne obtenue au test d'évaluation par chaque groupe (E'1 et E'2) en début d'année (période A)*

<i>Résultats selon le domaine</i>	Moyennes /100 obtenues selon les groupes d'appartenance des enfants	
	Moyennes obtenues par les enfants du groupe E'1	Moyennes obtenues par les enfants du groupe E'2
Maîtrise de la langue	55.78	51.31
Mathématiques	59.99	55.85
Moyenne du groupe	57.36	53.01

- Notre premier constat est que globalement les résultats moyens des deux groupes sont peu éloignés (environ 8% d'écart)
- Notre second constat est que les moyennes sont un peu plus élevées en mathématiques qu'en maîtrise de la langue (quel que soit le groupe d'enfant).
- Le troisième constat est que les moyennes sont toutes au-dessus de 50.



Nous obtenons pour la période B, les résultats suivants (Tableau 38) :

Tableau 38 : *moyenne obtenue au test d'évaluation par chaque groupe (E'1 et E'2) en fin d'année (période B)*

<i>Résultats selon le domaine</i>	Moyennes /100 obtenues selon les groupes d'appartenance des enfants	
	Moyennes obtenues par les enfants du groupe E'1	Moyennes obtenues par les enfants du groupe E'2
Maîtrise de la langue	66.10	54.43
Mathématiques	64.43	56.55
Moyenne du groupe	65.54	56.47

- Notre premier constat est que globalement les résultats moyens des deux groupes sont meilleurs qu'en période A.
- Notre second constat est que les moyennes sont toujours moins élevées en mathématiques qu'en maîtrise de la langue pour le groupe E'1 alors que pour le groupe E'2 cette tendance s'est inversée : les moyennes sont plus élevées en maîtrise de la langue que pour les mathématiques.
- Le troisième constat est que les moyennes du groupe E'1 sont plus élevées de 10 points environ que celles du groupe E'2

Nous proposons de comparer les moyennes obtenues à l'aide de l'outil statistique cité précédemment le *t de Student*. L'hypothèse du chercheur pour les performances des deux groupes au test de début d'année (période A), est qu'il y a homogénéité des moyennes obtenues entre les groupes E'1 et E'2. Le plan d'analyse est :  $\underline{S} <\text{Type de formation}_2 >$  si période A

Si notre hypothèse est validée, cela signifie que les groupes d'enfants E'1 et E'2 sont homogènes, autrement dit que les profils scolaires des enfants sont répartis de la même manière entre les deux groupes. Alors, l'homogénéité de départ étant ainsi posée, nous pouvons comparer nos deux groupes en travaillant sur l'écart possible entre les résultats en fin d'année au test des enfants des groupes E'1 par rapport aux enfants de groupe E'2, autrement dit rechercher si les écarts constatés sont différents selon l'appartenance à un groupe (E'1 et E'2). Si notre hypothèse est invalidée, cela signifie que les groupes d'enfants E'1 et E'2 ne sont pas constitués d'enfants ayant des profils scolaires répartis de la même manière entre les deux groupes.

3.2. Résultats de la recherche sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité entre les deux groupes d'enfants E'1 et E'2 en début d'année : *t de Student*

Dans cette partie **on se demande si les moyennes obtenues par les deux groupes E'1 et E'2 ne présentent pas de différences significatives (H0).**

Le plan d'analyse est : S<Type de formation<sub>2</sub>> si Période A

Notre outil est constitué des moyennes obtenues par chaque enfant au test en maîtrise de la langue et en mathématiques. Nous proposons de comparer les trois moyennes :

- les moyennes obtenues aux tests en maîtrise de la langue par le groupe E'1 les moyennes obtenues aux tests en mathématiques par le groupe E'1 les moyennes générales obtenues aux tests par le groupe E'1

Puis de même pour le groupe E'2. L'objectif est de vérifier si la différence entre les moyennes observées est significative ou non significative. Si elle s'avère significative c'est qu'il n'y a pas d'homogénéité entre E'1 et E'2, si elle est non – significative cela signifie que l'on peut considérer les deux groupes E'1 et E'2 comme homogènes sur le plan des résultats scolaires.

**Calcul du *t de Student* pour comparer les populations d'enfants d'après les moyennes obtenues en maîtrise de la langue, en mathématiques et globalement pour les groupes E'1 et E'2 en période A**

Pour effectuer notre calcul nous avons besoin des effectifs de chaque groupe pour la période A. Nous proposons de procéder aux calculs permettant de prendre en compte les tests pouvant être mis en relation avec les tests de la période B, soit 148 tests. Ainsi, si l'enfant d'un club n'a pas fait le second test les résultats du premier test ne sont pas étudiés.

Cela permet d'affiner nos résultats, en effet le calcul de l'écart entre les résultats des enfants ne sera effectué que sur cette seconde population.

Avec les effectifs suivants :

Effectifs E'1 : 53 enfants

Effectifs E'2 : 95 enfants

Et les moyennes  $m_1'$  de E'1 et  $m_2'$  de E'2<sup>175</sup>, nous avons calculé les l'écart types ( $\sigma$ ) des deux séries de moyennes obtenues<sup>176</sup> dans E'1 et E'2 pour chaque discipline (maîtrise de la langue et mathématiques) et en fonction du résultat global, puis les variances<sup>177</sup>

---

<sup>175</sup> Annexe 50 : moyenne des résultats obtenus aux tests en début d'année

<sup>176</sup> Annexe 51 : calcul des l'écart types ( $\sigma$ )

<sup>177</sup> Annexe 52 : les variances

Nous appliquons alors la formule du *t de Student*

Nous obtenons les résultats inscrits dans le Tableau 39 :

Tableau 39 : résultats du calcul du *t de Student* entre les deux groupes E'1 et dans le domaine de la maîtrise de la langue, des mathématiques et pour les deux disciplines confondues en début d'année (période A)

<i>t selon le domaine</i>	<i>t de Student</i> En début d'année (période A)
Maîtrise de la langue	1.61
Mathématiques	1.10
global	1.63

Nous comparons le *t* obtenu au *t théorique* en utilisant la table du *t de Student*. Avec 5% d'erreur le *t théorique* est de 1.96 (tableau 40). Avec pour ddl = 53+95-2 = 150

Tableau 40 : comparaison entre le *t calculé* et le *t théorique*

<i>t selon le domaine</i>	<i>t calculé et t théorique</i> En début d'année (période A)		
	t calculé	t théorique	comparaison
Maîtrise de la langue	1.61		1.61 < 1.99
Mathématiques	1.10	1.99	1.10 < 1.99
global	1.63		0.13 < 1.99

3.3. Analyse du *t de Student* pour comparer la population des enfants d'après les moyennes obtenues en maîtrise de la langue et en mathématiques pour les groupes E1 et E2 complété par E'1 et E'2, pour la période A

Avec 5%

- *t calculé* avec tous les enfants (G') ayant passé le test en période A :
  - moyennes en maîtrise de la langue le *t calculé* est de 1.61 le *t théorique* est de 1.99 or  $1.61 < 1.99$
  - moyennes en mathématiques le *t calculé* est de 1.10 le *t théorique* est de 1.99 or  $1.10 < 1.99$
  - moyennes générales (les deux disciplines confondues) le *t calculé* 1.63 de le *t théorique* est de 1.99 or  $0.13 < 1.99$

**Cela signifie que l'on ne peut pas rejeter l'hypothèse H<sub>0</sub>, autrement dit on est dans l'incertitude, il n'y a pas de mise en évidence d'une différence entre les moyennes obtenues par les enfants selon le groupe d'appartenance des enfants E'1 et E'2.**

Pour conclure

Dans cette partie nous avons cherché à vérifier si notre population d'enfants composée des groupes E'1 et E'2 était répartie de manière homogène dans les deux groupes. En effet, notre protocole d'expérimentation ne permettait pas l'organisation d'un Tirage Aléatoire Stratifié (TAS) pour garantir cette homogénéité. Notre objectif étant de comparer *in fine* s'il existe une différence d'évolution des performances des enfants en fonction de leur groupe, il était donc indispensable de vérifier l'homogénéité entre ces mêmes groupes au départ. Le traitement des données au moyen du calcul statistique du *t de Student* a permis de mettre en évidence cette homogénéité. En effet, la différence observée entre les séries de moyennes obtenues par les deux groupes d'enfants n'est pas significative. Ainsi, le *t calculé* est inférieur à la valeur du *t théorique* lue dans la table du *t de Student* pour un traitement à 5 % d'erreur. Nous pouvons donc dire que notre population d'enfants est probablement répartie de manière homogène dans les groupes E'1 et E'2. Les enfants présentent donc les mêmes caractéristiques scolaires en début d'année (période A) pour les deux groupes. Nous cherchons maintenant à savoir si, après une année scolaire, l'évolution des enfants est identique quel que soit le groupe auquel il appartient ou si elle est différente. Nous allons donc observer les écarts, pour chaque enfant, entre les moyennes obtenues en début d'année (période A) et les moyennes obtenues en fin d'année (période B).

Nous regarderons ensuite la moyenne des écarts entre le groupe E'1 et E'2 afin de savoir si les enfants qui ont participé à des clubs animés par un intervenant formé en F1 ou en F2 ont évolué différemment.

#### 3.4. Vérification d'hétérogénéité ou d'homogénéité entre les groupes E'1 et E'2 en fin d'année : *t de Student*

Bien que notre recherche s'intéresse principalement aux écarts possibles de progression entre E'1 et E'2, nous proposons, pour faire suite à notre *t de Student* initial (en période A) et de vérifier ce qu'il en est de l'homogénéité acté au départ par ce test statistique entre les deux groupes E'1 et E'2. **L'hypothèse nulle H<sub>0</sub> est que les groupes E'1 et E'2 homogènes en période A sont hétérogènes en période B pour les performances scolaires des enfants.** Le plan d'analyse est : S<Type de formation<sub>2</sub>> si Période B

#### **Recherche des écarts de progression des enfants en fonction du groupe d'appartenance E'1 ou E'2**

Durant une année scolaire nos 148 enfants ont participé à un CELEM. Parmi ces 148 enfants 53 (E'1) d'entre eux travaillaient avec un animateur qui participait à la formation F1 et 95 enfants (E'2) travaillaient avec un intervenant qui participait à la formation F2. En une année les enfants ont évolué scolairement. Est-ce que cette évolution est différente en fonction du groupe auquel ils appartiennent ? C'est ce que nous proposons de chercher maintenant. Dans un premier temps nous présenterons notre outil de recueil et les données obtenues. Puis nous traiterons les données obtenues et présenterons nos résultats.

### **Outil de mesure et données recueillies pour rechercher la différence d'évolution scolaire réalisée par les enfants des clubs E'1 et E'2**

Nous proposons de comparer les résultats obtenus par les enfants des clubs, en début de club puis en fin de club, en maîtrise de la langue puis en mathématiques, et les deux disciplines confondues. Pour cela, nous proposons de comparer les moyennes obtenues par les enfants appartenant au groupe E'1 en début d'année et les moyennes obtenues dans la même discipline en fin d'année. Il est possible de comparer les deux moyennes car les deux tests (test de la période A et test de la période B) s'intéressent aux mêmes compétences et connaissances<sup>178</sup>. Nous obtenons ainsi pour chaque enfant trois résultats : un exprimant la moyenne en mathématiques, l'autre en maîtrise de la langue, le troisième exprimant le résultat global en français et en mathématiques pour le groupe E'1, c'est-à-dire étant animé par un intervenant formé en F1 (avec des éléments d'autoévaluation).

Ensuite nous procéderons de même et calculons les moyennes de chaque enfant appartenant au groupe E'2, c'est-à-dire appartenant au club animé par un intervenant formé en F2 (sans formation contenant des éléments sur l'autoévaluation de manière systématique). Nous avons alors une série de moyennes reflétant la performance scolaire pour la période A des enfants appartenant aux deux groupes E'1 et E'2. Nous calculons ensuite une moyenne générale pour tous les enfants du groupe E'1 et de même pour les enfants de E'2.

Nous appliquons alors la formule du *t de Student*.

On obtient les *t'* suivants en fonction des disciplines et du global (toutes disciplines confondues), pour la période B (Tableau 41) :

Tableau 41 : *résultats du calcul du t' entre les deux groupes E'1 et E'2 dans le domaine de la maîtrise de la langue, des mathématiques et pour les deux disciplines confondues en période B*

<i>t selon le domaine</i>	<i>t' de Student</i> En fin d'année (période B)
Maîtrise de la langue	4.46
Mathématiques	2.42
global	3.75

<sup>178</sup> Cf. évaluation PARE chapitre précédent

Nous comparons le  $t'$  calculé à la valeur du  $t$  théorique lue dans la table du  $t$  de Student. Avec 5% d'erreur, le  $t$  théorique est de 1.96 (Tableau 42).

Tableau 42 : comparaison entre le  $t'$  calculé et le  $t$  théorique

<i>t</i> selon le domaine	<i>t'</i> calculé et <i>t</i> théorique En fin d'année (période B)		
	<i>t</i> calculé	<i>t</i> théorique	comparaison
Maîtrise de la langue	4.43		4.43 > 1.99
Mathématiques	2.42	1.99	2.42 > 1.99
global	3.75		3.75 > 1.99

Dans deux cas sur trois le  $t'$  calculé est supérieur au  $t$  théorique pour la période B :

- $t$  calculé avec les enfants de G' ayant passé le test en période A et B :
  - moyennes en maîtrise de la langue le  $t'$  calculé est de 4.43 le  $t$  théorique est de 1.99 or  $4.43 > 1.99$
  - moyennes en mathématiques le  $t'$  calculé est de 2.42 le  $t$  théorique est de 1.99 or  $2.42 > 1.99$
  - moyennes générales (les deux disciplines confondues) le  $t'$  calculé est de 3.75 le  $t$  théorique est de 1.99 or  $3.75 > 1.99$

**Cela signifie que l'on rejette l'hypothèse  $H_0$ , autrement dit que les moyennes obtenues par les enfants sont significativement différentes en fonction du groupe d'appartenance des enfants E'1 et E'2.** Nous avons une nouvelle population avec une hétérogénéité entre les deux groupes. Notre population d'enfants a évolué mais à des rythmes différents, ce qui se traduit par une hétérogénéité des performances scolaires entre les deux groupes E'1 et E'2. Autrement dit notre population d'enfants n'a plus les mêmes caractéristiques en période B qu'en période A. Nous nous intéressons maintenant aux écarts entre les moyennes obtenues en début d'année (période A) et celles obtenues en fin d'année (période B)

3.5. Traitement des données obtenues : comparaison des écarts des moyennes obtenues entre chaque période (A et B) pour les deux groupes (E'1 et E'2)

Pour chaque enfant nous avons obtenu une moyenne en maîtrise de la langue, puis une moyenne en mathématiques puis une moyenne globale pour la période A et B. Pour traiter ces données nous proposons de calculer l'écart de moyennes pour chaque élève entre la période A et B.

Afin de comparer la progression des deux groupes nous calculons alors la moyenne des écarts de notes obtenues entre la période A et la période B nous trouvons les résultats suivants (tableaux 43 et 44) :

Tableau 43 : moyennes obtenues aux tests par les enfants en fonction du groupe

Domaine	Enfants du groupe E'1 Effectif 53			Enfants du groupe E'2 Effectif 95		
	Moyennes obtenues		Moyennes des écarts	Moyennes obtenues		Moyennes des écarts
	Période A	Période B		Période A	Période B	
Langue	55.78	66.10	10.32	51.31	54.43	5.12
Maths	59.99	64.43	4.44	55.85	56.55	0.70
Total	57.36	65.54	8.18	53.01	56.47	3.46

- Les performances sont assez semblables en période A pour les deux groupes d'enfants : les moyennes ne sont pas significativement différentes sur le plan statistique (vérifié avec le *t de student*)
- Les écarts de performances sont non significativement différents entre les deux périodes pour les enfants du groupe 2
- Les écarts de performances sont significativement différents entre les deux périodes A et B pour les enfants du groupe 1 (amélioration en période B)
- Les performances en période B des enfants du groupe 1 sont significativement supérieures à ceux du groupe 2

Tableau 44 : moyenne des écarts de notes en maîtrise de la langue et mathématiques selon les groupes E'1 et E'2

Ecart selon le domaine	Moyennes des écarts de notes / 100 entre les deux périodes (début et fin d'année) selon les groupes d'appartenance des enfants	
	Moyennes des écarts obtenues par les enfants du groupe E'1	Moyennes des écarts obtenues par les enfants du groupe E'2
Maîtrise de la langue	10.32	5.12
Mathématiques	4.44	0.70
Ecart global selon le groupe	8.18	3.46

- Notre premier constat est que toutes les écarts sont positifs, cela signifie qu'il y a plus d'enfants ayant progressé que d'enfants ayant régressé, quel que soit leur groupe. Notre second constat est que globalement les enfants ont plus progressé en maîtrise de la langue qu'en mathématiques quel que soit leur groupe.

- Le troisième constat est que les moyennes des écarts du groupe E'1 quelle que soit la discipline, sont supérieures aux moyennes des écarts du groupe E'2.
- Le quatrième constat c'est que l'écart de progression en math est colossal entre E'1 et E'2

Conclusion et limites : différence d'évolution de notre population d'enfants dans le domaine scolaire après une année de CELEM en fonction de leur groupe E'1 ou E'2.

Nous cherchions à savoir si les 148 enfants qui ont participé à un CELEM ont évolué différemment selon le groupe auquel ils appartenaient. Nous avons constaté que tous les enfants ont évolué voire progressé pour la majorité d'entre eux (écart positif). Les 53 enfants de E'1 qui travaillaient avec un animateur qui participait à la formation F1, ont un écart de performance plus important que les 95 enfants de E'2 qui travaillaient avec un intervenant qui participait à la formation F2. Attention, nous ne pouvons pas aller au-delà de cette conclusion et prétendre que c'est la formation F1 ou F2 qui est la cause de ces résultats. En effet ce serait omettre tout le contexte et les différentes actions permettant à un enfant en difficulté de progresser scolairement. Pour autant, il est probable que la formation en soit l'un des facteurs important parmi tous les autres.

Notre hypothèse de départ, sur l'impact possible du contenu de la formation des intervenants sur l'évolution scolaire des enfants en difficulté n'est pas invalidée, mais aucun lien unique de causalité ne peut être affirmé. Notons que certains élèves ont progressé et d'autres ont régressé d'après les résultats aux tests en maîtrise de la langue et en mathématiques.

#### 4. Traitement des grilles de comportements et d'attitudes des enfants du club pour les deux groupes E'1 et E'2 entre la période A et la période B

Dans cette partie nous proposons de compléter nos résultats précédents déduits à partir des tests de connaissances et de compétences en maîtrise de la langue et en mathématiques par l'analyse des données provenant des 132 grilles de comportements et d'attitudes.

**Notre hypothèse est que les enfants des groupes E'1 encadrés par les animateurs F1 ont développé, au cours de l'année scolaire, plus d'éléments d'autonomie que les enfants des groupes E'2 encadrés par des animateurs F2.** Pour cela nous recherchons un écart d'évolution entre les comportements et attitudes déclarés par les enfants en période A et ceux déclarés en période B selon les groupes E'1 ou E'2.

##### 4.1. Résultats de la recherche sur l'évolution du comportement et des attitudes des enfants entre la période A et la période B selon le groupe E'1 ou E'2

Nous avons recueilli les grilles de comportements et d'attitudes des enfants des CELEM renseignées par les enfants, les intervenants et les enseignants. Nous avons organisé les données selon les groupes d'appartenance des enfants E'1 ou E'2

**Données brutes : nombre d'auto – appréciations et d'observation (vertes, orange et rouges obtenues pour chaque groupe)**



Tableau 45 : nombre total de chaque couleur en période A selon le groupe E'1 ou E'2 grilles complétées par les enfants

<i>Répartition des points selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Nombre de points obtenus répartis selon la couleur (niveau de réussite)			
	<b>Grilles auto - complétées (enfants)</b> <b>En début d'année (période A)</b>			
	Points verts « est capable de »	Points orange « doit faire des efforts »	Points rouges « n'y arrive pas encore »	Total de points par groupe
Groupe E'1	262	89	21	372
Groupe E'2	558	181	65	804
Total de point par couleur	820	270	86	1176

En période A (Tableau 45) :

- Pour le groupe E'1 : nous avons un total de 262 points verts, 89 points orange et 21 points rouges.
- Pour le groupe E'2 : nous avons un total de 558 points verts, 181 points orange et 65 points rouges.

Tableau 46 : nombre total de chaque couleur en période B selon le groupe E'1 ou E'2 grilles complétées par les enfants

<i>Répartition des points selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Nombre de points obtenus répartis selon la couleur (niveau de réussite)			
	<b>Grilles auto - complétées (enfants)</b> <b>En fin d'année (période B)</b>			
	Points verts « est capable de »	Points orange « doit faire des efforts »	Points rouges « n'y arrive pas encore »	Total de points par groupe
Groupe E'1	297	58	17	372
Groupe E'2	626	147	31	804
Total de point par couleur	923	205	48	1176

En période B (tableau 46) :

- Pour le groupe E'1 : nous avons un total de 297 points verts, 58 points orange et 17 points rouges.
- Pour le groupe E'2 : nous avons un total de 626 points verts, 147 points orange et 31 points rouges.

Pour les observations des intervenants ; notre échantillon G' est composé de 102 enfants dont 31 enfants appartenant au groupe E'1 et 71 enfants appartenant au groupe E'2 (Tableau 47 et 48).

Tableau 47 : *nombre total de chaque couleur en période A selon le groupe E'1 ou E'2 observation des intervenants*

<i>Répartition des points selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Nombre de points obtenus répartis selon la couleur (niveau de réussite)			
	<b>Grilles complétées par les intervenants En début d'année (période A)</b>			
	Points verts « est capable de »	Points orange « doit faire des efforts »	Points rouges « n'y arrive pas encore »	Total de points par groupe
Groupe E'1	225	130	17	372
Groupe E'2	525	272	55	852
Total de point par couleur	750	402	72	1224

Tableau 48 : *nombre total de chaque couleur en période B selon le groupe E'1 ou E'2 observation des intervenants*

<i>Répartition des points selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Nombre de points obtenus répartis selon la couleur (niveau de réussite)			
	<b>Grilles complétées par les intervenants En fin d'année (période B)</b>			
	Points verts « est capable de »	Points orange « doit faire des efforts »	Points rouges « n'y arrive pas encore »	Total de points par groupe
Groupe E'1	291	69	12	372
Groupe E'2	593	219	40	852
Total de point par couleur	884	288	52	1224

Pour les observations des enseignants ; notre échantillon G' est composé de 36 enfants dont 13 enfants appartenant au groupe E'1 et 23 enfants appartenant au groupe E'2 (Tableau 49 – tableau 50)

Tableau 49 : *nombre total de chaque couleur en période A selon le groupe E'1 ou E'2 observation des enseignants*

<i>Répartition des points selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Nombre de points obtenus répartis selon la couleur (niveau de réussite)			
	<b>Grilles complétées par les enseignants En début d'année (période A)</b>			
	Points verts « est capable de »	Points orange « doit faire des efforts »	Points rouges « n'y arrive pas encore »	Total de points par groupe
Groupe E'1	129	21	6	156
Groupe E'2	195	71	10	276
Total de point par couleur	324	92	16	432

Tableau 50 : *nombre total de chaque couleur en période B selon le groupe E'1 ou E'2 observation des enseignants*

<i>Répartition des points selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Nombre de points obtenus répartis selon la couleur (niveau de réussite)			
	<b>Grilles complétées par les enseignants En fin d'année (période B)</b>			
	Points verts « est capable de »	Points orange « doit faire des efforts »	Points rouges « n'y arrive pas encore »	Total de points par groupe
Groupe E'1	126	30	0	156
Groupe E'2	215	57	4	276
Total de point par couleur	341	87	4	432

#### 4.2. Traitement des données obtenues par les grilles de comportements et d'attitudes en période A et B : *t* de Student

Nous avons transformé les appréciations « est capable de » « doit faire des efforts » et « n'y arrive pas encore » - en données quantitatives en leur attribuant une valeur numérique (+1, 0, -1 points) pour chaque enfant quelle que soit la période. Nous avons réparti les résultats de chaque enfant selon son groupe (groupe E'1 ou E'2) La VI est le type de formation, la VD est le comportement avec 3 modalités : +1, 0, -1. Le plan d'analyse est : S<Type de formation<sub>2</sub>>\*période<sub>2</sub>

Dans cette partie **on se demande si les moyennes obtenues par les deux groupes E'1 et E'2 sont significativement différentes (H1) en période A puis en période B.**

Le plan d'analyse est : S<Type de formation<sub>2</sub>>si Période A, puis S<Type de formation<sub>2</sub>>si Période B

Notre outil est constitué des moyennes obtenues par chaque enfant aux grilles de comportements et d'attitudes. Nous proposons de comparer les trois moyennes (tableau 50 – tableau 51 - tableau 52 – tableau 53- tableau 54)

- les moyennes obtenues aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enfants pour le groupe E'1 et E'2 en période A puis en période B
- les moyennes obtenues aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les intervenants pour le groupe E'1 et E'2 en période A puis en période B
- les moyennes obtenues aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enseignants pour le groupe E'1 et E'2 en période A, puis en période B

Les tableaux 51, 52, 53 présentent les calculs des *t* de Student calculés à partir des données colligées avec les grilles de comportements et d'attitudes, en début d'année (période A). Le tableau 51 est constitué des données d'autoévaluation des enfants, le tableau 52 comporte les données recueillies par les intervenants, et le tableau 53 s'intéresse aux réponses des enseignants.

Tableau 51 : *calcul du t de Student obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enfants pour le groupe E'1 et E'2, en début d'année (période A)*

<i>Répartition selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Grilles de comportements et d'attitudes <b>Autoévaluation (enfants)</b> <b>En début d'année (période A)</b> Calculs intermédiaires au du t de Student		
	Moyennes obtenues	Ecart Type	Effectif
Groupe E'1	7.77	3.01	31
Groupe E'2	7.37	4.83	67
<i>t</i> <i>de Student</i>		0.50	

Tableau 52 : calcul du *t* de Student obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les intervenants pour le groupe E'1 et E', en début d'année (période A)

<i>Répartition selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Grilles de comportements et d'attitudes <b>Complétées par les intervenants</b> <b>En début d'année (période A)</b> Calculs intermédiaires au du t de Student		
	Moyennes obtenues	Ecart Type	Effectif
Groupe E'1	6.71	3.78	31
Groupe E'2	6.62	4.26	71
<i>t</i> <i>de Student</i>		0.11	

Tableau 53 : calcul du *t* de Student obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enseignants pour le groupe E'1 et E'2, en début d'année (période A)

<i>Répartition selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Grilles de comportements et d'attitudes <b>Complétées par les enseignants</b> <b>En début d'année (période A)</b> Calculs intermédiaires au du t de Student		
	Moyennes obtenues	Ecart Type	Effectif
Groupe E'1	9.46	2.93	13
Groupe E'2	8.04	4.33	23
<i>t</i> <i>de Student</i>		1.17	

Les tableaux 54, 55, 56 présentent les calculs des *t de Student* calculés à partir des données colligées avec les grilles de comportements et d'attitudes, en fin d'année (période B). Le tableau 54 est constitué des données d'autoévaluation des enfants, le tableau 55 des données recueillies par les intervenants, et le tableau 56 s'intéresse aux réponses des enseignants.

Tableau 54 : calcul du *t de Student* obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enfants pour le groupe E'1 et E'2, en fin d'année période B

<i>Répartition selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Grilles de comportements et d'attitudes <b>autoévaluation (enfants)</b> <b>En fin d'année (période B)</b> Calculs intermédiaires au du t de Student		
	Moyennes obtenues	Ecart Type	Effectif
Groupe E'1	9.03	9.03	31
Groupe E'2	8.88	8.88	67
<i>t de Student</i>		0.24	

Tableau 55 : calcul du *t de Student* obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les intervenants pour le groupe E'1 et E', en fin d'année (période B)

<i>Répartition selon le groupe d'appartenance de l'enfant</i>	Grilles de comportements et d'attitudes <b>Complétées par les intervenants</b> <b>En fin d'année (période B)</b> Calculs intermédiaires au du t de Student		
	Moyennes obtenues	Ecart Type	Effectif
Groupe E'1	9.00	3.79	31
Groupe E'2	7.79	3.96	71
<i>t de Student</i>		1.46	

Tableau 56 : calcul du *t de Student* obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enseignants pour le groupe E'1 et E'2, en fin d'année (période B)

Répartition selon le groupe d'appartenance de l'enfant	Grilles de comportements et d'attitudes Complétées par les enseignants En fin d'année (période B) Calculs intermédiaires au du t de Student		
	Moyennes obtenues	Ecart Type	Effectif
Groupe E'1	9.69	2.93	13
Groupe E'2	9.17	3.58	23
<i>t de Student</i>		0.47	

Nous appliquons alors la formule du *t de Student*, pour un ddl de 100 (31+71-2 =100)

Nous obtenons les résultats inscrits dans le tableau 57 :

Tableau 57 : résultats du calcul du *t de Student* entre les deux groupes E'1 et E'2 pour les grilles de comportements

Répartition selon l'auteur de la grille	Grilles de comportements et d'attitudes <i>t de Student</i>		<i>t théorique</i> à 5 % d'erreur
	Début d'année (période A)	Fin d'année (période B)	
grilles des enfants	0.50	0.24	1.99
grilles des intervenants	0.11	1.46	1.99
grilles des enseignants	1.17	0.47	2.44

Nous comparons le *t* obtenu à la valeur du *t théorique* lue dans la table de *t de Student*.

Cela signifie que l'on rejette l'hypothèse H1, dans tous les cas, autrement dit que les moyennes obtenues par les enfants ne sont pas significativement différentes selon le groupe d'appartenance des enfants E'1 et E'2 quelle que soit la période.

4.3. Traitement des données : calcul de l'écart des moyennes obtenus entre les périodes A et B pour chaque enfant en fonction des groupes et des observateurs

Tableau 58 : moyenne des écarts entre le nombre de points obtenus en période A et le nombre de points obtenus en période B selon les groupes E'1 ou E'2 d'après les grilles de comportements

Répartition selon l'auteur de la grille	Moyenne des écarts entre les deux périodes (période A et B) Grille de comportements et d'attitudes Selon le groupe d'appartenance de l'enfant	
	Groupe E'1	Groupe E'2
grilles des enfants	1.26	1.51
grilles des intervenants	2.29	1.17
grilles des enseignants	0.23	1.13

Nous constatons (Tableau 58) que les écarts d'évolution du comportement et des attitudes sont très faibles. Cependant nous **notons une transformation positive des comportements et des attitudes dans tous les cas.**

Dans tous les cas, **l'évolution des comportements et des attitudes est légèrement différente selon les groupes.** Les enfants E'1 ont donc évolué différemment des enfants E'2. De plus selon les intervenants, les enfants E'1 semblent avoir évolués positivement de manière plus marquée que les enfants E'2. Ce constat ne se retrouve pas dans les grilles complétées par les enseignants mais notre population était très faible. Ce constat ne se retrouve pas chez les enfants mais la différence est faible.

Conclusion de la recherche sur l'évolution du comportement et des attitudes des enfants entre la période A et la période B selon le groupe E'1 ou E'2

Nous cherchions à savoir si les enfants du CELEM pour lesquels nous avons des grilles de comportements et d'attitudes complétées, avaient un écart de comportement significatif entre le début et la fin de l'année et surtout si cet écart était différent en fonction du groupe de l'enfant E'1 ou E'2. Au vu des résultats obtenus avec le t de Student, il n'y a pas de différence significative entre les groupes quelle que soit la période. Cependant nous avons une tendance de différence d'évolution en comparant les écarts de moyennes. Nous pouvons alors valider partiellement notre hypothèse (car ce sont seulement des tendances), qui consistait à poser que les enfants des groupes E'1 encadrés par les animateurs F1 ont développé plus d'éléments d'autonomie que les enfants des groupes E'2 encadrés par des animateurs F2. Une nouvelle hypothèse s'impose alors : nous supposons que la temporalité est un élément significatif dans le développement de l'autonomie avec pour outil l'autoévaluation au service de l'autorégulation. Il serait alors intéressant de rechercher sur une durée plus longue que dans notre expérimentation autrement dit entre la période A et la période B soit environ 6 à 9 mois. Nous pourrions alors proposer une analyse de l'évolution des comportements et d'attitudes des enfants sur une scolarité élémentaire complète par exemple du CP au CM2 soit cinq années. Ou encore suivre les enfants du CELEM au CE2 pour observer ce possible changement.



### Chapitre 3 : discussion des résultats de la recherche

Dans cette partie nous proposons de discuter les résultats obtenus après le traitement de nos données et de les confronter à notre problématique. Puis nous regarderons s'il est possible de corroborer ces résultats par d'autres expérimentations mises en œuvre dans le système éducatif. Enfin nous présenterons les limites que nous voyons à ce travail.

#### 1. Les résultats en regard de la méthodologie

Nos résultats obtenus sont de différentes natures et occupent des fonctions différentes ; nous allons les présenter en tenant compte de leur fonction : fonction de validation de l'hypothèse et fonction de validité de l'expérimentation. Dans cette partie, nous reformulons notre objectif initial afin de montrer dans quelle mesure il a été atteint, puis nous émettons un jugement théorique sur la qualité et la validité de cette expérimentation.

##### 1.1. Discussion des résultats : les outils de validation de l'hypothèse

L'hypothèse que nous avons cherché à valider s'énonçait ainsi : dans le contexte d'un dispositif d'accompagnement à la scolarité, en l'occurrence le CELEM, une formation contenant des éléments d'autoévaluation pourrait impacter les actions des intervenants dans les clubs par une modification de leur posture ; et cela serait visible au travers de leurs représentations sociales et par ricochet sur l'évolution des enfants dont ils avaient la charge. Autrement dit, nous supposons que si nous proposons deux formations différentes en certains points de contenu, alors les postures et actions des intervenants ne seraient pas identiques, et cela se traduirait par un changement des représentations que les intervenants se font de leur mission dans le CELEM ; par répercussion, cela pourrait être visible par une progression différente des enfants, observable dans leurs résultats scolaires et leurs comportements. Dans notre hypothèse les éléments de formation que nous avons choisis sont les éléments d'autoévaluation<sup>179</sup> au service de l'autorégulation. Notre hypothèse était donc que l'autoévaluation est un élément essentiel dans la lutte contre l'échec scolaire, et qu'une formation à destination des adultes en charge de ces enfants pourrait avoir un impact sur l'évolution des enfants. Cette approche soulevait alors le problème des apprentissages chez l'enfant comme chez l'adulte et des mécanismes mis en œuvre pour progresser. Nous cherchions donc à valider notre hypothèse sur deux niveaux : au niveau des changements possibles des représentations que les intervenants se font de leur mission dans un CELEM, suite à une formation contenant des éléments d'autoévaluation, et au niveau de l'évolution des enfants, qui serait différente selon la formation suivie par l'intervenant qui anime le club. Notre méthodologie plurielle a permis de recueillir et de traiter de manière synchronique et diachronique les différentes données avec une double analyse : comparaison de deux groupes de populations différentes et comparaison à deux moments de l'année différents (en début et en fin d'année). Nous proposons de synthétiser nos résultats en fonction de la population étudiée.

---

<sup>179</sup> Annexe 70 : exemple de fiches pour une autoévaluation des intervenants

## 1.2. Discussion des résultats obtenus pour les intervenants

Nous avons élaboré deux formations à destination des intervenants : l'une contenant des éléments d'autoévaluation (F1) et l'autre ne contenant pas ces éléments de manière volontaire et systématique (F2). Nous cherchions à savoir comment former les intervenants pour qu'ils soient plus efficaces dans les clubs qui accueillent des enfants en difficulté scolaire, car nous n'avions aucun résultat de recherches antérieures testant le rôle de l'autoévaluation. La méthode de recueil des données a permis d'observer les représentations sociales que les intervenants avaient de leur mission dans un CELEM en début puis en fin d'année, et de comparer les changements possibles selon le groupe d'appartenance des sujets. En début d'année, les intervenants ont plusieurs types de représentations que nous avons énumérés sous la forme de 6 catégories de représentations : éducation, enfant/loisir, sentiment, emploi, comportement, cognition. Parmi les 6 catégories mises à jour, la catégorie 4 « emploi » ne nous apporte aucune information sur la posture possible de l'intervenant dans les clubs. Nous avons donc 5 représentations différentes que les intervenants se font de leur mission en début d'année. Ces 5 représentations sont autant d'orientations des conduites et des comportements des intervenants dans leur club. On parle alors de postures dominantes possibles qui se dégagent de cette analyse. Ainsi, nous avons proposé des interprétations visant à comprendre quelle posture recouvre chacune de ces catégories. Ce qui nous intéresse, c'est l'impact de la formation F1 sur ces représentations. En début d'année, selon le groupe d'appartenance des intervenants (F1 ou F2) nous avons dégagé les mêmes catégories, le TAS garantit cette homogénéité. Cependant, en fin d'année, on a constaté peu de différences. Cela tend à signifier que les représentations des intervenants ont peu changé entre le début et la fin de l'année et, de plus, nous constatons que les deux groupes présentent des résultats quasi similaires. Cela n'a rien d'étonnant, car il y a principalement deux conditions pour qu'une représentation se modifie :

- Une période longue qui se compte en années est nécessaire pour impulser et observer un possible changement des représentations sociales
- C'est l'observation du noyau central qui permet d'acter les changements de représentations

Nous avons alors recherché des informations sur le noyau central des représentations. Entre le début et la fin de l'année, les changements sont visibles au niveau de l'ordre de certains items. De plus il y a une modification des représentations avec l'apparition, en F1 d'un nouvel élément central. Le transfert d'éléments centraux en périphériques et réciproquement atteste d'une transformation des représentations. En F2, il n'y a pas de changement entre éléments centraux et périphériques, l'ordre seul change. Ainsi pour F2 un élément est suractivé, nous sommes dans le cas d'une « modulation circonstancielle qui laisse inchangé le système central » (M.-L. Rouquette & Rateau, 1998). Alors que, pour F1, un élément périphérique est devenu central, nous sommes bien dans le cas d'une modification des représentations. Notre hypothèse est alors validée : une formation différente peu modifier de manière différente les représentations des intervenants. Partant du postulat que les représentations sont des guides pour l'action, nous en déduisons que la formation contenant des éléments d'autoévaluation on pu favoriser la modification des comportements des intervenants dans les clubs. Avec les données recueillies, nous avons pu dépasser notre hypothèse ; car non seulement, toutes choses étant égales par ailleurs, les représentations des intervenants ayant participé à une formation contenant des éléments d'autoévaluation se sont transformées, mais, de plus, nous avons pu apporter des éléments sur la nature de ces changements. Notre analyse nous a permis d'observer la nature des modifications des représentations.

Notre interprétation des résultats alors obtenus nous amène à penser que les intervenants F2, qui n'ont pas eu de modification visible de leurs représentations sont restés très attachés à une posture qui doit favoriser l'atteinte de la norme que représente l'école. Alors que les intervenants F1 semblent avoir écarté cette représentation au bénéfice d'une posture pouvant favoriser plus globalement l'évolution de l'enfant. La modification observée nous incite à poser une nouvelle hypothèse sur la nature du changement possible. Le système de formation que nous étudions est un système qui fonctionne en alternance : la formation à laquelle tous les intervenants participent se déroule en alternance avec leurs interventions dans les clubs auprès de 6 enfants de 7 ans. Ainsi, on suppose qu'il existe bien une boucle de régulation entre le terrain et le lieu de formation, que l'un nourrit l'autre et réciproquement. Le terrain, comme le lieu de formation, a pu mettre en résonance les éléments d'autoévaluation travaillés lors des formations. Pour cela, nous pouvons conclure à une influence positive de la formation sur les représentations sociales.

### 1.3. Discussion des résultats obtenus pour les enfants

Pour corroborer les résultats obtenus avec les intervenants nous avons posé que si les intervenants sont formés différemment, alors il est possible qu'ils interviennent différemment auprès des enfants. Si c'est le cas, et nous venons de valider cette hypothèse dans le paragraphe précédent, alors, les enfants pourraient évoluer à leur tour différemment selon leur groupe (E1 avec les intervenants F1 et E2 avec les intervenants F2). Nous avons élaboré deux outils pour rechercher cet impact sur l'évolution des résultats des enfants. Le premier, un test d'évaluation en maîtrise de la langue et en mathématiques, pour évaluer l'évolution des connaissances et des compétences entre le début et la fin d'année. Le second, une grille de comportements et d'attitudes pour évaluer l'évolution des attitudes des enfants entre le début et la fin de l'année. Les résultats montrent qu'il y a bien eu une évolution des connaissances et des compétences pour les deux groupes et qu'il existe une trace de modification au travers des grilles de comportements et d'attitudes. Nous en déduisons que pour le comportement et les attitudes, notre hypothèse n'est que partiellement validée, autrement dit, quel que soit la formation à laquelle les intervenants ont participé, et par conséquent quelle que soit la posture de l'intervenant dans son club, cela est légèrement observable sur le comportement et les attitudes des enfants. Ce résultat est intéressant car il montre qu'un changement de comportement et d'attitudes d'un enfant de 7 ans n'est pas visible après une petite année scolaire (27 semaines de novembre à juin). Nous pouvons alors nous interroger sur les différents facteurs de l'expérimentation : l'âge de l'enfant, la durée de l'expérimentation et l'outil de récolte des données qui a été utilisé. Ces différentes variables pourraient être l'occasion d'autres investigations pour chercher si des changements de comportements et d'attitudes sont possibles voire observables chez les enfants ayant participé à un club différent. Cette recherche pourrait s'intéresser à des enfants plus âgés par exemple. Cette expérimentation est en cours, elle porte dans un collège sur des élèves âgés de 12 ans. L'enfant entre 11 et 12 ans est aux premiers stades des opérations formelles ; il délaisse progressivement la recherche de succès immédiat pour privilégier une compréhension de l'ensemble des propriétés qui caractérisent un phénomène, c'est en cela que cet âge nous intéresse. Nous pourrions également observer les enfants du CELEM l'année suivante, dans le contexte de la classe, pour savoir s'ils ont développé d'autres comportements et attitudes que ceux observés avec notre outil. Les résultats provenant des tests en maîtrise de la langue et en mathématiques ont été analysés de manière synchronique et diachronique. Avec l'observation synchronique on obtient pour le début d'année des résultats quasi similaires, quel que soit leur groupe d'appartenance.

Cela signifie donc que les enfants qui sont répartis dans les deux groupes ont bien des profils identiques d'un groupe à l'autre, cela conforte notre organisation des groupes. En fin d'année, les deux groupes ont des résultats différents. Au-delà de ce constat, ce qui nous intéressait, c'était de voir si leur évolution était différente selon leur groupe d'appartenance. Le traitement des données portant sur l'évolution des résultats des enfants nous permet de valider notre hypothèse : ainsi toutes choses étant égales par ailleurs, les résultats des enfants ayant participé à un club animé par un intervenant formé avec des éléments d'autoévaluation ont évolué différemment des résultats des enfants ayant participé à un club dont les intervenants n'ont pas été formés ainsi. Nous sommes allés au-delà de ce constat et avons regardé en quoi les deux évolutions étaient différentes. Les progrès des enfants du premier groupe (E'1) étaient significatifs : non seulement il y a une évolution différente des résultats scolaires des enfants selon leur groupe mais on observe également que les enfants du groupe E'1 ont plus progressé en maîtrise de la langue et en mathématiques que les enfants de E'2. Ces résultats nous encouragent à penser qu'il peut exister une manière différente de favoriser les progrès scolaires des enfants de 7 ans. En effet, ce stade correspond à la mise en place des opérations concrètes pour l'enfant avec, comme dans tous les stades, la construction de mécanismes d'abstraction. L'enfant est alors capable non seulement d'abstractions simples ou empiriques, partant des objets et de leurs représentations, mais aussi d'abstractions réfléchissantes, partant des actions et de leurs représentations : « l'abstraction réfléchissante [par contre] porte sur de telles formes et sur les activités du sujet (schèmes ou coordination d'actions, opérations, structure, etc.) pour en dégager certains caractères et les utiliser à d'autres fins (nouvelles adaptations, nouveaux problèmes, etc.). » (Mandelbrot, Piaget, & Jonckheere, 1958). La régulation ou l'auto-régulation possible par autoévaluation, que cette étude propose de développer pour les adultes comme pour les enfants, est un élément essentiel pour le développement cognitif. En effet, « Cette collaboration (sinon identité) des régulations et de l'abstraction réfléchissante, toutes deux évoluant ainsi de paliers en paliers, rend alors compte du processus central du développement cognitif, c'est-à-dire de la formation indéfinie d'opérations sur des opérations » (Piaget, 1975, p. 43). Le système que nous avons étudié est complexe par le nombre de partenaires qu'il sollicite, les interactions qui s'y développent et les paradoxes inhérents au rôle de chacun. Ainsi, nous avons proposé dans le cadre de la formation CELEM, de permettre à l'intervenant d'adopter une nouvelle posture lors de formations en alternance afin qu'il puisse, à son tour, favoriser le développement des enfants du club. Notre méthodologie ne peut pas attester que les enfants du club ont mis en œuvre de l'autoévaluation au service de leur propre régulation. Cependant, notre expérimentation étant reproductible, il pourrait être envisagé de la réitérer dans d'autres contextes d'accompagnement à la scolarité, et d'en analyser à nouveau les résultats, avec cette fois la mise en place de séances filmées. Cette nouvelle expérimentation serait alors l'occasion d'attester de la mise en œuvre d'autoévaluation par les enfants.

#### 1.4. Discussion des résultats de cette recherche

Les résultats des intervenants ont montré que le groupe d'intervenant F1, par le changement d'un élément du noyau central, semble avoir changé de représentations sociales et, son corollaire, avoir changé de posture dans le club. La transformation de leurs représentations peut être interprétée, comme un changement de projet pour les enfants du club : l'intervenant ne souhaite plus prioritairement permettre à l'enfant d'atteindre une norme institutionnelle mais axe son accompagnement de manière plus globale sur le développement de l'enfant. Pour corroborer ces résultats, nous avons analysé l'évolution des enfants du CELEM et constaté que les enfants des groupes E'1 progressaient plus en maîtrise de la langue et en mathématiques que les enfants du groupe E'2.

On peut se demander s'il n'est pas paradoxal que les enfants obtiennent de meilleurs résultats scolaires alors même que le rapport à la norme n'est plus une priorité pour l'intervenant. Nous pensons au contraire qu'il n'y a rien d'étonnant à cela, le changement a bien eu lieu pour les intervenants comme pour les enfants en comparaison du groupe témoin (F2 et E'2). Favoriser le développement de l'enfant de manière globale peut donc être visible à travers des indicateurs comme des résultats scolaires. Nous n'avons pas pu rendre visibles les possibles changements de comportement des enfants : cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas lieu, mais pour faire un tel constat nous devons tenir compte des différents facteurs énoncés précédemment et peut-être définir autrement, mieux centrés et plus précisément, les attitudes et comportement des enfants.

Nous pouvons donc dire **que les évolutions constatées chez les intervenants sont corroborées par l'évolution constatée chez les enfants, ce qui est le meilleur signe et le résultat le plus tangible des évolutions des intervenants.**

### 1.5. Discussion des résultats ayant une fonction de la validité statistique

La recherche que nous avons menée consiste à comparer deux groupes d'intervenants formés différemment puis deux groupes d'enfants eux-mêmes formés par ces intervenants. L'une des premières garanties de la validité de notre expérimentation est le Tirage Aléatoire Stratifié effectué en amont de la formation et de la mise en œuvre des CELEM. Cela a permis de garantir la comparabilité des groupes d'intervenants F1 et F2. Pour les enfants, c'est au moyen de tests statistiques (*t de Student*) que nous avons pu vérifié l'homogénéité entre les groupes. Pour conforter cette double fiabilité (au niveau des intervenants et au niveau des enfants) nous avons organisé notre expérimentation en double aveugle ; les enfants, les intervenants, les enseignants, tous ignoraient qu'il existait deux formations différentes à destination des intervenants répartis par TAS. Ce protocole évite toute influence sur les données recueillies. Notre méthodologie en ce sens permet de valider les résultats observés. Les contraintes d'une expérimentation de terrain sont à l'origine de nombreux obstacles dont nous avons dû tenir compte. La perte des effectifs est importante : 24 intervenants perdus de vue sur 70 au départ et sur 420 enfants possibles, seulement 148 tests colligés en fin d'année. Les clubs ont eu des problèmes de fonctionnement rendant impossible une partie de la récolte de donnée : ainsi, dans certains quartiers, des événements ont engendré la fermeture totale ou partielle des clubs (incendie, violence armée, inondation, manifestations...), la précarité de cet emploi est à l'origine de désistement de quelques intervenants. L'absentéisme de certains enfants et le remplacement des enseignants, n'ont pas facilité le recueil de données telles que les évaluations produites par les enseignants. La recherche au côté des membres de l'APFÉE était encouragée ou au contraire pouvait être à l'origine de réactions de défiance<sup>180</sup> qui auraient pu créer de la confusion chez les intervenants. La bienveillance de l'agent de la mairie responsable des MARS a été un atout inestimable. Malgré les obstacles rencontrés, le volume de données recueillies nous permet ces premières conclusions. La rigueur méthodologique que nous avons essayé de préserver tout au long de ce travail en fait sa particularité.

### **Notre méthodologie expérimentale de terrain comporte cinq particularités sur le terrain :**

- elle vise à rechercher des liens de causalité comme toute véritable recherche expérimentale
- elle est fondée sur une approche pluri-méthodologique, utilisant des méthodes statistiques et des méthodes d'analyse de contenu

---

<sup>180</sup> Annexe 71 : mails accord et désaccord

- elle met en œuvre les modèles de l'évaluation avec l'autoévaluation favorisant l'autorégulation chez l'adulte et chez l'enfant pour induire une démarche innovante de formation dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire
- elle investit un terrain peu exploré avec de telles méthodes ; l'accompagnement à la scolarité dans le système éducatif français
- elle s'appuie sur les concepts de l'alternance en formation

Notre méthodologie nous a permis de chercher des liens de causalité possibles entre la mise en œuvre d'une démarche de formation spécifique et les postures des intervenants au service d'élèves de 7 ans en difficulté scolaire ainsi formés. Nos analyses ont pu être corroborées par l'évolution des résultats des élèves. C'est notre approche pluriméthodologique qui a favorisé ce regard panoptique de notre système de formation. Dans cette recherche, l'auto évaluation au service de la formation des adultes, puis des enfants, est devenue une véritable démarche de formation. En effet, au-delà d'un dispositif qui s'inscrit dans les théories de l'évaluation, c'est une manière de penser autrement la formation et le rôle de l'adulte dans le système scolaire. La prise en compte de l'organisation d'une formation en alternance est un atout pour des recherches futures dans le domaine de la formation. En effet, l'alternance, et plus précisément l'alternance intégrative semblent incontournables de nos jours. Cette formule se développe dans tous les organismes de formation, et le premier exemple dans notre système éducatif est celui de l'ESPÉ avec l'ambition d' « un accueil pour ces étudiants dans l'établissement qui les confrontent à la réalité des difficultés et aux joies des succès » (Ginestié, 2014, p.16) de leur futur métier. Pour conclure notre méthodologie nous a permis de trouver des éléments de réponse à notre questionnement en s'adaptant au contexte et aux contraintes du terrain. Notre expérimentation est perfectible et pour contourner nos deux contraintes majeurs (le calendrier et le manque de disponibilité et de travail en équipe) il serait intéressant de pouvoir observer les enfants du CELEM dans leur classe de CE2 et de pouvoir reproduire cette recherche avec, cette fois la possibilité de filmer les séances d'accompagnement à la scolarité.

## 2. Les résultats en regard de l'éclairage conceptuel et de la problématique pratique

Reprenons les différents concepts convoqués pour examiner leur intérêt à la lumière des résultats obtenus : l'évaluation, la formation par alternance, les représentations sociales, le développement cognitif de l'enfant et de l'adulte.

### 2.1. L'évaluation : l'autoévaluation un dispositif d'évaluation pour une formation différente

La spécificité de notre recherche réside en la mise en pratique des concepts de l'autoévaluation au service de l'autorégulation. Nous avons travaillé avec les intervenants CELEM (F1) des éléments relevant de ce concept. L'évaluation dans notre cadre a été mise au service des intervenants (F1) pour leur propre régulation, et abordée de manière à ce qu'ils puissent, à leur tour, la mettre en œuvre avec des enfants : vivre l'autoévaluation pour la faire vivre. Connaître les systèmes d'évaluation nous a permis de faire le choix de l'autoévaluation, et d'identifier les pratiques qui nous entouraient. Ces deux concepts, évaluation et autoévaluation, restent donc essentiels.

A la lumière de nos résultats, il nous semble que lorsque l'intervenant adopte une posture de régulateur dans son club, il permet à l'enfant de s'autoévaluer pour ensuite développer une capacité d'auto-régulation au service d'une « équilibration majorante » (Piaget, 1975, P. 36) C'est plus qu' « une simple marche vers l'équilibre puisqu'elle est constamment en plus une structuration orientée vers un meilleur équilibre, aucune structure équilibrée ne demeurant en un état définitif même si elle conserve dans la suite ses caractères spéciaux sans modifications. » (*Ibid.*). C'est la posture de l'intervenant régulateur dans son club qui va favoriser ce mécanisme chez l'enfant. Ainsi, de même qu'il est nécessaire de se former pour évaluer, nous pensons qu'il est nécessaire d'être formé à l'autoévaluation pour, non seulement développer sa propre régulation, mais aussi favoriser l'autoévaluation des enfants. Ce système d'évaluation n'exclut en rien les autres systèmes d'évaluations (mesure et contrôle) ; ils se complètent car ils répondent à des objectifs différents et s'adaptent à des contraintes différentes. Dans cette recherche, nous souhaitions tester l'autoévaluation comme un élément de réponse à la lutte contre l'échec scolaire. En favorisant un processus d'autoévaluation, c'est tout le système de formation qui est impacté ; les intervenants élaborent leur propre projet pour le club, ils définissent les critères et les indicateurs permettant l'évaluation et l'auto-régulation de leur propre projet. Les produits, les procédures mais aussi les processus se modifient pour faire autrement. Les seconds bénéficiaires sont les enfants, ce système d'évaluation est au service non seulement des enfants en difficulté scolaire mais vise à favoriser pour tous, le développement cognitif à cet âge.

## 2.2. Le système de formation : le concept de complexité au service de la réalisation de projet dans une formation en alternance

Comprendre ce qui se joue dans une formation en alternance a été un moyen de prendre en compte les différents terrains sur lesquels se déroulait notre recherche, et leurs articulations possibles. Même si notre recherche ne questionne pas cette organisation, les théories de l'alternance ont permis de mettre à jour la richesse d'un tel fonctionnement. Nous pensons, au regard de nos résultats, que le concept de projet est premier à toute formation, et avec l'autoévaluation comme élément d'un dispositif de formation, ce concept est encore à explorer. Comment forme – t'on à l'autoévaluation ? Comment mettre en oeuvre de l'autoévaluation dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité ? Quelles sont les conditions nécessaires et suffisantes pour une mise en œuvre efficiente ? Former c'est proposer un changement, ce changement interne au sujet, lorsqu'on parle de processus, peut être réalisé par autorégulation, et c'est l'ensemble des processus, des procédures et des produits que nous souhaitons prendre en considération en formation. La nécessité du questionnement des projets de chaque intervenant a été possible grâce à l'éclairage théorique sur le concept de projet. Ainsi au-delà de l'alternance, c'est le projet du formé qui est interrogé. Toute formation s'inscrit dans un système complexe, complexe par le nombre de sujets qu'elle touche et par les paradoxes qu'elle soulève. Le concept de la complexité nous a donné la possibilité de voir un système complexe d'accompagnement en évitant de disjoindre chacun des éléments. En travaillant sur les interactions et l'humain, c'est la base qui nous semble incontournable.

## 2.3. Les représentations sociales au service de la formation

Les représentations que les intervenants se font de leur mission sont déterminantes dans l'élaboration de leur projet. Connaître l'existence de ces représentations, leurs articulations et leurs conséquences sur les actions des intervenants, contribue à la mise en œuvre d'une formation adaptée au formés. La prise de conscience de ces représentations au travers de traces discursives pourrait être explorée en amont de toute formation. De plus, le concept des représentations sociales a permis d'élaborer un outil de recueil de données spécifique à notre problématique. En effet, les contraintes et le contexte de la recherche ne nous permettaient pas d'aller directement observer les 70 clubs pour recueillir les postures des intervenants.

Notre souci était de trouver un moyen de voir comment les intervenants mettaient en œuvre les éléments d'autoévaluation travaillés lors de leur formation. Avec leurs représentations sociales nous avons accès alors aux éléments qui guident leurs actions. Ce n'est pas un constat direct, mais c'est au travers des représentations qu'il a été possible de mettre en œuvre notre dispositif. Il serait intéressant de coupler les représentations sociales des intervenants avec des observations de séances ; ces deux indicateurs recueillis quasi simultanément pourraient permettre de rechercher plus précisément les éléments caractéristiques traduisant l'impact de la formation élaborée cette année pour ces intervenants.

#### 2.4. Le développement cognitif de l'enfant et de l'adulte

L'intérêt de notre recherche, est, prenant en compte ces différents concepts, de poser la problématique de l'autoévaluation des enfants au service de leur autorégulation pour favoriser l'évolution des enfants dits « fragiles » scolairement. Aborder les fonctions cognitives nous a permis tout d'abord de situer le stade de développement des enfants du CELEM. Agés de 7 ans, ils se situent dans les stades des opérations concrètes : « la période de 7-8 à 11-12 ans est celle de l'achèvement des opérations concrètes, comparable aux stades IV ou V et VI de la construction des schèmes sensori-moteurs. » (Piaget, 1966, p. 92). En appliquant les conditions d'élaborations des stades<sup>181</sup>, nous avons pu connaître les opérations accessibles et en cours de développement pour les enfants du club. Le système régulateur a permis de développer notre recherche avec la mise en œuvre d'auto-régulations. Nos résultats nous confortent dans notre approche qui consiste à penser que l'autorégulation permet de conceptualiser l'action précédente et par anticipation permet de prévoir l'action suivante. C'est par un mécanisme d'abstraction de l'action que l'enfant est capable d'anticipation. L'intervenant en favorisant le développement de l'autonomie de l'enfant impactera les produits, les procédures (les actions) mais aussi la régulation des actions (les processus) de l'enfant du club. Pour cela, le concept de développement cognitif de l'enfant est la base de notre travail. Après la formation des intervenants, nous questionnons la manière d'apprendre d'un adulte. Cela soulève alors la question d'un possible morphisme avec le développement cognitif de l'enfant lorsque celui-ci est confronté à un nouvel objet d'apprentissage. Mais « Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif de l'adulte ? » (Vermersch, 1979). C'est dans la théorie opératoire de l'intelligence et des registres de fonctionnement que nous avons trouvé des éléments de réponse (*Ibid.*). On peut parler de stades lorsque certaines conditions sont remplies : l'une de ces conditions est : « que ces structures présentent un processus d'intégration tel que chacune soit préparée par la précédente et s'intègre à la suivante. » (Piaget, 1967, p. 33) Si les instruments cognitifs ne disparaissent pas, alors que deviennent-ils ? Comment les acquisitions antérieures coexistent-elles avec celle de l'adulte ? Vermersch pense alors que « l'identité des propriétés d'équilibration d'une même classe d'instruments cognitifs à tous âges et l'évidente différence des schèmes mis en jeu suivant l'âge et l'univers d'expérience du sujet » ne sont pas contradictoires (Vermersch, 1979).

Les différents fonctionnements cognitifs de l'adulte sont alors identifiés par des registres, chacun ayant des propriétés qui peuvent être visibles à partir des conduites du sujet. Ces éléments théoriques ont pu éclairer notre recherche d'une formation d'adultes efficace.

#### 2.5. Nos résultats en regard de la problématique pratique

Depuis la loi de Refondation mise en œuvre en 2014, les actions se poursuivent et les 102 réseaux préfigureurs ont donné naissance à 1082 réseaux REP et REP+ pour la rentrée 2015. Cette recherche incessante de solutions permettant de répondre aux besoins d'un système éducatif plus juste et plus efficace impacte de nombreux domaines : la justice, les finances, le système social ...

---

<sup>181</sup> Les conditions des stades selon Piaget (1967) : la succession des conduites, une structure d'ensemble caractérisant les nouvelles conduites pour chaque stade et le processus d'intégration qui permet d'intégrer le stade précédent au stade suivant



Nous sommes dans l'ère de « la nouvelle éducation prioritaire » et la lutte contre l'échec scolaire se poursuit. L'inclusion des enfants à besoins particuliers, l'accueil des parents, la formation des AVS, tous les domaines éducatifs sont questionnés. Notre objet de recherche est bien au cœur de la politique de l'Éducation Nationale, et même au cœur des préoccupations nationales. Comment former les nouveaux acteurs de cette Refondation, et parmi ces acteurs les adultes qui, à côté de l'école, ont à prendre en charge l'éducation des enfants ? D'autre part, l'évaluation, avec la conférence de février 2015 est fortement questionnée. Les 7 préconisations issues de cette conférence sont très variées, cependant aucune ne propose l'évaluation comme dispositif au service de l'apprentissage. En effet sur ce point nos objectifs diffèrent : les préconisations répondent à une recherche permettant d'évaluer pour mesurer et contrôler nos élèves, alors que nous cherchons comment permettre aux élèves en difficulté de progresser en s'appropriant un dispositif d'autoévaluation. Permettre aux enfants de s'autoréguler, c'est demander à l'adulte en charge de ces enfants de réguler pour favoriser l'autoévaluation. Il se pose alors la question de la formation de ces adultes oeuvrant dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité. En ce sens notre recherche peut apporter quelques éléments de réflexion qu'il pourrait être intéressant de développer pour « casser l'échec scolaire » (Borloo, Notat, Olivennes, & De Romanet, 2015). Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité ont été impactés par la Refondation de l'école. Ils ont dû modifier leurs horaires d'intervention afin de s'adapter à la nouvelle organisation de la semaine de classe proposée par chaque ville. C'est aussi le recrutement des intervenants et la fréquentation par les enfants qui a été modifiée. En particulier pour notre dispositif, les CELEM ne se déroulent plus que sur 3 soirs (lundi, mardi et jeudi) les enfants n'ayant plus classe le vendredi après-midi. De plus, le recrutement des intervenants s'est modifié avec de plus en plus d'adultes animant les TAP<sup>182</sup> et cumulant ainsi deux emplois, ou abandonnant le premier au profit du second souvent plus rentable.

Ce fonctionnement sur seulement trois jours était-elle la cause d'absentéisme ou d'oubli de la part des parents et des enfants ? Ainsi l'accompagnement à la scolarité a dû s'adapter aux nouveaux besoins. Notre formation des intervenants de CELEM a elle aussi était contrainte de s'adapter aux nouvelles conditions de fonctionnement ; par exemple aucune formation ne pouvait être organisée le vendredi puisque certains intervenants travaillaient pour les TAP. Le formateur, occupant un poste d'enseignant sur une autre ville a organisé des sessions de formation le samedi, le mercredi et le soir (sauf le vendredi). Ainsi, pour l'année 2014-2015, le formateur a animé plus d'une quinzaine de formations. Les intervenants ont participé à 3 modules de formation et un bilan pouvait ainsi comprendre jusqu'à 16h de formation. Quant aux enfants CELEM, ils ont pu participer à un CELEM au maximum 121h30 réparties sur 27 semaines de novembre à juin.

### 3. Les risques d'erreurs, les biais et les limites de la recherche

Dans toute recherche en sciences humaines et sociales, la question de la validité des résultats se pose et au-delà, la question de la scientificité. En effet, pour étudier ce qu'il nomme son objet « le chercheur va transmuter un phénomène en un objet scientifique, en lui imposant une structure explicite et en le rendant manipulable. » (Bressoux, 2008, p. 13) Lors de cette mise en forme, il doit veiller à préserver la spécificité de son objet tout en construisant une méthodologie adaptée à son objectif. Dans cette partie nous présentons les risques d'erreurs, les biais possibles et les limites de cette recherche

#### 3.1. Les risques d'erreurs lors de la manipulation des données

Dans une recherche, la manipulation des données peut-être à l'origine d'erreurs de différents types ; ici nous proposons de reprendre les étapes de la recherche qui peuvent être sensibles à des risques d'erreur.

---

<sup>182</sup> TAP : Temps d'Activités Périscolaires

Ainsi par exemple la correction de 382 tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques peut être la source d'erreurs de corrections. Pour pallier cela nous avons pris deux précautions :

- utiliser des extraits d'évaluations standardisées dont le protocole de correction a été testé : évaluations PARE
- organiser une multicorrection<sup>183</sup> avec trois types de correcteurs : le formateur, les étudiants observateurs, et un théoricien en l'occurrence un conseiller pédagogique de l'éducation nationale

La première précaution a été respectée, mais la seconde n'a pas abouti. En effet les correcteurs en possession des évaluations numérisées et réparties en 5 groupes n'ont pas pu mener ce travail long et fastidieux. Ainsi, une seule personne a corrigé les 8 items représentant 12 exercices soit 4584 exercices corrigés. Des erreurs de correction, malgré la grande vigilance et l'application du correcteur, ont pu se glisser. La saisie informatique, bien que très guidée par le logiciel Excel utilisé pour cette recherche, peut, elle aussi, être à l'origine d'erreurs. En effet, pour les 757 grilles de comportements et d'attitudes recensées, nous avons conservé les quatre rubriques et saisi pour chacune d'elle le nombre de points de couleur complétés par les enfants puis par les adultes. Ainsi, 9084 items ont été saisis informatiquement. La saisie d'une telle quantité de données, qui compte au total (13668 items), pour le traitement des données recueillies lors de l'étude de l'évolution des enfants peut être à l'origine d'erreurs non volontaires.

Pour pallier ce risque, la cohérence des résultats obtenus dans les pages de calculs Excel a été surveillée, et toutes les aberrations mathématiques détectées ont été corrigées. De même, nous avons lu puis saisi 116 cartes associatives représentant 803 occurrences. Lors de cette retranscription nous avons dû corriger les erreurs orthographiques et parfois décoder et traduire des écritures peu lisibles. De plus la saisie devait tenir compte de l'ordre des mots afin de pouvoir ensuite calculer le rang moyen de certains vocables. Cette manipulation des cartes associatives a pu engendrer des erreurs de traduction ou des omissions, malgré le soin apporté lors de cette manipulation. Là encore la cohérence des résultats obtenus a été vérifiée, par exemple le calcul du rapport des occurrences / les vocables. Ainsi pour toutes les données recueillies, les risques d'erreurs potentielles résident dans deux actions du chercheur :

- la lecture des données avec traduction (pour les graphies illisibles) ou corrections (pour les tests des enfants)
- la manipulation qui permet de transformer des documents papier recueillis en données numériques autrement dit leurs dématérialisations afin d'en favoriser le traitement informatique.

Nous avons mis en place en amont des dispositifs permettant d'atténuer ces erreurs (choix de l'outil, organisation) et en aval (choix d'un logiciel spécifique) et nous sommes conscients que malgré ces dispositions des erreurs sont possibles.

### 3.2. Les biais contrôlés, atténués ou persistants

Dans notre méthodologie, plusieurs biais peuvent être relevés. Comme pour les risques d'erreurs, nous avons, en amont ou au cours de notre expérimentation, mis en œuvre des stratégies pour contourner ou atténuer les biais possibles, mais certains persistent malgré tout. Par exemple, nous avons élaboré et animé deux formations aux contenus différents.

Lors de ces formations, le formateur a gardé le même professionnalisme, la même attitude bienveillante, le même dynamisme, veillant à favoriser les échanges et l'implication des formés. Il est cependant possible de mettre en cause cette homogénéité du déroulement des formations et penser que la formation F1 était plus dynamique voir plus enjouée que la formation F2 qui serait alors plus stricte, voire morose.

---

<sup>183</sup> Annexes 72-73-74 : extrait de l'outil pour une multicorrection et organisation de la multicorrection

Pour garantir le bon déroulement des formations, quel que soit son contenu, nous avons procédé à l'enregistrement sonore des tous les débuts et fin de formation, avec l'accord des formés, en leur demandant lors d'un tour de table de donner leur avis sur la formation. Évidemment nous sommes conscients que leurs discours enregistrés étaient « sous l'influence » du formateur, mais ce qui pour nous est important, ce n'est pas tant le contenu de leur discours que le climat qui se dégage de chaque enregistrement avec parfois des fous rires, des applaudissements, et aussi une grande application à rendre compte des heures passées agréablement ensemble. Ces enregistrements sont donc non seulement des indices pouvant témoigner de l'homogénéité de climat des formations, mais aussi ils reflètent la préoccupation du chercheur à atténuer ce biais. L'autre biais de ces deux types de formation serait la présence dans le contenu d'éléments inconscients sur l'autoévaluation lors de la formation F2 alors que nous souhaitons travailler seulement ces éléments en F1. Néanmoins le formateur sensibilisé à ce problème est resté le plus vigilant possible. Un autre biais possible et tout à fait important est le statut du chercheur – formateur. En effet, dans le cadre de cette recherche, nous sommes à la fois acteur et auteur ; acteur car formateur des intervenants CELEM et auteur de cette expérimentation. Tout d'abord, comme Popliment « nous ne croyons pas à la neutralité absolue de l'expérimentateur » (Popliment, 2000, p. 287).

De plus, nous pensons que ces deux postures sont complémentaires : c'est ce que Morin nomme « la pensée dialogique » (Morin, 1990) et, si l'implication du chercheur peut constituer un biais dans le sens d'une partialité, les données statistiques ne sont pas sensibles à cette double posture. Lors de la rédaction des cartes associatives, un des biais pouvant être dénoncé relève du constat selon lequel les sujets ont tendance à répondre en fonction de ce qu'ils pensent que le chercheur ou plus généralement la société attend d'eux. C'est une manière de se conformer aux stéréotypes sociaux on parle alors de « désirabilité sociale » (Edwards & Horst, 1953). « *Social desirability is the tendency of some respondents to report an answer in a way they deem to be more socially acceptable than would be their "true" answer. They do this to project a favorable image of themselves and to avoid receiving negative evaluations.* » (Callegaro, 2008) C'est pour cette raison qu'il est important de proposer une production permettant de faire émerger, non seulement les représentations sociales, mais aussi les « zones muettes » (Abric, 2003) ou « schèmes dormants » (Guimelli, 1998) des représentations. Pour cela nous avons aménagé un contexte pouvant favoriser l'expression de ces propos en diminuant la pression de la norme sociale. Nous avons alors décontextualisé la production, en informant les sujets que le destinataire n'était pas l'employeur mais bien le chercheur ; cela avait pour vocation, en changeant le contexte de production, de libérer plus facilement la parole. De plus, la rapidité demandée pour la réalisation de la production permettait aussi de favoriser la spontanéité de l'écrit.

La substitution permet aussi de réduire les mécanismes de défense en diminuant le degré d'implication du sujet ; ainsi, la garantie du chercheur de rendre anonyme les productions, en remplaçant leur identification nominale par un code, a pu réduire cette pression normative. L'interprétation des données discursives relevées dans les cartes associatives peut être une source de biais possibles.

Nous avons alors pris la précaution de solliciter les intervenants pour qu'ils créent leur propre catégorisation des mots produits dans leur carte (à l'aide d'un code couleur), et leur propre hiérarchisation (en entourant les mots importants). Nous avons ensuite croisé leur production avec les propositions émises par le logiciel et celles émises par le chercheur. Cette triangulation des interprétations possibles a pu réduire les biais inhérents à toute interprétation discursive. De plus, la possibilité de l'existence de ce biais existe pour toutes les données : les interprétations des cartes de début et fin d'année, et les interprétations des cartes associatives des intervenants de F1 et de F2. Donc, on peut dire que si ce biais est présent, il est le même pour toutes les interprétations, ce qui peut neutraliser en partie ces effets. Un biais susceptible de nuire à la validité interne de notre dispositif est celui qui peut être présent lorsqu'on compare des sujets répartis au hasard en deux groupes.

Le TAS permet de réduire notablement ce biais, en réduisant la variance des estimateurs de Monte Carlo (les effets du hasard) et en améliorant la qualité de la répartition de l'échantillon entre les différentes strates. Nous avons choisi trois strates permettant ce traitement : l'âge, le sexe et la participation ou non à un club « coup de pouce » l'année précédente. Le sondage stratifié nous a permis d'être certain d'avoir des individus dans chacune de ces strates. Cependant des variables ayant trait à l'opinion, ou à certaines caractéristiques personnelles du sujet, n'ont pas été prises en compte. Par exemple le constat d'une forte progression en mathématiques pourrait être le résultat de l'influence d'une appétence particulière de l'intervenant pour cette discipline, le TAS pourrait alors prendre en compte la strate « discipline préférée ». C'est pourquoi, pour compléter notre TAS, nous avons pris soin de vérifier la comparabilité de nos groupes en recherchant l'homogénéité entre les résultats de chaque groupe en début d'année, à l'aide d'un traitement statistique. Les variables parasites susceptibles de peser négativement sur la validité interne de notre dispositif pourraient être dues à leur temporalité, mais les deux groupes (intervenant F1 et F2 – enfants E'1 et E'2) ont été soumis aux mêmes événements et au même temps de maturation. Il y a alors contrôle de ce biais.

La mortalité a été vérifiée lors d'un  $\chi^2$  significatif à .05. Il y a une dépendance entre le type de formation et l'abandon de l'expérimentation. Cela peut s'expliquer par l'évolution des intervenants qui, sensibilisés à l'évaluation, portent alors un jugement théorique sur les tests proposés et ne souhaitent plus que les enfants de leur club y participe. En effet on peut supposer qu'à la suite de la formation, ils prennent conscience que ces tests ne contribuent pas à favoriser le développement cognitif des enfants qu'ils ont en charge. Une hypothèse serait alors à envisager ; une raison de cet abandon de l'expérimentation pourrait être l'influence de la formation à l'autoévaluation sur le devenir des intervenants. La diffusion de l'expérience, c'est-à-dire le fait que les intervenants appartenant aux groupes F1 et F2 communiquent entre eux à propos de l'expérience est contrôlée par l'organisation en double aveugle de l'expérimentation : les intervenants ignorent qu'ils appartiennent à des groupes de formations différentes. De même l'effet Hawthorne (participer à l'expérience valorise les sujets et les incite à être plus performants) est neutralisé par le fait que tous les intervenants savaient qu'ils participaient à une expérimentation, ainsi les deux groupes d'intervenants F1 et F2 disposaient d'informations similaires sur l'organisation générale de l'expérimentation : ils ignorent que les formations F1 et F2 sont différentes.

### 3.3. Les limites d'une recherche « hors temps scolaire »

Une des limites peut être celle inhérente aux effectifs de la population étudiée. En effet, elle recouvre la quasi-totalité des intervenants (70/76) et la moitié des enfants potentiels (226/420) participant au dispositif CELEM au niveau national, puisque ce dispositif est exclusivement marseillais, cependant l'attrition des effectifs a fortement marqué notre recherche. Sur les 76 CELEM ouvert en 2014-2015 par la ville, nous avons retenu 70 d'entre eux. Ces 70 clubs, animés par 70 intervenants ont une capacité maximum d'accueil de 420<sup>184</sup> enfants soit 6 enfants par clubs. Au début de notre expérimentation nous avons pu recueillir les données des 70 intervenants et de 228 enfants soit la totalité des intervenants et 54 % des enfants. En fin d'année, 46 intervenants ont participé aux dernières expérimentations avec 148 enfants. Les difficultés d'une expérimentation dans le domaine éducatif sur le terrain se traduisent particulièrement par cette baisse d'effectif. Par exemple : nous avons organisé une observation<sup>185</sup> des clubs en sollicitant des étudiants en sciences de l'éducation. Cinq d'entre eux ont pu ainsi observer les clubs, cependant le nombre de clubs visités et les retours et rencontres ont été difficilement réalisables. Les différents documents colligés<sup>186</sup> à cette occasion n'ont pas été exploités.

---

<sup>184</sup> Cette capacité d'accueil de 6 enfants par club et peu respectée, une moyenne de 5 enfants par club est plus proche de la réalité.

<sup>185</sup> Annexe 72 : planning d'organisation des observations des clubs

<sup>186</sup> Annexe 53 : exemple de grille d'observation complétée

La seconde limite, qui semble être commune à de nombreuses recherches, est le problème lié à la temporalité. En effet, travaillant dans un dispositif d'accompagnement à la scolarité, et plus opérationnellement utilisant les locaux scolaires pour le fonctionnement des clubs, nous sommes soumis au calendrier scolaire du premier degré. Bien que la rentrée scolaire soit en septembre, les actions du club ne pouvaient pas être mise en place sans accorder du temps aux enseignants et aux organisateurs pour diagnostiquer les besoins, recruter les intervenants et commencer leur formation. Ensuite, l'absentéisme des élèves en fin d'année scolaire a rendu difficile la poursuite des clubs au-delà du 20 juin. Ainsi sur les 36 semaines de classe que compte une année scolaire, la durée effective d'un club est d'environ 27 semaines réparties de novembre à juin. Notre expérimentation se déroule donc sur 8 mois (6 mois effectifs car les 8 mois sont interrompus par des vacances) avec un calendrier qui doit tenir compte des vacances scolaires. Or notre recherche souhaite montrer la présence de changement de transformation, tant des postures, des représentations pour les intervenants mais aussi d'une progression scolaire et des modifications de comportements pour les enfants.

Pour impulser et observer des changements nous devrions disposer de plusieurs années. Pour prendre en compte la temporalité il sera alors intéressant de poursuivre cette recherche sur nos deux cohortes : avec les intervenants pour suivre leur devenir et donc les effets, à long terme, des possibles impacts d'une formation différente, et avec les enfants pour observer les possibles effets de leur participation à un club dont l'intervenant à participer à une formation contenant des éléments d'autoévaluation. Notre expérimentation a pour objet un dispositif qui se situe au côté de l'école, dans le cadre de la charte de l'accompagnement à la scolarité. Notre hypothèse s'adresse aux intervenants et à leurs formateurs qui oeuvrent dans ces différentes structures. Toutes ces actions viennent en appui à l'Éducation Nationale. Pour cette raison nous pensons que cette expérimentation, de part sa validité externe, est reproductible au niveau national sur toute action s'inscrivant dans cette posture de soutien à l'École. Ainsi, au-delà de la mise en œuvre de cette expérimentation pour d'autres dispositifs, notre hypothèse pourrait s'étendre à tout formateur et intervenant qui souhaite favoriser la réussite des enfants. La principale limite est alors de ne pas apporter de réponse au défi que pose la formation des professionnels de l'enseignement, premiers acteurs de cette lutte contre les différences scolaires.

Cependant l'articulation de ces formations, avec un travail en complémentarité peut être l'une des réponses possibles à la réussite des élèves car « les métiers de l'enseignements, de l'éducation et de la formation appartiennent à la catégorie des métiers d'interactions humaines (enseigner, former, soigner, accompagner, aider, conseiller, assister, animer...). » (Ginestie, 2014, p. 16)

#### Conclusion de la quatrième partie

Globalement notre expérimentation sur le terrain des REP et REP+ a permis non seulement de tester notre hypothèse mais aussi de **la valider**. Globalement notre étude expérimentale a consisté à comparer l'écart d'évolution entre deux groupes d'individus. **L'écart** était calculé entre le début et la fin du fonctionnement des CELEM et plus précisément entre le début et la fin de la formation des intervenants. Des étapes d'analyse intermédiaires ont été nécessaires pour obtenir les données comportant cet écart. Pour établir une relation causale il était indispensable d'avoir des résultats pouvant être comparés. C'est la constitution rigoureuse possible des groupes par **randomisation** qui a rendu cette analyse possible. Les intervenants CELEM ont été sensibles à la **formation contenant une initiation à l'autoévaluation** : les cartes associatives recueillies montrent qu'il y a eu changement des représentations de ces intervenants et que ce changement n'a pas les mêmes caractéristiques selon la formation suivie F1 ou F2. Il existe une **relation causale** entre la formation à laquelle participe les intervenants et leurs représentations de leur mission. Cette relation est **orientée** vers l'abandon d'une posture d'enseignant et de recherche de conformité au profit d'un accompagnement en faveur du développement de l'autonomie de l'enfant.

Lors de notre présentation méthodologique nous n'avions pas prévu qu'il pouvait exister un **lien entre l'attrition de l'effectif des intervenants et le type de formation dispensée**. C'est au regard des données colligées que nous avons réalisé un test de  $\chi^2$  pour vérifier s'il existait un lien de dépendance entre ces deux variables. Le résultat de cette analyse statistique est qu'il existe une dépendance entre la perte d'effectif des intervenants et le type de formation. Cette initiation à l'autoévaluation n'est pas anodine, elle permet de développer une capacité d'autorégulation et de développer ce processus d'apprentissage. On peut penser que la capacité d'autorégulation a pu permettre à certains intervenants d'être plus critiques et autonomes, avec pour conséquence l'abandon du dispositif. Notre travail de **corroboration** a été le moyen de tester la « résistance » (Popper, 1973) de notre hypothèse. Les enfants des clubs ont été sensibles au changement des intervenants. Les résultats aux tests disciplinaires montrent une évolution positive des résultats, et cette évolution est plus marquée pour le groupe d'enfants ayant participé à un club animé par un intervenant F1 (ayant participé à la formation contenant une initiation à l'autoévaluation). Cette progression est dans l'ensemble plus visible dans le domaine des mathématiques. Les grilles de comportement apportent des traces d'évolutions plus éparses et ce sont les grilles renseignées par les intervenants qui établissent un écart d'évolution plus important selon les groupes. Nous cherchions, à notre niveau, un moyen qualitatif de contribuer à la Refondation du système éducatif. Les modèles de l'évaluation proposaient des réponses sans les avoir tester expérimentalement sur le terrain. C'est pourquoi nous avons choisi de tester dans les REP et REP+ l'impact de l'autoévaluation sur la formation des intervenants CELEM. La formation comportant une initiation à l'autoévaluation est non seulement à l'origine de l'évolution positive (dans le sens de l'accompagnement de l'autonomie de l'enfant) des représentations que les intervenants se font de leur mission, mais ces résultats sont corroborés par les résultats disciplinaires des enfants de 7 ans, qui, en difficultés scolaires ont évolué plus positivement que les autres. Nous proposons, à notre niveau de chercheur, qu'il serait intéressant d'envisager que l'autoévaluation au service de la formation des adultes en charge d'enfants en difficulté pourrait être une des réponses possibles à la lutte contre l'échec scolaire.

## Conclusion générale

Notre ambition dans ce travail était de rechercher une manière « qualitative » de participer à la loi de Refondation de l'École (2013). C'est parce que des réformes se succèdent sans succès depuis la création des premières zones prioritaires en 1981 que nous questionnons la nature du changement à apporter. Les divers indicateurs de l'état de santé du système éducatif convergent tous vers une même conclusion : les mesures mises en place par l'État ne suffisent pas à endiguer la dégradation des résultats observés. Au regard des multiples enquêtes et rapports, tous s'accordent à dire que la politique éducative en générale et la politique des réseaux en particulier n'apportent pas les améliorations escomptées. Les écarts de performance entre les élèves se creusent, la difficulté scolaire se mue en échec scolaire. C'est parce que les conséquences de ces élèves en rupture avec notre système scolaire irradient non seulement sur leur propre future, mais aussi sur notre économie qu'elles impactent le fonctionnement même de notre société et concerne alors tous les acteurs politiques (au sens de la vie de la cité). La loi de Refondation porte dans son appellation même le choix d'une politique volontariste consciente de l'ampleur des changements à mettre en œuvre : changer les fondations du système. Alors « développer l'éducation pour permettre à chaque enfant, quel que soit son sexe, son origine sociale, ethnique ou culturelle, d'accéder à l'école, puis à chacune et chacun d'accéder à une qualification professionnelle suppose de construire des bâtiments, de les équiper mais surtout d'y affecter des enseignant(e)s compétent(e)s, formé(e)s pour exercer ce métier complexe. » (Ginestié, 2014, p. 14). La formation des enseignants et plus largement la formation des adultes en charge d'enfants en difficulté scolaire apparaissent donc comme un des leviers possibles de ce changement. La formation des adultes est un élément essentiel de notre système éducatif : c'est parce que l'enfant doit être confié à « un précepteur savant, vertueux et vigilant », « avec des maîtres instruits » (Erasme, 1511, p. 545) que notre étude porte sur la formation. Le point faible des formations actuelles semble résider dans l'évaluation : « une absence totale de réflexion et de prise en compte collective de la question de l'évaluation par les équipes pédagogiques (Charbonnier & al., 2013, p. 15). Réfléchir à la place de l'évaluation en formation c'est prendre en compte le besoin institutionnel d'une mesure : « l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. » (LOI, 2013, art. 34) mais aussi envisager l'évaluation comme permettant de réguler des produits, des procédures et surtout des processus. Ainsi la formation peut se confondre avec la régulation, et c'est cette évaluation-régulation (Genthon, 1993, p. 57) qui nous a entraîné à penser l'autorégulation comme une démarche à part entière en formation.

C'est en testant sur le terrain de l'accompagnement à la scolarité dans les réseaux d'éducation prioritaire la mise en œuvre d'une initiation à l'autorégulation pour les adultes en charge d'enfants en difficulté scolaire que nous avons cherché à provoquer un changement. Car « ce qui est normal ce n'est pas que les choses durent, telles quelles, cela serait au contraire inquiétant. » (Morin, 1990, p. 119) Pendant trois années nous avons exploré des horizons divers pour nourrir cette recherche, non pas pour savoir beaucoup de choses mais pour savoir des choses que nous aimons<sup>187</sup> (Renard, 1925). A l'issue de cette période nous avons construit et testé sur le terrain des REP et REP+ une expérimentation répondant à notre question : est-ce que la mise en œuvre en formation d'une initiation à l'autoévaluation peut permettre aux intervenants CELEM de modifier leur pratique et de favoriser alors le développement de l'autonomie de l'enfant et son développement cognitif ? Durant ces années nous avons mis en mots nos pensées : « mettre de l'ordre dans les mots, c'est mettre de l'ordre entre les pensées, mettre de l'ordre entre les hommes. » (Gusdorf, 1952, p. 37)

---

<sup>187</sup> Citation « je me moque de savoir beaucoup de choses : je veux savoir des choses que j'aime. » (Renard, 1925, p. 153) Journal du 22 décembre 1893.

Cela a pris du temps, des années d'investigations, de rédaction pour une **recherche originale inscrite dans les préoccupations politiques actuelles**. Le texte que nous vous avons présenté rend compte du travail de recherche. En quoi ce travail est-il singulier ? Peut-il apporter une contribution à la loi de Refondation ? Quelle nouvelle direction propose – t'il ?

Nous avons structuré notre écrit en quatre parties. Agencées comme quatre actes d'une pièce de théâtre permettant de faire avancer la question de recherche. Chacun d'entre eux était l'occasion d'exposer et de comprendre les différents éléments nécessaires à l'élaboration de notre recherche.

Nous avons structuré notre écrit en quatre parties. Agencées comme quatre actes d'une pièce de théâtre permettant de faire avancer la question de recherche. Chacun d'entre eux était l'occasion d'exposer et de comprendre les différents éléments nécessaires à la l'élaboration de notre recherche.

*La première partie* était consacrée à la présentation de notre système éducatif. L'alerte d'un système éducatif malade est à nouveau donnée lors de la publication de l'enquête PISA<sup>188</sup> 2012 ce n'est pas seulement l'échec scolaire qui inquiète c'est aussi le creusement des écarts entre les résultats des élèves. Pour corroborer et compléter les résultats de cette enquête visant 65 pays : « les 34 pays membres de l'OCDE ainsi que 31 pays et économies partenaires ont participé à l'évaluation PISA 2012, ce qui représente plus de 80 % de l'économie mondiale. » (OCDE, 2014a, p. 3) nous avons réuni d'autres sources<sup>189</sup> permettant d'attester de l'état de santé du système éducatif français. Tous s'accordent à dire qu'il y a principalement depuis les neuf dernières années une dégradation de l'École : « le système s'est dégradé principalement par le bas entre 2003 et 2012 » (OCDE, 2012, p. 1) La réponse institutionnelle ne tarde pas, une nouvelle réforme est édictée avec la loi de « **Refondation de l'École** » (2013). Ce nouveau texte avec ces 89 articles pouvait sembler n'être que pur *flatus vocis* au milieu des lois, circulaires et décrets qui se succédèrent déjà depuis 1980 avec la même préoccupation : favoriser la réussite de tous les élèves et néanmoins la même inefficacité, le creusement des inégalités scolaires (OCDE, 2014). Si un écart entre les attentes et les résultats persistent c'est peut-être qu'il est tant de repenser l'éducation en envisageant un changement plus radical. Cette nouvelle loi semblait différente car elle proposait une Refondation c'est-à-dire de reconstruire les fondations de notre système éducatif et non plus de se contenter de remédier au problème de l'échec scolaire. Comment effectuer un changement qui affecte les racines de notre système d'éducation au service d'une réelle refondation ? Jusqu'ici, ciblant les zones d'éducation prioritaire l'État pensait pallier les inégalités scolaires constatées depuis des années avec des moyens hétéroclites : réorganisation des réseaux, recrutements de personnels, dispositifs PARE, « plus de maîtres que de classe », prime pour les enseignants de REP, création de poste (tel que celui de secrétaire de comité exécutif), mais aussi création d'un site de référence (Canopé) encouragement à l'innovation avec la formation de formateurs, etc. Majoritairement quantitatifs, ces moyens n'ont pas l'efficacité attendue. On ajoute, on donne plus de, on ajoute des emplois, des heures, des moyens financiers. Est-il possible d'insuffler un changement radical avec de tels moyens ? Pourtant ces zones semblent bénéficier de programmes spécifiques avec l'encouragement du partenariat et de l'innovation.

Nous avons appréhendé les effets de divers **dispositifs innovants** aux travers un état de l'art permettant de mettre en perspective non seulement les résultats de diverses enquêtes mais aussi d'analyser les méthodologies expérimentales mises en œuvre. Il semble que l'on peut alors établir des liens entre les postures des enseignants, les dispositifs mis en œuvre et la réussite des élèves. Cependant les méthodologies expérimentales peinent souvent à démontrer des liens de causalité entre tel ou tel dispositif et la réussite scolaire. Les contraintes inhérentes à des recherches de terrain sont abordées dans ces études comme des éléments incontournables à prendre en compte.

---

<sup>188</sup> Programme international pour le suivi des acquis des élèves

<sup>189</sup> PIRLS, CEDRE, RAPPORTS...



Tandis que les actions dans l'école s'intensifient les dispositifs d'aide scolaire hors de l'école se multiplient. Des actions multiformes s'accumulent sur le territoire national, elles sont l'occasion de nombreux rapports de l'inspection générale de l'Éducation nationale et tous s'accordent à dire que ces dispositifs sont peu lisibles, et que leur efficacité est non évaluable. Le hors temps scolaire semble donc constitué d'une juxtaposition d'éléments disparates, qui a pour conséquence une accumulation d'actions dont il est difficile d'évaluer l'impact sur l'échec scolaire.

L'injonction institutionnelle de travailler **en partenariat** soulève de nombreuses questions comme par exemple celle du rôle prescripteur de l'École pour les dispositifs hors École. Ainsi travailler en partenariat c'est « un jeu subtil, et à plusieurs niveaux, qu'il s'agit d'encourager, entre l'initiative et la règle, la liberté et l'exigence, le plan local et l'échelon académique, le champ de l'innovation et le substrat des programmes, l'ouverture de l'école et le strict respect de sa mission. » (Laudet & al., 2015, p. 41). Ce partenariat permet entre autre la prise en charge des devoirs. Cette prise en charge organisée après la journée de classe questionne doublement : qu'en est-il de la « suppression des devoirs à la maison » ? Quelle est la plus value des devoirs ? Comment en ajoutant de l'école à l'école peut – on penser aider les enfants en rupture avec l'école ? L'État cadre les différentes prises en charge en proposant aux associations porteuses de dispositifs d'aide scolaire d'adhérer à la charte d'accompagnement à la scolarité (2001). Afin d'examiner le système scolaire dans son ensemble et faire le deuil de notre posture d'expert au profil d'une posture de chercheur, dans cette partie nous avons souhaité rendre visible ces deux facettes du système éducatif : **le temps scolaire et le hors temps scolaire**. Ainsi l'articulation de ces deux temps n'est pas anodine, et c'est avec la charte de l'accompagnement (2001) que nous cherchons le sens possible de ses actions. En nous intéressant à ce qui se passe aux côtés de l'école, nous avons eu l'opportunité d'intégrer une équipe de formateurs dans un dispositif appelé CELEM. Ce club qui accueille des élèves de CE1, le soir après la classe fonctionne sur le modèle des clubs « Coup de Pouce » créés par Chauveau (2000). A l'origine ces actions s'adressent à des élèves de CP fragiles scolairement avec pour objectif de développer une appétence en lecture de tisser des liens avec la famille en travaillant en collaboration avec l'enseignant. La complexité de ce dispositif avec l'articulation scolaire/hors scolaire, devoirs / culture et la multiplicité des acteurs enfants / parents / enseignants / intervenant / formateur / agent mairie / membre d'associations sont à l'origine d'un tiers lieu ayant pour vocation l'articulation école /hors école. A l'intérieur de ce système se développent des formations d'intervenants. Ces clubs fonctionnent, dans le sud de la France, avec des intervenants non - enseignants formés par alternance. De ce terrain de recherche vont émerger les prémisses d'une **formation différente** au service de la Refondation. Lors de cette problématisation un élément récurrent tisse notre questionnement : les représentations sociales. En effet, on les trouve dès le début de notre étude avec les notions de difficulté scolaire, et d'échec scolaire, selon la représentation que les acteurs se font les définitions varient et avec elles les préconisations. Lorsqu'on aborde les autres points de notre recherche (l'évaluation, les devoirs, le partenariat ...) on constate que les représentations des enfants, des parents, des enseignants, des politiques... ont une place prépondérante dans ce qui se joue à l'école et hors de l'école. Nous choisissons alors pour comprendre, analyser et insuffler un changement en formation de formateur (appelé dans cette étude « intervenants ») de chercher comment il est possible de travailler à partir des représentations que les intervenants CELEM se font de leur mission.

De ce terrain de recherche vont émerger les prémisses d'une **formation différente** au service de la Refondation. Notre réflexion, étayée de l'état de l'art sur les expérimentations de terrain nous conduit à envisager notre problématique sur la formation des adultes en charges des enfants en difficulté scolaire. Le décor est alors planté, la scène expérimentale pour être jouée a besoin alors d'un éclairage conceptuel.

*La deuxième partie* a été l'occasion de présenter l'éclairage théorique de notre problématique. Pour élaborer le contenu d'une formation différente pour les intervenants nous avons convoqué les modèles de l'évaluation et focalisé notre attention sur l'**autoévaluation**. Ce modèle par les processus **d'autorégulation** qu'il génère va alors apporter des éléments pour enrichir la formation et sortir de l'impasse dans laquelle les pratiques évaluatives peuvent mener. La richesse de l'autoévaluation dans les apprentissages peut être résumée ainsi :

- « condition à promouvoir pour amener les sujets à expliciter leur référentiels et pouvoir ainsi les confronter à d'autres pour les transformer et les élargir » (Genthon, 1993, p. 23) il peut alors y avoir de la **coévaluation**.
- « opération en jeu dans l'activité d'apprentissage caractérisant un fonctionnement cognitif autonome » qui nous intéresse avec le principe de la « réciprocité formatrice » (Denoyel, 2002, p. 232)
- « objectif à poursuivre dans une visée d'autonomisation des sujet apprenants » (*Ibid.*)

C'est à notre sens l'intérêt majeur de l'autoévaluation. Nous inscrivons alors notre étude dans la lignée de l'école d'Aix

Pour autant, aucune expérimentation de terrain ne semble valider cette suggestion. Nous devons donc inventer et trouver un moyen de concrétiser cette idée. C'est avec les **représentations sociales** que la solution va émerger. Ces théories vont apporter non seulement une compréhension des représentations des intervenants, avec la genèse des représentations, leurs éléments constitutifs, leur fonctionnement et leur rôle mais aussi un moyen de recueillir les effets d'une formation innovante.

Qu'entend-on par **formation** ? Le traitement de cette question a apporté des éléments non seulement sur les différents modèles de formation, mais aussi sur le fonctionnement cognitif d'un adulte en formation. Nous avons ensuite apporté des éléments qui caractérisent une formation par alternance, notre posture de chercheur responsable d'une formation par alternance nécessitait de préciser ce qui se jouait dans ce contexte particulier.

Avec cette partie les didascalies sont rédigées, la pièce que nous présentons va pouvoir prendre forme avec l'élaboration de la mise en scène méthodologique.

C'est au cours de la *troisième partie* que nous avons déployé notre organisation méthodologique. La rigueur que nous avons souhaité apporter à cette partie était au service de trois objectifs :

- permettre de tester notre hypothèse
- expérimenter une organisation de terrain
- être reproductible sur d'autres terrains

Notre approche pluri-méthodologique a permis d'affiner nos analyses de contenu avec des analyses statistiques. Notre expérimentation comportait une double dimension avec l'organisation d'une corroboration des résultats obtenus chez les intervenants par les résultats obtenus par les élèves dont ils avaient la charge. Nous cherchions à établir l'existence possible d'une **relation causale** entre l'initiation à l'autoévaluation dispensée lors de la formation des intervenants et leurs actions dans le club.

Leurs actions étant étudiées par le moyen des représentations qu'ils se font de leur mission et des possibles transformations de celles-ci. Nous avons alors répartis les 70 intervenants en deux groupes, l'un des groupes participait à la formation traditionnelle du CELEM agréementée d'une initiation à l'autoévaluation, les intervenants de l'autre groupe n'avaient pas cette initiation.

Ce second groupe était donc soumis à ce que l'on peut nommer l'état nul de la variable indépendante, en ce sens il constituait notre groupe contrôle. La comparaison des représentations des deux groupes nous a alors permis de tester notre hypothèse. Pour garantir la fiabilité de cette comparaison la **répartition en deux groupes** de notre population requerrait un grand soin. Tous les intervenants étaient informés que le dispositif CELEM était l'occasion d'une recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat, et tous étaient volontaires. Les différentes sessions de formations contenaient des groupes d'une vingtaine d'intervenants pour permettre les échanges et les interactions. Nous n'avons pas volontairement gardé ce fonctionnement d'échantillon basé sur le volontariat qui était certes aléatoire mais ne répondait pas suffisamment à la nécessité de rigueur pour atteindre l'objectif de notre expérimentation. Ainsi après avoir choisi les sujets de notre population nous avons appliqué un des principes fondateurs de l'**approche déductive** en procédant à un tirage aléatoire des intervenants. Nous souhaitons constituer des ensembles d'individus équivalents afin de rendre une procédure de comparabilité valide. Nous avons alors choisi des critères caractéristiques (sexe, âge et participation antérieure à un dispositif CELEM) pour réaliser le pairage des sujets. Cette technique de l'appariement permettait de rechercher l'équivalence des groupes. Ainsi, c'est après un **échantillonnage stratifié** que nous avons procédé au tirage aléatoire. Pour attester de la comparabilité des groupes, nous avons prévu de comparer les résultats des deux groupes en début de formation ; nous étions alors dans l'hypothèse d'une homogénéité des résultats des groupes.

Cette base méthodologique posée, nous avons exposé la suite de notre organisation en proposant de recueillir au moyen de **cartes associatives** les représentations que les intervenants se faisaient de leur mission en amont et en aval de la formation. Nous avons prévu d'exploiter les données de manière horizontale : écarts des résultats obtenus en début et fin de formation, mais aussi de manière verticale : écarts entre les groupes en fin de formation. Pour pallier le manque d'entretien clinique pouvant affiner le traitement des cartes associatives, nous avons élaboré des dispositifs permettant de ne pas se référer uniquement aux interprétations du chercheur : demander aux intervenants d'entourer les mots qui semblent essentiels, de les catégoriser, utiliser un logiciel permettant l'analyse de contenu. Nous proposons ensuite de coupler ces données avec les résultats de la lecture flottante du chercheur. Pour la suite de cette présentation, nous avons « lâché la toile » pour un changement de décor et abordé alors notre méthodologie de **corroboration**. L'étude de données des enfants des CELEM a nécessité la même rigueur : vérification de la comparabilité des groupes, élaboration de tests disciplinaires et de grilles de comportements et d'attitudes. L'étude statistique au moyen du *t de Student* devait permettre de comparer les moyennes obtenues par les enfants aux tests de début d'année puis en fin d'année. Pour pallier la subjectivité inévitable des données recueillies avec les grilles de comportements et d'attitudes, nous avons prévu de solliciter quatre sources : les enfants, les enseignants, les intervenants, les étudiants observateurs. Pour résumer cette troisième partie nous souhaitons proposer une méthodologie duplicable et rigoureuse de type expérimentale, comparative, prospective en quasi double aveugle avec randomisation.

*La quatrième partie* consistait à l'opérationnalisation de la méthodologie avec la mise en acte des différentes étapes évoquées précédemment. Le point central est la **validation de notre hypothèse** : la formation contenant une initiation à l'autoévaluation a eu un impact sur les représentations des intervenants. Au-delà de ce résultat très encourageant nous avons même pu déterminer le type de changement calculé : les représentations se sont modifiées en s'éloignant d'une représentation dans laquelle l'intervenant pensait que sa mission était d'aider l'enfant à se conformer à une norme scolaire, pour privilégier une mission qui puisse favoriser le développement de l'enfant.

Les résultats des enfants ont corroboré cette analyse et ont permis de conclure que **l'initiation des intervenants à l'autoévaluation a non seulement modifié les représentations qu'ils se faisaient de leur mission mais a favorisé la progression des résultats des enfants en difficulté scolaire.**

Cette corroboration apporta alors quelques informations complémentaires : les enfants ont globalement progressé, mais c'est l'écart de progression en mathématiques qui est le plus important entre les deux groupes. Pour les comportements et attitudes, les écarts d'évolution sont très faibles il y a cependant une transformation positive des comportements et des attitudes dans les deux groupes avec une légère différence d'évolution en faveur des enfants du groupe 1 (avec un intervenant ayant participé à une formation comportant une initiation à l'autoévaluation) lorsque les grilles sont complétées par les intervenants.

Nous avons pu constater quelques **imprévus** avec notre méthodologie : l'attrition des effectifs<sup>190</sup> nous a conduit à vérifier des liens entre la perte des intervenants et la formation dispensée au moyen d'un  $\chi^2$  ; les observateurs étudiants et les copies des élèves émanant des enseignants n'ont pas été traitées fautes de données suffisantes. Cette mortalité expérimentale constitue la principale faiblesse de notre travail. La multi-correction envisagée n'a pu être organisée par manque de volontaires : rappelons qu'il y avait 4584 exercices à corriger.

**Les manques** de cette expérimentation ont été évoqués sous forme de biais, limites et erreurs possibles ; nous retiendrons : la mortalité des effectifs, le problème dû à la temporalité et la solitude du chercheur avec le besoin d'un travail organisé avec une équipe de chercheurs.

Alors que nous envisageons de généraliser notre étude pour proposer comme **nouveau moyen qualitatif au service de la Refondation du système scolaire** une formation à l'autoévaluation pour tout adulte en charge d'élèves en difficulté scolaire, c'est le moment pour nos politiques de présenter le premier **bilan des effets de la loi du 8 juillet 2013**. Lors de cette communication les quatre piliers de ce texte sont rappelés (Vallaud-Belkacem, 2016) : la réussite scolaire pour tous, un système éducatif juste et efficace, les élèves au cœur de la refondation, des personnels formés et reconnus. Elle évoque alors les moyens qualitatifs « nouveaux cycles et contenus d'enseignements » la nouvelle organisation des rythmes scolaires, ou encore « les modalités d'évaluation des élèves » qui évoluent, « la réforme de la formation » avec les ESPE. Mais aussi des moyens quantitatifs avec plus d'enseignants, « 350 millions d'euros supplémentaires » pour l'éducation prioritaire par exemple. Pour autant, le comité de suivi<sup>191</sup> de la loi de refondation note dans son rapport être frappé par : « l'insuffisance de l'appropriation de la cohérence de la loi par les enseignants, par l'affadissement et la parcellisation de son application. » (Durand & al., 2015) Il relève comme formulation générale que : « réinstaurer la formation des enseignants est une nécessité. La réforme des rythmes scolaires part d'un fondement pertinent. Pour toutes les mesures de la refondation, l'idée de départ est bonne. C'est le décalage qu'il y a avec le terrain et dans l'application de ces réformes que la difficulté est grande. A ce jour, la priorité au primaire n'a pas été perçue sur le terrain comme une réussite. » (Durand & al., 2015)

---

<sup>190</sup> Annexe 75

<sup>191</sup> Le comité de suivi a été juridiquement créé 5 mois après la promulgation de la loi.

Les suggestions sont par exemple de : « **développer les actions de formation** liées au premier degré sur la cohérence des dispositifs et sur chaque dispositif, voire créer les conditions de la diffusion des formations de l'éducation prioritaire aux autres enseignants » (Durand & al., 2015). Le bilan global pour la formation indique que : « concernant les usagers de cette réforme, en l'occurrence les enseignants stagiaires, ils n'ont pas toujours le sentiment que l'offre de formation ou la formation en général leur soit utile pour le métier. Si le vivier de recrutement se diversifie et augmente, ce qui tend à valider l'attractivité du nouveau modèle de formation mais conduit parfois à d'importantes difficultés d'adaptation de l'offre de formation, **l'adossment de la formation à la recherche**, la mixité des équipes de formation et surtout, incarnant toutes ces points à améliorer, l'élaboration du budget de l'école demeurent des points problématiques. » (Durand & al., 2015). Ainsi ce rapport permet d'attester que notre sujet de thèse est bien au **cœur du cyclone de la Refondation**, d'une part parce que cette recherche se situe en réseau d'**éducation prioritaire**, parce qu'elle s'adresse aux adultes qui travaillent avec des **élèves en difficulté scolaire** et qu'elle propose **une formation différente**.

Le contenu de cette étude est singulier car nous testons l'un des modèles de l'évaluation avec l'autoévaluation dans une formation d'intervenants qui œuvrent aux côtés de l'École dans les réseaux d'éducation prioritaire. La méthodologie expérimentale de terrain permet de présenter des résultats dont la fiabilité est crédible avec une stratégie de répartition des groupes étudiés peu usitée en sciences sociales. Tous ces éléments contribuent à **la spécificité de cette recherche** (Y. Durand & al., 2015).

Les résultats de cette étude font émerger **des perspectives de recherche** situées sur deux axes : celui de la **formation des adultes** en charge de ces enfants et celui des **élèves en difficulté scolaire**. Comme « on ne peut étudier que ce qu'on a d'abord rêvé. » (Bachelard, 1965, p. 12) nous proposons de poursuivre notre recherche avec la formation des adultes. Nous souhaiterions pouvoir travailler avec d'autres profils d'adultes. En effet, nous avons démontré qu'une initiation à l'autoévaluation avec un public enthousiaste certes mais non formé aux métiers de l'enseignement pouvait avoir un impact sur les représentations. Les conditions de cette recherche nous ont permis de mettre en œuvre une initiation ; nous souhaiterions proposer une véritable formation aux modèles de l'évaluation et plus particulièrement à l'autoévaluation. Cette formation particulière pourrait s'adresser à un public plus qualifié, nous chercherions à savoir si, avec un public sensibilisé aux métiers de l'enseignement, cette formation à l'autoévaluation pourrait aussi avoir un impact sur leurs actions avec les élèves en difficulté scolaire. Ainsi en dupliquant ce travail avec un public qualifié on pourrait alors se demander si les résultats positifs observés dans cette recherche seraient similaires, plus prononcés ou au contraire face à des résistances seraient alors moins observables. Cette formation n'a de sens que si elle permet aux professionnels de prendre en charge les élèves en difficulté scolaire. Ainsi dans un second temps nous proposons de nous intéresser aux élèves en difficulté scolaire en ciblant des enfants âgés de 12 ans, cet âge nous intéresse car il correspond selon Piaget (1966) au stade de développement supérieur à celui des enfants de notre étude. Nous pensons aussi mettre en œuvre ce travail hors de l'éducation prioritaire, qui, comme nous avons tenté de le montrer, n'est que la partie visible de l'iceberg éducation nationale. Il serait aussi enrichissant de changer de type de dispositif en postulant d'une problématique similaire. Plus largement c'est non seulement aux élèves en difficulté scolaire mais à tout élève que nous souhaiterions dédier ces futures recherches.

## Bibliographie

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.
- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Université de Provence, Aix en Provence.
- Abric, J.-C. (1988). *Etude qualitative des pratiques de consommation* (Chambre des Métiers du Vaucluse). Vaucluse : Direction de l'Artisanat.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.
- Abric, J.-C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, 2(2), 75-78.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthode d'étude des représentations sociales*. Toulouse : érès.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all : rethinking the task. *school Leadership & management*, 32(3), 197-213.
- Allal, L. (1978). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Genève.
- Allal, L. (1983). Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation. *Mesure et évaluation en éducation*, 6(5), 35-37.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise*. (p. 86-127). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*. Paris : De Boeck.
- Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et leurs paradigmes de référence. In *Modélisations de l'évaluation en éducation*. (p. 181-194). Paris : De Boeck Supérieur.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Amigues, R. (1984). Conditions de réussite et dispositif pédagogique. *UNESCO et MEN*.
- Amigues, R., Bonniol, J.-J., & Caverni, J.-P. (1975). Les Comportements D'évaluation Dans Les Systèmes Éducatifs : Influence D'une Catégorisation Ethnique Sur la Notation de Productions Scolaires. *International Journal of Psychology*, 10(2), 135-145.
- Amigues, R., Guignard, C., & Andreucci, C. (1981). A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative. *Bulletin de psychologie*, 35(353), 167-172.
- APFEE. (2013a). *Bilan 2012-2013 Coup de Pouce CLE*. Marseille.
- APFEE. (2013b). *Rapport annuel 2013-2014*. Lyon : Apfée.
- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives de chercheur, de l'expert et du consultant. In *Les nouvelles formes de la Recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir* (p. 22-30). Alençon.
- Ardoino, J. (1996). L'éducation en tant qu'altération des personnes, ou la recherche prenant le changement pour objet. In *La recherche en éducation, la personne et le changement social*. Québec.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, (107), 120-127.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). Fondement de l'évaluation et demande critique. *AECSE*, (6), 3-11.
- Ardoino, J., & De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Armand, A. (2011). Les questions pédagogiques au coeur de la politique d'éducation prioritaire ? Entretien avec Anne Armand, inspectrice générale de lettres, auteure de rapports sur l'éducation prioritaire. *Revue française de pédagogie*, (177), 37-46.
- Armand, A., Gille, B., Billiet, J.-C., Bouysse, V., Robine, F., Dontenville, F., ... Vogler, J. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. (IGEN-IGAENR No. 2006 - 76). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Armand, A., Lhermet, P., Bisson-Vaivre, C., Bargas, D., André, B., Floreck, C., ... Taupin, A. (2013). *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*. (IGEN-IGAENR No. 2013-59). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Assude, T., & Loisy, C. (2008). La dialectique acculturation / déculturation au coeur des systèmes de formation des enseignants aux TIC. *TICE méditerranée 2008*, 1-10.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Attali, M., & Saint-Martin, J. (2010). L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009). *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 43(3), 55-81.
- Audy, F., Bensussan, C., Binetruy, A., Bobkiewicz, F., Charlemein, G., Cheron, H., ... Seguenot, C. (2015). *Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Rapport du jury*. Paris.
- Bachelard, G. (1965). *Psychanalyse du feu*. Paris : N.R.F.
- Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L., & Thélot, C. (2008). *Evaluer pour former*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Baltes, P. B., & Goulet, L. (1970). Status and issues of a life-span developmental psychology. In *Life-span developmental psychology : research and theory* (p. 569-664). New York : Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. Londres: Worth Publishers.
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : Quadrige.
- Barel, Y., & Mitanchey, N. (1979). *Le paradoxe et le système : essai sur le fantastique social*. Grenoble : PUG.
- Barroso, J. (2008). Réformes scolaires. In *Dictionnaire de l'éducation* (p. 571-574). PUF : Paris.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : RETZ.
- Barthélémy, L., Dubois, N., & Pasquier Hélène. (2006). Engagement, implication et consistance dans l'univers de croyances politiques. *Revue internationale de psychologie sociale, tome 19*, 189-213.
- Bartolone, C. Proposition de loi relative à l'autorité parentale et à l'intérêt de l'enfant, adoptée par l'assemblée nationale en première lecture, Pub. L. No. 371 (2014).
- Bassy, A.-M., Dupuis, J.-Y., Jammes, R., Bérard, J.-M., Loarer, C., & Menant, G. (2006). *L'accompagnement à la scolarité : pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication*. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche No. 2006-10).
- Battaglia, M. (2012, mai 24). L'efficacité discutée d'un dispositif d'aide à la lecture. *Le Monde*, p. 12.
- Baumel, C., Rougier, S., Rech, R., Puntso, L., Guetny, J.-P., Bentounès, C. K., ... Singer, C. (2004). *La quête du sens*. Paris: Albin Michel.
- Beauvais, M. (2012). Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation. *Empan*, 3(87), 132-139.
- Beillerot, J. (2003). La formation et l'Université. *Question Vives*, 1(2), 14-25.
- Ben Ayed, C. (2008). Territorialisation de l'action éducative. In *Dictionnaire de l'éducation*. (p. 653-655). Paris : PUF.

- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales : les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales*, (49-2), 93-122.
- Bergmann, J., Sams, A., Nizet, I., & Bernard, S. (2014). *La classe inversée*. Québec : Reynald Goulet.
- Berk, L. E. (1986). Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22(5), 671-680.
- Bernardin, J. (2014). Accompagner : « à quelles conditions » ? Présenté à Inégalités sociales et territoriales : quelle refondation de l'école, Ivry sur Seine.
- Beroud, J.-Y., & Poplimont, C. (2016). Evaluation formative et évaluation certificative : une conception réductrice de l'évaluation. *Education permanente*, (hors série AFPA), 37-44.
- Bertalanffy, L. von. (1993). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.
- Berzin, C., & Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté scolaire dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, (25), 91-101.
- Besson, M., Collin, B., & Hahn, C. (2004). L'alternance dans l'enseignement supérieur au management. *Revue française de gestion*, (151), 69-80.
- Bilek, A. (2005). Analyse positive de la politique des zones d'éducation prioritaire. *Revue économique*, 56(3), 647-657.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bonami, M. (2005). Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (38).
- Bongrand, P. (2011). L'introduction controversée de « l'excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie*, (177), 11-24.
- Bonniol, J.-J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction. *Cahiers de Psychologie*, 8, 181-188.
- Bonniol, J.-J. (1972). *Les Comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation d'épreuves scolaires : études de quelques-uns de leurs déterminants*. Université de Provence, Aix en Provence.
- Bonniol, J.-J. (1981a). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. (Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences Humaines). Bordeaux.
- Bonniol, J.-J. (1981b). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanisme d'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de psychologie*, (35), 353.
- Bonniol, J.-J. (1986). Recherches et formation pour une théorie de l'évaluation, 119-135.
- Bonniol, J.-J. (1988). Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? *Bulletin de l'ADMEE*, (3), 1-6.
- Bonniol, J.-J. (1990). *Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève : contribution à une théorie de l'évaluation formative*. Présenté à Communication au Conseil de l'Europe, Liège.
- Bonniol, J.-J. (1996). La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur. *En question*, (1), 9-26.
- Bonniol, J.-J., & Piolat, M. (1971). Comparaison des effets d'ancrage obtenus dans une tâche d'évaluation. Expérience de multi-correction en mathématique et en anglais. (p. 1179-1189). Présenté à XVIIe Congrès international de psychologie appliquée, Liège.
- Bonniol, J.-J., Caverni, J.-P., & Noizet. (1972). Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires. *Cahiers de Psychologie*, (15), 93-104.
- Bonniol, J.-J., & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, (79), 107-115.



- Bonniol, J.-J., Genthon, M., & Roger, M. (1986). L'évaluation en psychologie : approches théoriques et conditions méthodologiques. *AECSE*, 6, 12-18.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bordes, V. (2012, novembre). *Le projet de Réussite Educative s'inscrit dans les projets éducatifs, comme un outil de coéducation, une expertise au service des besoins individualisés des publics ?* 6eme rencontre nationale de la réussite éducative, Toulouse.
- Borloo, J.-L., Notat, N., Olivennes, D., & De Romanet, A. (2015, octobre 14). Casser l'échec scolaire ? C'est possible, dès demain. *Le Monde*.
- Bottin, Y. (2002). *Enseigner en école, un métier pour demain*. (Rapport au ministre de l'éducation nationale). Paris.
- Bouffard, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, (182), 117-140.
- Bourgeois, E. (1996). Nature et conditions de l'apprentissage en formation d'adultes. In *L'adulte en formation : regards pluriels* (p. 7-18). Paris : De Boeck Université.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: UNMFREO.
- Bourreau, J.-P., & Sanchez, M. (2006). L'éducation à l'autonomie. *Cahiers pédagogiques*, (449). Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Roubaix : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2008). Peut-on (ré) apprendre à anticiper ? Editorial. *Education permanente*, (176), 5-8.
- Boutinet, J.-P. (2009). Projet. In *L'ABC de la VAE* (p. 181-182). Toulouse : ERES.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaire des conduites à projets*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2014). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- Bouysse, V., Debuchy, V., Lepetit, M.-L., Loarer, C., Rimane, J., & Mégard, M. (2015). *L'efficacité pédagogique de la réforme des rythmes scolaires*. (IGEN No. 2015-42). Paris : Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Bouysse, V., Saint-Marc, C., Richon, H.-G., & Claus, P. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe. Etat des lieux et conditions d'efficacité* (IGEN No. 2008-86). Education nationale.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (108), 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, (36), 273-294.
- Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (148), 61-74.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Paris : De Boeck.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, (126), 97-110.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaire. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (180), 74-91.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a contexte for Human Development : Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brugère, F. (2016). Le souci des autres fait-il une éducation ? *Education et socialisation*, 40. Consulté à l'adresse <http://edso.revues.org/1487>

- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruston, P., Naves, P., Descoubes, B., & Simon-Delavelle, F. (2014). *Modernisation de l'action publique (MAP). Mission d'évaluation de la gouvernance de la protection de l'enfance (diagnostic, recommandations et propositions de plan d'action) Tome 1*. (IGAS - IGSJ No. 2013-163R). Paris : Ministère de la justice, des affaires sociales et de la santé et de la famille.
- Callegaro, M. (2008). Social desirability. In *Encyclopédia of survey research methods*. (P. Lavrakas, p. 826-827). Thousand Oaks : P. Lavrakas.
- Campanale, F. (2003). L'évaluation mutuelle interrogée par les principes d'efficacité et d'équité. In *Evaluation : entre efficacité et équité*. Liège.
- Capré, R., Gomez, R., Péclard, M., Renda, A., & Wisler, B. (2011). CECR et autoévaluation guidée d'un exposé oral. *a contrario*, (15), 135-153.
- Cardinet, J. (1979). L'élargissement de l'évaluation. *Education et recherche*, 1(1), 15-34.
- Cardinet, J. (1986a). Les modèles de l'évaluation scolaire. *IRD*.
- Cardinet, J. (1986b). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1989). Evaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, (88), 41-52.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, (162), 81-93.
- Carnoy, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. (Vol. 63). Paris : UNESCO.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, (17), 66-91.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge : University Press.
- Castellani, G. A. (2003). Qu'est-ce que l'accompagnement à la scolarité des enfants ? *Les Actes de lecture*, (83), 63-68.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissage - les questions clés*. Tonnerre : Tempes.
- Cauquelin, A. (2007). *Les théories de l'art*. Paris : PUF.
- Chamboredon, J.-C., & Bovin, F. (1973). *Transmission culturelle et utilisation des instances de diffusion culturelle*. Paris : Centre de sociologie européenne.
- Chamboredon, J.-C., & Prevot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, (14), 295-335.
- Charbonnier, D., Houchot, A., Kerrero, C., Moutoussamy, I., & Thollon, F. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. (Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale)* (IGEN No. 2013 - 72). Education Nationale.
- Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir. In *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. (p. 17-34). Paris : Editions du CNRS.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP? Vers une zone d'Excellence Pédagogique*. Dreux : RETZ.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*, (100), 5-18.
- Chauvet, J., & Gentil, R. (1993). Les représentations liées à l'expression « élève en difficulté ». *Education et Formation*, (36), 13-19.
- Chauvière, M. (2006). Les référentiels, vague, vogue et galères. *Vie sociale*, (2), 21-32.
- Chesnais, M.-F. (1998). *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette Education.
- Chesné, J.-F., & Prost, S. (2012). PACEM : une expérimentation sur l'utilisation d'évaluations standardisées des acquis des élèves par les enseignants, (81), 91-107.

- Chombart de Lauwe, M.-J., & Feuerhahn, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In *Les représentations sociales* (p. 340-360). Paris : PUF.
- Chouinard, R., Archambault, J., & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ?, *32(2)*, 307-324.
- Clenet, J. (1998). *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- CNESCO. (2016). *Conférence de consensus : lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* (Dossier de synthèse). Lyon : CNESCO.
- Comité de suivi. (2015). *Rapport annuel au parlement : loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013*. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Cooper, H. (1994). *The Battle Over Homework. Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. California : Corwin Press.
- Coq, G. (2003). Entre enseignants et élèves, questions posées à l'école. *Revue Projet*, (276), 40-47.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, (23), 9-50.
- Cristofoli, S. (2016). *Absentéisme*. (Note d'information No. 11). Paris : DEPP.
- Cros, F., & Obin, J.-P. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. (Rapport de base national de la France). Paris : OCDE.
- Cros, F., & Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation : référentiel. *Recherche et formation*, (64), 105-116.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Editions du Seuil.
- Cusin, P., & Piolat, M. (1972). Auto-évaluation a posteriori. Quelques déterminants scolaires intellectuels. *Cahiers de psychologie*, (15).
- Dagognet, F. (1993). *Réflexion sur la mesure*. Paris : Encre Marine.
- Dalibard, E., & Pastor, J.-M. (2015). *CEDRE 2014 - Mathématiques en fin d'école primaire : les élèves qui arrivent au collège ont des niveaux très hétérogènes* (DEPP No. 18). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Dauvisis, M.-C. (2006). Genèse d'une science éphémère. In *Recherche sur l'évaluation en éducation*. (p. 116-123). Paris : L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (1991). Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche : serviteurs et maîtres. (p. 36-43). Présenté à de l'Association Francophone Internationale de Recherche scientifique et Education, Carcassonne.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigme. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Ketele, J.-M. (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. In *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie* (p. 17-25). Paris : L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M., & Freres, G. (2009). Les commentaires des enseignants et des élèves : simples jugements ou processus évaluatifs ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (74), 1-38.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie de recueil d'informations : fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Paris : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et examens – Précis de docimologie*. Paris : Labor.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. In *Bilan et perspectives de la recherche qualitative - numéro 3* (p. 28-43). Montpellier III : Recherche qualitative.
- Debardieux, E., Anton, N., Astor, R., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... MEN-DGESCO/Observatoire International de la violence, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. (Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire). Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire*. (Rapport à madame la ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). IGEN.
- Delaubier, J.-P., & Saurat, G. (2013). *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*. (No. 2013-95). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Delga, C., & Breton, X. (2013). *Rapport d'information commune sur la politique d'éducation prioritaire*. (Rapport d'information No. 1295). Paris : Commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire et la commission des affaires culturelles et de l'éducation et sur la politique d'éducation prioritaire.
- Demeuse, M. (2004). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Editions de l'Université de Liège.
- Demeuse, M., Demierbe, C., & Friant, N. (2010). Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique. *Les Clés de la gestion scolaire*, (18), 65-78.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, Jean-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I*. Lyon : ENS Editions.
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie*, 128(1), 35-42.
- Denoyel, N. (2002). La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques. *Education permanente*, (153), 231-240.
- Denoyel, N. (2007). De l'alternance aux alternances. *Education permanente*, (173), 13-14.
- Denoyel, N. (2009). Alternance. In *L'ABC de la VAE* (p. 73-74). Paris : ERES.
- DEPP. (2012, décembre). PIRLS 2011 - Etude internationale sur la lecture des élèves de CM1. Evolution des performances sur dix ans. Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- DEPP. (2015). *CEDRE 2014 - mathématiques en fin d'école primaire : les élèves qui arrivent au collège ont des niveaux très hétérogènes*. (Note d'information No. 18). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires. *Revue française de pédagogie*, (173), 5-18.
- Dhume, F. (2001). *Du travail social au travail ensemble : le partenariat dans le champ des politiques sociales*. Paris : Editions ASH.
- Dobzansky, T. (1961). *L'homme en évolution*. Paris : Flammarion.
- Doise, W., & Alain, C. (1996). La problématique des droits humains et la psychologie sociale. *Connexions*, 67, 9-27.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble : PUG.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Dolignon, C. (2015). C'est quoi pour toi l'école ? *Les Cahiers Dynamiques*, 1(63), 76-88.

- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre à l'école. In *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (p. 84-124). Paris : Retz.
- Donnadieu, Genthon, & Vial., (1998). *Les théories de l'apprentissage*. Paris : InterEditions Masson.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La Dispute.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie, 1*, 177-197.
- Duchène, M., & Poplimont, C. (2013). Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance, (34).
- Dumay, X. (2005). L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société. *Revue française de pédagogie, 150*, 5-17.
- Dupon-Lahitte, G. (2003). Les comportements violents seront vaincus par l'éducation. In *Dossier : la violence à l'école*. Paris : Café Pédagogique.
- Durand, D. (1979). *La systémique*. Paris : PUF.
- Durand, Y., Carpentier, J.-N., Faure, M., Nachury, D., Bailly, D., Duchene, M.-A., ... Savin, M. (2015). *Rapport du comité de suivi de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013*. (Rapport annuel au parlement). Paris : Parlement.
- Duret, P. (1996). Entre don, dette et professionnalisation : le cas des « grands frères ». *Agora débats jeunesse, 4*(1), 11-20.
- Durkheim, E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale, VI*, 273-302.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2004a). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays. *IREDU*.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2004b). Organisation scolaire et inégalités sociales de performance : les enseignements de l'enquête PISA. *Education et Formation, (70)*, 123-131.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Edwards, A. L., & Horst, P. (1953). Social desirability as a variable in Q technique studies. *Educational psychological Measurement, (13)*, 620-625.
- Erasmus. (1511). *Erasmus. Eloge de la folie et autres écrits*. Paris : Folio classique.
- Eymard-Simonian, C. (2000). La problématisation méthodologique dans la formation à la recherche en éducation, *7*(2), 293-312.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Félix, C. (2002). L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(3), 483-505.
- Felouzis, G. (2014). *Inégalités scolaires et conceptions de l'égalité*. Paris : PUF.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). De l'alternance aux alternances. *Education permanente, (173)*, 11-24.
- Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyse, (65)*, 1-14.
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* (Veille et analyse - IFE). Lyon : Observatoire de la Réussite éducative.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : OCDE.
- Figari, G. (1991). Etudes sur la démarche de projet [Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement]. *Revue française de pédagogie, 94*, 49-62.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
- Figari, G. (2014). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 101-108). Paris : L'Harmattan.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Fischer, G. N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In *Perspectives cognitives et conduites sociales*. (Vol. 1). Rennes : PUR.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In *Les représentations sociales* (p. 224-239). Paris : PUF.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Flavell, J. H. (1981). *Cognitive monitoring*. New York : Academic Press.
- Fouquet-Chauprade, B., Dutrévis, M., & Demeuse, M. (2015). Comparer les PEP : une diversité d'approches pour une diversité de pratiques". *Education comparée*, (13), 7-13.
- Garcia, S., & Poupeau, F. (2003). La mesure de la « démocratisation » scolaire. Note sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(149), 74-87.
- Garnier, P. (2008). Partenariat et réseaux éducatifs. In *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Gauthier, R.-F. (2008). Ecole élémentaire. In *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- Geay, A., & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Genthon, M. (1983). *Evaluation formative des élèves : effets de transfert des processus mis en oeuvre*. (Thèse pour le doctorat d'Etat). Université de Provence.
- Genthon, M. (1984). Places et fonctions de l'autoévaluation. *Collège*, (2), 41-43.
- Genthon, M. (1992). L'évaluation fonction du projet d'apprentissage. In *Les évaluations* (p. 24-27). Carcassonne, 1991.
- Genthon, M. (1993). *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices* (synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'Education). Aix-Marseille.
- Germier, C. (2014). Etudier le changement en sciences de l'éducation. *Penser l'éducation*, (35), 21-56.
- Gillig, J.-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In *Les représentations sociales* (p. 383-406). Paris : PUF.
- Gimonet, J.-C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales et rurales*. Paris : L'Harmattan.
- Ginestié, J. (2014). Les ESPE pour relever le défi de la formation des professionnels de l'enseignement; de l'éducation et de la formation. *Peut-on encore parler d'éducation prioritaire ? Action et devenir*, (24), 14-18.
- Ginestié, J. (2016). L'Edito de Jacques Ginestié. *Réseau national des ESPE*. ESPE Aix-Marseille.

- Glasman, D. (2004). *Dominique Glasman : des propositions mises en cohérence* (haut conseil de l'évaluation de l'école No. 15) (p. 95-150).
- Glasman, D. (2005). *L'accompagnement scolaire*. Paris : PUF.
- Glasman, D. (2015). *Evaluation des effets cognitifs du coup de pouce clé*. Paris : Coup de Pouce.
- Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Goguelin, P. (1987). *La formation-animation, une vocation*. Paris : ESF éditeur.
- Goguelin, P., & Krau, E. (1991). *Projet professionnel projet de vie*. Paris : ESF.
- Grawitz, M. (1981). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2009). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2004). Paradoxe. In *Lexique des sciences sociales* (p. 305). Paris : Dalloz.
- Grisay, A. (1995). Facteurs d'efficacité de l'apprentissage. *Eduquer et Former*, (3-4), 3-10.
- Guérin, M. (2011). *La philosophie du geste*. Paris : Actes sud
- Guignard, C. (1976). *Auto-évaluation des élèves dans l'enseignement du second degré* (C3 de psychologie différentielle). Aix en Provence : Université de Provence.
- Guillaumin, C. (2012). Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de « l'Ecole de Tour ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (28-1). Consulté à l'adresse <http://ripes.revues.org/612>
- Guimelli, C. (1994). La fonction infirmière. Pratiques et représentations sociales. In *Pratiques sociales et représentations* (p. 83-108). Paris : PUF.
- Guimelli, C. (1998). *Chasse et nature en Languedoc - Etude de la dynamique d'une représentation sociale chez les chasseurs languedociens*. Paris : L'Harmattan.
- Guimelli, C. (2003). Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications. In *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 119-146). Toulouse : érès.
- Gusdorf, G. (1952). *La parole*. Paris : PUF.
- Hadji, C. (1989a). Eléments pour un modèle de l'articulation formation / évaluation. *Revue française de pédagogie*, (48), 49-59.
- Hadji, C. (1989b). *L'évaluation, règle du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Hagnerelle, M., Houchot, A., Christin, S., Lhéréty, A., Romulus, A.-M., Bellier, J.-P., ... Brunet, A. (2012). *Elargissement du programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) au programme ECLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite)*. (IGEN-IGAENR No. 2012-76). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Harvois, Y. (1987). Le contrôle, cet obscur objet du désir. *Pour*, (107), 116-119.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning*. Oxon : Routledge.
- Heider, F. (1927). Ding und Medium. In *Symposium* (p. 109-157).
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *The journal of psychology*, 21, 107-112.
- Heider, F. (1971). Attitudes et organisation cognitive. In *Psychologie sociale théorique et expérimentale* (p. 15-22). Paris : Mouton.
- Hervieu, C., & Taurisson, A. (2012). La pédagogie de l'activité. Présenté à De la pédagogie de l'activité à la perspective actionnelle, Paris.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*. Paris : EHESS.
- Heurdière, L. (2014). La politique d'éducation prioritaire. *Vingtième siècle*, 4(124), 155-168.
- Houssaye, J. (1986). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Berne : Lang Peter Verlag.
- Houssaye, J. (2008). Discours sur le mauvais élève. *Carrefours de l'éducation*, 2(26), 229-254.

- Hue, S., Rousse, J., Bon Marie, L., & Strayer, F. F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire". *Bulletin de psychologie*, 1(499), 3-14.
- Hugo, V. (1840). *Les Rayons et les Ombres*. Concarneau : FB Editions.
- Humbeck, B., Lahaye, W., & Pourtois, J.-P. (2007). Entre l'école et la famille : le défi d'une co-éducation. *Journal de l'alpha*, (158), 11-19.
- Hussenet, A., & Santana, P. (2004). *Le traitement de la difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*. (Haut conseil de l'évaluation de l'école No. 13). Paris.
- Jacaranda, M. (2015). La réalité brûlante de l'éducation prioritaire. Entre détresse sociale et incurie publique. *Le Débat*, 2(184), 88-94.
- Jalley, E. (2006). *Wallon et Piaget pour une critique de la psychologie contemporaine*. Paris : L'Harmattan.
- Jeangène Vilmer, J.-B. (2009). Le paradoxe de l'infini cartésien. *Archives de Philosophie*, (Tome 72), 497-521.
- Jecker, D., & Weisser, M. (2015). Les devoirs à la maison comme outil de partenariat éducatif : point de vue des élèves et de leur parents. *Questions Vives*, (23), 2-13.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. In *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of Self-Efficacy : An Investigation Of Elementary School Students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663.
- Johsua, S., & Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude. *RFP*, (141), 89-97.
- Jolly, D., Ankri, J., Chapuis, F., Czernichow, P., François, P., Guillemain, F., ... CUESP (collège universitaire des enseignants de santé public). (2005). *Lecture critique d'articles médicaux*. Paris : Elsevier Masson.
- Jorro, A. (2002). Les compétences évaluatives en formation. *Questions vives*, 1(1), 61-67.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes en question*. Belgique : De Boeck.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche - formation - terrain professionnel. *Recherche et formation*, (54), 101-114.
- Jorro, A. (2011). L'institution de l'invisible dans le développement professionnel des acteurs : la question de l'éthos professionnel. In *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 135-151). Canada : Presses de l'Université de Québec.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : PUF.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Kakpo, S., & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs : dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?, 182, 55-70.
- Kambouchner, D. (2013). *L'Ecole, question philosophique*. Paris : Fayard.
- Kant, E., & Delbos, V. (1785). *Fondements de la métaphysique des moeurs*. (Vol. 1-Ak IV). Paris : Livre de Poche.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation : a systems view. *Annual Review of Psychology*, (44), 23-52.
- Karoly, P., & Kanfer, F. H. (1982). *Self-management and behavior change : from theory to practice*. New York : Pergamon.



- Koubi, G., & Genthon, M. (1978). *Procédure d'évaluation et représentation de soi*. (C3 de psychologie différentielle). Aix en Provence : Université de Provence.
- Ladage, C., & Ravestain, J. (2013). Internet et enseignants : entre contrastes et clivages. Enquête auprès d'enseignants du secondaire. *Sticef*, 20, 1-27.
- Lambin, G. (1995). *Homère le compagnon*. Paris : CNRS éditions.
- Lang, J., Guigou, E., Buffet, M.-G., Bartelone, C., Prud'homme, N., Royal, S., & Balmay, D. Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité (2001).
- Laplantine, F. (1989). Anthropologie des systèmes de représentation de la maladie : de quelques recherches menées dans la France contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne. In *Les représentations sociales* (p. 297-318). Paris : PUF.
- Larabee, L.-L., & Kleinsasser, L.-D. (1967). The effect of experimenter bias on WISC performance. *Psychological Associates*, St Louis.
- Laudet, P., Le Guillou, P., Pétreault, G., & Tenne, Y. (2015). *L'évaluation des retombées des actions partenariales et innovantes sur la maîtrise de la langue*. (IGEN No. 2013-56). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Laugier, H., & Weinberg, D. (1936). Elaboration statistique des données numériques de l'enquête sur la correction des épreuves du baccalauréat. In *La correction des épreuves écrites dans les examens. Enquête expérimentale sur le baccalauréat*. Paris : Maison du Livre.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (p. 207-234). Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs ? non : il n'y a d'accompagnement que spirituel. In *Penser l'accompagnement adulte*. (p. 169-188). Paris : PUF.
- Le Bouëdec, G. (2013). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. In *L'accompagnement en éducation et en formation*. (p. 129-181). Paris : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G., & Tomamichel, S. (2003). *Former à la recherche en éducation et formation*. Paris : L'harmattan.
- Le Cam, M., & Rocher, T. (2012). Evaluation de l'effet du dispositif d'enseignement intégré de science et technologie (EIST). Premiers résultats de l'analyse des progressions des élèves sur trois temps de mesure. *Education et Formation*, (81), 79-89.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *Théorie du système général, théorie de la modélisation*. Paris : PUF.
- Le Moigne, J.-L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (2003). Sur l'Intelligence de la Complexité en Formation. In *Form action et Complexité*. Lille.
- Lechaux, P. (1995). Alternances et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel. *Formation Emploi*, (49), 47-68.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation : le défi éducatif*. Paris : Guérin.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Editions du Scarabée-CEMEA.
- Lerbet, G. (1984). *Approche systémique et production de savoir*. Maurecourt : Editions universitaires UNMFREO.
- Lerbet, G. (1993a). Alternance et cognition. *Education permanente*, (115), 65-77.
- Lerbet, G. (1993b). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet-Séréni, F. (1994). *La relation duale : complexité, autonomie et développement*. Paris : L'Harmattan.

- Lerbet-Séréni, F. (1997a). *De la relation paradoxale au paradoxe de la relation : le travail du versus. Contribution à une éthique de l'accompagnement*. (Synthèse en vue de l'obtention du diplôme d'habilitation à diriger les recherches). François Rabelais, Tours.
- Lerbet-Séréni, F. (1997b). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet-Séréni, F. (2014). L'expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître. *Glottopol, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, (23), 148-160.
- Lerbet-Séréni, F., & Violet, D. (1999). Revue française de pédagogie Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 17-24.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris : Edilig.
- Lesourne, J. (1988). *Education et société. Les défis de l'an 2000*. Paris : La Découverte.
- Levine, J. (1962). Progrès et problèmes de la conscience de soi chez l'enfant d'âge scolaire. *Journal de psychologie*, (1-2), 166-180.
- Llobet, A. (2012). La neutralisation de la réponse de l'éducation prioritaire : un collègue face au dispositif « ambition-réussite ». *Presse de sciences Po*, (3), 77-99.
- Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 30, 34-48.
- Malglaive, G. (2007). De l'alternance aux alternances. *Education permanente*, (173), 11-12.
- Mandelbrot, B., Piaget, J., & Jonckheere, A. (1958). *La lecture de l'expérience*. PUF.
- Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Marfoglia, F. (2015). *L'évaluation. Principes pour des pratiques évaluatives plus justes*. Lyon : Hermance.
- Marquer, J., Carlier, M., & Roubertoux, P. (1975). *Les mesures éducatives compensatoires*. (In M. Reuchlin, Milieu et conduites cognitives). Paris : PUF.
- Marwit, S. J. (1969). Communication of tester bias by mean of modeling. *Journal of projective technics and personality assesment*, (33), 345-352.
- Mc Guire, M., Perrin, B., & Zorzi, R. Projet de la société canadienne d'évaluation visant à appuyer la défense des intérêts et le perfectionnement professionnel. (2012).
- Meignant, A. (2009). *Manager la formation : quoi de neuf après la réforme ?* Rueil-Malmaison : Liaisons.
- Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe 2*. Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui mais comment ?* (ESF). Paris.
- Meirieu, P. (2009). Eduquer ensemble, s'éduquer ensemble. In *Parlons de co-éducation*. Toulouse.
- Meirieu, P. (2016). Petit dictionnaire de pédagogie. Consulté 10 avril 2016, à l'adresse <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>
- Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 57(4), 633-659.
- Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de pédagogie*, 52(1), 133-169.
- Meyer, T. (2002). Des variables observées aux variables manipulées : un cas particulier de l'opérationnisme multiple ou convergent. *Bulletin de psychologie*, 6(55), 583-592.
- Meyer, T. (2005). Validité externe et méthode expérimentale. *Question de communication*, (7), 209-221.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Mignan, A. (2007). *Comprendre et mettre en oeuvre la LOLF dans les académies et les établissements scolaires*. Paris : Hachette éducation et le SCEREN. Consulté à l'adresse <http://www.google.fr/>

- Moisan, C. (2011). *Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces* (Projet de rapport national de base de la France). Paris : OCDE.
- Moisan, C., Dubois, M., Javet, B., & Voiret, F. (2015). *L'éducation nationale en chiffres*. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. (IGAEN et IGEN). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Moisan, M., Batiotila, N., & Mainville, S. (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. (Conseil supérieur de l'éducation). Québec : Ministre de l'éducation, du loisir et du sport.
- Moliner, P. (1995). A two-dimensional model of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 25, 27-40.
- Moliner, P., & Martos, A. (2005a). La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? *Papers on social representations*, 14, 3.1-3.12.
- Moliner, P., & Martos, A. (2005b). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 89-96.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 409-423.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Morin, E. (1976). Pour une crisologie. *Communications*, 25, 149-163.
- Morin, E. (1980). *La méthode. Tome 2 : la vie de la vie*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2014). Enseigner à vivre. *Actes Sud*, 77-81.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1972). *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition.
- Mottier Lopez, L., & Figari, G. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.
- Nazé, Y. (1997). *Guide de l'école*. Paris : Albin Michel.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Learning Strategies*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Noizet, G. (1961). Etude docimologique sur la correction de l'écrit du baccalauréat. *BINOP*, (17), 257-267.
- Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Nunziati, G. (1990a). Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, (280), 49.
- Nunziati, G. (1990b). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, (280), 47-64.
- Nye, B., Hedges, L. L., & Konstantopoulos. (2000). The effects of small classes on achievement : The results of the Tennessee class size experiment. *American Educational Research Journal*, 37, 123-151.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects ? *Educational Evaluation and Policy Analysis* Fall, 26(3), 237-257.
- OCDE. (2011a). *Réussite scolaire : comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants ?* (PISA à la loupe No. 10). Paris : OCDE.

- OCDE. (2011b). *Redoublement et transfert des élèves : quel impact pour les systèmes d'éducation ?* (PISA à la loupe). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- OCDE. (2012a). *Équité et qualité dans l'éducation - Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés. Coup de projecteur sur la France*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2012b). *Les devoirs entretiennent-ils les inégalités en matière d'éducation ?* (PISA à la loupe). Paris : OCDE.
- OCDE. (2012c). *Note par pays : résultat du PISA 2012*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2013). *Regard sur l'éducation 2013*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2014a). *Les principaux résultats de l'enquête PISA 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent* (PISA). Paris : OCDE.
- OCDE. (2014b). *Résultats du PISA 2012 : savoir et savoir faire des élèves. Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences. Volume I* (PISA).
- OCDE. (2014c). *Absentéisme des élèves : prévalence et conséquences*. (PISA à la loupe No. 35). Paris : OCDE.
- OCDE. (2016a). *PISA à la loupe*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2016b). *PISA Les élèves en difficulté. Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ?* Paris : OCDE.
- Odry, D. (2008). *Pour comprendre l'évaluation*. Canopé CRDP Académie d'Amiens.
- Ouellet, A. (1983). *L'évaluation Créative : une approche systémique des valeurs*. Québec : PUQ.
- Pain, A. (1989). *Réaliser un projet de formation : une démarche d'ingénierie et ses enjeux*. Paris : Editions de l'organisation.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Darras, E., & Saussez, F. (2001). Renouveau des formes d'évaluation des apprentissages. 2. Les représentations de l'autoévaluation. In *l'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. (p. 37-146). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pascal, B. (1671). *Pensées*. Saint-Armand : Gallimard.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carrierologie*, 9(1), 121-144.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel.
- Paul, M. (2012a). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, (110), 13-20.
- Paul, M. (2012b). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- Péladeau, N., Forget, J., & Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209.
- Pérez, J.-M., & Assude, T. (2014). Savoir professionnels et pratiques inclusives : effets des contrats et systèmes sémiotiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 5-9.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. In *Tisser des liens pour apprendre*. (p. 92-109). Paris : Retz.
- Perraton, C. (2011). Règles, convention et autorégulation : quelques considérations théoriques pour l'analyse des pratiques vidéoludiques. In *La ruse. Entre la règle et la triche*. (p. 51-64). Canada : Presses de l'Université de Québec.
- Perrenoud, P. (1989a). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, 34(4), 237-245.
- Perrenoud, P. (1989b). Vers une sociologie de l'évaluation. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation*, (6), 19-31.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

- Perron, R., Aublé, J.-P., & Compas, Y. (1998). *L'enfant en difficultés. L'aide psychologique à l'école*. Paris : Dunod.
- Piaget, J. (1922). La pensée symbolique et la pensée chez l'enfant. *Archives de psychologie*, (38), 273-304.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1958). L'image mentale et la représentation imagée chez l'enfant. *Cours du bulletin de psychologie, Tome XII(1958-1959)*.
- Piaget, J. (1960). Études d'épistémologie génétique. In *Théorie du comportement et opérations* (Vol. 12 (partie III), p. 105-123). Paris : PUF.
- Piaget, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Saint-Amand : Denoël.
- Piaget, J. (1965). *Études sociologiques*. Genève : Droz.
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1972a). *Où va l'éducation ?* Paris : Folio.
- Piaget, J. (1972b). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, (15), 1-12.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. (Vol. XXXIII). Paris : PUF.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 2/ L'abstraction de l'ordre des relations spatiales* (Vol. Tome 2). Paris : PUF.
- Piaget, J., Grize, J.-B., Szeminska, A., & Bang, V. (1968). *Epistémologie et psychologie de la fonction*. Paris : PUF.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : PUF.
- Pieron, H. (1963). *Examen et docimologie*. Paris : PUF.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001a). Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Cahiers pédagogiques*, (393).
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001b). L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. *Educateur*, (15), 30-32.
- Plenchette, M. (2016). Posture et variations de postures chez le praticien-chercheur. In *Où il est question de praticiens chercheurs et réflexifs*. Mons.
- Poplimont, C. (2000, janvier 25). *Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance*. Université de Provence, Aix en Provence.
- Poplimont, C. (2007a). Le rôle de la pédagogie de l'alternance dans la formation des éducateurs routiers. Présenté à Congrès International AREF, Strasbourg.
- Poplimont, C. (2007b). Rôle de la formation en alternance. In *Continuum éducatif en sécurité routière*. IUFM d'Aquitaine : INSERR.
- Poplimont, C. (2011). Recherche action et pédagogie de l'alternance : une autre façon de se transformer. *les cahiers de CERFEE*, (29).
- Poplimont, C., & Duchène, M. (2013). L'apprentissage de conduite sécuritaires : quelles modalités pédagogiques en formation ? *Questions Vives*, 9(19), 123-139.
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Editions Payot.
- Porot, A. (1952). *Manuel alphabétique de psychiatrie*. Paris : PUF.

- Poullaouec, T. (2011). Choix du destin et destin du choix. *Revue française de pédagogie*, (175), 81-84.
- Prévôt, O. (2014). La loi pour la refondation de l'école en France, vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 15-33.
- Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Editions du Seuil.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15(85), 163-192.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairage internationaux. *Education et formation*, (85), 31-46.
- Rasse, M. (2010). Et le périscolaire ? *Spirale*, (53), 67-72.
- Rateau, P. (2001). *Méthode et statistique expérimentales en sciences humaines*. Paris : Ellipse.
- Raveleau, B. (2008). Diriger une PME : une anticipation possible. *Education permanente*, (176), 97-117.
- Raynal, S., Le Méhauté, F., Angoulvant, F., & Ferguson, L. (2008). De la pédagogie de projet à la conception de projet. *La revue des sciences de Gestion*, (231-234), 53-63.
- Raynal, S., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rayou, P. (2016). Qu'est-ce qui soutient les élèves ? *Centre Alain Savary /ifé*, 81-84.
- Rayou, P., & Bautier, E. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rémond, M. (2006). Eclairages des évaluations PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, (157), 71-84.
- Renard, J. (1925). *Journal. 1887-1910*. Paris : Robert Laffont.
- Réto, G. (2016). Le caring, une voie pour reconfigurer l'école française au moment de sa refondation ? *Education et socialisation*, 40. Consulté à l'adresse <http://edso.revues.org/1504>
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *Asp*, (35-36), 183-200.
- Rochex, J.-Y. (2013). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production. *Le Français aujourd'hui*, 4(183), 9-28.
- Rosenthal, R., & Fode, K.-L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, (8), 183-189.
- Rosnay, J. de. (1975). *Le macroscopie : vers une vision globale*. Paris : Points.
- Rouquette, M.-L. (1994). *Sur la connaissance des masses*. Grenoble : PUG.
- Rouquette, M.-L., & Guimelli, C. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 196-202.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- Russell, B. (1903). *The Principles of Mathematics*. New York : W. W. Norton & Company.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning : the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Saint-Martin, C. (de), Pilotti, A., & Valentin, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Interrogations ?*, (19). Consulté à l'adresse <http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>
- Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations en formation*. Paris : L'Harmattan.

- Sallaberry, J.-C. (1997). Représentation et articulation individuel-collectif. *Recherches en Education*, (HS n°2), 66-80.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages, Volume 2*. Canada : Presse Universitaire de Laval.
- Scallon, G. (1997). L'auto-évaluation : une tendance lourde en évaluation. *Vie pédagogique*, (103), 27-31.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.
- Schumpeter, J. (1942). *Capitalism, socialism, and Democracy*. New York : Harper & Brothers.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(7), 112-137.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In *Social motivation : Understanding children's school adjustment* (p. 154-180). New Jersey : University Press.
- Sembel, N. (2003). Autour des mots : le travail scolaire. *Recherche et formation*, (44), 125-135.
- Senac, R. (2000). Zones d'Education Prioritaire : enjeux d'une politique. *Revue européenne des migrations internationales*, 16(3), 7-28.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.
- SGMAP. (2014). *Evaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*. (Rapport de diagnostic). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Simondi, E. (2011). L'entre - deux pour la problématisation dans la relation groupale d'accompagnement. Le cas d'Eléonore et la limite comme lien de contradiction. In *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?* (p. 197-230). Paris : L'Harmattan.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Simondon, G. (2015). Le progrès, rythmes et modalités. *Critique*, 5(816), 384-400.
- Simonet, F. (2009). L'évaluation : objet de standardisation des pratiques sociales. *Cités*, (37), 91-100.
- Sorel, M. (2007). Responsable pédagogique en CFA, un métier à part entière. *Education permanente*, 2(173), 25-41.
- Souville, M. (2005). Processus d'adaptation à une pratique sportive intensive : analyse exploratoire du discours de deux types de nageurs. *Bulletin de psychologie*, 1(475), 81-90.
- Stoker, E., & Benghali Daepfen, K. (2013). L'aide aux devoirs : réponse aux inégalités entre élèves ? Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation, Montpellier.
- Stufflebean, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : NHP.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles, 3(63), 49-56.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives*, 6(18), 129-140.
- Thélot, C. (2002). Evaluer l'école. *Etudes*, 10(397), 323-334.
- Thuillier, O., Goloubieff, B., & Vial, M. (2014). Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation : le cahier des charges, un outil facilitateur ? *L'accompagnement du changement en formation*, (31), 51-63.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.

- Tomassone, R., & Petiot, G. (2002). *Pour enseigner la grammaire II*. Paris : Delagrave.
- Tran - Thong. (1970). *Les stades et concepts de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris : Librairie philosophique J. VRIN.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement ? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary educational psychology*, 27(1), 26-50.
- Treve, G., & Bourgat, M. (2009). Charte du Club Elémentaire de Lecture, Expression et Mathématiques.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable pour une politique du care*. Paris : Editions La Découverte.
- Tryphon, A., & Vonèche, J. (2001). *Working with Piaget : Essays in Honour of Barbel Inhelder*. Philadelphia : Psychology Press.
- UNICEF. (2016). *Équité entre les enfants. Tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches*. (Bilan Innoncenti 13). Florence : UNICEF.
- Usclat, P., Hétier, R., & Monjo, R. (2016). Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? Editorial. *Education et socialisation*, 40. Consulté à l'adresse <http://edso.revues.org/1485>
- Vallaud-Belkacem, N. (2015, août 25). Conférence de presse de rentrée 2015. Najat Vallaud-Belkacem répond aux journalistes. [Education France].
- Vallaud-Belkacem, N. (2016, mai). *Compte rendu du Conseil des ministres du 4 mai 2016*. Présenté à Conseil des ministres, Paris.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.
- Vaysettes, S., De Ketele, J.-M., Raslussen, T., & Ndengue, R. (2014). Force et faiblesse du système éducatif français - que disent les comparaisons internationales ? Présenté à Ecole et république, Collège des Bernardins, Paris.
- Vergès, P. (1989). Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance. In *Les représentations sociales* (p. 407-428). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1979). Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? Théorie opératoire de l'intelligence et registres de fonctionnement. *Cahiers de Psychologie*, (22), 59-74.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Veslin, O. (2001). Evaluation formatrice et critères de réalisation. In *L'activité éducative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. (p. 89-101). Bruxelles : De Boeck Université.
- Vial, M. (1987). Evaluer n'est pas mesurer. *Les cahiers pédagogiques*, (256), 34-35.
- Vial, M. (1996). Réguler, c'est apprendre. In *Conférence pour la Direction de l'évaluation et de la prospective*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Vial, M. (1997a). Conception de la régulation et apprentissage. *Les cahiers de l'année 1997*, (9), 67-100.
- Vial, M. (1997b). L'auto-évaluation comme autoquestionnement. *Cahiers de l'année 1997*, (12), 143-203.
- Vial, M. (1997c). L'entre-deux : rien qu'une posture de l'évaluateur. (p. 24-25). Présenté à Les interactions dans les processus d'évaluation et de formation, Université de Provence : Cahier des résumés.
- Vial, M. (1997d). *Modèles - Références - Méthodes en sciences de l'éducation : l'articulation des contraires*. (Synthèse pour l'Habilitation à diriger des Recherches). Université de Provence, Aix en Provence.
- Vial, M. (1999a). Ceci n'est pas un lexique : 25 mots pour la recherche en Sciences de l'éducation. *En question*, (25), 1-34.
- Vial, M. (1999b). Modèles et logiques de l'évaluation. In *Ethique et qualité dans l'évaluation*. Université de Reims, Pol'evalue.



- Vial, M. (2000a). La pensée par projets dans les formations professionnelles. *En question*, (32), 153-203.
- Vial, M. (2000b). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Vial, M. (2001). Evaluation et régulation : situation, modélisation et perspectives. In *Evaluation et régulation* (p. 68-78). Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2002). Conceptions de l'autoévaluation et fonction formation des cadres de santé. In *De la prescription au réel de l'évaluation* (p. 20-30). Montpellier.
- Vial, M. (2010). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Vial, M. (2013). L'auto-évaluation en formation? Origine des critères dans l'évaluation située : le repérage entre balisage et ancrage, et usages du référentiel. In *Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. Fribourg.
- Vial, M. (2014). Vocabulaire pour l'intervenant en ressources humaines. Consulté à l'adresse [http://www.michelvial.com/vocabulaire\\_RH/Accueil\\_vocab.html](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html)
- Vial, M., & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vincens, J. (2002). Dynamique du système éducatif et accès aux emplois en France. Réflexion sur les niveaux de formation. Communication au GDR Rappe, Aix en Provence.
- Visse, J.-P. (1995). *La question scolaire 1975-1984. Evolution et permanence*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Journal Egyptien de psychologie*, 2(1), 277-286.
- Wallon, H. (1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. New York : WW Norton and Co.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Editions du Seuil.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning ? *Studies in Educational Evaluation*, (37), 3-14.
- Winnicott, D. W. (1958). *La capacité d'être seul*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London : Routledge.
- Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application*. Paris : De Boeck Université.
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Zakhartchouk, J.-M. (1989). Elèves en difficulté et élèves en échec. *Cahiers pédagogiques*, (277).
- Zaouani-Denoux, S. (2003). De l'importance de la représentation et du contexte dans la formation professionnelle par alternance. *Carrefours de l'éducation*, (15), 22-37.
- Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance. Effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, (26), 61-83.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement : An overview and analysis. In *Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives* (p. 1-38). New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Nex York : Routledge.

Textes officiels et réglementaires :

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, MENE1506516D (2015).

#### LOI

- LOI n° 11 696 du 28 mars 1882. Portant sur l'organisation de l'enseignement primaire. (1882) art. L. 131-2 « instruction obligatoire.».
- LOI n° 73-1193 du 27 décembre 1973 d'orientation du commerce et de l'artisanat. (1973). Loi Royer
- LOI n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation \*Loi Haby\*(1975). JORF du 12 juillet 1975 page 7180.
- LOI n°89-486 du 10 juillet 1989. D'orientation sur l'éducation. (1989) JORF du 14 juillet 1989 page 8860. NOR : MENX8900049L.
- LOI 401-1 du code de l'Éducation issu de l'article 34 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. (2005). JO du 24-4-2005. NOR : MENX0400282L.
- LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (2013). NOR : MENX1241105L. ORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379. Texte n° 1

#### CIRCULAIRE

- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire du 26 septembre 1922, BA 1922, n° 2500. Interdiction de cours dictés. (1922).
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire du 29 décembre 1956. Les devoirs (1956). BOEN n° 1 du 7 janvier 1956.
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire du 28 janvier 1958. Les devoirs (1958). BO n°42 du 29-11-56.
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n° 64-496 du 17 décembre 1964. Interdiction des devoirs à la maison pour les élèves des classes primaires (1964). BOEN n° 1 du 7 janvier 1965.
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n° IV-69-1 du 6 janvier 1969. Premiers éléments relatifs aux compositions. Notes et classements (premier et second degrés), (1969). BOEN n° 2 du 9 janvier 1969.
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n° 71-38 du 28 janvier 1971. Interdiction des devoirs écrits à faire à la maison ou en étude. (1971). BOEN n° 5 du 4 février 1971
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981. Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires. (1981). BO spécial n° 1 du 21 janvier 1982 R.L.R. : 510-1; 520-7.
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n°81-238 du 1<sup>er</sup> juillet 1981 : Les zones prioritaires. Opérationnelle à la rentrée 1982 (1982), BO spécial n° 1 du 21 janvier 1982
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981 : zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaire. (1982), BO spécial n° 1 du 21 janvier 1982
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994. Organisation des études dirigées à l'école élémentaire. (1994). BO n° 33 du 15 septembre 1994)
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n°97-233 du 31-10-1997. Zones d'éducation prioritaire. (1997). BO no 40 du 13 novembre 1997. NOR : SCOB9703295C.
- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n°98-145 du 10 juillet 1997..Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite. (1997). BOEN n°29 du 16 juillet 1998. NOR : NORSCOE9801939C. RLR : 510-1 ; 520-0.

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n° 99-007 du 20-1-1999. Élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'éducation prioritaire. (1999). *BOEN* n°4 du 26 janvier 1999 NOR : SCOE9803349C.

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n° 2000-008 du 8-2-2000. Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire. (2000). *BOEN* n°8 du 24 février 2000

Ministère de l'Education Nationale. *BOEN*, hors série n°1 du 14 février 2002. Horaires des écoles maternelles et élémentaires. (2002) .A. du 25-1-2002. JO du 10-2-2002 NOR : MENE0200180A. RLR : 514-3.

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n° 2002-113 du 30-4-2002. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré (2002). JO du 10-2-2002 NOR : MENE0201158C. RLR : 501-5

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n°2006-058 du 30 mars 2006. Éducation prioritaire : Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire. (2006). *BOEN* n°14 du 6 avril 2006. NOR : MENE0600995C. RLR : 510-1 ; 520-0

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n° 2010-096 du 7-7-2010. Programme "Clair" : expérimentation- année scolaire 2010-2011. (2010). *BOEN* n°29 du 22 juillet 2010. NOR : MENE1017616C.

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n° 2011-028 du 9 février 2011. Lutte contre le décrochage scolaire. (2011). *BOEN* n° n°6 du 10 février 2011. NOR : MENE1101811C

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n°2013-07 du 6 février 2013. Circulaire relative à l'organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires (2013). NORMENE1302761C.

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n°2013-07 du 6 février 2013. Circulaire relative à l'organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires (2013). NORMENE1302761C.

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014. Éducation prioritaire : refondation de l'éducation prioritaire. (2014). *BOEN* n°23 du 5 juin 2014. NOR : MENE1412775C

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015. Circulaire de rentrée. (2015). *BO* spécial n° 2 du 26 mars 2015. NOR : MENE1512598C

Ministère de l'Education Nationale. Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 Evaluation des acquis des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège. *BO* n° 3 du 21 janvier 2016. NOR : MENE1512598C

#### DECRET

Ministère de l'Education Nationale. Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014. Suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves (2014). NOR : MENE1418381D

Ministère de l'Education Nationale. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. Le socle commun de connaissances et de compétences. (2006). JO du 12-7-2006. NOR : MENE0601554D. RLR : 191-1.

Ministère de l'Education Nationale. Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 - art. 2. Le code de l'éducation. (2014). Article D321-3

#### ARRETE

Ministère de l'Education Nationale. Arrêté du 21-6-2011. Programme Éclair : liste des écoles et des établissements scolaires publics inscrits - rentrée scolaire 2011. (2011). *BOEN* n°27 du 7 juillet 2011. NOR : MENE1100290A

#### BOEN

- Ministère de l'Education Nationale. *BOEN* n°33 du 20 septembre 2007, Commission générale de terminologie et de néologie. Vocabulaire de l'éducation (2007). NOR : CTNX0710380K. RLR : 104-7
- Ministère de l'Education Nationale. *BOEN* n°3 du 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. (2008).
- Ministère de l'Education Nationale. *BOEN* n°29 du 21 juillet 2016, Mission de lutte contre le décrochage scolaire (2016).

#### LETTRE MINISTERIELLE

- Ministère de l'Education Nationale. Lettre ministérielle (direction des écoles) n° 579 du 7 juin 1995. Mise en place des études dirigées. (1995).

#### ORDONNANCE

- Ordonnance : Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire. (1959). *Le président du conseil des ministres* 6 janvier 1959.

#### PROJET

- Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique. (1792)  
Présentation à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792.

#### CODE de L'EDUCATION

- Ministère de l'Education Nationale. Code de l'éducation .Version consolidée au 14 juillet 2016. (2016). Article L211-2.

## Index des tableaux

Tableau 1 : répartition des effectifs des intervenants.....	182
Tableau 2 : traduction des données qualitatives de la grille de comportements et d'attitudes en données quantitatives .....	205
Tableau 3 : exemple de traitement des données pour deux enfants en début d'année (période A) .....	205
Tableau 4 : constitution de la population des intervenants ; critères d'inclusion, de non-inclusion et d'exclusions avec effectifs.....	212
Tableau 5 : organisation du TAS avec 70 intervenants.....	213
Tableau 6 : résultat de TAS pour les 70 intervenants, groupe 1(F1) .....	215
Tableau 7 : résultat de TAS pour les 70 intervenants, groupe 2(F2).....	216
Tableau 8 : nombre de cartes associatives recueillies selon le groupe d'appartenance de l'intervenant et la période de l'année .....	216
Tableau 9 : catégories en début d'année (période A) de tous les intervenants F1 et F2 .....	218
Tableau 10 : récapitulatif des catégories en périodes A et B, des intervenants.....	220
Tableau 11 : éléments constitutifs du noyau central en début d'année (période A), pour tous les intervenants F1 et F2 .....	222
Tableau 12 : éléments constitutifs du noyau central en fin d'année (période B) pour les intervenants F1.....	222
Tableau 13 : comparaison des éléments du noyau central de la représentation entre le début de l'année (période A) pour tous les intervenants et la fin de l'année (période B) pour F1 .	223
Tableau 14 : éléments constitutifs du noyau central en fin d'année, pour les intervenants F2 .....	224
Tableau 15 : comparaison des éléments du noyau central de la représentation entre le début de l'année (période A) pour tous les intervenants et la fin de l'année (période B) pour F2 .	224
Tableau 16 : comparaison des éléments du noyau central de la représentation en fin d'année (période B) entre F1 et F2.....	225
Tableau 17 : résultats des cartes conceptuelles en fonction des groupes et de la période ....	226
Tableau 18 : effectifs des intervenants ayant fait passer les tests d'enfants .....	227
Tableau 19 : listes des écoles accueillant à la fois un dispositif PARE et un dispositif CELEM .....	230
Tableau 20 : type de formation (F1 ou F2) et le nombre d'intervenants faisant passer les tests aux enfants à différentes périodes de l'année scolaire (période A).....	231
Tableau 21 : type de formation (F1 ou F2) et le nombre d'intervenants faisant passer les tests aux enfants à différentes périodes de l'année scolaire (période B).....	231
Tableau 22 : connaissance du dispositif par les enseignants.....	233
Tableau 23 : qui choisit les enfants pouvant participer au club ? .....	234
Tableau 24 : difficultés de l'enseignant pour choisir les enfants pouvant participer au club	234
Tableau 25 : indicateurs des enseignants pour le choix des enfants.....	235
Tableau 26 : motif de non inscription ou de sortie du club.....	235
Tableau 27 : effectifs des enfants des groupes E'1-E'2 ayant participé aux tests d'évaluations .....	239
Tableau 28 : effectifs des enfants des groupes E'1-E'2 et E1 et E2 ayant participé aux tests d'évaluations .....	239
Tableau 29 : effectifs des enfants des groupes E'1-E'2 ayant une grille de comportements et d'attitudes, grilles renseignées en début et fin d'année (périodes A et B).....	239
Tableau 30 : effectifs des enfants des groupes ayant une grille de comportements et d'attitudes, grilles renseignées en fonction de la période.....	240
Tableau 31 : nombre d'enfants maximum pouvant participer aux tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques en fonction de leur groupe .....	243

Tableau 32 : nombre de tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques en fonction des groupes.....	243
Tableau 33 : répartition des trois protagonistes des CELEM ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes.....	244
Tableau 34 : répartition des trois protagonistes des CELEM ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes en fonction des périodes (début ou fin d'année).....	244
Tableau 35 : répartition des trois protagonistes des CELEM ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes pour le même enfant sur les deux périodes A et B.....	246
Tableau 36 : répartition des trois protagonistes ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes en fonction du groupe d'appartenance de l'enfant sur les deux périodes A et B.....	246
Tableau 37 : moyenne obtenue au test d'évaluation par chaque groupe (E'1 et E'2) en début d'année (période A).....	248
Tableau 38 : moyenne obtenue au test d'évaluation par chaque groupe (E'1 et E'2) en fin d'année (période B).....	249
Tableau 39 : résultats du calcul du t de Student entre les deux groupes E'1 et dans le domaine de la maîtrise de la langue, des mathématiques et pour les deux disciplines confondues en début d'année (période A).....	251
Tableau 40 : comparaison entre le t calculé et le t théorique.....	251
Tableau 41 : résultats du calcul du t' entre les deux groupes E'1 et E'2 dans le domaine de la maîtrise de la langue, des mathématiques et pour les deux disciplines confondues en période B.....	253
Tableau 42 : comparaison entre le t' calculé et le t théorique.....	254
Tableau 43 : moyennes obtenues aux tests par les enfants en fonction du groupe.....	255
Tableau 44 : moyenne des écarts de notes en maîtrise de la langue et mathématiques selon les groupes E'1 et E'2.....	255
Tableau 45 : nombre total de chaque couleur en période A selon le groupe E'1 ou E'2 grilles complétées par les enfants.....	257
Tableau 46 : nombre total de chaque couleur en période B selon le groupe E'1 ou E'2 grilles complétées par les enfants.....	257
Tableau 47 : nombre total de chaque couleur en période A selon le groupe E'1 ou E'2 observation des intervenants.....	258
Tableau 48 : nombre total de chaque couleur en période B selon le groupe E'1 ou E'2 observation des intervenants.....	258
Tableau 49 : nombre total de chaque couleur en période A selon le groupe E'1 ou E'2 observation des enseignants.....	259
Tableau 50 : nombre total de chaque couleur en période B selon le groupe E'1 ou E'2 observation des enseignants.....	259
Tableau 51 : calcul du t de Student obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enfants pour le groupe E'1 et E'2, en début d'année (période A).....	260
Tableau 52 : calcul du t de Student obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les intervenants pour le groupe E'1 et E', en début d'année (période A).....	261
Tableau 53 : calcul du t de Student obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enseignants pour le groupe E'1 et E'2, en début d'année (période A).....	261
Tableau 54 : calcul du t de Student obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enfants pour le groupe E'1 et E'2, en fin d'année période B.....	262
Tableau 55 : calcul du t de Student obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les intervenants pour le groupe E'1 et E', en fin d'année (période B).....	262
Tableau 56 : calcul du t de Student obtenu aux grilles de comportements et d'attitudes renseignées par les enseignants pour le groupe E'1 et E'2, en fin d'année (période B).....	263
Tableau 57 : résultats du calcul du t de Student entre les deux groupes E'1 et E'2 pour les grilles de comportements.....	263

Tableau 58 : *moyenne des écarts entre le nombre de points obtenus en période A et le nombre de points obtenus en période B selon les groupes E'1 ou E'2 d'après les grilles de comportements* ..... 264

## Index des figures

<i>Figure 1</i> : représentation du projet de l'intervenant corrélé au projet du formateur issu des projets institutionnels. ....	59
<i>Figure 2</i> : nombre minimum de correcteurs pour approcher la « vraie note ». (Pieron, 1963, p. 23).....	66
<i>Figure 3</i> : représentation du système de référence de l'évaluation (Vial, 1999b, p. 4) .....	70
<i>Figure 4</i> : l'évaluation comme gestion (Bonniol & Vial, 1997, p. 95).....	72
<i>Figure 5</i> : modalité d'application de l'évaluation formative : évaluation ponctuelle, régulation rétroactive (Allal, 1978, p. 22). ....	76
<i>Figure 6</i> : synthèse comparative des fondements épistémologiques conceptuels, idéologiques et éthiques (Mottier Lopez & Figari, 2012, p. 204) .....	77
<i>Figure 7</i> : les buts principaux de l'évaluation pédagogique (Cardinet, 1986b, p. 28).....	78
<i>Figure 8</i> : construction à partir d'un même texte de huit copies sur trois descripteurs à deux modalités : simplexe des combinaisons possibles (Noizet & Caverni, 1978, p. 131).....	82
<i>Figure 9</i> : modélisation du système d'évaluation des CELEM .....	86
<i>Figure 10</i> : « les processus de développement de l'éthos professionnel » (Jorro, 2011, p. 141) .....	96
<i>Figure 11</i> : cycle de l'autorégulation (Zimmerman, 2001, p. 38).....	101
<i>Figure 12</i> : « <i>the effects of positives (avoidance) feedback systems are often bounded or constrained by negative (approach) feedback systems. A value moves away from an undesired condition in a positive loop, and then comes under the influence of a negative loop, moving toward the latter's desired condition.</i> » (Carver & Scheier, 1998, p. 19).....	102
<i>Figure 13</i> : « vue schématique du modèle de régulation » (Vial, 2012, p. 223).....	103
<i>Figure 14</i> : « modèle de Bernstein décrivant un système capable d'activité volontaire portant sur des objets ou des états de l'environnement (modifié) » (Bruner, 1981, p. 118) .....	104
<i>Figure 15</i> : « il en résulte une définition minimale, accompagner c'est « être avec » et « aller vers » (Paul, 2012a).....	108
<i>Figure 16</i> : « première formulation du modèle d'évaluation. » (Figari & Remaud, 2014, p. 73) .....	110
<i>Figure 17</i> : « dimension de la réflexivité » (Jorro, 2005, p. 46) .....	111
<i>Figure 18</i> : « activité de l'élève et postures de l'évaluateur. » (Jorro, 2006, p. 34) .....	112
<i>Figure 19</i> : schématisation de l'articulation des différentes notions présentes dans les représentations (Mannoni, 2006, p. 40).....	121
<i>Figure 20</i> : « représentation sociale schématique de l'épreuve initiatique. » (Mannoni, 2006, p. 63).....	123
<i>Figure 21</i> : « l'image mentale et la représentation imagée chez l'enfant. » (Piaget, 1958, p. 724).....	125
<i>Figure 22</i> : « l'espace d'étude des représentations. Qui sait et d'où ? Que et comment sait-on ? Sur quoi et avec quel effet ? » (Jodelet, 1994, p. 60) .....	127
<i>Figure 23</i> : représentations des interactions avec l'environnement (Michel, 1999, p. 35)....	128
<i>Figure 24</i> : structure des représentations sociales. (Seca, 2001, p. 80) .....	132
<i>Figure 25</i> : « recherche sur l'émergence d'un noyau central comme élément constitutif d'une représentation sociale. » (Abric, 1989, p. 217) .....	134
<i>Figure 26</i> : « la flèche symbolise la centralité quantitative, croissant de la périphérie vers le centre ; le carré symbolise le noyau central. Les éléments A et B ont la même centralité quantitative, mais A est dans le noyau, et B non. » (Flament, 1989, p. 227).....	135
<i>Figure 27</i> : « les diverses dynamiques décrites (Flament, 1989) se coulent sans difficulté dans le schéma suivant » (Flament, 1989, p. 50).....	140
<i>Figure 28</i> : « schéma de la transformation progressive d'une représentation sociale (A) en une autre (B). (Mannoni, 2006, p. 82) .....	141
<i>Figure 29</i> : dynamique du champ pédagogique (Fabre, 1994, p. 26) .....	151



<i>Figure 30</i> : triangle des clubs.....	152
<i>Figure 31</i> : Altet, 1994, p. 223.....	153
<i>Figure 32</i> : composantes d'une situation de formation en interdépendance et en interactions (Gimonet, 2008, p. 129).....	155
<i>Figure 33</i> : « régulation-transformation des pratiques dans le cadre de l'alternance intégrative. » (Bodergat, 2006, p. 29).....	160
<i>Figure 34</i> : « alternance intégrative à travers un projet de formation global. » (Cordente Martinez, 2002, p. 59).....	161
<i>Figure 35</i> : représentation du réseau relationnel. (Gimonet, 2008, p. 98).....	162
<i>Figure 36</i> : schématisation du processus d'apprentissage en alternance (Gimonet, 2008, p. 173).....	164
<i>Figure 37</i> : toutes les figures de l'accompagnateur. (Paul, 2003, p. 134).....	165
<i>Figure 38</i> : les 4 pôles constituants des orientations de formation permanente. (Gimonet, 2008, p. 187).....	166
<i>Figure 39</i> : l'éc(h)oformation et sa multiréférentialité. (Denoyel, 1999, p. 38).....	167
<i>Figure 40</i> : dispositif expérimental général.....	172
<i>Figure 41</i> : dispositif expérimental avec les intervenants.....	174
<i>Figure 42</i> : recherche diachronique d'évolution entre la période A et la période B.....	175
<i>Figure 43</i> : recherche synchronique d'écarts entre les représentations des intervenants F1 et F2 en période B.....	176
<i>Figure 44</i> : formation des intervenants – répartition de la formation.....	178
<i>Figure 45</i> : choix de la population - critères d'inclusion et de non - inclusion.....	180
<i>Figure 46</i> : échantillonnage de la population - Tirage aléatoire stratifié (TAS) pour constituer E1 et E2.....	181
<i>Figure 47</i> : organisation de l'expérimentation avec les enfants du club.....	190
<i>Figure 48</i> : recherche d'homogénéité en période A.....	191
<i>Figure 49</i> : recherche d'hétérogénéité en période B.....	192
<i>Figure 50</i> : recherche diachronique d'évolution des performances des enfants entre la période A et la période B.....	193
<i>Figure 51</i> : recherche synchronique d'écart de performance des enfants entre les enfants E1 et E2 en période B.....	194
<i>Figure 52</i> : constitution de l'échantillon d'enfants de CE1 en fonction des critères d'inclusion (CI) et de non-inclusion (CNI).....	197
<i>Figure 53</i> : répartition des enfants des CELEM dans les groupes E1 et E2.....	198
<i>Figure 54</i> : organisation de la passation des tests T1 et T2.....	201
<i>Figure 55</i> : organisation de l'observation des enfants afin de renseigner la grille de comportements et d'attitudes.....	203
<i>Figure 56</i> : constitution de la population des intervenants ; critères d'inclusion, de non-inclusion et d'exclusions avec effectifs.....	211
<i>Figure 57</i> : répartition des principales catégories de la représentation sociale de l'intervenant CELEM en début d'année.....	220
<i>Figure 58</i> : organisation du $\chi^2$ , répartition des effectifs en fonction des variables et de leurs modalités en période A.....	228
<i>Figure 59</i> : organisation du $\chi^2$ , répartition des effectifs en fonction des variables et de leurs modalités en période B.....	229
<i>Figure 60</i> : constitution de l'échantillon d'enfants de CE1 en fonction des critères d'inclusion (CI), de non-inclusion (CNI) et d'exclusion (CE).....	237
<i>Figure 61</i> : effectifs de l'échantillon d'enfants de CE1 en fonction des critères d'inclusion (CI), de non-inclusion (CNI) et d'exclusion (CE).....	238
<i>Figure 62</i> : répartition du nombre d'intervenants ayant participé à la passation des tests d'évaluation en fonction des périodes (A ou B) et des formations (F1 ou F2).....	241

<i>Figure 63</i> : répartition du nombre d'enfants ayant participé aux tests d'évaluation en maîtrise de la langue et mathématiques en fonction de leur groupe et de la période de l'année (A ou B) par rapport à l'effectif maximum possible. ....	242
<i>Figure 64</i> : répartition des trois protagonistes des CELEM ayant renseigné les grilles de comportements et attitudes par périodes A et B.....	245

## Index des annexes

Volume 2

Annexe 1 : Extrait page 8 de OCDE. (2016). <i>PISA Les élèves en difficulté. Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ?</i> (OCDE). Paris.....	5
Annexe 2 : extrait page 2 de.....	6
Annexe 3 : charte nationale de l'accompagnement à la scolarité (Lang et al., 2001).....	7
Annexe 4 : histoire de l'Éducation prioritaire.....	15
Annexe 5 : les textes officiels légiférant les devoirs (Bouysse et al., 2008).....	16
Annexe 6 : Évolution de nombre d'enfants participant aux clubs « coup de pouce » 2004-2013 - nombre d'enfants, nombre de villes.....	17
Annexe 7 : Les différents types de clubs.....	17
Annexe 8 : la structure des clubs, APFÉE, 2011.....	18
Annexe 9 : procédure préconisée par l'Apfée aux écoles pour procéder au choix des enfants [extrait du livret du Coup de pouce CLE, juillet 2014 (destiné aux « professionnels du Coup de pouce Clé »).....	18
Annexe 10 : Rapport Plowden.....	19
Annexe 11 : contrat CELEM.....	20
Annexe 12 : charte CELEM (2009).....	21
Annexe 13 : contenu de la formation CELEM à destination des enseignants : diaporama (document réalisé par C. Ripoll formatrice jusqu'en 2013).....	27
Annexe 14 : contenu de la formation CELEM à destination des enseignants : document de travail (document réalisé par C. Ripoll formatrice jusqu'en 2013).....	31
Annexe 15 : contenu de la formation CELEM à destination des enseignants : les tâches du coordinateur enseignant (document réalisé par C. Ripoll formatrice jusqu'en 2013).....	41
Annexe 16 : contenu de la formation CELEM à destination des enseignants : résumé des tâches du coordinateur enseignant (document réalisé par l'APFÉE, 2012).....	43
Annexe 17 : contenu de la formation CELEM à destination des enseignants : spécificité du rôle du coordinateur enseignant CELEM (document réalisé par C. Ripoll formatrice jusqu'en .....	44
Annexe 18 : grille de Zakhartchouk.....	45
Annexe 19 : extrait du mail d'une enseignante de CE1 (2014).....	46
Annexe 20 : grille d'autorégulation pour la formation F1.....	47
Annexe 21 : grille d'observation des clubs à destination des étudiants.....	49
Annexe 22 : questionnaire de recrutement des intervenants à destination des centres sociaux (CS).....	53
Annexe 23 : Recherche de l'étendue lexicale des cartes associatives.....	54
Annexe 24 : extrait de la LOI d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013.....	55
Annexe 25 : triangle de Houssaye, 1986, p. 41.....	59
Annexe 26 : contenu de la formation CELEM à destination des intervenants : diaporama (document réalisé par C. Ripoll formatrice jusqu'en 2013).....	59
Annexe 27 : contenu de la formation CELEM à destination des intervenants : document de travail (document réalisé par C. Ripoll formatrice jusqu'en 2013).....	66
Annexe 28 : contenu de la formation CELEM à destination des intervenants : gestes professionnels (document réalisé par C. Ripoll formatrice jusqu'en 2013).....	80
Annexe 29 : contenu de la formation CELEM à destination des intervenants : préparer la séance (document réalisé par C. Ripoll formatrice jusqu'en 2013).....	82
Annexe 30 : rôle de différents protagonistes des clubs « Coup de Pouce » Extrait de livret Coup de pouce 2011-2012 pp.10-11).....	83
Annexe 31 : nombre de CELEM en 2012-2013.....	85
Annexe 32 : exemples de questionnaires de la ville de Marseille complétés par des intervenants CELEM en 2012.....	86

Annexe 33 : tests des enfants en maîtrise de la langue et mathématiques, début d'année (période A).....	88
Annexe 34 : tests des enfants en maîtrise de la langue et mathématiques, fin d'année.....	91
Annexe 35 : grille de comportements et d'attitudes.....	94
Annexe 36 : effectifs maximum par classe.....	95
Annexe 37 : questionnaire destiné aux enseignants sur le choix des enfants CELEM.....	96
Annexe 38 : protocole de passation (période A).....	98
Annexe 39 : protocole de passation (période B).....	100
Annexe 40 : protocole de correction des tests de début d'année (période A).....	103
Annexe 41 : exemple de codage des tests des enfants.....	106
Annexe 42 : liste des dispositifs en 2014-2015.....	107
Annexe 43 : questionnaire complété de recrutement des intervenants à destination des centres sociaux (CS).....	110
Annexe 44 : exemples de cartes associatives.....	111
Annexe 45 : listes des écoles accueillant un dispositif PARE en 2014-2015.....	116
Annexe 46 : saisie des grilles de comportements et d'attitudes (tous les groupes - période A).....	118
Annexe 47 : saisie des grilles de comportements et d'attitudes (tous les groupes - période B).....	130
Annexe 48 : saisie des tests d'évaluations en maîtrise de la langue et mathématiques (tous les groupes - période A).....	139
Annexe 49 : saisie des tests d'évaluations en maîtrise de la langue et mathématiques (tous les groupes - période B).....	164
Annexe 50 : moyennes des résultats obtenus au test de début d'année (période A) seulement par les élèves ayant participé aux tests de la période A et B, en fonction des disciplines et des groupes (E').....	179
Annexe 51 : écarts types des résultats obtenus au test de début d'année (période A) seulement par les élèves ayant participé aux tests de la période A et B, en fonction des disciplines et des groupes (G').....	179
Annexe 52 : variance ( $\sigma^2$ ) des séries de moyennes obtenues seulement par les élèves ayant participé aux tests de la période A et B, en fonction des disciplines et des groupes.....	179
Annexe 53 : grille d'observation d'un club complétée par un étudiant.....	180
Annexe 54 : saisie du contenu des cartes associatives.....	185
Annexe 55 : distribution du rang de chaque item par rapport à sa fréquence.....	193
Annexe 56 : Programme développé pour cette recherche.....	195
Annexe 57 : transformation des données des cartes associatives en fichiers textes.....	198
Annexe 58 : extraits des résultats générés par Tropes V8 (période A) F1 et F2.....	209
Annexe 59 : extraits des résultats générés par Tropes V8 (période B) F1.....	210
Annexe 60 : extraits des résultats générés par Tropes V8 (période B) F2.....	210
Annexe 61 : résultats fréquence, rang et rapport fréquence rang, généré par le programme créé pour cette recherche.....	211
Annexe 62 : extrait des résultats générés par Excel.....	221
Annexe 63 : lettre d'une intervenante.....	222
Annexe 64 : détails du calcul du $\chi^2$ .....	223
Annexe 65 : exemple de questionnaire choix des enfants complété à destination des enseignants.....	225
Annexe 66 : exemple de test complété par un enfant en période A.....	227
Annexe 67 : exemple de test complété par un enfant en période B.....	230
Annexe 68 : exemples de cause d'arrêt de l'intervenant - extrait de mails.....	233
Annexe 69 : exemples de grilles de comportements et d'attitudes complétées.....	234
Annexe 70 : exemple de fiches pour une autoévaluation des intervenants.....	237
Annexe 71 : mails d'accord et de désaccord.....	239

Annexe 72 : Planning d'organisation des observations des clubs par les étudiants de sciences de l'éducation.....	243
Annexe 73 : extrait de l'outil de saisie des évaluations (Excel) pour une multicorecction...	245
Annexe 74 : organisation des multicorrections des évaluations.....	247
Annexe 75 : effectifs des acteurs et des outils en fonction du groupe et des périodes.....	248
Annexe 76 : note selon l'ordre de correction (Bonniol, 1965, p. 185).....	248
Annexe 77 : « <i>effect of group decision</i> » (Lewin, 1944, p. 198).....	249