



HAL
open science

L’empreinte multiforme d’un discours éducatif: ”apprendre à apprendre” à l’École régionale de la 2ème chance Toulouse

Vincent Voisin

► **To cite this version:**

Vincent Voisin. L’empreinte multiforme d’un discours éducatif: ”apprendre à apprendre” à l’École régionale de la 2ème chance Toulouse. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2020. Français. NNT: 2020TOU20080 . tel-03615089

HAL Id: tel-03615089

<https://theses.hal.science/tel-03615089>

Submitted on 21 Mar 2022

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

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



THÈSE

En vue de l'obtention de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 – Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Vincent VOISIN

Le 17 décembre 2020

L'empreinte multiforme d'un discours éducatif : « apprendre à apprendre » à l'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse

Ecole doctorale : CLESCO – Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition

Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche : EFTS – Education, Formation, Travail, Savoirs

Thèse dirigée par
Christine MIAS et Daniel GUY

JURY

Rapporteurs

Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSEWARD, Professeure, Université de Lille
M. Marc DEMEUSE, Professeur, Université de Mons

Examineurs

M. Jean-François MARCEL, Professeur, Université de Toulouse
Mme Nathalie YOUNES, Maîtresse de conférences HDR, Université Clermont-Auvergne

Membre invité

M. Marc MARTIN, Directeur de l'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse

*« L'homme est un animal suspendu
dans des toiles de significations qu'il a lui-même tissées. »*

Clifford Geertz

Remerciements

J'adresse mes chaleureux remerciements :

À mes deux directeurs de thèse pour avoir rendu possible, encadré et accompagné le cheminement intellectuel qui a été le mien ces quatre dernières années. Merci à Christine Mias pour sa bienveillance et pour la qualité de sa présence, à la fois sécurisante et stimulante en toutes situations. Merci à Daniel Guy pour son engagement et pour m'avoir patiemment initié, avec finesse et rigueur, aux subtilités du travail scientifique. Merci à tous deux de m'avoir fait et donné confiance.

Aux membres du jury, Patricia Champy-Remoussenard, Marc Demeuse, Jean-François Marcel et Nathalie Younès pour avoir accepté ce travail d'évaluation.

À l'École de la 2^{ème} Chance de Toulouse, pour avoir ouvert ses portes à cette ambitieuse collaboration scientifico-éducative qui fut également pour moi une belle aventure humaine. Je voudrais en particulier remercier Marc Martin, pour son accueil, pour sa confiance, et pour avoir su créer les conditions d'un échange de qualité avec moi, et avec l'université. Merci également à Sandrine Estrelo, pour la passion, pour l'exigence, pour le souci permanent d'articuler l'éducatif au scientifique. Merci à Myriam Laffont, pour la générosité, pour le partage, et pour tous les bons moments à *cogiter* ensemble. Merci à l'équipe de salariés, pour leur accueil chaleureux, pour leur participation, et pour leur permanente attention à mon égard. Merci aux élèves, pour avoir accepté de se confier à moi et pris la patience de répondre à mes nombreuses sollicitations.

Aux chercheurs de l'UMR EFTS, et en particulier des entrées 3 et 4, pour m'avoir donné l'occasion de présenter à de nombreuses reprises mon travail, pour leur considération et leurs conseils avisés.

À **Emma Grandgirard** et **Antonin Valette**, étudiants de mathématiques-informatique et à leurs enseignants **Sabine Mercier-Morel** et **Pascal Sarda**, pour cet échange interdisciplinaire fructueux, aussi riche scientifiquement qu’humainement sympathique.

À **Christelle Herraud**, **Sébastien Reynes** et **Céline Pottier** pour la qualité de leur accompagnement administratif.

A **l’équipe de doctorants et jeunes docteurs EFTS**, Abdoulaye, Brigitte, Christelle, Christiana, Coline, Dima, Etienne, Grégory, Jeanne, Julien, Patrick, Sarah, camarades de classe et « compagnons de galère », amis, soutiens et confidents. Merci pour l’enthousiasme, merci pour le doute, merci pour toutes ces discussions où, petit à petit, l’« expérience doctorale » prend sens.

A **mes proches, à ma famille et à mes amis**, pour leur soutien indéfectible, pour leur patience, pour leur implication. Merci à ceux qui ont hébergé l’écriture nomade du manuscrit, à ceux qui m’ont soufflé les premières idées, à ceux qui ont relu les dernières lignes.

A **la multitude des inconnus curieux**, qui m’ont, par leurs questions, incessamment incité à préciser ma pensée, à donner du sens, à *trouver les mots*.

Sommaire

Écriture neutre : note d'intention et d'explication	9
Introduction générale.....	13
1. Contexte et démarche de la recherche	21
Introduction	21
1.1 L'École Régionale de la 2 ^{ème} Chance Toulouse	22
1.2 Le dispositif d'apprendre à apprendre	38
1.3 Le projet de recherche	46
1.4 La démarche : une étude d'impact collaborative.....	54
Synthèse de la partie 1	71
2. (Dé)construction de l'objet : l'API comme doctrine éducative	73
Introduction	73
2.1 Le dispositif comme espace d'effectuation d'un discours éducatif.....	74
2.2 La structuration des doctrines éducatives.....	79
2.3 Les éléments axiologiques, ontologiques et pédagogiques de la doctrine API.....	99
3. Problématisation : l'influence des doctrines éducatives sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage	135
3.1 Les discours comme réseaux de significations.....	136
3.2 Les conditions de performativité des doctrines éducatives	152

4. L'étude d'impact : compte-rendu du volet pragmatique.....	171
Introduction	171
4.1 Cycle 1 : état des lieux du dispositif API et élaboration du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies	172
4.2 Cycle 2 : Identification des <i>effets</i> communs et spécifiques des dispositifs API et Réflexion & Stratégies.....	200
5. Synthèse des résultats et interprétation	247
Introduction	247
5.1 Précisions méthodologiques	248
5.2 La doctrine API, pour les form@trices.....	250
5.3 La doctrine API, pour les élèves.....	272
5.4 Bilan de la performativité de la doctrine API à l'ER2CT	283
6. Discussion	289
Introduction	289
6.1 De la performativité de la doctrine à l'efficacité du dispositif : articulation des résultats	290
6.2 Les multiples voies de l'efficacité éducative.....	295
6.3 Éléments pour l'élaboration d'une doctrine adéquate	305
Conclusion générale	315
Bibliographie	321
Index des auteurs	332
Liste des figures.....	336
Liste des tableaux.....	337
Table des matières.....	338
Résumé	343

Écriture neutre : note d'intention et d'explication

Il a beaucoup été question, dans le débat public de ces dernières années, du rôle de la langue française dans la fabrication et le renforcement des stéréotypes et des discriminations sexuels. Conjointement à ces discussions, de nouvelles formes d'écriture sont apparues, comme autant de propositions alternatives à l'orthographe conventionnelle.

La controverse s'est également emparée du champ académique, où publier un texte revient désormais, implicitement ou explicitement, à prendre position sur le sujet.

Nous faisons le choix d'être explicite. C'est l'objet de ces quelques pages, que de formuler notre position sur le sujet, puis d'expliquer le fonctionnement de la proposition orthographique qui en découle.

Positionnement

Parmi les différents reproches adressés à l'orthographe conventionnelle, nous sommes particulièrement sensibles aux deux problématiques suivantes :

1. La double fonction du masculin (tantôt spécifique, pour signifier le genre masculin, tantôt générique) génère des confusions d'interprétation ¹ et, partant, nourrit un prisme androcentrique dont il est souhaitable de se défaire. Le masculin générique participe de la domination symbolique du masculin sur le féminin, nous estimons qu'il est préférable d'y renoncer.

2. Plus largement, c'est le caractère fortement genré de la langue française conventionnelle qui nous apparaît problématique. Le rédacteur est contraint à souligner quasi systématiquement le sexe des personnes dont il parle, y compris lorsque cela n'est pas spécifiquement pertinent pour son propos. Par exemple dans la phrase : « Le formateur en éducation cognitive a été formé au programme API. », il n'y a pour le rédacteur aucun intérêt à informer le lecteur sur le sexe de la personne (le formateur). Et pourtant, en l'absence de

¹ De nombreux travaux documentent ce point. Pour une introduction au sujet, voir par exemple la synthèse récente de Benzitoun, Simon & Gyax (2020). <https://theconversation.com/ecriture-inclusive-un-premier-bilan-de-la-controverse-147630>

genre neutre, la langue française l'y contraint. Les langages genrés comme le français obligent les individus à se définir par leur sexe, comme s'il existait, pour reprendre Marie Duru-Bellat, « des identités masculines ou féminines marquant la totalité des comportements ». Ce faisant, ils imposent une vision binaire de la société, excluant *de facto* les personnes « qui ne se sentent pas clairement femme ou homme et aimeraient se voir décrit.es sous d'autres appartenances. » (Duru-Bellat, 2017).

Dès lors, nous nous sommes interrogé : comment, par une même solution technique, (1) supprimer le masculin générique et (2) se libérer de l'obligation du genre ?

Proposition

Des nombreuses propositions existantes à l'heure où nous écrivons, aucune ne nous a semblé pleinement satisfaisante. C'est pourquoi nous avons essayé de réfléchir, modestement, à une proposition donnant la possibilité de « s'émanciper du genre » (Duru-Bellat, 2017), sans pour autant contraindre à l'indifférenciation des sexes.

Pour cela, nous avons introduit deux nouvelles lettres dans notre alphabet : la lettre @ (arobase), et la lettre € (euro). Ces deux lettres ont une **fonction neutralisante**, c'est-à-dire qu'elles neutralisent le genre lexical² du mot qu'elles occupent. Par exemple, le mot « enseign@nt » est un mot formé par neutralisation du mot masculin « enseignant ». Son genre lexical est neutre, il ne donne pas d'information sur le sexe ou le genre de la personne désignée. Les lettres @ et € utilisées en substitution des lettres a et e, permettent de neutraliser la quasi-totalité des substantifs de langue française³.

Notons que la neutralisation du **genre lexical** n'affecte pas le **genre grammatical** du mot. Ainsi, le mot « enseign@nt » conserve son genre grammatical masculin, et tous les mots « fléchissables » (adjectif, déterminant, participe) qui s'accordent avec lui prennent eux-aussi une forme masculine.

² Le genre lexical d'un mot, aussi appelé « classe sémantique », renvoie au sexe biologique ou au genre social de son référent, quand celui-ci est un être animé sexué.

Le genre grammatical est une caractéristique intrinsèque du mot, qui se répercute les mots fléchissables qui s'accordent avec lui. La plupart du temps, quand le mot désigne un être animé sexué, le genre grammatical suit le genre lexical.

³ Dans les rares cas restants, il est nécessaire d'employer @ = o ou € = i. On pourrait aussi solliciter les signes \$(=s) ou μ(=u), qui sont sans grand usage sur nos claviers.

Prenons un exemple. Dans la phrase « Un enseign@nt est formé au programme API. », le genre lexical du mot « enseign@nt » est neutre : la phrase ne donne aucune information sur le sexe ou le genre de la personne dont il est question, et inclut toutes les possibilités (féminin, masculin, autre). En revanche, le genre grammatical du mot « enseign@nt » est masculin : les mots fléchissables « Un » et « formé » s'accordent avec lui, et prennent une forme masculine.

Il s'ensuit que le genre lexical neutre peut être aussi bien généré à partir d'une forme grammaticalement masculine que d'une forme grammaticalement féminine. Dans l'exemple précédent, le mot « enseign@nt » est substituable par le mot « enseign@nte ». Ces deux mots ont le même référent, ils désignent tous deux une personne de sexe/genre indéterminé, et ayant une activité d'enseignement. En conséquence, les phrases « Un enseign@nt est formé au programme API. » et « Une enseign@nte est formée au programme API. » sont sémantiquement équivalentes.

Cette méthode de neutralisation permet de se passer de la règle du masculin générique, au singulier comme au pluriel. Pour désigner plusieurs personnes enseignantes, nous pouvons utiliser le mot « enseign@nts » ou le mot « enseign@ntes », et ainsi indistinctement écrire « Les enseign@nts formés au programme API. » ou « Les enseign@ntes formées au programme API. »

Signalons le cas particulier des mots épïcènes⁴, qui n'ont pas de genre grammatical pré-attribué⁵, et qui peuvent être utilisés pour désigner un référent sexué masculin ou féminin. Le mot « athlète », par exemple, ou le mot « scientifique », ou encore le mot « élève », très présent dans cette thèse. En fonction du sexe/genre du référent, on écrit habituellement « un élève », ou « une élève ». Avec la méthode que nous proposons, si le rédacteur ne souhaite pas indiquer le sexe/genre de la personne, alors il neutralise le genre lexical du mot (« élèv€»), puis il lui attribue, indifféremment, le genre grammatical masculin ou le genre grammatical féminin. Il pourra alors écrire, au singulier : « un élèv€fatigué » ou bien « une élèv€fatiguée » et au pluriel : « les élèv€s fatigués » ou bien « les élèv€s fatiguées ».

⁴ Mots qui ont la même forme au masculin et au féminin : « collègue », « camarade », « spécialiste », etc.

⁵ Sauf exceptions. Le mot « personne », par exemple, mot épïcène de genre grammatical féminin.

D'autres cas particuliers existent, qu'il n'est pas nécessaire de détailler ici. Selon notre expérience, un usage flexible des lettres neutralisantes permet de répondre aux cas particuliers de la langue française. Ces lettres fonctionnent tel un principe générateur de solutions neutralisantes, ouvrant la possibilité (1) de se passer du masculin générique et (2) de dégenrer au besoin l'écriture, quand l'information de sexe/genre est considérée non-pertinente par le rédacteur.

Utilisation dans cette thèse

L'utilisation d'un nouveau code induit, pour le lecteur non habitué, un léger inconfort, et peut entraîner, dans les premiers temps, des difficultés de lecture. Notre démarche, dans le cadre de cette thèse, est avant tout de contribuer au débat sur l'écriture, en formulant et exposant des possibilités nouvelles, tout en restant attentif au confort du lecteur. Or l'utilisation « complète » de notre méthode impliquerait un certain nombre de modifications, de symboles nouveaux, de formes syntaxiques inhabituelles. C'est pourquoi la méthode présentée ci-dessus, par ailleurs expérimentée de manière complète dans d'autres contextes, n'est que partiellement employée dans le manuscrit que vous allez lire. Nous nous sommes contenté de neutraliser les mots non épicènes, comme « formateur », « enseignant », « praticien », « apprenant », « acteur (éducatif) », et quelques autres. Les mots épicènes comme « élève », très présent dans ce texte, n'ont pas été neutralisés, pour éviter la surcharge de lettres neutralisantes et d'accords inattendus.

L'introduction et la conclusion sont écrites en écriture conventionnelle. Elles ouvrent et referment, en quelque sorte, l'expérience de lecture un peu singulière proposée dans le reste du texte.

Dans les parties 1, 2 et 3, les mots neutralisés ont un genre grammatical masculin. À l'inverse, dans les parties 4, 5 et 6, les mots neutralisés ont un genre grammatical féminin.

Dans l'ensemble du texte, la neutralisation n'est pas appliquée aux citations, qui sont restituées sans modifications.

Introduction générale

Il est d'usage, en matière d'écriture scientifique, de finir par le début. Les premières lignes du lecteur sont souvent les dernières de l'auteur. Ici se situe le point du texte où lecteur et auteur sont les plus proches. L'Introduction est le bref point de rencontre initial, duquel le second invite le premier à emprunter le chemin d'une réflexion qu'il s'est, à cet effet, évertué à exposer de son mieux. L'enjeu est grand de bien s'entendre, car la proximité ne dure pas : bientôt le lecteur tracera sa route, vers des interprétations que l'auteur ne peut que partiellement envisager. Aussi, les premières pages portent la lourde responsabilité de contextualiser le travail, de clarifier les intentions, de souligner les enjeux et de préciser les termes. De planter le décor, en somme, mais sans trop en dire non plus, au risque de tromper, par précipitation, toute la complexité du travail accompli. Cette même complexité engage cependant l'auteur à procurer d'emblée de solides points de repère, à signifier les balises essentielles, de sorte que le lecteur soit ensuite en pleine mesure de saisir le décor avec son propre regard, d'arpenter le texte selon ses propres habitudes, d'explorer le raisonnement suivant ses propres questionnements. Voilà donc notre ambition, pour les quelques pages à venir : donner au lecteur les moyens de s'appropriier les 300 pages qui suivent. À cette fin, nous introduirons (1) les éléments de contexte, (2) les principaux enjeux, (3) les grandes lignes de la démarche de recherche et (4) l'organisation du manuscrit.

1. Les éléments de contexte

Sans plus tarder donc, commençons par présenter le contexte. Première chose, il nous faut dire que ce manuscrit rend compte d'un doctorat réalisé dans le cadre d'un partenariat entre un laboratoire public (ici l'UMR EFTS : Unité Mixte de Recherche Education, Formation, Travail, Savoirs) et une organisation privée (l'association de loi 1901 « École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse »), dans le cadre d'une convention CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la Recherche). Le projet de doctorat a été initié par l'école de la 2^{ème} chance, sous la forme d'une offre de thèse, soumise aux étudiants de l'UMR EFTS, et à laquelle nous (le doctorant) avons répondu.

Avant de préciser le contenu de cette offre de thèse, il nous faut donner quelques informations essentielles sur les écoles de la 2^{ème} chance (E2C). Les écoles de la 2^{ème} chance s'adressent à des jeunes adultes en situation d'exclusion socioprofessionnelle. Ces « élèves »⁶ sont « éloignés de l'emploi et de la formation » et, la plupart du temps, cumulent les difficultés d'ordre social, économique, psychologique, etc. Historiquement, la création des E2C a été impulsée dans les années 90 par la Commission Européenne, en réponse au constat d'avènement d'une « société de la connaissance » de plus en plus excluante pour les personnes sans formation ni qualification (Commission Européenne, 1995). Afin de permettre leur insertion professionnelle, les E2C accompagnent les élèves dans la construction d'un projet professionnel réaliste, et les aident à le réaliser. Au jour le jour, l'accompagnement au choix (via un grand nombre de stages, notamment), et la remise à niveau des connaissances fondamentales (français, maths...) sont au cœur du programme éducatif des E2C.

Ceci étant précisé, revenons-en à l'offre de thèse soumise par l'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse (ER2CT), et à laquelle nous avons répondu. Il s'agissait « *d'évaluer les effets du programme API à l'école, en particulier sur les apprentissages des élèves, et ce dans un contexte où l'École essaye d'élargir le programme et de l'adapter à tous ses contenus de formation* »⁷. Arrêtons-nous un instant pour donner quelques explications sur le « *programme API* », qui est au centre de la demande de l'ERCT. « API » est un acronyme pour « Actualisation du Potentiel Intellectuel ». Le « programme API » a été élaboré dans les années 80 par P.Audy, professeur de psychologie à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada). Historiquement, le programme API fait partie du mouvement des programmes et méthodes « d'éducation cognitive » qui apparurent dans les années 80/90 en réponse, comme les E2C, aux mutations du travail de la fin du XX^{ème} siècle, et en particulier à la complexification croissante des emplois non qualifiés. Ces programmes partagent le postulat théorique d'une « modifiabilité » cognitive, et donc d'une éducatibilité de l'intelligence, via l'enseignement de techniques et de méthodes permettant à l'élève « d'apprendre à penser » (Loarer, 1998). Certains de ces programmes et méthodes eurent un certain retentissement, et, malgré la perte de crédit dont ils ont tous plus ou moins fait l'objet (*ibid.*), continuent aujourd'hui à inspirer nombre d'éducateurs et d'organisations éducatives : citons par exemple les ARL (Ateliers de Raisonnement Logique), le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental), ou encore la Gestion Mentale.

⁶ C'est par le terme « élèves » que nous nommerons le public des E2C.

⁷ Source : extrait de nos notes personnelles, printemps 2015.

2. Les principaux enjeux

Voilà donc pour la situation initiale : le travail de recherche que nous exposons dans cette thèse a été initié par une offre de doctorat « en partenariat », consistant à évaluer un programme d'éducation cognitive dans une école de la 2^{ème} chance.

Résumée ainsi, cette situation initiale concentre, dès le départ, les deux grands enjeux qui ont par la suite structuré notre travail :

1. Le premier enjeu, aussi évident à formuler que compliqué à satisfaire, c'est de parvenir à produire un travail qui réponde à la demande. La première difficulté tient essentiellement au fait que cette demande, derrière son apparente simplicité, émerge d'une réalité complexe, d'un « contexte » qui lui donne son sens, et avec lequel une réponse pertinente doit en conséquence nécessairement composer. De fait, cet *enracinement* de la demande est en partie explicite dans sa formulation initiale : « *évaluer les effets du programme API à l'école, en particulier sur les apprentissages des élèves, et ce dans un contexte où l'Ecole essaye d'élargir le programme et de l'adapter à tous ses contenus de formation* ». Cette brève évocation (surlignée par nous) de l'actualité interne de l'Ecole signale d'entrée l'entrelacs d'enjeux stratégiques dont la demande est une manifestation – et avec lesquels la « réponse » doit composer.

La deuxième difficulté d'un travail de recherche répondant à une demande d'« évaluation » d'un programme éducatif tient au défi méthodologique que constitue l'étude des conséquences de tout programme, méthode, intervention éducative quelle qu'en soit la forme, sur un groupe humain en général, ici un ensemble d'élèves. L'identification et la mesure des « effets » soulèvent d'épineuses questions épistémologiques et méthodologiques, et impose à ces mêmes niveaux de faire des choix qui – et c'est là le plus délicat – doivent rester conscients de leurs imperfections. Ce qui n'empêche pas de relever le défi et d'essayer, en toute humilité, de construire des indicateurs et, avec force de précautions, de leur « faire dire quelque chose ».

2. Le deuxième enjeu, c'est, tout en y répondant, de parvenir à prendre appui sur la demande pour construire et étudier un objet de recherche qui l'inclut et la dépasse. En d'autres termes, il s'agit de proposer une prise de distance, une mise en perspective critique, une ré-inscription de la demande initiale au sein d'un phénomène éducatif plus large, dont elle serait une

manifestation. En l'occurrence, la demande d' « *évaluation du programme API* » témoigne à première vue (et l'enquête exploratoire le confirme) du rôle important joué par le « *programme API* » dans le fonctionnement de l'École. Partant de ce constat initial, une première prise de recul théorique et empirique nous conduit :

- (1) à redéfinir le « *programme API* » comme un dispositif (au sens de Vouilloux (2008)), dont l'élaboration a été motivée par l'intention de mettre en œuvre les pratiques d'enseignement et d'apprentissage fondées, légitimées et décrites par une doctrine éducative⁸ d' « apprendre à apprendre ».
- (2) à mettre à jour cette doctrine éducative, via une enquête historique dans les archives (Foucault, 1968) de l'École.
- (3) à s'interroger sur l'influence effective que, dans le cadre du dispositif visant à l'opérationnaliser, cette doctrine exerce sur les pratiques d'enseignement des formateurs, et sur les pratiques d'apprentissage des élèves.

Cette première prise de distance sur la demande d'évaluation du dispositif (nommé « *programme API* ») fait apparaître la possibilité de mener une étude portant plus largement sur la structure, le contenu et l'influence du discours qui a motivé la création dudit dispositif. Le deuxième enjeu devient alors de se saisir de cette opportunité, et de parvenir à mener l'étude - tout en répondant à la demande d'apporter un éclairage pertinent sur les effets du « *programme* » (devenu « dispositif ») sur les « *apprentissages des élèves* » (enjeu 1). On comprend alors que le véritable défi de cette recherche de doctorat consiste à articuler les deux enjeux que nous venons d'exposer, à mettre en synergie un travail pragmatique (enjeu 1) et un travail critique (enjeu 2) – autrement dit à fournir à la fois une aide au pilotage et une prise de recul.

⁸ La doctrine étant définie sans connotation péjorative comme un discours de référence ayant pour vocation de soutenir l'action.

3. Les grandes lignes de la démarche de recherche

C'est dans la perspective de mettre en synergie les enjeux que nous venons de présenter qu'a été élaborée la démarche de recherche que nous avons suivie. Elle prend la forme d'une **étude d'impact collaborative** articulante un « volet pragmatique » et un « volet critique » dont voici les grandes lignes :

> Le volet pragmatique vise à répondre directement à la demande initiale (enjeu 1) : identifier et mesurer les effets actuels du dispositif sur les élèves, dans la perspective d'éclairer l'« élargissement » de l'apprendre à apprendre à l'ER2CT. On imagine aisément que ces « effets » puissent être de natures très diverses, et qu'un grand nombre d'hypothèses sont potentiellement formulables, inégalement pertinentes au regard des problèmes de décision et d'action que se posent les membres de l'ER2CT. C'est pourquoi un groupe de pilotage a été composé, chargé notamment d'orienter la réflexion, de circonscrire le choix des hypothèses puis, les résultats venus, de les signifier au regard des valeurs, des problématiques et des enjeux de l'École.

> Le volet critique vise, tel que nous venons de l'expliquer, à construire et étudier un objet de recherche qui dépasse et inclut l'identification et la mesure des effets du dispositif (enjeu 2). La (dé)construction de l'objet est un travail historique et théorique de mise en perspective de la situation de « développement d'un dispositif » à laquelle participe le volet pragmatique. Cette mise en perspective nous conduit à (re)construire l'objet « doctrine API », et à s'intéresser à son influence sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Puis nous déclinons cette interrogation sur l'influence de la doctrine en deux questions de recherche, qui sont empiriquement renseignées via la remobilisation, le retraitement partiel et la ré-interprétation des éléments empiriques recueillis dans le cadre du volet pragmatique.

> Les parties pragmatique et critique de l'étude d'impact sont, dans l'ensemble, conduites en même temps. Les résultats sont d'abord présentés séparément dans ce manuscrit, puis mis en lien dans la partie 6 (Discussion), où leur articulation sert de support à une réflexion générale sur les relations entre la performativité d'un discours éducatif et l'efficacité des pratiques qui en découlent.

4. L'organisation de la thèse

Ce manuscrit rend compte à la fois des parties pragmatique et critique de l'étude d'impact. Il s'organise en six parties.

Dans la **partie 1** « Contexte et démarche de la recherche », nous procédons à un « cadrage » de la recherche, dans la continuité de cette introduction générale. Nous présentons les écoles de la 2^{ème} chance, et plus spécifiquement celle de Toulouse. Nous revenons sur la genèse du projet de recherche partenarial, décrivant au passage le dispositif dont fait l'objet la demande. Enfin, nous rentrons dans le détail de la méthodologie d'étude d'impact employée.

Dans la **partie 2** « (Dé)construction de l'objet : l'API comme doctrine éducative », nous rendons compte de la première partie du volet critique, constituant la doctrine API comme objet de recherche. Pour cela, nous éclaircissons d'abord la vocation du dispositif, qui est de permettre la mise en œuvre des pratiques décrites par la « doctrine API ». Puis nous procédons à une exposition commentée de la structure et du contenu de la doctrine.

Dans la **partie 3**, « Problématisation : l'influence des doctrines éducatives sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage », nous étudions, à l'aide de la littérature scientifique, la nature de l'influence des doctrines éducatives sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des acteurs éducatifs (enseignants, élèves) destinataires de ces doctrines. Nous identifions trois types d'influence potentielle : sur les perceptions/interprétations, sur les intentions et sur les anticipations opératoires des acteurs. Nous observons que, via ces trois influences, l'émission d'un discours éducatif est susceptible d'induire la réalisation effective des pratiques que ce discours promet. Il faut pour cela que ledit discours soit, dans un contexte donné, *performatif*, ce qui nous amène à identifier les deux principales conditions de la performativité d'un discours, à savoir l'acceptabilité et la fonctionnalité.

Dans la **partie 4**, « L'étude d'impact : compte-rendu du volet pragmatique », nous établissons un compte-rendu complet du volet pragmatique de l'étude d'impact. Ce volet pragmatique s'est déroulé en deux cycles. Le premier cycle fait un état des lieux du dispositif

existant, et conduit le groupe de pilotage à mettre en œuvre un dispositif-pilote, dont l'identification des effets (communs et comparés) fait l'objet du cycle 2.

Dans la **partie 5**, « **Synthèse des résultats et interprétation** », nous reprenons le fil du volet critique. Nous répondons aux questions de recherche formulées dans la partie 3 en remobilisant, retraitant et réinterprétant une partie des résultats produits dans le cadre du volet pragmatique et exposés dans la partie 4. Nous analysons d'abord l'acceptabilité et la fonctionnalité de la doctrine API, au regard des formateurs et des élèves. En suivant, nous analysons les caractéristiques de l'influence de la doctrine API sur les perceptions/interprétations, intentions et anticipations opératoires des formateurs et des élèves. En conclusion, nous proposons un bilan de performativité de la doctrine API à l'ERCT, accompagné d'un commentaire à visée d'aide à la décision.

Dans la **partie 6**, « **Discussion** », nous commençons par mettre en lien les résultats des deux volets de l'étude d'impact, ce qui nous permet à la fois d'établir l'impact du dispositif (volet pragmatique) et de l'expliquer par l'influence de la doctrine (volet critique). Puis nous nous appuyons sur cette synthèse pour réfléchir aux relations entre la performativité d'un discours éducatif et l'efficacité des pratiques qui en découlent. Dans la continuité, nous esquissons les grandes caractéristiques d'une doctrine qui, par son adéquation avec le contexte éducatif d'émission, constitue une ressource pertinente pour les acteurs concernés.

1. Contexte et démarche de la recherche

* Dans cette partie, les mots neutralisés ont un genre grammatical masculin.

Introduction

Cette première partie a pour objectif de contextualiser le travail de recherche dont la thèse rend compte. Nous partons en effet du principe que les réflexions développées dans cette thèse ne *prennent sens* qu'au regard des circonstances qui les ont provoquées, et nourries. C'est pourquoi nous souhaitons, en ouverture de ce manuscrit, restituer au lecteur quelques-uns des principaux éléments contextuels nécessaires à la compréhension du cheminement de pensée qui a été le nôtre.

Nous commencerons par introduire les Écoles de la 2^{ème} Chance en général, avant de présenter plus précisément l'école toulousaine dans laquelle et par laquelle s'est déroulée le travail. Puis nous effectuerons une première présentation du dispositif d'apprendre à apprendre dont est l'objet la demande d'évaluation émise par l'ER2CT (École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse).

Dans la continuité, nous restituerons les différentes étapes de construction du projet de recherche, depuis l'émission de la demande « *d'évaluation du programme API* », jusqu'à la formalisation d'une étude d'impact « produisant des données sur lesquelles se basera l'École pour évaluer les modules de formation et prendre des décisions en conséquence »⁹, et dont le rôle est « d'accompagner scientifiquement l'ER2CT dans la conduite de son projet d'amélioration de l'API »¹⁰.

Dans un dernier temps, nous présenterons la démarche d'étude d'impact employée. Nous esquisserons d'abord un portrait général des méthodologies dites d'« études d'impact », avant de préciser comment nous nous les sommes concrètement appropriées dans le cadre spécifique de cette thèse.

⁹ Source : dossier de candidature CIFRE.

¹⁰ Idem.

1.1 L'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse

1.1.1 Les Écoles de la 2^{ème} Chance

La présentation qui suit s'appuie sur des documents officiels émanant du réseau des E2C, sur des documents législatifs qui encadrent leur activité, sur des rapports d'évaluation des institutions publiques de rattachement, mais aussi sur une revue des publications scientifiques traitant directement des E2C. Nous remarquons à ce sujet que les E2C, plus qu'un simple « terrain de recherche » pour les chercheurs en Sciences de l'éducation, sont, 22 années après l'ouverture de la première école, en train de se constituer en objet de recherche à part entière, comme en témoigne, par exemple, le récent numéro de la revue *Savoirs*¹¹ qui leur est spécifiquement consacré.

1.1.1.1 Le contexte d'émergence des E2C

La création des écoles de la deuxième chance a initialement été impulsée par l'Union européenne, à travers la publication du Livre Blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et Apprendre – vers la société cognitive, en 1995 (Commission européenne, 1995). Dans cet ouvrage, la Commission européenne fait le constat d'importantes mutations (le « choc de la société de l'information », le « choc de la mondialisation », le « choc de la civilisation scientifique et technique ») qui marquent la fin du XX^{ème} siècle. Ces transformations signent l'avènement d'une « société cognitive », dans laquelle « l'aptitude à l'emploi » est de plus en plus conditionnée à « l'accès au savoir ». La technicisation, l'automatisation, la numérisation des métiers entraînent une réduction considérable de la part des emplois accessibles sans formation ni qualification. Dans un tel contexte, le risque d'exclusion des personnes « éloignées du savoir » est accru. Elles sont exposées à la difficulté durable de trouver un emploi, et courent le risque de la marginalisation sociale. C'est pourquoi l'accès à la formation devient, plus qu'auparavant, un déterminant majeur de l'insertion professionnelle,

¹¹ Les *Écoles de la deuxième chance*, une formation au lien et à la différence. *Savoirs* 2018/1 (N° 46). Pages : 152. Éditeur : L'Harmattan

économique et sociale. **C'est en réponse à ce risque croissant de marginalisation de certaines populations que le Livre Blanc suggère la création d'Écoles de la 2^{ème} Chance.** La première d'entre elles est ouverte en 1997, à Marseille. Conformément au souhait du Livre Blanc, elles s'adressent aux jeunes adultes qui, précocement sortis de la formation initiale, rencontrent à la fois des difficultés à intégrer directement le marché de l'emploi et des difficultés à intégrer la formation professionnelle qualifiante (car les organismes de formation qualifiante demandent, la plupart du temps, des pré-requis de niveau dont ne disposent pas les élèves). Comme le formule Denecheau, « Ces dispositifs sont de fait présentés comme visant à contribuer à la gestion de la population sortie sans diplôme de l'école ou disposant d'un faible niveau de qualification ne permettant pas l'accès à la formation ou à l'emploi » (Denecheau & Houdeville, 2018).

Une parenté historique avec les programmes d'éducation cognitive

Avant de poursuivre notre présentation des E2C, soulignons la parenté historique des E2C et des programmes d'éducation cognitive comme l'API. En effet, les programmes d'éducation cognitive apparurent également à la fin du XX^{ème} siècle, en réponse, eux aussi, aux mutations du travail des années 70/80. Le mouvement de technicisation, d'automatisation, de numérisation des métiers que nous évoquons plus haut eut pour corollaire une complexification des tâches et avec elle une modification des compétences nécessaires à leur réalisation. Ainsi, avec l'automatisation, les postes de travail qui ne requéraient jusqu'alors que des compétences spécifiques d'exécution de tâches répétitives disparurent (Sorel, 1994). Ces dernières furent remplacées par des tâches de gestion, de maintenance, de réparation des machines. Or ces nouvelles tâches nécessitèrent de nouvelles formes de compétences, que se proposaient justement de développer les programmes d'éducation cognitive¹². On parle à cette époque, dans les manuels d'éducation cognitive, de compétences « transversales », qui permettent à l'« opérateur intelligent » de « s'adapter », de « résoudre des problèmes » pour, *in fine*, faire face efficacement à la diversité des situations qu'il peut rencontrer. On le voit, les histoires respectives des écoles de la deuxième chance et des programmes d'éducation cognitive s'entrecroisent au sein de l'histoire, plus large, de l'avènement de la « société de la connaissance ». **Ces racines communes expliquent en partie la proximité axiologique, ontologique et pédagogique du programme API et de l'ER2CT**, proximité dont nous reparlerons dans la suite du texte.

¹² Pour un historique des méthodes et programme d'éducation cognitive, voir notamment l'ouvrage de synthèse de Sorel (1994).

Les E2C aujourd'hui

Aujourd'hui, 22 ans après l'ouverture de la première école à Marseille, le réseau français des E2C compte 130 sites-écoles¹³. Le financement est assuré par les Conseils Régionaux, le Fond Social Européen, l'État, et les entreprises partenaires (via le Mécénat et la taxe d'apprentissage). Les E2C occupent une place et une fonction spécifique dans la réponse publique aux problématiques d'insertion, de formation et d'emploi des jeunes adultes, même si, nous l'aborderons un peu plus loin, d'autres dispositifs publics ou parapublics de « deuxième chance » existent, avec lesquels les E2C entrent parfois en concurrence (Cour des comptes, 2016). À l'ER2CT, le public accueilli est un public de jeunes adultes en situation d'exclusion socioprofessionnelle. Les situations individuelles sont très diverses, conjuguant la plupart du temps des problématiques économiques, sociales, matérielles, juridiques, psychologiques, etc. qui leur rendent difficile l'accès à l'emploi ou à la formation professionnelle. Pour ne donner que quelques exemples, le tableau de données que nous avons construit¹⁴ nous informe que, sur les 124 derniers élèves entrés à l'ER2CT¹⁵:

- 69,9% d'élèves ont un niveau de diplôme inférieur au niveau III¹⁶, c'est-à-dire qu'ils sont sortis de l'école avant l'obtention d'un diplôme de second cycle court (CAP-BEP).
- 56,4 % n'ont jamais eu d'expérience professionnelle au moment de leur entrée à l'École.
- 52 % ont un niveau de maîtrise du français inférieur à celui attendu au brevet des collèges¹⁷.
- 37,9 % résident dans des quartiers prioritaires « politique de la ville »¹⁸

La réalité de ces situations ne doit pas occulter que, comme l'a mis en évidence Rothé dans ses travaux sur les « jeunes errants » (Rothé, 2018), une partie de la population française de jeunes adultes « éloignés de l'emploi et de la formation » reste encore à ce jour hors de portée des dispositifs de deuxième chance. Il s'agit paradoxalement de la population la plus en difficulté pour qui « La mise au travail de soi autour de ce projet [professionnel] constitue

¹³ Source : site internet du réseau des écoles de la 2^{ème} chance : <https://reseau-e2c.fr/>

¹⁴ Le tableau de données est présenté dans la partie 4.

¹⁵ Plus précisément, il s'agit des 124 élèves entrés à l'École entre le 1^{er} janvier 2018 et la dernière actualisation de notre tableau de données, en septembre de la même année.

¹⁶ Le niveau III correspond au niveau V de l'ancienne nomenclature (avant 2019).

¹⁷ Ces élèves ont un niveau VI de l'ancienne nomenclature. Il s'agit du niveau réel, testé à l'arrivée des élèves à l'École.

¹⁸ En référence au dispositif interministériel du même nom.

[...] une étape infranchissable qui les amène à éviter les dispositifs de seconde chance et ainsi à échapper à ce pan de l'action publique ». En revanche, selon l'auteur, ces jeunes « fréquentent massivement le circuit de l'urgence sociale » ce qui, pour les pouvoirs publics, permet un repérage et « ouvre la possibilité d'un accompagnement ».

1.1.1.2 Les objectifs poursuivis par les E2C

La finalité des E2C est l'**insertion professionnelle, sociale et citoyenne** du public qu'elles accueillent. Concrètement, les issues prioritaires d'un parcours E2C sont soit le recrutement direct soit l'entrée dans une formation qualifiante. Dans cette perspective, les E2C collaborent étroitement avec les acteurs économiques du tissu économique local. La « Charte des Principes Fondamentaux » (annexe A1) des E2C stipule en effet les deux points suivants :

- « L'entreprise (et les organisations professionnelles) est une donnée essentielle des dispositifs de deuxième chance et elle participe à la vie de l'École (dont elle peut être administrateur) : avec les équipes pédagogiques elle conçoit des projets, s'exprime sur le contenu pédagogique ; participe à la réalité de l'alternance en organisant les stages et propose des emplois. »
- « L'École doit concourir à l'adéquation des besoins et des attentes des jeunes avec les réalités du marché de l'emploi sur son territoire d'intervention. »

Notons au passage, que, si cet extrait de la Charte semble caractéristique de la tendance à l'alignement des contenus d'enseignement sur les besoins du marché du travail à l'œuvre depuis les années 90 (Laval et al., 2012), il masque une réalité plus complexe. En pratique, la philosophie des E2C ne se résume pas à indexer ses référentiels de formation sur les besoins en compétences du bassin local d'emploi. Loquais et Houot notent d'ailleurs à ce sujet que « les marges d'interprétation [de la Charte] restent suffisamment floues pour qu'un consensus apparaisse entre finalités émancipatrices et adaptatives d'un tel dispositif. » (Loquais & Houot, 2018). De fait, on comprend à la lecture des études réalisées dans des E2C¹⁹ qu'une partie considérable de leur action est tournée vers la socialisation, l'ouverture culturelle et citoyenne et l'épanouissement personnel des élèves, objectifs considérés la plupart du temps

¹⁹ Voir notamment Boutinet (2018), Fontespis et al. (2018), Asséré (2018).

comme indispensables à une insertion sociale pérenne²⁰. Cette volonté est, en fait, déjà discrètement présente dans le Livre Blanc, qui précise à la marge la nécessité de « Développer les pratiques sportives et les activités culturelles de façon intensive ». Concrètement, à l'ER2CT, cela se traduit par un nombre conséquent de projets sportifs, culturels, artistiques et citoyens.

Afin de rendre possible l'insertion des élèves, la Charte des Principes Fondamentaux précise les objectifs d'apprentissage suivant :

- « L'acquisition (ou la mise à niveau) du socle de compétences de base : s'exprimer en français, lire compter, raisonner et utiliser l'outil informatique ;
- L'acquisition de compétences sociales qui permettent l'insertion dans de bonnes conditions dans la vie professionnelle, mais aussi citoyenne ;
- Une formation « pratique » organisée par et dans les entreprises, sous forme de stages de détermination, de développement ou de validation d'un projet professionnel individuel ;
- **L'acquisition de l'aptitude « apprendre à apprendre » qui permet aux jeunes d'accéder à la formation tout au long de la vie.** » (surligné par nous)²¹.

1.1.1.3 Les principes et l'identité pédagogiques des E2C

Les principes pédagogiques

L'activité pédagogique des E2C est, nous le redisons, particulièrement formalisée. Elle se caractérise notamment par les principes suivants :

- **une formation personnalisée.** Cette personnalisation se traduit d'une part par l'individualisation des contenus de formation, qui sont choisis en fonction des besoins et des objectifs individuels, identifiés conjointement par l'élève et son formateur référent. Concrètement, et comme nous le précisons plus haut, à l'ER2CT, les emplois du temps sont individualisés. Chaque semaine, une dizaine d'ateliers différents sont animés (Mathématiques,

²⁰ Source : entretien informel avec un directeur d'E2C.

²¹ Cette référence à l'apprendre à apprendre dans la Charte des Principes Fondamentaux des E2C est un indice de la proximité axiologique, ontologique et pédagogique entre l'ER2CT et l'API, proximité que nous soulignons précédemment (voir 1.1.1.1).

Communication, Multimédia, Sport, Autonomie accompagnée, Recherche d'emploi et de stage, Rédaction de CV, Simulation d'entretien, Journal de l'école...). C'est ce que nous appelons le « catalogue » de formation de l'École. Les form@teurs référents et les élèves composent ensemble l'emploi du temps hebdomadaire en choisissant parmi les ateliers de ce catalogue²².

D'autre part, la personnalisation se traduit par une individualisation de l'accompagnement et du suivi des élèves. Chaque élève dispose d'un form@teur référent dont le rôle est de « l'aider à formuler et à construire son projet professionnel sans se démotiver »²³. Enfin, la durée de la formation et des périodes d'alternance fait également l'objet d'une individualisation, dans le cadre, à l'ER2CT, d'un parcours-type de 9 mois qui est aménageable en fonction des besoins de chacun.

- **un accompagnement global.** L'accompagnement à la construction du projet professionnel est compris dans un travail, plus large, d'élaboration d'un projet personnel de chaque élève. Dans cette perspective, une partie de l'accompagnement consiste à aider les élèves dans la résolution des problématiques de tous ordres (sociales, économiques, juridiques, sanitaires, etc.) auxquels ils font face. Cet accompagnement global est notamment permis par l'existence de partenariats forts entre les écoles et leur environnement institutionnel et associatif.

- **un accompagnement progressif, souple, évolutif** qui prend en compte l'évolution des situations, dans le cadre d'une organisation de la formation dont les grandes lignes sont pré-définies mais pas figées : « Le cursus est découpé en 3 grandes étapes²⁴, d'une durée prédéfinie qui est individualisée en fonction de l'avancée des projets professionnels des élèves. La durée des périodes d'alternance pré-planifiées dans chaque étape est aménagée en considération des exigences des entreprises, des caractéristiques des projets et des objectifs visés »²⁵.

²² À l'exception des 5 premières semaines durant lesquelles l'emploi du temps est le même pour tous les nouveaux élèves. Cette période est nommée « Le protocole » et vise « un travail approfondi pour la définition de premières pistes professionnelles à explorer » (source : programme de formation, annexe A5). Elle comprend par exemple des activités de découverte du monde professionnel et des activités de réflexion sur les compétences et les centres d'intérêt de chaque élève.

²³ <https://reseau-e2c.fr/>

²⁴ À l'ER2CT, le parcours-type comprend 9 mois de formation, découpés en 3 étapes. Étape 1 : « découvrir et comprendre » (17 semaines dont 6 semaines en entreprise). Étape 2 : « Comprendre et choisir » (13 semaines dont 6 semaines en entreprise). Étape 3 : « Agir pour accéder au métier » (12 semaines dont 5 en entreprise)

²⁵ Source : programme de formation de l'ER2CT. Annexe A5.

- **une formation par alternance** entre des périodes de cours et des périodes de stages. À l'ER2CT, le parcours-type de 42 semaines comprend 6 périodes de stages, pour un total de 17 semaines en entreprise. En pratique, le tableau de données que nous avons construit nous informe que le taux d'alternance effectif des élèves rentrés à l'École en 2018 est de 28,5%. Les stages permettent d'abord de découvrir des métiers, puis de faire un choix, et enfin préparer une embauche et/ou une entrée en formation qualifiante.

- **des classes à effectifs réduits.** À l'ER2CT, les ateliers du catalogue de formation sont limités à 14 participants maximum, ce qui rend possible « l'individualisation des méthodes et des modalités d'accompagnement pédagogique »²⁶. Au sein de chaque atelier, les contenus et les méthodes peuvent être personnalisés en fonction du niveau, du projet et de la « manière d'apprendre »²⁷ de chaque élève.

Les pratiques effectives

Les principes pédagogiques que nous venons de présenter (individualisation, accompagnement global et progressif, alternance, effectifs réduits) sont selon nous les constituants de l'identité pédagogique formelle des E2C. Comme le soulignent Leclerq & Béjot (2018), ces principes sont opérationnalisés dans une ingénierie pédagogique « fortement structurée » et particulièrement formalisée²⁸. Toutefois, l'étude de ces ateliers met en lumière que, malgré la haute formalisation de l'activité, les pratiques pédagogiques effectives sont particulièrement hétérogènes. Cette hétérogénéité est principalement due à des « profils de formateurs disparates » qui se traduisent par des « savoirs et des pratiques professionnelles multiples ». L'étude de Leclerq & Béjot ayant été réalisée dans une seule E2C, il est difficile de généraliser les résultats à l'ensemble des écoles du réseau. À l'ER2CT, bien que les profils des formateurs soient également particulièrement disparates (en terme de type de formation et d'expériences préalables), nous observons l'existence d'une culture pédagogique commune, que nous supposons liée aux spécificités du public et des missions d'une part, et au caractère

²⁶ Idem.

²⁷ Idem.

²⁸ Voir par exemple le « Guide des procédures pédagogiques de l'ER2CT » en annexe A6.

fortement structurant de l'ingénierie pédagogique d'autre part. À ce sujet, nous verrons un peu plus loin que le programme API se caractérise lui aussi par son aspect très formalisé, avec une rationalisation particulièrement précise et détaillée de ses activités.

L'École de la deuxième chance, une « école de la différence »

Comme nous l'écrivions en ouverture de ce chapitre, les principes pédagogiques font partie de l'« identité » des E2C. En effet, ils sont présentés par les E2C comme des éléments différenciateurs vis-à-vis des autres acteurs²⁹ de l'éducation, de la formation ou de l'insertion, et en particulier de l'Éducation Nationale. Comme le souligne justement Boutinet, « L'E2C se veut une école de la différence » (Boutinet, 2018). Elle se veut d'abord différente par son excellence, comme le révèle par exemple cet extrait du Livre Blanc : « L'idée est simple : offrir aux jeunes exclus du système éducatif ou en passe de l'être les meilleures formations et le meilleur encadrement pour leur donner confiance en eux. » (Commission Européenne, 1995). Elle se veut également différente par son approche individualisée, qui est inscrite dans le Code de l'éducation : « Les Écoles de la deuxième chance [...] proposent une formation à des personnes de seize à vingt-cinq ans dépourvues de qualification professionnelle ou de diplôme. Chacune d'entre elles bénéficie **d'un parcours de formation personnalisé** »³⁰ (surligné par nous). Le site internet du réseau des E2C présente quant à lui « Un parcours individualisé, **hors des schémas scolaires classiques** » (idem).

L'innovation et l'originalité pédagogiques sont des éléments constitutifs de l'identité des E2C, intrinsèquement liés à leur trajectoire historique. Dès lors, il est raisonnable de penser que ces éléments identitaires exercent une influence sur les choix, les positionnements et les discours éducatifs et pédagogiques des E2C. Cela nous invite en tout cas à prendre en compte la dimension identitaire de la rencontre entre l'ER2CT et le programme API.

²⁹ Ici le mot « acteur » n'est pas neutralisé, car il ne se réfère pas à des êtres humains (plutôt des organisations).

³⁰ Source : Code de l'éducation, consulté le 02/10/2020.

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2020-10-02/

1.1.1.4 Les résultats des E2C

Plus de deux décennies après l'ouverture de la première école, que peut-on dire des E2C ? Dans quelle mesure, et de quelle manière, remplissent-elles la mission de (ré)insertion qu'elles se sont donnée ? Quelle est leur actualité, quelles sont les problématiques qu'elles rencontrent ? Dans cette section, nous proposerons quelques éléments de réponse, basés sur des rapports officiels, des publications scientifiques, ainsi que sur des résultats extraits du tableau de données construit au cours de l'étude d'impact.

En ce qui concerne l'efficacité (entendue comme le rapport entre les objectifs et les résultats), le réseau des E2C annonce un taux de sorties positives³¹ de 60 %. À l'ER2CT, les résultats extraits de notre tableau de données indiquent un taux similaire, en légère augmentation ces dernières années. Dans les rapports officiels dont les E2C ont fait l'objet ces dernières années, ces résultats sont jugés particulièrement satisfaisants. Le rapport d'information de la commission des Finances du Sénat (Commission des finances du Sénat, 2015) considère ainsi que « Avec un taux de sortie positive de près de 60%, ce dispositif a fait les preuves de son efficacité ». Le rapport public de la Cour des comptes sur « L'accès des jeunes à l'emploi » (2016) conclut quant à lui que les E2C représentent l'une des mesures les plus efficaces, comparativement aux autres dispositifs d'aide à l'insertion (emplois d'avenir, contrats aidés, Garantie jeunes, PPAE, etc.).

Ces deux rapports recommandent par ailleurs le développement d'un « pilotage par la performance », qui, comme le démontre l'étude de Zafran et Vollet (2018), est déjà largement mis en place et tend à engendrer des effets contre-productifs. En effet, selon les auteurs, la recherche de la performance statistique pèse sur les attendus implicites de recrutement des élèves, incitant les équipes à écarter des jeunes qui ne présenteraient pas, dès le recrutement, des comportements susceptibles de favoriser leur « sortie positive » ultérieure. « Le processus de recrutement mis en place par les dispositifs tend ainsi à reproduire certaines inégalités de départ, mais aussi à écarter les jeunes les plus vulnérables de toutes possibilités de retour en formation » (Zaffran & Vollet, 2018). Comme nous le soulignais le directeur de l'École dans un article récent, l'ER2CT est consciente de cette tendance, et tâche de l'endiguer :

³¹ Le réseau distingue trois « types de sortie » :

- Positive = l'élève intègre un emploi ou une formation qualifiante.
- Dynamique = l'élève intègre un autre dispositif d'aide à l'insertion.
- Sans Solution = le parcours s'arrête sans qu'aucune des solutions précédentes n'ait été trouvée.

« l'ER2CT est attentive à ne pas poser comme préalable à l'entrée en formation ce qui relève des objectifs de la formation. Ainsi, être motivé, attentif, ponctuel, impliqué dans les apprentissages, savoir gérer ses émotions constituent des objectifs de son action et non des prérequis. » (Voisin & Martin, 2017).

Au-delà des statistiques de l'emploi et du « type de sortie », les publications scientifiques permettent de mieux comprendre les effets qualitatifs du parcours E2C sur les élèves :

L'étude de Fontespis-Loste & Tessaud (2018) sur le devenir des élèves révèle la perception très positive qu'ont les anciens élèves enquêtés de leurs parcours respectifs, indépendamment de son issue en matière d'emploi : « les anciens stagiaires qui ont terminé leur formation avec ou sans proposition d'embauche, avec ou sans projet disent à la quasi-unanimité qu'ils en sortent différents et que ce qui les a marqués, c'est « l'école du lien » que constitue pour eux une E2C, notamment à travers les relations stagiaires-formateurs » (Fontespis-Loste & Tessaud, 2018). Commentant ces résultats, Boutinet affirme que « Ces anciens stagiaires disent avoir gagné en maturité et en confiance en eux ; l'école les a aidés à prendre du recul sur leur parcours » (Boutinet, 2018).

La recherche de Vallée (2018) fait l'hypothèse que le parcours E2C génère un renforcement du Sentiment d'Efficacité Personnelle des élèves. Ses résultats s'avèrent cependant non-concluants, ne détectant pas de différence significative entre le SEP moyen d'une cohorte d'élèves en début de parcours et le SEP moyen d'une cohorte d'élèves en fin de parcours. Inspiré par cette recherche, nous avons repris la même hypothèse, mais en utilisant cette fois-ci une méthodologie longitudinale (pré-test, post-test). Les résultats s'avèrent concluants : le SEP moyen des élèves augmente significativement suite à leur parcours à l'ER2CT, confirmant l'intuition initiale de Vallée. Nous remarquons par ailleurs que cette augmentation est particulièrement notable pour les élèves dont le SEP est le plus faible en début de parcours (le premier quartile)³².

D'autres études identifient les difficultés des E2C à impliquer certains élèves. Loquais et Houot (2018) mettent en évidence la diversité des rapports au dispositif des élèves, et

³² Voir le détail des résultats en 4.2.3.1, R2, figure 19.

notamment, pour certains d'entre eux, des rapports de « retrait » ou « d'opposition » au dispositif E2C. L'étude des auteurs montre que les E2C ne parviennent pas à impliquer les élèves les plus en difficulté, suggérant que la « « deuxième chance » bénéficie plutôt aux moins précaires d'entre les précaires » (Loquais & Houot, 2018).

Avec un autre cadre théorique et une autre méthodologie, l'étude de Cazeneuve (2012) met en lumière qu'une partie des élèves sont « réfractaires » aux ateliers de remise à niveau. Ils développent une « implication passive » (1998) qui s'explique notamment par des représentations elles-mêmes passives du métier d'élève. La « représentation qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'élèves » est « celle où l'apprenant reçoit le savoir de l'enseignant » (Cazeneuve, 2012), alors que la pédagogie des E2C valorise plutôt des postures autonomes, proactives, où « l'apprenant adulte doit être maître de son projet » (*ibid.*).

Les résistances et les difficultés identifiées par Loquais et Cazeneuve permettent d'identifier les faiblesses du dispositif E2C qui, au regard de la littérature que nous avons réunie sur le sujet, reste très largement jugé satisfaisant à la fois par les élèves, les institutions de tutelle et la communauté scientifique. Comme le soulignent Denecheau et Houdeville, « force est de constater qu'être dans des dispositifs de deuxième chance permet d'occuper une place, d'avoir accès à certaines ressources, de bénéficier en somme de ce que Serge Paugam a appelé protection et reconnaissance, des supports qu'on peut mobiliser face aux aléas de l'existence, et une valorisation de soi (Paugam, 2014), permettant d'atténuer des difficultés, sans pour autant que cela rende nécessaire, à l'issue, l'insertion professionnelle visée. » (Denecheau & Houdeville, 2018).

1.1.2 L'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse

Ce chapitre est consacré à l'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse, qui a plus spécifiquement accueilli notre recherche. Il ne s'agit pas d'en faire une présentation exhaustive, ce qui serait d'ailleurs fort difficile à réaliser. Du reste, un grand nombre d'informations ont déjà été données dans le chapitre précédent sur les Ecoles de la 2^{ème} Chance. En conséquence, nous nous concentrerons ici sur les éléments qui n'ont pas été évoqués jusque-là et qui nous semblent cependant nécessaires à la bonne compréhension du contexte du doctorat d'une part, et du contenu de la thèse d'autre part. Le fonctionnement de

l'ER2CT est particulièrement complexe, et il n'est pas chose aisée de s'en faire une représentation correcte à partir d'une description formelle. C'est pourquoi, pour un maximum de clarté, nous procéderons à la manière d'un inventaire, listant successivement des points concernant (1) l'historique et le fonctionnement de l'École, puis (2) l'organisation de la formation. Philosophiquement et pédagogiquement, l'action de l'ER2CT s'inscrit dans le cadre des objectifs, valeurs et principes des E2C, tels que décrits *supra* – cadre général dont il faut néanmoins préciser qu'il donne lieu, localement, à des appropriations et des traductions opérationnelles différentes, en fonction des choix et des contextes spécifiques à chaque établissement. Enfin, nous invitons le lecteur à se faire une idée précise des caractéristiques du public accueilli à l'ER2CT en consultant l'enquête statistique que nous avons menée à ce sujet et qui est présentée en annexe D1.

1.1.2.1 Éléments sur l'historique et le fonctionnement de l'École

Naissance de l'École. Suite à la publication du Livre Blanc en 1995 (Commission Européenne, 1995), une dizaine de sites en Europe sont retenus pour une première expérimentation du dispositif E2C, dont un en France, à Marseille (ouverture en 1998). L'ER2CT est la 5^{ème} école française, avec une ouverture en janvier 2004. Le projet toulousain est porté par la région Midi-Pyrénées, dans le cadre, à l'époque, de la mise en place du Grand Projet de Ville³³.

Statut juridique. Juridiquement, l'ER2CT est une association. Son Assemblée Générale et son Conseil d'Administration sont statutairement composés de trois collèges : un collège de représentants des collectivités locales, un collège de représentants du monde économique et des entreprises et un collège de représentants de l'Économie Sociale et Solidaire et des Associations (voir statuts de l'association en annexe A2).

³³ Programme national, intégré à la politique de la ville, visant le renouvellement des quartiers en difficulté. À l'heure où nous écrivons le Grand Projet de Ville n'existe plus, il est prolongé par le Projet de Renouvellement Urbain.

Financement. Le financement de l'ER2CT³⁴ est assuré à 86% par des subventions publiques³⁵ et à 14% par des entreprises partenaires, à travers la taxe d'apprentissage.

Structuration de l'équipe. L'équipe de sal@riés est composée de 24 personnes. Elle est structurée de la manière suivante :

- le directeur
- le pôle administratif (6 personnes)
- le pôle « remise à niveau » (un responsable pédagogique, un assistant de coordination, 9 form@teurs)
- le pôle « entreprises / emploi » (un responsable, 5 form@teurs dont un psychologue-formateur ADVP³⁶).

Les principales fonctions des form@teurs sont :

- le « coaching ». Chaque form@teur est « form@teur référent » d'environ une dizaine d'élèves. Des plages horaires quotidiennes sont réservées aux « rendez-vous » de coaching, dont la fréquence est variable en fonction des situations.
- l'animation d'ateliers. Chaque form@teur est en charge de la préparation et de l'animation de un des ateliers du « catalogue » de formation de l'École. Ces ateliers sont inscrits de manière permanente dans l'emploi du temps hebdomadaire de l'École. La plupart d'entre eux sont proposés plusieurs fois dans la semaine³⁷.

Les form@teurs du pôle « remise à niveau » animent les ateliers de Maths, Français, Multimédia, Sport, Logique, API³⁸, Autonomie accompagnée. Les form@teurs du pôle « entreprises/emploi » animent les ateliers de Techniques de Recherche d'Emploi, Simulation d'Entretien, CV et Lettre de motivation.

³⁴ Source : site internet de l'ER2CT, <http://www.er2c-mip.com/>

³⁵ Région Occitanie (28%), Etat (28%), Fond Social Européen (23%), Toulouse Métropole (5%), Conseil Départemental de la Haute-Garonne (2%)

³⁶ L'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel) est une méthode d'aide à l'orientation utilisée à l'ER2CT pour aider les élèves à élaborer leur projet professionnel.

³⁷ Par exemple, l'atelier Multimédia est proposé quatre fois dans la semaine. Le reste du temps de travail du form@teur est principalement consacré à la préparation des ateliers, au coaching, et aux projets collectifs.

³⁸ L'atelier API, qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette recherche, n'a lieu qu'une seule fois par semaine, le mercredi matin.

- les form@teurs du pôle « entreprises/emploi » sont également en charge des relations avec le monde de l'entreprise (environ 2500 entreprises partenaires).

1.1.2.2 Éléments sur l'organisation de la formation

Inscription des élèves. L'ER2CT accueille des personnes de 17 à 30 ans, qui se présentent soit spontanément, soit via la recommandation de la Mission Locale, du Pôle Emploi, d'une association, ou des services judiciaires. Les personnes intéressées par l'ER2CT sont dans un premier temps invitées à assister à une réunion d'information collective, à la suite de laquelle elles peuvent, si elles désirent toujours s'inscrire, passer un entretien individuel avec un form@teur. L'entretien vise, comme le formule Loquais, à « vérifier que la formation répond à une réelle attente de la part des jeunes, même s'ils ne formulent pas de projet professionnel » (Loquais, 2016, p. 105). D'autre part, cet entretien permet à l'équipe de collecter des informations sur la situation de l'élève, dans la perspective d'apporter la réponse la plus pertinente à la candidature : inscription directe, inscription différée, réorientation vers une autre structure.

Statut des élèves. Une fois inscrit, un élève obtient le statut de stagiaire de la formation professionnelle. À ce titre, il perçoit une rémunération.

Déroulé de la formation. Chaque mois, une nouvelle promotion d'environ 18 élèves rentre à l'École. Le parcours-type dure 9 mois, mais les élèves peuvent partir avant ou après cette échéance, en fonction des situations (s'ils trouvent un emploi, par exemple). En réalité, en 2017, le parcours moyen était de 7,75 mois³⁹ (information extraite de notre tableau de données). Les sorties sont donc permanentes, et les entrées sont mensuelles. Il y a environ 130 élèves en parcours en même temps, dont environ 80 physiquement présents à l'École (les autres sont en stage).

³⁹ Minimum : 0
Maximum : 23
Médiane : 8

Comme nous l'évoquions plus haut, durant les cinq premières semaines l'emploi du temps est le même pour toute la promotion, et comprend principalement des activités de découverte du monde professionnel et des activités de réflexion sur les compétences et les centres d'intérêt de chaque élève.

À partir de la 6^{ème} semaine, les emplois du temps sont individualisés. Seules les périodes de stage sont pré-déterminées dans le calendrier de l'élève (17 semaines au total). Cependant, même ces périodes sont sujettes à des ajustements, en fonction de l'évolution de la situation et du projet de l'élève.

Deux « bilans d'orientation » marquent le parcours-type, lors de la 14^{ème} et de la 26^{ème} semaine de parcours (le parcours-type comprend 42 semaines). Il s'agit de rendez-vous formels entre l'élève, son form@teur référent et un form@teur tiers, permettant de faire le point sur le parcours et de construire conjointement un plan d'action.

Après sa sortie formelle de l'École, l'élève dispose d'un « suivi post-formation ». Il conserve un contact téléphonique avec son form@teur référent et, si nécessaire, continue de bénéficier de mesures d'accompagnement social et/ou professionnel de la part de l'ER2CT.

Exemple d'une semaine à l'École. Les semaines où l'élève est à l'École, il suit des ateliers de remise à niveau et de préparation à l'emploi. Un atelier dure 3 heures, comprenant une pause de 30 minutes. Le vendredi après-midi est consacré aux « démarches extérieures », pendant que l'équipe se réunit pour sa réunion hebdomadaire.



Planning de la semaine du lundi 23 janv. 2017 (4)



Figure 1 : exemple d'emploi du temps hebdomadaire

1.2 Le dispositif d'apprendre à apprendre

Clarification des termes :

Voici un petit mémorandum des expressions pouvant porter à confusion dans la suite du texte :

- Le « **programme API** », acronyme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel. C'est un programme d'éducation cognitive créé dans les années 80 à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Par raccourci de langage, l'acronyme seul « API » sera parfois également employé dans ce sens-là.

- Le « **dispositif API** » est le dispositif qui met en œuvre le programme API à l'ER2CT depuis 2014. Le terme dispositif est entendu à la suite de Vouilloux comme « un agencement qui résulte de l'investissement ou de la mobilisation de moyens et qui est appelé à fonctionner en vue d'une fin déterminée » (2008). Le dispositif API est ainsi composé d'un ensemble d'ateliers, de contenus pédagogiques, etc. visant à développer les capacités d'apprentissage des élèves.

- Le « **dispositif-pilote Réflexion & Stratégies** » est une variation du dispositif API. Il a été élaboré suite aux premiers résultats de l'étude d'impact, puis « testé » d'avril 2018 à septembre 2019 sur 56 élèves. Pendant ce temps-là, les autres élèves de l'École continuaient à vivre le dispositif API. Dans le dispositif-pilote Réflexion et Stratégies, les activités pédagogiques sont plus nombreuses, et leur contenu est légèrement différent que dans le dispositif API.

- Le « **dispositif d'apprendre à apprendre** » de l'École. Nous emploierons cette expression chaque fois que nous voudrions parler de la politique et des mesures d'apprendre à apprendre de l'École en général, sans avoir besoin de spécifiquement distinguer le dispositif API du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies.

1.2.1 Historique

En préalable, notons que l'apparition d'un dispositif d'apprendre à apprendre dans une école de la deuxième chance apparaît particulièrement cohérente avec les raisons d'être et les finalités de ces écoles. Les E2C visent en effet l'insertion durable de publics peu qualifiés, « éloignés de l'emploi ». Or, selon la Commission Européenne (1995), cette insertion durable ne passe pas seulement par l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques en adéquation avec le marché du travail. Car, dans la « société de la connaissance », celui-ci change très rapidement, et les compétences spécifiques deviennent rapidement « périssables »⁴⁰. Dans un tel contexte, l'insertion durable et pérenne d'un individu passe par l'acquisition de compétences à « savoir apprendre », garantissant à l'individu la possibilité de se former, de se reformer, de s'autoformer « tout au long de la vie », dans un contexte où le marché du travail est durablement changeant (Commission Européenne, 1995). L'enseignement de compétences transversales de type « apprendre à apprendre » apparaît donc stratégique du point de vue de « l'employabilité », sur le long terme, des élèves accueillis par les E2C.

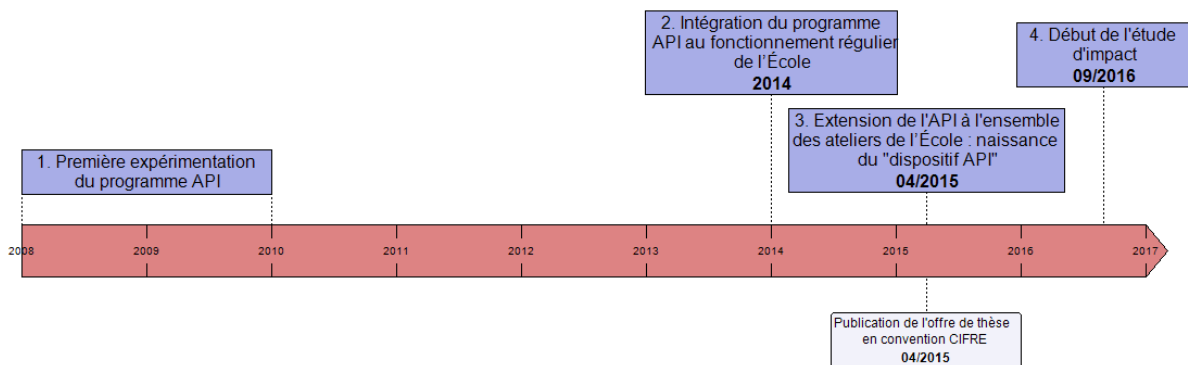


Figure 2 : historique du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT

⁴⁰ De fait, la question de « l'obsolescence des compétences » est une problématique nouvelle pour la gestion des ressources humaines des entreprises.

1.1.1.1. Première expérimentation du programme API

À l'ER2CT, le programme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel a initialement été introduit à la fin des années 2000. L'École, démarchée par l'association d'éducation cognitive Plaisir d'Apprendre, décida d'expérimenter le programme. L'expérimentation fut confiée à un intervenant de l'association sur une première cohorte d'élèves qui vécurent « une médiation complète » composée de 12 séances, programmées à intervalles réguliers et dans un ordre spécifique. Cette expérimentation connut des difficultés organisationnelles. En effet, à l'ER2CT, les emplois du temps sont élaborés d'une semaine sur l'autre, en fonction des besoins des élèves et des opportunités de stage. La flexibilité de ce mode de fonctionnement habituel s'est mal accordée avec la planification rigoureuse requise par le programme API. Comme le note le directeur : « L'École avait expérimenté une première fois la mise en œuvre de l'API dans des conditions qui s'étaient révélées inadaptées à son organisation en totale individualisation et en entrées et sorties permanentes. La notion de groupe sur laquelle reposait l'expérimentation était intenable » (Voisin & Martin, 2017) avant d'ajouter « En revanche, l'équipe avait pu observer, à la marge, que l'API produisait des effets indéniables sur les élèves qui avaient pu s'inscrire dans le cursus ».

1.1.1.2 Intégration de l'API au fonctionnement régulier de l'École

L'expérimentation ne fut finalement pas reconduite, et l'API est resté en sommeil jusqu'en 2012 et l'arrivée d'un nouveau responsable pédagogique : « *En fait, l'API... Quand je suis arrivée, donc ça va faire cinq ans, j'ai trouvé un petit dossier de Alice⁴¹, dans les affaires des personnes que j'ai remplacées. Donc j'ai commencé à regarder et à essayer de regarder ce que c'était. C'est comme ça que l'aventure API a repris. Et c'est rigolo parce que, peu de temps après, Alice reprenait contact alors que ça faisait... Ça faisait au moins trois ans qu'il y avait plus eu de liens. Mais c'est comme ça que les choses ont redémarré.* » C'est ainsi que la réflexion interne autour de l'apprendre à apprendre a repris. Tirant les leçons des difficultés de la première expérimentation, l'ER2CT décida de changer de

⁴¹ Fondateur, représentant et principal formateur de l'association Plaisir d'Apprendre. Par souci d'anonymat, tous les prénoms de cette thèse ont été remplacés par des prénoms choisis aléatoirement, sans considération de sexe ou de genre.

stratégie, et d'engager une démarche d'intégration progressive de l'API à son fonctionnement particulier. La première étape de cette démarche a consisté, en 2014, à embaucher à plein temps un form@teur en éducation cognitive, membre de l'association Plaisir d'Apprendre. Un atelier hebdomadaire « API dédié »⁴² fut intégré au catalogue de formation de l'école⁴³. L'objectif de l'atelier « API dédié » diffère légèrement des objectifs initiaux du programme API. Il ne s'agit plus de faire rigoureusement suivre les 12 séances préconisées par le programme, mais, plus modestement, de donner la possibilité aux élèves, chaque semaine, de suivre ou non une séance d'API, en fonction de leurs priorités du moment, décidées chaque semaine en délibération avec leur form@teur référent.

1.1.1.3 Extension de l'API à l'ensemble des ateliers de l'École : naissance du « dispositif API »

En même temps que débutait l'atelier « API dédié », l'ER2CT démarra une campagne de formation de l'ensemble de l'équipe pédagogique au programme API. Tous les form@teurs reçurent ainsi une formation de deux semaines, impartie par Alice⁴⁴, le respons@ble de l'association Plaisir d'Apprendre. Dans la foulée, un séminaire d'équipe fut organisé, avec pour objectif l'élaboration de séances « API associé », c'est-à-dire des séances où les « stratégies de résolution de problèmes » API sont enseignées au sein des autres ateliers de l'École. Ces séances visent à la fois l'enseignement des contenus disciplinaires habituels de chaque atelier et l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes API. Lors de ces séances, les élèves découvrent et « appliquent » les stratégies sur des exercices de maths, de multimédia, de français, de sport, etc. C'est ainsi qu'en avril 2015, l'API fut élargi à l'ensemble des ateliers de l'École. À partir de cette date, les stratégies furent enseignées à la fois dans l'atelier API (mis en place en 2014) et dans les autres ateliers où elles sont reprises

⁴² À l'ER2CT, les « ateliers » durent trois heures.

⁴³ À l'ER2CT, les emplois du temps sont individualisés. Chaque semaine, une dizaine d'ateliers sont animés (Mathématiques, Communication, Multimédia, Sport, Autonomie accompagnée, Recherche d'emploi et de stage, Rédaction de CV, Simulation d'entretien, Rédaction de journal...). C'est ce que nous appelons le « catalogue » de formation. Chaque semaine, les form@teurs référents et les élèves composent ensemble l'emploi du temps de la semaine suivante en choisissant parmi les ateliers de ce catalogue.

⁴⁴ Fond@teur, représent@nt et principal form@teur de l'association Plaisir d'Apprendre. Par souci d'anonymat, tous les prénoms de cette thèse ont été remplacés par des prénoms choisis aléatoirement, sans considération de sexe ou de genre.

et « appliquées » à des problèmes disciplinaires, dans la perspective de favoriser le « transfert ». L'ensemble de ces ateliers, et leurs modalités d'articulation, constituent ce que nous nommons le « dispositif API ».

1.2.2 Présentation synthétique du dispositif

Après en avoir retracé l'historique, nous sommes à présent en mesure de donner une présentation synthétique du « dispositif API », tel qu'il se présente lorsque débute la recherche. Cette présentation se déroulera en trois points : (1) l'organisation générale, (2) le contenu de l'enseignement et (3) l'approche pédagogique.

1.2.2.1 L'organisation générale

Un dispositif est défini avec Vouilloux (2008) comme un « un agencement qui résulte de l'investissement ou de la mobilisation de moyens et qui est appelé à fonctionner en vue d'une fin déterminée ». En l'occurrence, le dispositif d'apprendre à apprendre se matérialise par deux catégories « d'ateliers » proposés hebdomadairement par l'ER2CT à ses élèves. Ces ateliers poursuivent ensemble une même « fin déterminée », à savoir, pour le dire sommairement, le développement des capacités d'apprentissage des élèves. Pour cela, et comme nous le verrons ci-dessous, les ateliers sont le lieu d'enseignement de « stratégies de résolution de problèmes » issues du programme API.

Les deux catégories d'ateliers composant le dispositif sont :

- les ateliers « API dédié », dont l'objectif est exclusivement l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes. Ces ateliers sont animés par un form@teur spécialisé en éducation cognitive.
- les ateliers « API associé », où les stratégies de résolution de problèmes sont travaillées à l'intérieur des ateliers traditionnels de l'École que sont les mathématiques, le français, le multimédia... Les stratégies enseignées dans

l'atelier API dédié sont reprises et « appliquées » à des problèmes disciplinaires, dans la perspective de favoriser le « transfert ». Ces ateliers sont animés par des form@teurs non spécialisés en éducation cognitive, mais néanmoins formés au programme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel⁴⁵.

L'organisation de l'enseignement fonctionne par cycle de huit semaines. Chaque semaine, une stratégie ou un regroupement de stratégies d'apprentissage est enseignée. Elle est enseignée à la fois dans l'atelier « API dédié », qui a lieu tous les mercredi matin, ainsi que dans plusieurs ateliers « associés » à cet atelier du mercredi matin. Ainsi, selon les semaines, l'atelier « API dédié » peut être associé aux ateliers de mathématiques et/ou de français et/ou de multimédia et/ou de sport, etc.

1.2.2.2 Le contenu de l'enseignement

Dans le cadre des ateliers que nous venons de présenter, les form@teurs enseignent aux élèves des « stratégies de résolution de problèmes », c'est-à-dire un ensemble de techniques de raisonnement, d'« habitudes cognitives » qui, selon les fondateurs du programme API, permettent à chaque individu d'augmenter leur « efficacité cognitive » (Audy et al., 1993). Plus précisément, selon le programme API, 84 stratégies participent de l'efficacité cognitive d'un individu⁴⁶. À l'ER2CT, dans le cadre du dispositif d'apprendre à apprendre, l'enseignement porte sur huit de ces stratégies, certaines étant des regroupements. Il s'agit de :

1. la stratégie « **m'attaquer méthodiquement aux problèmes, sans impulsivité** », principalement inspirée de la stratégie API « I5 » : « Acte mental qui consiste à organiser, ordonner de façon consciente ou automatisée sa collecte d'informations sur un objet, une personne, un texte, une image, une situation, un événement ou tout autre chose que l'on désire mieux connaître (apprendre) »
2. la stratégie « **m'organiser** », principalement inspirée de la stratégie API « M3 » : « Acte mental qui consiste à prendre le temps de s'organiser méthodiquement »

⁴⁵ Voir l'historique du dispositif dans le chapitre précédent.

⁴⁶ Voir taxonomie de stratégies complète en annexe BAC1.

3. la stratégie « **relever toutes les données essentielles et pertinentes** », principalement inspirée de la stratégie API « I2 » : « Acte mental qui consiste à être complet, ou s’efforcer de l’être quand on observe quelque chose, à épuiser un sujet de connaissance, quand on s’y intéresse » et de la stratégie API « I4 » : « Acte mental qui consiste à bien distinguer l’important de l’accessoire, à trier le flot des informations perçues, à écarter les détails sans importance, à mettre en évidence les points saillants, les informations de première importance ».

4. la stratégie « **gérer mon stress** », principalement inspirée des stratégies de « support affectif » API : « Contrôler mon impulsivité » (A1), « Surmonter les blocages » (A2), « Gérer mon stress » (A3), « Anticiper des bénéfices éventuels » (A4), « Me récompenser pour les réussites » (A5), « Me parler positivement » (A6), etc.

5. la stratégie « **mémoriser** », principalement inspirée des stratégies de « mémorisation » API : « Focaliser mon attention » (M1), « M’imprégner du contenu à mémoriser » (M2), « Organiser » (M3), « M’approprier » (M4), « Intérioriser » (M5), « Me rappeler et réviser périodiquement » (M6), « Utiliser le contenu mémorisé » (M7)

6. la stratégie « **rechercher et élaborer une solution, en utilisant toutes les informations utiles** », principalement inspirée des stratégies de « recherche de solution » API : « Anticiper le problème à résoudre » (E1), « Définir mon problème avec précision » (E2), « Comparer mon problème avec d’autres déjà faits » (E3), « Sélectionner ce qui est important pour la résolution » (E4), « Planifier les étapes pour résoudre le problème » (E5), etc.

7. la stratégie « **construire et vérifier ma réponse** », principalement inspirée des stratégies de « réponse » API : « Estimer ma réponse à l’avance » (O1), « Être précis dans ma façon de répondre » (O2), « Comparer ma réponse avec celle attendue » (O3), « Sélectionner les éléments essentiels de la réponse » (O4), « Prendre mon temps au moment de répondre » (O5),...

8. la stratégie « **gérer et utiliser au bon moment ces stratégies** », principalement inspirée des « stratégies métacognitives » API : « Anticiper la nature et les implications du problème » (MC1), « Comparer et sélectionner les stratégies d’exécution pertinentes » (MC2), « Planifier les stratégies retenues » (MC3), « Contrôler et réguler le processus de résolution de problèmes » (MC4).

1.2.2.3 L'approche pédagogique

L'enseignement de ces stratégies répond à une approche pédagogique bien précise, dont nous donnerons le détail dans la partie 2. Synthétiquement, le déroulement de chaque séance se déroule selon quatre grandes étapes, que le programme API reprend au PEI :

Étape 1 : sensibiliser l'élève à la stratégie de résolution de problèmes travaillée, lui « faire prendre conscience qu'une stratégie lui fait défaut »⁴⁷. Cette prise de conscience passe par une mise en situation, une activité dite « amorce », souvent sous la forme de petit exercice ou de jeu, spécifiquement élaborée afin de mettre en évidence la stratégie concernée : un jeu d'organisation pour la stratégie « s'organiser », un jeu de mémorisation pour la stratégie « mémoriser », etc.

Étape 2 : conduire, par le questionnement, les élèves à formaliser ladite stratégie, à la formuler oralement afin de l'explicitier et d'en prendre conscience.

Étape 3 : entraîner l'élève à mettre en œuvre la stratégie découverte, à l'appliquer sur un exercice préalablement choisi, nommé « activité-prétexte ». Le support de cette application peut éventuellement être un exercice scolaire (de mathématiques, de français, etc.).

Étape 4 : accompagner les élèves à réfléchir aux situations de leur vie personnelle, scolaire ou professionnelle dans lesquelles le « transfert » de la stratégie serait pertinent.

⁴⁷ Source : Scénario pédagogique I5 Maths (annexe BB2)

1.3 Le projet de recherche

1.3.1 L'UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs

Après avoir présenté l'ER2CT (1.1), son dispositif d'apprendre à apprendre (1.2), notre intention pour les quelques pages à venir est de présenter, dans les grandes lignes, le contexte académique de production de cette thèse. Donner à connaître au lecteur les influences théoriques, méthodologiques, épistémologiques les plus prégnantes, mais aussi les particularités du cadre institutionnel. Il ne s'agit pas plus de faire de description exhaustive de l'UMR EFTS que nous n'en avons fait de l'ER2CT, mais plutôt de relever les circonstances particulières qui ont eu, de notre point de vue, des influences déterminantes sur l'évolution du projet. Nous distinguerons deux niveaux de contexte : d'abord celui, très général, de la discipline des Sciences de l'éducation et de la formation puis celui, plus spécifique, de l'UMR EFTS.

Au niveau de la discipline des Sciences de l'éducation et de la formation

Notre recherche aborde la thématique de « l'apprendre à apprendre » qui est une finalité nouvelle des politiques éducatives nationales et internationales. Or il se trouve que l'opérationnalisation de ces politiques fait appel à des méthodes qui s'appuient sur des travaux scientifiques émanant d'autres disciplines, en particulier les neurosciences et la psychologie cognitive. Il nous faut alors préciser que notre travail ne cherche absolument pas à disputer, ni même à discuter avec les résultats et les propositions pratiques de ces disciplines ; ni encore à contester leur légitimité à prodiguer des recommandations. Inspirée par la tradition disciplinaire des Sciences de l'éducation et de la formation, notre démarche est toute autre⁴⁸. Nous portons sur l'« apprendre à apprendre » un regard distancié, qui considère « l'apprendre à apprendre » comme un nouveau discours pédagogique de plus en plus présent, un « topique » éducatif dont il s'agit d'élucider les circonstances socio-historique d'émergence. C'est cette prise de distance que nous proposerons dans la partie 2, prise de distance à la fois

⁴⁸ Michel Fabre rappelle que, à son origine, la « science de l'éducation » créée par Durkheim avait pour objectif « la description et l'explication désintéressée des phénomènes éducatifs », se distinguant de la pédagogie comme « discipline praxéologique qui tend à l'amélioration de l'action éducative » (Fabre, 2006, p. 503). C'est ce regard distancié et désintéressé que nous choisissons de porter sur l'apprendre à apprendre.

sur les préoccupations pratiques d'opérationnalisation de l'apprendre à apprendre, ainsi que sur le consensus axiologique qui lui est associé.

Au niveau de l'UMR EFTS

Au sein de l'UMR EFTS, la co-direction nous rattache à la fois à l'entrée 3 (Christine Mias) et à l'entrée 4 (Daniel Guy). Cette double appartenance est originale dans l'histoire de l'UMR, dont nous rappelons qu'elle est composée de quatre entrées thématiques⁴⁹ :

- Entrée 1 : Phénomènes didactiques
- Entrée 2 : Processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage
- Entrée 3 : ProfessionnalisationS EducationS
- Entrée 4 : Conduite et accompagnement du changement

Cette organisation en « entrées thématiques » est à la fois une structuration scientifique et une structuration institutionnelle et humaine. Chaque entrée thématique est en effet incarnée dans un collectif de chercheurs spécifique (bien qu'il y ait quelques doubles appartenances), qui se distingue scientifiquement des autres collectifs par ses objets et/ou ses terrains et/ou ses méthodes et/ou ses théories de référence (bien qu'il y est quelques recouvrements). Les doctorats à cheval sur deux entrées (en double direction) sont minoritaires. En l'absence de précédents et de réelles références, il nous a fallu nous approprier cette identité institutionnelle un peu particulière, tâchant d'en tirer profit en conjuguant, quand cela s'avérait pertinent de le faire, les différentes ressources théoriques et méthodologiques de l'entrée 3 et de l'entrée 4. Il serait bien difficile – et par ailleurs sans grand intérêt – de faire l'exégèse de cette thèse pour en extirper l'inventaire exhaustif des influences et de leurs interactions mutuelles. Quelques exemples peuvent être donnés, cependant. Théoriquement, l'entrée 3 nous a apporté le regard psychosocial qui s'est avéré, nous le verrons, particulièrement éclairant à l'heure d'établir les conditions d'acceptabilité d'un discours par

⁴⁹ À l'heure où nous écrivons, le projet 2021-2025 de l'UMR est en cours d'implémentation. Le laboratoire se structure désormais en trois thèmes :

Thème 1 : Savoirs et phénomènes didactiques - La genèse des savoirs dans les institutions didactiques
Thème 2 : Pratiques et acteurs - Transformation des acteurs et des pratiques en éducation et formation
Thème 3 : Organisations et interactions - Changements en éducation et formation : engagement, interactions et émancipation

un individu ou un groupe⁵⁰. Les travaux de l'entrée 4 ont quant à eux consciemment pesé sur nos choix méthodologiques, mais aussi probablement sur la façon dont nous nous sommes conceptuellement saisi du sujet qui nous était proposé par l'ER2CT.

1.3.2 Historique de la collaboration entre l'UMR EFTS et l'ER2CT

Cette thèse est issue, nous l'avons dit, d'un travail partenarial entre l'UMR EFTS et l'ER2CT. Les deux institutions avaient déjà travaillé ensemble par le passé, et ce doctorat s'inscrit dans la continuité de leurs collaborations antérieures, dont on ne peut tracer un historique sans préalablement remarquer la proximité géographique entre l'université et l'ER2CT, implantées à deux kilomètres l'une de l'autre, au sein du quartier prioritaire « Grand Mirail » sur la commune de Toulouse. Le quartier Grand Mirail est le plus grand quartier prioritaire de la région Occitanie, avec 31691 habitants⁵¹. L'ER2CT, en tant qu'association soutenue par les collectivités publiques locales, nationales et européennes, assume une vocation sociale et économique sur le quartier, dont le taux de chômage est de 39,6% (contre 17,8%⁵² pour la ville de Toulouse). Le public de l'École est d'ailleurs composé en 2015 de 41%⁵³ d'élèves résidants en zone prioritaire « politique de la ville »⁵⁴, ce qui illustre bien son engagement sur le quartier. De son côté l'université Jean Jaurès n'a pas, à notre connaissance, de vocation officielle de rayonnement sur le quartier. De fait, le récent changement de nom (jusqu'en 2014, l'université se dénommait « Université Toulouse 2 – Le Mirail) marque peut-être une rupture symbolique entre l'université et le quartier. Néanmoins, sa situation géographique en fait *de facto* un terrain de recherche et d'engagement privilégié pour les chercheurs et les étudiants de l'université. Cette proximité géographique dans un quartier problématique est à l'origine du partenariat entre l'UMR EFTS⁵⁵ et l'ER2CT. En effet, le premier contact provient d'une rencontre fortuite, dans les allées du quartier, entre M. Bataille, alors professeur des universités en Sciences de l'éducation, et M. Martin, directeur de l'ER2CT.

Cette rencontre se traduit dans un premier temps par la participation de M. Bataille au colloque toulousain des écoles de la 2^{ème} Chance en 2004. Puis en 2008, les échanges se

⁵⁰ Voir 3.2.2.

⁵¹ Source INSEE, recensement 2013 (sur lequel se fonde la Politique de la Ville 2015-2020)

⁵² Source : INSEE, sur la base du recensement 2015

⁵³ Résultat extrait du tableau de données de l'ER2CT que nous avons construit dans le cadre de la thèse (voir partie 4).

⁵⁴ En référence au dispositif interministériel du même nom.

⁵⁵ L'université Jean Jaurès est l'un des deux sites de l'UMR EFTS.

concrétisèrent par la formalisation d'un premier projet de recherche partenariale, sous la forme d'une thèse en convention CIFRE. Il s'agit de la thèse de A. Cazeneuve (2012), co-dirigée par C. Mias et M. Lac, et soutenue le 30 novembre 2012. Pour l'ER2CT, l'objectif de cette recherche était alors « d'interroger nos élèves afin de mesurer leurs attentes par rapport au dispositif, leur satisfaction quant à notre prise en charge et d'identifier les apories qu'il nous fallait relever » (Voisin & Martin, 2017). La thèse d'A. Cazeneuve s'intitule : « De l'impossibilité de tout dire : étude des rapports entre représentations sociales et formes d'implication : le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées⁵⁶ ». Théoriquement, elle est ancrée en psychologie sociale, recourant en particulier à la théorie des représentations sociales (dans une perspective moscovicienne) et à celle de l'implication professionnelle (Mias, 1998). Les résultats mettent à jour les liens entre les représentations sociales des élèves et leurs formes d'implication dans leur parcours à l'école. Ce faisant, ils permirent une meilleure compréhension des comportements « passifs » ou « réfractaires » (Cazeneuve, 2012) de certains élèves de l'École. La thèse se conclut sur la formulation de pistes pour l'action, parmi lesquelles figure le renforcement de l'apprendre à apprendre, suggestion dont l'École s'est donc saisie, en 2014, avec l'intégration du programme API à son fonctionnement régulier (voir *supra*).

En 2015, l'offre de CIFRE à laquelle nous répondons s'inscrit logiquement dans la continuité des relations scientifiques et interpersonnelles entre l'École et certains membres de l'UMR EFTS, et plus particulièrement, à ce moment-là, entre M. Martin, directeur de l'ER2CT et C. Mias, dirigeant le département Sciences de l'éducation.

⁵⁶ Ancien nom de l'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse.

1.3.3 La conception du projet

1.3.3.1 Les spécificités de la demande

Nous venons de présenter, dans les chapitres précédents, les histoires respectives du dispositif API, de la collaboration UMR EFTS / ER2CT. Ces deux histoires se rencontrèrent au printemps 2015, lorsque l'ER2CT communiqua une nouvelle offre de thèse en convention CIFRE, alors que pour notre part nous suivions un Master 2 Sciences de l'éducation, spécialité Recherche. Au moment où nous candidations, l'ER2CT proposait en fait deux sujets, hésitait entre deux « demandes », éventuellement combinables entre elles au sein d'un même projet de recherche :

- la première, qui fut finalement retenue, concernait « *l'évaluation des effets du programme API à l'école, en particulier sur les apprentissages des élèves, et ce dans un contexte où l'École essaye d'élargir le programme et de l'adapter à tous ses contenus de formation* »⁵⁷.

- la seconde demande, d'apparence plus interventionniste, concernait « *la mise en place de nouvelles méthodes pédagogiques qui mêleraient approche par compétences et pédagogie de projet* », sachant que « *la mise en place de ces nouvelles méthodes pose des problèmes organisationnels auxquels il faudrait apporter des réponses* »⁵⁸. Cette seconde demande s'inscrivait quant à elle dans un contexte de déploiement de l'approche par compétences sur l'ensemble du réseau des E2C françaises.

Ce fut donc la première de ces deux propositions que retint l'ER2CT. Une fois le principe de notre recrutement acté, une période de « construction de la commande » commença alors, qui dura presque un an. La construction de la commande est l'étape par laquelle la demande initiale est précisée, négociée, opérationnalisée dans un projet de recherche qui fait office de contrat entre les deux partenaires. Comme le note Rhéaume, "Le travail autour de la demande, qui n'est jamais simple réponse à une commande ou à une offre, mais négociation autour d'objectifs complémentaires, culmine dans la formulation d'une entente. Le projet de recherche prend forme autour d'un contrat et d'un protocole traduisant les engagements et les intérêts entre les chercheurs, les intervenants et la population participante". (Rhéaume, 2009,

⁵⁷ Source : extrait de nos notes personnelles, printemps 2015.

⁵⁸ *Ibid.*

p. 203). La construction de la commande passe notamment par un travail commun d'élucidation de la complexité de la demande initiale qui, malgré sa formulation en apparence très simple, est elle-même la traduction d'enjeux hétérogènes éventuellement portés par des acteurs et/ou des collectifs différents. Ces enjeux hétérogènes, mais « suffisamment convergents pour soutenir la demande » (Marcel, 2013, p. 107) constituent ce que Bedin nomme « le deuxième niveau de la demande » (Bedin, 1999) et qui, selon l'auteur, « reste le plus souvent implicite (non nécessairement exprimé et encore moins explicité), alors qu'il condense tous les enjeux décisionnels et sociaux » (*ibid.*). Dès lors, la qualité du projet contractualisé dépend en bonne partie de cette première phase de mise à jour des origines de la demande et de ses enjeux pour les différents acteurs concernés : « Si l'on en reste à ce premier niveau de la demande [...], les risques d'instrumentalisation de l'étude à la logique du commanditaire sont nombreux, au détriment des caractéristiques propres des demandes sociales. Elles sont difficilement accessibles en tant que telles dans ce type de dispositif, dans lequel la commande recouvre généralement la seule demande des décideurs » (Bedin, 1999). De notre point de vue, ce travail d'explicitation est tout aussi important que délicat. Important, car c'est par lui que se réalise la mise en synergie des intérêts des partenaires scientifiques et éducatifs. Comme le souligne Champy-Remoussenard, « la production scientifique se trouve en porte à faux constant et nécessaire avec ceux qui l'ont commanditée, suscitée. Cela ne signifie pas qu'il y a contradiction fatale ou impossibilité de s'entendre, mais plutôt un décalage, un désajustement qu'il faut prendre en compte comme un paramètre incontournable de la situation de recherche du fait des attentes différentes des deux parties » (Champy-Remoussenard, 2019, p. 87). Délicat, car il engage un dévoilement important de la part des partenaires, ce qui requiert une confiance mutuelle solide, à un stade du projet où, justement, ils se connaissent à peine. Dans notre cas, l'élaboration du dossier de demande de financement CIFRE fut l'occasion d'un travail collaboratif qui rendit possible l'expression partielle de certains des enjeux associés directement ou indirectement à la demande d'évaluation du dispositif d'apprendre à apprendre. Ces « demandes latentes », qui nous apparurent plus clairement à mesure qu'avança le projet, peuvent être résumées ainsi :

1. Un enjeu de nature économique, qui se traduisait par une attente de validation scientifique des moyens exceptionnels sollicités aux financeurs⁵⁹ pour la mise en place du programme API à l'ER2CT.

⁵⁹ Dans cette phrase, le mot « financeur » n'est pas neutralisé car il ne désigne pas des êtres humains (mais plutôt des organisations).

2. Un enjeu de nature managériale, qui se traduisait par :

- une attente de validation scientifique des choix pédagogiques opérés par l'équipe de direction vis-à-vis de l'équipe de form@teurs en charge de la mise en œuvre du dispositif d'apprendre à apprendre.
- une attente de construction d'une dynamique collective autour de la mise en œuvre du dispositif, dans la perspective de favoriser l'engagement individuel et collectif des form@teurs.

Notons que ce type d'enjeux implicites n'a rien d'inédit ni de spécifique à ce projet en particulier. On les retrouve fréquemment dans les projets de recherche partenariale. Ils reflètent probablement un certain état actuel des relations sciences / société et, dans tous les cas, révèlent toute la complexité de la demande, qui, comme le remarque Rabardel, est le plus souvent « l'aboutissement d'une histoire, le reflet de relations complexes, souvent conflictuelles, entre les personnes concernées par le problème posé » (Rabardel et al., 2002, p. 77). Dans notre cas, nous retiendrons que l'analyse des principaux enjeux sous-jacents à la demande fit clairement apparaître que celle-ci émergeait d'une situation complexe autour d'un dispositif dont la légitimité pouvait être controversée.

1.3.3.2 La construction de la commande

Au cours de l'année universitaire 2015/2016, ce travail sur la demande constitua donc une base de discussion pour l'élaboration progressive de la commande (le projet contractualisé). Cette commande s'est construite autour de la rédaction collective du dossier de demande de financement CIFRE, qui la formalise. Il s'agissait pour les parten@ires d'élaborer un projet qui prenne en compte les objectifs, les attentes, les compétences et les appétences de chacun des parten@ires. Au cours de ce travail, le projet initialement envisagé par l'ER2CT connut trois changements majeurs :

- le passage d'une démarche heuristique à une démarche heuristique et praxéologique
- le passage à une démarche collaborative qui associe les act@urs éducatifs aux différentes étapes de la recherche.

- le passage d'une étude bilan à une étude « au fil de l'action » (Guy, 2014) qui « se fonde sur l'observation des premières actions mises en œuvre pour anticiper l'évolution du cours des choses [...] dans la perspective de l'infléchir en renforçant les évolutions souhaitées, et en prévenant les indésirables » (*ibid.*). De fait, le calendrier prévisionnel de l'étude d'impact intégrait, nous le verrons, des « phases d'ajustement » du dispositif, qui succédaient aux phases d'étude et d'évaluation.

Ces trois changements majeurs résultèrent en partie des spécificités identifiées de la demande (voir *supra*). Ils résultèrent aussi de nos appétences et compétences personnelles de doctorant et, avec elles, de celles de nos directeurs de recherche et des équipes de recherche auxquelles nous appartenons. Ainsi le projet contractualisé s'inscrit fortement dans la continuité des travaux de l'entrée 4 : Conduite et Accompagnement du Changement de l'UMR EFTS, avec des références marquées aux travaux sur la recherche-intervention (Broussal et al., 2015), et, parmi eux, à ceux sur l'étude d'impact (Guy, 2015).

1.3.3.3 Le projet de recherche contractualisé

La commande finale soumise à l'ANRT en avril 2016 formalise la mise en œuvre d'une étude d'impact « produisant des données sur lesquelles se basera l'École pour évaluer les modules de formation et prendre des décisions en conséquence », et dont le rôle est « d'accompagner scientifiquement l'ER2C dans la conduite de son projet d'amélioration de l'API ». Pour cela, le planning prévisionnel prévoit trois cycles chacun composé de trois phases (étude, évaluation, ajustement), qui s'étalent sur les trois années du doctorat. Comme nous le verrons plus loin, deux cycles ont été effectivement réalisés. Ils ont nourri la problématique de cette thèse, qui, dans une visée plus critique, englobe et déborde les préoccupations plus pragmatiques des études (1) et (2)⁶⁰.

⁶⁰ L'architecture de l'étude d'impact, avec l'articulation des différentes études, est présentée dans les parties 1.4.2 et 1.4.3.

1.4 La démarche : une étude d'impact collaborative

Suite au travail préliminaire de conception du projet, nous avons fait le choix de réaliser une « étude d'impact » du dispositif d'apprendre à apprendre de l'École. Qu'est-ce qu'une étude d'impact ? Les termes « étude d'impact », « évaluation d'impact » ou encore « analyse d'impact » sont aujourd'hui fréquemment utilisés, en particulier dans le champ scientifique et dans le champ de l'action publique, pour désigner des projets de recherche aux finalités et aux méthodologies parfois très éloignées. De manière générale, nous concevons l'étude d'impact comme une *démarche* de recherche, qui peut prendre bien des visages. Dans ce chapitre, nous en esquisserons un rapide portrait général, avant de préciser comment nous nous la sommes concrètement appropriée dans le cadre spécifique de cette thèse.

1.4.1 Présentation générale des études d'impact

1.4.1.1 Un développement récent

Les études/évaluations/analyses d'impact sont aujourd'hui très utilisées par les institutions publiques nationales et internationales⁶¹. Dans bien des cas, elles sont intégrées au processus législatif. Ainsi en France, tout projet de loi est assorti depuis 2008 d'une obligation d'étude d'impact préalable, inscrite dans la Constitution⁶² et menée par le Gouvernement. La fonction de ces études d'impact officielles peut être résumée ainsi : il s'agit de *fonder* la décision politique, en établissant une « évaluation des conséquences économiques, financières, sociales et environnementales »⁶³ d'une action en préparation (étude « préalable »), en cours de déroulement (étude « intermédiaire »), ou déjà réalisée (étude « bilan »). Il s'agit d'estimer si une action a provoqué, provoque ou provoquera les effets souhaités ; puis de s'appuyer sur cette estimation pour décider de l'initier, de la poursuivre, de la modifier, de la réorienter, de l'arrêter, de la reconduire, etc. Dans le guide méthodologique « L'évaluation d'impact en

⁶¹ Citons par exemple, au niveau international : l'UE, l'ONU, l'OCDE, la Banque Mondiale, etc.

⁶² Article 39, alinéa 3. Ajouté lors de la révision constitutionnelle du 23/08/2008, puis suivi en 2009 de la loi organique n°2009-403 qui précise l'obligation d'étude d'impact.

⁶³ Source : loi organique n°2009-403 qui précise l'obligation d'étude d'impact.

pratique », les experts de la Banque Mondiale expliquent : « Une attention particulière sur les résultats est utile pour fixer des objectifs nationaux et internationaux et en garantir le suivi. Elle est également de plus en plus requise des responsables de programme pour davantage les responsabiliser, justifier les allocations budgétaires et orienter les décisions de politique publique » (Banque mondiale, 2011, p. 3). Historiquement, le développement des études d'impact publiques fait partie d'une tendance à la rationalisation des modes de régulation de l'action publique. Cette tendance prend son origine au début du XX^{ème} siècle (Weber, 1985[1905]) et s'accroît progressivement jusqu'à l'apparition récente des « politiques fondées sur la preuve » dont les études d'impact et les essais randomisés contrôlés sont des avatars caractéristiques.

Le développement récent des études d'impact ne concerne pas uniquement l'action publique : on les retrouve également de plus en plus fréquemment dans les organisations privées, où elles jouent un rôle de production d'informations de pilotage, ce qui, de fait, leur confère une place centrale dans les stratégies de conduite du changement (Autissier & Moutot, 2016).

1.4.1.2 Dans tous les secteurs d'activité

Les études d'impact se sont initialement développées dans le secteur de l'environnement, en réponse à la préoccupation croissante, dans les années 60, pour les effets nocifs des grands projets industriels ou urbains sur l'environnement. L'obligation d'études d'impact préalables à ces projets constitua à l'époque une réponse juridique à cette préoccupation, et, à ce titre, fit partie des premières politiques publiques de protection de l'environnement (André et al., 2010, p. 3). Les études d'impact se développèrent par la suite dans la majorité des secteurs d'activités. On en retrouve aujourd'hui dans le domaine des médias, de l'humanitaire, de l'Économie Sociale et Solidaire ou encore de la finance.

Dans le secteur de l'éducation, les démarches d'étude d'impact se sont développées également, bien que de manière moins importante, car bien souvent les porteurs de projet leur privilégient des études de type « évaluation ». L'évaluation est en effet une pratique très répandue dans les milieux éducatifs, comme en témoigne en miroir l'importante production scientifique dont elle fait l'objet. « Les sciences de l'éducation n'ignorent pas les problématiques du pilotage des organisations, de l'accompagnement des réformes, du

développement organisationnel ou plus largement de l'aide à la décision, mais elles privilégient dans leur approche la question de l'évaluation » (Guy, 2014). Dans la pratique concrète des ministères et des organisations, les appellations « étude d'impact » et « évaluation » sont utilisées pour désigner des pratiques de recherche multiples, parfois similaires. Dans le cadre de cette recherche, nous proposons, à la suite de Guy (2015), de considérer l'étude et l'évaluation de l'impact comme deux moments distincts du processus de prise de décision : « Étudier l'impact d'un projet, ce n'est pas l'évaluer. C'est d'abord tenter, en amont de l'action de caractériser et d'objectiver la portée du changement projeté, puis d'en saisir les significations en jeu pour les acteurs impliqués. Dans un geste second et complémentaire, l'évaluation (des impacts) pourra alors porter une appréciation, un jugement sur la pertinence et l'opportunité du changement projeté au regard non seulement des résultats attendus par rapport aux objectifs, mais aussi de l'ensemble des effets et incidences anticipés par l'étude d'impact » (Guy, 2015, p. 85).

Il est par ailleurs évident que l'activité éducative présente des spécificités qui rendent impertinente la reproduction à l'identique des méthodologies d'étude d'impact utilisées dans d'autres domaines, tels que l'urbanisme ou l'environnement par exemple. L'influence majeure des valeurs, croyances et représentations des praticiens sur leurs pratiques est une de ces spécificités, qu'il s'agit de prendre en compte si l'on veut caractériser correctement l'action dont on étudie l'impact. Cela passe, nous le verrons, par l'utilisation de techniques qualitatives (en complémentarité de techniques quantitatives), dans le cadre d'une approche en partie compréhensive des phénomènes étudiés. Une autre spécificité réside dans le caractère fondamentalement émergent de la *praxis* éducative (Castoriadis, 1975, p. 113), dont résulte l'impossibilité, dans la majeure partie des cas, d'anticiper totalement les conséquences d'une action éducative. La prévision fournie par une étude d'impact en éducation ne peut donc être que partielle et/ou approximative, ce qui fait courir, plus que dans d'autres domaines sûrement, le risque de généralisations abusives. C'est pourquoi, selon nous, l'étude d'impact en éducation doit avoir comme objectif particulier la sensibilisation des porteurs de projets à la délicate problématique de la généralisabilité et du transfert des pratiques éducatives. Cela passe, nous le verrons, par une méthodologie collaborative qui favorise ce que nous appelons la « mobilisation pertinente » des résultats, entendue comme « un usage qui, conscient du caractère toujours incomplet et partial des résultats, sait néanmoins en apprécier la robustesse, et, en conséquence, les mettre adéquatement à profit dans l'action et la décision » (Voisin, 2019, p. 139).

C'est pour ces différentes raisons, et pour d'autres que nous développerons, que la démarche d'étude d'impact que nous présentons dans les pages suivantes, est, dans ses finalités et sa méthodologie, une proposition singulière. Elle se veut adaptée au cas *sui generis* qui est le nôtre, c'est-à-dire l'étude de l'introduction d'un programme éducatif dans une organisation éducative de petite taille, dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'éducation.

1.4.2 Visées

Dans ce chapitre, nous présentons les deux grandes intentions de cette étude d'impact, qui ont présidé aux choix méthodologiques et techniques que nous exposerons ensuite.

1.4.2.1 Une visée pragmatique, via la production d'informations⁶⁴ de pilotage

Cette visée est une réponse directe à la demande initiale : évaluer le dispositif API, dans la perspective de l'améliorer. Dans cette perspective, l'étude d'impact tâche de produire des informations sur les effets du dispositif, en partant directement des problèmes de décision et d'action que se pose l'ER2CT. Pour cela, des membres de l'ER2CT sont étroitement associés aux choix des orientations de recherche. C'est en travaillant ainsi que nous avons réalisé une étude portant sur l'« efficacité cognitive »⁶⁵, le Sentiment d'Efficacité Personnelle et le rapport à l'apprendre des élèves (voir 4.2.1). L'étude d'impact joue ici un rôle **d'aide au pilotage** du *projet* d'apprendre à apprendre de l'École, projet qui se matérialise à travers le dispositif d'apprendre à apprendre mis en place. Rappelons en effet que le pilotage est une activité intrinsèquement liée à la notion de projet. La question du pilotage est toujours posée en rapport à une action finalisée, c'est-à-dire une action qui vise à produire des changements décidés, intentionnels (par exemple, augmenter les capacités d'apprentissage des élèves). Le souci de régulation de l'action (le pilotage) naît de l'impossibilité constatée à prévoir parfaitement les conséquences de l'action entreprise, et donc l'impossibilité de garantir *a*

⁶⁴ Nous utilisons ici le terme information dans un sens commun, sans prendre en compte les différences conceptuelles entre l'« information », la « connaissance » et le « savoir ». Ces informations (nous aurions aussi pu les appeler « ressources épistémiques ») peuvent être de nature qualitative ou quantitative.

⁶⁵ Telle que définie par le concepteur du programme API, P. Audy (1993).

priori la réalisation des objectifs. À l'heure où commence le doctorat, en 2016, qu'en est-il du dispositif d'apprendre à apprendre mis en place deux ans auparavant ? A-t-il l'effet escompté sur l'« efficacité cognitive » des élèves ? Quels sont les écarts entre les effets escomptés et les effets réels ? Quels sont ses effets supplémentaires, non prévus initialement ? Piloter une action, c'est la réguler, la modifier, la réorienter, etc. en fonction des écarts constatés entre les changements souhaités et les changements réels. La production d'informations (sur les changements réels) est donc une activité centrale du pilotage, et c'est ici qu'intervient l'étude d'impact, pour identifier les changements survenus, et, si possible, établir des liens entre ces changements et l'implémentation de l'action. Comme le souligne Demeuse & al. (2013 [2006]), « L'un des aspects essentiels du pilotage est la prise d'informations. Le pilotage sans visibilité, en éducation comme dans la conduite de navires, provoque généralement des catastrophes. Il faut donc disposer d'informations fiables et **utilisables** » (surligné par nous). Ce commentaire de Demeuse & al. soulève une question : comment garantir le caractère « utilisable », fonctionnel, opérationnel, « actionnable » des informations produites ? Deux éléments de réponse :

a) en maintenant un contact permanent entre l'enquête scientifique et les problématiques d'action et de décision. Dans l'idéal, il ne s'agit pas d'inféoder l'une aux autres, mais bien, par des modalités de collaboration appropriées, de leur permettre de progresser *ensemble* dans un processus itératif de détermination mutuelle qui voit les termes des problématiques de terrain reformulés par les avancées de l'enquête scientifique, qui s'en trouve elle-même réorientée en retour (Guy, 1998).

b) par la mise en synergie des activités scientifiques et des activités éducatives. Dit autrement, il faut synchroniser le temps de la recherche et celui de l'action, sans quoi les résultats qui sont censés étayer la décision arrivent trop tôt ou trop tard pour remplir ce rôle. Le décalage des temporalités est une difficulté récurrente des recherches commanditées. Pour la dépasser, nous proposons d'intégrer formellement la démarche de recherche au calendrier du dispositif, c'est-à-dire d'inclure, dans son fonctionnement régulier, les activités scientifiques sur lesquelles s'appuie la décision (Voisin, 2019). Le calendrier de la recherche et celui du dispositif n'en forment ainsi plus qu'un, qui comprend, comme nous le détaillerons dans la partie suivante, des phases d'étude, des phases de décision et des phases d'ajustement.

1.4.2.2 Une visée critique, via la mise en perspective de la problématique d'action

Notre étude d'impact poursuit également une visée critique, qui, au contraire de la visée pragmatique exposée ci-dessus, ne cherche pas à participer à la conduite du changement, mais plutôt, avec un regard plus distancié, à prendre cette situation de changement comme objet d'étude. Pour le dire plus simplement, il ne s'agit plus de participer au changement, mais de l'expliquer et le comprendre. La « critique » est entendue ici à la suite de Alhadeff-Jones comme une « remise en question d'une « réalité » donnée et des cadres de référence en fonction desquels on lui attribue une signification » (Alhadeff-Jones, 2007, p. 228) : l'objectif n'est pas d'instruire comment modifier le dispositif d'apprendre à apprendre (visée pragmatique), mais plutôt d'éclairer pourquoi ce dispositif est une préoccupation pour l'ER2CT (visée critique).

La réalisation de cette visée critique passe par une mise en perspective socio-historique du phénomène que nous étudions, à savoir la rencontre entre un programme d'éducation cognitive et une école de la deuxième chance. Cette mise en perspective permet de dévoiler les fondements axiologiques, ontologiques et pédagogiques du programme API et de l'ER2CT et de retracer leurs trajectoires historiques (respectives et commune). C'est un travail à la fois de déconstruction, de mise en contexte et d'élargissement du sujet initial, à l'issue duquel nous formulons une problématique nouvelle, distanciée des problématiques de terrain et qui porte, nous le verrons, sur l'influence de la doctrine éducative « API » sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des acteurs. Cette problématique est ensuite confrontée aux données recueillies dans le cadre de la « partie pragmatique » de l'enquête, qui sont remobilisées - et parfois retraitées - pour l'occasion.

1.4.2.3 Modalités d'articulation des deux visées

Notre recherche comporte donc, à partir d'un sujet initial, un volet pragmatique et un volet critique. Opérationnellement, voici comment nous avons organisé l'articulation des deux visées :

- En 2017, nous avons réalisé une première étude à visée « pragmatique » (1). Il s'agissait d'une étude qui visait à la fois à décrire le dispositif API⁶⁶, et à explorer ses effets éventuels (via des entretiens, notamment).

- En 2018, suite à cette première étude, l'ER2CT élaborait un second dispositif d'apprendre à apprendre, le dispositif-pilote « Réflexion & Stratégies ». Ce dispositif-pilote concernait trois promotions d'élèves, c'est-à-dire 54 élèves, d'avril 2018 à septembre 2019. Les ateliers d'apprendre à apprendre y étaient plus nombreux, et leur contenu légèrement différent que dans le dispositif API. Le dispositif-pilote Réflexion & Stratégies était un prototype des modifications possibles du dispositif API. C'est pour cela qu'il avait un statut de « pilote » et que, pendant la période de sa mise en place, le dispositif API continuait à fonctionner en parallèle.

- En 2018 et 2019, nous avons réalisé une deuxième étude à visée pragmatique (2), qui interrogeait les effets des deux dispositifs sur :
 - L'« efficacité cognitive » (Audy, 1993) des élèves
 - leur sentiment d'efficacité personnelle général (Schwarzer & Jerusalem, 1995)
 - leur rapport à l'apprendre
 - leur représentation du métier d'élève

- De 2016 à 2019, ces deux études à visée pragmatique ont nourri l'élaboration (non collaborative) d'une problématique « critique » qui porte sur l'influence de la doctrine éducative « API » sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des acteurs (formateurs et élèves).

- En 2020, nous avons traité cette problématique « critique » en remobilisant les données et les résultats des deux études « pragmatiques ».

⁶⁶ C'est-à-dire à établir les « résultats » du dispositif. La notion de « résultat » est expliquée dans le chapitre suivant, sur la méthodologie.

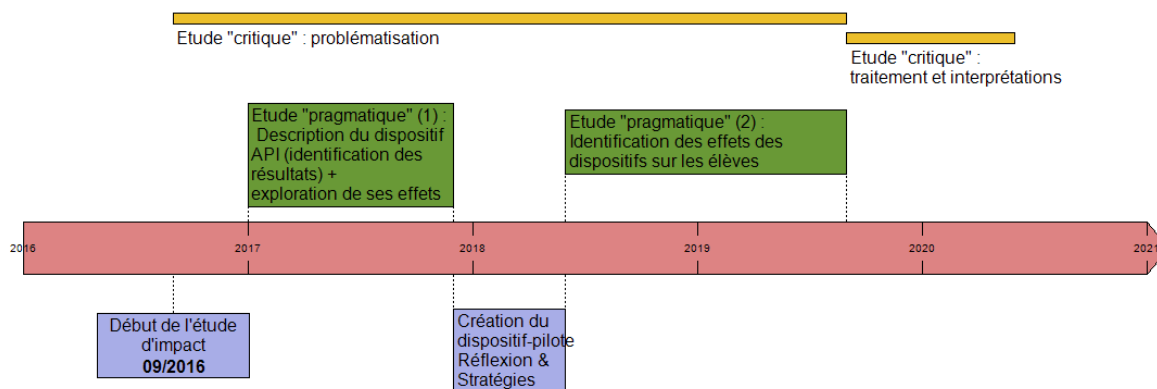


Figure 3 : organisation de l'étude d'impact (première vue)

- Ce manuscrit rend compte à la fois des parties pragmatique et critique de l'étude d'impact. Plus précisément :
- Partie 1 : Contexte et démarche de la recherche
 - Partie 2 : Étude critique - (dé)construction de l'objet
 - Partie 3 : Étude critique - problématisation
 - Partie 4 : Études pragmatiques – problématiques, méthodologies, résultats, décisions
 - Partie 5 : Étude critique – résultats et interprétations (remobilisation des données et des résultats de la partie 4)
 - Partie 6 : Discussion

1.4.3 Méthodologie générale

1.4.3.1 Principes généraux

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé les visées de l'étude d'impact. Nous allons à présent exposer la méthodologie employée pour opérationnaliser ces visées.

Méthodologiquement, qu'est-ce qu'une étude d'impact ? André et al. la définissent simplement comme une « procédure d'examen des conséquences d'une action » (André et al., 2010), l'« action » étant ici entendue dans une acception très large : projet, dispositif, mesure, politique, etc. Pour Guy, l'étude d'impact consiste à « identifier, caractériser, mesurer ou estimer la portée d'un projet ou d'un programme d'actions » (Guy, 2014). Impact, conséquence, changement, portée... de nombreux termes sont utilisés dans la littérature. Dans une perspective opérationnelle, nous avons fait le choix de nous inspirer des travaux méthodologiques du F3E (1999), qui proposent de distinguer – et donc d'étudier séparément – les « objectifs », les « résultats », les « effets » et « l'impact » d'une action :

1. **Les objectifs.** Ce sont les changements visés par l'action prévue, tels qu'ils sont exprimés par le porteur de projet. En ce qui concerne le dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT, les objectifs sont :

- À un premier niveau (les résultats), la création à l'École d'un dispositif d'apprendre à apprendre, qui comprend un formateur supplémentaire, des cours supplémentaires, des contenus pédagogiques supplémentaires, etc.
- À un deuxième niveau (les effets), l'amélioration des capacités d'apprentissage des élèves.
- À un troisième niveau (l'impact), l'insertion socioprofessionnelle durable des élèves.

2. **Les résultats.** Ce sont les changements correspondant à l'implémentation de l'action elle-même. Pour le dire autrement, c'est l'action telle qu'elle est réalisée. C'est ce qui est « mis en place ». En ce qui concerne l'ER2CT, il s'agit des éléments du dispositif tel qu'il est effectivement implémenté (étant entendu qu'il y a toujours un écart entre le prévu et le réalisé). Ce sont ces *résultats* qu'identifie notre première étude à visée pragmatique (1) à travers une description, qualitative et quantitative, du dispositif API (le nombre d'élèves et de formateurs concernés, le nombre d'heures de cours, les opinions des acteurs, etc..). Cette étude a fait apparaître un écart entre le dispositif prévu et le dispositif réalisé. C'est cet écart qui a motivé l'ER2CT à élaborer sur le champ un dispositif-pilote, en parallèle du dispositif API, et dénommé « Réflexion & Stratégies ».

3. **Les effets.** Pour F3E, ce sont les « incidences de l'action sur le milieu physique et humain environnant ». Autrement dit, ce ne sont pas les changements incarnés par l'action (*résultats*), mais les changements *provoqués* par les résultats de l'action. Ici se pose un problème méthodologique. On imagine bien que l'implémentation des dispositifs API puis Réflexion & Stratégies à l'ER2CT est susceptible de provoquer une multitude d'« effets », que ce soit sur les aptitudes et les comportements des élèves, mais aussi sur les pratiques des formateurs, sur l'organisation de la formation, sur la réputation et le positionnement de l'École, etc. Pour des raisons de faisabilité, tous ces effets supposés ne sont pas étudiables. Comment choisir ? Dans notre cas, le choix a été orienté par :

1. les intérêts des porteurs de projet, qui ont souhaité en priorité étudier les effets du dispositif sur les élèves.
2. la problématisation, c'est-à-dire le processus par lequel la question de départ (quels sont les effets du dispositif sur les élèves ?) s'est transformée en questions de recherche plus précises. Cette problématisation a été nourrie par une revue de littérature, une enquête exploratoire (comprise dans l'étude (1)) et des séances de réflexion collective avec les membres du groupe de pilotage. Elle s'est achevée par la formulation d'une liste d'hypothèses, parmi lesquelles il a fallu de nouveau choisir celles qui seraient opérationnalisées. Au terme de ce processus scientifique et délibératif, quatre hypothèses ont finalement été retenues, puis opérationnalisées dans le cadre de notre étude à visée pragmatique (2) :
 - H1 : Le dispositif a un effet sur l'efficacité cognitive des élèves.

- H2 : Le dispositif a un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle général des élèves.
- H3 : Le dispositif a un effet sur le rapport à l'apprendre des élèves.
- H4 : Le dispositif a un effet sur la représentation du métier d'élève des élèves.

4. **L'impact.** C'est le produit de tous les changements, issu de la conjugaison des *résultats* et des effets.

Notons enfin que, dans notre méthodologie, la caractérisation des résultats, des effets et de l'impact combinent toujours une dimension explicative et une dimension compréhensive :

- La **dimension explicative** consiste à objectiver le changement et, dans la mesure du possible, à le mettre en lien avec l'action mise en place. Cette objectivation prend appui sur des indicateurs fixes, le plus souvent de nature quantitative, qui, en servant de référents, permettent de « constater le changement ». Comme le rappelle Guy, « Observer le changement, ce serait donc référer à une permanence, une invariance, autrement dit " une stabilité " » (Guy, 2013, p. 139). Les indicateurs sélectionnés pour suivre l'action jouent ce rôle de référents immuables au regard desquels l'identification et la mesure du changement deviennent possibles. En d'autres mots, Archambault et Dumais formulent la même idée : « les données [...] servent de niveau de base pour mesurer le changement » (2012, p. 18). Dans cette étude d'impact, les scores des élèves aux tests du PESD⁶⁷ et au Sentiment d'Efficacité Personnelle constituent ce type d'indicateurs permettant d'objectiver le changement.

- La **dimension compréhensive** consiste quant à elle à qualifier la perception qu'ont les acteurs du changement, à l'interprétation qu'ils en font, aux significations qu'ils lui attribuent, à l'appréciation et au jugement qu'ils lui portent. Au cours de cette étude d'impact, nous avons ainsi mené 70 entretiens semi-directifs, au cours desquels les élèves et les form@teurs se sont exprimés, depuis leur propre point de vue, sur le dispositif et sur ses conséquences.

⁶⁷ Profil d'Efficiéce spontanée et sur Demande (Audy, 1993). Nous avons utilisé ce test pour mesurer les capacités d'apprentissage des élèves (voir partie 4).

1.4.3.2 Modalités d'intégration au fonctionnement du dispositif

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le volet « pragmatique » de l'étude d'impact était *intégré* au fonctionnement régulier du dispositif d'apprendre à apprendre. Le calendrier de la recherche et celui du dispositif fusionnèrent, afin que les décisions puissent effectivement s'appuyer sur les résultats de la recherche. Concrètement, cela signifie que chacune de nos deux études « pragmatiques » ((1) et (2)) fut individuellement suivie d'une phase de décision, puis d'une phase d'ajustement du dispositif⁶⁸. L'étude d'impact, dans son volet pragmatique, fonctionne donc sous la forme de « cycles ». Chaque cycle comprend trois phases, qui se succèdent :

1. La phase d'étude, qui vise à produire des connaissances sur les *résultats* ou sur les effets du dispositif.
2. La phase de décision, lors de laquelle les décisions sont prises, sur la base d'une évaluation⁶⁹ des connaissances produites lors de la phase d'étude.
3. La phase d'ajustement, lors de laquelle les décisions prises sont mises en œuvre.

⁶⁸ À l'heure où nous écrivons, les résultats de l'étude (2) n'ont pas encore été restitués, la phase de décision est en attente.

⁶⁹ L'évaluation est une appréciation, un jugement, que portent les porteurs de projet sur les connaissances issues de l'étude. Cette appréciation est formulée en fonction « de leur position, de leurs intérêts, de leurs valeurs et vision du monde (Guy, 2015, p. 85) ».

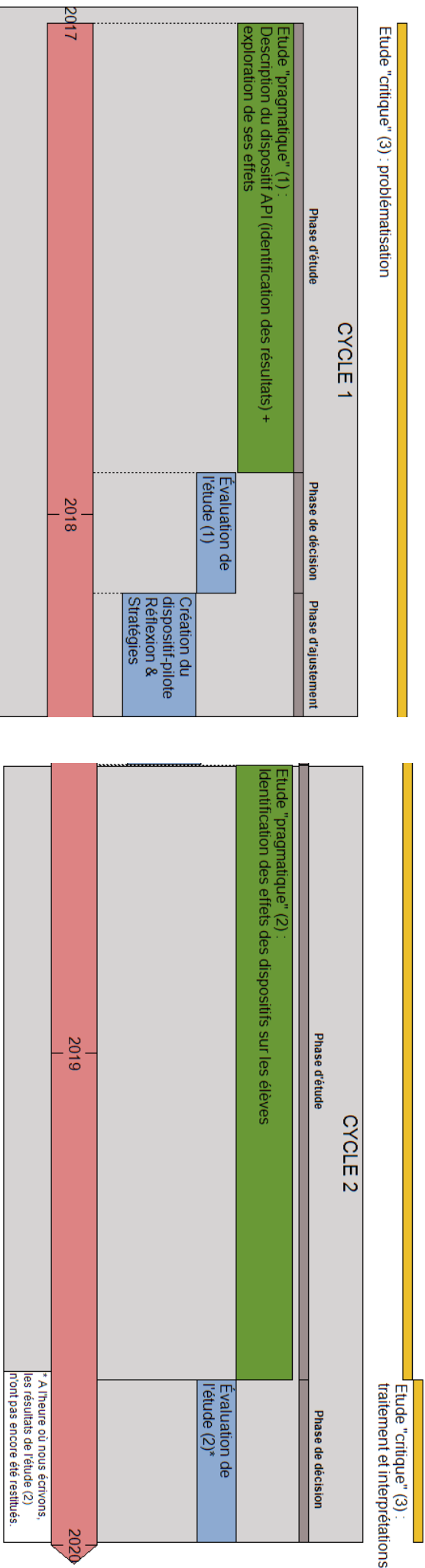


Figure 4 : organisation générale de l'étude d'impact

1.4.3.3 Modalités de collaboration entre les acteurs scientifiques et éducatifs

Comme nous l'avons déjà précisé, les acteurs éducatifs ont été étroitement associés à la recherche. Les membres de l'ER2CT ont participé aux activités scientifiques des phases d'étude, tout comme les acteurs scientifiques (le doctorant et ses encadrants) ont participé aux activités des phases de décision et d'ajustement. À chacune de ces phases, les modalités de collaboration ont varié, les acteurs jouant des rôles différents en fonction de leurs compétences et de leurs responsabilités.

Dans son ensemble, le pilotage du projet s'est structuré autour de trois collectifs :

Le groupe de pilotage. C'est l'organe central du projet, en charge des orientations stratégiques à la fois de la recherche et du dispositif. Il a été composé par l'ER2CT lors de la conception du projet. Ses membres sont le directeur de l'ER2CT, le responsable pédagogique, le responsable du pôle entreprise/emploi, le formateur en éducation cognitive⁷⁰, le responsable de l'association Plaisir d'apprendre⁷¹, et le doctorant (qui convoque et anime les réunions). Il s'est réuni huit fois au cours du doctorat.

Le comité de thèse, composé du doctorant, de ses deux co-directeurs de recherche, du directeur de l'ER2CT et du responsable pédagogique. C'est l'organe de régulation du doctorat dans son ensemble, qui a fait l'articulation entre le travail d'aide au pilotage et le travail universitaire. Il s'est réuni cinq fois au cours du doctorat.

L'équipe pédagogique, composée de 17 personnes. Essentiellement sollicitée au moment des phases de décision (pour interpréter et évaluer les résultats des études) et des phases d'ajustement (pour élaborer les modifications du dispositif). Elle s'est réunie au complet autour du projet une fois au cours du doctorat, lors d'un séminaire d'aide à la décision de trois jours, consacré à l'interprétation et l'évaluation des résultats de l'étude (1).

Nous le disions en préambule, les modalités de collaboration ont varié à chaque phase. Plus précisément :

⁷⁰ Recruté en 2014 lors de l'intégration du dispositif au fonctionnement régulier de l'École.

⁷¹ Qui a formé l'ensemble de l'équipe à l'API.

Lors de la **phase d'étude**, que l'on peut elle-même diviser en trois sous étapes :

1. La problématisation, entendue comme le processus par lequel la question de départ est transformée en questions de recherche puis en hypothèses. C'est un processus de réflexion collective, qui, dans le cas de l'étude (2), a été nourrie par a) une revue de littérature (sur l'éducation cognitive, essentiellement) et b) une enquête exploratoire (entretiens auprès des élèves et des form@teurs, réalisés lors de l'étude (1)). Les éléments de a) et b) ont été rapportés au groupe de pilotage par le doctor@nt, dans le cadre de séances de réflexion collective dont l'objectif était d'établir, progressivement, une liste d'hypothèses opérationnalisables.

Le caractère collaboratif de la problématisation visait :

- à inciter la réflexion critique sur les objectifs de l'action. La restitution de la revue de littérature aux act@urs éducatifs avait notamment pour objectif d'introduire de nouvelles connaissances induisant une prise de distance sur les pratiques et les finalités de l'action.
- à garantir la pertinence des orientations de recherche, pour les act@urs éducatifs. Comme nous l'expliquons plus haut, la collaboration permet ici de maintenir le contact entre les orientations de l'enquête scientifique et les problématiques d'action et de décision des act@urs éducatifs.
- à fonder l'interprétation des résultats. La problématisation collaborative ambitionnait aussi de préparer la compréhension ultérieure des résultats en familiarisant les act@urs avec les approches théoriques et les concepts centraux de la problématique.
- À construire la confiance épistémique autour des résultats à venir et, plus généralement, autour de la recherche.

2. Le recueil des données fut organisé conjointement par le doctor@nt et la respons@ble pédagogique de l'école, puis réalisé par le doctor@nt.

3. L'analyse des données. Cette étape relevait de la responsabilité et de la compétence des act@urs scientifiques exclusivement. De plus, l'indépendance des activités d'analyse vis-à-vis du terrain était nécessaire pour les prémunir des valeurs et enjeux contextuels qui pouvaient les influencer (mais qui ont été pris en compte lors de la problématisation). L'analyse des données est le « noyau scientifique » de la démarche, qui ne repose que sur les critères de scientificité associés aux techniques utilisées. Nous avons réalisé nos analyses en déconnexion avec les act@urs éducatifs, mais en collaboration avec différents act@urs universitaires, et notamment le département Maths-Informatique de l'université Jean Jaurès. Deux étudi@nts de Licence 3 ont travaillé sur la construction et l'automatisation du tableau de données, qui a ensuite servi de support aux analyses statistiques présentées dans la partie 4.

Lors de la **phase de décision**, que l'on peut elle-même diviser en trois étapes :

- L'interprétation des résultats fut réalisée avec les act@urs éducatifs. Elle fut guidée par le doctor@nt, qui restitua les résultats et accompagna le processus de mise en lien rationnel des résultats vers la formulation de conclusions et de nouveaux questionnements.
- L'évaluation des résultats appartient aux act@urs éducatifs. En l'occurrence il s'agissait pour les membres de l'ER2CT de « se prononcer sur l'appréciabilité » (Hadji, 2012) des résultats au regard de leurs objectifs, principes et valeurs. Comme le précise Guy : « Étudier l'impact d'un projet, ce n'est pas l'évaluer. C'est d'abord tenter, en amont de l'action, de caractériser et d'objectiver la portée du changement projeté, puis d'en saisir les significations en jeu pour les acteurs impliqués. Dans un geste second et complémentaire, l'évaluation (des impacts) pourra alors porter une appréciation, un jugement, sur la pertinence et l'opportunité du changement projeté au regard non seulement des résultats attendus par rapport aux objectifs, mais aussi de l'ensemble des effets et incidences anticipés par l'étude d'impact. Cette évaluation dépendra des acteurs, collectifs ou individuels, qui la signifieront à travers un jeu de

critères en fonction de leur position, de leurs intérêts, de leurs valeurs et vision du monde (Guy, 2015, p. 85) ».

- La décision qui, tout comme l'évaluation, appartient au porteur de projet, à savoir l'ER2CT, dans le respect de ses logiques habituelles de fonctionnement et de prise de décision.

En l'occurrence, en ce qui concerne les résultats de l'étude (1), l'interprétation et l'évaluation ont d'abord été réalisées par le groupe de pilotage. Suite à quoi les résultats ont été présentés à l'ensemble de l'équipe, qui, au cours d'un séminaire d'aide à la décision⁷², s'est également livré à l'interprétation et à l'évaluation des résultats. Enfin c'est la direction de l'École qui a pris la décision de créer et d'implémenter le dispositif-pilote « Réflexion & Stratégies ».

Lors de la **phase d'ajustement**, qui relève de la responsabilité et des compétences du responsable pédagogique, en collaboration avec l'équipe pédagogique. Le doctorant peut jouer un rôle de soutien à l'ingénierie pédagogique, qui n'a pas été sollicité dans le cas particulier de l'élaboration du dispositif-pilote « Réflexion & Stratégies ».

⁷² 20, 21 et 22 décembre 2017.

Synthèse de la partie 1

Dans cette partie, nous avons mis en contexte le travail de recherche dont cette thèse rend compte.

Premièrement, nous avons présenté le « terrain » de recherche, à savoir l'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse. Comme les autres E2C, l'école toulousaine a été créée en réaction au risque accru d'exclusion des jeunes adultes sans formation, depuis la fin des années 90. Ces écoles revendiquent des principes pédagogiques forts, qui font partie de leur identité pédagogique, tels que l'individualisation, l'accompagnement global, l'alternance. L'apprendre à apprendre est également un de leurs objectifs centraux, comme moyen d'accéder à la formation tout au long de la vie.

Nous avons ensuite présenté le dispositif d'apprendre à apprendre de l'École. Ce dispositif s'inspire du programme d'éducation cognitive API (Actualisation du Potentiel Intellectuel) développé dans les années 80 à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. À partir de ce programme, L'ER2CT a progressivement élaboré un dispositif, c'est-à-dire un ensemble d'activités pédagogiques articulées entre elles et permettant l'enseignement de « stratégies de résolution de problèmes », selon une approche pédagogique spécifique.

Puis nous avons présenté le projet de recherche, tel qu'il a été construit à partir de la demande initiale de l'ER2CT « *d'évaluer le programme API* ». La commande finale contractualise la réalisation d'une **étude d'impact collaborative** produisant des informations sur lesquelles peut s'appuyer l'École pour piloter le dispositif.

Enfin nous avons présenté la démarche d'étude d'impact collaborative employée pour mener cette recherche. La recherche comprend un volet pragmatique et un volet critique. Le **volet pragmatique** vise à produire des résultats directement en lien avec les problématiques d'action de l'ER2CT. Il a été composé de deux études, de deux « cycles ». Lors de la première étude (1), nous avons réalisé un état des lieux du dispositif API, qui a donné lieu à la décision de créer le dispositif-pilote « Réflexion & Stratégies ». Lors de la deuxième étude (2), nous avons étudié et comparé les effets du dispositif API et du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies. Ces deux études sont présentées dans la partie 4 de la thèse.

Le **volet critique** vise à construire et étudier un objet de recherche qui dépasse et inclut l'identification et la mesure des effets du dispositif. Cette mise en perspective nous a conduit à reconstruire la doctrine API (partie 2), puis à étudier son influence sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des acteurs (form@teurs et élèves) (parties 3 et 5). Pour cela, nous avons remobilisé et en partie retraité les éléments empiriques recueillis dans le cadre du volet pragmatique.

2. (Dé)construction de l'objet : l'API comme doctrine éducative

* Dans cette partie, les mots neutralisés ont un genre grammatical masculin.

Introduction

Nous avons vu dans la première partie que notre recherche s'enracine pour partie dans la proposition de l'ER2CT de réaliser une « évaluation de l'API ». Mais qu'est-ce que l'« API » ? Lors de la période de conception du projet, l'« API » nous est apparu d'abord comme un ensemble d'activités pédagogiques, participant d'un même ambitieux dessein : enseigner aux élèves à apprendre (mieux). Cet ensemble portait alors juste un nom, « API », sans que nous ne sachions précisément à quoi ce nom se référait pour les professionnels. Était-ce une « méthode » ? un « projet » ? un « programme » ?

Dans cette deuxième partie, nous présenterons le cheminement intellectuel qui, partant des premières observations de terrain, nous conduisit d'abord à considérer l'API comme un dispositif, puis à décider de reconstruire le discours éducatif que vise à opérationnaliser ce dispositif. Pour cela, nous avons mené une enquête doxographique à travers les « archives »⁷³ du dispositif, et, plus loin, du mouvement de l'éducabilité cognitive. Nous présenterons le modèle que nous avons construit pour mener cette enquête. Il structure le discours opérationnalisé par le dispositif en trois pôles : axiologique, ontologique, pédagogique. Enfin, nous exposerons et commenterons le contenu de ces trois pôles, reconstituant ainsi ce que nous définirons comme la « doctrine API », dont nous étudierons l'influence dans les parties suivantes. Pour plus de clarté les trois sous-parties feront l'objet d'une courte synthèse résumant les éléments essentiels.

⁷³ Au sens de Foucault, qui définit l'archive comme « la masse des choses dites dans une culture, conservées, valorisées, réutilisées, répétées et transformées. Bref toute cette masse verbale qui a été fabriquée par les hommes, investie dans leurs techniques et leurs institutions, et qui est tissée avec leur existence et leur histoire » (Foucault, 1968, p. 731).

2.1 Le dispositif comme espace d'effectuation d'un discours éducatif

2.1.1 L'intention du dispositif

Comme nous l'écrivions en introduction, les premières observations de terrain nous conduisirent à concevoir l'« API » comme un *dispositif*. Nous nous référons pour cela à une définition très générale du dispositif, entendu au sens de Vouilloux (2008) comme « un agencement qui résulte de l'investissement ou de la mobilisation de moyens et qui est appelé à fonctionner en vue d'une fin déterminée ». À la suite de cet auteur, nous concevons le dispositif comme un ensemble d'éléments articulés entre eux dans la poursuite d'un but. Le dispositif traduit une intentionnalité, qui, dans le cas d'un dispositif éducatif, est « adressée à autrui » (Aussel, 2013, p. 60).

Cette définition étant posée, envisageons à présent l'API sous l'angle du dispositif, tel que nous venons de le définir. Sa « fin déterminée » est claire : il s'agit de créer les conditions de la mise en œuvre d'un certain nombre de pratiques d'enseignement et d'apprentissage inspirées du « programme API », et visant elles-mêmes le développement de l'efficacité apprenante des élèves. **Pour le dire autrement, l'élaboration du dispositif est motivée par l'intention de mettre en œuvre un certain nombre de pratiques, décrites (mais aussi fondées et justifiées) par un discours (le « programme API »). Pour ses concepteurs, le dispositif est pensé comme un espace d'effectuation du discours, c'est-à-dire un espace au sein duquel les pratiques fondées, justifiées et décrites par ce discours vont pouvoir être mises en œuvre par les acteurs (form@teurs et élèves). Le dispositif permet la réalisation du discours, il donne les moyens de sa traduction en actes, il l'opérationnalise⁷⁴.** C'est dans cette perspective que l'École a « mobilisé des moyens », pour reprendre l'expression de Vouilloux, mobilisation de moyens qui s'est concrétisée par la création et l'articulation de deux types d'ateliers coordonnés entre eux, dont nous reprenons ici la présentation effectuée en 1.2.2 :

- les ateliers « API ⁷⁵ dédié », dont l'objectif est exclusivement l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Ces ateliers sont animés par

⁷⁴ « opérationnaliser » est ici entendu au sens de « rendre exécutable ».

⁷⁵ Actualisation du Potentiel Intellectuel, en référence au programme d'éducation cognitive (Audy et al., 1993), qui a inspiré le dispositif de l'ER2CT.

un form@teur spécialisé en éducation cognitive.

- les ateliers « API associé », où les stratégies d'apprentissage sont travaillées à l'intérieur des ateliers traditionnels de l'École que sont les mathématiques, le français, le multimédia... Les stratégies enseignées dans l'atelier API dédié sont reprises et « appliquées » à des problèmes disciplinaires, dans la perspective de favoriser le « transfert ». Ces ateliers sont animés par des form@teurs non spécialisés en éducation cognitive, mais néanmoins formés au programme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel⁷⁶.

Ces deux types d'ateliers, et leurs modalités d'articulation, constitue ce que nous nommons le dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT – élaboré dans la « fin déterminée » (Vouilloux, 2008) de permettre la mise en œuvre par les acteurs des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, fondées, justifiées et décrites par une doctrine éducative inspirée du « programme API » et, comme nous allons le voir, en partie personnalisée par l'équipe de l'ER2CT.

Or cette doctrine –appelons la discours de référence, pour le moment- est constituée d'un ensemble d'énoncés (positions morales, déclarations d'intention, savoirs pratiques et théoriques, descriptions de techniques...) qui sont, sous leur forme écrite, éparpillés dans les documents internes de l'ER2CT, les manuels du programme API, les publications scientifiques qui ont inspiré les concepteurs du programme. Les énoncés contenus dans les documents officiels du dispositif ne sont en fait que la partie immergée de ce corpus. Ce sont, dans leur majorité, des énoncés pédagogiques, qui décrivent et prescrivent la pratique des form@teurs. C'est le cas par exemple des documents « scénarios pédagogiques » qui décrivent le déroulé d'un atelier d'API, énumérant les neuf étapes que nous évoquions précédemment. Mais comme nous le verrons, ce discours pédagogique procède d'un discours théorique sur les phénomènes d'enseignement/apprentissage, un discours qui soutient et justifie les énoncés contenus dans les scénarios pédagogiques et, de manière générale, dans les documents officiels du dispositif. Or ce discours théorique n'apparaît pas dans ces documents officiels, il est en quelque sorte implicite, « sous-jacent ». En revanche, on en retrouve des traces, des allusions et des références dans les manuels du programme API et, plus loin, des exposés partiels dans les publications scientifiques des différents psychologues qui ont inspiré

⁷⁶ Voir l'historique du dispositif dans la partie 1.2.1.

les concepteurs du programme. Les documents officiels du dispositif sont en fait tout au bout de la chaîne, ils « représentent » d'autres documents, plus anciens, auxquels ils se réfèrent implicitement.

2.1.2 L'enquête doxographique

À ce point, notre démarche de (dé)construction de l'objet nous conduit à entreprendre de mettre à jour puis de caractériser le discours opérationnalisé par le dispositif d'apprendre à apprendre.

Comme l'ont bien montré des travaux aussi divers que ceux de Bourdieu (2000 [1972]), Rabardel (1995), Schoen (1994) ou Poitou (2007) l'instrument est, tout comme la pratique, dépositaire d'un savoir technique qui n'a jamais été exprimé sous une forme discursive, mais qui est accessible via des techniques de réflexivité et d'explicitation. Il y a là, replié dans l'outil ou dans le geste, un « potentiel d'idées » que, dans le cadre de cette recherche, nous faisons le choix de ne pas investiguer. Nous nous attacherons plutôt à retrouver, à rassembler et à ré-assembler les idées qui existent ou ont existé sous une forme discursive, ce qu'avec Foucault on pourrait nommer la « masse verbale » (Foucault, 1968) du dispositif, et qui dans ce cas nous est essentiellement accessible à travers les documents écrits que nous avons déjà cités : documents internes de l'ER2CT, manuels du programme API, publications scientifiques, etc.

En termes de méthode, il s'agit donc de mettre à jour, de reconstruire des liens entre des discours. Dans les meilleurs des cas, ces discours se font explicitement référence, et il est alors aisé de les réunir. Quand la référence explicite n'existe pas, nous nous appuyons sur des documents connexes (les autres publications de l'auteur, par exemple), et, en dernière instance, sur notre culture personnelle, scientifique, pédagogique et politique, pour, remontant la piste des mots, retracer le parcours des idées qui conduisirent à l'élaboration du dispositif.

C'est à une sorte de généalogie des idées du dispositif que nous nous sommes livré, un travail historique, ou, plus précisément, *doxographique*, en référence au néologisme « doxographie » initialement employé par le philologue Diels (1879) pour désigner « l'ancienne pratique consistant à dresser, sous une forme concise, un catalogue d'opinions (doxai) philosophiques

ou scientifiques » (Laks, 1992). Comme le souligne Eijk, à l'âge antique, la doxographie visait la « reconstruction d'une pensée perdue » (Eijk, 2019), en inventoriant et en organisant les énoncés relatifs à un sujet (philosophie naturelle, éthique, médecine...). C'était un travail d'« historiographie intellectuelle » dont la fonction était, selon les cas, mémorielle, didactique (transmettre les idées), ou philosophique (fournir des matériaux pour les exercices argumentatifs). Dans ce dernier cas, les doxographies témoignent d'une volonté de « rendre compte explicitement » (Eijk, 2019) des idées sur lesquelles s'appuyait tout nouveau discours intellectuel ; une démarche qui d'ailleurs, selon Eijk, est à l'origine d'une partie des coutumes scientifiques actuelles : « Cet engagement littéraire et discursif avec le passé intellectuel fut d'une grande influence sur le développement de la littérature scientifique et philosophique occidentale, car cette inclination, ce sentiment d'obligation de rendre compte *explicitement* des opinions des autorités antérieures, fut établie comme principe d'organisation et d'argumentation dans la littérature scientifique jusqu'aux temps modernes. » (Eijk, 2019). En élargissant quelque peu la définition initiale de Diels, la doxographie peut être considérée comme un travail de reconstruction de discours relatifs à une thématique ou, dans notre cas, à une entreprise⁷⁷ éducative (politique, dispositif, projet, programme,...).

Notre travail doxographique, s'il se veut un minimum outillé et méthodique, n'en reste pas moins du « bricolage » au sens que Feyerabend (1988 [1975]) donne à ce terme. Il conserve une irréductible part d'arbitraire, que nous assumons. Le résultat est une reconstruction d'un discours qui, avant elle, n'a jamais existé que sous une forme fragmentaire.

Bien sûr, un auteur pensant toujours sur les épaules d'un autre auteur, une telle enquête pourrait ne jamais se conclure. La profondeur de ce genre d'analyse dépend de la nature des questions que se pose le chercheur. Or dans notre cas, une analyse de premier niveau suffit : il eut été certes intéressant, mais impertinent d'exhumer « les fondements des fondements » de la doctrine.

Au-delà de la reconstruction, nous esquisserons dans les prochains chapitres une lecture circonstanciée et critique du la « doctrine API » mise à jour, réalisant par là une « doxographie commentée » du dispositif. Pour cela, nous tâcherons d'inscrire le discours API dans le « paysage », plus large, des idées au regard desquels il existe et se positionne. De

⁷⁷ L'« entreprise » étant ici entendue comme une action intentionnelle et organisée.

façon complémentaire, nous commenterons le discours API en prenant appui sur d'autres références politiques, scientifiques et pédagogiques, réunies pour former un « observatoire critique » du discours mis à jour. Là aussi, il s'agira de points de vue partiels, mais, dans la mesure du possible, justifiés.

Synthèse du chapitre 2.1

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence la « motivation idéale » du dispositif, élaboré afin de permettre la mise en œuvre de pratiques d'enseignement et d'apprentissage « d'apprendre à apprendre », décrites, fondées et justifiées par le discours éducatif et pédagogique du « programme API ». Les éléments de ce discours sont éparpillés dans les documents internes de l'ER2CT, les manuels du programme API, les publications scientifiques qui ont inspiré les concepteurs du programme.

Nous avons ensuite présenté la démarche qui nous a permis de mettre à jour et recomposer le discours éducatif qu'opérationnalise le dispositif. Pour cela, nous nous sommes inspiré de la pratique antique de la doxographie, qui consistait « à dresser, sous une forme concise, un catalogue d'opinions (doxai) philosophiques ou scientifiques » (Laks, 1992). Partant de cette définition, nous redéfinissons plus largement l'enquête doxographique comme un travail de reconstruction d'un discours – en l'occurrence celui qui a motivé la création du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT.

2.2 La structuration des doctrines éducatives

2.2.1 Éléments de définition

Nous avons jusque-là utilisé le mot « doctrine », sans réellement le définir. Qu'est-ce qu'une doctrine, ou, plus précisément, quelle signification donnons-nous à ce terme dans le cadre de cette thèse ?

1. La doctrine est un discours

Nous considérons, premièrement, que la doctrine est une forme particulière de discours. Commençons donc par définir le discours, qui est considéré dans notre travail comme une production langagière, plus précisément comme un ensemble d'énoncés (un « assemblage d'objets idéels » dirait Schlanger (2019)) agencés entre eux de manière à former un ensemble cohérent, un « système ».

2. Qui occupe une fonction particulière vis-à-vis de l'action

Nous considérons que la doctrine est un type de discours qui entretient un rapport particulier à la *praxis*, au « faire humain » (Castoriadis, 1975). Une doctrine a pour vocation particulière de « soutenir l'action », notamment en en précisant et légitimant les finalités et le mode opératoire. C'est en effet dans la perspective d'agir que les humains fabriquent et mobilisent des doctrines. C'est pourquoi il est souvent question de « doctrine » en relation avec un domaine d'action particulier : il en est ainsi des « doctrines politiques », des « doctrines militaires » ou encore, dans le domaine qui nous occupe plus particulièrement, des « doctrines éducatives » ou encore des « doctrines pédagogiques ».

Cette fonction particulière de la doctrine vis-à-vis de l'action est manifeste dans les définitions de sens commun du terme « doctrine », telle que celle donnée par le Petit Robert : « Doctrine : ensemble de notions qu'on affirme être vraies et par lesquelles on prétend fournir une interprétation des faits, **orienter ou diriger l'action** » (surligné par nous), ou encore celle proposée par le CNTRL : « Doctrine : Ensemble de principes, d'énoncés, érigés ou non en système, traduisant une certaine conception de l'univers, de l'existence humaine, de la

société, etc., **et s'accompagnant volontiers, pour le domaine envisagé, de la formulation de modèles de pensée, de règles de conduite.** » (surligné par nous)

Comme le formulent ces deux définitions, une doctrine ne comporte pas seulement des énoncés qui décrivent l'action, mais elle comporte également, et comme nous le détaillerons plus bas, des énoncés qui *fondent* et qui *justifient* l'action ; l'ensemble de ces énoncés étant mis en relation par un argumentaire logique, un *logos*. Une doctrine n'est pas une simple description de l'action, c'est, plus largement, **un discours sur le monde, avec une fonction particulière d'orientation des conduites.**

3. Qui n'est pas nécessairement dogmatique

Enfin, avant d'aborder plus précisément la question de la structuration des doctrines éducatives, relevons que le terme « doctrine » véhicule parfois une connotation péjorative, dans les cas où elle est définie à la manière du dogme comme une « proposition théorique établie comme vérité indiscutable par l'autorité qui régit une certaine communauté »⁷⁸. La « doctrine-dogme » ainsi définie se caractérise par sa fermeture à toute possibilité de réfutation empirique de ses énoncés. Ainsi pour Morin, une doctrine est un système d'idées qui se caractérise par sa « fermeture », sa déconnexion avec le réel, sa résistance au changement : « La doctrine s'autojustifie par la référence à la pensée de ses fondateurs et à ses postulats fondamentaux. C'est typiquement le cas des systèmes religieux. La doctrine se veut invulnérable à tout ce qui va la contredire. Certaines peuvent donc durer très longtemps [...] » (Morin, 1998).

En discordance avec cette définition, nous considérons pour notre part que la doctrine se définit en premier lieu par sa vocation à soutenir l'action, et cela indépendamment du degré d'ouverture et de « dogmatisme » de son argumentaire. Certaines doctrines sont effectivement dogmatiquement fermées sur elles-mêmes, d'autres plus ouvertes au changement. Ces dernières se fondent en général sur des théories scientifiques, par définition ouvertes à la réfutation. Mais une doctrine n'est pas une théorie scientifique, ou plutôt : ne se réduit pas à une théorie scientifique. Elle contient également des valeurs et des descriptions de techniques, ainsi que, le plus souvent, des éléments de croyances non-scientifiques qui viennent compléter

⁷⁸ Source : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). <https://www.cnrtl.fr/>

les théories scientifiques qui, seules, ne suffisent pas à fournir toutes les informations dont a besoin un acteur pour agir.

2.2.2 Le modèle en trois pôles

2.2.2.1 La nécessité d'un modèle

Nous en avertissions précédemment, notre travail de reconstruction de la doctrine opérationnalisée par le dispositif d'apprendre à apprendre, d'« enquête doxographique » à travers les « archives » (Foucault, 1968) de l'ER2CT et de l'éducation cognitive, reste un travail historique « de premier niveau ». Ceci étant dit, nous n'avons pas procédé de manière complètement intuitive non plus. Nous avons réalisé l'enquête à l'aide d'un modèle, que nous avons préalablement construit. Ce modèle structure *a priori* les éléments de la doctrine, nous permettant de les classer et de les organiser entre eux. En effet, nous considérons que l'un des intérêts d'une doxographie est de rendre lisible, préhensible et compréhensible le matériau historique qu'il met à jour, ce qui passe inévitablement par une forme de simplification et d'organisation. Par ailleurs, dans la démarche qui est la nôtre, l'établissement d'un simple catalogue, d'une « liste » des énoncés constitutifs de la doctrine serait de peu d'utilité dans la perspective d'étudier l'impact de ce discours sur l'ER2CT. Le matériau idéal que nous exhumons doit être aisément identifiable ; cela facilitera la recherche ultérieure de traces dans les discours des élèves et des membres de l'équipe pédagogique. Cette préoccupation pour la traçabilité des idées n'est pas seulement la nôtre : elle est au cœur de tout travail historique. C'est pourquoi nous reprenons à notre compte l'interrogation de Guigue : « Les idées pédagogiques anciennes ou nouvelles foisonnent, certaines ressurgissent, modernisées en changeant de nom plutôt que de manière de faire, d'autres ont donné naissance à des pratiques ponctuelles et banalisées, même si leur origine reste méconnue. Comment se repérer dans ce foisonnement ? Quelle mise en perspective proposer pour situer les idées et les stratégies pédagogiques les unes par rapport aux autres, comprendre leurs sens, leurs spécificités, leurs implications ? » (Guigue, 2018).

Afin de répondre à cette interrogation, nous avons donc décidé d'élaborer un modèle, assumant pleinement son inévitable influence sur la forme et le contenu de la doctrine que nous présentons. Nous l'avons dit, la doxographie est une reconstruction, sur laquelle l'historien laisse systématiquement sa marque. C'est pourquoi nous explicitons notre méthode et nos outils (le modèle), afin de donner au lecteur les moyens d'apprécier la nature de cette influence sur le résultat final.

Qu'est-ce qu'un modèle ? Avec Guy, nous le définirons comme « une représentation simplifiée de la réalité » qui « permet une meilleure structuration de la pensée » (Guy, 2014). Le modèle réifie la réalité afin de la rendre plus aisément perceptible et préhensible : « Face à la complexité qu'il peut y avoir à comprendre la contingence et ses processus dans la réalité, le modèle simplifie consciemment la réalité et propose une construction intellectuelle qui en accentue voire en caricature quelques aspects tout en maintenant un ensemble de propositions convenables » (Rosaye, 2014). Ce travail de simplification / réification / traduction de la réalité est, comme l'a montré Weber (2002 [1919]), au cœur du « métier de savant ». Toutefois, soulignons dès maintenant que la simplification n'est pas le propre de l'activité scientifique, sinon de la cognition humaine en général. Ce qui spécifie la démarche scientifique, c'est peut-être le caractère intentionnel et méthodique de ce processus modélisateur qui, pour Kant, est le propre de « l'âme humaine » toute entière : « Le schématisme de notre entendement, relativement aux phénomènes et à leur simple forme, est un art caché dans les profondeurs de l'âme humaine et dont il sera toujours difficile d'arracher le vrai mécanisme à la nature pour l'exposer à découvert devant les yeux » (Kant, 2012 [1781]). D'autre part, relevons avec Ricœur que ce phénomène « naturel » de simplification (« schématisation » dirions-nous avec Kant) est médié par des symboles : « D'une manière ou d'une autre, tous les systèmes de symboles contribuent à *configurer* la réalité. » (Ricœur, 1986). Et notamment par les symboles linguistiques ajoutons-nous, qui engendrent la formation de concepts et de théories, qui, en retour, donnent forme à notre perception et notre interprétation de la réalité. Nous y reviendrons.

Le modèle que nous proposons dans les pages suivantes est donc une simplification qui « configure » (Ricœur, 1986) les énoncés de la doctrine afin d'en donner, pour reprendre

l'expression de Weber, un « tableau de pensée homogène » (Weber, 2002[1919]). Plus précisément, nous proposons un modèle en trois « pôles ». Chaque pôle représente une catégorie de discours. Nous spécifions également, dans les grandes lignes, la nature des liens entre chaque pôle, sachant que, nous le verrons, ces liens varient considérablement en fonction des propositions pédagogiques, comme autant de « variations sur un même thème », ou de variantes du modèle.

Nous avons élaboré ce modèle, en premier lieu, en nous inspirant des propositions et réflexions préexistantes sur la structuration des discours éducatifs. Un certain nombre d'auteurs sont convoqués (Meirieu, Chevallard, Biesta notamment). Nous avons cherché à adapter ces propositions à notre propre travail, à les mettre en cohérence avec notre propre définition d'une doctrine, tel que nous l'avons défini dans les pages précédentes. En complément, nous nous sommes également directement appuyé sur des textes de « grands pédagogues », tels que Frobel, Freinet, Steiner, ou Neill⁷⁹. Nous avons, alternativement, mis à l'épreuve nos premières ébauches de modèle sur ces textes, ou bien essayé d'en inférer directement une structure récurrente, une matrice commune. C'est ainsi, par boucles abductives et « bricolage méthodologique » (Feyerabend, 1988 [1975]), que nous avons échafaudé le modèle que nous présentons dans le chapitre suivant.

2.2.2.2 Les trois pôles

Les trois pôles

Quel modèle choisir pour organiser les idées qui soutiennent un dispositif éducatif ? Pour répondre à cette question, nous sommes parti de la proposition de Meirieu (2017), pour qui « **L'analyse des discours pédagogiques** met à jour, en chacun d'eux, l'existence de trois pôles » (surligné par nous), à savoir le « pôle axiologique », le « pôle épistémologique », et le « pôle praxéologique », présentés comme ceci (le schéma est une reproduction) :

⁷⁹ Cette étude de texte a été réalisée à partir de l'ouvrage « Quinze pédagogues : idées principales et textes choisis », dirigé par Houssaye (2013).

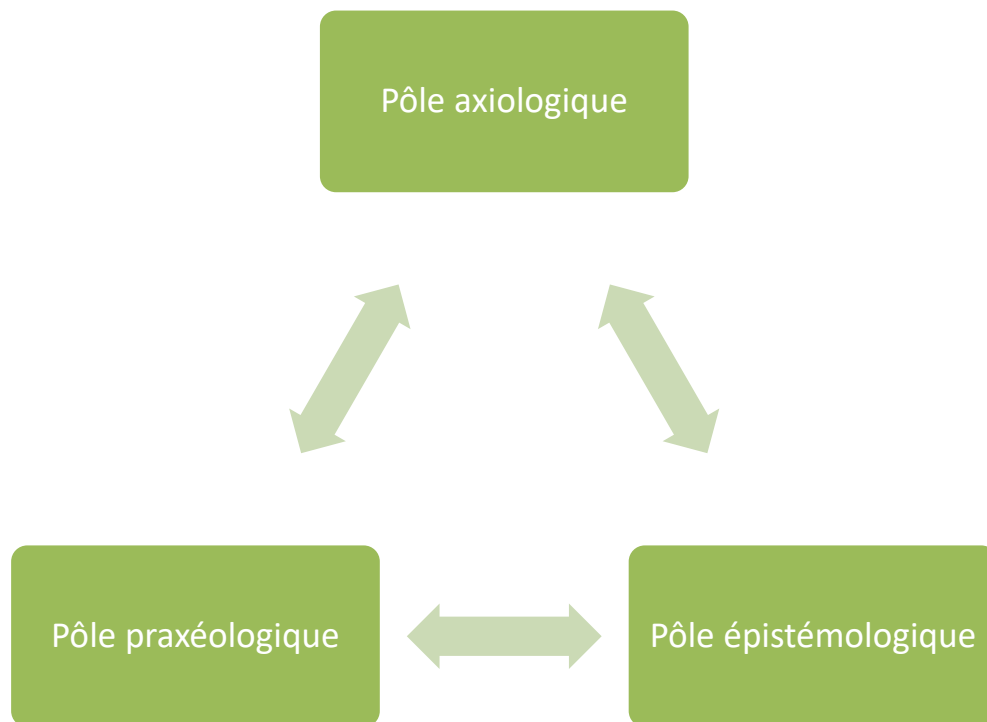


Figure 5 : les trois pôles du discours pédagogique, selon Meirieu (2017)

Dans son dernier ouvrage, l'auteur complète : « tous les systèmes pédagogiques articulent systématiquement trois éléments : d'une part, des finalités théologiques, philosophiques ou politiques, d'autre part, des connaissances disponibles sur l'enfant et son développement, sur les apprentissages, sur les conditions de la socialisation et enfin, des propositions pratiques, institutionnelles ou instrumentales », avant d'ajouter : « les finalités renvoient à une réflexion sur les valeurs, les connaissances à des données stabilisées par la recherche et les pratiques à une inventivité instrumentale » (Meirieu, 2018, p. 143).

Pour construire notre propre modèle, nous sommes parti de cette structuration en trois pôles (axiologique, épistémologique, praxéologique). Nous avons tâché de définir précisément chaque pôle, en l'adaptant si besoin aux particularités de notre travail pour le mettre en cohérence avec notre propre définition d'une doctrine éducative, et avec notre problématique.

1. Le pôle axiologique

Rappelons, avec Reboul, qu'« il n'y a pas d'éducation sans valeurs » (Reboul, 1999). Les valeurs de l'éducation s'expriment, de la manière la plus apparente peut-être, dans le choix des contenus culturels que l'éduc@teur (ou l'institution) fait le choix d'enseigner. Car comme le souligne Meirieu, on éduque toujours « à quelque chose » (2018, p. 106). Mais les valeurs de l'éducation s'expriment de bien d'autres manières, elles sont consubstantielles du discours comme de la pratique. À tous les niveaux, ce sont les valeurs qui orientent l'activité éducative, lui donnent une direction et une signification. Elles interviennent par exemple dans les multiples décisions de l'enseign@nt, dans sa pratique quotidienne. Elles participent de l'élaboration des grandes finalités de tout projet éducatif. Le pôle axiologique, tel que nous le définissons, exprime les orientations et préférences philosophiques, éthiques, politiques qui donnent son sens et sa direction à l'action éducative. Il est la voix des aspirations, de l'idéal de société auquel aspirent à participer les porteurs de projets.

Malgré leur rôle central, les valeurs et finalités ne sont pas toujours faciles à repérer, dans le discours éducatif. Elles sont souvent implicites car, comme nous l'avons déjà souligné, l'action ne répond pas toujours, ou pas intégralement à des intentions conscientes. Cela a été démontré par de nombreuses recherches, dans des champs disciplinaires divers. Nous pouvons citer en exemple les travaux de Bourdieu (2000 [1972]), dont les analyses minorent le rôle de l'intention, de la planification et de la réflexivité dans la pratique⁸⁰. En psychologie, les travaux sur la cognition située (Suchman, 1987) relativisent le rôle de la planification intentionnelle dans l'action, qui apparaît avant tout comme un *processus émergent*, rejoignant d'une certaine manière les réflexions de Castoriadis, pour qui l'essentiel des activités humaines sont en partie « lucide » et en partie « réflexe » : « Aucun faire humain n'est non conscient ; mais aucun ne pourrait continuer une seconde si on lui posait l'exigence d'un savoir exhaustif préalable, d'une élucidation totale de son objet et de son mode d'opérer » (Castoriadis, 1975, p. 108).

⁸⁰ Rappelons que pour Bourdieu, « La pratique est à la fois nécessaire et relativement autonome par rapport à la situation considérée dans son immédiateté ponctuelle parce qu'elle est le produit de la relation dialectique entre une situation et un *habitus*, entendu comme un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions*, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme et grâce aux corrections incessantes des résultats obtenus, dialectiquement obtenus par ces résultats. » (Bourdieu, 2000 [1972], p. 262).

Néanmoins, il existe certaines formes de l'action éducative dont les intentions sont plus explicites que d'autres. Pour Reboul, ce caractère intentionnel est le propre de l'*enseignement* « qui s'exerce dans une institution, dont les buts sont explicites, les méthodes plus ou moins codifiées, et qu'assurent des professionnels » (Reboul, 2010, p. 16), en opposition notamment à l'*éducation familiale*, qui est pour l'auteur une forme d'éducation « plus spontanée », moins « programmée ». Il convient, nous semble-t-il, de nuancer le propos de Reboul : les finalités des politiques éducatives ne sont la plupart du temps que très partiellement « explicites », en ce sens que les objectifs « concrets » sont fondés sur des systèmes de valeurs qui sont rarement formalisés. Les projets éducatifs ne sont pas toujours conscients des projets politiques qu'ils véhiculent. Selon les cas, la partie axiologique d'un discours éducatif est plus ou moins claire, importante, affirmée, témoignant d'un certain degré de « lucidité ».

2. Le pôle épistémologique (renommé en pôle ontologique)

Tel que nous le citons *supra*, le pôle épistémologique proposé par Meirieu est constitué de « connaissances disponibles sur l'enfant et son développement, sur les apprentissages, sur les conditions de la socialisation », connaissances qui sont « stabilisées par la recherche » (Meirieu, 2018, p. 143). C'est un discours explicatif composé d'assertions et d'argumentations théoriques liées au processus d'enseignement-apprentissage. De ce point de vue, le pôle épistémologique s'apparente à ce que Biesta (2015) nomme l'« ontologie de l'éducation », c'est-à-dire, pour l'auteur, toutes les informations permettant d'expliquer et de comprendre « how does education actually works » (Biesta, 2015).

À la définition de Meirieu, nous proposons ici d'apporter deux adaptations :

a. Les connaissances sur lesquelles se fondent les propositions éducatives ou pédagogiques ne sont pas systématiquement de nature scientifique. Ce sont plus généralement des croyances⁸¹, formulées en théories et en axiomes ayant prétention de vérité, mais pouvant appartenir à des

⁸¹ Rappel : la croyance est dans cette thèse définie comme un énoncé qui fait l'objet d'une adhésion, quelles que soient la nature ou la « validité » de cet énoncé. La précision est nécessaire, car le mot « croyance » est parfois utilisé en opposition au savoir. Ce n'est pas le cas ici : un savoir, scientifique ou non, peut faire (ou non) l'objet d'une croyance.

registres de validité tout à fait divers. Citons par exemple le cas de la pédagogie Freinet, dont les inspirations vitalistes relèvent plus de la tradition philosophique que de la science, tout comme l'anthroposophisme de Steiner, qui relève quant à lui d'une forme de pseudo-science aux influences ésotériques.

b. Ces croyances ne sont pas uniquement d'ordre psychologique. Certes, les théories psychologiques et anthropologiques occupent un espace important dans les discours éducatifs, cependant les propositions éducatives que nous avons étudiées ne s'appuient pas seulement sur des conceptions de l'humain, mais plus largement, sur des conceptions de la société et du monde. Ainsi Rousseau décrit-il une société aliénante, pour Neill elle est répressive et moraliste, pour Alvarez elle représente « un système individualiste et compétitif » (Alvarez, 2016, p. 397).

En conséquence de ces deux remarques, nous définirons les énoncés du pôle épistémologique comme des croyances, exprimant des représentations de l'humain et du monde et pouvant relever de registres de validation divers. Au regard de cette définition, et, nous inspirant partiellement de Biesta (voir *supra*), il nous apparaît pertinent de renommer le « pôle épistémologique » en « **pôle ontologique** », mobilisant dans ce cadre la définition de Poirier, pour qui « l'ontologie se réfère à la nature de la réalité, à la nature des choses (êtres humains et non-humains, et objets) et à la nature de leurs relations (incluant leur existence, leur enchevêtrement et leur devenir communs) telles que conçues, vécues et mises en actes par les acteurs culturels / agents sociaux » (Poirier, 2016).

3. Le pôle praxéologique (renommé en pôle pédagogique)

Pour Meirieu, le « pôle praxéologique » est le discours sur l'action, à proprement dit. Il contient les énoncés décrivant les méthodes, les outils, les principes, les techniques, etc. Au vu de cette définition, nous proposons de le renommer en « pôle pédagogique », réservant le terme de praxéologie à une plus large définition de l'action.

Le pôle pédagogique porte sur le *modus operandi* de l'éducation. Selon les cas, il prend une forme plus ou moins « programmatique » ou « orientante ». Dans sa version programmatique, le discours pédagogique détaille finement la nature et l'ordonnement dans le temps des gestes à accomplir, prenant la forme d'un « manuel technique », d'une « procédure pédagogique » de l'action éducative, qu'il s'agirait « d'appliquer », ou d' « exécuter ». Dans ce cas, le discours pédagogique s'appuie sur ce que Biesta (2015) nomme une « conception technologique » de l'éducation, qui considère que les phénomènes éducatifs sont entièrement explicables par des relations de causes à effets, et que, de ce fait, la pratique est entièrement planifiable à partir de calculs anticipatoires.

Dans sa version « orientante », le discours pédagogique est moins précis et moins injonctif. Il expose le plus souvent des « principes pédagogiques » à partir desquels les techniques effectives peuvent être élaborées par les pr@ticiens. Ces principes ne sont pas envisagés comme des instructions, mais plutôt comme des « ressources », qu'il s'agit pour l'éduc@teur de mobiliser / conjuguer / adapter *in situ*, en fonction de ses compétences propres et des spécificités de chaque situation. Dans ce cas, l'exposé des principes pédagogiques est parfois assorti de conseils sur la manière d'élaborer soi-même ses propres techniques, au recours éventuellement des éléments théoriques (contenu dans le discours ontologique) et axiologiques (contenu dans le discours axiologique), et/ou à travers la mise en œuvre d'une « analyse réflexive » elle-même guidée par une méthodologie plus ou moins précise.

2.2.2.3 Les relations entre les trois pôles

Quelles sont les relations entre les trois pôles ? Comment s'articulent, au sein des discours éducatifs, les énoncés d'ordre axiologique, ontologique et pédagogique ? Quelle est la *dynamique* de ce modèle ? Comme le suggère Meirieu (2018, p. 144), les propositions éducatives se distinguent autant les unes des autres par le contenu spécifique de leurs trois pôles, que par la manière singulière dont ces éléments s'agencent et se relationnent entre eux. À cœur de cette diversité, il est possible d'identifier des formes récurrentes, et d'esquisser, à l'appui de différents apports théoriques, une typologie des relations le plus souvent entretenues par les énoncés axiologiques, ontologiques et pédagogiques.

1. Pôle axiologique – pôle ontologique

Dans la majorité des discours éducatifs, les énoncés axiologiques, exprimant des valeurs ou des finalités, sont étroitement liés (« enchevêtrés », dirait Putnam) avec les énoncés ontologiques, expliquant la nature de l'humain ou du monde. Certains fragments de discours apparaissent même, dans certains cas, relevant à la fois d'un discours ontologique et d'un discours axiologique, à la manière des « concepts éthiques épais » de Putnam (2004), dont la fonction est à la fois descriptive et évaluative (Putnam, 2004). Dans d'autres cas encore, le discours axiologique est absent, signalant des projets dont les valeurs et les finalités ne sont pas explicitées, ou sont complètement occultées par le discours ontologique.

En grossissant le trait, nous pouvons identifier deux formes, deux « idéaux-types » de relation entre les deux pôles :

a. quand l'ontologie justifie l'axiologie.

Dans ce type de discours, les énoncés de type ontologique précèdent les énoncés axiologiques, à qui ils servent de justification. L'argumentaire est du type :

L'homme (ou le monde) est comme ceci [ontologique] donc l'éducation doit viser cela [axiologique].

Prenons l'exemple du passage ci-dessous, extrait de *Menschenerziehung* (Education de l'homme) de Fröbel (cité par Heiland, 2013) :

« En tout repose, agit, domine le divin, Dieu... Toutes les choses ne sont que parce que le divin agit en elles. Le divin agissant dans chaque chose est l'essence de chaque chose. La destinée et la fonction de toutes les choses sont de manifester leur essence, donc leur divin et donc de montrer le développement du divin en soi, de faire connaître Dieu par sa nature extérieure et grâce à l'éphémère, de le révéler. La destinée particulière, la vocation spécifique de l'homme, en tant qu'être de perception et de raison, c'est de l'amener à une prise de conscience complète, à une cognition vivante, à un jugement clair de son essence, de son divin, c'est-à-dire de Dieu, tout comme de sa destinée, de sa profession, et d'appliquer tout

cela avec autodétermination et liberté dans sa propre vie, de le rendre efficace, de le faire connaître. La stimulation, le traitement de l'homme en tant qu'être devenant conscient de soi, se pensant, se percevant, en vue de la représentation pure et intacte de la loi intérieure, du divin avec conscience et autodétermination, et la présentation du chemin et des moyens vers ce but, c'est l'éducation de l'homme. ».

Ou encore, le passage suivant, extrait de la conclusion de « Les lois naturelles de l'enfant » d'Alvarez (2016, p. 397-398) :

« [...] le jeune enfant est un être d'amour, un élan de bonté incarné qui recherche et aime avant tout le bon, et fronce les sourcils devant le mauvais. Regardons nos enfants et rappelons-nous qu'ils sont faits de joie, d'amour, d'empathie. Ils sont fondamentalement mus par des élans altruistes, généreux, ce sont des sauveurs du monde, d'ardents défenseurs des plus démunis. [...]

En n'obéissant pas à cette loi qui exige que les êtres humains s'épanouissent dans la reliance, nous vivons collectivement en sous-régime empathique, mais également en sous-régime cognitif, en sous-régime métabolique, et en sous-régime créatif... Nous méconnaissons nos potentiels réels. La coopération, la générosité, l'altruisme, la chaleur humaine, ne devraient plus être des alternatives ou des options séduisantes ou « oxygénantes ». Ces valeurs devraient être le socle de tout environnement ayant l'ambition d'accueillir et d'épanouir la vie humaine. La reliance positive à l'autre n'est pas négociable, elle est la clé de voûte de l'épanouissement individuel et collectif.

Offrons aux enfants ce qu'ils demandent, c'est-à-dire la liberté d'être actifs au sein d'un environnement riche, où ils peuvent vivre entre eux et avec nous, dans des relations de confiance et de bienveillance. C'est tout ce que l'esprit humain réclame. »

b. quand l'axiologie oriente l'ontologie.

Ce sont cette fois-ci les énoncés de type axiologique qui précèdent les énoncés ontologiques. Les finalités sont formulées clairement : le projet éducatif poursuit des orientations politiques, affirme un choix de société. Le discours ontologique vient alors dans un second temps, soit

comme une confirmation du discours axiologique, soit comme un instrument à la mise en œuvre de celui-ci – dans ce dernier cas le discours ontologique se présente sous la forme de « connaissances pour l'action » et, de ce fait, est lui-même étroitement lié au discours pédagogique.

Dans tous les cas, ce sont les préférences axiologiques qui orientent, façonnent, circonscrivent les assertions ontologiques. Pour illustrer notre propos, prenons deux exemples :

1. Le premier exemple nous est fourni par les écrits de Neill dont le projet éducatif est, avant tout, un projet de réforme politique. Au début de sa carrière d'éduc@teur, il voit en l'éducation de son époque la source de tous les maux de son temps : « Lorsque, en 1920, il songe à ouvrir une école, Neill est un homme déjà parti en guerre contre la société et même contre la civilisation. Son œuvre se voudra une œuvre de régénération sociale. Sa révolte est née à la vue des conditions de vie et de travail dans les banlieues industrielles et même dans les campagnes de son Écosse natale. C'est le triomphe de la misère, de l'égoïsme. [...] Constat d'échec qui discrédite à jamais toute prétention des adultes à vouloir transmettre quoi que ce soit aux jeunes générations. » (Saffange, 2013, p. 612). Partant de ce « constat d'échec », le projet éducatif de Neill vise un nouvel idéal de société, fortement inspiré par les valeurs anarchistes libertaires. « Chacun est libre de faire ce qu'il veut aussi longtemps qu'il n'empiète pas sur la liberté des autres » (cité par Saffange, 2013, p. 617) annonce-t-il en credo pédagogique.

La formation du discours axiologique (anarchiste-libertaire) de Neill est donc indépendante de son discours ontologique (psychanalytique), qui intervient dans un deuxième temps, à la fois dans sa biographie et dans ses écrits. Comme le souligne Saffange : « En fait, si la psychanalyse le séduit tant, c'est qu'elle vient nourrir une quête » (2013, p. 615) en apportant une explication scientifique des comportements humains auxquels il s'oppose, et avec elle, des pistes pour l'action pédagogique. Ainsi Neill explique à l'appui de la théorie psychanalytique que cette propension des humains à faire la morale, qu'il condamne tant, résulte de refoulements dans l'inconscient des pulsions et des envies que, dès lors, il vaille mieux que l'éduc@teur laisse s'exprimer, dès le plus jeune âge. À tel point qu'il affirmera que l'objectif de son école est de « former des adultes qui n'ont pas besoin de psychanalyse » (Neill, 2004[1960]). Comme pour illustrer l'intégration de la psychanalyse à sa pensée spirituelle et politique, Neill écrit, en 1960 dans l'introduction de « Libres enfants de Summerhill » : « Tous les crimes, toutes les haines, toutes les guerres peuvent être ramenés au

mal de l'âme » (Neill, 2004 [1960], p. 20). La boucle est bouclée : le discours axiologique initial a présidé au « choix » du discours ontologique, qui vient le justifier en retour.

Un deuxième exemple nous est fourni par l'ouvrage de Meirieu, *La Riposte* (2018), auquel nous avons emprunté des éléments de réflexion sur les « trois pôles » de tout « système pédagogique ». Dans son ensemble, cet ouvrage se veut essentiellement une réflexion critique sur les tendances éducatives actuelles et, en cela, comporte lui-même l'exposé d'un projet éducatif. En introduction, Meirieu s'interroge : « Quels enfants voulons-nous former ? Pour quel monde ? » (Meirieu, 2018).

Or la structuration de son exposé fait elle aussi, comme chez Neill, précéder le discours axiologique au discours ontologique. La proposition de Meirieu débute par une réflexion philosophique et politique qui stabilise les finalités (chapitre 6 : « Quelles finalités éducatives pour faire face aux défis d'aujourd'hui ? »). Le discours ontologique intervient dans un second temps, cette fois-ci non pas comme une caution au discours axiologique (qui s'auto-justifie), mais comme un instrument à sa réalisation (chapitre 7 : « Quelles connaissances mobiliser pour atteindre nos finalités ? »). Ici, les énoncés ontologiques⁸² sont en quelque sorte sélectionnés au regard de leur fonctionnalité vis-à-vis des intentions que se donne le pédagogue, comme si, comme dans le cas de Neill, les préférences axiologiques exerçaient une action « orientante » sur les assertions ontologiques.

2. Pôle axiologique – pôle pédagogique

La relation entre le pôle axiologique et le pôle pédagogique ne se résume pas à une relation de détermination des moyens par les fins. La question de l'*incarnation* des valeurs par la technique est complexe, et nous ne faisons ici que la survoler. En grossissant le trait, nous identifions là aussi deux formes, deux « idéaux-types » de relation entre les deux pôles :

⁸² basés sur la phénoménologie, sur les théories du développement de Wallon, Vygotski et Bruner, et sur l'analyse institutionnelle (Meirieu, 2018).

a. quand l'axiologie sollicite la pédagogie.

Dans la majorité des textes éducatifs, le discours pédagogique est situé après le discours axiologique, les « moyens » succédant aux « fins ». Dans un certain sens, le champ des valeurs « passe commande », **sollicite** le champ de l'action. Les valeurs et les finalités formulées par le discours axiologique sont représentées, dans le langage de l'action, par des descriptions de méthodes, de programmes et de techniques.

Plus précisément, le discours pédagogique véhicule les valeurs à travers :

- les énoncés portant sur le contenu des enseignements. Les contenus culturels (savoirs, savoir-faire, savoir-être) contenus dans un programme d'enseignement sont l'expression la plus évidente de ses orientations philosophiques et politiques. À l'image du « socle commun de compétences, connaissances et culture », ils représentent la « culture légitime » qu'un groupe social décide de transmettre à ses enfants.

- les énoncés portant sur la forme des enseignements. « Il n'y a pas d'éducation sans valeurs », écrivions-nous précédemment avec Reboul (1999). Nous ajouterons avec Charlot (1976) que ces valeurs s'expriment autant par le contenu des programmes que par les méthodes pédagogiques employées. Aucun format pédagogique n'est axiologiquement neutre. Dans certains cas, les valeurs promues ou transmises par une pédagogie le sont intentionnellement et explicitement. C'est le cas de la « pédagogie coopérative » de Freinet, qui promeut des valeurs d'égalité, de solidarité, de coopération. D'autres fois, certains formats pédagogiques véhiculent des valeurs à leur insu, des valeurs clandestines en quelque sorte, qui s'avèrent parfois contraires aux attentes de leurs promoteurs. Ainsi pour Charlot, la pédagogie nouvelle, « pédagogie du peuple » pour certains de ses promoteurs, porte en réalité les intérêts d'une société « bourgeoise néo-capitaliste », car « elle tend à développer le sens de l'initiative individuelle et l'adaptabilité des travailleurs à des situations changeantes » (Mollo-Bouvier, 1978, au sujet de Charlot, 1976).

b. quand la pédagogie conditionne l'axiologie.

Le paradoxe de la pédagogie nouvelle illustre un point fondamental de la relation entre le pôle axiologique et le pôle pédagogique. Le discours sur l'action observe sa propre logique et, parfois, il échoue à traduire les valeurs en techniques voire, comme dans le cas de la pédagogie nouvelle, il les dévoie complètement. Autre exemple : Reboul, dans son ouvrage sur l'endoctrinement (Reboul, 1977), met en lumière l'extrême difficulté à laquelle sont confrontés les pédagogues désireux d'élaborer une pédagogie réellement émancipatrice. Les finalités sont parfaitement justifiables et explicites sur un plan philosophique, mais leur traduction opérationnelle est semée de pièges et, bien souvent, les initiatives émancipatrices se soldent par des endoctrinements insidieux. En éducation comme ailleurs, « l'enfer est pavé de bonnes intentions ».

L'opérationnalisation des valeurs apparaît donc comme une *mise à l'épreuve* à laquelle les intentions initiales des pédagogues ne résistent pas toujours car le discours méthodologique est parfois incapable de leur donner corps, de les traduire dans le langage de l'action. Ce dernier rétroagit alors sur les intentions, il les **conditionne** en les circonscrivant voire en les ré-orientant vers de nouveaux territoires. Le « faisable » détermine en partie le « souhaitable ». De fait, les initiatives actuelles de pédagogie nouvelle se revendiquent beaucoup moins des idéaux socialistes qui animaient leurs prédécessrices. Cette mutation est évidemment multifactorielle, mais il n'est pas déraisonnable de penser que les analyses comme celle de Charlot eurent une incidence sur les discours politiques associés aux pédagogies nouvelles.

Les finalités d'un projet éducatif sont donc dépendantes des possibilités de l'action pédagogique, qui leur confère une crédibilité, une plausibilité. Les moyens exercent une influence sur les finalités, comme le remarque également Habermas dans le cadre plus large de l'action politique : « De toute évidence, il existe une relation d'interdépendance entre, d'une part, les valeurs qui procèdent d'intérêts déterminés et, d'autre, part, les techniques qu'il est possible de mettre en œuvre pour satisfaire des besoins qui sont eux-mêmes orientés par rapport à certaines valeurs. Quand des prétendues valeurs finissent par perdre leur relation à la satisfaction techniquement adéquate de besoins réels, elles perdent leur fonction et ne sont plus que des idéologies qui s'étiolent ; inversement, il peut avec certaines techniques

s'élaborer des systèmes de valeurs nouveaux sur la base des intérêts modifiés. » (Habermas, 1990, p. 105).

Pôle ontologique – pôle pédagogique

La relation entre le pôle ontologique et le pôle pédagogique, entre les descriptions et les prescriptions, est elle aussi à double sens :

a. quand l'ontologie fonde la pédagogie.

Dans les discours éducatifs, les énoncés prescrivant ou orientant l'action (énoncés pédagogiques) apparaissent le plus souvent **fondés** par des énoncés ontologiques, qui décrivent et qualifient les processus d'enseignement / apprentissage, le fonctionnement psychologique de l'apprenant, etc. Les méthodes, principes et techniques pédagogiques de tous ordres « s'appuient », « s'adosent » sur des affirmations qui, nous l'avons expliqué plus haut, ne sont pas systématiquement de nature scientifique. Plus précisément, le discours pédagogique résulte de la conjugaison du discours axiologique (qui lui donne sa direction) et du discours ontologique (qui le fonde). Pour Rey (1996), c'est précisément cette mise en tension entre des « fins » et des « matériaux » qui définit une « méthode » : « une véritable méthode [...] consiste à établir un rapport rationnel entre le matériau ou les données dont on dispose, les démarches à accomplir et le but poursuivi. Elle consiste à dire : compte tenu des matériaux ou des objets qui me sont donnés, les démarches pour atteindre tel but sont nécessairement telles. Par suite, on voit bien qu'il ne saurait y avoir de méthode qui ne prenne en considération les objets auxquels elle doit s'appliquer et la fin à laquelle elle tend. » (Rey, 1996, p. 121).

b. quand la pédagogie valide l'ontologie.

Au sein d'un même projet éducatif, on observe cependant parfois une sorte de découplage entre des énoncés théoriques et des propositions pratiques qui sont en fait issues d'autres énoncés théoriques, plus anciens et/ou plus aisément opérationnalisables. La pédagogie Steiner est un bon exemple de ce découplage, comme le révèle ce passage, extrait d'un article de Ullrich (2013) sur la pensée pédagogique de Steiner : « Les idées de Steiner sur l'éducation

demeure pendant dix ans pure théorie. Ce n'est qu'en 1919, année de la révolution allemande et apogée du mouvement international d'Éducation nouvelle, que le pédagogue autodidacte fonde une École nouvelle. L'anthropologie pédagogique de Steiner va désormais intégrer, en partie contre sa propre compréhension idéologique, de nombreuses données de la réalité pédagogique d'alors, données qui ne pouvaient découler de formules abstraites. C'est pourquoi la pratique pédagogique des écoles Steiner (et des jardins d'enfants) est étroitement apparentée à celle qui est mise en œuvre dans d'autres courants de l'Éducation nouvelle. » (Ullrich, 2013, p. 276).

Dans l'histoire des idées éducatives, on peut ainsi fréquemment observer que les méthodes et les techniques se dissocient des énoncés ontologiques desquels elles sont issues, et parfois se réassocient avec d'autres énoncés ontologiques qui viennent les « re-fonder » d'une manière différente. C'est le cas de l'anthropologie pédagogique de Steiner qui « intègre » des pratiques pédagogiques exogènes, issues de l'Éducation nouvelle. À l'heure où nous écrivons, l'actualité nous fournit un autre exemple de ce phénomène. Certains chercheurs en Sciences Humaines et Sociales et pédagogues accusent des neuroscientifiques de se réapproprier des principes éducatifs qui, selon eux, existaient bien avant que les neurosciences ne voient elles-mêmes le jour. Plusieurs champs scientifiques se disputent la paternité des « fondements » de telle ou telle pédagogie. Cette controverse révèle l'influence du discours pédagogique sur le discours ontologique : les discours pédagogiques sont des objets de convoitise pour les discours ontologiques, car ils leur apportent une forme de **validation** pratique, et, avec elle, une crédibilité empirique. La légitimité est à double sens : le discours pédagogique, fondé par le discours ontologique, lui apporte validité et crédibilité en retour.

À l'appui des réflexions développées dans les pages précédentes, nous pouvons à présent formaliser notre modèle. Les doctrines éducatives s'organisent selon trois pôles, qui entretiennent entre eux des relations d'interdépendance :

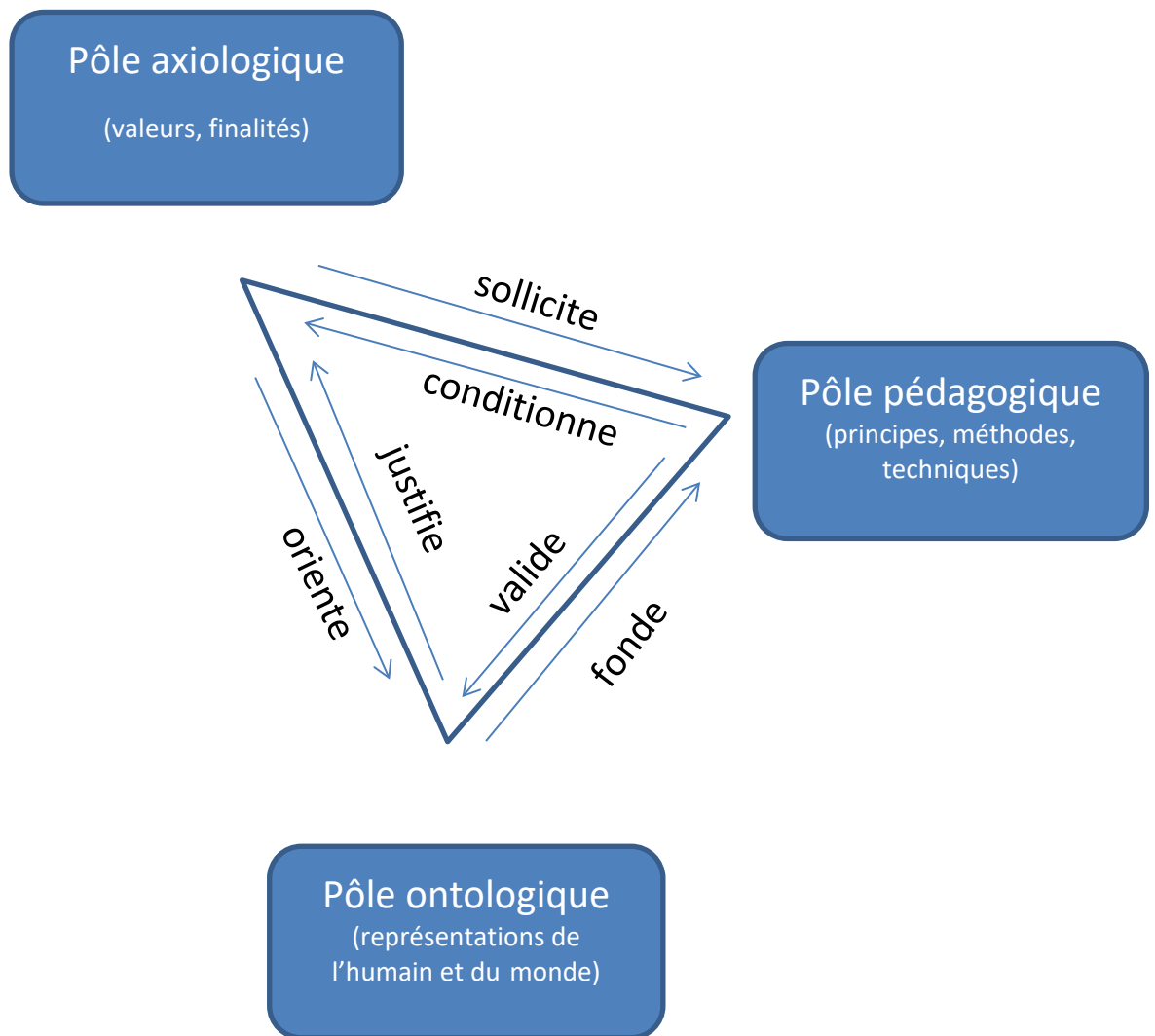
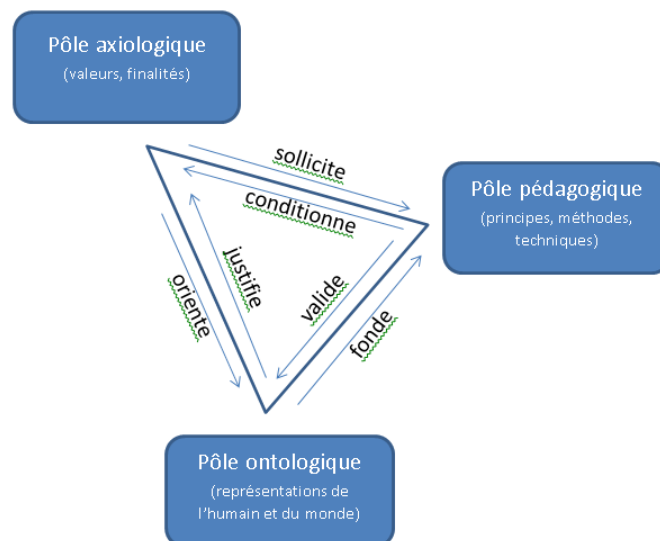


Figure 6 : structuration des doctrines éducatives

Synthèse du chapitre 2.2

Dans ce chapitre, nous avons entrepris de pré-structurer la doctrine éducative opérationnalisée par le dispositif d'apprendre à apprendre. Pour cela, nous avons d'abord défini la notion de doctrine, entendue dans notre travail comme un discours sur le monde, avec une fonction particulière d'orientation des conduites.

En suivant, nous proposons une structuration des doctrines éducatives. Notre modèle, inspiré notamment de la proposition de Meirieu (2017, 2018), se structure en trois pôles dont nous pouvons esquisser, en grossissant le trait, la nature des interrelations :



2.3 Les éléments axiologiques, ontologiques et pédagogiques de la doctrine API

Dans ce troisième chapitre de la partie 2, nous allons exposer le contenu de la doctrine éducative « API ». En effet, comme nous l'avons exposé dans les deux derniers chapitres, le dispositif a été élaboré afin de permettre la mise en œuvre d'une doctrine éducative composée d'énoncés d'ordre axiologique (valeurs, finalités), ontologique (représentations de l'humain et du monde) et pédagogique (principes, méthodes, techniques) qui sont, dans leur forme discursive écrite, éparpillés dans les documents internes de l'ER2CT, les manuels du programme API, les publications scientifiques qui ont inspiré les concepteurs du programme.

Nous avons reconstruit cette doctrine éducative en réalisant une « enquête doxographique » structurée par le modèle des discours éducatifs élaboré dans la chapitre 2.2. Nous présenterons successivement les énoncés du pôle axiologique, puis du pôle ontologique, et enfin du pôle pédagogique. À chaque fois, nous précisons la nature et l'origine des documents sources, qui sont consultables en annexes.

En complément, nous proposerons un commentaire de chacun des pôles ; ce commentaire sera envisagé comme une lecture critique, une mise en perspective socio-historique des énoncés axiologiques, ontologiques et pédagogiques mis à jour.

2.3.1 Éléments axiologiques

Pour reconstruire la partie axiologique de la doctrine API, nous avons essayé de repérer les notions-clefs représentatives des intentions et des valeurs des auteurs des textes que nous avons étudiés. Comme nous le verrons, le discours axiologique du dispositif est une réappropriation, par l'ER2CT, du discours axiologique du programme API. Le dispositif n'a en effet pas exactement les mêmes finalités que le programme dont il s'inspire.

2.3.1.1 Valeurs et finalités du programme API: efficience cognitive, rendement scolaire, productivité au travail et croissance humaine

Pour identifier les valeurs et finalités du programme API, nous nous sommes essentiellement appuyé sur les textes directement rédigés par son concepteur, P.Audy, éventuellement associé à d'autres membres de l'UQAT qui ont participé à la mise en œuvre et au développement du programme au Québec dans les années 80/90. Plus précisément, les principaux documents consultés sont :

- l'article « La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I) », de P.Audy, F.Ruph, M.Richard, paru dans la revue québécoise de psychologie (Audy et al., 1993) (annexe BAB1)
- l'article « La prévention des déséquilibres personnels et sociaux par la médiation des principes de vie », de P.Audy, paru dans la revue québécoise de psychologie (Audy, 1995) (annexe BAB2).
- le document « A.P.I: une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel » de P.Audy, édité par l'UQAT (Audy, 1993) (annexe BAB3).
- le document « Efficience cognitive et rendement scolaire en début de fréquentation du secondaire : Rapport préliminaire présenté aux partenaires du projet de recherche A.P.I à la commission scolaire des Falaises (C.S.-UQAT-APIH) », de P.Audy. (Audy, s.d) (annexe BAB4).

Les articles d'Audy débutent généralement par une présentation des objectifs du programme. L'auteur y établit le diagnostic d'une société en crise, tant au niveau économique que social. Partant de ce constat, le programme API vise à remédier à l'échec scolaire, qui apparaît tout à la fois comme la cause et la conséquence de la crise. De fait, dans les premières publications, la principale finalité poursuivie par l'API est le rétablissement du « **rendement scolaire** » et de son corollaire, la « **productivité au travail** ».

Extrait 1 :

« La faible productivité de la plupart des systèmes scolaires occidentaux, en particulier en Amérique du Nord, apparaît de plus en plus évidente, tant au niveau des évaluations comparatives au plan international qu'au niveau de l'augmentation du taux des échecs et des abandons. [...] De plus, les piètres résultats des systèmes scolaires se répercutent nécessairement dans le monde du travail, au plan de la compétence et du rendement des futurs travailleurs. » (Audy, 1993)

Extrait 2 :

« Le rétablissement des mécanismes de médiation pourrait s'avérer un des rares projets collectifs capables de mobiliser l'ensemble des québécois et déboucher d'ici l'an 2000 sur une amélioration significative du climat social, de la réussite scolaire et de la position concurrentielle de nos entreprises dans le contexte de la mondialisation de l'économie. Une telle amélioration aurait évidemment un impact favorable sur la diminution des symptômes inquiétants de la crise actuelle, tels le chômage, la pauvreté, l'abandon scolaire, la violence, la dépression, le suicide, etc. » (Audy et al., 1993)

Dans la première version du programme API (celle dont s'inspire majoritairement le dispositif de l'ER2CT), le rétablissement du rendement scolaire passe d'abord par le développement de l'« **efficience cognitive** » des élèves, qui fait figure d'objectif opérationnel du programme. Cet objectif se traduit par l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes qui font défaut aux élèves car, en raison de « l'effritement du tissu social » elles n'ont pas pu leur être transmises par les « médiateurs naturels » que sont les membres de la famille.

Dans ses publications ultérieures, Audy révisé son analyse et élargit les objectifs du programme. Ce n'est plus seulement l'efficience cognitive des élèves qui est en cause dans la chute du rendement scolaire et la crise de la société, mais, plus largement, c'est selon lui tout un « bagage culturel » qui leur fait défaut. Ce bagage culturel comprend les stratégies de résolution de problème, mais également des « concepts », des « significations » et des « principes de vie », qui, dans la version de 1994, deviennent à leur tour des objectifs d'enseignements du programme. Pour Audy, c'est par la diffusion massive de cette nouvelle

version que le bagage culturel sera restauré chez les élèves québécois, ce qui permettra d'atteindre ce qu'il nomme, sans vraiment la définir, la « **croissance humaine** » (Audy, 1995).

Extrait 1 :

« L'accélération de l'effritement du tissu social depuis une trentaine d'années dans la société québécoise a privé nos enfants de la disponibilité des médiateurs naturels (grands-parents, parents, fratrie, etc.) qui transmettaient traditionnellement plus de quatre-vingts stratégies de résolution de problèmes, plus d'une centaine de principes de vie de même qu'une multitude de concepts et d'explications sur le sens de ce qui nous entoure et sur la vie en général. Le programme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel (A.P.I) a été mis sur pied pour tenter de remédier à la situation. » (Audy, s.d).

Extrait 2 :

« Lors de sa première version en 1988, le programme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel (A.P.I) préconisait essentiellement le développement des stratégies de résolution de problèmes. L'objectif premier de ce programme était l'amélioration du niveau d'efficacité cognitive des individus. En leur apprenant à apprendre, il était possible d'espérer prévenir les échecs et abandons scolaires voire même d'améliorer la productivité au travail. » (Audy et al., 1993).

L'importance de transmettre les principes de vie parallèlement aux stratégies de résolution de problèmes nous est apparue depuis de plus en plus évidente. En effet, il pourrait même être nuisible pour un individu et la société dans laquelle il évolue, d'améliorer son niveau d'efficacité alors qu'il est sans principes ou guidé par de faux principes (ex : « pas vu, pas pris »). Élaborer une liste de principes de vie à la base de la croissance humaine s'est avéré une tâche relativement complexe. En effet, ces principes se transmettaient jusqu'ici par tradition orale. Ils faisaient partie de la mémoire plus ou moins consciente de l'humanité. Il nous fallait retrouver le contenu de ce bagage culturel dont la chaîne de transmission s'était brisée dans beaucoup de familles. » (Audy, 1995)

2.3.1.2 Valeurs et finalités du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT : autonomie apprenante, formation tout au long de la vie et insertion durable (A)

Pour identifier les valeurs et finalités du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT, nous nous sommes essentiellement appuyé sur des documents internes de l'École et du réseau des E2C, ainsi que sur des documents émanant des institutions de tutelle (Commission Européenne, notamment). Plus précisément, les principaux documents consultés sont :

- le bilan d'activités 2017 de l'ER2CT (annexe A3)
- le bilan d'activités 2018 de l'ER2CT (annexe A4)
- la Charte des principes fondamentaux des E2C (annexe A1)

Dans ces documents, les objectifs du dispositif apparaissent le plus souvent intégrés aux finalités de l'École. Revenant sur la création du dispositif, le bilan d'activité 2017 rappelle : « L'enjeu des E2C, dans nos sociétés cognitives, est de rendre **autonomes** nos élèves dans la conduite de leurs projets d'apprentissage tout au long de la vie. » Dans le même registre, le bilan 2018 ajoute que grâce au dispositif, les élèves « vont pouvoir réapprendre, et surtout, apprendre à apprendre afin, tout au long de leur vie, de poursuivre ce qu'ils auront initié à l'ER2C ». Dans un diaporama interne de présentation du dispositif, le respons@ble pédagogique de l'École en résume ainsi les objectifs :

« Objectif : apprendre à apprendre → prendre plaisir à apprendre → se qualifier → se former tout au long de la vie → viser une **insertion durable** »

Ces extraits de documents internes de l'ER2CT font écho à la Charte des principes fondamentaux des E2C⁸³, qui précise que l'« action pédagogique » des E2C vise notamment « L'acquisition de l'aptitude « d'apprendre à apprendre » qui permet aux jeunes adultes d'accéder à la **formation tout au long de la vie** ».

⁸³ Annexe A1

Dans tous ces textes, la compétence à apprendre apparaît comme une nécessité, indispensable dans la perspective de « se former tout au long de la vie » ou de « s’insérer durablement ». Le discours axiologique de l’ER2CT rejoint ici celui de la majorité des politiques éducatives nationales et internationales actuelles, qui présentent la « compétence à apprendre » comme une compétence désormais indispensable à l’« adaptation », à l’« insertion durable », au « maintien de l’employabilité » dans un monde professionnel, qui, sous la pression d’une économie de marché dérégulée et mondialisée, est de plus en plus changeant, complexe et incertain. C’est ainsi que, au cours des 20 dernières années, « l’apprendre à apprendre » s’est imposé comme une « compétence-clef » structurante des politiques éducatives, tout aussi bien :

- au niveau national : en France, dans le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » de l’Éducation Nationale, le « domaine 2 » du socle se dénomme explicitement : « méthodes et outils pour apprendre ».
- au niveau européen, « l’apprendre à apprendre » est l’une des « huit compétences-clefs pour l’éducation et la formation tout au long de la vie » établies en 2006 par l’Union européenne.
- au niveau international, l’apprendre à apprendre est particulièrement présent dans les rapports et recommandations de l’OCDE, par exemple dans le rapport « Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society » (OCDE, 2003), ou plus récemment, dans le rapport “The future of education and skills. Education 2030” (OCDE, 2018).

2.3.1.3 Commentaire : l’efficacité apprenante, avatar de l’hypermodernité

a. L’éducation cognitive comme solution à la complexification du monde

Le programme API fait partie d’une vague de méthodes et de programmes apparus dans les années 80/90 et généralement regroupés sous le nom d’« éducation cognitive » ou d’« éducabilité cognitive ». Initialement, la majorité de ces programmes s’adressaient à des publics « en difficulté ». Ce fut par exemple le cas du Programme d’Enrichissement

Instrumental (Feuerstein & Hoffman, 1980) initialement élaboré pour pallier les difficultés d'intégration dans la société israélienne des enfants rescapés de l'holocauste et/ou émigrés en Afrique lors de la seconde guerre mondiale. C'est également en partie le cas du programme API, qui, nous l'avons relevé, ambitionne de prévenir les échecs et les abandons scolaires, en particulier chez les jeunes souffrant du « syndrome de privation de médiation » (Audy et al., 1993), en raison de « l'effritement du tissu social » (ibid.), et qui se trouvent confrontés à un monde professionnel de plus en plus exigeant : « la situation économique actuelle place les décrocheurs en face de la dure réalité d'un marché du travail de plus en plus étroit et exigeant des diplômes plus avancés. Bien plus, les nouveaux emplois demandent une efficacité cognitive croissante dans l'accomplissement des tâches comportant de plus en plus d'informations à gérer » (Audy et al., 1993, p. 12). De manière générale, l'éducation cognitive émerge, tout comme les E2C, dans un contexte de complexification du monde⁸⁴ qui fait de la « capacité à s'adapter » une condition fondamentale de l'insertion professionnelle des individus. Retraçant l'histoire de l'éducabilité cognitive, Sorel (1994) explique : « L'éducabilité cognitive n'échappe pas à cette interrelation des situations de travail et des situations de formation. La conjoncture économique des années 1980 a donné vie à une réflexion sur les conditions socio-cognitives de l'insertion socioprofessionnelle des populations marginalisées par des échecs successifs. Ce faisant, elle a obligé à un renouveau des pratiques pédagogiques. Les formateurs ont eu à résoudre à cette époque un problème qui pouvait leur apparaître comme une gageure. Il leur était demandé de favoriser l'accès à l'emploi et à la connaissance pour des personnes présentant une résistance au changement que chacun s'accorde à identifier comme les nouvelles caractéristiques du travail et de la société. » (Sorel, 1994, p. 37).

Aujourd'hui, 40 ans après l'émergence de l'éducation cognitive, les politiques, programmes, dispositifs d'apprendre à apprendre ne s'adressent plus seulement aux publics en difficultés, mais à l'ensemble de la population. Il ne s'agit plus seulement de « remédier » aux difficultés de quelques-uns, mais bien de faire de tous des « apprenants » efficaces et autonomes. Face à la complexité du monde et à l'incertitude de l'avenir, apprendre mieux est devenu un objectif éducatif prioritaire, une « compétence-clef » facilitant l'adaptation au changement et le maintien de la compétitivité et de l'« employabilité ».

⁸⁴ Dans le Livre Blanc, cette complexification se traduit par les « trois chocs » : « choc de la société de l'information », « choc de la mondialisation », « choc de la civilisation scientifique et technique » (Commission Européenne, 1995).

De fait, dans les textes d'Audy, la compétence à apprendre apparaissait déjà, en germe, comme une sorte d'investissement immatériel, nécessaire à la « position concurrentielle des entreprises » et à la sortie de la crise « sociale, scolaire et organisationnelle » dont l'auteur faisait le diagnostic. Pour Audy, la solution résidait dans le cercle vertueux efficacité cognitive – rendement scolaire – productivité au travail. « Efficacité », « Rendement », « Productivité » : les objectifs du programme API contenaient, en prémisses, la survalorisation de l'efficacité apprenante qui caractérise aujourd'hui les politiques éducatives.

b. L'efficacité apprenante érigée en valeur

À bien y regarder, les discours actuels sur la compétence à apprendre (y compris celui de l'ER2CT) ne la présentent pas tant comme une finalité que comme une **nécessité**, face aux multiples risques que constitue un monde systématiquement dépeint comme étant complexe, changeant, incertain. Pour illustrer, voici une sélection d'extraits issus de l'introduction du livre « Apprendre à apprendre : la compétence clef pour réussir et s'affirmer à l'école » de Famose et Margnes (2016) :

« Dans une société ouverte sur le monde, marquée par une complexité croissante, les jeunes doivent posséder un éventail de compétences plus large que jamais [...] À l'avenir, bon nombre d'entre eux occuperont des emplois qui n'existent pas encore et beaucoup devront être capables de faire la démonstration de multiples capacités [...] Ainsi, c'est parce que le monde est en évolution constante, parce que les hommes doivent être capables de s'adapter, de réagir face aux incertitudes, aux crises et aux aléas, parce qu'ils doivent disposer d'une forte capacité à innover, à entreprendre, que la formation doit s'articuler autour du développement d'« habiletés globales », autrement dit de compétences clés. [...] L'apprentissage tout au long de la vie a été reconnu comme l'une des solutions requises pour faire face à ces modifications rapides et continues. [...] Ainsi, afin de pouvoir maintenir leur engagement dans leurs emplois ou de ne pas risquer l'exclusion sociale, les citoyens doivent se former toujours et encore et surtout avoir développé dès le plus jeune âge une compétence toute particulière : « **apprendre à apprendre** » » (Famose & Margnes, 2016).

Le raisonnement exposé dans ce texte est aujourd'hui extrêmement répandu dans les discours politiques, scientifiques et éducatifs. C'est un nouveau récit éducatif, qui sert de matrice à la majorité des politiques éducatives. Il s'appuie en premier lieu sur le constat d'un monde dont la nature changeante et complexe est présentée comme un état de fait, une fatalité (et non comme la conséquence de choix politiques). Face à la dangereuse instabilité du monde, l'apprentissage permanent apparaît comme une forme de salut, une indispensable éthique de la vie hypermoderne. Carré (2005) constate : « La formation devient ainsi un moyen d'anticipation, d'adaptation et de protection face aux soubresauts erratiques d'une société mondiale dérégulée. Cette seule certitude fait figure de balise dans un monde aux prises avec le « tourbillon permanent » de l'information, de la technologie, de la globalisation. » (Carré, 2005, p. 77). Il s'ensuit que, pour les individus, apprendre à apprendre est un impératif sans alternatives, comme le suggère le texte de Famose et Margnes cité plus haut : « afin de pouvoir maintenir leur engagement dans leurs emplois ou de ne pas risquer l'exclusion sociale, les citoyens doivent se former toujours et encore et surtout avoir développé dès le plus jeune âge une compétence toute particulière : « **apprendre à apprendre** » » (Famose & Margnes, 2016).

Dans son dernier ouvrage, Stiegler (2019) porte un regard critique sur ce grand récit contemporain. Pour l'auteur, « l'absolutisation » d'un monde changeant et incertain a pour corollaire la disqualification de toute discussion sur les finalités des politiques publiques. « Les directions prises par les peuples ne sont pas à discuter » (Stiegler, 2019) : le cap est fixé d'avance, l'objectif unique qui s'impose, c'est l'adaptation à un monde dangereusement instable.

Le discours axiologique de l'adaptation est ici entièrement justifié par un discours ontologique qui représente le monde comme un environnement irrémédiablement changeant et incontrôlable.

Cette logique est particulièrement observable dans le domaine de l'éducation. La question des valeurs et des finalités des politiques éducatives est de moins en moins débattue : le cap est fixé par les experts de l'OCDE, qui sur la base d'études prospectives, déterminent les « Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society » (OCDE, 2003), parmi lesquelles figurent « l'apprendre à apprendre ». Dès lors, dans le débat public, la question

éducative est réduite à la problématique de l'efficacité : efficacité de l'enseignement, efficacité de l'apprentissage. L'efficacité de l'enseignement-apprentissage, qui est initialement plutôt une question d'ordre pédagogique, est devenue ces dernières années à la fois valeur et finalité, et accapare le discours axiologique.

Vu sous cette perspective, l'apprendre à apprendre est un avatar caractéristique de l'hypermodernité, légitimé par le « grand récit » de l'adaptation à un monde instable. Comme nous le suggérons plus haut, ce grand récit est quasiment hégémonique : il a envahi les discours scientifiques, politiques et éducatifs – et il est rare d'en trouver des alternatives. Stiegler remarque que, en décrétant le cap (s'adapter à un monde instable), ce grand récit donne un sens à l'histoire, une direction, un *telos*, et, en cela, apporte une forme de transcendance, remplit une fonction psychologique, ce qui expliquerait en partie son important pouvoir de séduction. Dit autrement, il soulage les humains de trouver un sens et une direction à leur vie.

Le développement de l'apprendre à apprendre est clairement issu de ce grand récit « d'adaptation », qui, comme le démontre Stiegler, est lui-même inspiré de la biologie évolutionniste, dont l'idéologie néolibérale a tacitement recyclé l'argumentaire au cours du XX^{ème} siècle (Stiegler, 2019). Néanmoins, dans la littérature éducative, l'apprendre à apprendre revêt un visage plutôt bienveillant, humaniste, loin de la cruauté fréquemment associée à la pensée néolibérale. Nombre de publications représentent en effet l'apprendre à apprendre comme un adjuvant du développement personnel, un moyen privilégié pour les individus de « s'épanouir » (Alvarez, 2016), « se connaître soi-même » (Dehaene, 2018) ou « réaliser son potentiel » (Alvarez). Ce « visage humaniste » de l'apprendre à apprendre est lui-même étayé par un discours ontologique de nature scientifique, qui représente l'humain comme un « *homo docens* » (Dehaene), dont la spécificité, le « talent particulier » est sa « remarquable capacité d'apprentissage » (Dehaene, 2018, p. 26). Dans ces publications le « talent particulier » se transforme bien souvent en une *vocation*, qu'il s'agit de réaliser en suivant les « lois naturelles d'apprentissage et d'épanouissement » (Alvarez, 2016).

2.3.2 Éléments ontologiques

Pour identifier la partie ontologique de la doctrine API, nous nous sommes essentiellement appuyé sur les textes scientifiques rédigés par P.Audy et ses collaborateurs (et déjà mobilisés pour mettre à jour les énoncés axiologiques), ainsi que sur la documentation du programme API, et enfin sur des documents internes à l'ER2CT et relatifs au dispositif API et au dispositif-pilote Réflexion & Stratégies. Plus précisément, les principaux documents consultés sont :

- le document « A.P.I : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel » de P.Audy, édité par l'UQAT (annexe BAB3)
- l'article « La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I) », de P.Audy, F.Ruph & M.Richard, paru dans la revue québécoise de psychologie (annexe BAB1)
- la documentation du programme API, et notamment les « fiches stratégies » (annexe BAC)
- le document interne « Mise en place de l'API » (annexe BB3)
- le document interne « Réflexions & Stratégies. Pilote de remédiation cognitive juin 2018-juin 2019. Bilan, réflexions, réflexivités, projections. » (annexe BB4)

En préambule, rappelons que nous avons défini les énoncés du pôle ontologique comme étant des croyances, exprimant des représentations de l'humain et du monde et pouvant relever de registres de validation divers. Le discours ontologique est un discours descriptif et explicatif, composé d'assertions et d'argumentations théoriques sur la nature du monde, de la société, de l'homme. Pour reprendre la définition de Ricœur, l'ontologie est une « théorie de l'être »⁸⁵.

⁸⁵ Source : Ricœur, P. (s.d). ONTOLOGIE, *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 27 octobre 2020. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/ontologie/>

Comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, une partie du discours ontologique opérationnalisé par le dispositif d'apprendre à apprendre décrit un monde fondamentalement complexe, instable et incontrôlable. Dans le discours, cette conception du monde justifie entièrement la nécessité d'enseigner à apprendre aux élèves, afin de remédier à leurs difficultés d'adaptation et d'insertion. Ayant déjà développé ce point dans le chapitre précédent, nous n'y reviendrons pas ici.

Une autre partie du discours ontologique porte quant à elle sur le fonctionnement cognitif de l'humain. Il s'agit là typiquement de ce que Meirieu nomme des « connaissances psychologiques », ou des « connaissances sur l'enfant et son développement » (Meirieu, 2018), sur lesquelles se fonde le discours pédagogique. Nous le verrons un peu plus loin, dans le cas d'un dispositif d'apprendre à apprendre, les connaissances psychologiques ne sont pas seulement des points d'appui à l'élaboration de techniques pédagogiques, mais elles constituent également en partie le *contenu* de l'enseignement. Car apprendre à apprendre, c'est, en quelque sorte, apprendre à « se connaître soi-même » pour mieux « maîtriser et optimiser ses processus d'apprentissage ».

Ce discours ontologique « psychologique » du dispositif est, premièrement, constitué d'une théorie du développement cognitif (B), sur laquelle s'appuie une taxonomie des « stratégies de résolution de problème » (C) en jeu dans le fonctionnement cognitif adulte « efficient ». La théorie (B) explique comment se construisent et s'intériorisent les stratégies de la taxonomie (C). La taxonomie (C) expose l'ensemble des stratégies intériorisées par un individu « efficient », c'est-à-dire un individu qui n'a pas connu de problèmes de développement. C'est cette taxonomie (C) qui constitue le contenu de l'enseignement : on enseigne aux élèves comment fonctionne un cerveau efficient et, le cas échéant, on les entraîne à construire et intérioriser lesdites stratégies.

2.3.2.1 Une théorie du développement cognitif (B)

Le programme API s'appuie sur la théorie du développement cognitif développé par Feuerstein. En résumé, cette théorie avance que le développement cognitif est le produit de l'interaction entre l'organisme et l'environnement, médiée par des médi@teurs humains (parents, éduc@teurs...). Le médi@teur structure l'environnement, lui donne du sens, et guide l'interaction. Pour Feuerstein, il y a médiation quand « un être humain initié, mère ou autre adulte donnant des soins, s'interpose entre l'organisme et les stimuli qui le frappent et médiatise, transforme, remet en ordre, organise, groupe et structure les stimuli dans la direction de quelque but et objectif spécifiquement intentionnels. » (Roger, 1994, p. 114). C'est ainsi que le médi@teur, en s'interposant entre l'environnement et l'enfant (ou l'adulte), modèle ses « fonctions cognitives » et, par extension, modèle son rapport au monde. « Il y a transformation de sa manière d'appréhender la réalité, de la structurer et d'y interagir » (Audy, 1993). Pour Feuerstein, le développement cognitif a donc à la fois une origine biologique (l'organisme) et une origine socio-culturelle (le médi@teur, et l'environnement structuré par lui). C'est ce qu'il nomme la « double ontogénie ».

Par ailleurs, pour Feuerstein, le fonctionnement cognitif n'est jamais figé : à n'importe quel âge, il est possible pour un individu de développer les fonctions cognitives qu'il n'aurait pas construites dans son enfance par faute d'une médiation appropriée⁸⁶. L'individu est *modifiable* à n'importe quel âge : c'est la « modifiabilité cognitive structurale », qui fonde la possibilité d'une éducation cognitive (Feuerstein, 1996).

2.3.2.2 Une taxonomie des stratégies de résolution de problèmes (C)

Chez Feuerstein, les fonctions cognitives se développent donc progressivement, par le truchement des « expériences d'apprentissage médiatisé » que nous venons d'expliquer. Le programme API ne reprend pas *talis qualis* la taxonomie des fonctions cognitives de Feuerstein. Il la modifie et y incorpore des éléments provenant de la théorie des composantes de traitement de l'information de Sternberg (1986). Pour Audy, il apparaît également évident que la taxonomie de Feuerstein et celle de Sternberg sont complémentaires. « Chacun d'eux

⁸⁶ L'enfant se trouve alors dans une situation de « déprivation culturelle » (Feuerstein, 1980).

s'est penché sur une portion distincte d'un même continuum, à savoir le processus de résolution de problèmes. » (Audy, 1993). En effet, pour Audy, la « résolution de problèmes » est au cœur du fonctionnement cognitif. À ce titre, l'apprentissage est lui-même considéré comme une résolution de problème : « il convient de noter que l'apprentissage constitue en soi une résolution de problèmes puisqu'il s'agit d'atteindre un but (apprendre) dont nous sommes séparés par un obstacle qui est notre ignorance. C'est pourquoi nous ne faisons pas de distinction entre une stratégie d'apprentissage et une stratégie de résolution de problèmes » (Audy et al., 1993).

Dans cette perspective, apprendre à apprendre, c'est apprendre à développer son « efficacité cognitive », c'est-à-dire sa capacité à « résoudre des problèmes » via la mobilisation de « stratégies de résolution de problèmes ». Les stratégies sont regroupées en catégories correspondantes à leur fonction dans le processus de résolution de problèmes ; certaines ayant même une « méta-fonction » de sélection, planification et régulation des autres stratégies.

La taxonomie est composée de deux « systèmes » :

- le « système de gestion métacognitive » (4 stratégies)
- le « système d'exécution » :
 - 19 stratégies d'observation
 - 18 stratégies de recherche de solution
 - 10 stratégies de réponse
 - 7 stratégies de mémorisation
 - 6 stratégies de créativité
 - 8 stratégies de support affectif
 - 7 stratégies de support pour la mise à profit des ressources
 - 4 stratégies de généralisation

STRATEGIES DE RESOLUTION DE PROBLEMES A.P.I. = Actualisation du Potentiel Intellectuel

INPUT (Observation)		ELABORATION (Recherche de solution)		OUTPUT (Réponse)	
I-1	Anticiper l'observation à faire	E-1	Anticiper le problème à résoudre	O-1	Estimer ma réponse à l'avance
I-2	Observer de façon complète et précise	E-2	Définir mon problème avec précision	O-2	Etre précis dans ma façon de répondre
I-3	Comparer ce qui est semblable et différent	E-3	Comparer mon problème avec d'autres déjà faits	O-3	Comparer ma réponse avec celle attendue
I-4	Sélectionner l'essentiel (données pertinentes)	E-4	Sélectionner ce qui est important pour la résolution	O-4	Sélectionner les éléments essentiels de la réponse
I-5	Explorer méthodiquement (sans impulsive)	E-5	Planifier les étapes pour résoudre le problème	O-5	Prendre mon temps au moment de répondre
I-6	Regrouper par ensemble (catégorisations)	E-6	Appeler le problème par son nom	O-6	Tenir compte de l'interlocuteur
I-7	Interpréter ce que j'observe (relations pertinentes)	E-7	Voir les liens existants entre les éléments du PB	O-7	Retrouver les relations virtuelles perdues
I-8	Extrapoler à partir de ce j'observe (relations virtuelles)	E-8	Faire des liens possibles entre les éléments du problème	O-8	Vérifier ma réponse avant de la produire
I-9	Décomposer en sous-ensembles	E-9	Décomposer le problème en sous-problèmes	O-9	Utiliser adéquatement les outils de communication
I-10	Remarque et combler ce qui manque (abstraction)	E-10	Faire une représentation mentale du problème	O-10	Vérifier ma réponse après l'avoir produite
I-11	Appeler les choses par leur nom exact	E-11	Conservé bien en tête le problème		
I-12	Voir ce qui ne varie pas malgré le changement	E-12	Élargir le cadre de résolution		
I-13	Compter les choses semblables	E-13	Conservé et utiliser toute information utile à la résolution		
I-14	Qualifier ce que j'observe	E-14	Me servir de ma logique		
I-15	Situer les informations dans l'espace	E-15	Élaborer différentes hypothèses de solution		
I-16	Situer les informations dans le temps	E-16	Vérifier mes hypothèses		
I-17	Rassembler les informations recues	E-17	Réfléchir aux conséquences de mes choix		
I-18	Tenir compte de plus d'une chose à la fois	E-18	Faire le point sur mes progrès vers la solution		
I-19	Faire l'inventaire de mes observations				
MEMORISATION		CREATIVITE		SUPPORT AFFECTIF	
M-1	Focaliser mon attention	C-1	Générer des combinaisons relatives	A-1	Contrôler mon impulsivité
M-2	M'interpréter du contenu à mémoriser	C-2	Générer des combinaisons prédéterminées	A-2	Surmonter les blocages
M-3	Organiser	C-3	Recourir à l'antrithèse	A-3	Gérer mon stress
M-4	M'appropriier	C-4	Recourir à l'analogie	A-4	Anticiper des bénéfices éventuels
M-5	Intérioriser	C-5	Recourir à l'imaginaire	A-5	Me récompenser pour les réussites
M-6	Me rappeler et réviser périodiquement	C-6	Etre ouvert à ses intuitions	A-6	Me parler positivement
M-7	Utiliser le contenu mémorisé			A-7	M'attribuer la responsabilité de mon apprentissage
				A-8	Persévérer
				A-9	Croire que je peux réussir
				A-10	Ce n'est pas ma faute
GENERALISATION		SUPPORT DES RESSOURCES			
G-1	Dégager un acquis généralisable	R-1	Mobiliser son attention		
G-2	Identifier les bénéfices accomplis par la généralisation	R-2	Utiliser mon langage interne		
G-3	Imaginer des transpositions de l'acquis dans différents contextes	R-3	Utiliser mes images mentales		
G-4	Transférer l'acquis dans différents contextes d'utilisation	R-4	Planifier son temps		
		R-5	Organiser son environnement physique		
		R-6	Planifier l'utilisation de ressources matérielles adéquates		
		R-7	Recourir à des ressources humaines compétentes		

Figure 7 : stratégies de résolution de problèmes API

(extrait de la documentation du programme API)

Dans la documentation du programme API (voir annexes BA), chacune de ces stratégies est associée à une définition, des illustrations, des conseils, etc. Par exemple :

I2 (« Observer de façon complète et précise ») = « Acte mental qui consiste à être complet, ou s'efforcer de l'être quand on observe quelque chose, à épuiser un sujet de connaissance, quand on s'y intéresse. »

I4 (« Sélectionner l'essentiel ») = « Acte mental qui consiste à bien distinguer l'important de l'accessoire, à trier le flot des informations perçues, à écarter les détails sans importance, à mettre en évidence les points saillants, les informations de première importance. Cet acte est un préalable essentiel à la compréhension de toute situation complexe. »

I5 (« Explorer méthodiquement ») = « Acte mental qui consiste à organiser, ordonner de façon consciente ou automatisée sa collecte d'informations sur un objet, une personne, un texte, une image, une situation, un événement ou tout autre chose que l'on désire mieux connaître (apprendre). Cette cueillette des informations peut être tout aussi bien tournée vers l'extérieur via les organes des sens que vers sa mémoire (fouiller méthodiquement sa mémoire).»

Comme nous l'avons vu dans la présentation du dispositif (chapitre 1.2.2), une partie seulement des stratégies API est enseignée dans le cadre du dispositif. Pour le détail des stratégies enseignées, nous renvoyons le lecteur au chapitre correspondant.

2.3.2.3 Commentaire : la fabrication de l'apprenant

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2.2.2, le discours ontologique « psychologique » est présent, de manière plus ou moins explicite, dans tous les discours éducatifs. Son rôle est essentiellement de fonder le discours pédagogique. Il est généralement composé de ce que Meirieu nomme des « connaissances psychologiques », ou des « connaissances sur l'enfant et son développement » (Meirieu, 2018), c'est-à-dire des énoncés ontologiques, qui décrivent et qualifient les processus d'enseignement / apprentissage, le fonctionnement psychologique de l'apprenant, etc. Les méthodes, principes, techniques et procédures pédagogiques de tous ordres « s'appuient », « s'adosent » sur ces affirmations. C'est à partir du discours

ontologique que le pr@ticien détermine comment éduquer, en fonction des buts qui sont les siens.

Dans le cas des propositions éducatives d'apprendre à apprendre, le discours ontologique joue un rôle supplémentaire, puisque, comme nous le suggérons en ouverture de ce chapitre, les énoncés ontologiques ne sont pas seulement des points d'appui à l'élaboration de techniques pédagogiques, mais ils constituent également en partie le *contenu* de l'enseignement. **Pour le dire autrement, l'objectif du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT est d'enseigner aux élèves des connaissances psychologiques sur eux-mêmes.** La taxonomie des stratégies, qui est présentée aux élèves dès la première séance d'apprendre à apprendre, représente à la fois une théorie et un guide du soi-apprenant. L'ambition de l'ER2CT est de « dévoiler » aux élèves les « rouages » de leur propre fonctionnement cognitif, afin de leur permettre d'en « optimiser le fonctionnement ». En introduction du « Carnet de bord Réflexion & Stratégies »⁸⁷ remis à chaque élève, on peut ainsi lire : « *Comprendre comment marchent mon cerveau et mes stratégies intellectuelles me permet de reprendre le pouvoir. C'est moi le coach, c'est moi le chef d'orchestre !* »

Ce rôle particulier du discours ontologique est commun à toutes les initiatives d'apprendre à apprendre. **L'apprendre à apprendre enseigne aux élèves une définition d'eux-mêmes.** Dans cette définition, l'humain est le plus souvent caractérisé par sa capacité d'apprentissage, sa capacité à résoudre des problèmes, qui apparaît à la fois comme son essence et sa fonction. À ce sujet, Feuerstein affirme : « Nous avons été amené à postuler la modifiabilité comme un des traits de caractère unique à l'homme. C'est ce qui le caractérise plus que tout autre élément car les êtres humains sont, par ailleurs, extrêmement divers selon leur culture : nous avons peu de traits communs avec les Esquimaux, ils ont des intérêts, des aptitudes ou des habiletés manuelles différentes des nôtres ; mais le trait commun à tous les êtres humains est la modifiabilité » (Feuerstein, 1996, p. 4). Plus récemment, Dehaene⁸⁸ exprime la même idée, dans un vocabulaire différent : « Notre espèce doit tout à son extraordinaire capacité d'apprentissage [...] C'est par sa plasticité synaptique que notre espèce a conquis le monde,

⁸⁷ Annexe BB1

⁸⁸ Président du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, et auteur de plusieurs ouvrages sur l'apprentissage, notamment « Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines » (Dehaene, 2018).

en s'adaptant aux déserts comme à la banquise et en apprenant à tailler des outils aussi divers qu'un silex taillé en biface qu'un ordinateur portable. » (Dehaene, 2019, p. 8). Dans une autre publication, l'auteur reprend : « S'il fallait résumer d'un mot le talent particulier de notre espèce, je retiendrais donc le verbe « apprendre ». Plus que des *Homo sapiens* nous sommes des *Homo docens* – car ce que nous savons du monde, pour la plus grande part, ne nous a pas été donné : nous l'avons appris de notre environnement ou de notre entourage. » (Dehaene, 2018, p. 26). L'ontologie de l'apprendre à apprendre est une *ontologie de l'apprenant* : l'humain est un apprenant naturel, pré-destiné à apprendre, parfait contrepoint d'une ontologie plus ancienne, concevant l'humain comme *tabula rasa*, sans essence ni direction *a priori* (Locke, 2003 [1689]). Pour l'école, c'est une révolution copernicienne de la conception de l'élève.

L'ontologie de l'apprenant est à la fois le fondement et le projet de l'apprendre à apprendre, et, plus généralement, de l'école contemporaine. Ainsi pour Proust, « La finalité de l'école, c'est de donner aux élèves l'envie d'être autonomes, de résoudre les problèmes par eux-mêmes, d'acquérir de nouvelles compétences » (Proust, 2019, p. 162). Pour cela, l'auteur propose d'accompagner les élèves à « corriger » leurs « théories naïves de soi » (*ibid.*) : le contenu de l'enseignement est, clairement, une représentation de l'humain en *homo docens*, ou plus précisément, en *homo cogito*.

Le discours ontologique de l'apprendre à apprendre est donc un discours qui constitue l'élève en apprenant, et qui est adressé à l'élève lui-même. Il est cohérent avec un discours axiologique de promotion de l'efficacité apprenante, au nom de la « nécessité de s'adapter ». Historiquement, nous avançons l'hypothèse que c'est la valorisation progressive de l'efficacité apprenante qui a orienté la production d'une ontologie de l'apprenant. Le discours sur la nécessité de s'adapter est en effet à l'origine du développement et de la promotion de nombreuses recherches sur « les mécanismes de l'apprentissage ». C'est le cas, par exemple, du projet de recherche « Sciences de l'apprentissage et recherche sur le cerveau », mené par l'OCDE de 1999 à 2005⁸⁹. Sur le site internet de l'OCDE, l'historique du projet est présenté ainsi :

⁸⁹ Pour le détail du projet :

<https://www.oecd.org/fr/education/ceri/comprendrelecerveaunaissancedunesciencedelapprentissage.htm>

Nécessité de s'adapter : « Les individus doivent non seulement acquérir initialement des bases aussi solides que possible afin d'améliorer leurs performances et d'augmenter leurs chances d'intégrer le marché du travail, mais une fois qu'ils ont intégré ledit marché, ils doivent encore entreprendre un processus d'apprentissage tout au long de la vie pour préserver leur position dans un environnement féroce et compétitif. Le développement de la « société apprenante » augmente encore ce besoin d'apprentissage individuel. » [...]

Qui stimule la production d'une ontologie de l'apprenant : « Le seul élément qui puisse être considéré comme « stable » dans un contexte en constante évolution est le fondement de tout processus d'apprentissage : le cerveau humain. Une approche neuroscientifique de l'apprentissage doit encore être développée ; le CERI a lancé ce projet pour étudier ce vaste terrain inexploré, et pour voir si des recherches pertinentes peuvent informer les décideurs politiques, en les amenant à considérer les objectifs communs aux sciences de l'apprentissage et à la recherche sur le cerveau. »

Rappelons par ailleurs que le discours axiologique de promotion de l'efficacité apprenante est lui-même justifié par une ontologie du monde « complexe, mouvant et instable » (voir 2.3.1). *In fine*, on retrouve ici une bonne illustration des relations entre les pôles axiologiques et ontologiques telles que nous les avons définies dans la partie 2.2.2 : les énoncés axiologiques orientent les énoncés ontologiques, qui les justifient en retour. Le discours ontologique sur le monde instable justifie le discours axiologique sur la nécessité de s'adapter qui à son tour oriente le discours ontologique sur l'*homo cogito*.

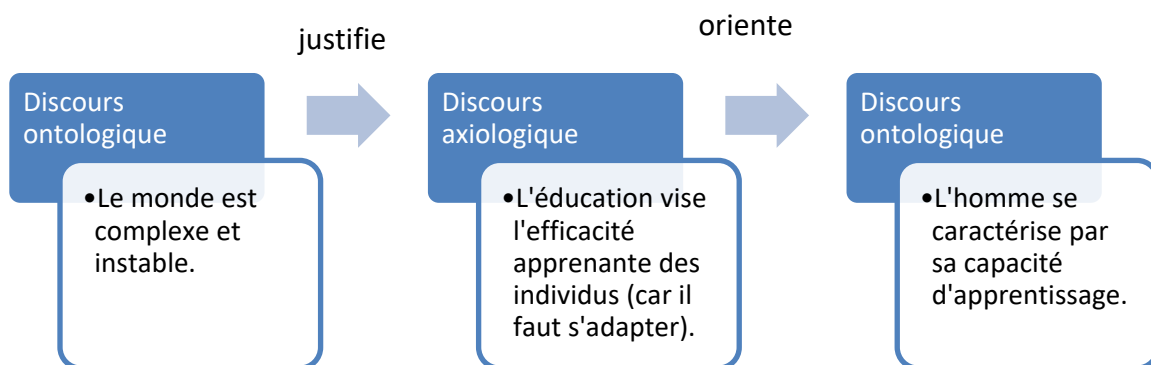


Figure 8 : relations entre les parties ontologiques et axiologiques du discours sur l'apprendre à apprendre

Ces éléments ontologiques et axiologiques sont, dans le discours, systématiquement enchevêtrés, mis en récit. Ce récit pourrait être résumé de la manière suivante : « L'humain contemporain est plongé dans un monde dangereusement complexe et de plus en plus imprévisible. Par chance, il apparaît que cet humain dispose d'un formidable potentiel d'apprentissage, qu'il lui faudra, pour son salut, apprendre à utiliser. Pour s'adapter au monde, l'humain doit s'accomplir en apprenant : l'« apprenance » n'est pas un choix, c'est une vocation. »

Ce récit résulte de la mise en fiction du système d'idées ontologiques et axiologiques que nous avons mis à jour dans les pages précédentes. Il constitue une structure imaginaire qui, en façonnant la manière dont l'humain se conçoit et s'oriente, façonne aussi ses pratiques sociales, et en premier lieu l'éducation. C'est pourquoi les politiques d'apprendre à apprendre sont produites par ce récit, qu'elles révèlent en retour.

2.3.3 Éléments pédagogiques

Pour identifier la partie pédagogique du discours opérationnalisé par le dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT, nous nous sommes essentiellement appuyé sur la documentation du programme API, ainsi que sur des documents internes à l'ER2CT et relatifs au dispositif API et au dispositif-pilote Réflexion & Stratégies. Plus précisément, les principaux documents consultés sont :

- le document « A.P.I : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel » de P.Audy, édité par l'UQAT (annexe BAB3)

- la documentation du programme API, et notamment :

 - la fiche « critères de médiation » (annexe BAB5)

 - la fiche « déroulement de séance » (annexe BAB6)

- des documents internes à l'ER2CT, et notamment :

 - les documents « scénarios pédagogiques API » (annexe BB2)

 - les documents « plannings API » (annexe BB6)

 - le document « Mise en place de l'API » (annexe BB3)

En préambule, rappelons que les énoncés du pôle pédagogique visent à produire, justifier et rendre compte de l'action en détaillant la manière d'effectuer ou de concevoir les « méthodes », « programmes », « principes », « procédés d'action », « techniques », etc. Le discours pédagogique du dispositif d'apprendre à apprendre explicite la nature et l'ordonnement des gestes éducatifs à accomplir afin de mettre en œuvre les objectifs. Ce *modus operandi* du dispositif est, très largement, repris du programme API, avec quelques adaptations que nous préciserons au fur et à mesure.

Rappelons également que, selon les cas, le discours pédagogique prend une forme plus ou moins « orientante » ou « programmatique ». Dans sa version « orientante », le discours pédagogique expose des « principes pédagogiques » à partir desquels les techniques effectives peuvent être générées par les pr@ticiens. Dans sa version « programmatique », le discours pédagogique détaille finement la nature et l'ordonnancement dans le temps des gestes professionnels à accomplir, prenant la forme d'un « manuel technique » de l'action éducative, qu'il s'agirait « d'appliquer », ou d'« exécuter ».

Nous allons le voir, le discours pédagogique du dispositif d'apprendre à apprendre comprend à la fois une partie orientante et une partie programmatique.

2.3.3.1 Un discours orientant : le principe pédagogique de la médiation (D)

La documentation du programme API présente la médiation comme un « principe » (Audy, 1993, p. 30). En accord avec cette proposition, nous considérerons pour le moment que les principes pédagogiques sont des énoncés généraux, non circonstanciés, exprimant des conceptions idéales de l'action, vers lesquelles doit tendre la pratique effective. Pour le pr@ticien, ce sont des points de repère, des orientations de référence. Par exemple, dans la pédagogie libertaire, la liberté est un principe pédagogique qui, tout comme la médiation dans le programme API, guide les décisions concrètes de l'enseign@nt.

Le dispositif de l'ER2CT reprend la médiation telle qu'elle est définie par le programme API⁹⁰, qui la reprend elle-même du programme PEI. La médiation, en tant que principe d'action, procède directement de la théorie du développement cognitif de Feuerstein, que nous avons présenté en 2.3.2. Rappelons brièvement que pour cette théorie, la médiation humaine joue un rôle crucial dans le développement cognitif. Le médi@teur (membre de la famille, éduc@teur, autre adulte), accompagne l'enfant à structurer et signifier son environnement.

⁹⁰ « chaque formateur veillera à appliquer les critères de médiation, définis par l'API comme favorisant les apprentissages, au sein de tous les ateliers er2c. » (Source : document interne « Mise en place API », Annexe BB3).

Chez Feuerstein comme chez Piaget, c'est par l'interaction entre l'organisme et l'environnement que se construisent les fonctions cognitives. Feuerstein, probablement influencé par Vygotski, rajoute un élément à la théorie piagétienne : le médi@teur humain. Au sujet de cet ajout, Feuerstein explique : « Il faut tenir compte du facteur social et culturel qui se manifeste par la médiation à laquelle l'individu est exposé, tout en étant en même temps exposé directement aux stimuli. » (Feuerstein, 1996, p. 32). Puis il précise : « Pour comprendre la genèse de ces fonctions supérieures, il faut introduire la notion d'une deuxième modalité d'interaction, l'interaction par médiateur. Le médiateur, intentionné, initié et ayant une expérience qui provient de la culture qu'il représente, peut devenir la source de cette modalité de pensée qui s'observe chez l'être humain à un moment donné dans son développement ; mais il peut aussi créer des structures nouvelles par l'orientation de l'individu vers des modalités de perception et des modalités d'agissement sur le monde, des modalités d'organisation des successions entre les évènements. L'homme est à même de produire des transformations dans sa pensée elle-même par l'orientation qu'il reçoit de la part de médiateurs » (*ibid.*).

S'appuyant sur cette théorie, le PEI, tout comme l'API après lui, s'adresse prioritairement aux enfants dont les fonctions cognitives sont déficientes car, pour des raisons historiques, sociales ou politiques, ils ont été privés de la médiation « naturelle » des membres de leur famille. Ils souffrent de ce que Feuerstein appelle la « déprivation culturelle », et Audy le « syndrome de privation de médiation » (Audy et al., 1993, p. 10). Il s'ensuit que dans le PEI et dans l'API, le rôle de l'éduc@teur consiste à restaurer (« actualiser », dans l'API) les fonctions cognitives (« stratégies de résolution de problèmes », dans l'API) en jouant ce rôle de médi@teur entre les élèves et des exercices (« situations-problèmes », dans l'API) élaborés en conséquence.

Dès lors, pour l'éduc@teur, la médiation est tout à la fois un principe et une *posture* pédagogique, qui consiste à faciliter, à étayer, à réguler les interactions entre l'élève et son environnement. Dans sa définition la plus épurée, la médiation est un principe, générateur d'actions qui s'adressent à l'élève et qui visent à structurer et signifier l'environnement⁹¹ de celui-ci. Le médi@teur accompagne l'élève à modeler et donner du sens à la réalité en fonction d'un univers culturel dont il est dépositaire. La diversité des modalités

⁹¹ « L'environnement » est utilisé ici dans un sens très large. La « situation » et la « tâche » sont incluses dans cette définition.

d'opérationnalisation de ce principe n'a d'égal que la variété des situations éducatives dans lesquelles enfant et éduc@teur peuvent se trouver : « la médiation ne se fait qu'en fonction de certaines situations, dans des langages très différents et à partir de contenus très divers. Un individu peut être médiatisé grâce à une série d'actes, même sans un mot, même sans un concept. L'enfant africain va regarder son père fabriquer un canot dans le silence et la confrontation avec une succession d'actes menant à un but qui n'est pas encore visible mais anticipé est une médiation soutenue par l'intentionnalité. Cette médiation a la valeur d'un PEI et les individus qui y ont été soumis peuvent se modifier. » (Feuerstein, 1996, p. 19).

Néanmoins, toutes les interactions élève – éduc@teur – environnement ne permettent pas la structuration des fonctions cognitives de l'élève. Feuerstein identifie 12 caractéristiques de l'interaction qui font que celle-ci se transforme effectivement en une « expérience d'apprentissage médiatisé », au cours de laquelle les fonctions cognitives de l'élève sont modifiées. Il nomme ces 12 caractéristiques des « paramètres de médiation ». Pour l'éduc@teur, ces paramètres sont en quelque sorte des principes dans le principe, vers lesquels doit tendre sa pratique afin d'exercer une « médiation efficiente » (Audy). Les trois premiers paramètres sont considérés par Feuerstein et Audy comme « essentiels pour qu'une interaction soit considérée comme une expérience d'apprentissage médiatisé », tandis que « les neuf autres paramètres ne sont pas des conditions automatiquement nécessaires [...] ils sont dépendants des tâches et fortement reliés aux valeurs de la culture d'appartenance »⁹². Les 12 paramètres sont listés ci-dessous. Pour les trois premiers, nous avons ajouté de brèves explications issues de la documentation API (Audy, 1993).

Les 12 paramètres sont :

1. la médiation de l'intentionnalité et de la réciprocité

« Le médiateur doit communiquer ses intentions à l'apprenant pour que ce dernier comprenne ce qu'il fait et pour qu'il participe aux rétroactions réciproques pouvant guider le médiateur dans son intervention. »

⁹² Source : « Critères de médiation », annexe BAB5

2. la médiation de la transcendance

« une expérience d'apprentissage médiatisé doit non seulement être perçue par l'apprenant comme une étape dans un processus à plus long terme de résolution de problème, mais également il importe d'assurer une généralisation de cette expérience spécifique à d'autres situations similaires. »

3. la médiation de la signification

« Le médiateur efficient ne se contente pas de décrire les objets ou les événements de façon factuelle. Ainsi, il répond aux questions de l'apprenant en dégageant la signification qui se cache derrière les objets et les événements. »

4. la médiation du sentiment de compétence

5. la médiation de la régulation et du contrôle du comportement

6. la médiation du comportement de partage

7. la médiation de l'individuation et de la différenciation psychologique

8. la médiation de la recherche, du choix, de la planification et de l'atteinte des buts

9. la médiation du défi : la recherche de la nouveauté et de la complexité

10. la médiation de la conscience de la modifiabilité et du changement

11. la médiation de l'alternative optimiste

12. la médiation de l'appartenance à l'espèce humaine

2.3.3.2 Un discours programmatique : la procédure pédagogique du déroulement des séances (E)

Dans les documents du dispositif de l'ER2CT, les séances d'apprendre à apprendre sont structurées d'une manière très précise, rigoureusement similaire d'une séance à l'autre. Les « scénarios pédagogiques » comprennent 9 étapes (la séance dure 3h), qui se succèdent selon un ordre prédéterminé, donnant à cette partie du discours pédagogique un visage particulièrement procédural.

L'architecture des séances est fortement inspirée du programme API, lui-même fortement inspiré du PEI. Pour Feuerstein, cette rationalisation poussée de l'action remplit une fonction pédagogique : il s'agit de créer un cadre temporel identifiable, que les élèves s'approprient au gré des répétitions. Comme le remarque Roger (1994, p. 130) : « Le déroulement de séquence a été formalisé de façon à assurer une unité formelle d'action pour le médiateur et un cadre de référence clair et précis pour le sujet. »

Entre le dispositif de l'ER2CT, le programme API et le programme PEI, le découpage en « étapes » diffère légèrement, mais le processus reste le même. Synthétiquement, nous pouvons le résumer en quatre grandes étapes, dont chacune aurait pour objectif :

(1) de sensibiliser l'élève à la stratégie de résolution de problème travaillée, de lui « faire prendre conscience qu'une stratégie lui fait défaut »⁹³.

(2) de conduire l'élève à formaliser ladite stratégie, à la formuler oralement afin de l'explicitier et d'en prendre conscience.

(3) d'entraîner l'élève à mettre en œuvre la stratégie découverte, à l'appliquer sur des exercices préalablement choisis.

(4) d'accompagner l'élève à réfléchir aux situations de la vie personnelle, scolaire ou professionnelle dans lesquelles le « transfert » de la stratégie serait pertinent.

⁹³ Source : scénario pédagogique I5_maths, annexe BB2

Pourquoi les séances sont-elles agencées de cette manière ? Quels sont les *fondements ontologiques* de cette organisation particulière de l'action éducative ? Nous avons vu dans les pages précédentes que le principe pédagogique de médiation procède de la théorie du développement cognitif de Feuerstein. Surprenamment, il semblerait que la structuration particulière des séances d'apprendre à apprendre procède quant à elle d'une autre théorie de l'apprentissage, qui est brièvement mentionnée dans la documentation du programme API. Il s'agit de la théorie dite des « quatre stades de l'apprentissage », selon laquelle tout apprentissage se réaliserait selon les étapes suivantes⁹⁴ :

Stade 1. Inconsciemment incompétent

Stade 2. Consciemment incompétent

Stade 3. Consciemment compétent

Stade 4. Inconsciemment compétent

Dans la documentation du programme API, le rôle de cette théorie dans la structuration des séances d'API est illustré de la manière suivante :

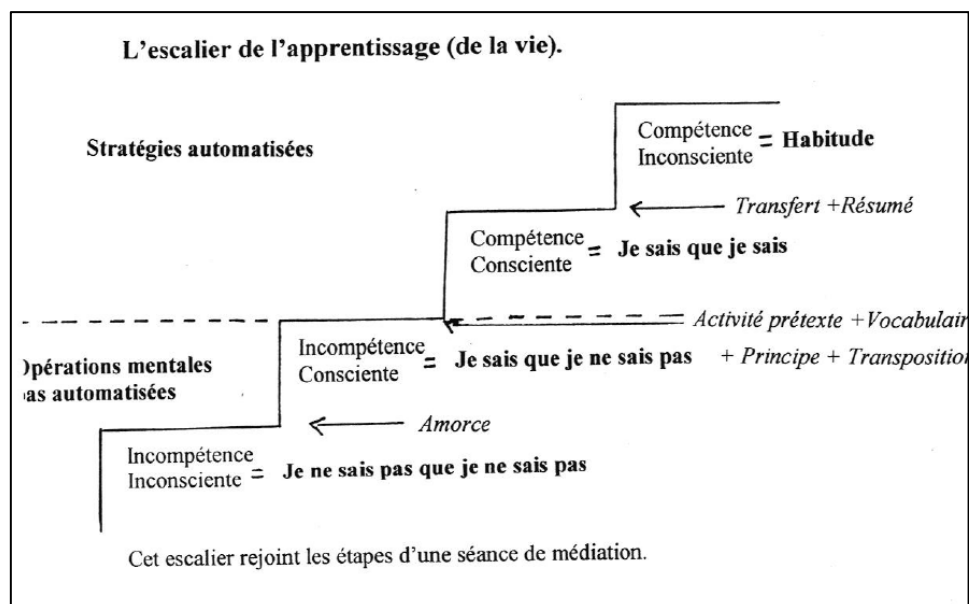


Figure 9 : les quatre stades de l'apprentissage (extrait de la documentation API⁹⁵)

⁹⁴ Source : document « déroulement de séance », annexe BAB6

⁹⁵ Source : document « déroulement de séance », annexe BAB6

Présentation du déroulé d'une séance d'apprendre à apprendre du dispositif

Dans le dispositif, chacune de ces quatre grandes étapes est elle-même découpée en unités d'action plus fines. Au final, les « scénarios pédagogiques » comprennent neuf étapes :

1. Introduction
2. Amorce
3. Évocation
4. Métacognition
5. But de la séance
6. Vocabulaire
7. Activité-prétexte
8. Questionnement
9. Transfert

Voici, par exemple, le contenu d'un « scénario pédagogique » pour une séance d'apprendre à apprendre appliqué à l'atelier « Multimédia », stratégie API3 : « Savoir relever toutes les données essentielles et pertinentes » (inspiré de I2 et I4 du programme API) :



SCENARIO PEDAGOGIQUE

Séance Multimédia – API I2 & I4

Animation et participants :

1 animateur, les stagiaires présents sur l'atelier

Objectif de la séance

À la fin de la séance, le stagiaire doit être capable :

- d'observer de façon complète un document, un problème ou une situation.
- d'en extraire une information précise et exacte.
- de sélectionner les données essentielles parmi des informations non pertinentes.

Définitions :

- **I2** : Qui consiste à **rechercher l'exactitude dans ses observations**; à privilégier l'information précise, détaillée; à pousser l'investigation dans les moindres détails; à noter aussi exactement que possible ce que l'on observe.
- **I4** : Qui consiste à bien **distinguer l'important de l'accessoire**, à trier le flot des informations perçues, à écarter les détails sans importance, à mettre en évidence les points saillants, les informations de première importance. Cet acte est un préalable essentiel à la compréhension de toute situation complexe.

Outil(s) et supports utilisé(s) :

- Une amorce. Prévoir une bibliothèque contenant un nombre suffisant d'amorces afin d'être certain de pouvoir en choisir une qu'aucun des participants ne connaît.
- Une banque d'activités prétextes, basées sur les activités classiques de l'atelier multimédia et qui permettront d'appliquer la stratégie travaillée.
- Une fiche séance sur laquelle les participants pourront noter les points essentiels vus au cours de la séance.
- Une fiche d'observation sur laquelle le formateur va noter ses observations, en particulier lors des phases amorce et activité prétexte.

Durée approximative :

1h30

Déroulement :

Introduction – 5mn

Le formateur expose les grands principes de l'API : Boîte à outil de stratégies de résolution. La métacognition : S'observer en train de résoudre un problème, verbaliser sa façon de faire. Le formateur demande aux participants ce qu'ils attendent de l'atelier multimédia, leur(s) objectif(s). Il recueille les réactions et cherche l'adhésion des participants.

Amorce – 10mn

Le formateur distribue le document support pour l'amorce. Il ne mentionne en aucun cas la stratégie qui va être travaillée. Il demande seulement aux élèves de se conformer à la consigne. L'objectif du travail sur l'amorce est de faire prendre conscience au participant qu'une stratégie lui fait défaut pour résoudre le problème proposé.

Durant cette phase, le formateur observe très attentivement le comportement, les attitudes, les postures... Il devra également aider et mobiliser les participants en grosse difficulté en les questionnant.

Évocation – 5mn :

Présenter le concept de métacognition, le fait de s'observer et de s'interroger sur nos processus mentaux et cognitifs, et engager une réflexion collective sur les avantages à pratiquer ainsi.

Le formateur invite les participants à se remémorer la façon dont ils ont abordé le problème posé par l'amorce, ce qu'ils ont pensé, ce qu'ils se sont représenté, ce qu'ils se sont dit, ce qu'ils ont ressenti. Les participants sont informés que cette évocation a pour objectif d'expliquer ensuite au groupe comment ils ont procédé.

Métacognition – 10mn :

Le formateur invite tour à tour les participants à verbaliser devant le groupe comment ils ont abordé et tenté de résoudre le problème, en détaillant les étapes, les raisonnements, les méthodes. Le formateur questionne les participants, en s'appuyant sur les observations faites durant l'amorce, pour les amener à la notion de stratégie.

But de la séance – 5mn

Après échange avec le groupe, sous forme de questionnement, le formateur amène les participants à formuler la stratégie du jour : *Rechercher l'exactitude dans ses observations complètes et distinguer l'essentiel de l'accessoire.*

Le formateur formule les avantages qu'il y a à utiliser cette stratégie.

Par exemple :

Quand je prends l'habitude de rechercher l'exactitude dans mes observations et de distinguer l'essentiel de l'accessoire,

- Je m'assure qu'aucun détail important n'a été omis
- Je repère les informations essentielles et je ne me noie pas dans les détails.
- Je m'assure d'une bonne compréhension.
- J'évite les erreurs d'interprétation, les hors-sujet.
- Je facilite le travail de la mémoire.

Vocabulaire – 5mn

Le formateur s'assure que le vocabulaire relatif à la stratégie est bien assimilé :

- Observer : Nommer dans sa tête tout ce que l'on voit.
- Complète : Tout voir.
- Précis : Tout comprendre
- Pertinent : Essentiel.
- Impulsivité : "Une minute, je réfléchis"
- Observer de façon complète :
 - Faire le tour de toutes les informations que l'on peut se procurer sur un sujet.
 - Utiliser toutes les sources d'information à ma disposition.
 - Lire en prenant connaissance de tous les mots et signes, sans en sauter.
 - Prendre tous les renseignements nécessaires à la préparation d'un voyage.
- Sélectionner l'essentiel :
 - Souligner les mots clés d'un texte.
 - Surligner les passages importants.
 - Prendre des notes pour faire une synthèse.

Activité prétexte – 40mn

Les participants travaillent pendant environ 20mn sur un sujet adapté à leur niveau, à leurs besoins. À l'issue de ce temps, chacun va tour à tour corriger le travail d'un autre, et faire corriger son travail par un autre participant. On finit par une restitution avec la totalité du groupe.

Durant cette phase, le formateur observe attentivement. Il questionne les participants pour les accompagner et les guider dans la mise en œuvre des stratégies travaillées.

Exemples d'activités prétextes :

- Internet : lecture page web à la recherche d'une information précise.
- Lecture mail
- Préparation d'un voyage, d'un séjour, d'un évènement.
- Lecture annonce pôle emploi
- Travail sur une photo, un article de presse
- Mise en forme d'un document avec une consigne noyée dans des détails inutiles...

Questionnement – 5mn

Le formateur amène le groupe à réfléchir, et à formuler dans leurs propres termes :

Quelles questions puis-je me poser pour être sûr j'ai observé le document de façon complète et précise, et que j'en ai sélectionné l'essentiel ?

Par exemple :

- 12
 - Ai-je été complet dans mon observation ?
 - Ai-je regardé cet objet, cette situation sous toutes ses facettes ?
 - Ai-je utilisé tous mes sens ?
 - Ai-je utilisé toutes les sources possibles pour en savoir plus sur ce sujet ?
- 14
 - Est-ce que ça vaut la peine de retenir ça ?
 - Qu'est-ce qui est le plus important parmi toutes ces données ?
 - Quels sont les mots clés, les idées principales de ce texte ?
 - Qu'est-ce qui est à conserver dans cet ensemble de données ?

Transfert – 5mn

Le formateur demande aux élèves de citer des situations professionnelles, familiales, quotidiennes, ou d'apprentissage, dans lesquelles cette stratégie peut être utilisée. Il les invite, pour s'entraîner, à mettre cette stratégie en pratique de façon volontaire, jusqu'à ce qu'elle devienne une habitude, mise en œuvre de façon automatique.

Exemples :

- Trouver une information sur internet
- Réaliser une démarche administrative
- Réviser une leçon avant de passer un test
- Lire la notice d'un médicament.

Technique des petits pas

A partir d'aujourd'hui, chaque fois que je ferai, je m'engage à utiliser cette stratégie.

2.3.3.3 Commentaire : fonctions et limites de la prescription en éducation

Nous le soulignons en introduction, le discours pédagogique du dispositif d'apprendre à apprendre comprend à la fois une partie orientante (le principe de médiation) et une partie programmatique (le déroulement de séances). Dans les deux cas cependant, le discours a valeur de *prescription*, c'est-à-dire qu'il explicite un certain nombre de gestes professionnels attendus du form@teur : « chaque formateur veillera à appliquer les critères de médiation, définis par l'API comme favorisant les apprentissages, au sein de tous les ateliers er2c »⁹⁶. La prescription est entendue ici comme la formulation de règles d'action (et éventuellement, de critères de contrôle associés) dans une perspective d'inflexion, de régulation, de contrôle des pratiques des éduc@teurs. Remarquons à ce sujet que la prescription n'est pas, pour un décideur, le seul mode d'influence possible sur les pratiques pédagogiques. Il est également possible de les influencer via la professionnalisation des éduc@teurs, en orientant le contenu de leur formation initiale ou continue (Perrenoud, 2000).

La prescription, nous l'avons vu, peut elle-même prendre plusieurs visages. Dans une approche orientante, les gestes professionnels ne sont pas précisément planifiés. À leur place, il est décidé d'un « principe », comme celui de la médiation, à partir duquel l'éduc@teur génère *in situ* les gestes professionnels effectifs, prenant en compte les spécificités de la situation. À l'inverse, dans une approche programmatique, la pratique est préalablement finement planifiée, les gestes professionnels sont pré-décidés et pré-ordonnés. Ces deux approches se distinguent notamment par le degré de précision de la prescription, et, en conséquence, par le degré de flexibilité et d'autonomie de la pratique enseignante. Ces deux approches renvoient à des conceptions de l'action éducative qui font l'objet d'amples controverses scientifiques et de vifs débats politiques. Dans un premier temps, nous nous contenterons de formuler les deux remarques suivantes :

a. La prescription comme contrat et comme ressource

L'éducation, quand elle est instaurée dans un cadre formel, est une pratique collective, intentionnelle et organisée. Elle répond à des intentions, opérationnalise des choix, et, en cela, peut difficilement se passer des prescriptions qui, justement, formalisent les décisions sur

⁹⁶ Source : document interne « Mise en place API », annexe BB3

lesquelles elle s'appuie. La prescription contient en quelque sorte la « commande » que le collectif se passe à lui-même, par l'intermédiaire de la figure du « décideur » qui, tout comme la prescription elle-même, tire sa légitimité du mode de gouvernance en usage au sein du collectif.

Sous sa forme écrite, la prescription est un document de référence, jouant le rôle d'un contrat entre les différents acteurs éducatifs ; contrat pouvant aussi bien porter sur les objectifs, les moyens, les méthodes, les conditions, etc. de la pratique. Au-delà de sa fonction contractuelle, la prescription remplit également une fonction pratique. Elle représente en effet, pour le pr@ticien, une ébauche de planification de l'action, la planification étant justement définie par Bazet comme « un dispositif de « prescription » permettant d'ordonner les actions dans le temps au regard des ressources finies (...)» (Bazet, cité par Broussal, 2013, p. 177). Or, comme l'ont montré les travaux de l'approche situationnelle (Suchman, 1987), les planifications constituent, sous certaines conditions, des ressources pour l'action ; des sortes de « grands guides » qui, s'ils échouent à déterminer complètement le cours de l'action effective, contribuent néanmoins l'impulser et à la guider.

b. L'inévitable écart entre la pratique prescrite et la pratique effective

Comme nous venons de le souligner, le discours pédagogique, quelle que soit sa forme (orientante ou programmatique), ne détermine que partiellement le cours de l'action. De nombreux travaux ont en effet mis en évidence l'écart, quasi systématique, entre le travail « prescrit » et le travail « réel ». Cet écart s'explique par de multiples phénomènes d'interprétation, d'appropriation, de contextualisation des énoncés prescriptifs par les pr@ticiens auxquels ils sont destinés. Comme le résumait Brossais et Lefeuvre, « Il y a un processus de transformation nécessaire dans le passage entre l'énoncé général du discours politique et son appropriation dans un contexte organisationnel particulier puis dans la mise en œuvre des pratiques professionnelles singulières. » (Brossais & Lefeuvre, 2018, p. 8). Avec ces auteurs, et à la lumière d'une littérature abondante⁹⁷, nous considérons que ce processus de transformation et d'appropriation de l'énoncé prescriptif comme « inéluctable, nécessaire et légitime » (*ibid.*, p.9). Les études convergent en effet : la prescription ne

⁹⁷ Voir notamment Lantheaume (2007), Derouet-Besson (2007), Dupriez (2015)

détermine pas complètement la pratique effective ; disons plutôt qu'elle exerce une influence, dont la concrétisation prend des visages différents en fonction des circonstances.

De fait, le discours pédagogique est lui-même, dans sa manière de décrire l'action, plus ou moins « conscient » de cet inévitable écart entre le prescrit et le réel. Dans sa version orientante, le discours pédagogique ne prétend pas dicter la pratique ; il ambitionne, plus réalistement, d'en constituer une ressource, à l'image de la médiation qui se positionne comme un *principe* pédagogique, c'est-à-dire un point de repère, une orientation de référence pour l'action. À l'inverse, dans sa version programmatique, la prescription est élaborée dans la perspective d'être fidèlement exécutée, appliquée « à la lettre » par les pr@ticiens auxquels elle est destinée. Elle s'apparente alors à une *procédure*, à l'image du « déroulement de séance » du dispositif d'apprendre à apprendre.

Synthèse du chapitre 2.3

Dans ce chapitre, nous avons exposé la doctrine éducative opérationnalisée par le dispositif, reconstruite en réalisant une « enquête doxographique » à travers les « archives » du dispositif. Cette doctrine est structurée en trois pôles, conformément au modèle des discours éducatifs que nous avons élaboré dans le chapitre 2.2.

Le pôle axiologique

Le discours axiologique s'organise autour des notions d'« autonomie apprenante », de « formation tout au long de la vie » et d'« insertion durable ». Le dispositif vise explicitement à rendre les élèves capables d'apprendre par eux-mêmes, afin qu'ils puissent continuer à se « former tout au long de la vie ». Ce discours (A) est caractéristique des politiques éducatives contemporaines, qui présentent l'efficacité apprenante des individus comme une nécessité nouvelle face à la complexification et à l'imprévisibilité croissante du monde.

Le pôle ontologique

Au niveau ontologique, le dispositif s'appuie premièrement sur une théorie du développement cognitif (B) affirmant que l'individu est « modifiable » à n'importe quel âge : c'est la « modifiabilité cognitive structurale » (Feuerstein, 1996), qui fonde la possibilité d'une éducation cognitive. Deuxièmement, le dispositif s'appuie sur une taxonomie des stratégies cognitives (C) nécessaires à l'apprentissage efficace. La théorie (B) justifie l'ambition d'enseigner à apprendre aux élèves. La taxonomie (C) fournit le contenu de l'enseignement : des habitudes cognitives qui leur permettront d'augmenter leur efficacité apprenante.

Le pôle pédagogique

Au niveau pédagogique, le dispositif s'appuie sur deux éléments :

- le principe pédagogique de la médiation (D), qui consiste pour le pr@ticien à accompagner l'élève à construire et donner du sens à la réalité en fonction des références culturelles qui sont les siennes.
- une procédure pédagogique (E), qui détermine et ordonne précisément les neuf étapes du déroulement des séances d'apprendre à apprendre.

(D) et (E) sont deux prescriptions de nature différente. La première est « orientante » en ce sens qu'elle ne prétend pas déterminer strictement la pratique, mais plutôt d'en constituer une ressource ; la seconde est « programmatique », c'est-à-dire qu'elle est élaborée dans la perspective d'être fidèlement exécutée, appliquée « à la lettre » par les pr@ticiens auxquels elle est destinée.

En résumé, la doctrine opérationnalisée par le dispositif d'apprendre à apprendre est composée de cinq éléments :

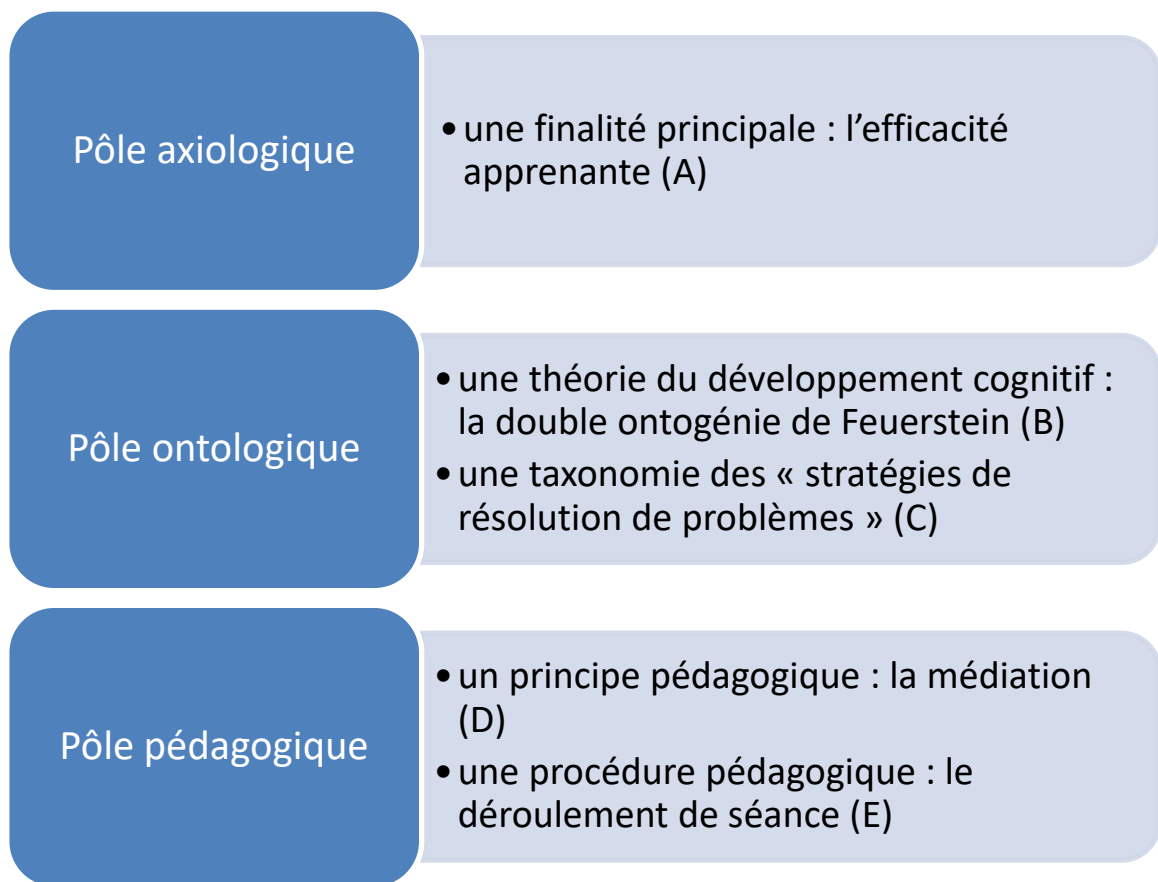


Figure 10 : les cinq éléments de la doctrine opérationnalisée par le dispositif d'apprendre à apprendre

3. Problématisation : l'influence des doctrines éducatives sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage

* Dans cette partie, les mots neutralisés ont un genre grammatical masculin.

Dans la partie précédente, nous avons mis à jour la doctrine éducative qui a motivé la création du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT⁹⁸. Cette « doctrine API » est structurée en trois pôles interdépendants : un pôle axiologique, un pôle ontologique, un pôle pédagogique.

Dans cette partie 3, nous questionnerons, d'un point de vue théorique, l'influence effective de cette doctrine sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des acteurs éducatifs⁹⁹ de l'École. Dans les conditions d'enseignement-apprentissage instaurées par le dispositif, quelle influence la doctrine API est-elle susceptible d'exercer sur les pratiques d'enseignement des formateurs, et sur les pratiques d'apprentissage des élèves ?

Pour répondre à cette question, nous étudierons d'abord, d'un point de vue théorique, les liens entre les discours et les pratiques éducatives. Nous verrons que, sous certaines conditions, les discours éducatifs exercent une influence sur les perceptions/interprétations (1), les intentions (2) et les anticipations opératoires (3) des acteurs.

Nous verrons ensuite que cette triple influence effective est tributaire de la *performativité* de la doctrine. Cette performativité n'est valable que dans un contexte donné, relativement auquel ladite doctrine est plus ou moins *acceptable* (première condition de performativité) et *fonctionnelle* (deuxième condition).

Ce qui nous conduira à nous interroger : quelles sont, dans le contexte actuel de l'ER2CT, l'acceptabilité et la fonctionnalité de la doctrine API ?

⁹⁸ Pour rappel, le dispositif d'apprendre à apprendre a été élaboré dans la fin de permettre à la doctrine de s'effectuer. Il représente en quelque sorte « l'espace d'effectuation » de la doctrine, l'instrument de son opérationnalisation.

⁹⁹ Pour rappel, nous utilisons l'expression « acteurs éducatifs » pour désigner génériquement les éduc@teurs et les éduqués. Les « acteurs éducatifs de l'ER2CT » désignent les formateurs et les élèves de l'École.

3.1 Les discours comme réseaux de significations

3.1.1 Enseigner, apprendre : la part de l'imaginaire

3.1.1.1 Les doctrines, ressources pour l'activité imaginative

Pour comprendre l'influence potentielle des doctrines sur les pratiques, il nous faut faire un détour par la notion d'imaginaire éducatif. Les imaginaires éducatifs sont des réseaux de significations à partir desquels les acteurs se représentent et inventent leur pratique. Ces imaginaires sont, notamment, véhiculés par les discours¹⁰⁰ : la doctrine API est elle-même porteuse d'un imaginaire, dont il s'agira par la suite d'élucider les conséquences effectives sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des formateurs et des élèves.

Rappelons d'abord que, comme nous l'avons vu dans la partie 2, les doctrines éducatives sont plus ou moins explicitement porteuses de représentations de natures diverses :

- des représentations¹⁰¹ de l'humain et du monde (pôle ontologique)
- des représentations du bien, du bon, du souhaitable (pôle axiologique)
- des représentations d'actions et des représentations causales (pôles ontologique et pédagogique)

Les éléments de ces représentations proviennent eux-mêmes de sources hétérogènes : en proportion variable selon les cas, les doctrines éducatives empruntent leurs composants aux théories scientifiques, aux mythes, aux représentations sociales, aux croyances populaires, aux savoirs d'expériences, aux courants philosophiques, aux idéologies politiques et religieuses.

¹⁰⁰ Sur le lien entre imaginaire et discours, voir notamment Ricœur, « L'imagination dans le discours et dans l'action » (Ricœur, 1986, p. 213-281).

¹⁰¹ Nous appellerons « représentation » ou « structure imaginaire » un ensemble de significations qui, portant plus ou moins homogènement sur un objet commun, donne la possibilité de se le représenter. Une signification étant elle-même définie comme une mise en relation ou, selon la définition de Castoriadis, comme « la coappartenance d'un terme et de ce à quoi il renvoie, de proche en proche, directement ou indirectement. Elle est un faisceau de renvois à partir et autour d'un terme » (Castoriadis, 1975, p. 499).

Par ailleurs, nous avons vu que la doctrine éducative n'est pas seulement une explication d'une pratique concrète, réelle, réalisée. En énonçant des objectifs et des moyens, la doctrine se fait également la voie des intentions et des projections d'une pratique future, possible et souhaitée. Cette double facette est manifeste dans la doctrine API, qui, alternant les explications théoriques, les déclarations d'intention et les anticipations opératoires, se veut à la fois être une *analyse* et un *mode d'emploi* de l'enseignement-apprentissage.

Selon nous, ces deux facettes de la doctrine (explication / projection) en font une ressource privilégiée pour l'activité imaginative du pr@ticien qui, de manière analogue, comporte elle aussi deux dimensions consistant, pour l'une, à se représenter la pratique existante (a) et, pour l'autre, à élaborer mentalement une pratique nouvelle, réalisable dans le futur (b). Plus précisément, nous définirons, avec Ardoino (2000), les deux dimensions de l'imagination de la manière suivante :

a. Imaginer, c'est se représenter, se figurer la réalité, reproduire mentalement un objet réel momentanément absent à nos sens. L'imagination est alors une activité de « reproduction » du monde perçu, représenté par des formes sémiotiques (images, symboles, discours...). Elle est tournée vers le présent (ou le passé) : l'imagin@nt se représente le monde (la pratique éducative, dans ce cas) tel que, selon lui, il est ou a été effectivement perceptible à un moment donné.

b. Imaginer, c'est inventer un état des choses inexistant, nouveau, par déformation ou recombinaison des significations existantes : « Imaginer, c'est ensuite, et de façon, alors, plus systématique, juxtaposer, combiner, articuler, synthétiser des images ou des idées pour les reproduire en les figurant, ou pour en tirer des rangements ou des arrangements différents, alors perçus ou définis comme nouveaux (innovations) ». Dans ce deuxième cas, l'imagination est une activité de « création » (chez Ardoino, chez Castoriadis), ou de « production », d'« anticipation » (chez Ricœur). Pour Castoriadis, plus proche de cette seconde approche, l'imagination est « création incessante et essentiellement indéterminée (social historique et psychique) de figures/formes/images à partir desquelles seulement il peut être question de « quelque chose » » (Castoriadis, 1975). Contrairement à l'imagination reproductrice, l'imagination créatrice est tournée vers le futur, car elle permet « de poser ou de se donner, de

figurer, par la représentation, quelque chose qui n'est pas, qui n'est pas encore. » (Ardoino, 2000, p. 223).

Au vu de ces éléments de définition de l'imagination, et compte tenu (1) de la diversité des représentations dont les doctrines éducatives sont porteuses et (2) de leur caractère à la fois explicatif et projectif, nous proposons de considérer que **les doctrines éducatives véhiculent des imaginaires éducatifs, c'est-à-dire des réseaux de significations qui donnent à la fois la possibilité de se représenter (a) et d'inventer (b) la pratique éducative.** L'« imaginaire » est le matériau préalable à l'activité imaginative, « l'ensemble d'où procéderaient les structures et les contenus mis en scène par l'imagination » (Ardoino, 2000, p. 220). C'est, autrement dit, un ensemble de significations générées par la *praxis*, et qui, en retour, sert de matrice, de vivier représentationnel à l'activité imaginative. Notons que la doctrine API véhicule autant un imaginaire de l'enseignement que de l'apprentissage (dans les énoncés du pôle ontologique, qui sont communiqués aux élèves). Pour les formateurs comme pour les élèves, l'« imaginaire API » constitue un ensemble de significations pour penser et agir dans les situations d'enseignement-apprentissage.

En reprenant notre exposé de la partie 2, nous pouvons, dans les grandes lignes, résumer le contenu de l'imaginaire API de la façon suivante :

- représentations du monde : le monde est inéluctablement de plus en plus instable, complexe et changeant.
- représentation de l'humain : l'humain est un appren@nt naturel, sa vocation est de réaliser son « potentiel intellectuel ».
- représentations du bien, du bon, du souhaitable : il est nécessaire d'enseigner à apprendre aux élèves, afin qu'ils puissent s'adapter à l'instabilité du monde.
- représentations d'actions et représentations causales :
 - l'apprentissage est un phénomène cognitif, qui passe par la mobilisation ordonnée de « stratégies de résolution de problèmes ».
 - l'enseignement passe, d'une part, par une procédure précise de découverte, de formalisation, puis de « transfert » des stratégies de résolution de problème et, d'autre part, par une attitude permanente de « médiation » entre l'élève et son environnement.

3.1.1.2 Imaginaires éducatifs et pratiques d'enseignement et d'apprentissage

Nous considérons donc que les doctrines véhiculent des imaginaires éducatifs, et que c'est par leur intermédiaire qu'elles exercent une influence sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Quelle est cette influence ? Pour répondre à cette question, élargissons un instant la focale aux imaginaires culturels en général, et à leur rôle dans les conduites humaines individuelles et collectives.

Cette question a été traitée par diverses disciplines, nous privilégierons dans un premier temps les perspectives, plus englobantes, de la philosophie et de l'anthropologie.

Pour Ricœur comme pour Castoriadis, il n'y a pas de réalité sociale sans imaginaire partagé. L'imaginaire est partout, il organise et régule la *praxis* humaine. Les « significations imaginaires » (Castoriadis) structurent le monde, et, en quelque sorte, le rendent praticable. Castoriadis écrit : « la société s'institue en instituant le monde de significations qui est le sien et corrélativement auquel seulement un monde existe et peut exister pour elle. » (Castoriadis, 1975, p. 519). C'est par l'entremise de l'imaginaire que le réel, dont la nature est fondamentalement inconnue et inaccessible à l'humain, devient pour lui pensable, préhensible et praticable : l'imaginaire est constituant de la réalité¹⁰² : « C'est parce qu'il y a imagination radicale et imaginaire instituant qu'il y a pour nous « réalité » tout court et telle réalité. Plus simplement, les éléments ne prennent sens qu'à l'intérieur d'un cadre qui les excède et dont ils tirent à proprement parler leur signification » (Castoriadis, 1975, p. 228). Pour Ricœur également, les « significations imaginaires » médient le rapport de l'humain à ses semblables, et au réel en général. Føessel note : « Pour Ricœur, l'imagination est ce par quoi le sens devient compréhensible, le monde dicible et l'action praticable. » (Føessel, 2014).

Producteurs de normes et de règles, les réseaux de significations imaginaires ont des répercussions bien concrètes sur les pratiques sociales, dont fait partie l'éducation. Pour illustrer ce point, Castoriadis prend l'exemple éloquent de l'invention de la *semaine*. Le découpage du temps en cycles de 7 jours, dont un jour de repos, probablement issu de la mythologie chrétienne est, typiquement, une structure imaginaire qui, en s'instituant, est devenue une référence à l'organisation d'un grand nombre d'activités « réelles ». Ce faisant, il

¹⁰²Dans cette thèse, nous faisons un usage distinct des termes « réel » et « réalité ». La réalité correspond au « monde vécu », à travers le prisme bio-psycho-socio-culturel de l'espèce humaine. Le réel désigne ce qui existe, indépendamment de l'être humain (mais qui ne lui est pas accessible en tant que tel).

a entraîné d'innombrables conséquences concrètes sur la vie sociale, professionnelle et intime des individus membres des sociétés ayant adopté cette structuration (Castoriadis, 1975).

Prenons un exemple éducatif, à présent. Soit la théorie des intelligences multiples (Gardner, 2004) (à laquelle la doctrine API fait quelques références). Cette théorie classe les apprenants en différentes catégories, et notamment les « visuels » (qui apprennent plus efficacement par le canal visuel), les « auditifs » (canal auditif), les « kinesthésiques » (canal corporel). Une fois adoptée par une communauté d'enseignement-apprentissage, cette structure imaginaire a elle aussi des répercussions tout à fait concrètes sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants adaptent leur enseignement aux styles de chacun (faire faire des activités physiques aux kinesthésiques, des schémas aux visuels, etc.), et les élèves, pour réviser, privilégient, eux aussi, des activités correspondantes à leur style propre (les auditifs répètent à voix haute, etc.). Dans une version extrême, il est envisageable de constituer des groupes-classe en fonction des styles d'apprentissage préalablement identifiés : les visuels ensemble, etc. ; chaque classe se voyant attribuer un enseignement différent, en fonction de son « style ».

À partir de cet exemple, nous pouvons spéculer sur les éventuelles conséquences concrètes de la doctrine API qui fournit, elle aussi, une représentation imaginaire de l'apprentissage. Rappelons-nous : dans la doctrine API, l'apprentissage est un « processus de résolution de problème », découpé en trois phases : 1.« observation » – 2.« élaboration » - 3.« réponse ». Pour les formateurs, l'adoption de cette structure impliquerait des choix didactiques bien spécifiques : enseigner consisterait à élaborer des « situations problèmes », puis à stimuler l'application successive des stratégies d'observation, d'élaboration et de réponse. Pour les élèves, la structure en trois phases ferait office de mode d'emploi de la résolution de problème : face à n'importe quel exercice, ils chercheraient d'abord à prendre l'information (1), puis à composer une solution (2), et enfin à l'exécuter correctement (3). Ce mode d'emploi ferait également office, en cas d'échec, d'outil de diagnostic : ils interpréteraient l'erreur comme résultant d'une observation incomplète (1), d'un défaut de planification (2), ou d'une mise en œuvre inappropriée (3).

Les réflexions de Ricoeur et de Castoriadis s'appuient abondamment sur les travaux des anthropologues culturels, qui soulignent eux aussi le rôle central des médiations imaginaires et symboliques. Comme le formule Geertz, « L'homme est un animal suspendu dans des toiles de signification qu'il a lui-même tissées. » (1998, p. 3) : il perçoit le monde à travers

des structures imaginaires qui sont des productions historiques, situées, contingentes des circonstances psychologiques, sociales, techniques et culturelles. En retour, ces productions historiques structurent l'action. Pour Ricœur, l'action est ainsi « immédiatement réglée par des formes culturelles qui procurent matrices et cadres pour l'organisation de processus sociaux » (1986). Les mythes, les idéologies, les théories scientifiques participent de ces « formes culturelles ». Ainsi Levi-Strauss (2003 [1958]) a mis en évidence la fonction de structuration sociale des mythes amazoniens, et, avec eux, de tous les récits véhiculant des imaginaires de référence à partir desquels les membres d'un groupe donné interprètent le monde et orientent leurs actions. Plus près de nous, on pense par exemple aux grandes mythologies monothéistes, à la doctrine marxiste, ou encore à la théorie psychanalytique. Dans le cas de la théorie psychanalytique, par exemple, l'influence culturelle est identifiable aux nombreux éléments de langage que cette dernière a introduit dans la culture populaire (« acte manqué », « lapsus », « libido », etc.).

Dans le domaine éducatif, le constructivisme piagétien est, à sa manière, un mythe éducatif fondateur pour de nombreux courants pédagogiques du XX^{ème} siècle. L'imaginaire de la « construction progressive du savoir », par « assimilation/accommodation » lors des « interactions avec l'environnement » est au cœur de la majorité des « pédagogies actives » qui, s'opposant aux « pédagogies traditionnelles » (qui, elles, se fondent plutôt sur un imaginaire de la « *tabula rasa* »), et à leurs techniques de « transmission du savoir » (démonstration, exposé magistral...) valorisent les techniques de « découverte », de « mise en situation », etc. Ainsi, pour Freinet : « *La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle* » (Freinet, 1964). Soulignons au passage que l'imaginaire API est lui-même fortement influencé par le constructivisme. Ainsi le principe de « médiation » (prescrit par la doctrine, voir partie 2), est un avatar pédagogique caractéristique du constructivisme : selon les textes d'Audy et Feuerstein, faire de la médiation, c'est, pour un éducateur, faciliter (« étayer ») les interactions élève-environnement dont procèdent la « construction des connaissances ».

Résumons. Les pratiques sociales sont, pour reprendre le mot de Ricœur, « réglées » par des imaginaires qui instituent des problèmes, des normes et des règles¹⁰³. Les pratiques éducatives sont elles aussi influencées par des structures imaginaires, qui s'expriment et se transmettent, notamment, par les discours. Les valeurs éducatives, les théories de l'apprentissage et les grands principes pédagogiques constituent des matrices pour l'interprétation et l'action, des « fictions utiles » qui rendent, chacune à leur manière, les situations éducatives intelligibles (fonction heuristique) et praticables (fonction pratique). Plus précisément, les discours éducatifs sont, selon nous, susceptibles d'exercer une influence à 3 niveaux :

- au niveau perceptif-interprétatif, c'est-à-dire sur la manière dont les acteurs appréhendent et signifient les situations éducatives.
- au niveau intentionnel, c'est-à-dire sur la manière dont les acteurs orientent et justifient leurs comportements.
- au niveau opératoire, c'est-à-dire sur la manière dont les acteurs élaborent et planifient le déroulement de l'action.

3.1.2 Les trois niveaux d'influence

3.1.2.1 Le niveau perceptif-interprétatif

Précisons d'abord que percevoir et interpréter sont des phénomènes fortement interdépendants, comme le suggérait déjà Stoetzel en 1963 : « Pour percevoir, il faut avoir saisi une signification » (Stoetzel, 1963, p. 97). C'est pourquoi nous avons décidé de les considérer ensemble au sein d'un niveau « perceptif-interprétatif ». Cependant, nous tâcherons tout de même, dans une perspective didactique, d'opérer une distinction quand cela est possible.

¹⁰³ Sachant que, comme nous l'avons précisé plus haut, ces imaginaires sont eux-mêmes des productions culturelles, générées par les pratiques sociales qu'elles contribuent à modeler en retour. L'imaginaire ne pré-existe pas à la pratique, il en est lui-même le résultat. Imaginaire et réalité, discours et pratiques se co-produisent en permanence, comme le souligne cette remarque de Keck, au sujet des mythes : « Les possibles mythiques ne préexistent pas aux pratiques comme dans l'esprit d'un Dieu leibnizien, ils apparaissent en même temps que les pratiques, dans le mouvement par lequel les pratiques se réfèrent les unes aux autres à travers les tensions qui les animent. Les mythes prennent donc une dimension pratique en tant qu'ils s'insèrent dans un jeu de transformations » (Keck, 2003).

Au niveau perceptif, les représentations individuelles et collectives agissent comme des filtres entre les sens et l'intellect, opérant des sélections et des déformations du réel qui, en quelque sorte, mettent en conformité le réel avec nos représentations préalables. Ainsi, pour Kohn et Nègre, « notre perception est liée à des schèmes perceptifs relevant de notre personnalité, des cadres sociaux et culturels, de toute notre histoire passée ou immédiate. » (Kohn & Nègre, 1991). C'est pourquoi les réseaux de significations véhiculés par les discours exercent une influence sur la *fabrication des faits* qui parviennent à notre conscience ; ils sont constituants de ce qu'il y a lieu de nommer, en reprenant le mot d'Habermas, notre « monde vécu » (1987).

Au niveau interprétatif, le processus est similaire. Les faits fabriqués par le processus perceptif (qui, nous l'avons vu, est déjà en partie interprétatif), sont mis en relation (signifiés) avec les éléments préexistants de l'univers symbolique de l'individu. L'imaginaire, tel que nous l'avons défini plus haut, sert de matrice à l'interprétation et, plus largement, conditionne le champ du perceptible et du pensable.

En conséquence de ces remarques d'ordre général, nous postulons que **les discours éducatifs, en tant que réseaux de significations pourvoyeurs d'imaginaires éducatifs, sont susceptibles d'exercer une influence sur la manière dont les acteurs éducatifs (éducateurs ou élèves) perçoivent et interprètent les situations éducatives dans lesquelles ils sont impliqués.** Cette influence peut provenir tout aussi bien des énoncés ontologiques, axiologiques ou pédagogiques (et des interactions entre eux). En effet, les trois pôles induisent chacun à leur manière des façons spécifiques d'appréhender et de signifier les situations éducatives. Prenons quelques exemples :

Pôle ontologique (représentations de l'humain et du monde) :

Prenons d'abord l'exemple de la phrénologie, qui se prête bien à l'exercice. La phrénologie est une théorie psychologique du XIX^{ème} siècle, qui affirmait que la forme du crâne reflète les « affects » et les « facultés intellectuelles » d'un individu. Un certain nombre de doctrines éducatives ont été construites à partir de cette théorie (Davie, 2015). Sans rentrer dans le détail, on imagine bien l'influence potentielle de la théorie phrénologique sur les perceptions et les interprétations des éducateurs et des élèves qui l'adopteraient. Ils focaliseraient leur attention sur la forme des crânes, sur les conclusions que l'on peut en tirer en terme

d'apprentissage, ainsi que sur les comportements corroborant lesdites conclusions (biais cognitif de confirmation) : ainsi l'élève doué en calcul selon la théorie sera effectivement perçu comme tel, par lui-même, par ses camarades de classe et par les éducateurs.

Ce même raisonnement est valable pour les théories éducatives contemporaines, par exemple celles qui font de l'attention et la confiance en soi les principaux facteurs de l'apprentissage. Elles induisent probablement des perceptions, mais aussi des interprétations : chaque comportement perçu vient instruire une analyse des progrès/difficultés de l'élève en termes d'attention ou de confiance en soi (puisque c'est la théorie de référence).

Pour le plaisir de la spéculation, prenons enfin l'exemple plus éloigné du cardiocentrisme, théorie aristotélicienne désignant le cœur comme organe central des sensations et de la conscience. Cette théorie, en tout point opposée au cérébrocentrisme actuel, fait du cœur le siège de la cognition¹⁰⁴. Les élèves d'alors avaient-ils « mal au cœur » comme les élèves d'aujourd'hui ont « mal à la tête » après une longue séance de révision ?

Pôle axiologique (valeurs et finalités) :

Les énoncés axiologiques induisent également des perceptions et des interprétations. Prenons un exemple caractéristique de l'époque contemporaine : l'autonomie. L'autonomie est dans les pays occidentaux une valeur cardinale, et, en conséquence, une finalité éducative très répandue. La très grande majorité des projets éducatifs occidentaux y font référence, conférant au terme « autonomie » des acceptions diverses, mais relativement voisines. Selon nous, l'éducateur visant le développement de l'autonomie de ses élèves, sera plus enclin à (1) percevoir prioritairement les comportements instruisant l'état d'avancement de son projet et (2) à interpréter l'ensemble des comportements perçus en terme de degré d'autonomie (selon le sens qu'il donne à ce terme). L'autonomie fonctionne ici comme un référent axiologique, à l'aune duquel la situation éducative est perçue et interprétée.

¹⁰⁴ Le cérébrocentrisme ne s'imposa que tardivement. Descartes, au XVIII^{ème} siècle, adhérait encore au cardiocentrisme aristotélicien.

Pôle pédagogique (principes, méthodes, techniques) :

Les énoncés pédagogiques exercent également une influence sur les perceptions et les interprétations. Quel que soit le domaine, le pr@ticien soucieux d'agir conformément à une technique / méthode perçoit prioritairement les éléments de son environnement nécessaires à la conduite de celle-ci. Pour reprendre la célèbre expression de Maslow : "If the only tool you have is a hammer, you tend to see every problem as a nail". En éducation, toute « théorie pratique » induit des perceptions, mais aussi des interprétations : servant d'analyseur des faits perçus, elle l'informe sur l'état d'avancement de son action.

Prenons par exemple la *manipulation* dans la pédagogie Montessori : c'est un principe pédagogique, inspiré par la théorie sensualiste, qui incite l'éducateur à favoriser l'exploration sensorielle de l'enfant, le plus souvent à l'aide d'un matériel adapté. L'éducateur adoptant ce principe sera dès lors plus enclin à percevoir et interpréter les contacts physiques de l'élève avec le matériel – autant de comportements de manipulation qui, au regard d'un autre principe pédagogique, seraient restés inaperçus et/ou insignifiants.

Spéculons un instant sur les éventuelles conséquences perceptives/interprétatives du principe de *médiation*, tel que défini par Feuerstein et prescrit par la doctrine API. Comme nous l'expliquons en partie 2, la médiation est tout à la fois un principe et une posture pédagogique, qui consiste à faciliter, à étayer, à réguler les interactions entre l'élève et son environnement. L'éducateur adoptant ce principe serait soucieux de s'interposer (médier) adéquatement entre l'élève et son environnement et, en conséquence, percevrait et interpréterait en priorité les signes de difficulté de l'élève, ou, de manière générale, tout ce qui pourrait l'informer sur la façon dont ce dernier structure et signifie la situation éducative dans laquelle il se trouve.

3.1.2.2 Le niveau intentionnel

Comme nous l'avons vu plus haut, les doctrines éducatives se réfèrent à des orientations philosophiques, éthiques, politiques – et, en cela, sont de nature à influencer les intentions et les objectifs des acteurs éducatifs. Les doctrines éducatives ne contiennent en effet pas que des descriptions du monde, de l'humain, ou de la pratique d'enseignement-apprentissage : elles véhiculent également ce qu'il convient d'appeler un imaginaire axiologique et téléologique (un « idéal »). Dès lors, le paysage des discours éducatifs constitue pour l'éducateur comme pour l'élève une offre du souhaitable et du désirable ; chaque discours étant susceptible d'exercer un pouvoir attracteur sur les vocations, les aspirations et les engagements.

De ce fait, nous postulons que **les discours éducatifs véhiculent des propositions axiologiques et téléologiques susceptibles d'exercer une influence sur les intentions des acteurs (éducateurs et élèves), autrement dit sur la manière dont ceux-ci orientent et justifient leurs actions d'enseignement ou d'apprentissage.** Cette influence peut provenir tout aussi bien des énoncés ontologiques, axiologiques ou pédagogiques (et des interactions entre ces différents types d'énoncés). En effet, les trois pôles expriment chacun à leur manière des positions philosophiques ou politiques. Prenons quelques exemples :

Pôle axiologique (valeurs et finalités) :

En formulant explicitement des valeurs et des finalités, les énoncés axiologiques sont susceptibles d'influencer les intentions d'enseignement des éducateurs, et les intentions d'apprentissage des élèves. Ce phénomène est particulièrement visible lorsque surgit une proposition nouvelle, lorsqu'un « nouvel objectif éducatif » fait son apparition dans les discours. Il fait alors l'objet de controverses, de réactions d'adhésion ou de rejet.

Prenons l'exemple du développement actuel de « l'éducation à l'entrepreneuriat ». Comme le relève Champy-Remoussenard (2012), l'éducation à l'entrepreneuriat est un nouvel objectif éducatif « transnational », désormais promu par la majorité des pays développés – et, en conséquence, très présent dans les discours éducatifs. Selon nous, les élèves et les étudi@nts actuels ayant été régulièrement en contact avec ces discours sont plus enclins à avoir envie

« d'apprendre à entreprendre » que ne le sont leurs homologues d'autres pays, ou que ne le furent leurs prédécesseurs. Il en va de même pour les éducateurs, probablement plus enclins aujourd'hui qu'hier à souhaiter développer « l'esprit d'entreprendre » de leurs élèves.

Pôle ontologique (représentations de l'humain et du monde) :

Selon nous, les énoncés ontologiques exercent une influence très importante sur les intentions des acteurs car, en prétendant révéler la nature fondamentale du réel, ils définissent le souhaitable de manière catégorique et, le plus souvent, fort convaincante. La partie ontologique des discours éducatifs assigne à l'éducateur comme à l'élève son indiscutable *telos* : enseigner ceci, apprendre cela.

En effet, nous avons vu en partie 2 que les orientations politiques ou philosophiques des projets éducatifs sont le plus souvent, dans les discours, justifiés par des assertions ontologiques. La doctrine API est un excellent exemple : représentant le monde comme irrémédiablement changeant et fondamentalement incontrôlable, elle présente ses finalités (apprendre, s'adapter) comme d'impérieuses nécessités (et non comme des choix).

Notons au passage que cette tendance à justifier les orientations politiques par des assertions ontologiques n'est pas le propre des discours éducatifs. Pour Castoriadis (1975), toute société a ainsi tendance à s'automystifier en attribuant le fondement de ses institutions à des causes externes à elle-même, et échappant à son pouvoir d'action. De fait, les projets politiques comme éducatifs se fondent quasi systématiquement sur un *état des choses* provenant d'une entité extrasociale (la nature, Dieu, la Raison, etc.). Dans le domaine éducatif, le titre du principal ouvrage de C. Alvarez « Les lois naturelles de l'enfant », est symptomatique de cette tendance. Pour Castoriadis, cet *état des choses* fondateur est, au contraire, une production profondément humaine et sociale, c'est une « auto-institution imaginaire » parmi d'autres possibles. Cette tendance à l'automystification explique sans doute en partie pourquoi la circulation des causes éducatives semble autant liée à la circulation des théories psychologiques et anthropologiques – chacune de ces théories révélant à son tour la nature univoque de l'humain et, avec elle, la « bonne éducation » qui lui est adaptée.

Pôle pédagogique (principes, méthodes, techniques) :

Comme nous l'expliquions plus haut, les techniques pédagogiques ne sont pas axiologiquement neutres, elles véhiculent des valeurs (parfois contradictoires avec le projet qu'elles servent). C'est pourquoi les énoncés pédagogiques sont également susceptibles d'exercer une influence axiologique et téléologique, sur les intentions des éducateurs en particulier. Reprenons l'exemple de la pédagogie de la coopération, développée par Freinet. Bien qu'elle puisse être mise au service d'objectifs éducatifs forts divers, elle n'en est pas moins porteuse, en elle-même, de valeurs de solidarité et de partage. C'est de cette manière, indirecte, que le discours instrumental peut participer à la circulation des causes éducatives.

3.1.2.3 Le niveau opératoire

Selon nous, les discours éducatifs sont également susceptibles d'exercer une influence sur les *anticipations opératoires* des acteurs. Nous définissons l'anticipation opératoire – expression que nous empruntons à Boutinet (2005) – comme une projection, une représentation du futur, élaborée individuellement ou collectivement – de façon plus ou moins volontaire – dans une perspective fonctionnelle : guider l'action concrète, le « geste » – relativement à un objectif d'enseignement ou d'apprentissage préalablement déterminé. Ces anticipations opératoires procèdent de la partie créatrice, « anticipatrice » (Ricœur, 1986) de l'activité imaginative des acteurs. Avec Ricœur, nous considérons que c'est par le biais de cette « imagination anticipatrice » que les acteurs testent mentalement des possibilités et des configurations d'action, inventent et projettent des scénarios. L'imagination anticipatrice est une « fonction générale du possible pratique » (Ricœur, 1986, p. 225) par laquelle le « pouvoir de faire » peut être « essayé », qu'une carte virtuelle de l'action peut être fabriquée, puis empruntée.

Or, comme nous l'avons vu plus haut, cette imagination anticipatrice est adossée à un imaginaire préalable, qui lui fournit son matériau, et qu'elle alimente en retour. L'imaginaire est, pour reprendre la définition d'Ardoïno, « l'ensemble d'où procéderaient les structures et les contenus mis en scène par l'imagination » (Ardoïno, 2000, p. 220).

Ainsi définis, les imaginaires sont, nous l'avons vu plus haut, des productions sociales et culturelles. Ils s'expriment et se transmettent par le biais, entre autres formes, des discours. C'est pourquoi nous postulons que **les doctrines éducatives véhiculent des ensembles plus ou moins structurés d'images et de significations susceptibles d'exercer une influence sur la manière dont les acteurs conçoivent leurs actions d'enseignement et d'apprentissage**. Potentiellement, la découverte d'une nouvelle doctrine ouvre, pour le pr@ticien, le champ des configurations d'action pensables – et possibles. Cette influence potentielle ne provient pas uniquement du pôle pédagogique. Les énoncés axiologiques et ontologiques, chacun à leur manière, sont également susceptibles d'exercer une influence sur les anticipations opératoires des acteurs. Prenons quelques exemples :

Pôle pédagogique (principes, méthodes, techniques) :

Le pôle pédagogique a une influence directe sur le niveau opératoire. Discours sur la pratique par excellence, il en détaille le *modus operandi*, et constitue en lui-même un registre d'anticipations opératoires « prêtes à l'emploi ». La procédure pédagogique du déroulement des séances de la doctrine API est un bon exemple¹⁰⁵. Détaillant précisément les gestes à accomplir, elle se veut constituer, pour l'éducateur qui l'adopterait, une structure imaginaire opératoire de référence. Notons que son caractère programmatique laisse, *a priori*, peu de place à la créativité : le déroulement de séance ne se présente pas comme une ressource pour l'élaboration de séances, mais bien comme une *procédure*, qu'il s'agit d'*exécuter*.

Pôle ontologique (représentations de l'humain et du monde) :

Le pôle ontologique a également une influence potentielle sur les anticipations opératoires. Dans certaines circonstances, les modélisations fournies par les énoncés ontologiques peuvent en effet constituer la matière première de l'inventivité instrumentale – dans ces cas, les anticipations opératoires sont alors directement générées à partir des représentations fournies par le pôle ontologique.

¹⁰⁵ Voir en partie 2 les éléments pédagogiques de la doctrine API.

Comme nous le relevions plus haut, la doctrine API propose ainsi une modélisation du processus d'apprentissage à partir de laquelle il est directement possible d'élaborer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Nous évoquions déjà ce potentiel pratique de l'ontologie API en 3.1.1. Reprenons notre illustration :

« dans la doctrine API, l'apprentissage est un « processus de résolution de problème », découpé en trois phases : 1.« observation » – 2.« élaboration » - 3.« réponse ». Pour les formateurs, l'adoption de cette structure impliquerait des choix didactiques bien spécifiques : enseigner consisterait à élaborer des « situations problèmes », puis à stimuler l'application successive des stratégies d'observation, d'élaboration et de réponse. Pour les élèves, la structure en trois phases ferait office de mode d'emploi de la résolution de problème : face à n'importe quel exercice, ils chercheraient d'abord à prendre l'information (1), puis à composer une solution (2), et enfin à l'exécuter correctement (3). »

Nous le voyons, les anticipations opératoires peuvent être déduites, « inspirées » du cadre théorique proposé par le pôle ontologique – à condition cependant que ce cadre dispose d'une certaine fécondité opératoire, d'une certaine fonctionnalité pratique, sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre suivant.

Pôle axiologique (valeurs, finalités) :

En indiquant la finalité de l'action, les énoncés axiologiques peuvent eux aussi orienter les anticipations opératoires, en suscitant l'usage des techniques supposées les plus cohérentes avec les valeurs et objectifs poursuivis. Ainsi l'objectif d'éducation à la solidarité suscite plutôt des pédagogies coopératives.

Problématique : première formulation

Résumons ce chapitre 3.1. Nous avons vu que la doctrine API, comme tout discours éducatif, véhicule un imaginaire éducatif. Cet imaginaire, communiqué aux formateurs et élèves de l'ER2CT, est susceptible d'exercer une influence sur les acteurs, aux niveaux perceptif/interprétatif, intentionnel et opératoire.

La convergence de ces trois influences, si elle a lieu, provoque théoriquement la réalisation effective des pratiques d'enseignement et d'apprentissage promues par la doctrine. En d'autres termes, quand l'influence est effective, alors le discours *performe*, c'est-à-dire qu'il induit, dans les faits, les pratiques dont il parle.

Cette *performativité* du discours est relative à son contexte d'énonciation-réception : le « retentissement », comme dirait Bachelard, effectif d'un discours sur des pratiques dépend des circonstances particulières dans lesquelles et par lesquelles il est communiqué, et éventuellement opérationnalisé. Par exemple, dans notre cas, il est évident que la doctrine API n'a pas la même influence sur les pratiques des formateurs et élèves de l'ER2CT qu'elle ne pourrait avoir, par exemple, sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage d'un lycée de l'Education Nationale : les individus sont différents, les conditions d'enseignement-apprentissage aussi.

La performativité de la doctrine API résulte de la rencontre singulière entre les caractéristiques de cette doctrine et les caractéristiques humaines, idéelles et organisationnelles de l'ER2CT. Le dispositif d'apprendre à apprendre fait lui-même partie de ce contexte, il en est même l'élément central : conçu dans la fin d'opérationnaliser le discours, il est, en quelque sorte, l'outil de mise en adéquation du contexte-école avec la doctrine.

À ce stade du raisonnement, notre problématique se dessine : **quelle est, dans le contexte particulier du dispositif d'apprendre à apprendre et, plus largement, de l'ER2CT, la performativité de la doctrine API ?** Dans la perspective d'affiner cette problématique, nous identifierons, dans le chapitre suivant, les deux conditions de performativité d'un discours éducatif : l'acceptabilité (cognitive et éthique) et la fonctionnalité (heuristique et pratique).

3.2 Les conditions de performativité des doctrines éducatives

3.2.1 De la performativité

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les imaginaires éducatifs, véhiculés par les discours, constituent des matrices pour l'interprétation et l'action, des « fictions utiles » qui rendent, chacune à leur manière, les situations éducatives intelligibles et praticables. Plus précisément, c'est par le biais d'une triple influence sur les perceptions/interprétations (1), intentions (2) et anticipations opératoires (3), que les doctrines éducatives, dans certaines conditions, engendrent effectivement les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qu'elles justifient (pôle axiologique), fondent (pôle ontologique) et décrivent (pôle pédagogique).

Autrement dit, les doctrines éducatives disposent toutes d'une certaine *performativité*, c'est-à-dire, dans une acception plutôt callonienne de la performativité¹⁰⁶, d'une capacité à induire effectivement les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qu'elles promeuvent. Cette performativité n'est pas, comme nous le détaillerons ensuite, nécessairement conditionnée à la validité scientifique des fondements théoriques portés par la doctrine : les énoncés du pôle ontologique peuvent être scientifiquement invalides, mais néanmoins, nous le verrons, suffisamment acceptables et fonctionnels pour exercer un effet mobilisateur.

Dans certains cas extrêmes, il est envisageable que, par le biais de son effet performatif, une théorie éducative invalide s'autovalide. Expliquons-nous : en se conduisant « comme si » la théorie était valide, les acteurs modifient la situation de telle sorte que, *in fine*, la théorie initialement invalide finit par être effectivement valide : on pense ici aux travaux de Rosenthal et Jacobson sur l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1971), et plus largement,

¹⁰⁶ Pour Callon, un discours est performatif quand, en la décrivant, il « participe à la construction de la réalité ». En prenant l'exemple de la performativité des sciences sociales, Muniesa et Callon précisent : « La notion de "performativité" empruntée à la pragmatique du langage, met en évidence le fait que les sciences en général, sociales en particulier et économiques dans le cas examiné dans ce chapitre, ne se limitent pas à représenter le monde : elles le réalisent, le provoquent, le constituent aussi, du moins dans une certaine mesure et sous certaines conditions. En linguistique, on dit d'un énoncé qu'il est performatif quand il instaure ce dont il parle. [...] Étendue et adaptée aux sciences, cette intuition permet de qualifier les situations dans lesquelles l'objet sur lequel porte un travail scientifique n'est pas simplement constaté ou décrit, mais modifié, voire appelé à exister. » (Muniesa & Callon, 2009, p. 289).

aux travaux de Merton sur les prophéties autoréalisatrices (Merton, 1948). Ainsi il apparaît possible que la théorie de l'apprentissage au cœur de la doctrine API puisse en partie s'autovalider. Affirmant que l'apprentissage est un processus de résolution de problèmes en trois phases, cette théorie fournit un moule imaginaire dans lequel des appren@nts convaincus seraient susceptibles de couler leurs pratiques d'apprentissage : face à un exercice scolaire, ils chercheraient d'abord à prendre l'information (phase 1), puis à composer une solution (phase 2), et enfin à l'exécuter correctement (phase 3).

La validité scientifique des énoncés de référence n'est donc pas une condition nécessaire de la performativité d'une doctrine. La performativité n'est pas non plus conditionnée à l'efficacité objective des pratiques d'enseignement et d'apprentissage promues par la doctrine. Les techniques proposées peuvent en effet être objectivement inefficaces, mais néanmoins suffisamment séduisantes et fonctionnelles pour être mises en pratique par les acteurs ; elles peuvent également provoquer une illusion d'efficacité venant rétroactivement renforcer leur acceptabilité. En effet, comme le remarque Bourdieu (2019[1981]) au sujet des « effets de théorie », tout argumentaire est « un programme de perception », qui peut générer des illusions d'efficacité tout à fait surprenantes. L'illusion d'efficacité est, de manière générale, un des puissants ressorts du maintien des croyances d'action erronées.

Dans le domaine de la médecine, la saignée est un excellent exemple. La saignée est une pratique médicale consistant à inciser une veine du p@tient pour en extraire du sang ; pratique qui, sauf cas très précis, n'a aucun effet curatif – plutôt même des effets négatifs sur la santé du p@tient. Elle a pourtant été pratiquée pendant 2000 ans par les médecins européens (Brissot, 2017), convaincus de son bien-fondé et de ses effets positifs.

Nous pourrions, dans des domaines forts divers, citer bien d'autres exemples de pratiques dont l'inefficacité objective est attestée, et qui, pourtant, font l'objet de témoignages d'efficacité. L'homéopathie est un exemple d'actualité¹⁰⁷. L'utilisation des cycles lunaires pour le jardinage est un exemple horticole (Nazé, 2020) ; dans les deux cas, le consensus scientifique (d'inefficacité) contraste avec le volume des témoignages (d'efficacité).

Dans le domaine éducatif, les programmes et méthodes d'éducation cognitive dont fait partie le programme API sont eux aussi à l'origine de nombreux phénomènes d'illusion d'efficacité.

¹⁰⁷ En 2019, le gouvernement français a décidé le déremboursement des médicaments homéopathiques, suivant les travaux de la Haute Autorité de Santé qui concluent à leur inefficacité, malgré les nombreux témoignages d'efficacité des utilisateurs, et de certains praticiens.

Les synthèses que nous avons consultées constatent un « écart entre les témoignages et les résultats » (Loarer, 1998) : les évaluations réalisées à partir de témoignages de pr@ticiens sont quasi systématiquement positives, alors que les évaluations réalisées à l'aide de techniques standardisées concluent majoritairement à l'inefficacité des méthodes (Huteau et al., 1994; Loarer, 1998). Pour les aut@urs, les biais de perception et d'interprétation (illusion d'efficacité) constituent une hypothèse explicative à ce hiatus. Les pr@ticiens « très favorables à la méthode » ont tendance « en toute bonne foi à ne sélectionner que les conduites témoignant d'un effet positif ou interpréter dans un sens favorable les conduites ambiguës. » (Loarer, 1998).

Notons au passage que, pour l'ensemble de ces exemples (la saignée, l'homéopathie, le jardinage lunaire, l'éducation cognitive), des phénomènes d'« efficacité symbolique », tel que ce concept a été initialement défini par Levi-Strauss (1949) et récemment repris par Caillié et Prades (2015) ne sont pas à exclure. Dans cette hypothèse, qui est à notre connaissance très peu documentée, la croyance en l'efficacité provoquerait l'efficacité, et l'illusion d'efficacité se transformerait en efficacité réelle.

En l'état des connaissances actuelles, il y a plutôt lieu de penser que l'efficacité performative d'une doctrine n'est pas spécialement conditionnée à l'efficacité objective des pratiques qu'elle promet, ni à la validité scientifique de ses fondements théoriques. Ni encore, on s'y attendra, au bien-fondé de ses valeurs et finalités. Entendons-nous bien : ces trois éléments (validité scientifique, efficacité objective, bien-fondé éthique) *peuvent participer* de la performativité, mais ne la conditionne pas nécessairement, n'en sont pas un élément indispensable. Selon nous, l'efficacité performative relève plus largement de deux conditions, dont voici une première présentation :

1. La première de ces conditions est l'**acceptabilité** cognitive et éthique du discours. Nous verrons en effet que, pour que le discours performe, il est en premier lieu nécessaire qu'il engendre la croyance et l'engagement des act@urs. L'acceptation cognitive et éthique est en quelque sorte un prérequis à l'influence effective du discours. Cette acceptation est extrêmement dépendante des circonstances d'énonciation-réception du discours ; c'est pourquoi, comme nous venons de l'aborder, la validité scientifique ou l'efficacité objective n'en sont pas d'infaillibles garanties.

2. L'acceptation est un prérequis à l'influence qui, cependant, ne s'exerce et ne se maintient pleinement qu'à condition que le discours s'avère **fonctionnel** (2^{ème} propriété) pour se représenter les situations éducatives (fonctionnalité heuristique), et inventer la pratique (fonctionnalité pratique). Nous verrons que, tout comme l'acceptabilité, la fonctionnalité d'un discours éducatif est en partie relative au contexte, les situations éducatives étant diversement compatibles avec les outils de pensée que pourvoit une doctrine particulière.

> Articulons les deux conditions de performativité : l'**acceptabilité** provoque la croyance et l'adhésion, qui rendent possibles l'influence du discours sur les pratiques. Dans un deuxième temps, si ce discours – et l'imaginaire qu'il véhicule - permet effectivement l'élucidation et la manipulation virtuelle du réel (**fonctionnalité**), alors l'influence s'active, se renforce, et les acteurs se mobilisent, se mettent en mouvement dans le sens de la réalisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage promues par la doctrine. C'est alors que l'on peut parler de performativité.

Résumons.

Nous avons vu que toute doctrine véhicule un imaginaire par le biais duquel elle est susceptible d'exercer une influence aux niveaux perceptif-interprétatif, intentionnel et opératoire. C'est par cette triple influence que la doctrine performe, c'est-à-dire qu'elle provoque dans les faits les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qu'elle promeut dans le discours.

Ce processus n'a évidemment rien d'automatique, et la performativité d'une doctrine, tant qu'elle n'a pas été observée, demeure hypothétique. Un discours éducatif peut aussi bien provoquer de grands changements de pratiques que susciter l'indifférence, exercer son influence ou rester « lettre morte ».

À quoi tient la performativité d'une doctrine éducative ?

Sans prétendre élucider le phénomène performatif, qui par ailleurs a fait l'objet de nombreux travaux¹⁰⁸, nous avançons deux conditions, que nous pourrions nommer, en reprenant Austin, les « conditions de félicité » du discours : l'acceptabilité (1) et la fonctionnalité (2).

¹⁰⁸ Les principales conceptions de la performativité et de ses conditions sont portées par Austin (2009 [1960]), Searle (Searle, 1998), Butler (1997), Muniesa et Callon (2009). Lyotard (1979) et Derrida (1972) ont également significativement travaillé sur le sujet. Par ailleurs, les travaux sur « l'efficacité symbolique », telle qu'initialement définie par Levi-Strauss (1949), éclairent également le phénomène performatif.

L'une comme l'autre (et la conjugaison des deux) sont relatives au contexte d'énonciation-réception : l'efficacité performative de la doctrine API est indissociable des circonstances humaines, idéelles et organisationnelles instaurées par le dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT.

À ce stade, notre question de recherche s'affine : **dans le contexte du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT, en quoi et dans quelle mesure la doctrine API est-elle considérée acceptable et/ou fonctionnelle par les form@teurs et élèves auxquels elle est adressée ?**

Dans la partie 5 de cette thèse, nous répondrons à cette question, à l'aide des éléments empiriques recueillis au cours du doctorat. Dans la perspective de nourrir l'interprétation qui s'en suivra, voici en prélude quelques réflexions théoriques supplémentaires sur les ressorts de l'acceptabilité et de la fonctionnalité d'un discours éducatif.

3.2.2 Première condition : l'acceptabilité (cognitive et éthique)

3.2.1.1 Éléments de définition

Nous distinguons deux formes de l'acceptabilité du discours : l'acceptabilité éthique, et l'acceptabilité cognitive. Clarifions ces deux formes :

> Une doctrine est éthiquement acceptable quand les valeurs et finalités qu'elle promeut (implicitement ou explicitement) sont jugées souhaitables par les acteurs éducatifs auxquels la doctrine est adressée, et qu'en conséquence ces valeurs et finalités provoquent leur accord, leur adhésion, voire leur engagement.

> Une doctrine est cognitivement acceptable quand les représentations de l'humain, du monde, de l'enseignement/apprentissage qu'elle véhicule sont considérées valides (ou vraisemblables) par les acteurs éducatifs auxquels la doctrine est adressée, et qu'en conséquence ces représentations constituent pour eux un objet de croyance.

3.2.1.2 L'acceptabilité comme prérequis : de la nécessité de croire pour enseigner et apprendre

L'acceptation éthique et cognitive génère l'adhésion et la croyance, qui, comme l'affirment les philosophes pragmatistes, sont aux fondements de toute action intentionnelle. Toute pratique s'appuie sur des croyances ; pour agir l'humain ne peut se passer de croire, la croyance répondant à un véritable besoin psychologique. Résumant la pensée de Dewey (Dewey, 2014 [1929]) à ce sujet, Savidan explique : « Le désir de certitude tient du ressort anthropologique, constitue une sorte d'invariant psychologique et culturel partout observable. C'est qu'il répond à un besoin. Un besoin que les êtres humains ne peuvent s'abstenir de vouloir satisfaire : un besoin de sûreté, dans la vie et dans la pensée. » (Savidan, 2014, p. 14). Les récents travaux en neurosciences cognitives confirment les réflexions de la philosophie pragmatique : la production de certitudes est une fonction psychologique, dont dépend notre santé mentale, visant la résorption de « l'état d'incertitude attaché à la conscience humaine » (Goldman, 2005). On se souvient de l'étonnement d'Einstein déclarant que « ce qu'il y a de plus incompréhensible dans l'univers, c'est qu'il est compréhensible » ; cette réflexion attribuée au physicien révèle, en creux, la nature presque réflexe de ce mécanisme d'intelligibilisation du monde : l'humain est incapable de suspendre son besoin de certitude.

Les croyances ont préséance sur l'action. Cette réflexion d'ordre général s'applique au domaine éducatif comme à tout autre domaine d'activité humaine. Comme le formule Lorius, « Dans le domaine éducatif, les croyances sont initiales, toujours déjà-là dans le rapport au monde du pédagogue » (Lorius, 2019). Ce sont les croyances de l'éduc@teur qui lui permettent de passer à l'action, de composer sa pratique avec un réel *a priori* trop complexe et trop changeant « pour être systématiquement analysé » (*ibid.*). Il en va de même pour l'élève, qui adosse son activité d'appren@nt à des croyances qu'il partage en partie avec l'éduc@teur : croyances sur la nature de l'humain, sur les processus psychologiques impliqués dans l'apprentissage, sur l'efficacité de certaines pratiques, etc.

Les doctrines éducatives comme la doctrine API sont, nous l'avons déjà dit, potentiellement pourvoyeuses des croyances nécessaires à l'action éducative. À condition cependant d'être

considérées acceptables (voire séduisantes) par les acteurs éducatifs auxquels elles sont adressées. Or, comme nous allons à présent le développer, cette acceptation est dépendante des circonstances dans lesquelles et par lesquelles la doctrine est communiquée.

3.2.1.3 Les dimensions du contexte influant sur l'acceptabilité

Notre idée principale est la suivante : l'acte de croyance (d'acceptation) en une proposition est perméable aux circonstances d'énonciation-réception de cette proposition. Une doctrine n'est jamais acceptable (ou inacceptable) qu'en regard du contexte dans lequel et par lequel elle est communiquée. C'est en considération de ce contexte, et de la position spécifique qu'ils y occupent, que les acteurs apprécient l'acceptabilité des énoncés de la doctrine.

Plus précisément, nous identifions 3 dimensions du contexte influant sur l'acceptabilité d'une doctrine : les dimensions culturelle, sociale, et psychologique.

En suivant, nous présenterons chacune de ces dimensions, accompagnant chaque présentation de spéculations théoriques, que nous appellerons « réflexions », sur l'acceptabilité de la doctrine API dans le contexte de l'ER2CT. Ces réflexions sont, en quelque sorte, des hypothèses, dont nous examinerons la validité empirique dans la partie 5.

1. La dimension culturelle :

L'acceptabilité d'un énoncé dépend de sa compatibilité avec les valeurs, normes, représentations portées par la culture dans laquelle évoluent les acteurs éducatifs auxquels il est adressé. Comme le souligne Schlanger, « un objet idéal n'est jamais plausible en soi, il est plausible pour un sujet en relation à un contexte idéal et culturel donné. » (Schlanger, 2019, p. 79).

Prenons l'exemple de la théorie psychanalytique, dont certains éléments ont été jugés, à leur publication, inacceptables par les communautés chrétiennes et communistes (Moscovici, 2004[1961]). Moscovici a ainsi mis en évidence les « oppositions » culturelles entre les « principes philosophiques de la psychanalyse » et les « postulats de la position chrétienne » (2004, p. 396) (concernant la psyché) ; oppositions qui ont conduit la communauté chrétienne

à se réapproprier la théorie psychanalytique, en la déformant et/ou en ne sélectionnant que les éléments acceptables vis-à-vis de ses propres valeurs et représentations.

Autre exemple, plus récent : l'échec du programme éducatif « l'ABCD de l'égalité »¹⁰⁹ s'explique en partie par une forme d'incompatibilité, ou en tout cas d'incompréhension culturelle entre le contenu du programme et les valeurs et représentations d'une partie de la population française, qui l'a en conséquence jugé éthiquement inacceptable.

Réflexion sur l'acceptabilité de la doctrine API dans le contexte de l'ER2CT (au niveau culturel) :

Nous soulignons en partie 1 la parenté historique des programmes d'éducation cognitive et des dispositifs de 2^{ème} chance, qui apparaissent, les uns comme les autres, en réponse aux mutations du travail des années 70/80 ; ils sont issus d'un même contexte, se fondent sur les mêmes constats, et, en conséquence, partagent des finalités en commun, notamment celle de pourvoir les individus en « compétences transversales » leur permettant de « s'adapter » à des contextes professionnels complexes et changeants. Selon nous, la proximité axiologique entre les programmes d'éducation cognitive et les dispositifs de 2^{ème} chance est, potentiellement, de nature à faciliter l'acceptation éthique de la doctrine API dans le contexte de l'ER2CT.

2. La dimension sociale :

Sachant la qualité socialement structurante des croyances, le positionnement vis-à-vis d'une doctrine éducative nouvelle est, pour un acteur éducatif, un enjeu dans ses relations avec les autres membres de la communauté d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi l'acceptabilité d'un énoncé dépend du contexte social d'énonciation-réception ; et plus particulièrement du positionnement social de l'acteur vis-à-vis des promoteurs de ladite doctrine. La théorie médiologique (Debray, 2000) parle de mécanisme « d'inscription » : tous les messages sont portés par des médiums, dont l'identité sociale se répercute inévitablement sur l'acceptabilité dudit message. En d'autres termes, Bourdieu explique : « Dans la lutte

¹⁰⁹ Programme éducatif, testé en 2013 puis retiré en 2014, dont l'objectif était de lutter contre les inégalités de réussite et d'orientation entre les filles et les garçons en « agissant sur les représentations des élèves ». Source : site internet de l'académie de Toulouse : <http://www.ac-toulouse.fr/cid75914/abcd-de-l-egalite-dans-l-academie-de-toulouse.html>

pour l'imposition de la vision légitime, où la science est elle-même inévitablement engagée, les agents détiennent un pouvoir proportionné à leur capital symbolique, c'est-à-dire à la reconnaissance qu'ils reçoivent d'un groupe : l'autorité qui fonde l'efficacité performative du discours est un *percipi*, un être connu et reconnu, qui permet d'imposer un *percipere*. C'est toujours le groupe qui crée les créateurs de groupes. » (Bourdieu, 2019 [1981]).

Réflexions sur l'acceptabilité de la doctrine API dans le contexte de l'ER2CT (au niveau social) :

Réflexion 1 :

La doctrine API a une « provenance¹¹⁰ » scientifique. Elle a été élaborée dans le milieu académique, dans un laboratoire de Sciences de l'éducation, à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle a fait l'objet de plusieurs publications scientifiques (Audy, s.d, 1995; Audy et al., 1993), et son principal promoteur, P.Audy, était un professeur d'université. Dès lors, il est envisageable que l'autorité symbolique de la science facilite l'acceptation cognitive de la doctrine API par les formateurs et les élèves de l'École. Cependant, il est également à considérer que, depuis leur apparition dans les années 80, les programmes d'éducation cognitive ont été largement disqualifiés par les études scientifiques dont ils ont fait l'objet. En conséquence, l'autorité symbolique de la science peut également jouer en défaveur de l'acceptabilité de la doctrine.

Réflexion 2 :

Rappelons qu'à l'ER2CT, c'est la direction de l'École qui a pris la décision d'opérationnaliser la doctrine API via l'implémentation d'un dispositif d'apprendre à apprendre. On peut dès lors supposer que le personnel de direction considère cette doctrine acceptable, sur les plans éthique et cognitif. Quant aux formateurs, salariés de l'École, ils sont contractuellement tenus de mettre en œuvre les activités pédagogiques prévues par le dispositif, ce qui n'implique pas nécessairement qu'ils acceptent la doctrine, ni au niveau éthique (c'est-à-dire qu'ils considèrent que ses valeurs et finalités soient souhaitables), ni au niveau cognitif (c'est-à-dire

¹¹⁰ En référence à Foucault (1969).

qu'ils considèrent que les représentations qu'elle véhicule soient valides). Néanmoins, il apparaît probable que la position sociale et hiérarchique des formateurs aient une incidence sur leur réaction d'acceptation, de rejet ou d'indifférence à la doctrine API promue par la direction.

3. La dimension psychologique

Au niveau individuel, l'acceptabilité d'un énoncé dépend en partie de sa compatibilité avec les croyances préalables de chaque acteur. Sachant l'importance des croyances dans l'équilibre psychologique des individus, tout énoncé n'entrant pas en « consonance cognitive » avec le cadre de pensée individuel (représentations, valeurs... en bref, la « vision du monde ») est susceptible d'être rejeté, ou transformé afin d'être intégré plus facilement. Comme le résume Guimelli, « il existe chez l'homme une tendance générale vers la recherche de l'équilibre entre les cognitions propres à un objet donné » (Guimelli, 1999). Dès lors, tout énoncé ou acte contredisant des croyances existantes provoque un « état de tension » (Mias, 2005, p. 64) entraînant un certain nombre de comportements et de stratégies cognitives de « réduction de l'état de dissonance » (*ibid.*).

Ajoutons également le rôle, au niveau interpersonnel, des rapports intellectuels et sentimentaux entre les promoteurs de la doctrine et les acteurs éducatifs, qui jouent eux aussi un rôle psychologique dans l'acceptabilité des énoncés de la doctrine.

Réflexions sur l'acceptabilité de la doctrine API dans le contexte de l'ER2CT (au niveau psychologique) :

Réflexion 1 :

La doctrine API comporte une théorie de l'apprentissage, que nous avons exposé en partie 2. Comme nous l'avons également précisé, cette théorie n'est pas récente ; et bien d'autres théories scientifiques ont été formulées depuis au sujet de l'apprentissage. Sachant par ailleurs l'important niveau de formation des formateurs de l'ER2CT, il apparaît envisageable que, au niveau individuel, la théorie portée par la doctrine API « rentre en concurrence » avec la ou les théories auxquelles adhèrent déjà les formateurs.

Inversement, sachant le peu d'expérience scolaire des élèves, ces derniers ne disposent probablement pas réellement de représentations théoriques de l'apprentissage. En l'absence de préconceptions concurrentes, il est envisageable que la doctrine API leur apparaisse particulièrement acceptable.

Réflexion 2 :

Le dispositif-pilote est, contrairement au dispositif API, très majoritairement centré sur la personne du formateur d'apprendre à apprendre, qui anime les ateliers R&S « dédiés ». Dès lors, il est envisageable qu'un effet-m@ître influence sur l'acceptabilité de la doctrine auprès des élèves.

3.2.3 Deuxième condition : la fonctionnalité (heuristique et pratique)

3.2.3.1 Éléments de définition

Nous distinguons deux formes de la fonctionnalité du discours : la fonctionnalité heuristique, et la fonctionnalité pratique.

Précisons d'emblée que, dans ce chapitre, nous aurions pu, à profit, nous intéresser séparément à la fonctionnalité respective de chacun des trois pôles des doctrines éducatives. Ainsi, on s'en doute, le discours ontologique n'est pas fonctionnel de la même manière que ne le sont les discours pédagogique ou axiologique. Malgré l'intérêt qu'eût revêtu un tel examen, il nous a semblé plus pertinent, au regard du travail qui nous occupe, de nous intéresser principalement à la fonctionnalité des doctrines dans leur ensemble ; doctrines, qui, rappelons-le, se présentent sous la forme d'un argumentaire : les trois types d'énoncés que nous avons identifiés (axiologiques, ontologiques, pédagogiques) s'appuient les uns sur les autres (les énoncés axiologiques orientent les énoncés ontologiques, qui fondent les énoncés pédagogiques, etc., voir partie 2), sont mis en récit au sein d'une structure discursive qui se veut disposer d'une certaine cohérence interne. Il est donc tout à fait pertinent de considérer, comme nous allons le faire, la fonctionnalité des doctrines dans leur ensemble.

Ceci étant précisé, clarifions les deux formes de la fonctionnalité :

> Une doctrine est heuristiquement fonctionnelle quand elle permet de rendre intelligible la situation éducative dans laquelle les acteurs éducatifs sont impliqués. Comme nous l'avons expliqué plus tôt, les discours sont des « réseaux de significations » à partir desquels le réel peut être signifié, interprété, *compris*. Dès lors, la « force heuristique » (Ricœur, 1986, p. 220) d'une doctrine réside dans son potentiel à *produire du sens* en rendant compte des situations et de leurs évolutions. Formulé en d'autres termes, une doctrine éducative est heuristiquement fonctionnelle quand elle constitue une ressource satisfaisante pour l'imagination reproductrice, par laquelle les acteurs se représentent mentalement les situations éducatives dans lesquelles ils sont impliqués.

> Parallèlement, une doctrine est pratiquement fonctionnelle quand elle constitue une ressource satisfaisante pour un autre type d'imagination, que nous avons appelé plus haut l'imagination créatrice (ou « anticipatrice », ou « productrice », chez Ricœur) : il s'agit-là, rappelons-le, de la partie de l'activité imaginative par laquelle les acteurs inventent leur pratique éducative en testant mentalement des configurations d'action. La fécondité opératoire d'une doctrine s'évalue, nous le verrons, à sa capacité à inspirer (directement ou indirectement) aux acteurs des techniques pertinentes vis-à-vis des situations dans lesquelles ils sont impliqués, et des objectifs qu'ils poursuivent.

3.2.3.2 Les facteurs de fonctionnalité d'une doctrine éducative

Nous savons donc qu'une doctrine est fonctionnelle quand elle produit du sens, et inspire des pratiques. Le degré de fonctionnalité d'une doctrine est, nous l'avons suggéré plus tôt, relatif au contexte : une même doctrine n'est pas également fonctionnelle dans toutes les situations éducatives. Pour un acteur éducatif, le recours à une doctrine d'action est diversement pertinent, en fonction des conditions d'enseignement-apprentissage dans lesquelles il se trouve.

Pour le cas qui nous occupe, cela signifie que **la fonctionnalité de la doctrine API dépend en grande partie des caractéristiques du dispositif d'apprendre à apprendre qui vise à**

l'opérationnaliser. Le dispositif, en tant qu'espace d'effectuation de la doctrine, est constituant du rapport à la doctrine des acteurs. En conséquence, la fonctionnalité (mais aussi l'acceptabilité) de la doctrine API dépend en bonne partie de l'ingénierie pédagogique censée la réaliser.

Ceci étant dit, il convient également de reconnaître que toutes les situations éducatives ont des éléments contextuels en commun (Bressoux, 2017). L'éducation est une pratique qui peut prendre bien des formes, mais qui se distingue des autres pratiques sociales par une composante générique, commune à l'ensemble des situations dites « éducatives ». Ce qui signifie, également, qu'il existe des caractéristiques des doctrines éducatives qui conditionnent leur fonctionnalité dans n'importe quel contexte éducatif. Des propriétés intrinsèques, qui les rendent globalement fonctionnelles, avec quelques variations d'intensité (liées aux variations de contexte), dans toutes les situations. Il s'ensuit la question suivante : quelles sont les propriétés du discours éducatif qui le rendent inconditionnellement fonctionnel ?

Sans prétendre apporter de réponse exhaustive, nous proposons les éléments de réponse suivants, issus de nos différentes lectures et observations sur le sujet. Les propositions sont accompagnées de spéculations théoriques quant à la fonctionnalité de la doctrine API :

1. Simplicité

La capacité d'une doctrine à produire des interprétations et à inspirer des pratiques dépend de sa simplicité. En effet, comme l'explique Perrenoud, la pratique enseignante (mais c'est également vrai pour la pratique d'apprentissage, selon nous) est faite « d'urgence et d'incertitude » (Perrenoud, 1996). C'est même là, dirons-nous, un des facteurs communs à toute situation éducative, dont nous parlions à l'instant.

Si la pratique est complexe et imprévisible, alors le discours qui le guide ne sera fonctionnel que s'il est inversement simple, aisément compréhensible, manipulable, mobilisable voire « applicable ». Cette simplicité est nécessaire tant au plan heuristique que pratique. Au plan heuristique, une modélisation trop complexe du processus d'enseignement-apprentissage sera stérile pour l'acteur en situation, qui a besoin d'interpréter *rapidement* les événements auxquels il est confronté. Paradoxalement, une modélisation simple sera plus féconde qu'une

modélisation détaillée (du moins pour un enseignant humain non assisté par un ordinateur, comme c'est désormais le cas avec le développement des « Learning analytics »). Prenons l'exemple d'un élève en échec sur un exercice. L'enseignant souhaite analyser la situation, et réagir en conséquence. Imaginons dans un premier temps que, pour cela, cet enseignant se réfère à une théorie de l'apprentissage d'inspiration connexionniste, qui expliquerait les échecs et les réussites via la combinaison d'un grand nombre de facteurs (par ex. l'âge, le niveau scolaire, le degré de fatigue, etc.). Pris dans l'« urgence et l'incertitude » de la situation de classe, il serait bien incapable de « faire fonctionner » la théorie, c'est-à-dire d'opérer correctement les diverses opérations mentales nécessaires à transformer ces observations en interprétations utilisables.

Imaginons à présent que ce même enseignant se réfère au concept de Zone Proximale de Développement (ZPD), qui est un modèle de fonctionnalité, et de performativité en général (d'où son succès). L'analyse que suggère le concept de ZPD est très simple et, de plus, systématiquement similaire : un élève en échec est face à une tâche trop difficile pour lui. Incidence pratique de cette analyse : il faut faire baisser le niveau de difficulté de la tâche, en aidant l'élève ou en changeant l'exercice.

Examinons à présent la doctrine API, et plus particulièrement la théorie de l'apprentissage qu'elle porte. Cette théorie, assez typique des théories d'inspiration computationnaliste (qui précèdent les théories connexionnistes que nous venons d'évoquer), n'est pas un modèle de simplicité. L'apprentissage y est certes présenté comme un processus en trois étapes (jusqu'à là, c'est simple), mais chacune de ces trois étapes implique la mobilisation d'un nombre variable de « stratégies de résolution de problème » (84 au total). Selon cette théorie, une difficulté d'apprentissage peut être liée à la mobilisation déficiente d'une de ces 84 stratégies, ou de plusieurs... très vite, l'analyse se complique, et semble à première vue irréalisable, pour le formateur comme pour l'élève, dans le cours de l'action.

La théorie de l'apprentissage API, situé dans le pôle ontologique de notre modélisation, apparaît donc particulièrement complexe. C'est également le cas des éléments du pôle pédagogique : la procédure de déroulement de séance (voir partie 2) comprend de nombreuses étapes, ce qui rend *a priori* malaisée son orchestration *in situ*. À première vue donc, la complexité de la doctrine API serait une entrave à sa fonctionnalité.

2. Malléabilité

La fonctionnalité du discours est fonction d'une autre propriété, dont dispose en partie la doctrine API : la malléabilité.

Une doctrine malléable est une doctrine dont les éléments peuvent être mobilisés isolément, et/ou librement reconfigurés entre eux afin de satisfaire les besoins heuristiques et pratiques des acteurs en situation. Ainsi, un acteur pris dans la complexité de la situation doit pouvoir se saisir de quelques éléments, d'un concept, d'un bout de théorie qui, lui apparaissant particulièrement pertinent, va lui permettre à lui seul d'expliquer la situation, et d'inventer sa pratique. Le concept de ZPD cité précédemment est un bon exemple. Il n'est lui-même qu'un élément de la théorie socio-constructiviste de Vygotski, élément qui, sur le terrain, fonctionne très bien indépendamment du reste de la théorie – du reste fréquemment ignorée des praticiens se référant à la ZPD.

Autre exemple : dans la théorie psychanalytique, la notion d'inconscient dispose elle aussi d'une importante force heuristique – nombre de phénomènes lui sont potentiellement, et en toute cohérence, attribuables, sans que par ailleurs l'on ait nécessairement besoin de convoquer les autres éléments de la théorie qui lui sont en principe articulés : pulsion, névrose, etc. Dans ce cas précis, la malléabilité de la théorie psychanalytique est couplée à la malléabilité du concept d'inconscient lui-même. La définition de celui-ci est en effet suffisamment vague pour s'adapter aux situations. Paradoxe : pour un praticien, plus les termes d'une théorie sont généraux, voire équivoques, plus ils sont heuristiquement féconds (quantitativement, en tout cas). À ce titre, la notion de « cognition », tel qu'elle est mobilisée dans la littérature pédagogique, est exemplaire : utilisable à toutes les sauces, la « cognition » est particulièrement secourable au praticien contraint d'intelligibiliser rapidement une situation d'enseignement-apprentissage.

Pour le dire autrement, une doctrine fonctionnelle est suffisamment approximative pour ménager à l'acteur en situation des marges d'appropriation et d'interprétation de la doctrine elle-même.

Examinons la doctrine API. La théorie de l'apprentissage qu'elle porte apparaît, justement, particulièrement approximative. Le « processus de résolution de problème » comporte trois

étapes et 84 stratégies ; l'ordonnancement des uns comme des autres varie en fonction des individus et des situations (Audy, 1993). De même, les difficultés d'apprentissage peuvent s'expliquer par la défaillance d'une ou plusieurs stratégies. La complexité supposée du processus d'apprentissage confère une certaine malléabilité à la théorie. Il existe, à partir de la théorie API, diverses manières d'expliquer une même difficulté d'apprentissage – en fonction des préférences théoriques de chaque observ@teur, et des circonstances dans lesquelles il se trouve.

Cette malléabilité (donc adaptabilité) des éléments théoriques (ou ontologiques, dans notre modélisation) contraste avec l'apparente rigidité des éléments pédagogiques, en particulier du déroulement de séance, dont nous avons relevé le caractère programmatique à plusieurs reprises. Structuré en 9 étapes solidaires les unes des autres, le déroulé de séances est en apparence une ressource insuffisamment malléable pour constituer une ressource pertinente pour les form@teurs.

3. Robustesse

Dernier facteur de fonctionnalité, étroitement lié à la malléabilité: la robustesse.

Une doctrine robuste est une doctrine qui résiste aux observations : elle est en mesure d'expliquer toute la diversité des évènements qui caractérise les situations éducatives. Elle est, pour reprendre le mot de Jeanne, « contenante » (Jeanne, 2007). Cette robustesse est fonction, nous venons de le voir, d'un certain degré de flexibilité et de généralité des arguments qui la composent.

La robustesse repose aussi sur l'intangibilité des concepts centraux de la doctrine. Ainsi de l'inconscient freudien, dont la réalité phénoménale est difficilement attestable par l'observation directe. Il en va de même pour le « processus de résolution de problèmes » tel que défini par la doctrine API. Ce processus est avant tout une fiction¹¹¹, dont l'éventuelle invalidation empirique est hors de portée de l'acteur en situation d'enseignement-apprentissage. Cette infalsifiabilité (en situation), par ailleurs commune à la majorité des théories psychologiques¹¹², confère à la doctrine une puissance explicative presque sans

¹¹¹ Qui constitue ce que nous avons nommé plus haut la « part imaginaire » de l'enseignement-apprentissage.

¹¹² De par l'intangibilité de leur objet.

limites, à condition, comme nous l'avons vu dans le chapitre sur l'acceptabilité, de disposer préalablement de la crédibilité cognitive nécessaire à l'engagement des acteurs.

Problématique : deuxième formulation

Résumons. La doctrine API véhicule un imaginaire éducatif, c'est-à-dire un réseau de significations donnant potentiellement la possibilité aux acteurs éducatifs (dans notre cas, les form@teurs et élèves de l'ER2CT) de se représenter et d'inventer leur pratique d'enseignement et d'apprentissage. C'est par le biais de cet imaginaire que la doctrine est, théoriquement, susceptible de produire un effet performatif, c'est-à-dire de provoquer dans les faits les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qu'elle justifie (pôle axiologique), fonde (pôle ontologique) et décrit (pôle pédagogique). Cet effet performatif, s'il a lieu, se traduirait par une triple influence de la doctrine sur les perceptions/interprétations, sur les intentions et sur les anticipations opératoires des form@teurs et des élèves.

Cependant, en l'absence d'éléments empiriques, l'influence de la doctrine API n'est, à ce stade de notre enquête, que purement hypothétique : un discours éducatif peut tout aussi bien provoquer de grands changements de pratiques que susciter l'indifférence, exercer son influence ou rester « lettre morte ». Qu'en est-il de l'influence de la doctrine API à l'ER2CT ?

Par ailleurs, nous savons que la performativité d'un discours dépend à la fois de ses caractéristiques intrinsèques et des caractéristiques du contexte dans lequel et par lequel il est communiqué. *In fine*, l'influence effective de la doctrine API résulte de l'alchimie particulière provoquée par sa rencontre avec le contexte-ER2CT, dans ses dimensions culturelles, sociales, psychologiques et pédagogiques. Le dispositif d'apprendre à apprendre, conçu dans la fin de permettre à la doctrine de s'effectuer, est un élément central de ce contexte. Sachant que la doctrine provient principalement de l'extérieur de l'École, le dispositif est, en quelque sorte, l'outil de mise en adéquation du contexte-école avec la doctrine.

Considérant ces différents éléments, nous formulons les deux questions de recherche suivantes :

Q1. La réception de la doctrine. En quoi et dans quelle mesure la doctrine API remplit-elle les conditions d'acceptabilité et de fonctionnalité qui lui permettent théoriquement de performer, c'est-à-dire d'induire effectivement les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qu'elle justifie (pôle axiologique), fonde (pôle ontologique), décrit et prescrit (pôle pédagogique).

Q2. L'influence de la doctrine. S'il y a lieu, quelles sont les caractéristiques de l'effet performatif de la doctrine API ? Plus précisément : quelles sont, à chacun des niveaux perceptif/interprétatif, intentionnel et opératoire, la nature et l'intensité de l'influence de la doctrine sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des formateurs et des élèves de l'ER2CT ?

Afin de répondre à ces deux questions, nous mobiliserons les éléments empiriques et les résultats produits dans le cadre du volet pragmatique de l'étude d'impact. Ces éléments seront une première fois présentés dans la partie 4, qui est consacrée au volet pragmatique de l'étude d'impact. C'est en fait dans la partie 5, que, reprenant la partie critique de notre travail¹¹³, nous nous ressaisirons de ces éléments et les réinterpréterons afin d'éclairer les deux questions de recherche que nous venons de formuler.

¹¹³ Pour rappel, notre recherche articule un volet pragmatique et un volet critique. Le volet pragmatique passe par la production d'informations sur lesquelles l'ER2CT peut s'appuyer pour améliorer son dispositif d'apprendre à apprendre. Le volet critique passe par une remobilisation des éléments empiriques et des résultats du volet pragmatique, dans le cadre d'une nouvelle problématique qui englobe et déborde les préoccupations d'action de l'ER2CT. C'est de cette problématique critique dont la partie 3 a été l'objet, et dont il sera de nouveau question dans la partie 5.

4. L'étude d'impact : compte-rendu du volet pragmatique

* Dans cette partie, les mots neutralisés ont un genre grammatical féminin.

Introduction

Cette 4^{ème} partie est un compte-rendu du volet pragmatique de l'étude d'impact, qui a visé à contribuer concrètement à l'amélioration du dispositif d'apprendre à apprendre en produisant des informations « fiables et utilisables » (Demeuse & al., 2013[2006]) et en favorisant leur mobilisation pertinente dans le pilotage du dispositif. Pour cela, rappelons que les hypothèses de recherche ont été déterminées directement à partir des problématiques d'action identifiées par les représentants de l'ER2CT membres du « groupe de pilotage ». Par ailleurs, rappelons également que, afin de favoriser la mobilisation des résultats par les actrices éducatives, les différentes activités scientifiques nécessaires à leur production ont été *intégrées* au fonctionnement régulier du dispositif d'apprendre à apprendre.

Le volet pragmatique de l'étude d'impact s'organise en cycles comprenant chacun trois phases : une phase d'étude, une phase d'ajustement et une phase de décision. Nous présenterons ici le premier cycle, ainsi que la phase d'étude du deuxième cycle¹¹⁴. Plus précisément, dans notre présentation, chaque cycle sera présenté de la manière suivante :

Structure d'un cycle

Phase d'étude (produire des informations de pilotage) :

- Problématisation
- Méthodologie
- Résultats et interprétations

Phase de décision (décider des modifications à apporter au dispositif) :

- Interprétation des résultats
- Évaluation des résultats
- Décision

¹¹⁴ Les phases d'ajustement et de décision sont en cours à l'heure où nous écrivons.

Phase d'ajustement (mettre en œuvre les décisions) :

- Ingénierie pédagogique
- Mise en œuvre des modifications

Rappelons enfin que les résultats présentés dans cette partie 4 seront ensuite remobilisés dans le cadre plus large de la problématique critique que nous avons construite dans les parties 2 et 3 de ce manuscrit. Cette problématique critique se veut, rappelons-le, distanciée des préoccupations d'action des actrices de l'ER2CT. C'est une prise de distance, une mise en perspective de la situation, en partie détachée des problématiques de pilotage.

Dans la partie 5, elle sera mise à l'épreuve des éléments empiriques recueillis dans le cadre du volet pragmatique, qui seront parfois retraités pour l'occasion. Nous en déduirons de nouveaux résultats et de nouvelles interprétations, relatives aux influences de la doctrine API sur la communauté d'enseignement-apprentissage de l'ER2CT.

4.1 Cycle 1 : état des lieux du dispositif API et élaboration du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies

4.1.1 Phase d'étude

4.1.1.1 Problématisation

Le premier cycle du volet pragmatique de l'étude d'impact a débuté par la formulation d'une question de départ, très simple, provenant directement de la « demande » adressée à l'université par l'ER2CT. En première formulation, cette question se posait ainsi : quels sont les changements provoqués par l'« API » à l'ER2CT ?

Les premières observations de terrain nous ont conduit à concevoir l'« API » comme un *dispositif*, entendu au sens de Vouilloux comme « un agencement qui résulte de

l'investissement ou de la mobilisation de moyens et qui est appelé à fonctionner en vue d'une fin déterminée » (Vouilloux, 2008). La « fin déterminée » du dispositif API est claire, nous l'avons exposée en partie 2 : il s'agit de créer les conditions de la mise en œuvre d'un certain nombre de pratiques d'enseignement et d'apprentissage inspirées du « programme API », et visant elles-mêmes le développement de l'efficacité apprenante des élèves. Les « moyens » mobilisés par le dispositif pour accomplir cet objectif sont de natures diverses : moyens financiers, humains, matériels, pédagogiques, etc. Ils s'agencent dans la mise en œuvre de deux types d'ateliers d'apprendre à apprendre, que nous avons présentés plus haut :

- les ateliers « API dédié », dont l'objectif est exclusivement l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Ces ateliers sont animés par une form@trice spécialisée en éducation cognitive.
- les ateliers « API associé », où les stratégies d'apprentissage sont enseignées à l'intérieur des ateliers traditionnels de l'École que sont les mathématiques, le français, le multimédia... Les stratégies enseignées dans l'atelier « API dédié » sont reprises et « appliquées » à des problèmes disciplinaires, dans la perspective de favoriser le « transfert ». Ces ateliers sont animés par des form@trices non spécialisées en éducation cognitive, mais néanmoins formées au programme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel¹¹⁵.

La redéfinition de l'« API » en « dispositif API » nous a amené à reformuler la question de départ de la manière suivante : quels sont les changements provoqués par l'élaboration et la mise en œuvre du dispositif API de l'ER2CT ?

Pour répondre à cette question, nous avons, dans un premier temps, convoqué les travaux de F3E (1999), pour qui toute action (entendu au sens large : projet, programme d'actions, dispositif...) provoque trois catégories de changements sur la « situation de référence ». Nous avons présenté ces trois catégories en partie 1 : il s'agit des *résultats*, des *effets*, et de l'*impact* de l'action. Chronologiquement, les *résultats* apparaissent en premier ; c'est pourquoi ce sont eux que nous avons prioritairement cherché à identifier dans le cadre de ce premier cycle du

¹¹⁵ Voir l'historique du dispositif dans la partie 1.

volet pragmatique de l'étude d'impact. Pour rappel, les *résultats* de l'action sont les changements provoqués directement par l'implémentation de l'action. C'est ce qui est effectivement mis en place, réalisé. C'est l'action elle-même, en quelque sorte. Ainsi, les ateliers « API dédié » et « API associé » évoqués juste au-dessus sont des *résultats*. Par la suite, les *résultats* donnent lieu à une deuxième catégorie de changements : les *effets*. Par exemple, les changements provoqués par les ateliers API¹¹⁶ sur le niveau scolaire des élèves relèvent des effets. Enfin, l'*impact* est la troisième catégorie de changements provoqués par une action. Tel que nous l'avons défini, l'impact représente la conjugaison de tous les changements : c'est la nouvelle situation issue des *résultats* et des *effets*¹¹⁷.

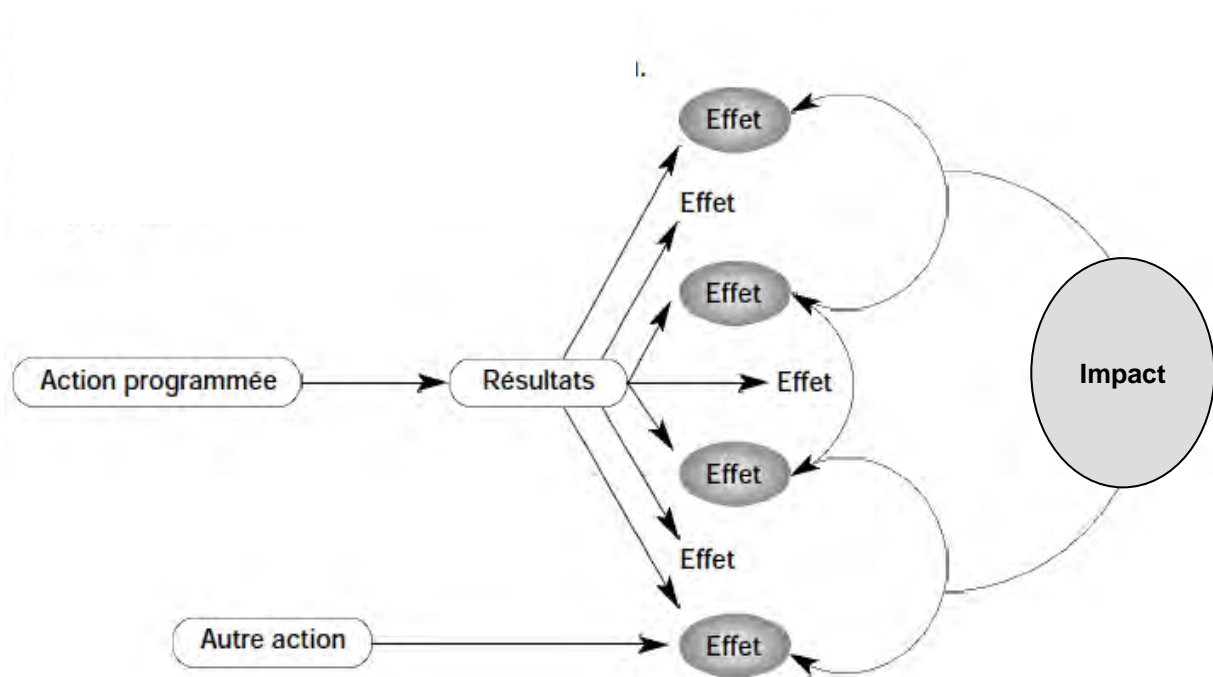


Figure 11 : catégories de changements provoqués par une action

¹¹⁶ L'expression « ateliers API » désigne indistinctement les ateliers « API dédié » et les ateliers « API associé ».

¹¹⁷ Le schéma ci-dessous est inspiré du schéma proposé par F3E (1999, p.17).

Les résultats du dispositif API

Dans un premier temps, nous nous sommes donc intéressé aux *résultats* du dispositif, c'est-à-dire aux actions effectivement mises en œuvre dans l'objectif de développer « l'aptitude « d'apprendre à apprendre » »¹¹⁸ des élèves. Quels sont les *résultats* ? Comme nous l'avons expliqué plus haut, le dispositif se matérialise par l'intégration des ateliers « API dédié » et « API associé » au catalogue de formation¹¹⁹ de l'École.

Plus précisément :

- l'atelier « API dédié » est une **création** : avant 2014, il n'existait pas à l'École. Il a été ajouté au catalogue de formation.
- les ateliers « API associé » sont des **adaptations** des ateliers disciplinaires préexistants dans le catalogue de formation de l'École : Maths, Communication, Autonomie accompagnée, Recherche d'emploi et de stage, Multimédia, Sport, Simulation d'entretien, Rédaction de CV, Logique. Par exemple, l'atelier « API associé » de maths est un atelier de maths au sein duquel une stratégie d'apprentissage est enseignée, en complément de l'enseignement de mathématiques habituel.

L'organisation de l'enseignement fonctionne par cycle de huit semaines. Chaque semaine, une des huit stratégies d'apprentissage est enseignée. Elle est enseignée à la fois dans l'atelier « API dédié », qui a lieu tous les mercredi matin, ainsi que dans un certain nombre d'ateliers « API associé ». Les ateliers « API associé » changent en fonction de la stratégie enseignée, comme l'indique le tableau suivant :

¹¹⁸ Source : Charte des E2C (annexe A1)

¹¹⁹ Rappelons qu'à l'ER2CT, les emplois du temps sont individualisés. Chaque semaine, une dizaine d'ateliers sont animés (Mathématiques, Communication, Multimédia, Sport, Autonomie accompagnée, Recherche d'emploi et de stage, Rédaction de CV, Simulation d'entretien, Rédaction de journal...). C'est ce que nous appelons le « catalogue » de formation. Chaque semaine, les form@trices référentes et les élèves composent ensemble l'emploi du temps de la semaine suivante en choisissant parmi les ateliers de ce catalogue.

Tableau 1 : *résultats* du dispositif : catalogue hebdomadaire d'API de l'ER2CT

		Ateliers	
Semaine	Stratégies	API dédié	API associé
1	API1. Savoir m'attaquer méthodiquement aux problèmes, sans impulsivité	<ul style="list-style-type: none"> • API dédié : API 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Maths • Communication
2	API2.Savoir m'organiser	<ul style="list-style-type: none"> • API dédié : API 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie accompagnée • Recherche Stage/Emploi
3	API3. Savoir relever toutes les données essentielles et pertinentes	<ul style="list-style-type: none"> • API dédié : API 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication • Multimédia
4	API4. Savoir gérer mon stress	<ul style="list-style-type: none"> • API dédié : API 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Sport • Simulation d'entretien
5	API5. Savoir mémoriser	<ul style="list-style-type: none"> • API dédié : API 5 	<ul style="list-style-type: none"> • CV • Logique
6	API6. Savoir rechercher et élaborer une solution, en utilisant toutes les informations utiles	<ul style="list-style-type: none"> • API dédié : API 6 	<ul style="list-style-type: none"> • Maths • Autonomie
7	API7. Savoir construire et vérifier ma réponse	<ul style="list-style-type: none"> • API dédié : API7 	<ul style="list-style-type: none"> • Logique • Sport • Multimédia
8	API8. Savoir gérer et utiliser au bon moment ces stratégies (G)	<ul style="list-style-type: none"> • API dédié : API8 	

Ce tableau constitue une première vue des *résultats* du dispositif, c'est-à-dire des actions concrètes mises en place. C'est à partir de cette première vue que nous avons déterminé les

quatre questions plus concrètes qui ont orienté le recueil de données de ce premier cycle. Les deux premières questions visent à compléter la description des *résultats* du dispositif ; les deux secondes interrogent de façon exploratoire les *effets* produits par ces *résultats*.

Questions 1 et 2 (compléter les *résultats*)

Question 1 : *Quelles significations les form@trices attribuent-elles aux résultats du dispositif ?*

Quelles perception et interprétation ont les form@trices de ce dispositif ? Quelle appréciation, quel jugement portent-elles sur les actions mises en place ? Nous avons souhaité compléter l'approche descriptive (le tableau) par une approche compréhensive prenant en compte la « signification de l'impact », définie par Guy, à la suite d'André & al. (2010), comme « l'appréciation de chacun des acteurs concernés par le changement anticipé » (Guy, 2015, p.100).

Question 2 : *Quelle est la fréquentation du dispositif par les élèves ?*

En raison de l'extrême individualisation de la formation¹²⁰ de l'ER2CT, le catalogue hebdomadaire d'API de l'ER2CT (tableau ci-dessus) ne nous informe pratiquement pas sur la réalité de la fréquentation du dispositif par les élèves. Il constitue une description de l'offre d'apprendre à apprendre, mais ne permet pas de déterminer comment cette offre est utilisée par les élèves et leurs form@trices référentes, au moment de composer les emplois du temps individuels. À combien d'ateliers API les élèves participent-ils au cours de leur parcours ? À quelle fréquence ? Quelle proportion de leur formation l'API représente-t-il ? Comment se distribue cette fréquentation des ateliers API ? Est-elle la même pour tous les élèves ?

¹²⁰ À l'ER2CT, les emplois du temps sont individualisés. Chaque semaine, une dizaine d'ateliers sont animés (Mathématiques, Communication, Multimédia, Sport, Autonomie accompagnée, Recherche d'emploi et de stage, Rédaction de CV, Simulation d'entretien, Rédaction de journal...). C'est ce que nous appelons le « catalogue » de formation. Chaque semaine, les form@trices référentes et les élèves composent ensemble l'emploi du temps de la semaine suivante en choisissant parmi les ateliers de ce catalogue.

Questions 3 et 4 : explorer les effets

Question 3 : *Quelle perception générale ont les élèves des ateliers API auxquels ils participent ?*

Quel est leur « retour » sur ces ateliers ? Quel en est, pour eux, l'objectif ? Quels commentaires généraux formulent-ils ? Ce premier recueil est l'occasion de « sonder » les élèves, en recueillant leurs commentaires, opinions, interprétations sur le dispositif tel qu'ils le perçoivent depuis leur propre perspective.

Question 4 : *Est-il possible et pertinent de mesurer les effets de ces ateliers sur l'« efficacité cognitive » et le sentiment d'efficacité personnel des élèves ?*

Le dispositif s'inspire du programme API dont l'objectif principal est le développement de l'« efficacité cognitive » des élèves. Est-il possible et pertinent, en utilisant l'outil de mesure du programme API¹²¹, d'estimer l'effet du dispositif API sur l'efficacité cognitive telle qu'elle est définie par Audy (1993) ? Le premier recueil est l'occasion de mettre à l'épreuve la faisabilité d'un tel recueil, mais également d'obtenir un aperçu de l'intérêt empirique des données recueillies.

Par ailleurs, au moment où nous préparons ce recueil de données, les premiers éléments de réflexion¹²² du groupe de pilotage suggèrent un éventuel effet du dispositif API sur le sentiment d'efficacité personnel (SEP) des élèves. Le premier recueil est alors l'occasion d'estimer la pertinence et la faisabilité de mesurer l'effet des ateliers API sur le SEP des élèves.

¹²¹ Il s'agit du test psychométrique PESD (Profil d'Efficacité Spontanée et sur Demande), qui sera présenté plus précisément dans la méthodologie.

¹²² Les éléments théoriques de cette réflexion sont exposés plus loin.

4.1.1.2 Méthodologie

Présentons à présent la méthodologie employée pour opérationnaliser chacune de ces questions :

Question 1: Quelles significations les form@trices attribuent-elles aux résultats du dispositif ?

Échantillon :

L'échantillon cible comprend les 12 form@trices de l'École. 2 form@trices n'ayant pas pu être interviewées, l'échantillon réel comprend 10 personnes.

Technique de recueil :

Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs, abordant successivement les thèmes suivants (la grille d'entretien complète est en annexe CB1) :

- Thème 1. L'API en général (définition personnelle et commentaires généraux sur « l'API »)
- Thème 2. L'API à l'École (commentaires généraux sur « l'API tel qu'il est mis en place à l'École »)
- Thème 3. L'API dans ma pratique professionnelle (commentaires sur l'API dans la pratique de chacun)
- Thème 4. L'API pour les élèves (commentaires sur les répercussions de l'API sur les élèves)

Technique d'analyse :

Nous avons réalisé une analyse catégorielle sémantique, définie par Bardin comme une « opération de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques » (Bardin, 2007, p. 207). L'analyse a été réalisée de

manière semi-inductive, c'est-à-dire que nous avons pré-catégorisé les énoncés en fonction des quatre grands thèmes de la grille d'entretien (voir ci-dessus).

Pour des raisons de calendrier, l'analyse a été réalisée à partir des enregistrements, sans retranscrire les entretiens. Nous avons catégorisé directement à partir de la bande sonore, grâce au logiciel Sonal. Nous le verrons plus loin, les entretiens ont été retranscrits ultérieurement¹²³, afin de nourrir l'analyse de notre problématique critique.

Question 2 : Quelle est la fréquentation des ateliers API par les élèves ?

Échantillon :

Les 15 premières promotions d'élèves rentrés à l'ER2CT suite à la mise en œuvre du dispositif API en avril 2015, soit 271 élèves.

Technique de recueil :

Nous avons construit un tableau de données des 271 élèves (CA1). Pour construire ce tableau, nous avons rassemblé dans un tableau Excel des informations sur les élèves qui étaient contenues dans le système d'information de l'École, ainsi que dans les documents administratifs et pédagogiques internes. Le tableau contenait 81 variables, réparties en variables sociologiques (genre, âge, zone de résidence...), variables pédagogiques (niveau de maths, français, multimédia...) et variables « curriculaires », c'est-à-dire relatives au parcours de l'élève à l'école (durée de parcours, nombre d'heures d'apprendre à apprendre vécues...).

Nous avons construit ce tableau « manuellement » (par copier-coller successifs), ce qui explique l'important nombre de variables non utilisées (elles proviennent des extraits non dégrossis du système d'information de l'École). Comme nous le verrons, nous avons par la suite construit un tableau de données plus précis et plus important, à l'aide du département de Mathématiques – Informatique de l'université Toulouse Jean Jaurès.

¹²³ Retranscriptions en annexe CB2.

Technique d'analyse :

Le tableau de données a fait l'objet de traitements statistiques. À l'aide du logiciel SPSS, nous avons réalisé des statistiques descriptives, mais aussi des statistiques inférentielles (recherche de corrélations), nous intéressant plus particulièrement au nombre d'heures d'atelier « API dédié » vécues par les élèves.

Question 3 : Quelle perception générale ont les élèves des ateliers API auxquels ils participent ?

Échantillon :

Nous avons retenu 20 élèves sur la base des deux critères suivants (puis par tirage au sort) :

- rentrés à l'École depuis plus de 6 mois
- parité hommes / femmes

Technique de recueil :

Nous avons réalisé des entretiens qui, dans une perspective exploratoire, étaient très peu directifs. Nous nous contentions d'introduire des thèmes de discussion, et laissions à chaque interviewé la possibilité de développer et structurer librement son propos. Nous abordions successivement les thèmes suivants (la grille d'entretien complète est en annexe CB3) :

- Thème 1 : L'API, qu'est-ce que c'est ?
- Thème 2 : L'API, à quoi ça sert ?
- Thème 3 : L'API, qu'est-ce que vous en pensez ?

Technique d'analyse :

Nous avons réalisé une analyse catégorielle sémantique (Bardin (2007[1977])). L'analyse a été réalisée de manière semi-inductive, c'est-à-dire que nous avons pré-catégorisé les énoncés en fonction des trois grands thèmes de la grille d'entretien (voir ci-dessus). Pour cela, les

enregistrements ont été préalablement retranscrits (annexe CB4), puis découpés en catégories à l'aide du logiciel Sonal.

Question 4 : Est-il possible et pertinent de mesurer les effets de ces ateliers sur l'« efficacité cognitive » et le sentiment d'efficacité personnel des élèves ? Premier aperçu.

Échantillon :

2 cohortes d'élèves, tirés au sort à partir des deux critères suivants :

- Cohorte 1 : 22 élèves en fin de parcours (élèves en parcours depuis plus de 6 mois)
- Cohorte 2 : 18 élèves en début de parcours (élèves en parcours depuis moins de 2 mois)

Technique de recueil :

Pour mesurer l'« efficacité cognitive » des élèves, nous avons utilisé le test psychométrique développé par Audy (1993) dans le cadre du programme API. Le test se nomme Profil d'Efficacité Spontanée et sur Demande (PESD) (les documents du test sont en annexe CC). Selon Audy, il « permet d'évaluer rapidement les forces et les faiblesses d'un individu en regard de son degré d'utilisation de 24 stratégies cognitives de résolution de problèmes » (Audy, 1993, p.20). C'est un test standardisé, déjà utilisé à l'Ecole avant notre arrivée, et dont plusieurs études (Audy, s.d, 1993, 1994 ; Audy & al., 1993 ; Achim & al., 1996) démontrent la validité prédictive : les résultats du PESD sont corrélés aux résultats scolaires (*ibid.*).

Pour mesurer le « sentiment d'efficacité personnelle général » (Schwarzer & Jerusalem, 1995) des élèves, nous avons utilisé la version française de l'échelle (en annexe C1) développée par Schwarzer & Jerusalem (1995), et traduite par Dumont, Schwarzer & Jerusalem (2000). Cette échelle « assesses the strength of an individual's belief in his or her own ability to respond to novel or difficult situations and to deal with any associated obstacles or setbacks » (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Technique d'analyse :

Les scores au PESD et au SEP ont fait l'objet de statistiques descriptives : fréquence, dispersion, etc.

4.1.1.3 Résultats et premières interprétations :

Question 1 : Quelles significations les form@trices attribuent-elles aux résultats du dispositif ?

Les résultats de l'analyse thématique, tels qu'ils ont été présentés au groupe de pilotage et à l'équipe pédagogique, sont disponibles en annexe D3. En complément des résultats, nous avons, pour chaque thème de l'entretien, extrait deux propositions d'interprétation, que nous avons présentées au groupe de pilotage. Ce sont ces propositions d'interprétation que nous restituons ici :

Thème 1. L'API en général (définition personnelle et commentaires généraux sur « l'API »)

Interprétation 1 : Imprécision de langage autour du mot « API »

Les form@trices définissent certaines fois l'« API » comme un programme d'enseignement, avec son contenu (les stratégies d'apprentissage), ses principes et procédures pédagogiques (la médiation, le déroulé de séance), et d'autres fois comme une méthode d'apprentissage, avec ses techniques (les stratégies d'apprentissage, la posture métacognitive). Cette confusion est peut-être révélatrice d'une certaine imprécision, dans le langage commun des actrices de l'ER2CT. Le mot « API », qui n'est jamais spécifié, désigne indistinctement un dispositif/programme d'enseignement et une méthode d'apprentissage.

Interprétation 2 : Hypertrophie des procédures pédagogiques

Quand elles définissent l'API, les form@trices insistent sur son aspect programmatique, sur le caractère particulièrement procédural des déroulés de séances et/ou de l'agencement des séances entre elles. Cette focalisation sur les procédures pédagogiques semble se faire au détriment du principe pédagogique de médiation qui n'est pratiquement pas évoqué par les form@trices (bien qu'il soit central dans le programme API¹²⁴).

Thème 2. L'API à l'École (commentaires généraux sur « l'API tel qu'il est mis en place à l'École »)

Interprétation 1 : Expression d'un besoin de communication

Les form@trices expriment des interrogations et des doutes sur les objectifs et les modalités de mise en œuvre de l'API à l'École. Ces commentaires révèlent peut-être une nécessité de communiquer, de construire collectivement du sens autour du dispositif.

Interprétation 2 : Expression d'un besoin de feed-back et d'évaluation

La majorité des form@trices expriment un manque de visibilité sur le dispositif dans son ensemble. Elles n'ont pas d'informations sur la pratique des collègues, ni sur le ressenti des élèves. Leurs commentaires révèlent assez explicitement un besoin de feed-back et d'évaluation des ateliers API.

Thème 3. L'API dans ma pratique professionnelle (commentaires sur l'API dans la pratique de chacun)

Interprétation 1 : Existence d'une pratique informelle

Certaines form@trices déclarent recourir ou faire référence aux stratégies d'apprentissage API dans leur pratique professionnelle quotidienne, en dehors des ateliers API strictement consacrés à l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Dans cette pratique informelle, les form@trices donnent des conseils cognitifs *ad hoc*, à mesure que les élèves rencontrent des difficultés.

¹²⁴ Voir en partie 2 les « éléments pédagogiques » de l'API.

Interprétation 2 : **La prescription comme sujet de préoccupation et organisateur de l'action**

La question de la prescription revient fréquemment dans les commentaires des form@trices. Elles s'interrogent sur les conséquences des écarts entre leur pratique effective et la pratique prescrite (au niveau du déroulé de séance, notamment). La prescription apparaît à la fois comme un sujet de préoccupation et un organisateur de l'action (qui est en permanente tension entre la norme prescrite d'un côté, et les spécificités de la situation de l'autre).

Thème 4. L'API pour les élèves (commentaires sur les répercussions de l'API sur les élèves)

Interprétation 1 : **Le « sens » de l'API pour les élèves, principal facteur d'investissement et d'appropriation des stratégies.**

Les form@trices observent que les élèves ne s'investissent dans l'appropriation des stratégies d'apprentissage que s'ils en perçoivent le sens et l'utilité. Selon les form@trices, l'effet des séances d'API dépend essentiellement de la « *motivation* » des élèves.

Interprétation 2 : **Éducation à l'API et éducation par l'API**

Les effets les plus fréquemment observés sont une amélioration du discours des élèves sur les stratégies d'apprentissage (ils en parlent plus facilement), ainsi qu'une amélioration de leurs performances sur les exercices d'API. Plus rarement, les form@trices observent une amélioration générale des habitudes cognitives des élèves. Ces remarques soulèvent la question suivante : les élèves deviennent plus performants *en API*, mais deviennent-ils plus performants en général, *grâce à l'API* ?

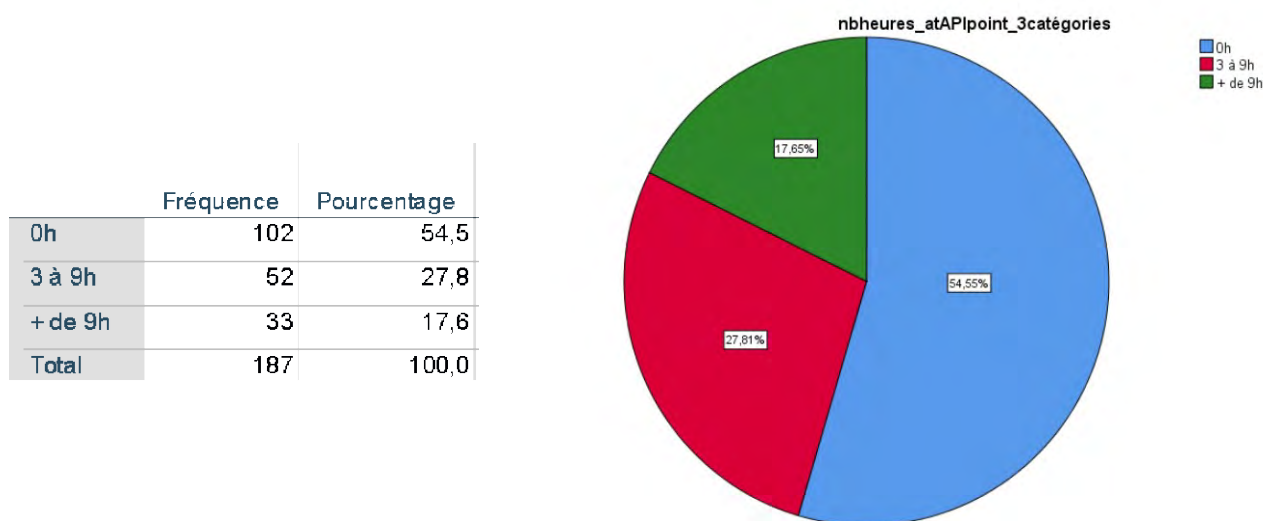
Question 2 : Quelle est la fréquentation des ateliers API par les élèves ?

Les traitements que nous présentons ici sous une forme résumée sont présentés plus complètement dans le document « dossier-résultats » (annexe D4) que nous avons fourni au groupe de pilotage et aux membres de l'équipe pédagogique¹²⁵.

Fréquentation de l'atelier API dédié

Nous nous sommes principalement intéressé à la fréquentation de l'atelier « API dédié ». Chaque atelier dure trois heures. Nous avons dans un premier temps recatégorisé la variable « nombre d'heures API dédié » en trois catégories : « 0h », « 3 à 9h », « + de 9h ». Voici les résultats¹²⁶ :

Figure 12 : fréquentation de l'atelier "API dédié" (en nombre d'élèves)



Lecture : Sur les 187 élèves¹²⁷ comptabilisés, 54,55% n'ont jamais participé à l'atelier « API dédié » au cours de leur parcours ("0h"), 27,81% en ont fait de 3 à 9h, et 17,65% en ont fait plus de 9h.

¹²⁵ Le dossier-résultats comporte par ailleurs d'autres traitements, qui s'interrogent plus largement sur les facteurs de succès d'un parcours à l'ER2CT.

¹²⁶ Source : « dossier résultats » fourni au groupe de pilotage et aux membres de l'équipe pédagogique (annexe D4)

¹²⁷ Rappel : la base comprend 271 élèves, c'est-à-dire l'effectif des 15 premières promotions (1 promotion par mois) ayant fréquenté le dispositif API. Pour ces calculs, nous avons exclu les élèves sortis prématurément de l'École (en Fin de Période d'Essai), ou sortis pour « cas de force majeure » : déménagement, décès, incarcération, maladie, maternité.

Caractéristiques des élèves fréquentant l'atelier « API dédié » :

Au vu des résultats précédents, il apparaît que plus de la moitié des élèves de l'École ne fréquentent pas du tout l'atelier « API dédié ». Cet atelier n'est jamais positionné dans leur emploi du temps individuel hebdomadaire (élaboré conjointement par l'élève et sa form@trice référente). Les élèves fréquentant l'atelier « API dédié » et ceux qui ne le fréquentent pas ont-ils des caractéristiques sociologiques, pédagogiques et curriculaires¹²⁸ différentes ? Pour répondre à cette question, nous avons de nouveau recatégorisé notre variable « nombre d'heures API dédié », cette fois-ci en deux catégories : « API », « pas d'API ». Puis nous avons croisé cette variable avec les variables sociologiques et pédagogiques de notre tableau de données. Les résultats¹²⁹ montrent notamment que les élèves qui ont participé à l'atelier « API dédié » au cours de leur parcours :

- sont significativement plus nombreux à posséder une RQTH¹³⁰ (test de Khi2. p=0,005)
- ont significativement de moins bons résultats aux tests de positionnement de français (test de Khi2. p=0,031) et de maths (test de Khi2. p=0,011)

Question 3 : Quelle perception générale ont les élèves des ateliers API auxquels ils participent ?

Les résultats de l'analyse thématique, tels qu'ils ont été présentés au groupe de pilotage et à l'équipe pédagogique, sont disponibles en annexe D2. En voici un résumé, thème par thème :

Thème 1 : L'API, qu'est-ce que c'est ?

4 catégories :

- **Discours interrogatif : l'API c'est quoi ?** Dans cette catégorie de discours, les élèves

¹²⁸ Rappel : le tableau contient 81 variables, réparties en variables sociologiques (genre, âge, zone de résidence...), variables pédagogiques (niveau de maths, français, multimédia...) et variables « curriculaires », c'est-à-dire relatives au parcours de l'élève à l'École (durée de parcours, nombre d'heures d'apprendre à apprendre vécues...).

¹²⁹ voir le détail des résultats dans le document « dossier-résultats », en annexe D4.

¹³⁰ Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé

doutent, ne sont pas sûrs de savoir ce qu'est l'API. Les réponses sont hésitantes, voire interrogatives.

- **Discours centré sur l'action : l'API, c'est une activité.** Dans cette catégorie, les élèves parlent des séances d'API qu'ils ont vécues. Ils évoquent le contenu des exercices ("chercher Charlie...") et/ou le déroulement spécifique de ces séances (faire un exercice, puis expliquer comment on l'a fait...).
- **Discours centré sur la fonction : l'API c'est un outil.** Dans cette catégorie, l'API est quelque chose de finalisé, c'est un instrument, une « *méthode* », des « *techniques* », des « *astuces* » ou encore des « *stratégies* » qui s'utilisent pour accomplir quelque chose.
- **Discours centré sur la théorie : L'API, c'est l'intelligence.** Dans cette catégorie de discours, l'API est assimilé au fonctionnement du cerveau.

Thème 2 : L'API, à quoi ça sert ?

3 catégories :

- **Discours interrogatif : L'API, ça sert à quoi ?** Dans cette catégorie de discours, les élèves s'interrogent sur l'objectif de l'API.
- **Trouver des solutions.** Dans cette catégorie, les élèves parlent de l'API sur un registre pragmatique, le considérant souvent comme un outil permettant de « *trouver des solutions* » ou encore de « *résoudre des problèmes* ».
- **Comprendre comment on fonctionne.** Dans cette catégorie, les élèves parlent de l'API sur un registre introspectif, le considérant comme une méthode permettant « *d'étudier et comprendre* » son propre fonctionnement cognitif.

Thème 3 : L'API, qu'est-ce que vous en pensez ?

3 catégories :

- **Opinion.** Dans cette catégorie, les élèves expriment leur opinion personnelle relativement à la méthode et aux ateliers API :
 - opinion positive : les élèves trouvent l'API « *utile* », « *important* » et disent apprécier les ateliers d'API proposés à l'école.
 - opinion négative : les élèves disent ne pas aimer les ateliers d'API ou « *préférer les ateliers normaux* ».

- **Proposition.** Dans cette catégorie, les élèves expriment des propositions concernant le dispositif API de l'école :
 - volume et répétition : les élèves considèrent qu'il est important que les élèves fassent de l'API « *souvent* » et « *régulièrement* ».
 - Diversification : les élèves considèrent qu'il est important de diversifier les exercices (amorces et activités-prétextes) afin « *d'éviter de refaire le même exercice* ».

- **Application.** Dans cette catégorie, les élèves s'expriment sur leur éventuelle utilisation de l'API en dehors des ateliers.
 - L'API comme moyen de réagir face aux situations : les élèves disent utiliser l'API afin d'« *arriver à terme de ce qu'on veut faire* » et donnent des exemples de ré-investissement de l'API dans leur vie scolaire, professionnelle ou personnelle.
 - L'API comme moyen de compréhension de soi et des autres : les élèves disent utiliser l'API afin d'accéder à une meilleure connaissance de leurs « *capacités* », de leur « *fonctionnement* » ainsi que de celui des autres.
 - Pas d'application : les élèves disent ne pas utiliser l'API en dehors des ateliers parce qu'ils n'en ressentent pas la nécessité, qu'ils n'en ont « *pas besoin* », ou sans explications particulières.

Question 4 : Est-il possible et pertinent de mesurer les effets de ces ateliers sur l'« efficacité cognitive » et le sentiment d'efficacité personnel des élèves ? Premier aperçu.

L'objectif de ce recueil de données était en premier lieu d'éprouver la faisabilité d'une étude sur l'« efficacité cognitive » et le sentiment d'efficacité personnel des élèves. Avec l'aide d'une étudiante de Master 2 Sciences de l'éducation et de la formation, il s'est avéré relativement aisé de faire passer le test PESD, ainsi que le questionnaire SEP. Nous souhaitons également estimer la pertinence d'utiliser ces deux outils, par une première visualisation du comportement statistique des scores recueillis. Voici, notamment, les distributions du PESD et du SEP en fonction de la cohorte (cohorte 1 = élèves en fin de parcours ; cohorte 2 = élèves en début de parcours) :

Figure 13 : dispersion des scores au PESD

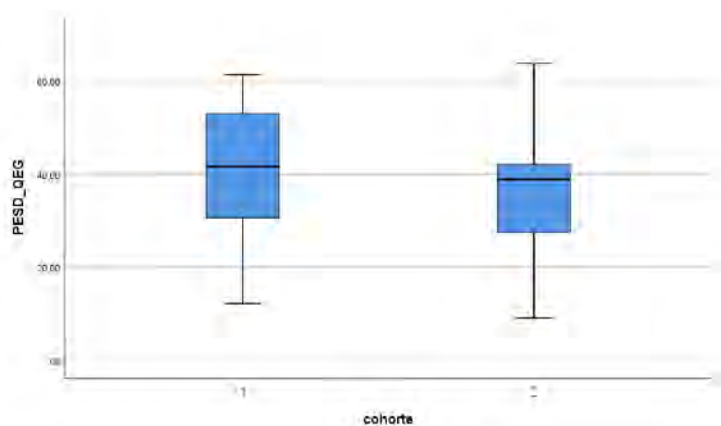
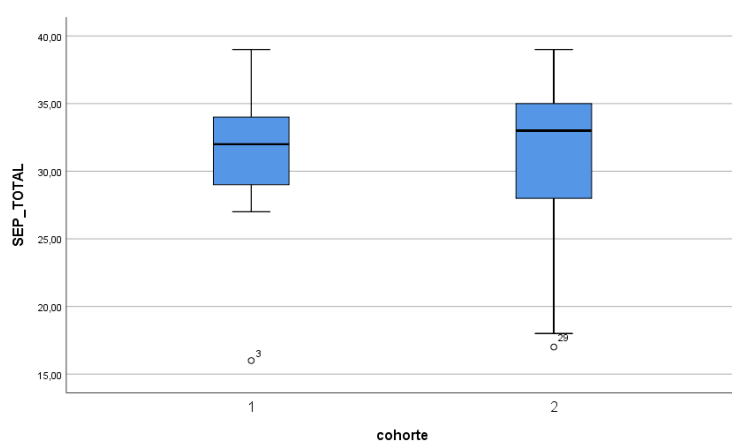


Figure 14 : dispersion des scores au SEP



Commentaire : on remarque notamment une différence dans la structuration de la distribution du SEP entre les 2 cohortes. Il y a chez les élèves en fin de parcours une plus faible proportion de SEP faible.

4.1.2 Phase de décision

Rappelons en préambule que la phase de décision, telle que nous l'avons défini en 1.4.3.3, consiste à interpréter les résultats de la phase d'étude, à les évaluer¹³¹, ainsi qu'à décider des modifications à apporter au dispositif étudié.

La phase de décision de ce premier cycle s'est déroulée de la manière suivante :

L'interprétation et l'évaluation ont été réalisées par le groupe de pilotage. Parmi le grand nombre d'informations issues de l'étude, deux éléments ont été considérés, nous le verrons, particulièrement insatisfaisants. Afin de décider des modifications à apporter au dispositif, le groupe de pilotage a réalisé une consultation de l'équipe pédagogique, *via* l'organisation d'un séminaire d'aide à la décision¹³². Les 18 propositions issues du séminaire ont ensuite été reprises par le groupe de pilotage, qui s'en est inspiré pour, clôturant le processus, déterminer les changements à apporter au dispositif.

4.1.2.1 Interprétation et évaluation des résultats par le groupe de pilotage

Parmi l'ensemble des résultats, deux points ont particulièrement retenu l'attention du groupe de pilotage :

1. La fréquentation inégale de l'atelier « API dédié » par les élèves (question 3) :

Les résultats de la question 2¹³³ font apparaître une inégale fréquentation de l'atelier « API dédié » par les élèves. Au cours de leur parcours, 54,55% des élèves ne fréquentent jamais cet atelier. 27,8% y participent 1, 2 ou 3 fois ; les 17,6% restant y participent plus de 3 fois (jusqu'à 20 fois). Les 45,45% d'élèves qui y participent au moins une fois ont

¹³¹ Pour éviter toute confusion, rappelons également que l'évaluation est ici considérée comme une appréciation, un jugement, que portent les porteurs de projet sur les connaissances issues de l'étude. Cette appréciation est formulée en fonction « de leur position, de leurs intérêts, de leurs valeurs et vision du monde (Guy, 2015, p. 85) ».

¹³² Le séminaire a eu lieu les 20, 21 et 22 décembre 2017. Il a été co-animé par la respons@ble pédagogique de l'École et par nous-même.

¹³³ Question 2 : « Quelle est la fréquentation du dispositif API par les élèves ? »

significativement de moins bons résultats aux tests de positionnement en français, maths, multimédia ; ils sont également significativement plus nombreux à posséder une RQTH¹³⁴.

À la lecture de ces résultats, il semblerait que certains élèves, plus en difficulté, sont prioritairement positionnés sur l'atelier « API dédié ». Le groupe de pilotage en a conclu que cet atelier fonctionne comme s'il était une mesure de discrimination positive à l'adresse des élèves les plus en difficulté, sans qu'aucune décision formelle n'ait été prise en ce sens. Selon le groupe de pilotage, c'est probablement par un effet d'appropriation du dispositif par les form@trices que l'atelier API s'est transformé, dans l'usage, en une mesure de discrimination positive.

Cette appropriation particulière du dispositif a été jugée (évaluée) insatisfaisante par le groupe de pilotage. En effet, l'intention initiale de l'ER2CT n'est pas d'enseigner les stratégies d'apprentissage uniquement, ou plus intensément, aux élèves les plus en difficulté. L'ER2CT considère plutôt que l'apprendre à apprendre est une « compétence transversale », que tous les élèves doivent pouvoir travailler de manière similaire au cours de leur parcours. En conséquence, le groupe de pilotage a estimé que le dispositif devait être modifié de manière à ce que tous les élèves aient un accès égal à l'atelier « API dédié ». Pour cela, le groupe de pilotage a d'abord consulté l'équipe pédagogique, lors du séminaire d'aide à la décision. À cette occasion, les form@trices ont été invitées à s'exprimer sur l'« axe d'amélioration » suivant : « Comment favoriser l'API pour Tous les jeunes en parcours (et non ceux identifiés comme ayant de problématiques particulières telles que RQTH, faibles niveaux) ? »¹³⁵

2. Les problèmes de communication interne autour du dispositif

Dans les entretiens que nous avons réalisés pour la question 1¹³⁶, la majorité des form@trices expriment un manque de visibilité sur le dispositif dans son ensemble. Elles n'ont pas d'informations sur la pratique de leurs collègues, ni sur le ressenti des élèves. Nous avons interprété ces éléments comme un besoin de communication (voir *supra*, résultats de la phase d'étude), et soumis notre interprétation au groupe de pilotage, qui l'a approuvé. Ce besoin de communication a été jugé (évalué) insatisfaisant par le groupe de pilotage. En conséquence, le groupe de pilotage a estimé que le dispositif devait être modifié de manière à améliorer la communication interne. Pour cela, le groupe de pilotage a d'abord consulté l'équipe

¹³⁴ Reconnaissance Qualité Travailleur Handicapé

¹³⁵ Source : document de synthèse du séminaire. Annexe FA1

¹³⁶ Question 2 : « Quelles significations les form@trices attribuent-elles aux *résultats* du dispositif ? »

pédagogique, lors du séminaire d'aide à la décision. À cette occasion, les form@trices ont été invitées à s'exprimer sur l'« axe d'amélioration » suivant : « Comment améliorer la communication interne autour de l'API, concernant les jeunes et nos pratiques ? »¹³⁷

4.1.2.2 Décision

Consultation des membres de l'équipe pédagogique :

Afin de prendre des décisions concernant les deux points ci-dessus, le groupe de pilotage a réalisé une consultation de l'équipe, lors du séminaire d'aide à la décision. Les form@trices ont été invitées à émettre des propositions concernant les deux « axes d'amélioration » suivants :

- « Comment favoriser l'API pour Tous les jeunes en parcours (et non ceux identifiés comme ayant des problématiques particulières telles que RQTH, faibles niveaux) ? »
- « Comment améliorer la communication interne autour de l'API, concernant les jeunes et nos pratiques ? »

En complément de ces deux questions, les form@trices ont été invitées, après avoir pris connaissance des résultats de la phase d'étude, à formuler et mettre au travail une troisième question, que voici :

- « Comment introduire plus d'éducation cognitive dans chacun des ateliers (plutôt que dans les séances spécifiques) ? »

Durant les deux jours et demi du séminaire, les membres de l'équipe pédagogique ont élaboré des propositions de solutions à ces trois questions. Voici la liste des 18 propositions formulées :

Propositions pour l'axe d'amélioration « API pour tous » :

¹³⁷ Source : document « synthèse du séminaire API », annexe FA2.

- « Augmenter le nombre de séances API dans le protocole
- Augmenter le nombre de séances API hebdomadaires
- Changer le terme API pour la communication interne avec les élèves
- Augmenter la fréquence des ateliers API associés aux disciplines
- Mettre en œuvre de l'API au besoin »

Propositions pour l'axe d'amélioration « communication interne » :

- « Échanger sur les profils d'apprentissage et sur l'API dans le cadre des conseils pédagogiques
- Mutualisation d'un Tableau Excel commun API et API associé
- Création d'un livret API détenu par le jeune et présent à chaque atelier - Fiche de suivi individuelle (papier puis numérique)
- Séminaire (outils et ressources et échange de pratiques)
- Réunions d'échanges de pratiques pédagogiques API »

Propositions pour l'axe d'amélioration « plus d'éducation cognitive » :

- « Développer des ateliers à réaliser en autonomie – Game Autonome
- Développer l'auto-évaluation des élèves
- Favoriser l'identification des stratégies par les jeunes
- Mettre en œuvre une formation pour faire de l'API au besoin
- Développer l'évaluation des formateurs par eux-mêmes, leurs pairs, les élèves
- Développer des séances pédagogiques sur le thème « Comment j'ai fait » (verbalisation, prise de conscience de ce qu'on a fait, etc.)
- API en individuel en atelier »

Décisions finales :

À partir des propositions formulées lors du séminaire, le groupe de travail a finalement décidé de « retenir en priorité » les 9 changements suivants¹³⁸ :

- « introduire des séances API dans le protocole (si possible 3 séances : métacognition, identification des stratégies, auto-évaluation)
- augmenter le nombre de séances API dédiées hebdomadaires, si possible en regroupant les élèves par niveaux/profils.
- développer l'auto-évaluation et la co-évaluation des formateurs, par des séances de supervision, de la co-animation des séances, des moments d'échanges de pratiques
- changer le nom de l'API
- mettre en place un "livret API" pour chaque élève
- faire un tableau Excel mutualisé pour suivre le parcours API de chaque élève
- faire un point sur l'API lors des conseils pédagogiques
- proposer une formation sur l'apprendre à apprendre aux formateurs
- mettre en place des ateliers en autogestion »

En ce qui concerne l'opérationnalisation de ces changements, le groupe de pilotage a décidé de « mettre en place un dispositif-pilote pour tester certaines de ces mesures. »

¹³⁸ Source : compte-rendu du groupe de pilotage n°6 (annexe FG1)

4.1.3 Phase d'ajustement

D'avril 2018 à septembre 2019, le dispositif-pilote « Réflexion & Stratégies » a été mis en place, réservé aux élèves des promotions¹³⁹ P150, P151, P152. Au final, 56 élèves ont été concernés. Durant cette période, le dispositif API était maintenu pour les autres élèves de l'École, ce qui a permis, nous le verrons, de réaliser une étude comparative, dans le cadre du deuxième cycle du volet pragmatique de l'étude d'impact.

À partir des décisions prises par le groupe de pilotage (voir *supra*), le dispositif-pilote a été élaboré par un groupe de travail composé de la respons@ble pédagogique, de la form@trice des ateliers « API dédié » et de la respons@ble de l'association Plaisir d'Apprendre¹⁴⁰.

Le dispositif-pilote Réflexion & Stratégies (R&S) est une version modifiée du dispositif API. Nous présenterons d'abord les modifications qui concernent l'organisation (1) de l'enseignement, puis celles qui concernent le contenu des séances (2).

4.1.3.1. Modifications concernant l'organisation de l'enseignement

Création d'un atelier Réflexion & Stratégies obligatoire

Un nouvel atelier hebdomadaire est créé : l'atelier « Réflexion & Stratégies » (R&S). Il est animé par la form@trice de l'atelier « API dédié ». Tout comme ce dernier, l'atelier R&S est consacré exclusivement à l'enseignement des stratégies d'apprentissage (par opposition avec les ateliers « API associé », où les stratégies sont transférées sur des contenus disciplinaires).

Pour les 56 élèves concernés, cet atelier Réflexion & Stratégies est obligatoire, sauf les semaines où ils sont en stage. Il a lieu trois fois par semaine : lundi après-midi, jeudi matin, vendredi matin. Chacune de ces séances est réservée à une des trois promotions-tests. L'atelier R&S est systématiquement inscrit à l'emploi du temps des élèves des promotions-

¹³⁹ Pour rappel, une promotion comprend en moyenne 18 élèves. L'École accueille une nouvelle promotion par mois. Les élèves restent en moyenne 9 mois à l'École.

¹⁴⁰ Pour rappel, c'est la respons@ble de l'association Plaisir d'Apprendre qui a formé toute l'équipe pédagogique au programme API (voir en partie 1 l'historique du dispositif).

pilotes (une fois par semaine). L'atelier API dédié ne leur est en revanche pas accessible, car il fait partie du dispositif API. Il reste accessible « au choix » pour les autres élèves de l'École.

Cette systématisation de l'atelier R&S dans les emplois du temps a principalement trois conséquences :

- Contrairement à l'atelier « API dédié », l'atelier R&S est fréquenté de manière équivalente par les élèves, en proportion de leur durée de parcours¹⁴¹.
- Les ateliers d'apprendre à apprendre « dédiés » sont bien plus nombreux dans le dispositif R&S que dans le dispositif API. En moyenne, les élèves du dispositif R&S fréquentent beaucoup plus l'atelier R&S que les élèves du dispositif API ne fréquentent l'atelier API dédié : théoriquement, un élève du dispositif R&S qui effectue un parcours-type (42 semaines de parcours, dont 25 semaines à l'École et 17 semaines de stage) participe 25 fois à l'atelier R&S. Rappelons que, en comparaison, dans le dispositif API, 54,55% des élèves ne participent jamais à l'atelier API dédié, 27,81% y participent 1, 2 ou 3 fois, et 17,65% y participent plus de 3 fois.
- L'atelier étant obligatoire pour tous les élèves des trois promotions-pilotes, la composition du groupe-classe varie peu d'une semaine à l'autre – contrairement à la composition du groupe-classe de l'atelier API dédié.

Conjugué aux ateliers « API associé » existants

Les ateliers « API associé » ne font l'objet d'aucun changement. Ils continuent à être inscrits au catalogue de formation, selon le calendrier du dispositif API (voir *supra*). Les 56 élèves des promotions-pilotes ont normalement accès à ces ateliers, dans le cadre de l'individualisation de leur emploi du temps. Les ateliers « API associé » sont communs au dispositif API et au dispositif-pilote Réflexion & Stratégies.

¹⁴¹ Rappelons que la durée de parcours est variable en fonction des besoins et des opportunités de chaque élève. Le parcours-type dure 9 mois.

4.1.3.2. Modifications concernant le contenu de l'enseignement

7 nouvelles stratégies

Dans l'atelier API dédié, 8 stratégies d'apprentissage sont enseignées (une par semaine). Dans l'atelier R&S, le contenu de l'enseignement est légèrement différent. Il est composé des 8 stratégies déjà enseignées dans l'atelier « API dédié » (renommées), plus 7 nouvelles stratégies, elles-mêmes inspirées du programme API et de nouveaux apports, issus des recherches personnelles de la form@trice.

De manière générale, il nous faut signaler que la form@trice s'est inspirée de diverses ressources pédagogiques et scientifiques pour préparer, animer et évaluer les ateliers R&S. Le programme API reste néanmoins l'influence principale. La formalisation de ces ressources informelles eut demandé un travail considérable d'observation et d'explicitation avec la form@trice ; nous nous contenterons ici de restituer les ressources formelles sur lesquelles s'appuient les séances.

Comme dans l'atelier « API dédié », chaque séance correspond à l'enseignement d'une stratégie. Le « programme R&S » s'étale donc sur 15 semaines. Plus précisément, les 15 stratégies du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies sont¹⁴² :

- R&S1. L'auto-évaluation (**nouveau**)
- R&S2. La métacognition, la réflexivité (proche API8)
- R&S3. L'organisation (exogène) (proche API2)
- R&S4. L'organisation (endogène) (**nouveau**)
- R&S5. L'exploration méthodique (proche API3)
- R&S6. La gestion des émotions (**nouveau**)
- R&S7. L'observation, la compréhension (proche API1)
- R&S8. La sélection de l'essentiel (**nouveau, inspirée de I4**)
- R&S9. L'interprétation (**nouveau, inspirée de I7**)
- R&S10. Le temps et l'espace (**nouveau, inspirée de I15 et I16**)
- R&S11. La gestion du stress (proche API4)
- R&S12. La mémorisation (proche API5)

¹⁴² Pour plus de détails sur le lien entre les stratégies du dispositif R&S, du dispositif API et du programme API, voir en 2.3.2.

R&S13. La définition des consignes (proche API6)

R&S14. La communication (**nouveau, inspirée de O1 → O10**)

R&S15. La vérification (proche API7)

Un « carnet de bord Réflexion & Stratégies »

Lors du premier atelier R&S, chaque élève se voit remettre un « carnet de bord Réflexion & Stratégies » (annexe BB1). Cet outil pédagogique est utilisé à chaque séance. Il est structuré en 15 chapitres (une par stratégies). Chaque chapitre accueille les « écrits réflexifs », notes, idées de transfert de l'élève. Il comprend également quelques « phrases inspirantes » (exemple : « parfois tu gagnes, parfois tu apprends »), un « inventaire des émotions » et, un guide d'« auto-évaluation de mes stratégies intellectuelles ». Sur la 4^{ème} de couverture, la taxonomie des stratégies du programme API.

Résumé du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies

Au final, le changement majeur entre le dispositif API et le dispositif R&S réside dans la substitution de l'atelier « API dédié » par l'atelier R&S. Ce dernier est obligatoire, ce qui provoque un changement quantitatif pour les élèves : ils vivent beaucoup plus de séances d'apprendre à apprendre que dans le dispositif API. Par ailleurs, le contenu des séances est légèrement différent, ce qui provoque un changement qualitatif pour les élèves : ils n'apprennent pas exactement les mêmes stratégies que dans le dispositif API.

Enfin, notons que les conditions d'enseignement-apprentissage ne sont pas exactement les mêmes : le groupe-classe est stable et un nouvel outil pédagogique a été introduit (le « carnet de bord »).

4.2 Cycle 2 : Identification des *effets* communs et spécifiques des dispositifs API et Réflexion & Stratégies

Comme le cycle 1, le cycle 2 s'organise en 3 phases : une phase d'étude, une phase de décision, une phase d'ajustement. Les phases de décision et d'ajustement étant en cours à l'heure où nous écrivons, nous présenterons ici uniquement la phase d'étude, en 4 points : problématisation (1), méthodologie (2), résultats (3), synthèse et interprétation (4).

4.2.1 Problématisation

Au commencement de la phase d'étude du cycle 1, nous avons identifié les *résultats*¹⁴³ du dispositif API. Nous avons vu que celui-ci se matérialise par l'intégration de deux types d'ateliers au sein du catalogue de formation de l'ER2CT : l'atelier « API dédié » et les ateliers « API associé ».

Le cycle 2 débute par l'identification des principaux *résultats* du dispositif-pilote R & S, que nous pouvons résumer comme suit :

- Les 3 séances hebdomadaires de l'atelier R&S prévues (une pour chaque promotion) ont effectivement été mises en place, à partir de juin 2018. Le nombre d'élèves en parcours se réduisant progressivement, une de ces 3 séances a été supprimée en février 2019, puis une autre en avril. Les élèves restant en parcours étaient alors regroupés. L'atelier s'est arrêté en juillet 2019.
- Cet atelier est resté obligatoire pour les élèves concernés tout au long de leur parcours (sauf pendant leurs périodes de stage), sauf pour 4 élèves, en raison de « problématiques comportementales ou frein FLE incompatibles avec la participation aux séances R&S »¹⁴⁴.

¹⁴³ Pour rappel, les *résultats* de l'action sont les changements provoqués directement par l'implémentation de l'action. C'est ce qui est effectivement mis en place, réalisé. C'est l'action elle-même, en quelque sorte.

¹⁴⁴ Source : Bilan interne dispositif R&S (annexe BB4)

Partant de ces *résultats*, l'objectif de la phase d'étude est d'identifier les *effets* communs et spécifiques de ces deux dispositifs. Pour rappel, les *effets* représentent les changements provoqués par les *résultats* de l'action. On imagine bien que l'implémentation des différents ateliers énumérés ci-dessus est susceptible de provoquer une multitude d'*effets*, que ce soit sur les aptitudes et les comportements des élèves, mais aussi sur les pratiques des form@trices, sur l'organisation de la formation, sur la réputation et le positionnement de l'École, etc. Hiérarchisant les priorités de l'École, le processus de problématisation collaborative nous a conduit à nous concentrer spécifiquement sur les *effets* concernant les élèves. Plus précisément, nous nous sommes posé les 7 questions suivantes :

4.2.1.1 Question 1 : effets sur le taux de présence ?

Les traitements statistiques exploratoires réalisés lors du cycle 1 ont mis en évidence la variabilité du taux de présence des élèves, ainsi que sa corrélation avec le type de sortie¹⁴⁵. C'est pourquoi le groupe de pilotage s'interroge : **quels sont les effets des dispositifs sur le taux de présence des élèves ?**

4.2.1.2 Question 2 : effets sur la durée de parcours ?

Nous l'avons expliqué plus haut, le parcours-type des élèves est de 9 mois. Il peut cependant être plus court ou plus long, en fonction des problématiques de chaque élève, de ses opportunités ou de ses difficultés à trouver un emploi ou une formation qualifiante. Ce qui nous amène à notre deuxième question : **Quels sont les effets des dispositifs sur la durée de parcours des élèves ?**

4.2.1.3 Question 3 : effets sur le type de sortie ?

La troisième question concerne la situation professionnelle des élèves à leur sortie de l'École. L'ER2CT identifie trois principaux « types de sortie » : la sortie « positive » (l'élève part en emploi ou en formation qualifiante), « dynamique » (il intègre un nouveau dispositif d'insertion, ou « sans solution » (aucune des solutions précédentes). Ce qui nous amène à

¹⁴⁵ Pour rappel l'ER2CT identifie trois principaux « types de sortie » : la sortie « positive » (l'élève part en emploi ou en formation qualifiante), « dynamique » (il intègre un nouveau dispositif d'insertion, ou « sans solution » (aucune des solutions précédentes).

notre troisième question : **Quels sont les effets des dispositifs sur le type de sortie des élèves ?**

4.2.1.4 Question 4 : effets sur l'«*efficience cognitive*» ?

L'objectif du programme API est de développer « l'efficience cognitive » des élèves, définie par Audy comme « l'habitude généralisée de résoudre des problèmes sans gaspillage de temps, d'énergie ou de ressources et avec aisance, élégance et assurance » (Audy, 1993). Pour Audy, l'efficience cognitive est une sorte de capacité d'apprentissage, développable *via* l'acquisition de nouvelles stratégies de résolution de problèmes.

Notons au passage que depuis les années 80 et la création du programme API, la psychologie cognitive est largement revenue sur l'idée que les individus disposeraient d'une « efficience cognitive » générale, qui les rendrait performants quels que soient la tâche et le contexte. Il y a aujourd'hui plutôt lieu de penser que les connaissances, les compétences, les stratégies que nous utilisons sont, dans notre mémoire, solidaires des situations et des tâches sur lesquelles nous les avons apprises (Tricot & Sweller, 2016). Une même compétence, acquise dans une situation X, ne s'exprimera pas nécessairement dans une situation Y.

Inspirés du programme API, la logique de l'« efficience cognitive » est néanmoins au cœur des dispositifs API et R&S. C'est pourquoi le groupe de pilotage a décidé, dans une perspective vérificatoire, de se poser la question suivante : **quels sont les effets des dispositifs sur l'« efficience cognitive » des élèves ?**

4.2.1.5 Question 5 : effets sur le sentiment d'efficacité personnelle ?

Lors des premières réunions de réflexion collective, les membres du groupe de pilotage ont émis l'hypothèse d'un éventuel effet des dispositifs sur la « confiance en soi » des élèves. Cette intuition a été confortée par les entretiens exploratoires du cycle 1 (voir notamment le thème 2, catégorie « comprendre comment on fonctionne »). La possibilité d'un tel effet nous a également été confirmée par la littérature scientifique, en particulier par les différentes études sur le PEI, dont certaines attestent des effets du programme sur « la motivation et la personnalité » (Huteau & al., 1994). Nos lectures nous ont ensuite menées vers le concept de sentiment d'efficacité personnelle générale, tel que défini par Schwarzer & Jerusalem

comme « the strength of an individual's belief in his or her own ability to respond to novel or difficult situations and to deal with any associated obstacles or setbacks » (Schwarzer & Jerusalem (1995)). C'est pourquoi le groupe de pilotage a décidé de se poser la question suivante : **quels sont les effets des dispositifs sur le sentiment d'efficacité personnelle général des élèves ?**

4.2.1.6 Question 6 : effets sur les représentations de l'« apprendre » et du « métier d'élève » ?

Nous avons vu en 2.3.2 que les dispositifs d'apprendre à apprendre tel que celui de l'ER2CT transmettent aux élèves une certaine définition de l'apprentissage, assortie d'un « mode d'emploi » de l'apprentissage efficace. Dès lors, il est raisonnable d'avancer que l'enseignement de ces contenus affecte les représentations de l'« apprendre » (Charlot, 1997) et, avec lui, du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) des élèves. C'est pourquoi le groupe de pilotage a décidé de se poser la question suivante : **Quels sont les effets des dispositifs sur les représentations de l'« apprendre » et du « métier d'élève » des élèves ?**

4.2.1.7 Question 7 : autres effets déclarés par les élèves ?

En sus des hypothèses énumérées ci-dessus, le groupe de pilotage s'interroge sur le ressenti des élèves. Pour eux, quelles ont été les répercussions de ces ateliers ? Qu'en disent-ils ? Le groupe de pilotage a décidé de se poser la question suivante : **quels sont les effets des dispositifs, directement déclarés par les élèves ?**

4.2.2 Méthodologie

4.2.2.1 La construction d'un tableau de données actualisable

En amont du recueil de données à proprement dit, nous avons construit un tableau de données des élèves de l'École, dans lequel nous avons agrégé toutes les informations sur les élèves disponibles à l'ER2CT. À l'heure où nous écrivons, ce tableau comprend les 2203 élèves ayant fréquenté l'École depuis le 1er janvier 2004. Ces 2203 élèves sont organisés en trois groupes :

Le Groupe 1 (G1) comprend les élèves ayant fréquenté l'École avant la « naissance du dispositif » API à l'École, en 2015 (voir historique du dispositif en partie 1). Ce groupe 1 comprend 1410 élèves.

Le Groupe 2 (G2) comprend les élèves ayant fréquenté l'École depuis la mise en place du dispositif API. Pour le dire autrement, ce sont les « bénéficiaires » du dispositif API. Ce groupe 2 comprend 694 élèves.

Le Groupe 3 (G3) comprend les élèves des trois promotions-pilotes du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies. Pour le dire autrement, ce sont les « bénéficiaires » du dispositif Réflexion & Stratégies. Ce groupe 3 comprend 54 élèves.

Le tableau (annexe CAA3) comprend 50 variables (description complète en annexe CAA4), elles aussi organisées en trois groupes :

- Les variables d'entrée. Elles regroupent des informations sur les élèves au moment de leur entrée à l'École. Il s'agit de variables « sociologiques » (sexe, âge, zone de résidence, niveau de diplôme...), « psychologiques » (résultats aux pré-tests PESD et SEP) ou « pédagogiques » (résultats aux tests de positionnement¹⁴⁶ en maths, français, multimédia).
- Les variables de processus. Elles regroupent des informations relatives au parcours des élèves à l'École. Certaines concernent le parcours en général (durée de parcours, taux de présence...), d'autres concernent plus spécifiquement l'apprendre à apprendre

¹⁴⁶ Les élèves passent ces tests lors de leurs premières semaines à l'École. Les résultats permettent à l'équipe pédagogique de s'adapter au niveau de chaque élève.

(nombre d'heures d'atelier API dédié, nombre d'heures d'atelier API associé, etc.)

- Les variables de sortie. Elles regroupent des informations sur les élèves au moment de leur sortie de l'École. On y retrouve des variables psychologiques (résultats aux post-tests PESD et SEP), mais aussi le « type de sortie », ainsi que les réponses à un questionnaire de satisfaction.

Tableau 2: structure du tableau de données

		Variables d'entrée			Variables de processus			Variables de sorties		
		variable	variable	variable	variable	variable	variable	variable	variable	variable
Groupe 1	élève									
	élève									
	élève									
Groupe 2	élève									
	élève									
	élève									
Groupe 3	élève									
	élève									
	élève									

Les informations contenues dans le tableau proviennent de diverses sources. La source principale est le système d'information de l'École. Afin d'en extraire les informations souhaitées, nous avons rédigé puis exécuté des requêtes SQL¹⁴⁷. D'autres informations étaient contenues dans des documents internes, principalement des tableaux Excel.

Une fois ces différentes informations réunies dans un même fichier Excel (annexe CCA2), nous opérons une série de calculs et de recatégorisations, afin d'obtenir notre tableau de

¹⁴⁷ Structured Query Language

données final (annexe CAA3). Ces opérations sont réalisées par l'intermédiaire de macros VBA¹⁴⁸.

Sachant qu'environ 18 nouveaux élèves entrent à l'École chaque mois, nous avons conçu un guide pour l'actualisation du tableau. Cette actualisation est semi-automatique : la majorité des calculs et des recatégorisations sont réalisés par des macros VBA (annexe CAAA).

L'ensemble de ce travail de construction du tableau et de son guide d'actualisation (annexe CAA1) a été réalisé avec le soutien du département mathématiques-informatique de l'université Jean Jaurès. Deux étudi@ntes ont travaillé à la construction et à l'automatisation de la base, dans le cadre de leur stage de L3 MIASH¹⁴⁹¹⁵⁰. En fin de doctorat, le tableau de données et le guide d'actualisation ont été livrés à l'ER2CT. Ils constituent des outils d'aide au pilotage permettant la production de statistiques fiables sur les élèves et le fonctionnement de l'École.

4.2.2.2 La réalisation d'un recueil de données supplémentaire

Échantillon

L'échantillon est composé de deux groupes d'élèves :

- un groupe d'élèves participant au dispositif API. Pour des raisons de faisabilité, nous avons choisi les 4 promotions précédant la mise en place du dispositif-pilote R&S (P145, 146, 147, 149 – la P148 n'a pas pu être incluse, pour des raisons d'indisponibilité personnelle), soit 75 élèves.
- un groupe d'élèves comprenant les trois promotions du dispositif-pilote R&S, soit 56 élèves.

¹⁴⁸ Visual Basic Applications

¹⁴⁹ Mathématiques et Informatique Appliquées aux Sciences Humaines et Sociales

¹⁵⁰ Les rapports de stages des étudi@ntes sont en annexes CA2 et CA3.

Techniques de recueil

3 techniques de recueil de données ont été utilisées :

- Le test PESD, pour mesurer « l'efficacité cognitive » des élèves. Les élèves ont passé le test deux fois : un pré-test en début de parcours, et un post-test en fin de parcours. Pour rappel (voir méthodologie cycle 1), le PESD est un test standardisé, qui « permet d'évaluer rapidement les forces et les faiblesses d'un individu en regard de son degré d'utilisation de 24 stratégies cognitives de résolution de problèmes » (Audy, 1993, p.20). Les résultats se présentent sous la forme de 4 « coefficients », qui sont saisis dans le tableau de données : le coefficient de prise d'informations (QEI), le coefficient d'élaboration (QEE), le coefficient de réponse (QEO), et le coefficient d'efficacité générale (QEG). Pour nos analyses statistiques, nous avons en priorité traité le QEG.
- Le questionnaire SEP, pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Les élèves ont passé le questionnaire deux fois : un pré-test en début de parcours, et un post-test en fin de parcours. Ce questionnaire (annexe C1) est la traduction française de la General Self-Efficacy Scale développée par Schwarzer & Jerusalem (1995) et traduite en français par Dumont, Schwarzer & Jerusalem (2000). Il se présente sous la forme d'une Échelle de Likert, en 12 items, auxquels sont associés 4 choix de réponse¹⁵¹. Par exemple, voici l'item 1 :

1. Je peux arriver toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.

pas du tout vrai -- à peine vrai -- moyennement vrai -- totalement vrai

Un nombre est associé à chaque modalité de réponse : pas du tout vrai = 1 ; à peine vrai = 2 ; moyennement vrai = 3 ; totalement vrai = 4. Chaque répond@nte obtient ainsi un score, compris entre 10 et 40. Les scores sont saisis dans le tableau de données.

- La passation d'entretiens semi-directifs, abordant les thèmes suivants (grille d'entretien complète en annexe CB3 :
 - Thème 1. Le bilan du parcours. (Les questions abordent le parcours de l'élève à l'École : Comment êtes-vous arrivé à l'École ? Quelles étaient vos motivations ? Quel bilan faites-vous de votre parcours ? etc.)

¹⁵¹ Le questionnaire complet est disponible en annexe C1.

- Thème 2. Le métier d'élève, en général. (Les questions abordent les caractéristiques du « métier d'élève », selon l'élève interrogé.)
- Thème 3. Apprendre. (Les questions abordent la question de l'apprendre, de manière générale et à l'École plus spécifiquement : c'est quoi apprendre ? Pour quoi apprendre ? Comment apprendre ? etc.)
- Thème 4. L'API / Réflexion & Stratégies. (Les questions abordent les ateliers d'apprendre à apprendre –API dédié ou R&S- vécus par l'élève : que pensez-vous de ces cours ? À quoi vous ont-ils servi ? etc.)

Détail des données recueillies

Pour des raisons liées à la complexité du fonctionnement de l'École, un certain nombre de tests, de questionnaires et d'entretiens initialement envisagés n'ont pas pu être réalisés. Voici le décompte détaillé des données recueillies (en nombre d'élèves) :

Tableau 3 : détail des données recueillies. Test PESD

Elèves du dispositif API (G2)		Elèves du dispositif-pilote R&S (G3)	
Pré-test	Pré-test et post-test	Pré-test	Pré-test et post-test
71	42	47	26

Tableau 4 : détail des données recueillies. Questionnaire SEP

Elèves du dispositif API (G2)		Elèves du dispositif-pilote R&S (G3)	
Pré-test	Pré-test et post-test	Pré-test	Pré-test et post-test
75	60	49	32

Tableau 5 : détail des données recueillies. Entretiens semi-directifs

Elèves du dispositif API	Elèves du dispositif-pilote R&S
18	22

Techniques d'analyse

a. Analyses statistiques du tableau de données.

Nous avons réalisé des statistiques descriptives et inférentielles, à l'aide du Logiciel R. Nous avons effectué une recherche de relations statistiques entre les principales variables du tableau, prises deux à deux. Pour cela, nous avons eu recours à différents tests statistiques (Chi-2, T de Student, Wilcoxon, U de Mann and Whitney, Kruskal-Wallis, Anova), choisis selon les cas en fonction du type de variable à tester et des caractéristiques des données disponibles (distribution des scores, homogénéité des variances). Les résultats des tests ont été regroupés dans des matrices de relations statistiques dont nous présenterons des extraits dans les prochaines pages.

b. Analyses statistiques des entretiens semi-directifs

Nous avons réalisé des analyses statistiques lexicales du corpus textuel obtenu par retranscription des entretiens semi-directifs auprès des élèves. Pour cela, nous avons utilisé le logiciel de statistiques textuelles IRAMUTEQ¹⁵², développé par Ratinaud¹⁵³.

Nous avons en particulier réalisé des Classifications Hiérarchiques Descendantes (CHD), afin d'identifier les « classes de discours » qui constituent notre corpus. Les classes obtenues regroupent des segments de texte (composés de 40 mots, dans notre cas) en fonction de leurs ressemblances lexicales. Les analyses ont été réalisées sur le corpus entier, mais également sur des sous-corpus correspondant aux quatre thèmes de l'entretien. De plus, des variables illustratives ont été introduites, afin de pouvoir comparer les discours des élèves, notamment en fonction du dispositif auquel ils ont participé et/ou du nombre d'heures de cours d'apprendre à apprendre qu'ils ont vécu.

¹⁵² Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

¹⁵³ Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, UMR EFTS

4.2.3 Résultats

Dans cette section, nous présenterons les résultats qui relèvent d'une pertinence particulière vis-à-vis des questions posées lors de la phase de problématisation, et, plus largement, vis-à-vis de la recherche dans son ensemble. Plus précisément, les résultats seront, dans les pages suivantes, exposés de la manière suivante :

Résultats remarquables issus du tableau de données :

- R1. Statistiques générales : relations statistiques entre les principales variables du tableau de données
- R2. Relations statistiques entre la fréquentation du dispositif d'apprendre à apprendre (API ou R&S) et le taux de présence, la durée de parcours, le type de sortie, l'« efficacité cognitive » et le sentiment d'efficacité personnelle (questions 1, 2, 3, 4, 5)

Résultats remarquables issus de l'analyse des entretiens :

- R3. *Effets* des dispositifs sur les représentations de l'apprendre (question 6)
- R4. Autres *effets* des dispositifs déclarés par les élèves (question 7)

4.2.3.1 Résultats remarquables issus du tableau de données

R1. Statistiques générales : recherche de corrélations entre les principales variables du tableau de données

Matrices de relations statistiques :

Les tableaux suivants présentent les résultats aux tests statistiques effectués entre les principales variables du tableau de données. Les cellules bleues indiquent l'absence de relations entre les deux variables testées ($p > 0,05$). Les cellules vertes indiquent la présence d'une corrélation entre les deux variables testées ($p < 0,05$). Chaque cellule verte est détaillée dans une fiche-résultat, consultable dans le document « fiches relations statistiques », en

annexe D5. Cette matrice a pour vocation de résumer l'information, de donner à voir les principaux liens statistiques entre les données que nous avons rassemblé. Elle représente une vue d'ensemble pour la lectrice désireuse de mieux connaître l'École, son public, ses résultats. Elle constitue également un point de départ fiable pour des études ultérieures, que souhaiteraient mener l'ER2CT et l'Université. Nous rappelons que les variables sont présentées en annexe CAA4.

Tableau 6 : matrice de relations statistiques entre les variables d'entrée

	Sexe	Âge	Zone de résidence	Type de logement	Statut RQTH	Expérience professionnelle	Niveau de diplôme déclaré	Niveau de français testé	Niveau de maths testé	Niveau de multimédia testé	PESD pré-test	SEP pré-test
Sexe												
Âge	Fiche 1											
Zone de résidence	F2											
Type de logement	F3	F6	F10									
Statut RQTH	F4			F15								
Expérience professionnelle		F7	F111	F16	F18							
Niveau de diplôme déclaré		F8	F12	F17	F19							
Niveau de français testé	F5	F9	F13		F20	F21	F23					
Niveau de maths testé							F24	F27				
Niveau de multimédia testé			F14				F25	F28	F30			
PESD pré-test							F26	F29	F31	F32		
SEP pré-test						F22						

Tableau 7 : matrice de relations statistiques entre les variables d'entrée (en colonne) et les variables de processus et de sortie (en ligne)

	Durée de parcours	Taux de présence	Type de sortie	PESD différence	SEP différence
Sexe	Fiche 39				
Age	F40	F41	F42		
Zone de résidence					
Type de logement	F43				
Statut RQTH	F44				
Expérience professionnelle	F45		F46		
Niveau de diplôme déclaré	F47	F48			
Niveau de français testé	F49	F50			
Niveau de maths testé			F51		
Niveau de multimédia testé	F52		F53		F54
PESD pré-test					
SEP pré-test					F55

Tableau 8 : matrice de relations statistiques entre les variables de processus et de sortie

	Durée de parcours	Taux de présence	Type de sortie	PESD différence	SEP différence
Durée de parcours					
Taux de présence					
Type de sortie	Fiche 56	F57			
PESD différence					
SEP différence					

R2. Relations statistiques entre la fréquentation du dispositif d'apprendre à apprendre (API ou R&S) et le taux de présence, la durée de parcours, le type de sortie, l'« efficacité cognitive » et le sentiment d'efficacité personnelle (questions 1, 2, 3, 4, 5)

L'ensemble des traitements statistiques ayant pour objectif d'apporter des éléments de réponses aux questions 1, 2, 3, 4, 5 sont présentés en annexe D6. Nous présentons ici les éléments principaux.

> Concernant la **durée de parcours**, nous observons qu'il n'y pas de relation statistique entre la durée de parcours des élèves et leur éventuelle fréquentation du dispositif d'apprendre à apprendre (API ou R&S).

> Concernant le **taux de présence**, nous observons une relation statistique entre le taux de présence et la fréquentation des dispositifs d'apprendre à apprendre. Plus précisément, les élèves ayant fréquenté le dispositif d'apprendre à apprendre (G2 + G3) ont en moyenne un taux de présence plus élevé que les élèves ayant fréquenté l'Ecole avant la mise en place de l'apprendre à apprendre (G1) ($p = 0.007254$). Voir représentations graphiques en pages suivantes.

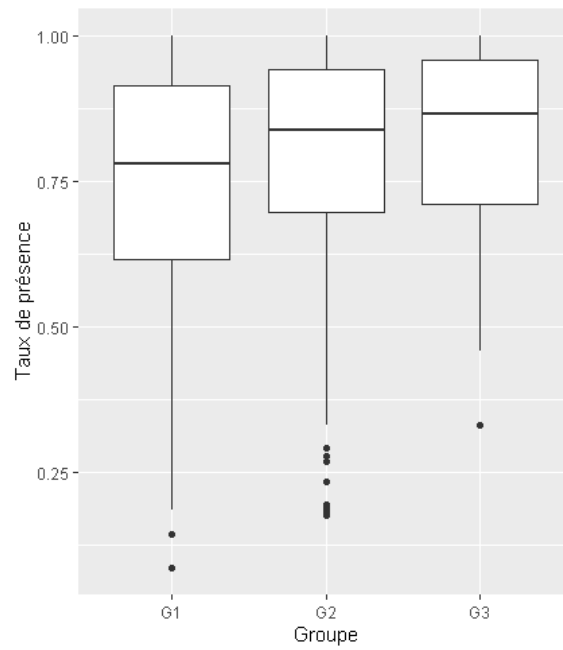
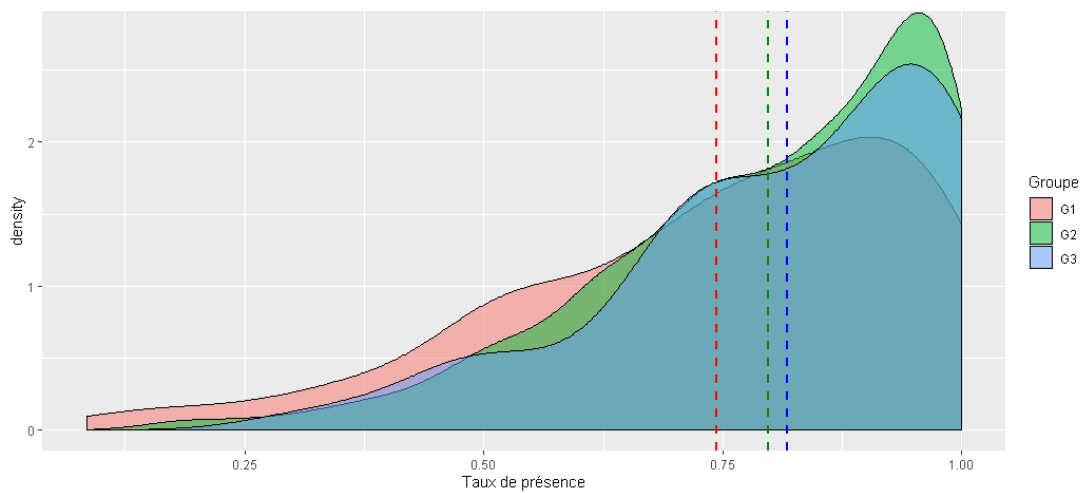


Figure 15 : distribution du taux de présence (1)

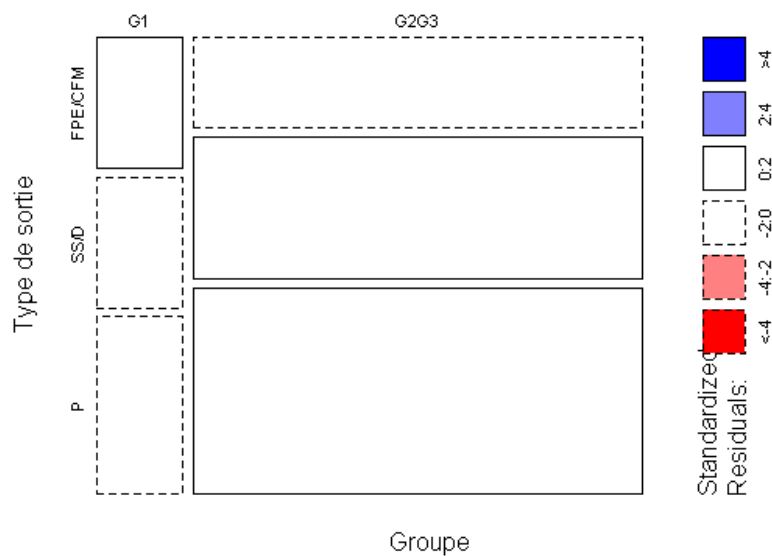
Figure 16 : distribution du taux de présence (2). (en pointillés, la moyenne de chaque groupe)



Lecture courbe de densité : La courbe de densité est obtenue par « lissage » de l'histogramme. Les pointillés correspondent à la moyenne de chaque groupe.

> Concernant le **type de sortie**¹⁵⁴, nous observons que la proportion de sorties « positives » est plus importante chez les élèves ayant fréquenté le dispositif d'apprendre à apprendre que chez les élèves ayant fréquenté l'Ecole avant la mise en œuvre de l'apprendre à apprendre. Cependant, au seuil de validité 0,05, cette différence n'est pas « strictement » significative ($p=0.05703$).

Figure 17 : type de sortie selon le groupe



Lecture graphique en mosaïque : Chaque rectangle représente une case du tableau de contingence. Sa largeur correspond aux pourcentages en colonnes. Sa hauteur correspond aux pourcentages en lignes. Enfin, le contour et la couleur de la case correspondent au résidu du test du χ^2 correspondant, c'est-à-dire la différence entre l'effectif observé et l'effectif théorique.

¹⁵⁴ Pour rappel, l'ER2CT identifie trois principaux « types de sortie » : la sortie « positive » (l'élève part en emploi ou en formation qualifiante), « dynamique » (il intègre un nouveau dispositif d'insertion, ou « sans solution » (aucune des solutions précédentes).

> Concernant l'« **efficience cognitive** », nous observons que, dans l'ensemble, les élèves ayant fréquenté le dispositif d'apprendre à apprendre ont des scores PESD significativement plus élevés au post-test qu'au pré-test (p -value = 0.00531). Selon Audy (1993), leur « efficience cognitive » augmente. Nous observons également que cette augmentation est significative pour les élèves ayant fréquenté le dispositif-pilote Réflexion & Stratégies (G3) (p = 0.01572), mais elle ne l'est pas pour les élèves du dispositif API (G2) (p = 0.1214).

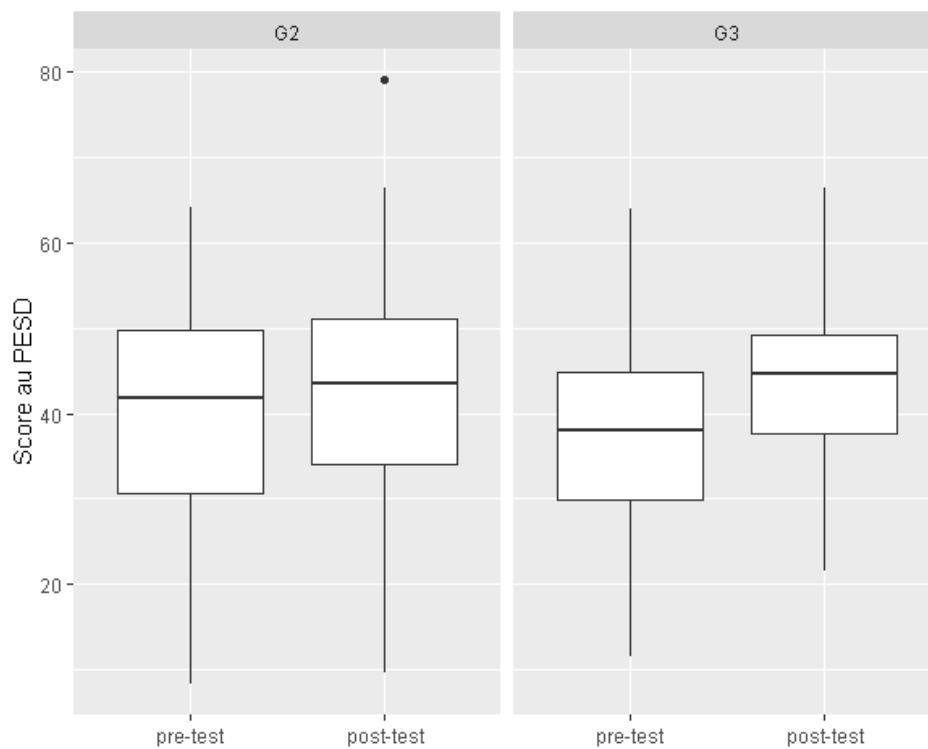


Figure 18 : distribution des scores au PESD selon le groupe

> Concernant le **Sentiment d'Efficacité Personnelle**, nous observons que, dans l'ensemble, les élèves ayant fréquenté le dispositif d'apprendre à apprendre ont des scores au questionnaire SEP significativement plus élevés au post-test qu'au pré-test (p -value = 0,02). Selon Schwarzer & Jerusalem (1995) leur « sentiment d'efficacité personnelle générale » augmente. Nous observons également que cette augmentation est significative pour les élèves ayant fréquenté le dispositif API (G2) (p = 0.03), mais elle ne l'est pas pour les élèves du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies (G3) (p = 0.35).

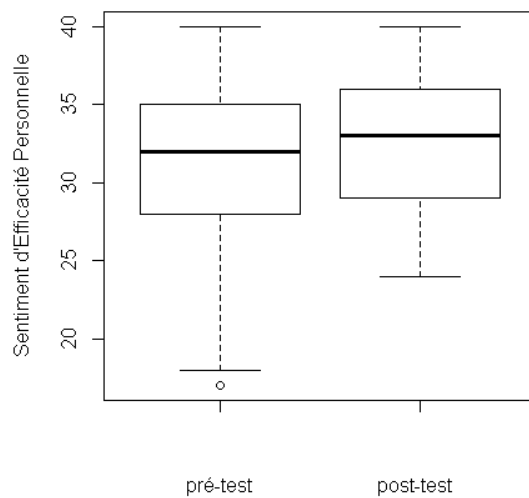


Figure 19 : distribution du SEP de l'ensemble des élèves (G2 et G3 confondus)

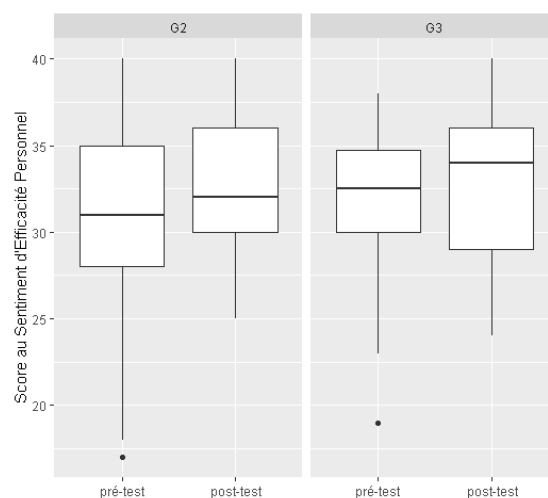


Figure 20 : distribution du SEP de l'ensemble des élèves (G2 et G3 séparés)

> En **première synthèse**, nous relevons notamment que :

- l'introduction de l'apprendre à apprendre à l'ER2CT est statistiquement lié à l'augmentation du taux de présence, ainsi que, avec une marge d'incertitude, avec la proportion de sorties positives ($p=0.05703$). Le lien de causalité est cependant impossible à établir : l'augmentation du taux de présence peut être due à de multiples autres changements dans le fonctionnement de l'École. L'introduction de l'apprendre à apprendre est, plus probablement, un facteur parmi d'autres ayant contribué à l'augmentation du taux de présence.

- il y a une augmentation significative de l'efficacité cognitive (telle que définie par Audy (1993)) des élèves ayant fréquenté le dispositif d'apprendre à apprendre. Cette amélioration est plus importante dans le dispositif-pilote Réflexion & Stratégie, où le nombre de cours « dédié » est plus important.

- il y a une augmentation significative du sentiment d'efficacité personnelle des élèves ayant fréquenté le dispositif d'apprendre à apprendre. Compte tenu de la taille des effectifs et de la structure des distributions, cet écart est difficilement attribuable aux cours d'apprendre à apprendre. Il y a plutôt lieu de penser qu'ils proviennent d'un « effet-école », duquel un éventuel « effet-dispositif » n'est pas discernable.

4.2.3.2 Résultats remarquables issus de l'analyse des entretiens

R3. Effets des dispositifs sur les représentations de l'« apprendre » des élèves (question 6)

Note : Le corpus ne permettant pas d'identifier correctement les représentations du « métier d'élève », nous avons décidé de concentrer nos analyses exclusivement sur les représentations de l'apprendre (voir 4.2.1 problématisation).

Pour identifier les représentations de l'apprendre des élèves interrogés, nous avons réalisé une CHD sur le sous-corpus rassemblant l'ensemble de leurs réponses aux questions portant sur l'apprendre (thème 3 de la grille d'entretien).

De plus, nous avons cherché à distinguer les éventuelles variations entre les représentations en fonction a) de la quantité de cours d'apprendre à apprendre vécus par les élèves et b) du type de dispositif (API ou R&S) fréquenté par les élèves. Pour cela, nous avons introduit deux variables illustratives dans l'analyse :

- a) le nombre d'heures d'apprendre à apprendre dédié (atelier API dédié ou atelier R&S) vécues par l'élève. Cette variable comprend deux modalités : « - de 20 heures », et « + de 20 heures »
- b) le groupe auquel appartient l'élève. Cette variable comprend deux modalités : G2 et G3. Pour rappel, le G2 contient les élèves ayant fréquenté le dispositif API et le G3 contient les élèves ayant fréquenté le dispositif-pilote R&S.

La CHD réalisée a pris en compte 93,64% des segments du corpus (les autres segments ne correspondent à aucune classe) et les a statistiquement répartis en trois classes de discours.

La classe 1 « Représentation concrète de l'apprendre »¹⁵⁵ (en rouge – 31,4% du corpus) est significativement associée :

- à la modalité « - de 20 heures » de la variable « nombre d'heures d'apprendre à apprendre » ($p < 0,0001$)

¹⁵⁵ Les classes ont été nommées suite à l'analyse de chacune d'entre elles. Le titre d'une classe reflète son contenu.

- à la modalité « G2 » de la variable « Groupe » ($p= 0,01210$)

La classe 2 « Représentation abstraite et cognitive de l'apprendre » (en vert – 40,8% du corpus) est significativement associée :

- à la modalité « + de 20 heures » de la variable « nombre d'heures d'apprendre à apprendre » ($p<0,0001$)
- à la modalité « G3 » de la variable « Groupe » ($p= 0,00224$)

La classe 3 « Apprendre une langue » (en bleu – 27,8% du corpus) n'est significativement associée à aucune des deux variables.

→ Au vu de ces résultats, nous pouvons affirmer qu'il y a un lien significatif entre le discours tenu sur l'apprendre et :

- le nombre d'heures d'apprendre à apprendre vécues
- le type de dispositif fréquenté (API ou R&S)

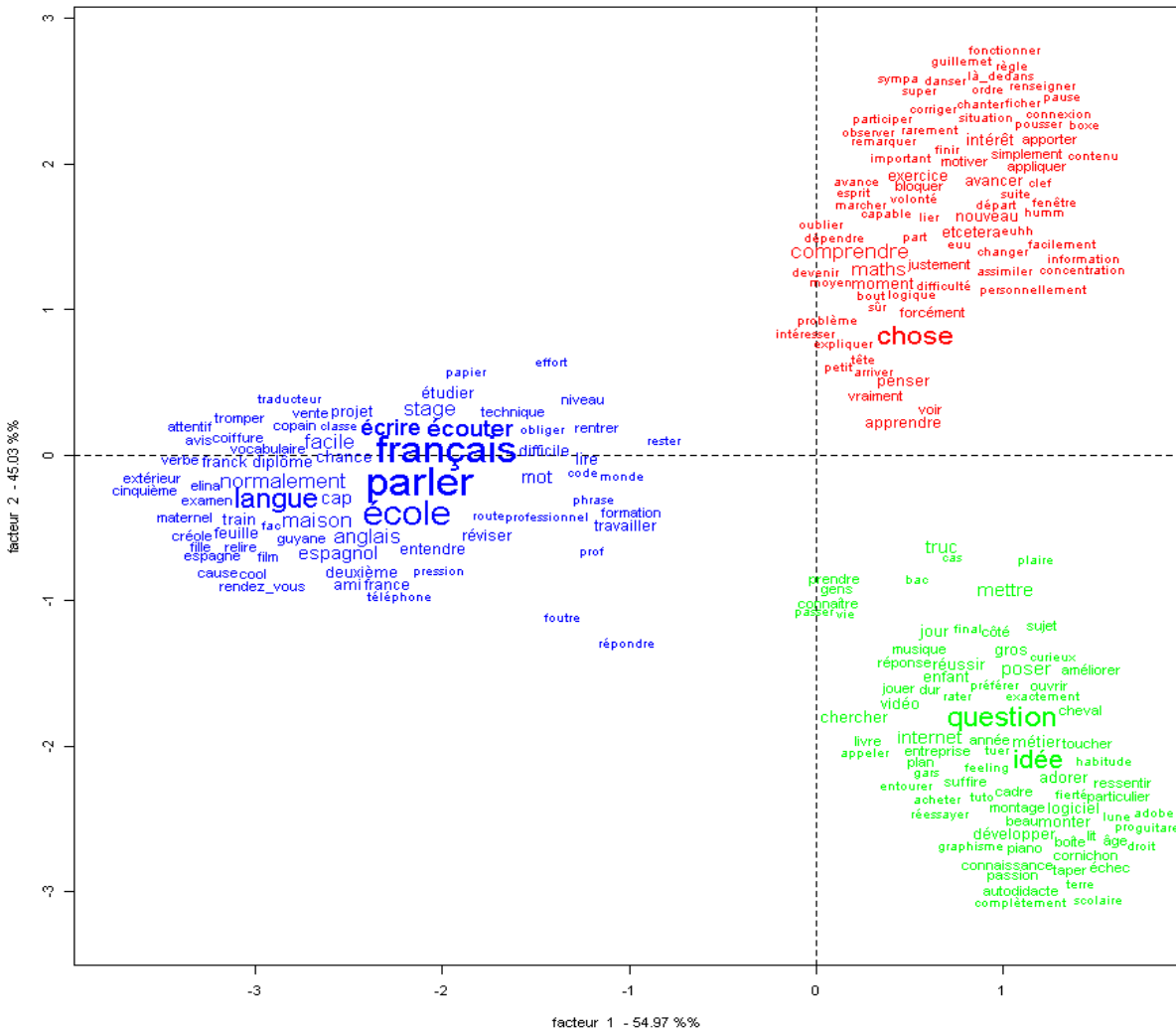


Figure 21 : AFC déduite de la CHD sur le sous-corpus thème 3 : "Apprendre"

Classe 1 (thème 3) : « Représentation concrète de l'apprendre »

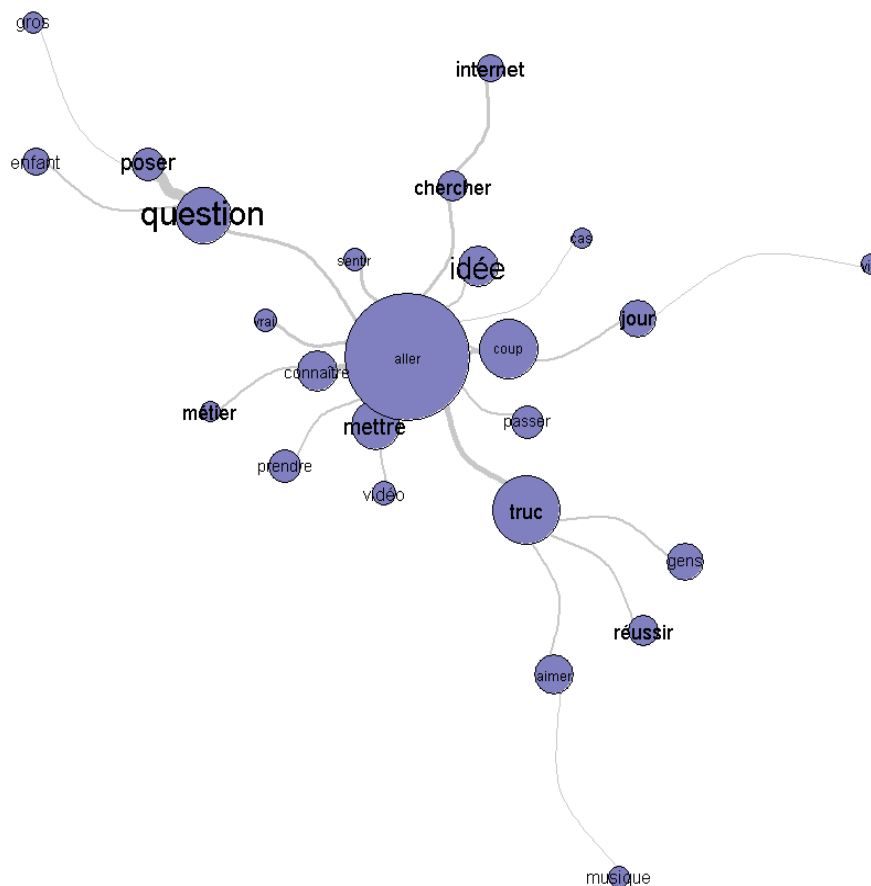


Figure 22 : graphe de similitude de la classe 1 (thème 3)

Dans ce graphe ainsi que dans tous les graphes de similitude de cette thèse :

- la taille du sommet est proportionnelle à l'effectif de la forme dans la classe ;
- la taille du texte des sommets est proportionnelle à la force du lien statistique entre la forme et la classe ;
- l'épaisseur des arêtes est proportionnelle à la force du lien statistique entre les formes.
- le graphe est établi à partir des mots ayant le plus grand nombre d'occurrences dans la classe

Principaux éléments de la conception de l'apprendre qui se reflètent dans cette classe :

Cette classe révèle une représentation très concrète de l'apprendre. Apprendre, c'est réaliser des actions tangibles tel que « *poser des questions* », « *mettre une vidéo* » ou « *chercher sur internet* » : « *posez des questions si vous êtes curieux faites des recherches c'est ça au final qui permet d'apprendre pour de vrai* ».

Par ailleurs, apprendre requiert de l'entraînement : il faut « *essayer* », « *répéter* », « *être sérieux* », « *se mettre à fond* », ce qui explique notamment l'importance du verbe « aller »¹⁵⁶ dans cette classe de discours, avec la répétition de phrase comme « *je vais le faire* », « *je vais regarder une vidéo* », « *je vais me mettre à fond* », etc.

Enfin, nous remarquons que cette classe contient des énoncés qui, tout en lui étant adjoints, ne prennent pas explicitement l'apprendre comme sujet : le mot « apprendre » n'est d'ailleurs lui-même pas significativement associé à cette classe. Les énoncés ne répondent pas directement à la question « c'est quoi apprendre ? » : ils la commentent, l'illustrent, la reformulent, laissant apparaître en creux la conception de l'apprendre que nous venons d'exposer. Il semblerait qu'apprendre ne soit que partiellement un objet de représentation et, en conséquence, partiellement une source d'enjeux, de préoccupation et de réflexion pour les élèves.

¹⁵⁶ Nous avons également réalisé la même analyse en considérant le verbe « aller » comme un mot parasite, (un tic de langage par exemple) et, en conséquence, en le retirant du corpus. A l'examen, il apparaît que le mot « aller » a une signification propre, caractéristique de cette classe de discours. C'est pourquoi nous avons finalement fait le choix de prendre en compte le mot, et d'explicitier sa signification.

Classe 2 (thème 3) : « Représentation abstraite et cognitive de l'apprendre »

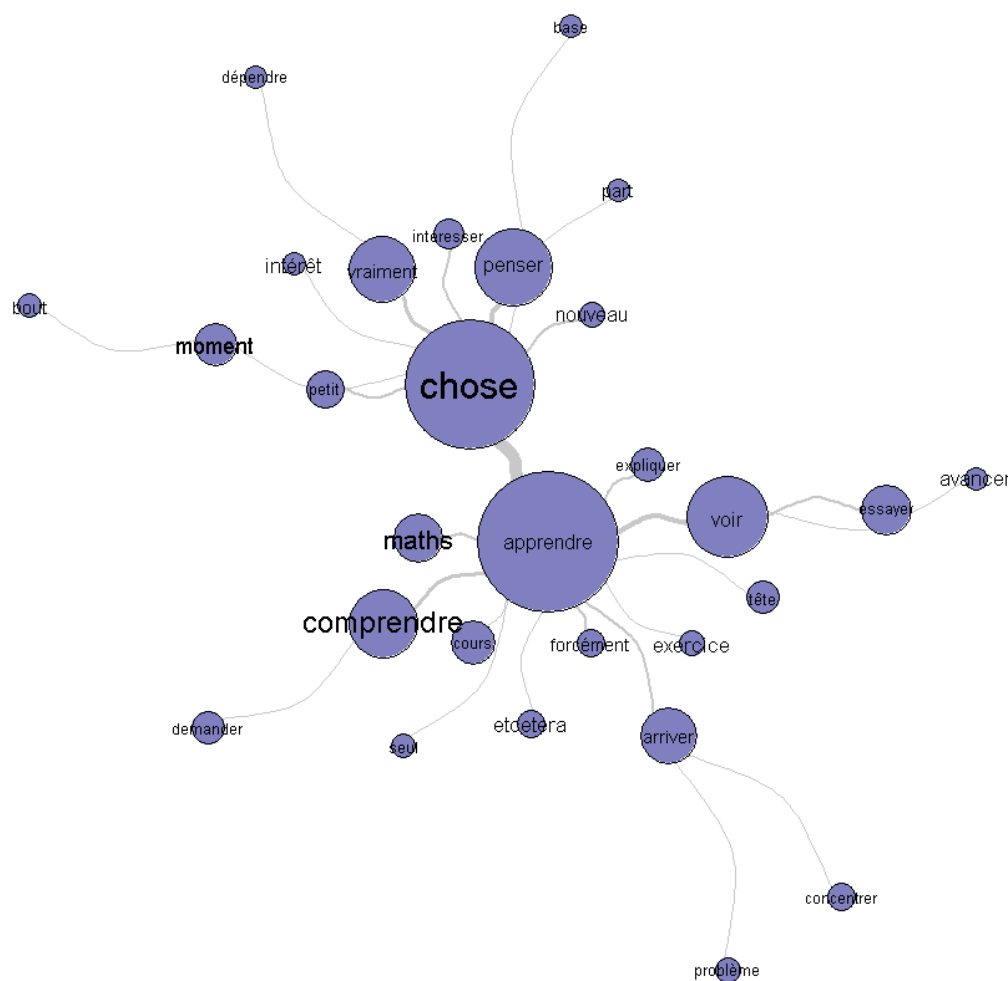


Figure 23 : graphe de similitude de la classe 2 (thème 3)

Principaux éléments de la conception de l'apprendre qui se reflète dans cette classe :

Dans cette classe, apprendre s'apparente à une activité cognitive, à laquelle est associé un ensemble de techniques, de « manières de penser ».

Les énoncés définissent et expliquent l'activité « apprendre ». Apprendre, c'est d'abord apprendre « quelque chose » extérieur à soi, qu'il s'agit de « comprendre », de s'approprier intellectuellement¹⁵⁷.

Exemples :

¹⁵⁷ Nous avons également réalisé la même analyse en considérant le verbe « chose » comme un mot parasite, (un tic de langage par exemple) et, en conséquence, en le retirant du corpus. A l'examen, il apparaît que le mot « chose » a une signification propre, caractéristique de cette classe de discours. C'est pourquoi nous avons finalement fait le choix de prendre en compte le mot, et d'explicitier sa signification.

« c'est ça apprendre pour moi en fait c'est vraiment être capable de comprendre le fond des choses comment on arrive à apprendre en partie et comment et pourquoi on arrive à retenir et apprendre le contenu d'un sujet » (ent. 49)

« parce que c'est pas du bourrage de crâne l'apprentissage quoi c'est comprendre vraiment ce qu'on fait quoi » (ent. 54)

Apprendre est conçu comme une activité cognitive qui conjugue des techniques, répond à des méthodes de réflexion. Il est nécessaire de se « concentrer », de « se poser des questions », « d'avancer » de manière progressive, etc. Ces méthodes concernent également la motivation : il s'agit de « trouver » ou de « voir » l'« intérêt » ou l'« importance » de la chose à apprendre. Il faut « se motiver », avoir « de la volonté ».

Exemples :

« je me renseigne je bosse je réfléchis je teste et ça marche plutôt bien » (ent. 64)

« si on comprend l'intérêt que ça a pour soi l'importance de la chose ça peut que avancer ça peut que progresser » (ent. 43)

« trouver un moyen quel qu'il soit d'avoir envie d'apprendre d'autre part rechercher tout simplement des petits exercices mnémotechniques pour apprendre comment mieux retenir les choses, etcetera » (ent. 49)

« je pense si on met un sens on s'en souviendra 50 ans plus tard alors si juste c'est du bourrage de crâne ben ou l'oubliera » (ent. 54)

Contrairement aux énoncés de la classe 1, les énoncés de la classe 2 prennent explicitement l'apprendre comme sujet. Le mot « apprendre » est très significativement associé à la classe 2 ($p < 0,0001$). Apprendre est une activité qui est ici mise en discours de manière bien plus importante que dans la classe 1, ce qui témoigne probablement d'une réflexivité plus importante de la part des élèves. Apprendre est clairement une source d'enjeux, de préoccupation et de réflexion pour les élèves - ce qui explique notamment l'importance du verbe « penser » dans cette classe de discours, avec la répétition des phrases comme « je pense que pour apprendre », « je pense qu'il faut », etc. Il semblerait ainsi que, contrairement à la classe 1, apprendre soit ici un objet de représentation à la part entière, chargé d'une connotation et d'une valence positive.

Classe 3 (thème 3) : « Apprendre une langue »

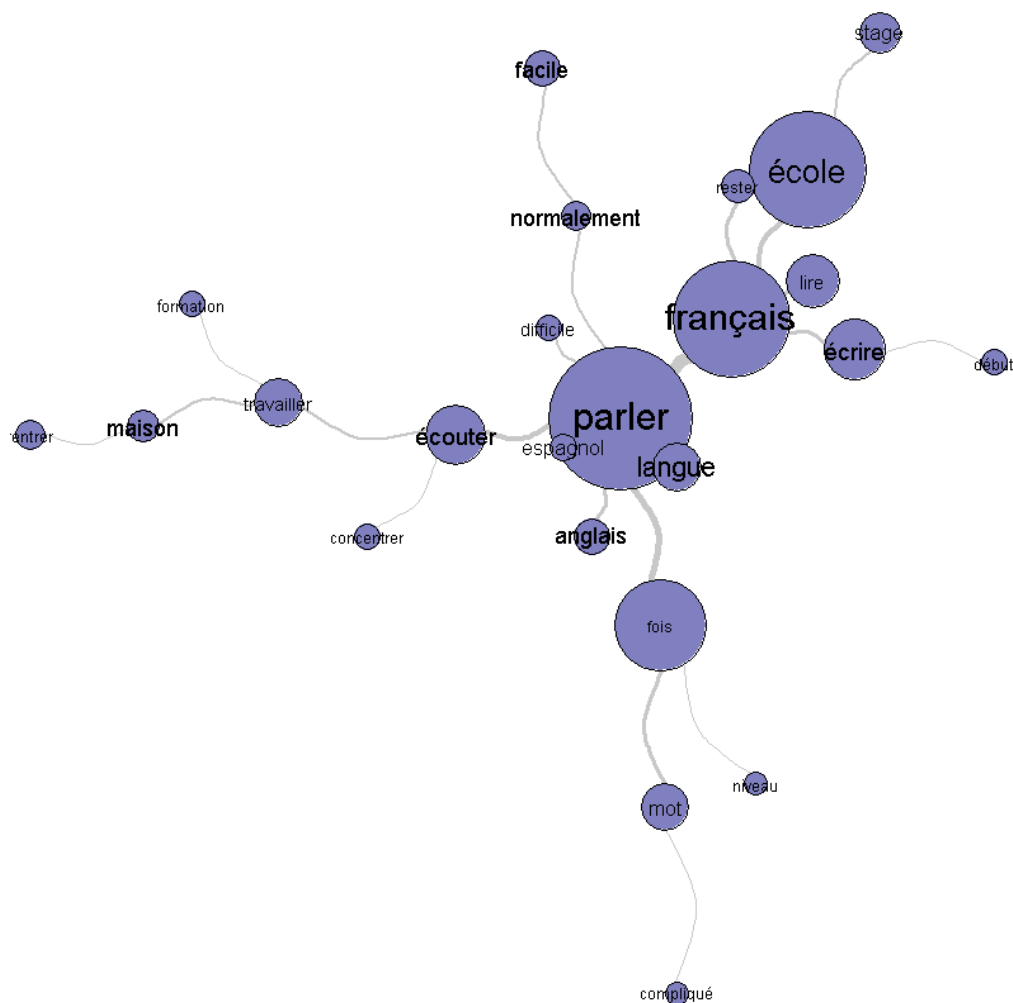


Figure 24 : graphe de similitude de la classe 3 (thème 3)

Principaux éléments de la conception de l'apprendre qui se reflète dans cette classe :

Cette classe contient des énoncés sur l'apprentissage des langues (du français, essentiellement) qui, pour de nombreux élèves de l'École, est un objectif prioritaire, car leur insertion sociale et professionnelle en dépend. De ce fait, l'apprentissage du français, et des langues en général, a souvent été pris en exemple pendant les entretiens, ce qui explique la constitution de cette classe de discours. L'apprentissage de la langue y apparaît comme un enjeu central du passage à l'« école », mais également comme une importante source d'inquiétude et de difficultés.

Exemples :

« vous êtes en cours de français parce que vous voulez devenir meilleurs en français vous voulez mieux parler mieux écrire mieux lire » (ent. 49)

« moi je ne comprends pas trop le français au début moi j'ai dit j'arrive à lire très bien mais quand j'écris parce que ça fait longtemps que j'ai arrêté l'école » (ent. 56)

« j'étais déjà dans les cours de français j'ai cherché et j'ai trouvé l'école deuxième chance » (ent. 61)

Cette classe ne reflète pas de conception générale de l'apprendre, mais plutôt ce qui apparaît comme des spécificités de l'apprentissage des langues : « écouter », « parler », « écrire », « travailler à la maison », etc.

« normalement quand tu parles il faut parler comme si c'était votre langue maternelle même si tu fais des erreurs mais t'inquiètes pas non » (ent.34)

« de m'entourer un peu de gens qui parlent français et de parler dans ma tête » (ent. 60)

« pour apprendre le français obligé on travaille à l'école et à la maison aussi » (ent. 61)

R4. Autres effets des dispositifs déclarés par les élèves (question 7)

Pour identifier les autres effets déclarés par les élèves interrogés, nous avons réalisé une CHD sur le sous-corpus rassemblant l'ensemble de leurs réponses aux questions du thème 4 de la grille d'entretiens : ressentis et commentaires sur les ateliers d'apprendre à apprendre vécus.

De plus, nous avons cherché à distinguer les éventuelles variations entre les discours en fonction a) de la quantité de cours d'apprendre à apprendre vécus par les élèves et b) du type de dispositif (API ou R&S) fréquenté par les élèves. Pour cela, nous avons introduit deux variables illustratives dans l'analyse :

- a) le nombre d'heures d'apprendre à apprendre dédié (atelier API dédié ou R&S dédié) vécu par l'élève. Cette variable comprend deux modalités : « - de 20 heures », et « + de 20 heures »
- b) le groupe auquel appartient l'élève. Cette variable comprend deux modalités : G2 et G3. Pour rappel, le G2 contient les élèves ayant fréquenté le dispositif API et le G3 contient les élèves ayant fréquenté le dispositif-pilote R&S.

La CHD réalisée a pris en compte 79,14% des segments du corpus (les autres segments ne correspondent à aucune classe) et les a statistiquement répartis en trois classes de discours.

La classe 1 « Descriptions de pratiques d'apprentissage » (en rouge – 33,2% du corpus) est significativement associée :

- à la modalité « G3 » de la variable « Groupe » ($p=0,00025$)

La classe 2 « Opinions sur les ateliers d'apprendre à apprendre » (en vert – 35,5% du corpus) est significativement associée :

- à la modalité « G3 » de la variable « Groupe » ($p=0,00289$)

La classe 3 « Réflexions sur l'apprentissage et la cognition » (en bleu – 31,3% du corpus) est significativement associée :

- à la modalité « G2 » de la variable « Groupe » ($p<0,0001$)

Classe 1 (thème 4) : « Descriptions de pratiques d'apprentissage »

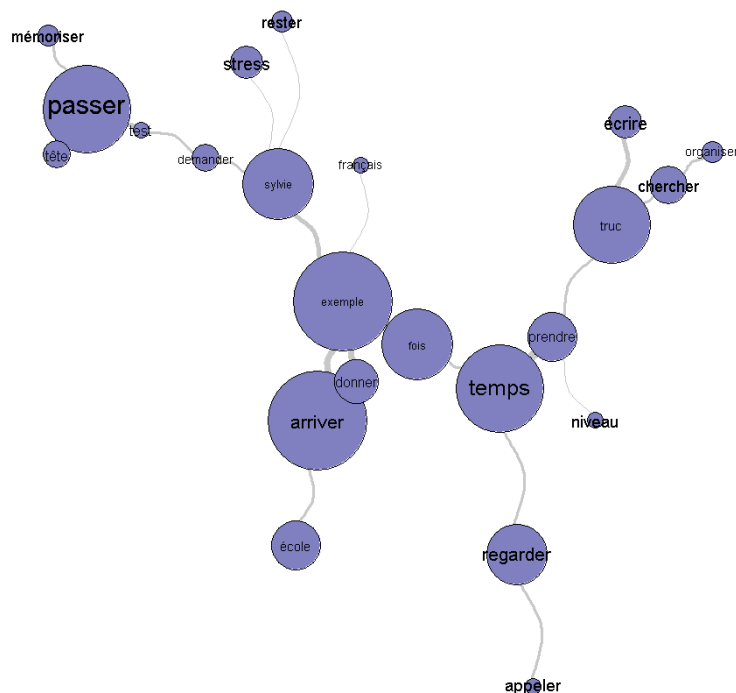


Figure 26 : graphe de similitude de la classe 1 (thème 4)

Principaux éléments du discours sur l'apprendre à apprendre qui se reflète dans cette classe :

Cette classe contient des **descriptions des pratiques d'apprentissage** suscitées par les cours d'apprendre à apprendre. Les élèves témoignent des « manières d'apprendre » qu'ils ont découvertes en classe et qu'ils mettent en pratique, à l'École ou en dehors.

Apprendre apparaît comme une activité méthodique, qui comprend des « étapes » – ce qui explique notamment l'importance du verbe « passer » dans cette classe, car il faut « passer des étapes » ou « passer du temps » sur la tâche. L'acte d'apprendre est décomposé en diverses actions, mobilise une articulation de divers gestes cognitifs, ce qui explique la répétition de verbes comme « chercher », « organiser », « regarder », « écrire » ou « mémoriser ».

Exemples :

« dans tout il faut toujours prendre son temps, observer, regarder » (ent. 45)

« je peux passer par telle étape telle étape, lire d'abord puis ensuite le re-écrire » (ent. 41)

« j'essaie d'être plus précis ou organisé quand on fait une tâche et de pas perdre de temps à chercher à gauche à droite » (ent. 39)

Classe 2 (thème 4) : « Opinions sur les ateliers d'apprendre à apprendre »

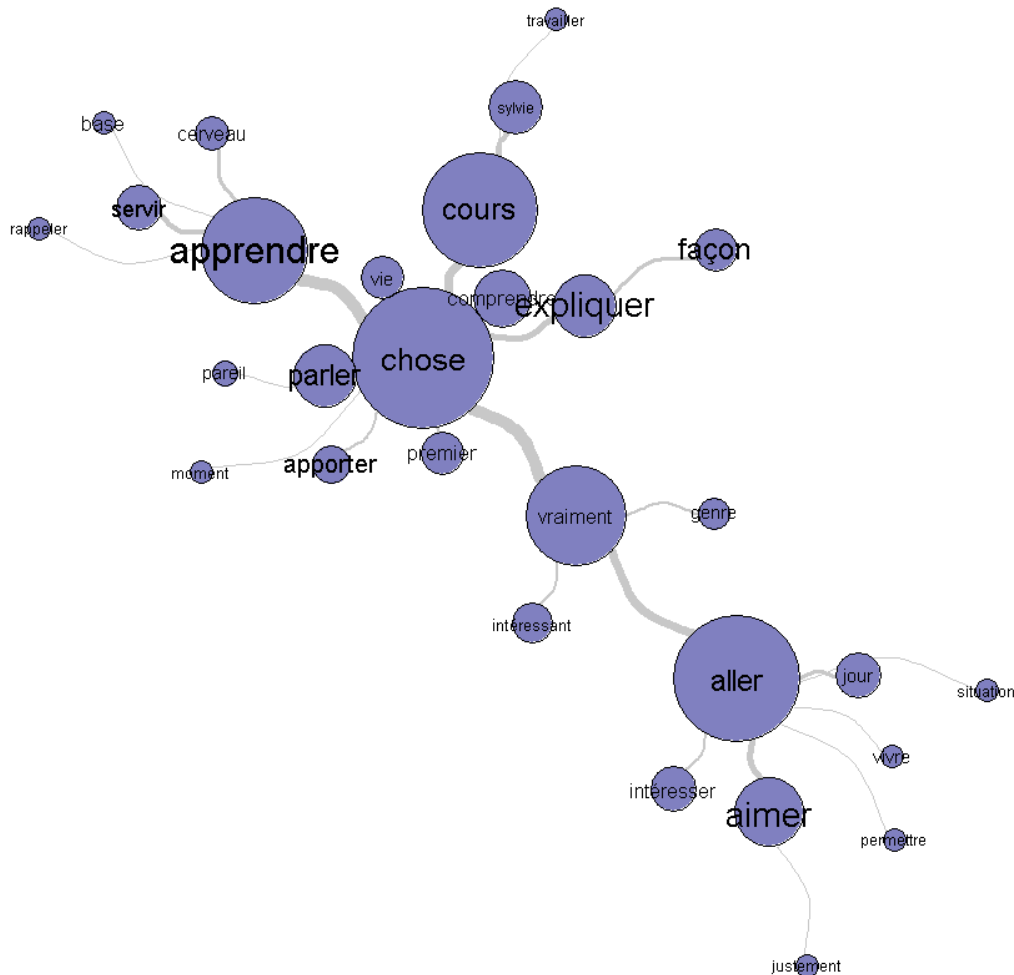


Figure 27 : graphe de similitude de la classe 2 (thème 4)

Principaux éléments du discours sur l'apprendre à apprendre qui se reflète dans cette classe :

Cette classe contient des commentaires relatifs aux ateliers d'apprendre à apprendre. Les élèves exposent leur opinion sur les cours et, éventuellement, expliquent ce qu'ils leur ont personnellement apportés.

Les opinions exprimées sont très majoritairement positives. Les cours d'apprendre à apprendre ont « apporté quelque chose » aux élèves, ils les ont trouvés « *intéressant* », voire « *novateur* ». Dans de rares cas, l'opinion est négative : les cours d'apprendre sont jugés inintéressants ou inutiles.

« *c'est vraiment le seul cours dans lequel je suis allé où tout le monde était content d'être là* » (ent. 43)

« *ces cours ils sont géniaux* » (ent. 66)

« *je trouve pas un truc que je peux aimer là-dedans [...] je sais pas j'ai l'impression de me casser le cerveau pour rien apprendre finalement* » (ent. 33)

« *c'est le contenu que j'aime pas* » (ent. 33)

Pour les élèves qui ont une opinion positive, l'intérêt principal de ces cours réside dans une meilleure « *connaissance* » et/ou « *compréhension* » de « *soi-même* » et de « *son cerveau* ». De plus, pour certains élèves, les cours d'apprendre à apprendre ont eu des répercussions concrètes dans la vie personnelle ou professionnelle : l'« *application* » des stratégies leur a « *servi* », leur a permis de réaliser des tâches nouvelles, de mieux « *s'organiser* », d'être « *plus efficace* », etc.

« *par exemple cette semaine on a appris tout ce qui est du cerveau comment ça envoyait de l'information alors ça je savais pas du tout donc ça permet de dire ah ok c'est comme ça* » (ent. 60)

« *c'était bien je crois que c'est le cours qui m'a le plus appris mais plus sur moi-même* » (ent. 36)

[*ça m'a servi*] « *à apprendre peut-être plus efficacement, à savoir comment on apprend* » (ent. 54)

« C'est utiliser des stratégies de manière simple pour ensuite peut-être enfin faut pas forcément les utiliser avant pour ensuite les appliquer mais au moins de les voir déjà ça aide à savoir comment on comment on peut réfléchir mieux » (ent. 54)

« chaque stratégie à adopter dans chaque situation tout ça, mieux se concentrer, ben par exemple comme je vous ai dit ralentir enfin bien relire plusieurs fois la consigne avant de démarrer l'exercice » (ent. 57)

« on peut du coup avec d'autres problèmes réutiliser cette stratégie » (ent. 54)

Les élèves reviennent également sur leur découverte de cette théorie, sur ce qu'elle a « changé » dans leur manière de percevoir « les choses ». Le plus souvent, la découverte de la théorie API leur a permis de se « rendre compte », de « prendre conscience » de « comment ils réfléchissent », voire de « savoir qu'on réfléchit ».

Exemples :

« je pense que si on connaît toutes les stratégies on doit à peu près savoir vraiment comment on réfléchit précisément et du coup de savoir comment réfléchir selon le problème donné » (ent. 54)

« je me rends compte plus des choses et des problèmes » (ent. 54)

[ça permet] « de réfléchir plus rapidement quand on a un problème et de savoir qu'on réfléchit en fait ». (ent. 54)

4.2.4 Synthèse et interprétations

4.2.4.1 Les effets qui se dégagent des traitements statistiques :

1. Les résultats des PESD sont difficiles à interpréter. L'écart entre les pré-tests et les post-tests est significatif dans le G3, dans le sens d'une augmentation des scores. Peut-on conclure à une amélioration de l'« efficacité cognitive » telle qu'elle est définie par les conceptrices du programme API ? Trois remarques s'imposent :

- a) Comme nous l'avons précisé dans la problématisation, la psychologie cognitive est largement revenue sur l'idée que les individus disposeraient d'une « efficacité cognitive » générale, qui les rendrait performants quels que soient la tâche et le contexte. Il est difficile de dire ce que mesure réellement le PESD.
- b) Les exercices utilisés en classe ayant des points de ressemblance avec les exercices du test, l'augmentation des scores peut être en partie due à un effet d'entraînement.
- c) L'augmentation des scores peut également être en partie due à un effet Hawthorne, même si des mesures ont été prises pour le prévenir.

2. L'augmentation du Sentiment d'Efficacité Personnelle des élèves est certaine. L'écart entre les pré-tests et les post-tests est significatif pour l'ensemble de la population (G2 et G3 confondus), ainsi que dans le groupe G2. Compte tenu de la taille des effectifs et de la structure des distributions, ces écarts sont difficilement attribuables aux dispositifs d'apprendre à apprendre. Il y a plutôt lieu de penser qu'ils proviennent d'un « effet-école », duquel un éventuel « effet-dispositif » n'est pas discernable.

L'augmentation des scores est particulièrement visible au niveau du premier quartile, ce qui suggère que le parcours ER2CT a un effet particulièrement bénéfique pour les élèves ayant une très faible confiance en eux, ou souffrant d'une « illusion d'incompétence » (Bouffard & al., 2006). Des analyses complémentaires permettraient de confronter cette hypothèse.

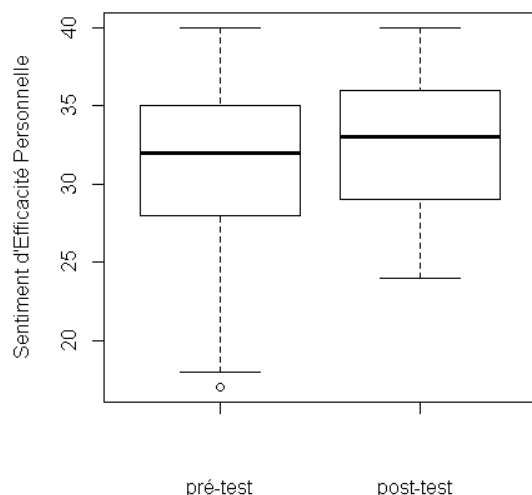


Figure 29 : distribution du SEP sur l'ensemble des élèves (G2 et G3 confondus)

3. Il existe une corrélation entre l'introduction de l'apprendre à apprendre à l'École et l'augmentation du taux de présence moyen des élèves. Le lien de causalité est cependant impossible à établir : l'augmentation du taux de présence peut être due à de multiples autres changements dans le fonctionnement de l'École. L'introduction de l'apprendre à apprendre est, plus probablement, un facteur parmi d'autres ayant contribué à l'augmentation du taux de présence. Dans tous les cas, cette augmentation du taux de présence attire l'attention, car le taux de présence est lui-même un important prédicteur du type de sortie des élèves. On observe en effet que les élèves ayant une sortie positive ont un taux de présence plus élevé (voir fiche 57¹⁵⁹). De fait, la proportion de sorties positives est plus importante depuis l'introduction de l'apprendre à apprendre même si, en toute rigueur, cette augmentation ne peut être considérée significative ($p = 0.05703$). Voir les représentations graphiques en page suivante.

¹⁵⁹ Annexe D5

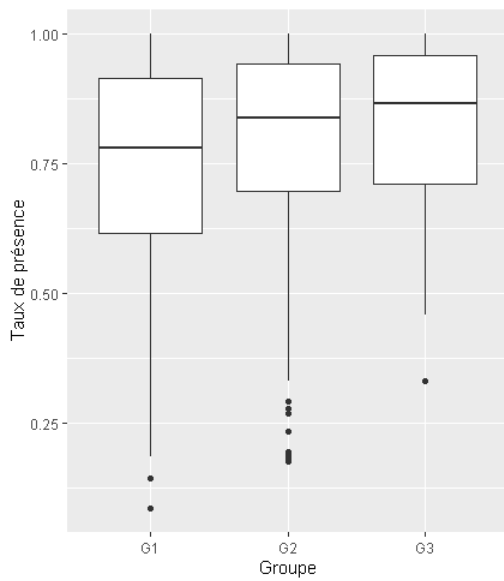


Figure 31 : taux de présence
selon le groupe

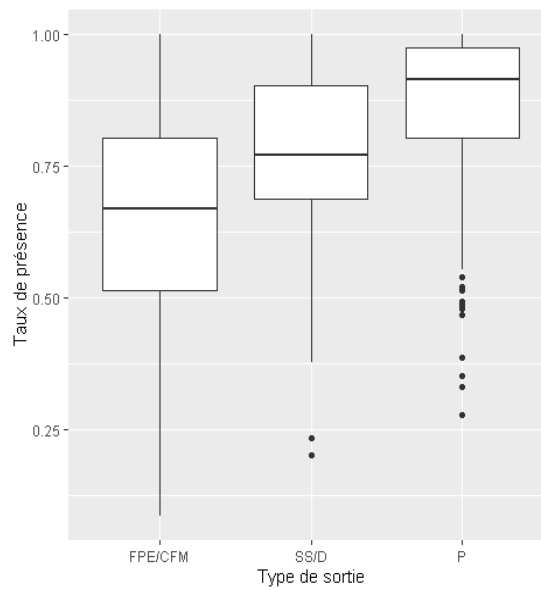


Figure 30: taux de présence
selon le type de sortie

160

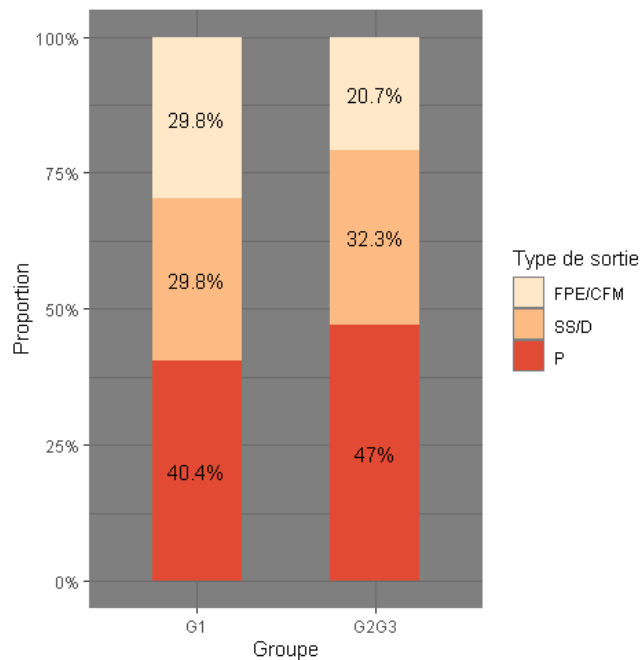


Figure 32 : type de sortie selon le groupe

4.2.4.2 Les effets qui se dégagent de l'analyse des effets

¹⁶⁰ Rappel des modalités de la variable « Type de sortie ». FPE/CFM = Fin de Période d'Essai / Cas de Force Majeur. SS/D = Sans Solution / Dynamique. P = Positive

1. La formation d'un imaginaire cognitif

La CHD sur le sous-corpus « thème 3 » met en évidence que pour les élèves ayant vécu peu d'apprendre à apprendre (- de 20h), apprendre signifie réaliser des gestes très concrets tels que « *poser des questions* », « *mettre une vidéo* », « *chercher sur internet* », etc. Cette représentation très concrète de l'apprendre rappelle celle observée chez des élèves de collège par l'équipe ESCOL. À ce sujet, Charlot remarque : « Pour l'élève, apprendre cela peut être lire une fois ou deux, ingurgiter sans comprendre ou inversement comprendre sans mémoriser et même, souvent, passer du temps « le nez dans les livres » » (Charlot, 1997, p.76).

Sous l'influence des cours d'apprendre à apprendre, les élèves abstractisent et cognitivisent leur représentation de l'apprendre. Comme le montre la classe 2, les élèves ayant vécu plus de 20h d'apprendre à apprendre définissent l'apprendre comme un « *processus de pensée* » qui comprend plusieurs « *étapes* », telles que « *prendre l'information* » ou « *traiter l'information* », et qui implique d'autres phénomènes mentaux tel que la « *concentration* » ou la « *mémorisation* ».

Dans leur discours, les élèves semblent reprendre à leur compte les conceptions de la cognition qui leur ont été enseignées. Celles-ci proviennent majoritairement du programme API, mais pas seulement : les élèves font également référence à la théorie des styles d'apprentissage (Gardner, 2004), ou encore à diverses modélisations du système émotionnel. L'ensemble de ces éléments, transmis par la form@trice, compose ce que nous proposons de nommer un « imaginaire cognitif ». Avec Ricœur, nous considérons en effet que les imaginaires « dérivent du discours », de ce que l'auteur nomme « l'innovation sémantique » (Ricœur, 1986, p.221). Une fois produites par le discours, les structures imaginaires exercent à la fois une « force heuristique » et une « fonction productrice ». C'est effectivement le cas de l'imaginaire cognitif ici considéré, qui, nous le verrons plus loin, médiatise le rapport à la réalité des élèves, induisant des perceptions, des interprétations et des comportements.

2. Une adhésion importante

La majorité des élèves interrogés expriment leur adhésion au modèle de « résolution de problèmes » qui leur est enseigné dans les cours d'apprendre à apprendre (voir CHD sur thème 4 – classe 2). Cette performativité du discours enseigné s'explique autant par ses caractéristiques propres que par les caractéristiques du contexte dans lequel et par lequel il est communiqué et interprété. L'alchimie entre le discours et son contexte de communication-réception-interprétation est complexe, nous n'en présentons ici que les éléments les plus saillants, que nous compléterons dans la partie 5 :

a. En démystifiant et dé-essentialisant le phénomène cognitif (« l'intelligence n'est pas innée », « apprendre, ça s'apprend »), le discours enseigné apporte aux élèves la possibilité d'une interprétation nouvelle de leurs échecs scolaires passés, et, partant, d'une ré-ouverture du champ de leurs perspectives, de leurs espoirs et de leurs ambitions. De fait, pour beaucoup d'élèves, le discours enseigné agit à la fois comme un soulagement (« *Grâce aux cours j'ai appris que j'étais kinesthésique* »¹⁶¹) et comme la révélation d'un pouvoir d'agir nouveau : « *En fait on a pas conscience à ce que notre cerveau a beaucoup beaucoup de capacités [...] on a du potentiel mais il est pas utilisé.* »¹⁶²

Dans d'autres cas, moins fréquents, le discours enseigné agit à l'inverse comme un consolidateur du « sentiment de stigmaté »¹⁶³ des élèves de l'ER2CT. S'adressant trop explicitement à leurs difficultés d'apprentissage, il rappelle les déconvenues passées, attise le caractère traumatique de leur rapport à l'apprendre. Comme le commente une form@trice, « *il y en a qui sont bien fâchés [avec l'apprentissage]* ». Anticipant de nouveaux échecs, les élèves se braquent, rejettent l'enseignement proposé :

« *c'était pas mon truc... ce qui me fait trop réfléchir, j'arrive pas* » (ent. 20)

« *ça me plaît pas parce que ça m'attire pas d'y aller [...] tellement ça me fait mal à la tête, ma tête elle arrive plus à réfléchir... même quand j'étais à l'école c'était comme ça.* » (ent. 20)

Notons que ces réactions de rejet se rencontrent exclusivement dans les entretiens réalisés auprès des élèves du groupe 2, du dispositif API. Lors du séminaire d'aide à la décision,

¹⁶¹ Source : entretien exploratoire non retranscrit.

¹⁶² Idem.

¹⁶³ Nous empruntons cette expression à Asséré (2018).

l'équipe pédagogique a considéré que la dénomination particulièrement absconse du dispositif (API = « Actualisation du Potentiel Intellectuel ») contribuait à ces réactions de rejet ; et a décidé en conséquence de consulter les élèves avant de choisir le nom du dispositif-pilote. Au vu des commentaires quasi unanimement laudatifs dont est l'objet le dispositif-pilote « Réflexion & Stratégies » (voir classe 2 sous-corpus thème 3), il apparaît fort probable que le changement de nom ait effectivement contribué à la revalorisation symbolique du contenu des enseignements.

b. De manière générale, l'intelligibilité et la simplicité du discours enseigné (dans son contenu, dans sa construction) facilitent son appropriation intellectuelle et sa mise en œuvre pratique, sa traduction en actions, son « application » : *« j'ai intégré ces cours, et je les applique dès que je peux quand je peux. »* (ent. 49)

Notons néanmoins que, pour certains élèves, le caractère abstrait du vocabulaire employé (par ex. « stratégie », « interpréter », « mémoriser », « s'organiser », « anticiper », etc.) est un obstacle à leur appropriation du discours. Ces élèves témoignent d'un sentiment d'incompréhension, qui se répercute sur leur motivation :

« c'est trop compliqué elle utilise des mots compliqués » (ent. 41)

« Les façons d'expliquer les choses ça me plaît pas. [...] J'ai pas aimé le cours. » (ent. 31)

Ces élèves-là n'accèdent pas à la représentation cognitive de l'apprendre que nous avons décrite plus haut. S'ils ne s'approprient pas l'imaginaire cognitif du dispositif, il est néanmoins possible que, à travers les « exercices d'application »¹⁶⁴ réalisés en cours, ils s'approprient les pratiques d'apprentissage concrètes qui lui sont associées, comme en témoignent ces deux extraits : *« Oui ça m'a servi [...] Par exemple j'avais pas le réflexe de retourner la feuille pour voir s'il y avait des consignes de l'autre côté ou quelque chose d'écrit. Elle m'avait dit de faire ça, tout le temps sur tout. [...] Du coup maintenant je sais que tout le temps je retourne mes feuilles pour voir s'il y a pas un truc. »* (ent. 14)

« Mais si je veux apprendre il faut que je fais le test ; par exemple on a corrigé, je corrige moi-même, après ça sera moi qui vais apprendre, j'ai répété une fois, et je ré-écris. J'écris et

¹⁶⁴ « activités-prétextes », dans le vocabulaire du programme API.

après ça rentre, mais si je regarde comme ça... ça a rien à voir il faut que j'écris, du coup j'ai apprendre. » (ent. 31)

c. Les conditions d'enseignement ont un effet sur la portée du discours auprès des élèves. Au vu de nos résultats, l'adhésion prononcée des élèves du groupe 3 (voir classe 2 sous-corpus thème 3), semble en partie s'expliquer par les conditions d'enseignement spécifique au dispositif-pilote - en particulier la régularité des ateliers et la stabilité du groupe-classe :

« Oui. Ça c'était bien. Je crois que c'est le cours qui m'a le plus appris. [...] c'est vraiment celui qui m'a le plus apporté parce qu'on était en petits groupes, et vraiment on savait qu'on allait apprendre quelque chose. Quoiqu'il arrive. » (ent. 36)

« Ouais, on est tout le temps les mêmes personnes. [...] c'est le seul atelier où on peut vraiment être qu'entre nous quoi. Ça je trouve ça bien. » (ent. 36)

d. Rappelons également que les contenus d'enseignement ne sont pas exactement les mêmes dans le dispositif API et dans le dispositif R&S (voir 4.1.3.2). L'imaginaire cognitif communiqué aux élèves diffère légèrement. Il semblerait en particulier que la séance sur la « gestion des émotions », exclusive au dispositif R&S, connaisse un fort succès auprès des élèves, et contribue ainsi à l'adhésion générale à l'ensemble des enseignements :

« ça m'a aidé quand même pour contrôler mes émotions surtout » (ent. 38)

« par rapport aux émotions, gérer le stress, pleins de trucs comme ça qui étaient bien. » (ent. 38)

e. Notons enfin que, dans les deux groupes, l'appropriation du discours est également influencée par un « effet-maître » majoritairement positif, quelquefois négatif :

« on parle de tout, on a un bon feeling aussi avec Sylvie » (ent. 38)

« *Quand elle explique les choses, ça rentre pas dans mon cœur en fait. Parce que là il y a des profs quand ils expliquent, ça rentre dans ton cœur. Même si t'as pas envie. Mais il y en a qui... même si j'ai envie ça rentre pas.* » (ent. 31)

3. Des répercussions sur les pratiques d'apprentissage

a. Sur les perceptions et les interprétations

Une fois adopté par les élèves, l'imaginaire cognitif se projette sur leur expérience, configurant leur réalité perceptive, induisant des sensations et des interprétations. Ces effets sont notamment rendus visibles par l'importance de l'expression « je me rends compte » dans la CHD sur le sous-corpus thème 4, ainsi que par de nombreux extraits tels que :

[l'objectif de ces cours-là] « c'est remarquer comment on réfléchit [...] Parce qu'en fait c'est automatique mais on s'en aperçoit pas. » (ent. 38)

« ça sert à se découvrir, à s'apprendre soi-même, on est pas toujours conscient de ses capacités » (ent. 24)

« ça fait se rendre compte aux gens justement qu'ils ont un processus de pensée » (ent. 54)

« je me rends compte plus des choses et des problèmes » (ent. 54)

Ces effets de projection sont favorisés par l'intangibilité de l'objet de représentation (la cognition). Ils provoquent ce que Bourdieu nommait « l'illusion de la compréhension immédiate » (Bourdieu, 2000[1972]) : les élèves perçoivent et expliquent leurs expériences d'apprentissage conformément à la représentation de la cognition qui leur a été transmise en cours d'apprendre à apprendre.

b. Sur les comportements

Pour les élèves, l'imaginaire cognitif transmis par les cours d'apprendre à apprendre est une ressource pour l'analyse, mais aussi pour la conception (ou la correction) de leurs actes cognitifs. Dit autrement, il n'est pas seulement une grille de lecture, mais aussi un *mode d'emploi* de l'apprendre. Les 3 étapes du processus de résolution de problèmes, les 84

stratégies constituent en effet autant de ressources idéelles ouvrant la possibilité nouvelle d'intellectuellement concevoir et transformer l'acte d'apprendre. Ce sont des objets intellectuels, dont la manipulation confère aux élèves un pouvoir d'agir tout à fait réel. La cognition, devenue objet de représentation et de savoir, peut du même coup devenir une *activité*, c'est-à-dire une « manifestation concrète de la volonté et du pouvoir d'agir »¹⁶⁵ d'une personne. En cela, le discours enseigné a un effet capacitant et volitif sur les élèves, produisant tout à la fois le pouvoir et la volonté d'apprendre.

« J'ai beaucoup appris de moi-même, donc je me connais mieux je peux mieux corriger les comportements que j'ai ou corriger mes erreurs. » (ent. 49)

« avant je prenais des décisions un peu sur le tas, maintenant je réfléchis plus à mes décisions, à comment je vais faire les choses et quel est le chemin le plus simple pour arriver au résultat que je veux » (ent. 28)

(L'API c'est) « des techniques pour trouver comment réfléchir, avoir plusieurs solutions et réfléchir à une solution la plus pertinente et savoir les sélectionner. » (ent. 28)

« on m'a aidé à avoir envie » (ent.32)

La découverte de ce pouvoir d'agir nouveau fait naître chez les élèves un « sentiment de contrôle » (Mias, 1998, 2005), c'est-à-dire une croyance nouvelle dans leur capacité à maîtriser effectivement leur cognition, leurs émotions, leur « processus de pensée ». Le passage suivant est éloquent :

« j'étais beaucoup plus calme depuis le cours sur les émotions, beaucoup mieux capable de gérer ma colère. Vraiment c'est comme le jour et la nuit. Parce que j'ai cette compréhension. Je sais d'où ça vient, je sais ce que ça me fait, je sais... je comprends. Je comprends. Et ça me permet de me contrôler. Et c'est pareil pour tout ce qu'on a appris, le stress, je sais d'où vient le stress maintenant, je sais comment le gérer, j'ai des techniques, etcetera. Et c'est vraiment, plus que les techniques qu'on apprend comme ça pour gérer ses émotions, son stress, etcetera, c'est vraiment le fait de comprendre, de se faire expliquer d'où ça vient, pourquoi, comment, ça... ça change tout en fait » (ent. 49)

¹⁶⁵ Définition donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). <https://www.cnrtl.fr/>

Cette confiance nouvelle est susceptible d'avoir une influence bénéfique sur l'apprentissage des élèves, car, comme l'ont montré les travaux de Mias (1998, 2005), le sentiment de contrôle des individus favorisent leur implication active dans les situations et les activités qui en sont l'objet. Un élève exprime : « *ça nous fait nous rendre compte que on peut changer, et en bien. Pour s'améliorer.* » (ent. 54)

5. Synthèse des résultats et interprétation

* Dans cette partie, les mots neutralisés ont un genre grammatical féminin.

Introduction

Dans la partie 4, nous avons exposé les études effectuées dans le cadre du volet pragmatique de l'étude d'impact, réalisées dans la perspective de contribuer directement au pilotage du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT.

Dans cette 5^{ème} partie, nous reprenons le fil du volet critique de notre recherche. Nous avons, dans la partie 2, construit l'objet de recherche : c'est une doctrine éducative, composée de trois pôles (axiologique, ontologique, pédagogique) en interaction mutuelle. Puis, dans la partie 3, nous avons stabilisé la problématique, exprimée par les deux questions de recherche suivantes :

Q1. En quoi et dans quelle mesure la doctrine API remplit-elle les conditions d'acceptabilité et de fonctionnalité qui lui permettent théoriquement de performer, c'est-à-dire d'induire effectivement les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qu'elle justifie (pôle axiologique), fonde (pôle ontologique), décrit et prescrit (pôle pédagogique) ?

Q2. S'il y a lieu, quelles sont les caractéristiques de l'effet performatif de la doctrine API ? Plus précisément : quelles sont, à chacun des niveaux perceptif/interprétatif, intentionnel et opératoire, la nature et l'intensité de l'influence de la doctrine sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des form@trices et des élèves de l'ER2CT ?

Pour le dire synthétiquement, il s'agit d'identifier et de qualifier la **réception** de la doctrine auprès des actrices (Q1), ainsi que son **influence** sur leurs pratiques (Q2). Pour cela, nous nous appuyerons sur les éléments empiriques et les analyses produites dans le cadre du volet pragmatique, et exposés dans la partie 4. Ces éléments n'ont pas été initialement recueillis dans la perspective d'étudier la *performativité de la doctrine*, mais plutôt dans l'objectif

pragmatique de mesurer *l'efficacité du dispositif*. Les entretiens, en particulier, ne posent pas directement la question du rapport à la doctrine. Paradoxalement, c'est peut-être pour cette raison que ce rapport apparaît aussi clairement dans les réponses, transparaissant sans retenue dans les commentaires que les un·es et les @utres font sur le dispositif.

Après avoir donné des précisions sur la méthodologie employée, nous présenterons séparément les réactions (réception et influence) des form@trices, puis des élèves. En suivant nous proposerons une interprétation d'ensemble de la performativité de la doctrine API, accompagnée d'un commentaire à visée d'aide à la décision.

5.1 Précisions méthodologiques

Apportons d'abord quelques précisions méthodologiques, relatives aux analyses présentées dans les pages suivantes :

> Nous nous intéresserons d'abord aux form@trices des ateliers associés¹⁶⁶, qui se trouvent dans la situation de mettre en œuvre la doctrine, à travers le dispositif conçu à cet effet. Notons que notre analyse exclut la form@trice en remédiation cognitive qui anime les ateliers API dédiés. De par sa formation, son statut et sa fonction dans le dispositif, cette form@trice est en contact de manière différente avec la doctrine et, de ce fait, il serait méthodologiquement incohérent d'associer son point de vue à celui des autres form@trices.

Dans les circonstances spécifiques des ateliers « associés », en quoi et dans quelle mesure la doctrine apparaît-elle acceptable aux form@trices chargées de les animer ? Fonctionnelle ? Le cas échéant, quelles sont la nature et l'intensité de son influence sur leurs pratiques d'enseignement ? Pour répondre à ces questions, nous disposons du corpus d'entretiens exploratoires réalisés auprès des form@trices lors du premier cycle de l'étude d'impact. Cette

¹⁶⁶ Rappelons que dans les ateliers « associés », les stratégies d'apprentissage sont travaillées à l'intérieur des ateliers traditionnels de l'École que sont les mathématiques, le français, le multimédia... Les stratégies enseignées dans l'atelier API « dédié » sont reprises et « appliquées » à des problèmes disciplinaires, dans la perspective de favoriser le « transfert ». Ces ateliers sont animés par des form@trices non spécialisées en éducation cognitive, mais néanmoins formées au programme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel.

campagne d'entretiens est présentée en 4.1. Le traitement réalisé dans le cadre du volet pragmatique ne nous apparaissant pas suffisant pour répondre au questionnement développé, nous avons décidé de réaliser une nouvelle analyse du corpus. Dans un premier temps, cette nouvelle analyse a consisté à relever tous les extraits apportant explicitement ou implicitement des informations sur l'acceptabilité et la fonctionnalité de la doctrine API, selon chaque form@trice interrogée.

Dans une deuxième phase, nous avons réalisé une analyse thématique (Bardin, 2007) pour chacun de ces deux principaux thèmes (l'acceptabilité et la fonctionnalité). Le détail de l'analyse est consultable en annexe D7.

> Nous nous intéresserons ensuite aux élèves, à qui sont explicitement communiqués les énoncés du pôle ontologique et du pôle axiologique. En ce qui concerne le pôle ontologique, rappelons que les stratégies de résolution de problèmes (C), et la théorie du développement cognitif (B) sur laquelle elles s'appuient forment le contenu de l'enseignement. Les stratégies, en particulier, sont présentées et expliquées aux élèves, qui sont invités à les apprendre et à les « utiliser ». Les éléments du pôle axiologique leur sont également en partie communiqués, car ils définissent les objectifs des ateliers. Ainsi « savoir apprendre » de manière autonome et efficace est présenté aux élèves comme un objectif individuel souhaitable, voire nécessaire¹⁶⁷. Dans ces circonstances spécifiques, en quoi et dans quelle mesure ces éléments de la doctrine leur apparaissent-ils acceptables ? Fonctionnels ? Le cas échéant, quelle est la nature et l'intensité de leur influence sur les pratiques d'apprentissage des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous mobiliserons principalement le corpus d'entretiens réalisés lors du second cycle du volet pragmatique de l'étude d'impact, ainsi que les analyses lexicométriques effectuées à cette occasion. Ces analyses ont déjà été interprétées dans la partie 4, mais nous en proposerons ici une seconde interprétation, référée à notre problématique critique et à son cadre théorique, exposés dans la partie 3.

¹⁶⁷ Voir chapitre 2.3.1, éléments axiologiques de la doctrine.

5.2 La doctrine API, pour les form@trices

5.2.1 Réception

5.2.1.1 Une acceptabilité controversée

En quoi et dans quelle mesure la doctrine API est-elle considérée acceptable par les form@trices en charge des ateliers « API associé » ? Pour rappel, nous avons défini en partie 3 deux formes de l'acceptabilité :

- L'acceptabilité éthique, qui concerne plus particulièrement le jugement porté par les actrices sur les valeurs et les finalités promues par la doctrine.
- L'acceptabilité cognitive, qui concerne plus particulièrement l'évaluation effectuée par les actrices sur la vraisemblance des représentations véhiculées par la doctrine.

Dans les entretiens exploratoires dont nous disposons, les jugements éthiques et les évaluations cognitives se mélangent, et le thème de l'acceptabilité prend le visage de trois sous-questions, qui, revenant de manière récurrente dans les propos des form@trices, structurent leurs positionnements. Il s'agit de la question de la pertinence (1), de la question de la crédibilité (2), et de la question de l'efficacité (3).

Comme nous allons le voir, l'acceptabilité de la doctrine API apparaît, dans le contexte opératoire spécifique du dispositif de l'ER2CT, particulièrement controversée. Les entretiens révèlent une diversité d'avis quant à la pertinence, la crédibilité et l'efficacité perçues de la doctrine. Cette diversité s'explique, à première vue, par la diversité des valeurs personnelles, des histoires professionnelles, des compétences et des préférences pédagogiques de ch@cunes.

5.2.1.1.1 La question de la pertinence

Dans les extraits sélectionnés, les form@trices s'expriment sur la pertinence de la mise en œuvre de la doctrine API à l'ER2CT, au regard des besoins perçus des élèves, mais aussi de leurs valeurs, et de leurs compétences et préférences de pr@ticiennes.

5.2.1.1.1.1 Pertinence du choix de mettre en œuvre la doctrine API à l'ER2CT

a. Un choix pertinent, au regard des besoins des élèves

> Certaines form@trices estiment que l'apprentissage des stratégies de résolution de problèmes API est souhaitable pour toute personne souhaitant apprendre :

« pour moi c'est un outil qui permet à toute personne, pas spécialement à nos jeunes ici, mais à toute personne si elle le pratique, et si elle s'y investit, de trouver une méthodologie pour... Pour travailler, pour... Pour s'améliorer dans tout domaine, je trouve. [...] C'est vraiment un outil qui peut qu'aider à structurer son apprentissage dans différents domaines. » (ent.3)

> Plus spécifiquement, à l'ER2CT, l'API est un bon choix car il apporte une solution pertinente aux difficultés des élèves accueillis :

« Après pour le profil de nos jeunes, alors je dis, pourquoi pas. Effectivement ça peut être intéressant. » (ent.5)

« Si on regarde les causes des échecs [des élèves de l'École], elles sont... Elles sont toutes dans le champ de ce qui est proposé, de ce qui est couvert par les stratégies de l'API. » (ent.4)

b. Un choix discutable, au regard de valeurs personnelles

> Pour certaines form@trices, la mise en œuvre de l'API n'est pas souhaitable car il s'apparente à du conditionnement, du « formatage » de la manière de penser des élèves :

« On ne peut pas « leur imposer » une organisation avec des processus bien... [...] C'est ce qu'on leur demande à travers un peu l'API. Moi, j'estime qu'ils peuvent avoir aussi une créativité dans leur organisation, et une liberté dans leur atelier. On n'est pas... On ne va pas imposer des choses. » (ent. 6)

« pour moi au départ quand j'ai commencé la formation API, je me suis dit si on le reporte comme ça auprès de nos élèves ça fait vraiment comportementaliste quoi. Et dans ça je me retrouvais pas. » (ent.8)

> ce qui les conduit à s'approprier la doctrine, afin de se la rendre éthiquement acceptable :

« Il a fallu que moi je me le réapproprie, que je me dise comment je peux moi être à l'aise avec l'animation sur l'API et mes élèves comment ils vont réagir et comment ils vont être à l'aise aussi avec ça, donc. Je me suis donné un champ de liberté. » (ent.8)

5.2.1.1.1.2 Pertinence du recours à la doctrine dans le contexte opérationnel du dispositif

a. Une extension aux disciplines pertinente

Le dispositif organise l'extension de l'espace d'application de la doctrine à toutes les disciplines enseignées à l'École, afin de faciliter le « transfert ». Certaines form@trices valident la pertinence *a priori* de la doctrine, au sein des différentes disciplines :

« Je trouve ça très bien de l'associer à des matières. Ça je trouve que c'est primordial. Parce que... Parce que si c'est de le faire qu'en Logique, enfin que, avec Sylvie, ça n'aurait pas assez d'impact. Il faut vraiment le... Le mettre partout. » (ent.2)

b. Une organisation programmatique inadaptée

Pour certaines form@trices, cette pertinence *a priori* est désamorcée par une organisation programmatique qui, niant les éventuelles priorités du moment, fait perdre son sens à l'enseignement des stratégies. Dans ce contexte-là, le recours à la doctrine API perd de sa pertinence :

« Alors ce qui me gêne, ce n'est pas l'API en lui-même, ce qui me gêne, mais ce qui me gêne c'est que justement quand une semaine, tu as vraiment besoin de faire des maths avec certains jeunes, si tu suis la procédure hiérarchique, cette semaine-là, tu fais de l'API, tu ne fais pas de maths. Et... Et ça, ça m'embête parce que justement cette semaine-là, les jeunes qui sont là, ils ont tous besoin de maths parce que... » (ent.9)

> De plus, cette organisation sous-exploite les potentialités des situations hors dispositif dans lesquelles il serait particulièrement pertinent de recourir ponctuellement à la doctrine :

« ça ce sont des choses qu'on peut leur dire tous les jours, qu'on peut... tout doucement, on peut leur dire, on peut en discuter [...] Donc là pour moi ça a du sens, de le faire. [...] Mais là, on ferme tout, ah, mince demain vous aviez encore un test, ah ben c'est dommage on fait API. Ça a pas de sens, c'est pas grave on fait API. » (ent.10)

« Encore une fois il y a des stratégies que j'aime beaucoup, que je trouve pas inintéressantes de travailler ça, c'est pas ça. Mais ce que je n'aime pas, d'ailleurs j'ai envie de dire moi des amorces et tout ça, moi tout ce que je fais là, je le faisais bien avant l'API, mais je le faisais en conséquence de quelque chose. » (ent.10)

5.2.1.1.2 La question de la crédibilité

Dans les extraits sélectionnés, les form@trices s'expriment, d'une part, sur la crédibilité de l'existence des stratégies de résolution de problèmes exposées par le pôle ontologique de la doctrine. Rappelons que selon la doctrine API, ces stratégies sont constituantes du fonctionnement psychologique « normal » de l'adulte qui n'a pas été privé de médiation (au sens de Feuerstein, voir partie 2).

D'autre part, les form@trices s'expriment sur la crédibilité de l'efficacité annoncée des principes, méthodes et techniques décrites et prescrites par le pôle pédagogique.

Enfin, relevons que les form@trices ne s'expriment pas directement sur la crédibilité des énoncés axiologiques de la doctrine. Considérant la proximité de ces énoncés avec les valeurs et les finalités de l'École, nous interprétons cette absence de commentaires comme une validation implicite du bien-fondé éthique de la doctrine.

a. Validation de l'existence des stratégies de résolution de problème

La validité de la représentation du fonctionnement cognitif portée par la grille de stratégies est implicitement reconnue par la majorité des form@trices. Elles ne mettent en doute ni l'existence des « stratégies de résolution de problèmes », ni le bénéfice potentiel apporté par leur enseignement-apprentissage. Cette croyance est perceptible :

> Lorsque les form@trices reprennent à leur compte les assertions ontologiques de la doctrine :

« Lorsqu'on se retrouve face à une tâche, dans n'importe quelle situation, on met en place des stratégies, et ces stratégies elles se travaillent en fait. [...] [L'API C'est une méthode] soit pour les faire acquérir soit au moins pour prendre conscience qu'on les utilise déjà, et qu'on peut les développer et identifier les situations dans lesquelles on peut les utiliser en fait. Des fois on a conscience que on sait s'organiser par exemple, ou qu'on sait utiliser telle stratégie, mais on l'utilise pas forcément dans telle et telle situation alors qu'on pourrait. »
(ent.7)

> Lorsqu'elles témoignent de leurs propres expériences d'appren@ntes :

« Là, mon point de repère, mon référentiel c'est de me dire : voilà. Ce genre de choses a eu comme impact sur moi, je ne peux pas imaginer que ça n'a pas un impact positif sur les autres. » (ent. 4)

« Et il se trouve que, l'API permet de... De faire... De... De faire prendre conscience de certaines de ces choses. [...] Je me l'applique à moi, d'ailleurs aussi. » (ent.4)

> Ou encore lorsqu'elles commentent les stratégies :

« C'est bien, de travailler tout ça. J'ai presque envie de dire c'est le travail de la maternelle, ça. Tout le travail de la maternelle, le travail de l'observation... tout ça, c'est des jeux de maternelle. Tout ça c'est le travail de la maternelle. Donc je me dis c'est le travail de maternelle qui a pas été fait. Enfin qui a été fait, mais qui a pas été intégré par le jeune.

Parce que c'est ça qui est fait, donc ça a été fait, largement fait. Donc oui, c'est intéressant, mais c'est la manière de l'aborder qui me gêne. » (ent.10)

b. Mise en doute de l'efficacité annoncée de la procédure pédagogique

Certaines form@trices expriment des doutes sur la capacité annoncée de « la méthode » à atteindre ses objectifs.

> Cette incrédulité peut être provoquée par l'ancienneté de la doctrine :

« je me demande si ce n'est pas une méthode un peu has been. C'est tout. Un peu dépassée. Voilà mais... Mais... Mais je ne vais pas... Je ne peux pas argumenter là-dessus parce que je n'ai pas « d'arguments ». Mais c'est une question que je me suis posée : est-ce que ce n'est pas un peu dépassé ? Mais ceci étant dit, je ne me suis pas penché sur la question. » (ent. 6)

> Ou par le souvenir d'expériences passées :

« Moi, j'avais déjà travaillé sur la méthode même, si tu veux sur tout ce qui était médiation cognitive, et tout ça. J'y avais déjà bossé dans un autre organisme de formation. J'avais fait des formations là-dessus. Et donc... Et j'étais avec un peu des... Des experts en tout cas plus qu'ici, plus qu'ici. Et ça avait été... Il y avait une remise en cause. En tout cas il y avait des questionnements. » (ent.6)

> Pour certaines form@trices, l'efficacité annoncée est crédible, mais pas dans le contexte opérationnel du dispositif, qui contribuerait plutôt à « désactiver » l'efficacité pédagogique de la doctrine :

« Après la méthode, je ne dis pas que, ça ne fonctionne pas. Ça fonctionne. Je l'ai vu. Je l'ai vu. J'en ai été témoin.

Q : Mais dans des conditions un peu différentes, c'est ça ?

D'autres conditions, avec un public de quinze à dix-sept ans, donc un peu plus jeune. En échec scolaire. À peu près le même public, et parfois pire. Ouais. Au niveau comportement mais... On l'a vu. » (ent.1)

5.2.1.1.3 La question de l'efficacité

Dans les extraits sélectionnés, les form@trices s'expriment sur leur perception de l'efficacité de la mise en œuvre de la doctrine. Selon elles, le recours à la doctrine API permet-il effectivement de développer les capacités d'apprentissage des élèves ?

Perception d'inefficacité :

Certaines form@trices observent que, de manière générale, la doctrine est inefficace :

« On a essayé. Et nos élèves ne s'approprient pas du tout » (ent.3)

« il y a quelque chose qui n'est pas efficace là-dedans. » (ent. 1)

« Est-ce que le processus « d'organisation » a un impact sur la recherche de stage ? Je ne pense pas. » (ent. 6)

Perception d'efficacité contrastée :

Certaines form@trices observent que l'efficacité de la doctrine est très contrastée. Certains élèves ne sont pas du tout réceptifs à l'enseignement des stratégies ; et, en conséquence, ne changent pas leurs habitudes cognitives. D'autres élèves en revanche sont très enthousiastes, et, dans certains cas, progressent effectivement :

« Bon, il y en a qui ont vraiment compris les enjeux, je pense, et qui... Qui se disent : ouais. Ça peut être utile dans mon apprentissage. Je peux... Si j'utilise ces méthodes-là, tous les jours, je peux... Je peux avancer plus vite. Mais il y en a d'autres qui ne font absolument pas les liens. Pour eux, apprendre, c'est savoir un texte par cœur et... Et... Et avoir une méthode autre que celle que j'ai apprise il y a quinze ans... n'est pas envisageable. » (ent.2)

« Lors de mes derniers départs de coachés, il y en a eu plusieurs qui ont bien exprimé le fait qu'on les ait vraiment aidés. Et vraiment aidés, dans leur vie quotidienne aussi. Il y en a plein qui m'ont rapporté que les séances d'API, le fait d'avoir travaillé l'API à l'École, ça les a vraiment aidés à passer les tests pour entrer en formation, pour s'organiser, pour ne pas stresser, pour mémoriser, et pour s'organiser dans la vie quotidienne. Il y en a plusieurs qui m'ont rapporté ça dernièrement, dans les dernières sorties. Et par contre, a contrario, enfin pour moi c'est assez soit tout l'un soit tout l'autre. Il y a ceux qui en parlent et qui disent que vraiment c'était important pour eux, que ça comptait, que ça a été vraiment décisif pour la

sortie positive de l'École, et il y a d'autres élèves qui sont complètement imperméables à l'API. De mes coachés. Ils ne veulent pas aller en séances d'API, même si au départ, au niveau du positionnement de Logique, les tests qu'elle fait passer Sylvie au départ sur l'API, quand elle donne, elle dit lui ça sera plutôt sur l'API. Il y a des élèves qui refusent d'y aller, qui sont complètement... qui détestent ça quoi. Au niveau de mes coachés j'ai soit mes coachés ils adorent faire des séances d'API, soit ils détestent ça. J'ai pas le juste milieu. Pour l'instant. » (ent.8)

Interrogation sur l'efficacité générale :

Ces importantes variations dans les observations provoquent des interrogations. La majorité des form@trices se questionnent sur l'efficacité générale de la méthode sur l'ensemble des élèves de l'École :

« Et donc du coup moi, je ne sais pas, est-ce que ça a un impact au niveau de mes jeunes ? [...]Ça m'interpelle. Franchement. Ça m'interpelle beaucoup. » (ent.5)

« J'ai l'impression que l'appropriation, on en voit pas la trace. On ne sait pas. Je ne sais pas. C'est flou. » (ent.1)

« Donc après est-ce qu'on a des marqueurs indiquant que, il y a une appropriation, en tout cas un début d'appropriation de la stratégie ? Moi, je ne peux pas te dire. » (ent.1)

5.2.1.2 Une fonctionnalité problématique

En quoi et dans quelle mesure la doctrine API est-elle considérée fonctionnelle par les form@trices en charge des ateliers API associés ? Pour rappel, nous avons défini en partie 3 deux formes de la fonctionnalité :

- la fonctionnalité heuristique, c'est-à-dire la capacité d'un discours à constituer une ressource pour l'intelligibilisation des situations éducatives dans lesquelles sont impliquées les actric@s.

- la fonctionnalité pratique, c'est-à-dire la capacité d'un discours à inspirer (directement ou indirectement) aux actric@s des techniques pertinentes vis-à-vis des situations dans lesquelles elles sont impliquées, et des objectifs qu'elles poursuivent.

Dans l'ensemble, il apparaît que, pour les form@trices, la doctrine API peut tout aussi bien s'avérer être une ressource féconde qu'une embarrassante contrainte. Cela dépend des circonstances, bien sûr, mais aussi de la réussite des diverses adaptations nécessaires pour mettre en adéquation la procédure pédagogique, les conditions d'enseignement, et le « style professionnel » (Clot & Faïta, 2000) de chaque form@trice.

5.2.1.2.1 La puissance heuristique et pratique de la grille de stratégies

Dans les extraits sélectionnés, les form@trices s'expriment sur leur utilisation de la grille de « stratégies de résolution de problèmes », qui fait partie du pôle ontologique de la doctrine. La majorité d'entre elles expliquent qu'il leur arrive fréquemment de décider spontanément, dans le cours de leur pratique quotidienne, de « faire travailler » à l'élève une stratégie de résolution de problèmes dont elles venaient de « constater » que l'élève avait besoin :

Je leur fais faire des stratégies selon la situation auquel il fait face le jeune. Si c'est un problème d'organisation, on va travailler l'organisation. [...] Donc c'est des stratégies que je vais utiliser, et pas juste la mienne. Les autres aussi. Je vais utiliser la stratégie qui est déficiente chez le jeune. » (ent.1) (au sujet de la stratégie : « m'organiser »)

« Des jeunes qui disent... Et que je constate, et que je vois qu'ils sont impulsifs [...] Donc du coup en tant que coach, ouais il m'arrive de... De travailler sur ces différentes stratégies. » (ent.5) (au sujet de la stratégie : « gérer mon stress »)

La grille de stratégies joue le rôle d'*interprétant* (fonction heuristique), de modèle explicatif par lequel les form@trices se représentent les difficultés des élèves :

« Si on regarde les causes des échecs, elles sont... Elles sont toutes dans le champ de ce qui est proposé, de ce qui est couvert par les stratégies de l'API. » (ent.4)

La grille de stratégies joue également le rôle de ressource pour l'action (fonction pratique), chaque stratégie étant à la base de conseils pratiques générés *ad hoc*, en fonction de l'élève et des spécificités de la situation particulière :

« en Multimédia, oui, c'est régulièrement. Ouais. Quand je leur distribue une... Une... Une... Un exercice. À chaque fois, on revient sur la lecture des consignes sur : est-ce que vous avez bien tout lu sur le document ? » (ent.2) (Au sujet de la stratégie : « Observer de façon complète et précise »)

« Si on fait de l'API à chaque fois qu'on sensibilise quelqu'un à l'utilisation de stratégies intellectuelles, je fais de l'API... J'essaye de faire de l'API tout le temps. » (ent.4)

La puissance à la fois heuristique et pratique de la grille de stratégies est résumée par le passage suivant, dans lequel la form@trice évoque la manière dont elle mobilise la stratégie « Gérer mon stress » en dehors des ateliers consacrés à son enseignement :

« En natation justement, où j'ai jamais fait de séances API, mais où on aborde souvent la chose avec les filles qui savent pas nager. En escalade aussi, avec les jeunes qui soit ont l'appréhension du vide, ou qui à un moment donné après deux trois mètres bloquent, et bien on l'aborde. Ils redescendent, alors qu'est-ce qu'on pourrait faire pour monter un petit peu plus haut ? On regarde pas en bas, on pense à bien respirer, on se dit on se concentre sur la prochaine prise que je dois attraper, ça fonctionne bien. Sans faire pour autant une séance API. » (ent.7)

5.2.1.2.2 Le problème de l'appropriation de la procédure pédagogique

Dans les extraits sélectionnés, les form@trices s'expriment sur leur utilisation de la procédure pédagogique de déroulement de séance, qui fait partie du pôle pédagogique de la doctrine (voir partie 2). La fonction annoncée de cette procédure est de guider les form@trices dans l'animation des ateliers.

Interrogées sur ces ateliers, la majorité d'entre elles déclarent que leur objectif principal est de parvenir à rendre « réceptifs » les élèves aux stratégies d'apprentissage enseignées. Il faut

réussir à « donner envie », « piquer la curiosité », « rendre attractif », « vendre » les stratégies aux élèves :

« Le but du jeu dans une séquence API, c'est de donner envie. C'est de rendre les gens curieux de ça. » (ent.4)

« Piquer la curiosité. Piquer l'intérêt. Et provoquer ce petit moment de plaisir, ce petit moment de... De... De satisfaction, de plaisir intellectuel, on va dire : waouh. Ouais. C'est vrai que là il y a... Il y a un potentiel. Il y a quelque chose à explorer. Voilà. Je ne sais pas si on n'y arrive pour le moment mais, c'est ça l'objectif. Pour moi, c'est ce que j'essaie de faire. » (ent.4)

Pour parvenir à rendre réceptif les élèves, toutes les form@trices déclarent avoir besoin de s'« éloigner », de réaliser « à leur sauce » les 9 étapes prescrites par la procédure de déroulé de séance :

« Donc du coup je la [la procédure] revois pour que ce soit plus... Plus simple et plus parlant surtout, pour les jeunes. » (ent.2)

« Sylvie, elle arrive à le rendre attractif parce qu'elle maîtrise son sujet aussi. Donc elle arrive [...] à sortir du cadre un peu pour vraiment leur expliquer. » (ent.3)

« Personnellement, je me suis approprié l'API. Enfin pour moi ça se passe très bien parce que ce que j'y fais c'est vraiment des choix, je me suis constitué une bibliothèque d'amorces, d'activités-prétextes qui... Je suis pas allé piocher dans les séances qu'on avait fait, dans les exercices et les jeux qu'on nous a donnés dans la formation, je suis allé les chercher. » (ent.8)

« Alors je le dis comment je me le suis approprié, je suis peut-être un peu éloigné du cadre officiel, mais j'essaie quand même de garder une... Une trame dans l'ensemble. » (ent.4)

Cette appropriation apparaît nécessaire pour diverses raisons :

- a) pour s'adapter à la composition et à la dynamique de groupe, aux besoins spécifiques des élèves présents lors d'une séance donnée :

« Alors moi je ne suis pas forcément la procédure qu'on avait écrite, en minutes ci, en minutes ça, machin, et tout. Je... Je... Au départ, oui. Je l'ai fait parce que bon, pour voir. Maintenant je l'ai adapté en fonction des personnes qui sont présentes. » (ent.9)

« Donc l'application, ça se fait sur l'atelier, comme j'en ai beaucoup (d'élèves inscrits) là-dessus, c'est... C'est le gros hic. Donc c'est pour ça que j'ai un peu adapté mon truc. » (ent.1)

- b) pour s'adapter au cours des événements, pendant l'atelier :

« Mais je me rends compte que pendant la pause, il y a plein de dysfonctionnements sur certains trucs. Donc pendant la pause, je dis : après la pause on fait une activité de groupe. On fait une activité de groupe sur repérage des informations ou sur je ne sais pas. Enfin tu vois, c'est en fonction de ce que j'ai pu voir. » (ent.9)

- c) pour s'adapter aux compétences, aux habitudes et préférences pédagogiques de la form@trice :

« Donc du coup moi c'est du plaisir parce que justement c'est un travail que j'ai fait moi-même et une logique que je trouve entre les amorces et les activités prétextes qui me convient bien et qui convient bien à mon public. Donc du coup pour moi l'animer c'est du plaisir pour moi parce que c'est quelque chose que je maîtrise et c'est quelque chose que moi j'ai mis en place.[...] c'est vrai que je me rends aussi l'API agréable dans ma pratique grâce à ça. » (ent.8)

« c'est quelque chose [la procédure] qui pour moi est trop cadré. C'est vraiment il faut que je fasse comme ça, il faut faire ça, je sais pas le faire, je sais pas enseigner comme ça. Je ne peux pas. [...] si c'est trop cadré je peux pas fonctionner. [...] Alors je le fais à ma sauce, c'est-à-dire qu'elle change à chaque fois. » (ent.10)

L'appropriation de la procédure est donc à la fois un enjeu et un problème, dont la résolution conditionne la fécondité pratique de la procédure. Pour les form@trices qui parviennent à se

l'approprier de manière satisfaisante, cette procédure devient en effet une ressource pour l'action, une source d'inspiration et une structure de référence à partir de laquelle la séance peut être élaborée (imaginée) :

« Pour moi, il y a le choix de l'amorce. C'est vraiment capital. [...] Mais il y a vraiment là-dessus, le mot stratégie prend du sens vraiment. » (ent.4)

« je pense que j'ai mis en place des séances qui fonctionnent bien sur certaines disciplines. [...] Avec des amorces qui fonctionnent bien. » (ent.7)

« Dans ma façon de fonctionner j'ai pas de problème. [...] Sur mon groupe ça se passe comme ça, et franchement les séances d'API ça se passe toujours très bien. » (ent.8)

« [Mon conseil] c'est de se l'approprier plus et de moins se dire qu'ils sont obligés de suivre le déroulé exactement à la minute avec l'amorce, la fiche de suivi, l'activité-prétexte, les petits pas etcetera quoi. Moi je me suis sorti de ça et ça roule et franchement je trouve que les élèves au final ils arrivent à travailler ces stratégies-là » (ent.8)

Pour d'autres, l'appropriation est une difficulté, une source de préoccupation, qui inquiète et accapare les réflexions :

« C'est à nous aussi de... D'essayer de... De l'expliquer autrement, de l'amener autrement mais... Mais c'est difficile. On est borné aussi, en fait. » (ent.2)

« Je pense que j'ai du mal à leur expliquer à certains moments aussi. Et je pense que des fois, c'est pour ça qu'on en perd quelques-uns. » (ent.2)

« Sur les ateliers d'API, il y a toujours le petit truc de : est-ce que ça va prendre ? [...] Enfin moi en tout cas, moi, je trouve plus difficile. Donc ouais, j'ai toujours un petit peu plus de... Je ne sais pas. Je suis moins confort. » (ent.4)

« Je rame parce que du coup... [...] il faut que je travaille là-dessus etc. Mais... Mais moi ce qui m'interpelle c'est que j'ai du mal à faire émerger la... Enfin que le jeune dise la stratégie... Et donc du coup je me pose la question : est-ce que c'est dû par rapport à mon animation ? [...] Ça m'interpelle par rapport à ma pratique aussi. » (ent.5)

« Alors voilà après il y aurait du travail à faire, c'est pas impossible encore une fois. Mais il faudrait que je travaille d'autres amorces. » (ent.7)

voir conduit à l'abandon :

« S'il y a pas du tout de répondant, déjà que moi je suis pas du tout investie, enfin je le sens pas si tu veux. Autant je peux rebondir sur des choses si eux ont des questions, je peux leur amener du sens parfois. Mais moi leur donner du sens sans que eux me tendent quelques perches, moi j'ai du mal. [...] et comme encore une fois moi je ne le ressens pas complètement, j'ai du mal à le transmettre » (ent.10)

5.2.1.2.3 Le problème de l'aménagement des conditions d'enseignement

Dans les extraits sélectionnés, les form@trices s'expriment sur leur utilisation de la doctrine dans les conditions d'enseignement organisées par le dispositif (répartition des stratégies entre les form@trices, fréquence des ateliers, composition des groupes d'élèves, etc.). Dans leurs commentaires, le dispositif apparaît principalement comme un système de contraintes inadapté à l'enseignement des stratégies tel que cet enseignement est prescrit par la doctrine. Comme si le cadre du dispositif désactivait la fonctionnalité pratique *a priori* de la doctrine. Différents problèmes sont soulevés par les form@trices interrogées. Parmi eux, on retrouve notamment :

- le problème de la distribution des stratégies : l'organisation du dispositif assigne à chaque form@trice l'enseignement de plusieurs stratégies en particulier. Ces regroupements apparaissent inopportuns, et ignorent les éventuelles possibilités d'enseignement d'un nombre plus important de stratégies :

« les trois stratégies mélangées, alors ça... À ne pas faire. Ça, je pense, c'est une erreur. [...] Tu ne peux pas travailler les trois en même temps. » (ent.1)

« moi un avis que je peux avoir c'est par rapport justement à cette distribution des stratégies par discipline au départ qui m'interrogeait en fait. Bon il fallait bien peut-être en choisir deux, pour qu'on puisse faire travailler les élèves sur toutes les stratégies, c'était bien de les distribuer mais du coup moi je me retrouve je trouve en difficulté sur certaines disciplines alors que je pourrais pourquoi pas proposer d'autres stratégies. Donc voilà ça c'est dommage je trouve. » (ent.7)

« j'ai trouvé dommage que l'on puisse pas faire d'autres stratégies qui me semblaient super intéressantes à développer. » (ent.8)

- le problème de la répétition : lors des « semaines API » (voir 4.1.1.1), certains élèves travaillent les mêmes stratégies à plusieurs reprises dans la même semaine, dans plusieurs disciplines différentes. Cette répétition est contre-productive, car elle génère une lassitude ; en fin de semaine, ces élèves sont moins « réceptifs » :

« Et il y a aussi le fait qu'il y a des élèves qui se plaignent qu'ils refassent les mêmes séances dans certains ateliers. [...] il y a des élèves qui revivent les mêmes séances et du coup qui aiment pas ça quoi. L'API ça peut bloquer à ce niveau-là aussi. » (ent.8)

« Au jeudi matin, il y a des jeunes, ils ont déjà eu trois séances d'API dans la semaine, sur le même thème. Pour peu qu'ils étaient positionnés le mercredi sur l'atelier de Sylvie, quatre. Et là ça perd son sens. Là on a une réaction de rejet. [...] Le message ne passe plus. » (ent.4)

- le problème des retards : la procédure pédagogique prévoit que chaque séance débute par une activité en partie collective (l'amorce). Or, dans les conditions du dispositif, les retards sont fréquents :

« Moi, au sein de mon atelier de recherche de stage, la seule chose que je peux te dire c'est que c'est complètement compliqué à mettre en place déjà parce qu'on nous a demandé de le mettre en place en première partie de matinée, à savoir de 8h30 à 9h30 où on mettait en place, on faisait de l'amorce pour pouvoir effectivement après appliquer la stratégie en deuxième personne. Moi, je ne peux jamais amorcer parce que pour amorcer il faut qu'il y ait le groupe en entier et... Et comme le groupe en entier n'est jamais là à 8h30. » (ent.6)

En réponse à ces différents problèmes, les form@trices emploient deux catégories de solutions :

- la première consiste à réaliser des petites adaptations, en aménageant, dans la mesure du possible, les conditions d'enseignement afin de les rendre plus favorables à l'effectuation de la séquence pédagogique telle qu'elle est prescrite par la doctrine :

« Au lieu de faire les trois stratégies, je cible souvent plus sur une seule » (ent.2) (problème de la distribution des stratégies)

« *Moi je... Je... Je ferme. Enfin je ferme, je ferme l'atelier. Je prends après pour... Pour la partie opérationnelle. Je les prends après... Après la pause, que j'ai donnée. Je prends les autres qui arrivent.* » (ent.5) (problème des retards)

- la seconde consiste à adapter la procédure et/ou l'animation de manière à tirer profit des conditions d'enseignement imposées par l'organisation du dispositif. Par exemple, pour solutionner le problème de la répétition, certaines form@trices conçoivent leur séance de manière à donner un rôle spécifique aux élèves qui ont déjà travaillé la stratégie à plusieurs reprises dans la semaine. Ainsi la form@trice s'appuie sur l'expérience de ces élèves, qui, mis en valeur, ne ressentent pas le sentiment de lassitude évoqué plus haut. La contrainte de la répétition devient une potentialité :

« *j'ai le souvenir de tels élèves notamment, ils étaient deux trois, j'avais fait la gestion du stress sur tel atelier, et ils avaient vu Guillaume¹⁶⁸ dans la semaine, donc ils l'avaient déjà fait. Et c'était super intéressant du coup. Parce que sur l'amorce ils ont pas forcément géré leur impulsivité et leur stress, mais par contre après dans le temps de métacognition, c'est bien parce qu'ils ont vachement pris la parole, et ils ont pu expliquer aux autres ce qu'ils avaient appris, ce qu'ils savaient déjà et qu'ils avaient déjà mis en place avant de le faire à l'École, donc c'était super intéressant.* » (ent.7)

« *Je me sers beaucoup de personnes qui l'ont déjà fait* » (ent.9)

« *Ou alors une fois il y a une personne qui m'a dit : mais je l'avais fait dans ce cours. Je dis : [...] Vous ne faites rien. Vous ne dites rien. Vous l'avez fait. Vous ne dites rien. Maintenant vous venez avec moi, et vous allez observer. Et après c'est vous qui direz ce que vous avez observé.[...] du coup je me sers d'eux pour qu'ils aient le rôle d'observateur. Et c'est eux qui rapportent après, qui demandent, qui échangent et qui disent : moi, j'ai vu ça etcetera. Et donc du coup ce n'est pas le même... C'est sympa aussi parce que... Voilà* ». (ent.9)

¹⁶⁸ Rappel : les noms et prénoms sont anonymisés.

5.2.2 Influence

5.2.2.1 Une influence fragmentée

Nous avons détaillé, dans le chapitre précédent, en quoi et dans quelle mesure la doctrine API remplissait les conditions d'acceptabilité et de fonctionnalité qui lui permettent théoriquement d'exercer une influence sur les pratiques d'enseignement des form@trices. Les résultats mettent notamment en évidence la réception fortement différenciée de la grille de stratégies de résolution de problèmes (C) et de la procédure pédagogique de déroulement de séances (D). Comme nous allons le voir en suivant, les écarts d'acceptabilité et de fonctionnalité entre ces deux éléments vont de pair avec des différences de nature et d'intensité de leurs influences respectives sur les pratiques d'enseignement des form@trices. En préalable, résumons la manière dont sont respectivement reçues la grille de stratégies et la procédure pédagogique :

- **La réception de la grille de stratégies.** En termes d'acceptabilité, la grille de stratégies est considérée comme un contenu d'enseignement pertinent au regard des besoins des élèves de l'ER2CT. De plus, la grille véhicule une représentation du fonctionnement cognitif qui est jugée crédible par la majorité des form@trices. Par ailleurs, nous avons également vu que la grille de stratégies était considérée particulièrement fonctionnelle, au niveau heuristique comme au niveau pratique. Au niveau heuristique, elle constitue une ressource féconde pour intelligibiliser les comportements d'apprentissage des élèves. Au niveau pratique, elle joue un rôle indirect sur les anticipations opératoires, chaque stratégie étant à la base de conseils pratiques générés *ad hoc*, en fonction de l'élève et des spécificités de la situation particulière.

- **La réception de la procédure pédagogique.** De son côté, la procédure pédagogique provoque, en termes d'acceptabilité, une certaine incrédulité sur son efficacité potentielle. Cette mise en doute est diversement fondée, nous l'avons vu, sur l'ancienneté de la méthode, ou sur le souvenir déçu de précédentes expériences de remédiation cognitive. La fonctionnalité de la procédure est, quant à elle, *problématique* : la procédure est une structure générique dont la capacité effective à guider de manière pertinente la pratique d'enseignement

est toujours dépendante d'un travail d'adaptation aux conditions particulières d'enseignement ou au « style professionnel » (Clot & Faïta, 2000) de la form@trice.

En cohérence avec leurs différences de réception, la grille de stratégies et la procédure pédagogique exercent deux influences disjointes sur les pratiques d'enseignement. La nature et l'intensité de leurs influences respectives, déductibles des analyses déjà réalisées, se résument ainsi :

Au niveau perceptif/interprétatif :

- a) La grille de stratégies exerce une influence que nous qualifierons de « modelante » sur les perceptions et les interprétations des form@trices qui, fréquemment, interprètent et signifient les comportements d'apprentissage des élèves en termes d'activation ou de défaillance d'une ou de plusieurs stratégie(s) de résolution de problèmes : « *je constate, je vois qu'ils sont impulsifs* » (ent.5) ; « *Je vais utiliser la stratégie qui est déficiente chez le jeune.* » (ent.1)

- b) La procédure pédagogique exerce une influence que nous qualifierons d'« absorbante » sur les perceptions et les interprétations des form@trices. En effet, leur attention est fréquemment absorbée, voire accaparée par les éléments de la situation susceptibles de faciliter ou d'entraver la mise en œuvre de la procédure. « *c'est complètement compliqué à mettre en place déjà parce qu'on nous a demandé de le mettre en place en première partie de matinée, à savoir de 8h30 à 9h30 où on mettait en place, on faisait de l'amorce pour pouvoir effectivement après appliquer la stratégie en deuxième personne. Moi, je ne peux jamais amorcer parce que pour amorcer il faut qu'il y ait le groupe en entier et... Et comme le groupe en entier n'est jamais là à 8h30.* » (ent.6) « *La difficulté, c'est de choisir l'amorce. C'est là que ça prend... Une banque d'amorce importante, si la personne... Par exemple, Jeanne qui est là depuis ad vitam aeternam, elle, elle les a faites toutes les amorces.* » (ent.1)

Au niveau opératoire :

- a) La grille de stratégies exerce une influence que nous qualifierons d'« inspirante » sur les anticipations opératoires des form@trices. Elle propose une représentation du fonctionnement cognitif optimal de laquelle les form@trices déduisent directement des conseils, des recommandations, ou des petits exercices pour développer la ou les stratégies qu'elles ont identifiées défaillantes chez l'élève : « *ce sont des choses qu'on peut leur dire tous les jours, qu'on peut tout doucement, on peut leur dire, on peut en discuter* » (ent.10) ; « *mettre les bons termes, par contre. Organisation. Gestion du stress. Voilà. Leur donner des petites billes, des petits pas pour qu'ils puissent s'approprier ce qu'on s'est dit et... Et répéter, répéter...* » (ent.3)
- b) La procédure pédagogique exerce une influence que nous qualifierons de « contraignante » sur les anticipations opératoires des form@trices. En effet, par son caractère prescriptif, la procédure s'impose dans le cadre du dispositif comme une *référence obligatoire* de la pratique : les anticipations opératoires des form@trices doivent nécessairement composer avec elle, sachant que, comme nous l'avons vu plus haut, elle n'est fonctionnelle qu'au prix d'un travail d'adaptation qui ne réussit pas toujours. « *On est limité par le temps quand on travaille avec les élèves, déjà. En 1h30, il faut qu'on ait tout fait. Et du coup moi, je n'arrive pas à trouver le... Le... Le moyen de tout faire en 1h30. Tout faire. [...] Les moments de l'amorce, tout ça. [...] Parce qu'il faut passer par toutes ces étapes normalement. [...] Ça dépend. Soit je... Soit, non, j'arrive à tout faire, et... Et en 1h30, on arrive presque à aller jusqu'au bout. Ou alors... Oui. Ou alors, on zappe. Au lieu de faire une activité-prétexte, on fait deux amorces, par exemple.* » (ent.2)

Au niveau intentionnel :

Au niveau intentionnel, il est difficile de distinguer les influences distinctes de la grille et de la procédure. L'ensemble de la doctrine exerce une influence que nous qualifierons de « renforçante ». En effet, l'objectif annoncé de développer l'autonomie apprenante des élèves rejoint les finalités de l'École et semble faire consensus auprès des form@trices. « *C'est bien, de travailler tout ça.* » (ent.10) ; « *Mon objectif, c'est de rendre la personne curieuse, pour la*

rendre plus autonome dans ses apprentissages, pour la rendre plus efficace dans... Dans la réalisation de... Des tâches qu'elle a... Qu'elle a... Qu'elle a à faire. » (ent.4)

5.2.2.2 Le découplage des éléments ontologiques et pédagogiques

Nous venons de le voir, la grille de stratégies (C) et la procédure pédagogique (D) fonctionnent tels deux pôles d'influence distincts, bien que se référant à une même doctrine.

D'un côté, la grille de stratégies s'apparente à un imaginaire de référence, remplissant un double rôle explicatif et projectif. La représentation du fonctionnement cognitif qu'elle véhicule est considérée crédible et, par ailleurs, suffisamment robuste pour ne pas être remise en cause par les observations des form@trices. Cette représentation est aussi suffisamment simple et malléable pour être fonctionnelle et inspirer, dans le cours de l'action, des explications et des anticipations opératoires pertinentes.

De son côté, l'influence de la procédure pédagogique est également importante, mais s'exerce d'une manière détournée. En effet, la représentation d'action véhiculée par la procédure apparaît à la fois trop générique et trop programmatique (procédurale) pour constituer, en l'état, une influence pertinente pour la pratique des form@trices. Néanmoins, de par la prescription dont elle est l'objet, la procédure s'impose *de facto* comme une *référence obligatoire*, avec laquelle les form@trices doivent composer, ce qui accapare leur activité imaginative. Il en résulte que, indirectement, la procédure exerce une influence importante sur les pratiques, tant au niveau perceptif/interprétatif qu'opératoire. Cette influence est indirecte : elle provient moins de la procédure elle-même que du travail adaptatif déployé afin de rendre possible son exécution.

Par ailleurs, nous constatons que l'influence de la procédure étant liée à la prescription dont elle fait l'objet, elle ne s'exerce que dans les situations où cette prescription s'applique, c'est-à-dire dans le cadre des ateliers API associés prévus par le dispositif. Inversement, nous constatons que, dans leur propos, les form@trices n'évoquent la grille de stratégies que lorsqu'elles font référence à des situations hors dispositif, la plupart du temps des situations d'enseignement ou de « coaching » dans lesquelles le recours aux stratégies de résolution de

problème leur apparaît pertinent. Nous en concluons que la grille et la procédure exercent leur influence dans des situations différentes. À ce phénomène de disjonction, nous proposons deux explications :

1. Dans le cadre du dispositif, l'influence perceptive/interprétative et opératoire de la grille de stratégies ne s'exerce que faiblement, car l'activité imaginative des form@trices est accaparée par le travail d'adaptation de la procédure. Cette dernière oblitère l'influence potentielle de la grille.

2. Plus largement, il apparaît raisonnable de penser que l'existence d'un cadre formel d'enseignement des stratégies (le dispositif) atténue l'advenue possible d'une influence diffuse de la grille de stratégies sur l'ensemble des situations d'enseignement. À ce sujet, une form@trice témoigne : « *C'est pas que je me l'interdise mais du coup comme il y a des temps pour faire ça, c'est plus vraiment un réflexe. Alors que j'aurais pas ces temps-là, je l'utiliserais.* » (ent.10)

Ce dernier extrait peut paraître surprenant ; selon nous, il met en évidence la manière singulière par laquelle la doctrine API exerce son influence à l'ER2CT : il semblerait que deux des cinq éléments de la doctrine¹⁶⁹, à savoir la grille de stratégies (C) et la procédure pédagogique de déroulement de séance (E), faisant respectivement partie du pôle ontologique et du pôle pédagogique de la doctrine, se sont en quelque sorte autonomisés, et exercent deux influences disjointes, voire concurrentes, sur les pratiques d'enseignement des form@trices. Dit autrement, l'appropriation de la doctrine par l'équipe pédagogique a entraîné un phénomène de découplage du discours pédagogique et du discours ontologique qui le fonde. Or ce découplage est potentiellement contre-productif, pour diverses raisons. La plus évidente concerne l'autonomisation de la procédure pédagogique, dont l'exécution est devenue un *objectif* à part entière pour les form@trices, alors qu'elle n'est, initialement, qu'un *moyen* de l'accomplissement des finalités (A). Conséquence : à la poursuite de ce nouvel objectif, les form@trices mettent en œuvre des pratiques qui, ne tenant plus nécessairement compte des finalités (A) initiales, peuvent potentiellement les desservir. Notons qu'il s'agit là d'une problématique qui n'est pas spécifique à l'ER2CT : toute règle, en devenant obligation, court le risque de se décorrélérer de l'objectif qui la motive, parfois jusqu'à en venir à se retourner contre lui.

¹⁶⁹ Pour rappel des éléments, voir la synthèse du chapitre 2.3.

5.2.2.3 La possible réhabilitation du principe de médiation

Face au constat de fragmentation de la doctrine et de son influence, une question s'impose : comment remettre en relation les différents éléments de la doctrine, et faire en sorte qu'ils exercent de concert une influence harmonieuse sur les pratiques des form@trices ?

Au centre du problème, il y a, nous l'avons vu, la fonctionnalité problématique de la procédure pédagogique. La procédure apparaît, selon les situations, inadaptée aux conditions d'enseignement, ou, dans d'autres cas, inadaptée aux « styles professionnels » (compétences, habitudes et préférences) des form@trices chargées de l'exécuter.

Une première solution pourrait tout simplement consister à supprimer la prescription dont la procédure fait l'objet, laissant ainsi les form@trices libres de la manière d'enseigner les stratégies de résolution de problèmes. Non soumise à l'obligation, la procédure pédagogique redeviendrait un moyen (et non un objectif), et serait mise en œuvre uniquement dans les situations où elle s'avérerait, du point de vue des form@trices, pertinente pour la réalisation des finalités (A).

Une autre solution, compatible avec la première, consisterait à rendre fonctionnelle la partie pédagogique de la doctrine. Aujourd'hui, la procédure apparaît fréquemment inadaptée aux conditions d'enseignement et/ou aux styles professionnels des form@trices ; la rendre fonctionnelle impliquerait donc de (re)mettre en adéquation ces trois éléments (la procédure, les conditions d'enseignement, les styles professionnels), de les rendre compatibles. Pour cela, des changements sont nécessaires, effectuels aussi bien sur la doctrine, et/ou sur le dispositif, et/ou sur pr@ticiennes (les form@trices).

Concernant le travail doctrinal (les changements sur la doctrine), nous suggérons de réhabiliter le principe de médiation (D), dont la flexibilité semble particulièrement adaptée à la diversité des situations vécues par les form@trices. Expliquons-nous : le principe de médiation fait partie de la doctrine, nous l'avons présenté en partie 2. Cependant, à ce jour, il ne semble avoir aucune influence sur les form@trices. De fait, il n'est jamais mentionné dans les entretiens, ce qui atteste qu'elles ne s'en sont pas emparées. Quelle que soit la raison de cet oubli (manque de formation, hypertrophie de la procédure), il reste que le principe de médiation dispose des qualités qui, justement, font défaut à la procédure de déroulement de séance. C'est un *principe* pédagogique, et non une *procédure*. C'est un discours *orientant*, et

non *programmatische*¹⁷⁰. Contrairement à la procédure, le principe de médiation est aisément adaptable aux conditions d'enseignement, et/ou au style de professionnel de ch@cune. Cela en fait un excellent candidat, en complément ou en substitution de la procédure, pour guider de manière pertinente les pratiques des form@trices. Dit autrement, nous pensons que **le principe de médiation dispose, dans le contexte de l'ER2CT, d'une fonctionnalité pratique plus importante que la procédure de déroulement de séance**. Sa réhabilitation est une des options qui s'ouvre, dans la perspective de réharmoniser la triade doctrine – dispositif – pr@ticienne.

5.3 La doctrine API, pour les élèves

Dans ce chapitre, nous proposerons une analyse de la performativité (réception et influence) de la doctrine API sur les élèves de l'École. Cette analyse s'appuiera sur les résultats et les premières interprétations produits dans le cadre du volet pragmatique de l'étude d'impact, et exposés dans la partie 4. Ces différents éléments seront repris et mis au service d'une nouvelle interprétation référée au cadre conceptuel construit dans la partie 3.

5.3.1 Réception

Rappelons en préambule que les élèves sont principalement en contact avec ce que nous avons nommé plus haut le pôle ontologique de la doctrine. Ce pôle ontologique constitue le contenu de l'enseignement, c'est-à-dire que les form@trices enseignent aux élèves une théorie du fonctionnement cognitif efficient se basant sur (1) le postulat de la modifiabilité cognitive et (2) sur le développement et l'intériorisation de « stratégies de résolution de problèmes ». Depuis le point de vue des élèves, la doctrine API prend donc le visage d'une doctrine d'apprentissage qui fonde, justifie, décrit et prescrit la manière dont les form@trices leur proposent d'apprendre.

¹⁷⁰ Voir partie 2

Rappelons également que les élèves accèdent à cet enseignement de manière plus ou moins importante, et par des voies diverses. Certains ne participent qu'aux ateliers associés, d'autres participent également, de manière plus ou moins importante, aux ateliers dédiés. De plus, certains font partie du dispositif API, et d'autres du dispositif-pilote R&S (et dans ce cas les ateliers dédiés sont obligatoires, plus nombreux et légèrement différents). Nous le verrons, ces multiples différences ne sont pas anodines : la réception et l'influence de la doctrine en sont en partie tributaires.

5.3.1.1 Une réception binaire

Quelle est la « réception » de la doctrine par les élèves ? En quoi, et dans quelle mesure, considèrent-ils les stratégies d'apprentissage acceptables ? Fonctionnelles ? À ces questions, les entretiens auprès des form@trices en charge des ateliers associés apportent des premiers éléments de réponse. En effet, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les form@trices observent que certains élèves sont très enthousiastes, alors que d'autres ne sont pas du tout « réceptifs » à l'enseignement des stratégies, comme si la réception de la doctrine pour les élèves était binaire, « soit tout l'un soit tout l'autre » :

« Il y en a qui ont vraiment compris les enjeux, je pense, et qui... Qui se disent : ouais. Ça peut être utile dans mon apprentissage. Je peux... Si j'utilise ces méthodes-là, tous les jours, je peux... Je peux avancer plus vite. Mais il y en a d'autres qui ne font absolument pas les liens. Pour eux, apprendre, c'est savoir un texte par cœur et... Et... Et avoir une méthode autre que celle que j'ai apprise il y a quinze ans... N'est pas envisageable. » (ent.2)

« Il y a ceux qui en parlent et qui disent que vraiment c'était important pour eux, que ça comptait, que ça a été vraiment décisif pour la sortie positive de l'École, et il y a d'autres élèves qui sont complètement imperméables à l'API. » (ent.8)

« Au niveau de mes coachés j'ai soit mes coachés ils adorent faire des séances d'API, soit ils détestent ça. J'ai pas le juste milieu. Pour l'instant. » (ent.8)

Or, cette réception binaire, rapportée par les form@trices, semble être confirmée par les analyses des deux campagnes d'entretiens réalisées auprès des élèves :

D'une part, l'analyse lexicométrique réalisée sur le thème 4 de la deuxième campagne¹⁷¹ a fait émerger une classe de discours nommée « opinions sur les ateliers d'apprendre à apprendre »

¹⁷¹ Rappel : le thème 4 aborde les ressentis et commentaires des élèves, sur les ateliers d'apprendre à apprendre

comprenant une majorité d'opinions très positives, de commentaires fortement enthousiastes vis-à-vis des ateliers dédiés. Dans la première interprétation de ces entretiens, nous concluons d'ailleurs à « une adhésion importante » des élèves ayant participé aux cours d'API ou de R&S dédiés¹⁷².

D'autre part, cette même classe de discours comprend également un certain nombre de réactions de rejet, d'incompréhension ou d'inintérêt, qui rappellent certaines des réactions issues de la première campagne d'entretiens, réactions que nous avons alors classées dans la catégorie « opinions négatives ».

Au regard de ces différents résultats, l'intuition des form@trices se confirme : la « *réceptivité* » des élèves à la doctrine d'apprentissage qui leur est enseignée est soit très importante, soit quasiment nulle. Comment expliquer l'ardent enthousiasme des uns ? La froide indifférence des autres ?

5.3.1.2 L'API : une révélation

Chez les élèves « réceptifs » la découverte des stratégies de résolution de problèmes est vécue comme la révélation d'une vérité intime :

*« Grâce aux cours j'ai appris que j'étais kinesthésique »*¹⁷³

« ça sert à se découvrir, à s'apprendre soi-même, on est pas toujours conscient de ses capacités » (ent. 24)

« c'était bien je crois que c'est le cours qui m'a le plus appris mais plus sur moi-même » (ent. 36)

« C'est une prise de conscience. » (ent. 54)

Sous l'effet de l'autorité symbolique du formateur, l'acceptabilité cognitive de la doctrine est, à leurs yeux, indiscutable. Elle est immédiatement confirmée par une « *prise de conscience* », concrète, sensible, du fonctionnement cognitif décrit par le pôle ontologique de la doctrine.

vécus.

¹⁷² Voir détail des résultats en 4.2.3.2.

¹⁷³ Source : entretien exploratoire non retranscrit

Au-delà des interprétations qu'elle induit, la grille de stratégies fonctionne, pour reprendre l'expression de Bourdieu, comme un « programme de perception » (Bourdieu, 2019 [1981]) : les élèves « réceptifs » font l'expérience sensible de leur « potentiel », du « processus », des « stratégies » qui sommeillent en eux, comme si l'énonciation par la form@trice de la théorie API faisait immédiatement advenir la réalité correspondante :

« je me rends compte plus des choses et des problèmes [...] ça fait se rendre compte aux gens justement qu'ils ont un processus de pensée » (ent. 54) ; « j'ai pris conscience de mes capacités » (ent.66)

[l'objectif de ces cours-là] *« c'est remarquer comment on réfléchit [...] Parce qu'en fait c'est automatique mais on s'en aperçoit pas. » (ent. 38)*

« Mais si je les ai pas vus avant en fait [les stratégies], ben peut-être que je les utilise mais je le fais inconsciemment quoi. C'est plutôt inconscient. C'est le fait de les voir là en cours de Logique, voir une stratégie et ensuite on se dit ah ça je l'ai vu en cours de Logique, enfin en cours d'API quoi, et on se dit qu'on va pouvoir le réutiliser » (ent. 54)

« je me rends compte que, aussi des fois on en parle Sylvie, tous les jours, par exemple tous les matins quand on prend le métro ou quoi, que même sans y faire gaffe on observe vous savez les gens » (ent. 58) [au sujet de la stratégie « relever toutes les données essentielles et pertinentes »]

Au niveau pratique, cette « révélation » du fonctionnement cognitif génère un espoir de « contrôle » nouveau du processus de pensée ; espoir dont la force scelle l'acceptation éthique de la doctrine. Ces élèves considèrent en effet que « faire de l'API » leur est fortement bénéfique :

« Parce qu'il y a des points je ne savais même pas que je les avais justement. Donc c'est intéressant de continuer pour justement en fonction de ce qu'elles donnent, justement découvrir l'inconnu de moi-même et de faire avec et de le développer dans mon quotidien pour l'utiliser à bon escient. » (ent. 20)

« En fait on a pas conscience à ce que notre cerveau a beaucoup beaucoup de capacités [...] on a du potentiel mais il est pas utilisé. »¹⁷⁴

Enfin, l'acceptation de la doctrine est renforcée par la perception d'efficacité des conseils pratiques de mise en œuvre des stratégies. Cette perception d'efficacité est notamment mise en évidence dans l'annexe de l'analyse des entretiens exploratoires (annexe D2), qui liste

¹⁷⁴ Source : entretien exploratoire non retranscrit

toutes les situations dans lesquelles les élèves interrogés affirment que ces conseils leur ont été « utiles » :

« ça m'a servi aussi en stage au bar » (ent. 43)

« j'étais beaucoup plus calme depuis le cours sur les émotions, beaucoup mieux capable de gérer ma colère. » (ent. 49)

"Pour moi c'est quelque chose qui m'apporte beaucoup ; je dis c'est très utile il faut que j'utilise." (ent. 17)

« tout ce que j'ai appris dans le cours d'API ça m'a aidé beaucoup sur les autres choses et aussi sur le milieu de métier pour pouvoir organiser quand j'ai rendez-vous, des choses qu'il faut regarder, des choses qui sont importantes et des choses qui sont moins importantes pour pouvoir ranger en fait. Et l'API m'a aidé de mieux résoudre les problèmes, sur la vie de tous les jours et aussi quand je suis face à une question, des choses à regarder dedans, pour pouvoir répondre précisément sur des questions. » (ent. 21)

5.3.1.3 Les raisons de l'indifférence

En contraste avec l'enthousiasme des uns, d'autres élèves semblent indifférents, voire rétifs à la doctrine telle qu'elle leur est enseignée dans le cadre du dispositif.

Les réactions d'indifférence identifiées dans l'analyse sur le thème 4 de la 2^{ème} campagne d'entretiens, ainsi que dans l'analyse thématique de la première campagne (voir 4.1.1.3), peuvent être regroupées en trois catégories :

a) les élèves qui expriment de l'**incompréhension**, qui ont vraisemblablement des difficultés à comprendre la signification de l'enseignement qui leur est proposé. La grille de stratégies n'est pas fonctionnelle pour eux, car ils n'en perçoivent pas l'objectif, ni l'utilité.

« c'est trop dur pour moi » (ent.34)

« **Q** : et selon vous c'était quoi l'objectif de ces cours ? Bah je savais pas. Parce que [...] c'est la première que je fais ça. Même à l'école j'avais jamais fait un truc comme ça. C'est pour ça ça m'intéresse pas. » (ent. 34)

« c'est trop compliqué elle utilise des mots compliqués » (ent. 41)

« En fait pour dire la vérité je sais pas du tout. À quoi ça sert en fait » (ent. 13)

« L'exercice qui me parlait pas trop et puis peut-être qu'il y avait des explications qui suivaient pas comme il fallait quoi. » (ent. 14)

« *Si ça m'intéresse, mais j'y arrive pas.* » (ent. 31)

« *Ouais j'ai pas accroché. [...] je sais pas c'était bizarre.* » (ent. 46)

b) les élèves qui n'ont pas de difficultés de compréhension, mais qui expriment de l'**inintérêt** vis-à-vis du message porté par la doctrine. Pour ces élèves, l'apprentissage des stratégies de résolution de problèmes n'est pas un objectif pertinent au regard de leurs intérêts et besoins ressentis. Le message porté par la doctrine ne fait pas sens, il n'est pas éthiquement acceptable¹⁷⁵.

« *ça a rien à voir avec ce que je veux faire. Avec ce que je veux faire, avec mes objectifs et avec ce que je pense. En fait pour moi ça sert à rien, je sais que, par exemple je sais que le jeudi soir je vais me lever pour rien apprendre.* » (ent. 33)

« *Qu'est-ce que ça m'apporte, de plus ? Personnellement je préfère aller en anglais ou en français que faire ça, quoi.* » (ent. 33)

« *C'est pour quelqu'un qui ne sait pas quoi. Parce que c'est pas forcément que pour moi.* » (ent. 25)

« *après moi j'ai toujours la routine en fait. Il y a rien qui change [...] déjà de base je suis organisé.* » (ent. 27)

c) les élèves qui expriment une forme d'**aversion**, résultante de leur histoire scolaire :

« *ça me plaît pas parce que ça m'attire pas d'y aller [...] tellement ça me fait mal à la tête, ma tête elle arrive plus à réfléchir...même quand j'étais à l'école c'était comme ça.* » (ent. 30)

« *c'était pas mon truc...ce qui me fait trop réfléchir, j'arrive pas* » (ent. 30)

¹⁷⁵ Rappel : une doctrine est éthiquement acceptable quand les valeurs et finalités qu'elle promeut (implicitement ou explicitement) sont jugées souhaitables par les actrices éducatives auxquelles la doctrine est adressée, et qu'en conséquence ces valeurs et finalités provoquent leur accord, leur adhésion, voire leur engagement.

5.3.2 Influence

Quelle est l'influence effective de l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes (et du postulat de modifiabilité cognitive qui les sous-tend) sur les pratiques d'apprentissage des élèves ?

Dans le chapitre précédent, nous avons distingué deux catégories de réactions à la doctrine : les élèves « rétifs » et les élèves « réceptifs ». Les réactions des rétifs sont des réactions d'indifférence, qui rendent très difficilement discernable l'éventuelle influence de la doctrine sur les pratiques d'apprentissage, que ce soit au niveau perceptif/interprétatif, intentionnel ou opératoire. C'est pourquoi nous nous attacherons à caractériser en priorité l'influence de la doctrine sur les pratiques d'apprentissage des « réceptifs ».

5.3.2.1 La réalisation d'un imaginaire (niveau perceptif/interprétatif)

L'analyse des entretiens de la première campagne (chapitre 4.1.1.3) comme de la deuxième (chapitre 4.2.3.2) indique clairement que la théorie API (théorie du développement cognitif (B) + stratégies de résolution de problème (C)) exerce une influence très importante sur les perceptions et les interprétations des élèves « réceptifs ».

Les résultats attestant de cette influence et les extraits l'illustrant ont été largement exposés dans la partie 4, puis en partie repris quelques pages plus haut, dans le paragraphe sur « L'API : une révélation ». Dans la partie 4, nous concluons à « la formation d'un imaginaire cognitif » qui se « projette sur l'expérience des élèves, configurent leur réalité perceptive, induit des sensations et des perceptions. » (chapitre 4.2.4.2) ; tandis que dans le chapitre « L'API : une révélation », nous comparons la grille de stratégies à un « programme de perception ».

L'étude approfondie des témoignages des élèves nous invite à penser que l'influence de la théorie API dépasse les perceptions et les interprétations : elle procure des sensations, induit des réflexions, mais aussi, comme nous le verrons juste après, des opérations et des intentions. L'expérience apprenante est à fois contenue et configurée par la modélisation du

fonctionnement cognitif API. Pour les élèves, ce fonctionnement cognitif est une réalité tangible (et non pas, comme nous la traitons ici, comme une théorie, ou comme une proposition ontologique), dont ils font l'irréfutable expérience sensible.

Nous observons là un éloquent phénomène d'auto-réalisation d'une théorie psychologique, rendu possible, notamment, par un contexte d'énonciation-réception particulièrement favorable. L'énonciation de la théorie API engendre, « instaure », la réalité décrite par cette théorie : la théorie *performe* ou, dit autrement, l'imaginaire qu'elle véhicule devient réalité, *se réalise*.

5.3.2.2 La formation d'un pouvoir d'agir (niveau opératoire)

L'analyse des entretiens de la première campagne (4.1.1.3) comme de la deuxième (4.2.3.2) indique clairement que la théorie API (théorie du développement cognitif (B) + stratégies de résolution de problème (C)) a un effet conséquent sur les anticipations opératoires des élèves « réceptifs ». L'analyse lexicométrique sur le sous-corpus thème 4 « ressentis et commentaires sur les ateliers d'apprendre à apprendre vécus » a ainsi mis en évidence que la découverte des stratégies de résolution de problèmes suscitait à la fois des « descriptions de pratiques d'apprentissages » (classe 2) et des « réflexions sur l'apprentissage et la cognition » (classe 3).

À l'étude approfondie des extraits, il apparaît que la théorie API confère un pouvoir d'agir aux élèves, en leur fournissant un ensemble de ressources idéelles à partir desquelles ils peuvent exercer leur imagination anticipatrice. Plus précisément, la doctrine s'apparente, nous l'avons vu, à un réseau de significations dont la cognition est l'objet. Ce réseau de significations fait exister la cognition, en tant que « forme symbolique », pour reprendre l'expression de Cassirer (1975). Or c'est bien l'apparition de cette forme symbolique, plus que sa justesse, qui procure un pouvoir d'agir nouveau aux élèves. « La carte n'est pas le territoire », et n'a pas besoin de l'être pour performer : l'effet « encapacitant » de la théorie provient plus de sa fonctionnalité pratique que de son éventuel degré de correspondance avec le réel. Pour les élèves, chaque élément de la théorie est un outil de pensée nouveau, une

ressource idéale qui *rend possible* l'anticipation opératoire. L'avvenue de la représentation engendre la possibilité d'une maîtrise symbolique de l'acte d'apprendre, de réfléchir, de penser. Ce pouvoir d'agir nouveau émerge de l'*élucidation* de la cognition, c'est-à-dire de sa concrétisation en objet de discours, de représentation, de savoir. La cognition est « créée » par la doctrine : les élèves peuvent désormais s'en saisir, et faire de l'apprentissage une pratique *lucide*, c'est-à-dire, au sens de Castoriadis, une activité consciente. Ils deviennent des « apprenants ». Certains extraits, déjà cités dans la partie 4, sont éloquentes :

« J'ai beaucoup appris de moi-même, donc je me connais mieux je peux mieux corriger les comportements que j'ai ou corriger mes erreurs. » (ent. 49)

« avant je prenais des décisions un peu sur le tas, maintenant je réfléchis plus à mes décisions, à comment je vais faire les choses et quel est le chemin le plus simple pour arriver au résultat que je veux » (ent. 28)

« ça permet de changer aussi des stratégies parce que peut-être que à cause de l'apprentissage ou de ce qu'on était au lycée ou quoi on a certaines manières de réfléchir, et c'est peut-être pas les meilleurs. Donc peut-être ça nous fait nous rendre compte aussi que on peut changer » (ent. 54)

5.3.2.3 La restauration d'un vouloir agir (niveau intentionnel)

L'analyse des entretiens de la première campagne (chap. 4.1.1.3) comme de la deuxième (chap. 4.2.3.2) indique clairement que la théorie API (théorie du développement cognitif (B) + stratégies de résolution de problème (C)) a un effet conséquent sur les intentions des élèves « réceptifs ».

La théorie API apporte aux élèves une ré-interprétation de leurs échecs (« *je ne savais pas que j'étais kinesthésique* »), et, partant, ouvre la possibilité d'un changement de comportement (« *ça nous fait nous rendre compte que on peut changer, et en bien. Pour s'améliorer.* »). Elle donne également les moyens intellectuels de ce changement, en fournissant, comme nous venons de le voir, des ressources idéelles qui permettent d'élaborer de nouveaux

comportements. La « révélation » de ce pouvoir d’agir nouveau a des répercussions au niveau intentionnel. La découverte d’un potentiel personnel suscite l’envie de l’explorer ou de l’exploiter (« *c'est intéressant de continuer pour [...] découvrir l'inconnu de moi-même et de faire avec et de le développer dans mon quotidien pour l'utiliser à bon escient* » (ent. 20)).

Plus largement, la théorie API redéfinit les situations, redistribue le champ des possibles, et, ce faisant, ré-ouvre les options du souhaitable, les *perspectives* des élèves. L’extrait suivant illustre ce mécanisme :

« La coach nous disait que dans le stress il y a trois types de stress, soit on se bat, soit on fuit, soit on est paralysé, et donc avec le fil du cours on apprend plein de choses intéressantes. Par exemple hier j'avais un entretien pour un stage, et donc j'avais peur, très peur, et donc j'étais un peu plus paralysé, j'ai même pensé fuir. Mais je me suis dit dans la tête que j'étais motivé, qu'il fallait que je me trouve un stage, et j'y suis allé. Malheureusement ça a pas marché. Mais au moins ça prouve que j'ai fait un pas en avant. Avant d'avoir fait ce cours et les autres cours, j'aurais sûrement resté chez moi, enfermé, et j'aurais dit « non désolé je peux pas venir j'ai un empêchement ». C'est fuir. Et moi je veux plus fuir, je veux me battre. Donc j'y suis allé. »¹⁷⁶

5.3.2.4 Le poids des conditions d’enseignement-apprentissage

Dans les trois points précédents, nous avons décrit l’influence de la doctrine sur les élèves « réceptifs ». Chez ces élèves, nous l’avons vu, il y a lieu de constater que la théorie API performe, c’est-à-dire qu’elle suscite dans les faits les pratiques d’apprentissage dont ses énoncés sont l’objet. Cette performativité ne concerne qu’une partie des élèves ; comme nous l’avons expliqué plus haut, l’autre partie reste indifférente au message porté par la doctrine, et il y a lieu de penser que cette deuxième catégorie d’élèves est, pour reprendre l’expression d’une form@trice, « *impermeable* » à l’influence de la doctrine.

¹⁷⁶ Source : entretien exploratoire non retranscrit

Les écarts de réception et d'influence entre « réceptifs » et « rétifs » s'expliquent en partie, nous l'avons vu plus haut, par le profil et l'histoire personnelle de chaque élève. Cependant, les résultats produits dans le cadre du volet pragmatique font apparaître un autre facteur explicatif : la variabilité des conditions d'apprentissage.

En effet, et comme nous le rappelions en introduction du 5.3, les élèves de l'ER2CT accèdent à l'enseignement de la doctrine de manière plus ou moins importante, et par des voies diverses. Il apparaît clairement que ces différences, de nature quantitative et qualitative, sont liées aux écarts de réception et d'influence de la doctrine. Plus précisément, nous pouvons identifier une influence a) du nombre d'heures d'atelier dédié vécues et b) du type de dispositif fréquenté.

a. Influence du nombre d'heures d'atelier dédié

> Rappel de résultats issus de l'analyse des entretiens de la deuxième campagne : les segments de texte provenant des élèves ayant vécu moins de 20h d'atelier dédié sont sur-représentés dans la classe de discours « représentation concrète de l'apprendre ». En contrepoint, les segments de texte provenant des élèves ayant vécu plus de 20h d'atelier dédié sont sur-représentés dans la classe de discours « représentation abstraite et cognitive de l'apprendre ».

b. Influence du type de dispositif fréquenté

> Rappel de résultats issus de l'analyse des entretiens de la deuxième campagne : les segments de texte provenant des élèves ayant fréquentés le dispositif API (G2) sont sur-représentés dans la classe de discours « représentation concrète de l'apprendre ». En contrepoint, les segments de texte provenant des élèves ayant fréquenté l'atelier R&S (G3) sont sur-représentés dans la classe de discours « représentation abstraite et cognitive de l'apprendre ».

Au vu de ces résultats, nous formulons deux interprétations :

1. Les ateliers dédiés, en général, favorisent la performativité de la théorie API (comparativement aux ateliers associés). Les conditions d'enseignement-apprentissage y sont plus propices à l'influence de celle-ci sur les élèves. Ce constat est corroboré par les témoignages des form@trices en charge des ateliers associés qui, comme nous l'avons vu plus haut, déclarent rencontrer de nombreuses difficultés à enseigner les stratégies.

2. Le dispositif-pilote Réflexion & Stratégies favorise la performativité de la théorie API (comparativement au dispositif API). Les conditions d'enseignement-apprentissage qu'il instaure semblent plus propices que celles instaurées par le dispositif API. Au vu de l'interprétation précédente, il apparaît probable que cet effet provienne en partie de l'augmentation du nombre d'ateliers dédiés, entre les deux dispositifs. Les différences qualitatives (voir partie 4) peuvent également avoir une influence ; toutefois, nous ne disposons pas des éléments empiriques pour en attester.

5.4 Bilan de la performativité de la doctrine API à l'ER2CT

5.4.1 Synthèse

L'influence de la doctrine API sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des actricès de l'ER2CT peut être résumée en 4 points :

1. La doctrine « performe » chez la majorité des élèves, c'est-à-dire qu'elle induit effectivement les pratiques d'apprentissage qu'elle décrit, fonde, et justifie. Pour le dire autrement, les élèves « réceptifs » se conforment aux comportements d'apprentissage promus par la doctrine : ils adoptent le postulat selon lequel « apprendre, ça s'apprend », et entreprennent d'« appliquer » les stratégies de résolution de problèmes qui leur ont été

enseignées. Ils mobilisent ces stratégies dans une grande diversité de situations : situations scolaires, mais aussi professionnelles et personnelles¹⁷⁷.

2. La capacité de la doctrine à induire des pratiques d'apprentissage « conformes » diffère en fonction du contexte dans lequel les stratégies ont été présentées, enseignées, promues aux élèves. Il semblerait en effet :

a. que les élèves ont plus tendance à appliquer les stratégies (à être « réceptifs ») quand elles leur ont été enseignées dans le cadre des ateliers dédiés que dans le cadre des ateliers associés¹⁷⁸.

b. que les élèves ayant participé au dispositif-pilote R&S ont plus tendance à appliquer les stratégies que les élèves ayant participé au dispositif API. Pour rappel, les ateliers dédiés sont plus nombreux et plus fréquents dans le dispositif-pilote R&S. Ce qui confirme l'efficacité performative des ateliers dédiés, et, en contrepoint, la faible influence des ateliers associés.

3. La faible influence des ateliers associés sur les élèves s'explique elle-même par l'influence fragmentée de la doctrine sur les pratiques des form@trices qui animent ces ateliers. Dans leur cas, il convient de parler de « performativité paradoxale » :

- d'un côté, les stratégies (pôle ontologique) modèlent leurs perceptions et interprétations, et leur inspirent des pratiques d'enseignement qui sont à même d'influencer les pratiques d'apprentissage des élèves.

- de l'autre, la procédure pédagogique (pôle pédagogique) leur apparaît inadaptée et inconfortable, et se transforme en une contrainte qui entrave l'influence potentielle des stratégies sur leurs pratiques d'enseignement et, indirectement, sur les pratiques d'apprentissage des élèves.

¹⁷⁷ Voir résultats de la première campagne d'entretiens, 4.1.1.3.

¹⁷⁸ Pour rappel, les ateliers dédiés sont uniquement consacrés à l'enseignement des stratégies, et sont animés par une form@trice spécialisée en remédiation cognitive. Dans les ateliers associés, les stratégies sont reprises et « appliquées » à des problèmes spécifiques à chaque discipline : maths, français, anglais, etc. Ces ateliers sont animés par les form@trices de l'École, ayant reçu une formation courte (2 semaines) au programme API.

4. En conséquence de l'effet de concurrence entre la procédure pédagogique et la grille de stratégies, l'influence modelante et inspirante de cette dernière sur les pratiques des form@trices s'exerce principalement en dehors du cadre du dispositif, dans les situations où la procédure n'est pas prescrite.

5.4.2 Commentaire

5.4.2.1 Une référence incontournable

La doctrine API influe sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des actric·es de l'ER2CT. Cette influence n'est pas toujours une influence de type « performatif », c'est-à-dire que les pratiques que la doctrine contribue à induire ne sont pas toujours des *réalisations* des propositions pratiques qu'elle formule. Pour le dire autrement, la doctrine API n'est pas toujours un **guide** pour l'action, comme elle prétend l'être. C'est parfois une simple ressource, une inspiration secondaire, ou bien même une contrainte, avec laquelle d'autres éléments doctrinaux doivent composer. En un mot la doctrine est une **référence**, que les actric·es suivent, dont elles s'inspirent, de laquelle elles s'accommodent ou encore, dans de plus rares cas, qu'elles ignorent. Sous une forme ou sous une autre, elle laisse son empreinte sur les actions des form@trices et des élèves de l'École.

Par ailleurs, nous observons que la performativité de la doctrine varie en fonction de sa compatibilité avec :

- les caractéristiques du contexte d'exercice, de la *situation*.
- les caractéristiques de la pr@ticienne (form@trice ou élève), et en particulier de ses valeurs, de ses croyances, de ses besoins, de ses compétences et de ses préférences d'action.

En cas d'incompatibilité entre ces trois éléments (composition doctrinale, contexte d'exercice, pr@ticienne), la pr@ticienne s'engage dans un travail de mise en cohérence, qui s'apparente le plus souvent à une forme de bricolage doctrinal et/ou instrumental, visant à (se) mettre en harmonie conjointement avec une situation et avec un discours.

Selon les cas, ce travail est plus ou moins aisé. Il arrive par exemple que la doctrine corresponde d'emblée aux aspirations, aux attentes, et aux possibilités d'un élève, et que de surcroît celui-ci se trouve dans des circonstances favorables à sa mise en œuvre. Dans ce cas, les trois éléments pr@ticienne / doctrine / situation sont compatibles sans ajustements, et alors la doctrine initiale performe, les pratiques d'apprentissage décrites par le discours se réalisent, deviennent effectives.

Il arrive au contraire que les trois éléments soient d'emblée incompatibles, faisant augurer une pratique inconfortable, insensée ou inefficace, et poussant la pr@ticienne à réaliser des aménagements, à *trouver des arrangements*. C'est le cas, par exemple lorsque les form@trices témoignent de la fonctionnalité problématique de la procédure pédagogique, dans les conditions opératoires instaurées par le dispositif. Il leur faut alors « bricoler » la doctrine ou le dispositif, réaliser de petites adaptations doctrinales et/ou instrumentales, afin de (se) mettre en adéquation avec la prescription et avec la situation. Dans ces cas-là, les pratiques décrites par la doctrine initiale restent des références, vis-à-vis desquelles se positionnent les pratiques réelles.

5.4.2.2 La possibilité d'un imaginaire partagé

Les éléments du pôle ontologique de la doctrine disposent à ce jour d'une performativité importante. La modélisation du fonctionnement cognitif « efficient » proposée par la grille de stratégies est quasi-unanimement considérée acceptable et fonctionnelle par les form@trices et les élèves et, en conséquence, exerce une influence importante sur les perceptions/interprétations et les anticipations opératoires des unes et des autres. Cette influence n'est cependant pas totale, car elle est en partie entravée, nous l'avons vu, par l'influence à la fois concurrente et problématique de la procédure pédagogique. La compatibilité doctrine / situation / pr@ticiennes est à ce jour perfectible, certains éléments de

la doctrine apparaissant en partie inadaptés aux situations dans lesquelles ils sont censés s'appliquer.

Le travail de mise en cohérence, s'il est réalisé, pourrait tendre à l'exploitation de l'important potentiel structurant de la grille de stratégies. Par le consensus éthique et cognitif dont elle fait l'objet, par la puissance heuristique et pratique dont elle dispose, cette grille de stratégies est en mesure, si les conditions le permettent, de s'instituer en véritable imaginaire partagé au sein duquel la pratique collective pourrait harmonieusement se déployer. Dans ce cas, la grille jouerait le rôle d'un mythe régulateur, à partir duquel les pratiques d'enseignement se coordonneraient avec les pratiques d'apprentissage, form@trices et élèves évoluant au sein d'un même espace de jeu symbolique, au sein d'un même « cadre de référence », qui aurait le mérite d'être explicite – et partagé.

6. Discussion

* Dans cette partie, les mots neutralisés ont un genre grammatical féminin.

Introduction

Dans la partie 5, nous avons réalisé une étude de *la performativité de la doctrine API* dans le contexte spécifique du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT. Cette étude de la performativité a été réalisée en remobilisant les données et les résultats obtenus dans le cadre du « volet pragmatique » de l'étude d'impact, qui visait à identifier les *effets du dispositif*, et qui est exposé dans la partie 4.

À l'heure de tirer des conclusions, nous proposons de réarticuler ces deux volets de notre travail, qui rendent compte de manière complémentaire de l'impact du dispositif :

Premièrement, l'étude de la performativité de la doctrine (P5) nous informe sur l'effectivité des changements de pratiques d'enseignement et d'apprentissage des actrices.

Deuxièmement, l'étude des *effets* du dispositif nous informe sur les répercussions éducatives de ces changements de pratiques (P4), en particulier sur le taux de présence, la durée de parcours, l'efficacité cognitive, le sentiment d'efficacité personnelle et les représentations de l'apprendre des élèves (voir P4).

Dans le premier temps de cette discussion, nous établirons des liens entre les résultats de nos deux études. À partir de cette articulation, nous proposerons, dans un deuxième temps, une réflexion générale sur les relations entre la performativité d'un discours éducatif et l'efficacité des pratiques qui en découlent. Suffit-il à un discours éducatif d'être acceptable et fonctionnel pour entraîner des pratiques efficaces ? Ou faut-il également que ses énoncés soient

scientifiquement valides pour escompter une efficacité réelle, objectivable à son tour par un travail scientifique ?

Enfin, en nous appuyant sur cette réflexion, nous esquisserons les grandes caractéristiques d'une doctrine « adéquate », c'est-à-dire compatible avec l'environnement humain, institutionnel, matériel, etc. dans lequel elle est amenée à jouer le rôle de référence, de ressource, de guide à la pratique éducative.

6.1 De la performativité de la doctrine à l'efficacité du dispositif : articulation des résultats

Dans ce chapitre, nous allons articuler les résultats des deux volets de l'étude d'impact. Pour cela, commençons par rappeler le cadre général, l'objet de l'étude, des éléments de méthode, et les principaux résultats obtenus.

1. Rappel de l'objet d'étude

L'étude d'impact que nous avons réalisée porte sur un dispositif d'apprendre à apprendre, nommé « dispositif API ». Ce dispositif a été élaboré afin de mettre en œuvre une doctrine éducative, que nous avons nommé la « doctrine API ». Il est constitué de deux catégories d'ateliers d'apprendre à apprendre, auxquels les élèves participent en proportion variable (car les emplois du temps sont individualisés). Les deux catégories d'ateliers sont :

- a) les ateliers « dédiés », qui sont uniquement consacrés à l'enseignement de stratégies d'apprentissage, et sont animés par une form@trice spécialisée en éducation cognitive.
- b) les ateliers « associés », qui visent à la fois l'enseignement des contenus disciplinaires habituels (français, maths, etc.) de chaque atelier et l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Il existe donc plusieurs types d'ateliers associés : « Français + API », « Maths + API », etc. Ces ateliers sont animés par les form@trices régulières de l'École, qui ont reçu une formation de deux semaines au programme API.

Au cours de l'étude d'impact, une variante de ce dispositif initial a été élaborée et expérimentée sur une soixantaine d'élèves. Il s'agit du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies. Celui-ci ne diffère du dispositif API qu'au niveau des ateliers dédiés, qui sont plus nombreux (les élèves sont obligés d'y participer), et dont le contenu est légèrement différent (par rapport aux ateliers dédiés du dispositif API). Les ateliers associés, quant à eux, sont les mêmes dans les deux dispositifs, en fréquence comme en contenu.

2. Les deux volets de l'étude d'impact, et leur articulation

L'étude d'impact de ce dispositif (avec sa variante) comporte deux « volets » : un volet pragmatique, et un volet critique. Dans le cadre du volet pragmatique, nous avons travaillé à produire des informations pertinentes vis-à-vis des problématiques d'action de l'École, et, de ce fait, directement mobilisables dans la prise de décision. C'est pourquoi la question de l'*efficacité* du dispositif sur les apprentissages des élèves, qui est centrale pour les décideuses, a également été au centre de ce volet pragmatique. Dans le cadre du volet critique, nous avons cette fois-ci travaillé à élargir le questionnement au-delà des problématiques immédiates de l'École, ce qui nous a conduit (1) à reconstruire la doctrine éducative qui sous-tend le dispositif et (2) à étudier la nature et l'intensité de l'influence de cette doctrine sur les pratiques des form@trices et des élèves, en d'autres termes sa *performativité* (dans le sens où nous avons défini ce terme).

Comme nous le soulignons en introduction, les résultats de ces deux volets de l'étude sont complémentaires. Le travail sur la performativité (volet critique) nous informe sur les changements de pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et, complémentairement, l'étude sur les effets (volet pragmatique) nous informe sur les conséquences objectives de ces changements de pratiques, en particulier sur l'« efficacité cognitive », le sentiment d'efficacité personnel, la durée de parcours, le taux de présence et le type de sortie des élèves. C'est pourquoi la mise en relation des résultats des deux volets constitue un bon point de départ pour réfléchir aux relations entre performativité et efficacité.

Les form@trices enseignent-elles les stratégies d'apprentissage selon les préconisations du pôle pédagogique de la doctrine ? À leur tour, les élèves se mettent-ils effectivement à apprendre de la manière dont le pôle ontologique de la doctrine le recommande, c'est-à-dire en mobilisant les stratégies d'apprentissage API ? Si oui, cela permet-il d'accroître leur « efficacité apprenante » ? Plus largement, quel est le lien entre la performativité d'un discours et l'efficacité des pratiques qui en découlent ?

3. Rappel des résultats

Examinons ces questions, une par une. En nous appuyant sur les résultats obtenus, nous pouvons apporter, schématiquement, les réponses suivantes :

Les form@trices enseignent-elles les stratégies d'apprentissage selon les préconisations du pôle pédagogique la doctrine ?

En ce qui concerne la form@trice en charge des ateliers dédiés :

La performativité de la doctrine API auprès de la form@trice en charge de l'atelier dédié n'a pas été empiriquement traitée. Il nous a en effet semblé inconvenant, dans le cadre d'une convention CIFRE, de braquer si explicitement le projecteur sur les pratiques professionnelles d'une personne en particulier – par ailleurs aisément reconnaissable, par son statut spécifique au sein de la structure.

Néanmoins, tenant compte que cette form@trice est spécialisée en éducation cognitive, qu'elle a enseigné dans diverses structures à l'aide du programme API, et qu'elle a contribué à élaborer le dispositif de l'ER2CT, nous supposons qu'elle considère la doctrine API à la fois acceptable et fonctionnelle et que, en conséquence, ses pratiques sont dans les grandes lignes « conformes » aux pratiques décrites par le pôle pédagogique.

En ce qui concerne les form@trices en charge des ateliers associés :

Les form@trices des ateliers associés ne suivent pas précisément les pratiques décrites et prescrites par le pôle pédagogique de la doctrine. En effet, elles considèrent que ces pratiques

(la procédure de déroulement de séance, en particulier), ne sont pas fonctionnelles dans le cadre opératoire des ateliers qu'elles animent.

Cependant, la doctrine exerce une influence sur les pratiques des form@trices, de manière indirecte. Cette influence prend deux formes distinctes, et concurrentes (voir partie 5) :

a. La procédure de déroulement de séance exerce une influence « contraignante » sur les pratiques. Faisant l'objet d'une prescription, cette procédure est une référence incontournable pour les form@trices. *In fine*, les pratiques réelles sont des adaptations des pratiques décrites par la doctrine.

b. La grille de stratégies exerce une influence « inspirante » sur les pratiques. Elle constitue une théorie de référence, à la fois pour l'interprétation des échecs des élèves et pour l'invention de gestes professionnels adaptés à chaque situation. Autrement dit, quand ils en ont la possibilité, les form@trices contournent les prescriptions pédagogiques et inventent directement leurs pratiques à partir des éléments ontologiques de la doctrine.

À leur tour, les élèves se mettent-ils effectivement à apprendre de la manière dont le pôle ontologique de la doctrine le recommande, c'est-à-dire en mobilisant les stratégies d'apprentissage API ?

La majorité des élèves sont « réceptifs » aux stratégies de résolution de problèmes qui leur sont enseignées. La grille de stratégies exerce une influence forte sur leurs perceptions/interprétations, leurs intentions et leurs anticipations opératoires. Ils déclarent « appliquer » les stratégies dans diverses situations scolaires, professionnelles et personnelles. En conséquence, il y a tout lieu de penser que leurs pratiques d'apprentissage se mettent en conformité avec les pratiques d'apprentissage décrites par la doctrine.

Une minorité d'élèves sont rétifs à cet enseignement, pour des raisons diverses, liées à leurs caractéristiques et à leurs trajectoires personnelles (voir 5.3.1.3).

Si oui, cela permet-il d'accroître leur « efficacité apprenante » ?

Nous avons vu en 2.3.1 que l'accroissement de l'« efficacité apprenante » constituait l'objectif central de la doctrine API. Ce qui signifie que les pratiques qui découlent de cette doctrine sont efficaces si elles engendrent un accroissement de l'efficacité apprenante des élèves. Est-ce le cas ? Certaines mesures effectuées dans le cadre de l'étude pragmatique nous invitent, avec beaucoup de précaution, à répondre par l'affirmative :

- mesure de « l'efficacité cognitive » telle que définie par Audy (1993) : il existe une corrélation entre la participation aux cours d'apprendre à apprendre et l'augmentation des scores au PESD. À noter toutefois que les résultats sont difficiles à interpréter et s'appuient sur une théorie qui est aujourd'hui fortement controversée .
- mesure du taux de présence : il existe une corrélation entre l'introduction de l'apprendre à apprendre à l'École et l'augmentation du taux de présence moyen des élèves. Même si le lien de causalité est impossible à établir, il apparaît envisageable que l'introduction de l'apprendre à apprendre ait contribué, parmi d'autres changements, à l'augmentation du taux de présence moyen.
- mesure du type de sortie : la proportion de sorties « positives »¹⁷⁹ est plus importante depuis l'introduction de l'apprendre à apprendre à l'École. Toutefois, cette augmentation n'est pas, en toute rigueur, significative au seuil .05 ($p=0.05703$). Notons également que le rôle précis de l'apprendre à apprendre dans cette augmentation est, là aussi, impossible à établir.

Nous interprétons ces résultats comme des indices d'un accroissement effectif de l'efficacité apprenante des élèves « réceptifs » au discours API ; indices objectifs renforcés par l'éloquence des témoignages de certaines form@trices et d'une majeure partie des élèves eux-mêmes (voir P5). En toute scientificité, celle-ci ne peut cependant être pleinement attestée, vu les limites de certains outils de recueil (le PESD), et les incertitudes des interprétations qui en découlent.

¹⁷⁹ Pour rappel, l'ER2CT identifie trois principaux « types de sortie » : la sortie « positive » (l'élève part en emploi ou en formation qualifiante), « dynamique » (il intègre un nouveau dispositif d'insertion, ou « sans solution » (aucune des solutions précédentes).

4. Mise en lien des résultats

Nous admettons donc que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage découlant de la doctrine API engendrent effectivement un accroissement de l'efficacité apprenante d'une partie des élèves de l'École. La « méthode » API est efficace, bien que, comme nous l'avons vu en partie 5, son influence s'exerce sous des formes diverses et que, par ailleurs, ses fondements théoriques soient particulièrement fragiles. Ce constat pose un problème théorique, qui est au centre de cette discussion :

D'où provient l'efficacité d'une doctrine éducative ? De la validité de ses fondements théoriques et, avec eux, des relations de causes à effets qu'elle déclare que ses pratiques entraînent ? Ou bien simplement de l'effet mobilisateur que, en performant, le discours suscite, déclenchant et structurant une activité d'enseignement ou d'apprentissage qui entraîne indirectement les effets escomptés ? Autrement dit, suffit-il à un discours éducatif d'être acceptable et fonctionnel pour entraîner des pratiques efficaces ? Ou faut-il également que ses énoncés soient scientifiquement valides pour escompter une efficacité réelle, objectivable à son tour par un travail scientifique ? Dans le chapitre suivant, nous examinerons ces différentes questions en élargissant la focale, depuis le cas précis que nous avons étudié, à la question de l'efficacité éducative en général.

6.2 Les multiples voies de l'efficacité éducative

Nous avons vu que lorsqu'une doctrine est considérée comme acceptable (éthiquement et cognitivement) et fonctionnelle (heuristiquement et pratiquement), alors elle exerce une influence modelante et inspirante sur les perceptions/interprétations, intentions et anticipations opératoires des actric·es, ce qui conduit celles-ci à mettre en œuvre les pratiques décrites (pôle pédagogique), fondées (pôle ontologique) et justifiées (pôle axiologique) par la doctrine. Cette dernière « performe », ou, pour le dire avec un autre mot, « s'effectue » : les pratiques des actric·es se mettent en correspondance avec les mots du discours.

Dans d'autres cas, il arrive que la performativité ne soit pas au rendez-vous : comme nous l'avons vu avec la doctrine API, des actrices éducatives peuvent être rétives à un nouveau discours pour de multiples raisons liées à leur parcours personnel et/ou à leurs conditions d'exercice et qui, *in fine*, rendent à leurs yeux les propositions portées par la doctrine inacceptables et/ou inopérantes. Dans ce cas, la doctrine ne s'effectue pas, mais -spécialement lorsque la doctrine fait l'objet d'une prescription- de nouvelles pratiques émergent tout de même, résultant de l'effort d'adaptation ou de contournement réalisé par les actrices « rétives ». En fait, qu'elle soit mise en œuvre « à la lettre » ou non, la prescription d'une méthode nouvelle entraîne des pratiques nouvelles, plus ou moins conformes à celles décrites par le discours. À leur tour, ces nouvelles pratiques entraînent inévitablement des effets, qui, parfois, correspondent aux effets recherchés : c'est alors que nous parlons d'efficacité.

Nous allons à présent voir que cette efficacité n'est pas nécessairement conditionnée à la validité scientifique des énoncés de la doctrine, ni même à leur performativité. Une théorie fautive peut indirectement entraîner des pratiques efficaces, une théorie non-convaincante aussi. L'efficacité emprunte parfois des chemins surprenants, que nous nous proposons d'explorer brièvement dans les prochaines pages. Pour la clarté de notre démonstration, nous présenterons les différentes possibilités de manière volontairement simplifiée.

6.2.1 Quand le discours n'est pas performatif

Prenons d'abord l'exemple de la doctrine non-performative. Considérée non acceptable et/ou non fonctionnelle, elle ne persuade pas les actrices concernées, et n'exerce pas d'influence modelante et inspirante sur leurs pratiques. Si elle fait l'objet d'une prescription, elle exerce tout de même une influence, que nous avons qualifiée de « contraignante » dans le cas de la doctrine API à l'ER2CT. Selon les situations, cette influence contraignante peut s'avérer efficace, ou, au contraire, contre-productive. Commençons par ce second cas :

Inefficacité, voire contre-productivité

Comme nous le relevions en 5.2.2.2, le fait d'ériger certains éléments d'une doctrine en *règles*, (c'est-à-dire, de les associer à une prescription) a un effet potentiellement contre-productif, particulièrement si le discours n'est pas performatif. En effet, une actrice non persuadée de la pertinence ou de la légitimité d'une règle vis-à-vis de l'objectif qui la justifie aura tendance à la traiter comme un objectif indépendant de l'objectif premier (et non comme un moyen de celui-ci). À la poursuite de ce nouvel objectif, elle est susceptible de mettre en œuvre des pratiques qui, ne tenant plus nécessairement compte de l'objectif initial, peuvent potentiellement le desservir. Concrètement, une éducatrice non convaincue de la pertinence d'une méthode prescrite A pour atteindre un objectif éducatif B aura tendance à traiter A et B comme deux objectifs distincts, liés à des enjeux différents. Dans ce cas de figure, les activités liées à la poursuite de A et les activités liées à la poursuite de B ne se coordonnent pas, ne se potentialisent pas, au mieux se juxtaposent et au pire, se desservent.

Efficacité indirecte

La prescription d'une doctrine non performative n'est pas systématiquement contre-productive. Il est en effet envisageable que des actrices, non convaincues par une méthode (en tant qu'élément d'une doctrine) mais contraintes de la mettre en œuvre, réorganisent leur activité de manière à convertir la contrainte en une ressource pertinente. Pour cela, elles restructurent leur activité, de façon à intégrer la méthode, à la potentialiser, à la rendre fonctionnelle dans un système d'action nouveau. À ce sujet, une formatrice de l'École explique : « *quand moi on m'impose quelque chose, j'essaie de me dégager de ça et de me trouver un intérêt* ». La méthode non-convaincante, mais prescrite, devient alors un moteur de l'inventivité instrumentale, et un organisateur de l'action. C'est ainsi que, paradoxalement, une prescription pédagogique jugée non acceptable et/ou non fonctionnelle peut être indirectement efficace, via l'effet stimulant et structurant que génère le travail d'accommodation entrepris par l'actrice.

6.2.2 Quand le discours est performatif

Réfléchissons à présent aux situations au cours desquelles la doctrine émise est performative. Considérée acceptable et fonctionnelle par les actric·es, elle exerce sur elles une influence modelante et inspirante qui les conduit à mettre en œuvre les pratiques décrites par le discours. Dans ces cas-là, la performativité n'est pas le seul déterminant de l'efficacité ; la validité scientifique des énoncés joue également un rôle important. Ces deux facteurs (performativité et validité) s'agencent et agissent selon des configurations multiples que nous faisons le choix de présenter ci-dessous de manière simplifiée, pour les besoins de la démonstration.

6.2.2.1 Cas 1 : Validation scientifique des énoncés de référence

Dans ce premier cas, la doctrine émise s'appuie sur des représentations (du monde, de l'être humain, des phénomènes d'enseignement-apprentissage...) qui sont valides scientifiquement. Bien que la scientificité d'une approche éducative ne soit jamais « totale », certaines doctrines, méthodes ou approches éducatives sont objectivement plus « scientifiques » que d'autres.

Nous avons parlé plus haut de l'anthroposophisme de Steiner, qui nous fournit un bon contre-exemple. La théorie anthroposophique, qui fonde ontologiquement la pédagogie Steiner, postule un « monde invisible », une « nature cachée » de l'humain, dont l'objectif de l'éducation serait de révéler. La pédagogie Steiner s'appuie sur des énoncés en majorité scientifiquement invalides, relevant plutôt de spéculations métaphysiques, inspirées de divers courants religieux et ésotériques.

En contrepoint, certaines doctrines éducatives se basent en partie sur des représentations scientifiquement valides. Signalons que cette validité est souvent temporaire : elle peut être remise en cause, voire récusée par de nouvelles recherches. C'est ainsi que les pédagogies fondées sur le constructivisme piagétien ont longtemps disposé d'un certain crédit scientifique, qui est aujourd'hui remis en question par la psychologie cognitive contemporaine. En substitution, celle-ci propose un corpus de connaissances nouveau sur la

base duquel de nouvelles pédagogies partiellement scientifiques se développent, telles que celle proposée par la pédagogue Céline Alvarez (2016), qui se base en partie sur les connaissances scientifiques synthétisées par Dehaene sous le nom des « quatre piliers de l'apprentissage » : l'attention, l'engagement actif, le retour sur erreur, la consolidation.

Selon nous, **les techniques d'enseignement et d'apprentissage issues de doctrines performatives sont d'autant plus efficaces qu'elles reposent sur des énoncés scientifiquement valides.** Car la performativité assure la mise en œuvre des pratiques décrites, et la validité des énoncés assure la réalisation des prédictions causales associées à ces pratiques.

Pour illustrer, prenons un énoncé qui fait l'objet d'un consensus scientifique (à l'heure où nous écrivons) : « Espacer les périodes de révision (plutôt que de les agglomérer) dans le temps a un effet bénéfique sur la mémoire et, en général, facilite la consolidation des apprentissages. »

Admettons que cet énoncé soit considéré acceptable et fonctionnel par une enseign@nte. Cette dernière mettra alors en œuvre la pratique d'enseignement correspondante, consistant à fractionner son enseignement, à le distribuer dans le temps, ainsi qu'à organiser des révisions à intervalles réguliers. Par ailleurs, cette pratique s'appuyant sur une description valide du processus de mémorisation, il est fort probable, selon nous, qu'elle atteigne ses objectifs, qu'elle entraîne les effets d'apprentissage attendus, en d'autres termes qu'elle soit *efficace*.

L'efficacité d'une pratique s'appuyant sur des énoncés valides est une efficacité que nous qualifierons d'*efficacité techno-scientifique*. La pratique se base sur des représentations correctes du réel qu'elle prétend modifier ; son efficacité s'explique par la justesse des anticipations causales issues de ces représentations.

6.2.2.2 Cas 2 : Non validation scientifique des énoncés de référence

Comme nous venons de le voir, une méthode (entendue comme élément du pôle pédagogique d'une doctrine) s'appuyant sur des énoncés scientifiques entraîne des pratiques efficaces.

Selon nous, la validité des énoncés n'est cependant pas une condition *sine qua non* de l'efficacité d'une méthode ; des pratiques basées sur des croyances non-rationnelles (les « neuromythes », par exemple) peuvent également être efficaces. Nous avançons à ce phénomène deux explications non-exclusives l'une de l'autre :

EXPLICATION 1 : la pratique est efficace pour d'autres raisons que celles qui ont présidé à son élaboration

Une théorie (entendue comme élément du pôle ontologique d'une doctrine) fautive peut entraîner une pratique qui est efficace *pour une autre raison*. Dans ces cas, la pratique se base sur des représentations incorrectes du réel qu'elle prétend modifier ; les anticipations causales énoncées sont fausses mais néanmoins, la pratique est efficace pour *d'autres raisons* que celles qui ont présidé à son élaboration. Ces autres raisons sont inconnues, mais peuvent être soumises à l'étude, dans la perspective de comprendre les mécanismes à l'œuvre, et de s'en saisir pour perfectionner la pratique. Avec un risque cependant : celui que le dévoilement de l'erreur affaiblisse la crédibilité (l'acceptabilité cognitive) du discours, qui risque d'y perdre sa performativité. La pratique est soutenue par une croyance fautive, mais nécessaire à la mobilisation des actrices.

La pratique psychanalytique est peut-être un bon exemple de cette efficacité « accidentelle ». C'est en tout cas l'opinion de certains psychiatres, tel Boris Cyrulnik, pour qui « ce qui se passe dans la psychanalyse n'a pas grand-chose à voir avec la théorie psychanalytique. C'est-à-dire que ce qui se passe, on ne sait pas très bien ce qui se passe, il se passe une « aventure » intime, affective, qui effectivement, reconforte et sauve beaucoup de gens »¹⁸⁰.

En éducation, les travaux sur les pratiques enseignantes montrent que les enseignant@ntes inventent et mettent en œuvre sans cesse des outils, des techniques, des gestes professionnels qui « marchent », sans que, la plupart du temps, il n'existe d'explication(s) valide(s) qui en éclaire(nt) le mode d'action. Ces pratiques sont le plus souvent adossées à des théorisations « naïves », des rationalisations en cours d'action qui se nourrissent de croyances pédagogiques, d'observations et de réflexions personnelles. Ces théories non scientifiques fournissent aux enseignant@ntes des représentations du mode d'action de leur pratique ;

¹⁸⁰ Source : interview de Boris Cyrulnik, au sujet du livre « Le crépuscule d'une idole: l'affabulation freudienne » de Onfray (2010). <https://www.youtube.com/watch?v=CrGcl1-CjIM>

représentations peut-être fausses, mais suffisantes à soutenir la mise en œuvre de pratiques qui, pour des raisons qui sont parfois élucidées par la suite, sont efficaces.

EXPLICATION 2 : la pratique est inefficace, mais entraîne dans son sillage la mise en œuvre de pratiques efficaces

Il arrive qu'une méthode d'enseignement ou d'apprentissage basée sur des énoncés faux ne soit pas directement efficace, mais que sa mise en œuvre occasionne la réalisation de pratiques contingentes qui, elles, s'avèrent être efficaces.

Pour bien comprendre cela, il faut d'abord préciser que toute mise en œuvre d'une doctrine d'action entraîne des pratiques contingentes. En effet, aucun texte ne décrit l'ensemble d'une pratique d'enseignement ou d'apprentissage, ne fournit l'ensemble des informations dont a besoin une actrice éducative pour agir. Les actions réalisées par une actrice ne proviennent donc jamais de la seule application d'une méthode. Une actrice ne se contente jamais des actions décrites par la doctrine de référence, elle les accompagne d'autres actions, nées de ses adaptations personnelles, et inspirées par d'autres savoirs, qu'elle a l'habitude de mobiliser par ailleurs.

Or il arrive que la combinaison de ces différentes actions s'avère efficace. Dans ce cas, la méthode initiale est une pratique inefficace en tant que telle, mais, indirectement, elle joue un rôle producteur et organisateur de pratiques qui, elles, sont efficaces. C'est une « fiction utile », suffisamment mobilisatrice et structurante pour rendre possible l'émergence de pratiques qui, de manière indépendante ou combinée, vont permettre la réalisation des objectifs.

Cette fiction n'est cependant utile qu'à condition d'exercer son influence sur les perceptions/interprétations, intentions, et anticipations opératoires des actrices. Pour cela, il faut que la doctrine apparaisse acceptable et fonctionnelle aux yeux des actrices. Comme dans l'explication 1, la performativité des énoncés faux est la condition *sine qua non* de l'efficacité indirecte des pratiques qui en découlent.

Selon nous, cette efficacité indirecte redouble dans les cas où l'ensemble d'une communauté d'enseignement-apprentissage est sous l'influence d'un même discours. Nous parlons de ces cas rares où l'ensemble des éduc@trices et des élèves sont immergés dans la réalité produite

par une même théorie, qui se trouve être similairement compréhensible, convaincante et fonctionnelle pour toutes les actrices. Nous parlions plus haut du caractère non-scientifique des fondements théoriques et ontologiques de la pédagogie Steiner. En Europe et aux Etats-Unis, les écoles privées Steiner ont cependant d'excellents résultats, qui dépassent largement les moyennes nationales¹⁸¹. Serait-ce parce qu'enseignantes, élèves et parents évoluent dans un imaginaire strictement similaire, ce qui potentialisent leurs actions mutuelles et facilitent leur coordination ? En tout cas, la doctrine Steiner y est reine : les enseignantes sont formées à l'école Steiner, et les parents-clients placent leurs enfants sur la base d'une pré-adhésion aux idées pédagogiques du mouvement Steiner. L'efficacité collective de ces établissements s'explique-t-elle par la force du consensus en une théorie fautive, mais profondément partagée ?

Les limites de l'efficacité indirecte

« Rien n'est plus utile qu'une bonne théorie » écrivait Lewin (1951), se référant avec malice à ces théories fautes mais suffisamment acceptables et fonctionnelles pour entraîner indirectement une certaine efficacité. À ce constat surprenant nous aimerions poser quelques limites : la performativité seule n'est pas une garantie de l'efficacité. En effet, certaines doctrines se fondent sur des énoncés tellement éloignés du réel qu'ils prétendent décrire, que les pratiques qui en découlent restent sans effet, voire provoquent des effets contraires aux effets visés. Cet écart est la cause, dans le domaine de la santé, des effets ravageurs des remèdes prescrits par certaines médecines traditionnelles. Les discours de celles-ci sont pourtant extrêmement performatifs, mais cela ne suffit pas à contrer les effets réellement néfastes des substances concernées.

De la même manière, dans le domaine de l'éducation, un discours éducatif doit être à la fois convaincant et opérant pour espérer entraîner des pratiques efficaces. Mais cela ne suffit pas toujours. Un exemple : l'énoncé selon lequel les élèves « digital natives » (nés dans les années 2000), sont « multitasks », c'est-à-dire tout aussi efficaces, voire plus efficaces quand ils font plusieurs choses à la fois est un énoncé scientifiquement faux, aux antipodes de la vérité correspondante, qui est, elle, bien établie par la recherche scientifique : le cerveau humain est incapable de gérer efficacement plusieurs choses à la fois (Amato & Boutin, 2015). Cet

¹⁸¹ Voir notamment l'étude allemande réalisée par Barz et Da Veiga (2007) et l'étude états-unienne réalisée par Friedlaender et al. (2015).

énoncé faux est néanmoins considéré acceptable et fonctionnel par certains élèves et enseignants, et entraîne des pratiques d'enseignement et d'apprentissage « multitasks » qui sont inefficaces, voire contre-productives. Tout comme dans le cas des médecines traditionnelles, **la performativité du discours ne suffit pas à rendre la pratique efficace, car elle se base sur des représentations trop incorrectes du réel qu'elle vise à modifier.**

6.2.3 Conclusion

Les voies de l'efficacité éducative sont multiples. La performativité du discours en est l'ingrédient indispensable : un discours qui ne convainc pas a peu de chance d'être efficace, tout simplement car il a peu de chance de générer de nouvelles pratiques – exception faite des cas où ces pratiques font l'objet d'une prescription.

Au contraire, les discours convaincants modèlent l'expérience des acteurs, jusqu'à induire la réalisation effective des pratiques qu'ils promeuvent. Certains de ces discours auto-réalisateurs s'appuient sur des énoncés valides, d'autres sur des énoncés non valides¹⁸². Dans le premier cas, les pratiques qui en découlent entraînent « mécaniquement » la réalisation des prédictions causales décrites par le discours. Dans le second cas, les nouvelles pratiques sont également susceptibles d'atteindre leurs objectifs, par voie inconnue (explication 1) et/ou par voie indirecte (explication 2).

Revenons un instant sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage induites par la doctrine API. Sans être pleinement en mesure de l'attester ni d'en estimer la mesure, nous admettons que ces pratiques possèdent une certaine efficacité. Quel type d'efficacité est ici à l'œuvre ? Par quelle(s) « voie(s) » les pratiques induites par le discours API provoquent-elles les effets escomptés ? En quelques lignes, reprenons les éléments de réponse dont nous disposons :

¹⁸² ou partiellement valides : rappelons que notre exposé est ici volontairement schématique, pour faciliter la compréhension.

Quelle performativité de la doctrine API à l'ER2CT ?

La doctrine API est, nous l'avons vu, partiellement performative. Dans l'ensemble, elle est néanmoins suffisamment convaincante pour s'auto-réaliser en partie. Les pratiques décrites *adviennent*, chez une majorité des actric·es concernées (voir partie 5).

Quelle validité de ses énoncés de référence ?

La validité scientifique de ses énoncés de référence est, à différents égards, particulièrement discutable. Comme le relevait déjà Loarer en 1998 (le programme API date de 1986), « Il se trouve en effet que certains postulats des méthodes d'éducation cognitive vont à l'inverse de l'évolution récente des idées en psychologie cognitive » (Loarer, 1998). En particulier, la conceptualisation du fonctionnement cognitif sous l'angle d'un ensemble de fonctions-supports (les stratégies) desquelles dépendraient toutes nos performances est aujourd'hui très fortement remise en cause, au profit notamment de conceptualisations plus complexes, qui soulignent le rôle cognitif majeur des « connaissances spécifiques » (Tricot & Sweller, 2016).

Au vu de ces différents éléments, ainsi que de l'ensemble des interprétations précédentes, il nous apparaît probable que l'efficacité des pratiques API passe essentiellement par une voie indirecte (explication 2), sans exclure qu'elle puisse également passer par une voie de type « inconnue » (explication 1). Nous observons en effet que, en dépit de la faiblesse de ses fondements théoriques, la doctrine API est pour les actric·es « réceptives » un discours de référence qui est particulièrement fonctionnel (sauf la procédure pédagogique), que ce soit pour interpréter les situations (fonctionnalité heuristique) ou pour inventer les gestes de la pratique (fonctionnalité pratique). C'est une « fiction utile » par laquelle les actric·es accèdent à la maîtrise symbolique des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles elles sont impliquées. Les éléments du discours sont des outils idéels au travers desquels elles peuvent nouvellement penser, percevoir, évaluer voire collectivement coordonner leurs actions ; ce qui leur confère un *pouvoir d'agir* tout à fait réel : elles se mettent en mouvement, déploient et régulent méthodiquement leur activité d'enseignement ou d'apprentissage. **Bien que basée sur une théorie non valide du fonctionnement cognitif, la doctrine API joue un rôle mobilisateur et structurant duquel émergent indirectement (et dans une certaine mesure) les effets escomptés.**

6.3 Éléments pour l'élaboration d'une doctrine adéquate

6.3.1 Vers une pratique lucide

*« Le courage, c'est d'être tout ensemble, et quel que soit le métier,
un praticien et un philosophe. »*

Jean Jaurès¹⁸³.

Un sujet de fond traverse notre recherche. Il s'agit de la relation entre le discours et la pratique, plus précisément entre les discours éducatifs et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons abordé cette relation à travers le cas particulier de l'ER2CT, où nous avons tenté de déceler et de caractériser l'influence spécifique d'une doctrine éducative sur les pratiques effectives des form@trices et des élèves.

Certaines de nos réflexions sur ce cas spécifique nous semblent généralisables, ou tout au moins extrapolables à d'autres situations éducatives. En effet, à l'ER2CT comme dans toute organisation relevant de l'éducation formelle (c'est-à-dire ayant explicitement une visée éducative), la pratique éducative est adossée à des corpus d'énoncés (ontologiques, axiologiques, pédagogiques) qui, dans diverses mesures, fondent, justifient et décrivent les pratiques. Notre définition de l'éducation formelle se rapproche ici de ce que Reboul nomme « l'enseignement », et qu'il définit comme « une activité qui s'exerce dans une institution, dont les buts sont explicites, les méthodes plus ou moins codifiées, et qu'assurent des professionnels » (Reboul, 2010, p. 16). L'adossement à des discours de référence collectivement élaborés est le propre de l'éducation formelle (ou de l'enseignement). Ces discours inscrivent le projet éducatif dans un projet de société et, de ce fait, incarnent la fonction politique de l'éducation.

Néanmoins, et comme l'a remarqué Chevallard, dans la majorité des organisations et institutions éducatives, ces discours de référence ne sont en réalité que très partiellement formalisés (à l'état d' « embryon » (Chevallard, 1998)), ou alors éclatés, « en miettes » (*ibid.*)

¹⁸³ « Discours à la jeunesse », prononcé à Albi, en juillet 1903.

dans les *archives* de l'organisation. Leur formalisation nécessite un travail de reconstruction, une *doxographie*, telle que celle que nous avons réalisée pour reconstituer la doctrine API. À l'état de « vestige » (*ibid.*) dans les discours institutionnels, les énoncés de référence n'apparaissent, en toute logique, que de manière partielle et fragmentaire dans les discours des actrices de terrain. Constat qui, comme le remarque Perrenoud (2009), n'indique pas nécessairement que ces discours soient sans influence sur les pratiques des actrices, mais plutôt que celles-ci ne sont pas conscientes de cette influence : il est en effet envisageable que les praticiennes aient *incorporé* sous une forme non discursive les valeurs, les théories et les techniques de référence ; tous ces éléments exerçant alors leur influence sous la forme de schèmes (chez Piaget), d'*habitus* (chez Bourdieu), ou de théories-en-actes (chez Vergnaud).

Quoi qu'il en soit, la dilution (ou la non-existence) d'un discours de référence a pour conséquence la dissolution (ou la non-réalisation) du *projet* collectif qu'il est censé formuler. Quand une praticienne méconnaît la structure imaginaire de laquelle est issue (ou devrait être issue) sa pratique, alors celle-ci perd sa signification collective. Elle devient, en quelque sorte, une pratique *aveugle*, c'est-à-dire ignorante du projet qui l'a initiée et légitimée, et de ce fait est aliénée à des choix qui ne sont pas connus pas comme tel. Or la lucidité de la pratique, entendue comme connaissance consciente de la praticienne vis-à-vis du corpus d'énoncés collectivement élaboré qui légitime sa pratique, est la condition du maintien de la fonction politique de l'éducation. Dans cette acception, la lucidité se rapproche du concept de clairvoyance normative (Py & Somat, 1991), entendu comme connaissance (lucide) des normes de comportements, opinions et attitudes valorisés et/ou attendus dans un environnement donné. Cette lucidité n'est bien sûr jamais totale, car la pratique éducative est bien trop complexe et incertaine pour qu'un savoir explicite ne puisse jamais prétendre la soutenir complètement. Comme le souligne Castoriadis, « Élever un enfant (que ce soit comme parent ou comme pédagogue) peut être fait dans une conscience et une lucidité plus ou moins grandes, mais il est par définition exclu que cela puisse se faire à partir d'une élucidation totale de l'être de l'enfant et du rapport pédagogique. » (Castoriadis, 1975). Le discours de référence, quand il existe, est toujours incomplet et insuffisant. Ceci étant précisé, tendre vers une lucidité croissante nous semble être, dans une perspective démocratique, un objectif souhaitable. Il est, de plus, une condition de la professionnalisation de l'enseignement (Perrenoud, 2009). L'aveuglement partiel des actrices contemporaines de l'éducation tient selon nous tout autant à la maigreur des discours de référence qu'à l'impossibilité pratique des praticiennes de s'en imprégner. C'est pourquoi la lucidité des actrices ne peut croître, au

niveau macro, sans une repolitisation de la question éducative¹⁸⁴ et au niveau micro, sans le développement d'une activité doctrinale plus importante consistant, au sein de chaque établissement, à travailler bien plus conséquemment à la production, la formalisation, et l'appropriation/adaptation des compositions philosophico-scientifico-pédagogiques qui soutiennent la pratique.

La lucidité des actric·es quant aux discours collectifs ne garantit cependant pas que ceux-ci exercent effectivement une influence « de référence » sur les pratiques. Car, comme notre recherche le démontre, il arrive que ces discours de référence soient incompatibles avec les valeurs, croyances, besoins, compétences et préférences d'action des actric·es et/ou avec les caractéristiques de leurs contextes d'exercice. Dans ces cas le discours s'avère *in fine* inadéquat à servir ses propres objectifs, et entraîne alors, pour les actric·es éducatives, des situations insensées, inconfortables et objectivement inefficaces.

Dès lors, se pose la question des modalités de fabrication de discours éducatifs *adéquats*, c'est-à-dire compatibles avec les environnements humains, institutionnels, matériels, etc. dans lesquels ils sont amenés à jouer le rôle de référence, de ressource, de guide à la pratique éducative. Quelles sont les caractéristiques d'une doctrine éducative qui (1) s'impose comme la principale référence de la pratique (performativité), (2) garantisse que cette pratique atteigne effectivement ses objectifs d'apprentissage (efficacité) et (3) maintienne sa performativité et son efficacité à travers les vicissitudes de la *praxis* ? Pour résumer : **quelles sont les caractéristiques d'une doctrine éducative qui permette avec succès la conduite d'une pratique ?**

Au terme de notre travail, nous identifions principalement quatre caractéristiques d'une doctrine « adéquate ». Complétant et révisant notre travail initial sur l'acceptabilité et la fonctionnalité, nous avançons, à la lumière de nos résultats, qu'une doctrine adéquate est une doctrine stimulante, opérante, ouverte et fiable.

¹⁸⁴ L'élaboration des politiques publiques nationales est aujourd'hui en grande partie abandonnée aux organisations internationales (l'OCDE, en particulier), qui ne font quant à elles que traduire les attentes du marché en objectifs d'apprentissage (Laval et al., 2012).

6.3.2 Les caractéristiques d'une doctrine adéquate

6.3.2.1 Stimulante

Lors de notre problématisation, nous avons avancé l'idée selon laquelle l'influence d'un discours n'était possible qu'à condition que celui-ci soit considéré acceptable, à la fois cognitivement et éthiquement. Nous ajoutons que cette acceptabilité dépendait de la compatibilité des énoncés du discours avec un déjà-là cognitif et éthique, et relativement au contexte dans lequel pr@ticienne et discours sont intriqués.

Au regard de nos résultats, nous observons qu'il ne suffit pas qu'un discours soit simplement acceptable, recevable ou « audible » pour entraîner la puissante mobilisation que nous avons observé chez une partie des élèves et des form@trices. Une doctrine peut très bien être considérée « juste » et « vraie » sans pour autant entraîner de changements de pratiques. Comme le remarque Perrenoud (2009) « Pourquoi un acteur se mettrait-il en quête d'une *meilleure* théorie si celle dont il use quotidiennement le satisfait ? ». Pour qu'un discours déclenche cette influence si forte que nous avons observé, qui est un modelage tellement complet de l'expérience sensible que l'on peut parler de phénomène de « subjugation », de « captivation » des individus par les idées qui leur sont formulées, il faut en réalité que ces idées soient bien plus que simplement « acceptables ». Pour les élèves « réceptifs » par exemple, la doctrine API séduit, fascine, agit comme une « révélation », engendre un espoir libérateur d'une énergie nouvelle et d'une puissante volonté de changement. Un discours performatif *stimule* le changement en donnant un moyen d'expression et d'action aux besoins, espoirs, et aspirations d'un individu ou d'un collectif. Ce phénomène explique selon nous la forte performativité des programmes d'éducation cognitive, qui, dans les années 90, ont constitué « un formidable espoir de dépassement des problèmes d'éducation et de formation » (Loarer, 1998) : c'est bien dans l'« espoir de dépassement » que se joua une partie de la performativité de ces programmes, et, partant, une partie de leur efficacité¹⁸⁵.

¹⁸⁵ La même réflexion peut être développée au sujet de l'efficacité des « innovations pédagogiques » ou des « pédagogies alternatives ». L'efficacité de ces dernières ne proviendrait-elle pas en partie du fait que justement, ces pédagogies sont « alternatives » ? Au regard de notre recherche, il apparaît envisageable que cette différence annoncée suscite un espoir qui facilite la performativité, et contribue à l'efficacité.

Ce constat soulève la question suivante : comment élaborer des discours éducatifs qui, bien plus « qu'acceptables », stimulent leurs destinataires au point de les convaincre de s'engager pour eux dans une démarche de changement de pratiques, pourtant potentiellement coûteuse aux niveaux social et cognitif ?

Si, comme nous l'avançons, le discours n'est stimulant que relativement à une pr@ticienne donnée dans un contexte donné, alors il apparaît nécessaire de l'élaborer *in situ*, avec les @ctrices concernées, via un processus analytique et délibératif qui garantisse la prise en compte des besoins, aspirations, représentations et valeurs pré-existantes des actric@s et, plus largement, la prise en compte du « potentiel de situation » (Jullien, 2002), relatif aux spécificités humaines, matérielles, pédagogiques, etc. du contexte éducatif concerné. Ce qui implique, à l'échelle d'un territoire, que le travail doctrinal se déroule simultanément :

- au niveau macro, par l'organisation permanente d'un débat de fond sur les fins et les moyens de l'éducation, dans la perspective de créer et d'animer une culture commune, un sens commun, une direction commune dans lesquels s'enracineraient les projets éducatifs particuliers.
- Au niveau micro, par l'organisation permanente d'un travail de personnalisation, d'appropriation et d'adaptation des éléments communs aux aspirations, possibilités et nécessités locales.

6.3.2.2 Opérante

Lors de notre problématisation, nous avons avancé l'idée selon laquelle l'influence d'une doctrine n'était possible que si celle-ci était fonctionnelle, c'est-à-dire si elle constituait une ressource satisfaisante pour l'imagination reproductrice (fonctionnalité heuristique) et anticipatrice (fonctionnalité pratique) des actric@s.

Au regard de nos résultats, ce rôle de ressource pour l'imagination se confirme, ainsi que son importance dans la performativité du discours. L'influence de la grille de stratégies API sur l'imagination des form@trices nous en fournit un exemple. Cette grille agit à la manière d'un réseau de significations depuis lequel l'imagination des actric@s compose des explications/interprétations des situations dans lesquelles elles sont impliquées, formulent des

opinions, et inventent des solutions pratiques (voir partie 5). Il semblerait que ce que nous avons appelé la « puissance heuristique et pratique » de ce réseau tiennent beaucoup à son rapport distancié, flexible et ouvert avec le réel qu'il prétend élucider, et avec la pratique qu'il prétend éclairer. En effet, la grille de stratégies ne fournit pas directement les explications et les solutions pratiques aux form@trices. Elle les inspire, les génère, elle en est une ressource indirecte. Elle s'apparente à un modèle flexible, dont les éléments sont ré-agençables de manière à remplir sa fonction heuristique et pratique dans une multitude de situations.

En contraste, la procédure pédagogique est un modèle rigide (c'est une *structure*, plus qu'un réseau) : ses éléments ne sont pas reconfigurables sans faire perdre sa cohérence à l'ensemble. C'est pourquoi en pratique, la procédure doit être « appliquée » telle quelle, sans réelle possibilité d'appropriation ni d'adaptation aux particularités de la situation ou aux imprévisibilités de la pratique. Nous constatons alors qu'en raison de sa rigidité interne et de la trop précise pré-détermination de son domaine d'application, la procédure pédagogique est une partie de la doctrine non fonctionnelle, autrement dit *inopérante*.

C'est pourquoi nous concluons que la fonctionnalité d'une doctrine est non seulement fonction de sa simplicité, sa malléabilité et sa robustesse¹⁸⁶, mais également de ce que nous pourrions appeler, en reprenant notre expression précédente, de son rapport distancié, flexible et ouvert avec le réel qu'elle prétend élucider, et avec la pratique qu'elle prétend éclairer. Cette conclusion nous mène à la caractéristique suivante, qui concerne la question de l'ouverture des discours éducatifs.

6.3.2.3 Ouverte

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, une doctrine ne peut fournir l'ensemble des informations dont a besoin un actric€ éducative pour agir (Hammersley, 2005). La pratique éducative est trop complexe et trop changeante pour qu'aucun savoir ne l'élucide exhaustivement. C'est pourquoi, comme nous venons de le voir avec la procédure pédagogique, toute prétention à l'exhaustivité est contre-productive, car elle rend le discours inopérant.

¹⁸⁶ Voir le détail de ces caractéristiques en partie 3.

En conséquence de ce constat, et en nous inspirant de la grille de stratégies, nous suggérons que pour être et rester adéquate (au sens où nous avons défini ce mot plus haut), une doctrine doit créer les conditions de son achèvement et de sa modularisation par des éléments exogènes, en l'occurrence par toutes ressources épistémiques (savoirs d'expériences, par ex.) que l'@ctrice en situation considérera pertinent de greffer à la matrice initiale. Cette ouverture et cette modularité permettent à la doctrine d'être personnalisée (en fonction des valeurs, représentations, préférences et compétences de chaque @ctrice) et d'être adaptée (en fonction des spécificités de chaque contexte, comprenant les besoins les élèves), autrement dit de s'ajuster à son environnement humain et pédagogique.

Par ailleurs, et comme nous l'avons précisé, la complexité et l'imprévisibilité de la pratique rendent, à plus ou moins longue échéance, obsolète la pertinence et la fonctionnalité de tout discours visant à guider la pratique. C'est pourquoi il apparaît nécessaire qu'une doctrine soit non seulement ouverte à ce que des éléments exogènes viennent en permanence la compléter, mais également ouverte à ce que d'autres éléments encore, provenant d'autres corpus eux-mêmes en mutation permanente, viennent régulièrement la renouveler. Ce qui implique que, dans un même espace de pratiques, évoluent en permanence plusieurs discours potentiellement concurrents et complémentaires. C'est à cette double condition d'ouverture et de pluralité que pratiques et discours maintiendront un rapport dynamique de production mutuelle.

6.3.2.4 Fiable

Un peu plus haut dans cette discussion, nous avons vu que la validité scientifique d'une doctrine éducative n'était pas le seul déterminant de son efficacité pratique. Voire que, paradoxalement, des énoncés scientifiquement invalides pouvaient dans certaines circonstances servir de support à l'élaboration d'actions efficaces, à condition d'être suffisamment stimulants et opérants pour mettre en action et structurer l'activité des acteurs. Toute chose étant égale par ailleurs (c'est-à-dire, à performativité égale), il n'en reste pas moins, comme nous l'avons vu, qu'un discours a d'autant plus de chances d'engendrer des

pratiques efficaces qu'il repose sur des énoncés « fiables », disposant d'une certaine validité scientifique.

Or, comme l'a bien démontré Perrenoud, les actrices de l'éducation, et en particulier les éduc@trices, ont à ce jour de nombreuses raisons de ne pas privilégier le recours aux savoirs scientifiques. D'abord pour des raisons identitaires : la supériorité cognitive *a priori* des savoirs scientifiques n'est pas nécessairement reconnue par la communauté enseignante : « Sur le « marché » des théories en usage, les chercheurs proposent et les acteurs disposent. Même si les scientifiques sont convaincus qu'ils apportent de meilleures théories, cette conviction n'a pas d'effets si elle n'est pas partagée par les praticiens. Ces derniers n'auront de raison de le croire que s'ils ont eux-mêmes une formation scientifique, si leur socialisation les a conduits à accorder une grande valeur aux savoirs issus de la recherche. Or les enseignants constituent une communauté de pratique (Wenger, 1999; Wenger et al., 2002) qui ne se réfère pas de toute éternité aux sciences sociales et humaines. Il serait plus juste de dire qu'elle ne s'y réfère pas encore, ou alors de manière hésitante, ambivalente et très partielle, les références méthodiques et intensives restant marginales par rapport à l'ensemble des praticiens » (Perrenoud, 2009).

Ensuite pour des raisons pratiques : contrairement à la représentation que peuvent en avoir les éduc@trices, les savoirs scientifiques ne sont que rarement directement « applicables » dans la pratique : ils requièrent un travail d'adaptation voire de création (d'imagination) qui peut décourager la pr@ticienne en situation qui a le plus souvent besoin d'une solution rapidement opérationnelle (Perrenoud, 2009).

Enfin pour des raisons de validité : comme le formule Perrenoud (2009), « Dans certains domaines, l'état des savoirs savants paraît si fragile et controversé qu'il ne semble pas possible de faire confiance à des connaissances aussi incertaines ». Cette fragilité est encore renforcée par la question elle-même controversée de la généralisabilité des résultats scientifiques concernant les phénomènes éducatifs. À l'heure actuelle, une minorité de ces résultats peuvent être considérés comme générique à toutes les situations, la majorité ne conservant leur fécondité opératoire qu'au prix d'un complexe travail de recontextualisation (Bressoux, 2017), dont on peut comprendre qu'il décourage les éduc@trices - à moins que, comme nous le suggérons, elles n'y soient plus intensément accompagnées par des

chercheuses, des philosophes et des ingénieurs pédagogiques qui travailleraient *in situ*, et en collaboration permanente avec elles.

6.3.3 Conclusion

À travers ces dernières réflexions, on entrevoit toute la difficulté du travail d'élaboration doctrinale. Et pourtant, ce travail est nécessaire à l'exercice d'une pratique lucide, inscrite dans un projet collectif. Pour que ce lien entre le projet collectif et la pratique (individuelle et collective) s'établisse et se maintienne, toute communauté est face à un défi important : élaborer et entretenir un discours de référence « adéquat », c'est-à-dire tout à la fois stimulant, opérant, ouvert et fiable. C'est pourquoi le travail doctrinal, qui vise l'élaboration et l'entretien de ce(s) discours de référence, est un délicat travail de production, de signification et d'opérationnalisation d'énoncés. C'est un travail fondamentalement politique, faisant appel à la coordination des activités philosophiques (pour déterminer les finalités), scientifiques (pour produire des savoirs fiables) et ingénieriques (pour inventer des solutions pratiques) d'une même communauté d'enseignement-apprentissage.

En pratique, il peut être mené de bien des manières. En organisant d'un même mouvement la production et l'appropriation de savoirs fiables (Voisin, 2018), la démarche d'étude d'impact collaborative telle que nous l'avons menée se pose en source d'inspiration potentielle, pour toute communauté d'enseignement-apprentissage souhaitant nourrir ou renforcer son/ses discours de référence.

Conclusion générale

Difficile, après avoir constaté la puissance potentielle de l'influence d'une doctrine sur l'expérience et la pratique d'une communauté éducative, de ne pas, en bout de parcours doctoral, nous interroger sur l'influence de notre propre discours de référence, c'est-à-dire sur l'influence du discours qui a fondé, justifié et décrit l'activité de recherche que nous avons menée - et dont cette thèse rend compte. Cet exercice réflexif implique d'emblée de considérer que le doctorant, pas moins que l'élève ou le formateur, expérimente le monde et dirige son activité à travers un imaginaire de référence plus ou moins formalisé, et plus ou moins conscientisé comme tel. Ainsi la « démarche d'étude d'impact collaborative » telle que nous l'avons présentée dans la première partie de ce manuscrit constitue elle aussi une forme de discours de référence, qui présente des éléments de similarité avec une doctrine, dans le sens où nous avons défini ce terme en partie 2. En effet, la démarche d'étude d'impact, en tant que discours, détaille un ensemble d'objectifs, de méthodes et de techniques s'appuyant sur des conceptions ontologiques et des positionnements axiologiques qui, comme dans le cas de la doctrine API, ne sont que partiellement explicités. Autre point commun, cette « démarche de recherche » est, là aussi tout comme la doctrine API, opérationnalisée par un « dispositif » (de recherche, cette fois-ci), qui articule à son service un ensemble de moyens humains, économiques, organisationnels, etc.

Il se trouve que, dans le cas particulier d'une recherche collaborative, l'activité dirigée par la « démarche de recherche » est par définition vouée à s'articuler à une activité tierce (ici, le pilotage d'un dispositif), elle-même menée par d'autres acteurs issus de cultures professionnelles différentes, et poursuivant leurs propres fins au travers de leurs propres imaginaires de référence. C'est pourquoi la capacité d'une démarche collaborative à structurer effectivement une activité de recherche collective dépend en bonne partie de son degré d'*adéquation* avec le contexte humain/organisationnel/culturel de réalisation de la recherche, ce qui implique notamment que le discours de référence du chercheur doive lui-même s'articuler finement aux discours de référence des décideurs et des éducateurs. Ce travail d'articulation (voire d'intégration) doctrinale est le plus souvent réalisé lors de la phase de « construction de la commande », qui est, à ce titre, la véritable « clé de voûte » (Marcel, 2013) de toute démarche collaborative.

Dès lors, nous nous interrogeons : notre « démarche de recherche » était-elle *adéquate* au contexte particulier dans lequel elle s'est déployée ? Dans quelle mesure s'est-elle

articulée/intégrée à(aux) réseau(x) de significations qui, avant elle, structuraient l'activité collective, et plus particulièrement le pilotage du dispositif d'apprendre à apprendre ?

Pour répondre convenablement à cette question, il aurait fallu, à la manière de Gurnade (2016) ou Ariza (2020), inclure à la démarche de recherche un examen d'elle-même. Gageons que cette « étude d'impact de l'étude d'impact » n'aurait pas manqué de relever la grande cohérence entre les conclusions de la recherche et les dernières décisions de l'ER2CT. En effet, alors que nous rédigeons les derniers chapitres de ce manuscrit, l'ER2CT a apporté les changements suivants au dispositif :

1. une augmentation du nombre d'ateliers dédiés proposés aux élèves. Cette première modification est cohérente avec notre travail, car, comme nous l'avons vu plus haut, la performativité du discours API auprès des élèves provient principalement des ateliers dédiés¹⁸⁷. De ce point de vue, cette décision ne peut que venir renforcer l'efficacité générale du dispositif.
2. un double assouplissement (1) du dispositif et (2) de la procédure pédagogique. D'une part, les formateurs en charge des ateliers associés sont à présent libres d'animer ou non les séances API, en fonction des spécificités de leurs disciplines respectives, des particularités de chaque situation et de leurs appétences personnelles. D'autre part, la procédure pédagogique a été retravaillée, de manière notamment à la rendre plus adaptable à la diversité des situations éducatives dans lesquelles elle est amenée à guider les formateurs. Au regard de nos résultats, l'un comme l'autre de ces assouplissements devraient favoriser une meilleure fonctionnalité de la procédure pédagogique, qui est apparue en l'état trop rigide et trop générique pour guider de manière pertinente la pratique d'enseignement des formateurs¹⁸⁸.
3. des modifications du contenu de l'enseignement (les stratégies d'apprentissage) à partir de nouveaux apports provenant notamment de travaux récents en neurosciences et en psychologie sociale. Le contenu se veut désormais plus dynamique, c'est-à-dire ouvert à des modifications, en fonction des besoins des élèves et des ressources nouvelles provenant de l'actualité de la recherche (en neurosciences en particulier). Là encore, la décision d' « ouvrir » une partie de la doctrine va fortement dans le sens des

¹⁸⁷ Voir parties 5 et 6.

¹⁸⁸ Idem.

conclusions et suggestions que nous avons formulées en partie 5. Tenant compte des résultats et des conclusions que nous avons formulées en parties 5 et 6, il apparaît fort probable que cette ouverture renforce l'*adéquation* du discours tenu aux élèves, et, en conséquence, l'efficacité des pratiques d'apprentissage qui en découlent.

Bien que cela soit tentant, il serait sans doute hâtif et simpliste d'interpréter cette frappante cohérence entre les résultats de la recherche et les inflexions du dispositif comme une preuve de l'intégration réussie de l'étude d'impact dans le pilotage du dispositif. Ce serait justement nier toute la complexité du pilotage éducatif¹⁸⁹, et avec elle les multiples voies directes et indirectes par lesquelles cette recherche a pu exercer une influence – dans un sens ou dans un autre. À défaut d'attester de la réussite de notre « volet pragmatique », les évolutions du dispositif Réflexion & Stratégies¹⁹⁰ de l'ER2CT sont pour nous un motif de satisfaction. Nous les soutenons, en tant que chercheur, et en tant que citoyen concerné par les problèmes d'exclusion que contribuent à remédier les écoles de la 2^{ème} chance.

Faire ensemble

La question, effleurée ici, de l'intégration d'une « démarche de recherche » à une « doctrine de pilotage éducatif » n'est que le reflet d'une problématique bien plus large, qui est celle des modalités de fabrication des discours de référence qui permettent à toutes catégories d'acteurs de *faire ensemble* de manière *lucide* (au sens où nous avons défini ce terme en partie 6).

Parce qu'elle concerne, de près ou de loin, toutes les personnes d'une même communauté, l'éducation formelle est une pratique sociale qui illustre assez bien la problématique du faire ensemble. En première ligne de cette pratique se trouvent les enseignants, les élèves, les responsables politiques, les chercheurs. Chacun de ces acteurs occupe une fonction spécifique, et déploie sa pratique à travers l'imaginaire de référence propre à sa culture professionnelle et personnelle. C'est pourquoi le faire ensemble implique d'une communauté qu'elle parvienne à articuler les imaginaires de référence (dont les discours sont les parties immergées) des groupes et des individus qui la compose, voire mieux, qu'elle parvienne à intégrer ces différents imaginaires dans une méta-structure commune qui agisse alors comme

¹⁸⁹ A ce sujet, voir notamment Demeuse & al (2013[2006])

¹⁹⁰ Suite au succès du dispositif-pilote du même nom, l'ER2CT a décidé de renommer son « dispositif API » en « dispositif Réflexion & Stratégies ».

une matrice de significations partagées, fondatrice et régulatrice des formes singulières qui l'alimentent en retour. Ce travail d'articulation/intégration des imaginaires est, pour reprendre l'expression de Freud, un véritable *travail culturel*, dont la réussite conditionne l'émergence d'un monde commun et, avec elle, la possibilité de faire ensemble.

Or ce *travail culturel* n'est certainement pas chose aisée, comme l'attestent les difficultés du débat éducatif français. Au niveau politique, les visions éducatives se confrontent mais ne se fécondent que rarement, tandis que les controverses scientífico-pédagogiques ne sont guère plus fertiles. De toute évidence, la discussion seule ne suffit pas à la construction d'une vision commune. Nous avons eu, au cours de notre doctorat, maintes occasions de constater l'inertie des croyances pédagogiques, et leur tenace résistance à la mise en cause, qui parfois les renforce. C'est pourquoi nous souscrivons au propos de Morin affirmant que tout système de croyances¹⁹¹ « tend à refuser, réfuter, rejeter et oublier, en les qualifiant d'illusions, les objections qui le contredisent, les arguments qui ne peuvent entrer dans son organisation ou encore les événements qui ne lui correspondent pas. » (Morin, 1998).

Il s'ensuit que, selon nous, le premier pas vers la construction d'un monde commun consiste individuellement à se déprendre de ses croyances. Pour cela, il s'agit de considérer son imaginaire de référence *comme tel*, et cesser de le confondre avec le réel. Il s'agit encore d'admettre que, comme le formule Cyrulnik, « nous vivons tous dans des mondes imaginaires » (2019). Ce faisant, chacun prend conscience du caractère construit de son « monde vécu »¹⁹², ainsi que de la pluralité des constructions à l'œuvre dans une société donnée, comme autant de « versions »¹⁹³ d'un même monde. C'est au prix de cet effort philosophique et psychologique que chaque individu pourra se déprendre suffisamment de son imaginaire de référence pour être en mesure de s'ouvrir à d'autres structures imaginaires jusqu'à, par un effort de projection et d'identification, en éprouver momentanément les expériences sensibles afférentes. Ce dernier point est important, car ce n'est qu'en développant leur capacité à faire l'expérience du réel « depuis » d'autres structures imaginaires que les acteurs accéderont à une véritable *compréhension* de leurs collaborateurs. Cette compréhension authentique est difficile d'accès. Elle requiert en préalable une sympathie, une ouverture sur autrui sans condition. Elle passe ensuite par l'*explication* (ce que

¹⁹¹ Rappel : la croyance est dans cette thèse définie comme un énoncé qui fait l'objet d'une adhésion, quelles que soient la nature ou la « validité » de cet énoncé. La précision est nécessaire, car le mot « croyance » est parfois utilisé en opposition au savoir. Ce n'est pas le cas ici : un savoir, scientífico ou non, peut faire (ou non) l'objet d'une croyance.

¹⁹² En référence à Habermas (1987)

¹⁹³ En référence à Goodman (1992[1978])

Morin (2014) nommerait la « compréhension intellectuelle » de l'arrangement spécifique des représentations, des valeurs et des opinions d'une personne ou d'un groupe. Notons que cette *explication* de l'imaginaire de l'Autre n'est possible que si celui-ci est formalisé, verbalisé, explicité, *mis en discours*. « Expliquer plus pour comprendre mieux », dirait Ricœur. Car l'explication précède l'immersion nécessaire à la « compréhension humaine » (Morin, 2014), qui est à la fois intellectuelle, sensorielle et affective, et dans tous les cas irréductible à toute formalisation symbolique. Elle implique de l'individu (ou du groupe) qu'il suspende ses propres habitudes de perception, d'interprétation, de jugement et, par projection dans un système de significations qu'il a préalablement expliqué (ou : intellectuellement compris), qu'il fasse l'expérience sensible, certes jamais complète, d'une autre « version du monde » (Goodman, 1992[1978]). Jusqu'à un certain point, et comme l'illustrent les témoignages des ethnopsychiatres¹⁹⁴ qui se prêtent à ce genre d'exercices, nous pensons qu'il est possible de *ressentir* le sens d'un événement, d'une situation, dans un autre système de référence que le sien propre.

Il pourra nous être objecté que, en mettant ainsi à distance son propre imaginaire de référence, le praticien en perd la croyance qui soutient ses perceptions/interprétations, ses intentions et ses anticipations opératoires¹⁹⁵. L'enseignant (ou l'élève) qui ne « croit » plus en telle ou telle doctrine éducative peut-il la mettre en œuvre aussi efficacement que celui qui est possédé par sa conviction de la véracité des affirmations ontologiques, du bien-fondé des orientations axiologiques, et de l'efficacité objective des prescriptions pratiques ? Est-il aussi efficace que celui qui, pour le dire autrement, est « performé » par le discours au point de *vivre* l'imaginaire véhiculé comme une expérience psychique totale, comme une « révélation »¹⁹⁶ reconfiguratrice de son vécu subjectif ? Nous oserons répondre par l'affirmative, affirmant qu'un individu – et peut-être même un groupe – peut faire le choix conscient d'investir psychiquement une structure imaginaire *qu'il connaît comme telle*. Qu'il peut, comme nous l'avons avancé précédemment, volontairement faire l'expérience d'une autre version du monde, et ainsi *choisir* son imaginaire de référence en fonction de la situation. C'est ce que semble indiquer, dans le champ de la psychologie, les études sur les « psychologues efficaces », qui concluent que les praticiens les plus efficaces sont justement ceux qui, loin de ne se vouer qu'à une seule « école », n'hésitent pas à changer de méthode de référence voire à conjuguer entre elles des doctrines d'action dont les fondements théoriques sont pourtant

¹⁹⁴ Voir notamment Nathan (1994).

¹⁹⁵ Voir les trois niveaux d'influence du discours, en partie 3.

¹⁹⁶ Voir l'influence de la doctrine API sur les élèves de l'ER2CT, en partie 5.

fondamentalement concurrents, et avec cela, incompatibles entre eux¹⁹⁷. Dans le champ de l'éducation, il arrive également de rencontrer des praticiens qui ne conçoivent pas les doctrines, théories et méthodes comme des vérités transcendantales ou des solutions universelles, mais comme des outils de travail adaptables, modulables et interchangeables au gré des situations et des préférences. C'est là une attitude qui implique, pour le praticien novice, une réforme profonde de son rapport au savoir, qui le conduit à sortir du rôle d'exécutant auquel le « besoin de certitude » (Dewey, 2014(1929)) l'asservit initialement pour, se professionnalisant, devenir un véritable « épistémologue de sa propre pratique » (Renier, 2019), capable d'articuler les ressources épistémiques portées par les discours en fonction de critères tels que – c'est notre suggestion - : l'acceptabilité, la fonctionnalité, la fiabilité et l'ouverture.

Cette dernière remarque nous ramène à notre sujet : les modalités de fabrication de mondes communs, dans la perspective de *faire ensemble* de manière *lucide*. Nous avons vu que, en premier lieu, cela ne pouvait se faire sans une prise de distance vis-à-vis de son propre imaginaire de référence, conjuguée à une ouverture sur l'Autre elle-même autorisée par le développement d'une compétence à investir psychiquement des structures imaginaires qui nous sont initialement étrangères, et auxquelles on ne « croit pas ». Ces deux éléments (réflexivité et compréhension de l'Autre) ouvrent la porte à un travail d'ajustement mutuel des doctrines (comme parties immergées des imaginaires) des uns et des autres. Ce travail d'ajustement mutuel s'appuie sur l'identification préalable des significations communes, et s'attache à construire (imaginer) des réseaux de significations nouveaux qui tiennent compte, intègrent et dépassent les ancrages, les attachements, les identités des individus / groupes concernés. Il s'agit d'élaborer des imaginaires qui soient *habitables* par tous, ce qui est en fait un véritable travail de *création doctrinale* consistant à inventer des configurations nouvelles, à réformer l'ordre symbolique existant en fonction des problématiques et des aspirations du moment. En éducation comme dans tout autre domaine, c'est là un chantier permanent, car, le réel se transformant à mesure que le discours l'imprègne, ce dernier a toujours un temps de retard. Ce qui implique pour les acteurs de ne « jamais condescendre à accepter le donné » (Cassirer, 1975[1944]), mais plutôt de s'engager à le renouveler sans cesse, et ainsi faire en sorte, contre tous les dangers que cela représenterait, qu'aucun discours ne puisse s'octroyer le dernier mot.

¹⁹⁷ Parmi les nombreux travaux sur l'efficacité des thérapeutes, citons De Roten (2006), pour une vue d'ensemble.

Bibliographie

- Achim, A., Laurencelle, L., Frigon, J.-Y., Larose, F., & Audy junior, P. (1996). *La validité du profil d'efficacité cognitive (P.E.S.) : originalité structurelle et validité prédictive* [Communication]. XXVI^e congrès international de psychologie de Montréal, Canada.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses de l'École des Mines.
- Alhadeff-Jones, M. (2007). Paradoxes de l'accompagnement et (r)éveil d'une pensée critique. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin (Eds.), *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds* (pp. 227 - 242). Presses universitaires de France.
- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes.
- Amato, S., & Boutin, E. (2015). La supercherie du multitasking. *Cerveau & Psycho*, 71, 19-20.
- André, P., Delisle, C. E., & Revéret, J.-P. (2010). *L'évaluation des impacts sur l'environnement : Processus, acteurs et pratique pour un développement durable* (3^e éd.). Presses internationales polytechnique.
- Archambault, J., & Dumais, F. (2012). *Des données pour diriger. Utiliser ou produire des données et prendre des décisions*. Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation : Problématiques et notions en devenir*. Presses Universitaires de France.
- Asséré, F. (2018). Travailler sur la socialisation des jeunes non qualifiés dans un dispositif de seconde chance : Le sens de leurs réticences. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 99-118.
- Audy, P. (s.d). *Efficacité cognitive et rendement scolaire en début de fréquentation du secondaire; Rapport préliminaire présenté aux partenaires du projet de recherche A.P.I à la commission scolaire des falaises (C.S.-UQAT-APIH)*, 36p.
- Audy, P. (1993). *A.P.I: une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Audy, P. (1994). La prévention des déséquilibres personnels et sociaux par la médiation des principes de vie. *Revue Québécoise de Psychologie*, 15(2).
- Audy, P., Ruph, F., & Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'Actualisation du Potentiel Intellectuel (A.P.I). *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(1), 151-189.

- Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. (Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université Toulouse Jean Jaurès).
- Austin, J. L. (2009 [1960]). *Quand dire c'est faire* (G. Lane, trad.). Seuil.
- Autissier, D., & Moutot, J.-M. (2016). *Méthode de conduite du changement : Diagnostic, accompagnement, performance* (4e éd.). Dunod.
- Ariza, E. (2020). "Une entreprise en changement : évaluation d'une recherche-intervention, déployée dans des services d'aide et d'accompagnement à domicile, spécialisés dans l'autisme." (Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université Toulouse-Jean Jaurès).
- Asséré, F. (2018). Travailler sur la socialisation des jeunes non qualifiés dans un dispositif de seconde chance : le sens de leurs réticences. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 99-118.
- Banque mondiale. (2011). *L'évaluation d'impact en pratique*. récupéré de : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2550>
- Bardin, L. (2007 [1977]). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Barz, H., & Da Veiga, M. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen, Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Springer.
- Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'Aide à la Décision Politique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2(1), 89 - 104. <https://doi.org/10.3406/dsedu.1999.91>
- Benzitoun, C., Simon, A.C., & Gygax, P. (2020). Écriture inclusive : un premier bilan de la controverse. *The Conversation*. <https://theconversation.com/ecriture-inclusive-un-premier-bilan-de-la-controverse-147630>
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead : Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11-22.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 9-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.61>
- Bourdieu, P. (2000[1972]). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2019[1981]). *Sociologie générale voll. Cours au collège de France (1981-1983)*. Editions du Seuil.
- Boutinet, J.-P. (1993[1990]). *Anthropologie du projet* (3^e ed.). Presses Universitaires de France.

- Boutinet, J.-P. (2018). Éditorial. *Savoirs*, 46, 7-12.
- Bressoux, P. (2017). Practice-based research : Une aporie et des espoirs. *Education didactique*, 11(3), 123-134.
- Brissot, P. (2017). La saignée en médecine : Une très longue histoire qui n'est pas encore terminée. *La revue du praticien*, 67(10).
- Brossais, E., & Lefeuvre, G. (2018). L'appropriation de la prescription en éducation : un objet de recherche à double enjeu, scientifique et social. In E. Brossais & G. Lefeuvre (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège* (pp. 7-25). Octares Editions
- Broussal, D. (2013). Quelles conceptions de l'action pour penser la conduite et l'accompagnement du changement ? In V. Bedin (coord.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 167-180). L'Harmattan.
- Broussal, D., Ponté, P. & Bedin, V.(coord.) (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech : A politics of the performative*. Routledge.
- Caillé, A., & Prades, P. (2015). « Y croire. » Retour sur l'« efficacité symbolique ». *Revue du MAUSS*, 46(2), 291-318.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Cassirer, E. (1975[1944]). *Essai sur l'homme* (M. Norbert, trad.). Editions de Minuit.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil.
- Cazeneuve, A. (2012). *De l'impossibilité de tout dire : Étude des rapports entre représentations sociales et formes d'implication : le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées*. (Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université Toulouse-Le Mirail).
- Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat : Enjeux, statut, perspectives. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 39 - 51. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1087>
- Champy-Remoussenard, P. (2019). Sciences de l'éducation et pratiques éducatives : entre action et connaissance, une relation en tension. In V. Bedin, S. Franc & D. Guy, *Les sciences de l'éducation : Pour quoi faire ? Entre action et connaissance*. L'Harmattan.
- Charlot, B. (1976). *La Mystification pédagogique : Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Payot.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.

- Chevallard, Y. (1998, 4-11 juillet). *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : L'approche anthropologique* [Communication]. Université d'été "Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques", La Rochelle, France.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Commission des finances du Sénat. (2015). *Rapport d'information sur les écoles de la deuxième chance* (N° 160). récupéré de : https://www.senat.fr/rap/r15-160/r15-160_mono.html
- Commission Européenne. (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Cour des comptes. (2016). *L'accès des jeunes à l'emploi. Construire des parcours, adapter les aides*. récupéré de : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/laces-des-jeunes-lemploi-construire-des-parcours-adapter-les-aides>
- Cyrułnik, B. (2019). *La nuit, j'écrirai des soleils*. Odile Jacob.
- Davie, N. (2015). Tempêtes sur des crânes. *La Vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Tempetes-sur-des-cranes.html>
- Debray, R. (2000). *Introduction à la médiologie*. Presses Universitaires de France.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! : Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2019). Introduction. In S. Dehaene (dir.), *La science au service de l'école* (pp. 7-27). Odile Jacob
- Demeuse, M., Strauven, C., Roegiers, X., & Soetewey, S. (2013[2006]). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage* (2e éd.). De Boeck.
- Denecheau, B., & Houdeville, G. (2018). Introduction. Donner une deuxième chance : De quoi parle-t-on ? Contexte, cadres et conditions des dispositifs d'accompagnement vers la qualification et l'emploi. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 7-18.
- Derouet-Besson, M. C. (2007). Présentation. *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 19, 5-14.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*. Editions de Minuit.
- De Roten, Y. (2006). Ce qui agit effectivement en psychothérapie : facteurs communs ou agents spécifiques. *Bulletin de psychologie*, 486(6), 585-590.

- Dewey, J. (2014[1929]). *La quête de certitude : Une étude de la relation entre connaissance et action* (P. Savidan, trad.). Gallimard.
- Diels, H. (1879). *Doxographi Graeci*. Reimer.
- Dumont, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2000). *French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale Auto-efficacité Généralisée*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* De Boeck.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.
- Fond pour la promotion des études préalables, études transversales, évaluations (F3E). (1999). *Guide méthodologique. L'évaluation de l'impact*. CIEDEL.
- Fabre, M. (2006). La pédagogie et les pédagogies. In J. Beillerot & N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 501-513). Dunod.
- Famose, J.-P., & Margnes, E. (2016). *Apprendre à apprendre : La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. De Boeck supérieur.
- Feuerstein, R. (1996). Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental). In J. Martin & G. Paravy (eds.), *Pédagogies de la médiation : Autour du PEI*. Chronique Sociale.
- Feuerstein, R., & Hoffman, M. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. U.P.P.
- Feyerabend, P. K. (1988[1975]). *Contre la méthode : Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Éditions du Seuil.
- Foessel, M. (2014). Action, normes et critique. Paul Ricœur et les pouvoirs de l'imaginaire. *Philosophiques*, 41(2), 241-252. <https://doi.org/10.7202/1027217ar>
- Fontespis-Loste, V., & Tessaud, S. (2018). Ces stagiaires sortis de l'École de la deuxième chance, que sont-ils devenus ?, *Savoirs*, 46, 111-130.
- Foucault, M. (1968). Sur l'archéologie des sciences. In D. Defert & F. Ewald (eds.), *Dits et écrits, 1954-1988, I, 1954-1969*. Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques*. Edition de l'école moderne française.
- Friedlaender, D., Beckham, K., Zheng, X., & Darling-Hammond, L. (2015). *Growing a Waldorf-Inspired Approach in a Public School District*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples* (Nouvelle édition refondue). Retz.

- Geertz, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6. <https://doi.org/10.4000/enquete.1443>
- Goldman, S. (2005). La croyance : Aux confins mystérieux de la cognition. *Cahiers de psychologie clinique*, 25(2), 87-109.
- Goodman, N. (1992[1978]). *Manières de faire des mondes*. Editions J. Chambon.
- Guigue, M. (2018). Un quadrilatère pour mettre en perspective les idées pédagogiques. In B. Dancel & J. Houssaye (dir.), *Les Idées pédagogiques : Patrimoine éducatif?* (p. 63-73). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. PUF.
- Gurnade, M-M. (2016). Circulation de savoirs pluriels et émancipation des acteurs sociaux : le cas d'un observatoire "vivre sa jeunesse" dans une recherche-intervention. (Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université Toulouse-Jean Jaurès).
- Guy, D. (1998). L'enquête : Praxis impliquée ou praxis libérée ? Quand l'aide à la décision concourt à libérer les praxis d'une référence trop étroite aux usages concrets, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 68-78.
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. In V. Bedin (coord.), *Conduite et accompagnement du changement : Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 127-150). L'Harmattan.
- Guy, D. (2014). *Etude d'impact : Conduite et accompagnement du changement*. Cours de Master en sciences de l'éducation. UE ED00451X : Séminaire de spécialité.
- Guy, D. (2015). De l'étude d'impact comme mode d'accompagnement scientifique du changement. In D. Broussal, P. Ponté & V. Bedin (coord.), *Recherche-Intervention et Accompagnement du Changement en Éducation*. L'Harmattan.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 2. Pour une critique de la raison fonctionnaliste* Fayard.
- Habermas, J. (1990). *La technique et la science comme « idéologie »*. Gallimard.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Hammersley, M. (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? : Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy*, 1(1), 85-100.
- Heiland, H. (2013). Friedrich Fröbel. In J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis* (pp. 119-167). Fabert.
- Houssaye, J. (dir.) (2013). *Quinze pédagogues : Idées principales et textes choisis*. Fabert.

- Huteau, M., Lautrey, J., Chartier, D., & Loarer, E. (1994). Apprendre à apprendre : La question de l'éducabilité cognitive. In G. Vergnaud (coord.), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* (pp. 155-179). Hachette.
- Jeanne, Y. (2007). Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité. *Reliance*, 25(3), 129-134.
- Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité. Volume 1. La vie triviale des êtres culturels*. Hermès-Lavoisier.
- Jullien, F. (2002). *Traité de l'efficacité*. Grasset & Fasquelle.
- Kant, E. (2012 [1781]). *Critique de la raison pure*. Presses Universitaires de France.
- Keck, F. (2003). L'esprit humain, de la parenté aux mythes, de la théorie à la pratique. *Archives de philosophie*, 66(1), 9-32.
- Kohn, R., & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation*. Nathan.
- Laks, A. (1992). Qu'est-ce que la doxographie ? *Revue de Métaphysique et de Morale*, 3, 307-309.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 19(1), 67-81.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste* (nouvelle édition). La Découverte.
- Leclercq, E. & Béjot, L. La pédagogie, levier de professionnalisation pour les écoles de la deuxième chance ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 119-138
- Lecomte, J. (2012). *La bonté humaine*. Odile Jacob.
- Levi-Strauss, C. (1949). L'efficacité symbolique. *Revue de l'histoire des religions*, 135(1), 5-27.
- Levi-Strauss, C. (2003[1958]). *Anthropologie structurale*. Pocket.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science : Selected theoretical papers*. Harper & Row.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : Modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 121-161.
- Locke, J. (2003[1689]). *Essai sur l'entendement humain*. Ellipses.
- Loquais, M. (2016). *Les modes d'engagement en contexte d'injonction au projet : Le cas des jeunes des écoles de la deuxième chance*.(Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université Lille 1).

- Loquais, M., & Houot, I. (2018). La « deuxième chance » : Ce que les jeunes sont capables d'en saisir. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 79-97.
- Lorius, V. (2019). La pédagogie ou comment (bien) faire avec nos croyances éducatives. *Revue française d'éthique appliquée*, 8(2), 90-100.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : Rapport sur le savoir*. Éditions de Minuit.
- Marcel, J.-F. (2013). Contribution à une ingénierie de la commande. *TransFormations. Recherches en éducation et formation des adultes*, 8, 101-120.
- Mead, G. H. (2006[1934]). *L'esprit, le soi et la société*. Presses Universitaires de France.
- Meirieu, P. (2017). *Sciences et pédagogie* [Communication]. Colloque de la Fédération Nationale des Associations des Maîtres (FNAME), Paris, France.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte : Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Autrement.
- Merton, Robert. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Mias. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
- Mias, C. (2005). *L'implication professionnelle. Débats sur un concept transversal*. (Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse II Le Mirail).
- Mollo-Bouvier, S. (1978). Charlot (Bernard). —La Mystification pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 43(1), 81-84.
- Monod, J. (1970). *Le hasard et la nécessité : Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*. Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1991). *La méthode : Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation. 4. Les idées*. Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1998). La nature des idées. *Sciences Humaines, Hors-Série n°21*.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.
- Moscovici, S. (2004[1961]). *La psychanalyse, son image et son public* (3ème édition). Presses universitaires de France.
- Muniesa, F., & Callon, M. (2009). La performativité des sciences économiques. In P. Steiner, F. Vatin, *Traité de sociologie économique* (pp. 289-324). Presses Universitaires de France.
- Nathan, T. (1994). *L'influence qui guérit*. Odile Jacob.
- Nazé, Y. (2020). *Astronomie de l'étrange*. Belin.

- Neill, Alexander. S. (2004[1960]). *Libres enfants de Summerhill*. La découverte.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante*. De Boeck.
- OCDE. (2003). *Key Competencies for Personal, Social, and Economic Well-Being*. récupéré de: <http://www.oecd.org/education/research/oecdpublicationidentifieskeycompetenciesforpersonalsocialandeconomicwell-being.htm>
- OCDE. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. récupéré de : www.oecd.org/education/2030
- Onfray, M. (2010). *Le crépuscule d'une idole : L'affabulation freudienne*. Bernard Grasset.
- Paugam, S. (2014). *L'intégration inégale : Force, fragilité et rupture des liens sociaux*. Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2009). *Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante*. In R. Hofsetter & B. Schneuwly, *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 265-288). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2000, 22-27 août). *Piloter les pratiques pédagogiques ?* [Communication]. Université d'été "Le pilotage pédagogique, exercice partagé ?", Montpellier, France.
- Poirier, S. (2016). Ontologies. *Anthropen.org*. DOI:10.17184/eac.anthropen.035
- Poitou, J.-P. (2007). Des techniques de gestion des connaissances à l'anthropologie des connaissances. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(1), 11-34.
- Proust, J. (2019). La métacognition : Les enjeux pédagogiques de la recherche. In S. Dehaene (dir.), *La science au service de l'école* (pp. 159-241). Odile Jacob.
- Putnam, H. (2004). *Fait/valeur : La fin d'un dogme : et autres essais*. Éditions de l'Eclat.
- Py, J., & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : Leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.M. Monteil (dir.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales 3*. Delval.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P., Carlin, N., & Chesnais, M. (2002). *Ergonomie : Concepts et méthodes*. Octarès Editions.

- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation* (2e édition). Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation* (10e édition). Presses Universitaires de France.
- Renier, S. (2019, 13-14 juin). *Du praticien réflexif à l'apprentissage organisationnel : stratégies de contournement de l'applicationnisme chez Donald Schön* » [Communication]. L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux, Tours, France.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF éditeur.
- Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 195-215. <https://doi.org/10.7202/037913ar>
- Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme*. Pocket.
- Ricœur, P. (s.d). Ontologie, *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 27 octobre 2020. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/ontologie/>
- Ricœur, P. (1986). *Essais d'herméneutique. II. Du texte à l'action*. Éditions du Seuil.
- Roger, M. (1994). Le programme d'Enrichissement Instrumental (PEI). In M. Sorel (dir.), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive* (pp. 107-139). L'Harmattan.
- Rosaye, J.-P. (2014). *L'histoire des idées : Approche historique et pratique*. Conférence prononcée devant les membres du Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles (CRIT) et dans le cadre du séminaire " transferts des savoirs et histoire des idées ".
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Casterman.
- Rothé, C. (2018). Accompagner les « jeunes en errance » ou adapter les normes de l'insertion. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 161-182.
- Saffange, J. (2013). Alexander Sutherland Neill. In j. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis* (pp. 609-671). Fabert.
- Savidan, P. (2014). Introduction à la version française de « La quête de certitude » de John Dewey. In J. Dewey, *La quête de certitude. Une étude de la relation entre action et connaissance*. Gallimard.
- Schlanger, J. (2019). *Dans l'atelier des philosophes*. Hermann éditeurs.

- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In M. Johnston, S. Wright, J. Weinman, *Measures in health psychology : À user's portfolio* (pp. 35-37). NFER-Nelson.
- Searle, J. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Gallimard.
- Skinner, Q. (2012). *La vérité et l'historien*. Editions EHESS.
- Sorel, M. (dir) (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : L'éducabilité cognitive*. L'Harmattan.
- Sternberg, R. (1986). *Intelligence applied : Understanding and Increasing your Intellectual Skills*. H.B.J.
- Stiegler, B. (2019). « *Il faut s'adapter* » : *Sur un nouvel impératif politique*. Gallimard.
- Stoetzel, J. (1963). *La psychologie sociale*. Flammarion.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.
- Tricot, A., & Sweller, J. (2016). La cécité aux connaissances spécifiques. *Education & Didactique*, 10(1), 9-26. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2428>
- Ullrich, H. (2013). Rudolf Steiner. In J. Houssaye, *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis* (pp. 265-311). Fabert.
- Vallée, S. (2018). Le passage par les Écoles de la deuxième chance : Un pas vers un renforcement des croyances d'efficacité personnelle. *Savoirs*, N° 46(1), 71-89.
- Van der Eijk, P. (2019). Développements récents dans l'étude de la doxographie de la philosophie et des sciences dans l'Antiquité. In F. Le Blay (dir.), *Transmettre les savoirs dans les mondes hellénistique et romain* (pp. 107-116). Presses Universitaires de Rennes.
- Voisin, V. (2015). *Consolider le changement par le projet : Le cas d'une démarche collective d'élaboration et de rédaction d'un projet associatif dans une Maison des Jeunes et de la Culture*. (Mémoire de master 2 en Sciences de l'éducation, Université Toulouse-Jean Jaurès).
- Voisin, V. (2018). L'étude d'impact comme parcours émancipatoire adossé à une enquête scientifique. In D. Broussal, K. Bonnaud, J-F. Marcel, P.Sahuc, *Recherche(s) et changement(s) : Dialogues et relations*. Cepaduès.
- Voisin, V. (2019). La recherche entre action et connaissance. Le cas de l'aide au pilotage d'un dispositif d'éducation cognitive. In V. Bedin, S. Frans & D. Guy, *Les sciences de l'éducation : Pour quoi faire ? Entre action et connaissance*. L'Harmattan.

- Voisin, V., & Martin, M. (2017). Articuler recherche et développement pédagogique. Un exemple de collaboration entre un laboratoire de sciences de l'éducation et une École de la 2e chance.. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 200, 89-97. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.7049>
- Vouilloux, B. (2008). Du dispositif. In P. Ortel (coord.) *Discours, images, dispositifs* (pp. 15-31). L'Harmattan.
- Weber. (2002 [1919]). *Le savant et le politique*. 10/18.
- Weber, M. (1985 [1905]). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme ; suivi de Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme*. Pocket.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. HBS Press.
- Zaffran, J., & Vollet, J. (2018). Donner et saisir sa «deuxième chance»: Les formes élémentaires du quasi-marché de la formation des jeunes sans diplôme. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 143, 57-78.

Index des auteurs

A

Achim 182, 321
 Akrich 321
 Alhadef-Jones..... 59, 321
 Alvarez.....87, 90, 108, 147, 299, 321
 Amato..... 302, 321
 André.....55, 62, 177, 321
 Archambault..... 64, 321
 Ardoino137, 138, 148, 321
 Ariza 316, 322
 Asséré.....25, 241, 321, 322

Audy14, 43, 57, 60, 64, 74, 100, 101, 102, 105, 106,
 109, 111, 119, 120, 121, 122, 141, 160, 167, 178,
 182, 202, 207, 218, 220, 294, 321

Aussel..... 74, 322
 Austin 155, 322
 Autissier 55, 322

B

Banque mondiale 55, 322
 Bardin.....179, 181, 249, 322
 Barz 302, 322
 Beckham 325
 Bedin51, 322, 323, 326, 331

Benzitoun 9, 322
Biesta..... 83, 86, 87, 88, 322
Bouffard 237, 322
Bourdieu..... 76, 85, 153, 159, 244, 275, 306, 322
Boutin..... 302, 321
Boutinet 25, 29, 31, 148, 321, 322, 323
Bressoux..... 164, 312, 323
Brissot 153, 323
Brossais 131, 323
Broussal..... 53, 131, 323, 326, 331
Butler..... 155, 323

C

Caillé..... 323
Callon 152, 155, 321, 328
Carré..... 107, 323
Cassirer..... 279, 320, 323
Castoriadis 56, 79, 85, 136, 137, 139, 140, 147, 280,
306, 323
Cazeneuve 32, 49, 323
Champy-Remoussenard 5, 51, 146, 323
Charlot..... 93, 94, 203, 240, 323, 328
Chartier 327
Chevallard 83, 305, 324
Chouinard..... 322
Clément 327
Clot 258, 267, 324
Commission des finances du Sénat..... 30, 324
Commission Européenne 14, 29, 33, 39, 103, 105,
324
Cour des comptes 24, 30, 324
Cyrulnik 300, 318, 324

D

Da Veiga 302, 322
Darling-Hammond 325
Davie 143, 324
De Roten 320, 324
Debray..... 159, 324

Dehaene 108, 115, 299, 324, 329
Delisle 321
Demeuse 5, 58, 171, 317, 324
Denecheau 23, 32, 324
Derouet-Besson 131, 324
Derrida 155, 324
Dewey 157, 320, 325, 330
Diels 76, 325
Dreux 327
Dumais 64, 321
Dumont 182, 207, 325
Dupriez..... 131, 325
Duru-Bellat..... 10, 325

F

F3E 62, 63, 173, 174, 325
Fabre 46, 325
Faïta 258, 267, 324
Famose..... 106, 107, 325
Feuerstein 105, 111, 115, 120, 121, 122, 124, 125,
133, 141, 145, 253, 325
Feyerabend 77, 83, 325
Foessel 325
Fontespis-Loste 31, 325
Foucault 16, 73, 76, 81, 160, 325
Freinet..... 83, 87, 93, 141, 148, 325
Friedlaender..... 302, 325
Frigon..... 321

G

Gardner 140, 240, 325
Geertz..... 3, 140, 326
Goldman..... 157, 326
Goodman 318, 319, 326
Guigue..... 81, 326
Guimelli..... 161, 326
Gurnade 316, 326
Guy 47, 53, 56, 58, 62, 64, 65, 69, 82, 177, 191, 323,
326, 331

Gygax..... 9, 322

H

Habermas.....94, 143, 318, 326

Hadji 69, 326

Hammersley 310, 326

Heiland 89, 326

Hoffman 105, 325

Houdeville 23, 32, 324

Houot 25, 31, 328

Houssaye.....83, 326, 330, 331

Huteau..... 154, 202, 327

J

Jacobson..... 152, 330

Jeanne6, 167, 267, 327

Jeanneret 327

Jerusalem182, 207, 219, 325, 331

Jullien 309, 327

K

Kant 82, 327

Keck..... 142, 327

Kohn 143, 327

L

Laks 77, 78, 327

Lantheaume 131, 327

Larose..... 321

Latour 321

Laurencelle..... 321

Lautrey 327

Laval 25, 307, 327

Lecomte..... 327

Lefevre 131, 323

Levi-Strauss141, 154, 155, 327

Lewin..... 302, 327

Loarer14, 154, 304, 308, 327

Locke 116, 327

Loquais 25, 31, 32, 35, 327, 328

Lorius..... 157, 328

Lyotard 155, 328

M

Marcel5, 51, 315, 328, 331

Marcotte 322

Margnes106, 107, 325

Martin 31, 40, 48, 49, 325, 332

McDermott..... 332

Mead 328

Meirieu 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 98, 110, 114, 328

Merton 153, 328

Mias47, 49, 161, 245, 246, 328

Mollo-Bouvier 93, 328

Monod..... 328

Morin80, 318, 319, 328

Moscovici 158, 328

Moutot 55, 322

Muniesa152, 155, 328

N

Nathan319, 327, 328

Nazé 153, 328

Nègre 143, 327

Neill83, 87, 91, 92, 329, 330

Nonaka 329

O

OCDE 54, 104, 107, 116, 307, 329

Onfray 300, 329

P

Paugam 32, 329

Perrenoud 130, 164, 203, 306, 308, 312, 329

Poirier..... 87, 329

Poitou..... 76, 329

Ponté 323, 326

Prades 154, 323

Proust 116, 329
Putnam 89, 329
Py 306, 329

R

Rabardel 52, 76, 329
Reboul 85, 86, 93, 94, 305, 330
Renier 320, 330
Revéret 321
Rey 95, 330
Rhéaume 50, 330
Ricard 330
Richard 100, 109, 321
Ricœur 82, 109, 136, 137, 139, 140, 142, 148, 163,
240, 319, 325, 330
Roegiers 324
Roger 111, 124, 330
Rosaye 82, 330
Rosenthal 152, 330
Rothé 24, 330
Ruph 100, 109, 321

S

Saffange 91, 330
Savidan 157, 325, 330
Schlanger 79, 158, 330
Schön 330, 331
Schwarzer 182, 202, 207, 219, 325, 331
Searle 155, 331
Simon 9, 322
Skinner 331
Snyder 332
Soetewey 324

Somat 306, 329
Sorel 23, 105, 330, 331
Sternberg 111, 331
Stiegler 107, 108, 331
Stoetzel 142, 331
Strauven 324
Suchman 85, 131, 331
Sweller 202, 304, 331

T

Takeuchi 329
Tessaud 31, 325
Tricot 202, 304, 331

U

Ullrich 95, 331

V

Vallée 31, 331
Van der Eijk 331
Vergne 327
Vezeau 322
Voisin 31, 40, 49, 56, 58, 313, 331, 332
Vollet 30, 332
Vouilloux 16, 42, 74, 75, 172, 332

W

Weber 55, 82, 83, 332
Wenger 312, 332

Z

Zaffran 30, 332
Zheng 325

Liste des figures

Figure 1 : exemple d'emploi du temps hebdomadaire	37
Figure 2 : historique du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT	39
Figure 3 : organisation de l'étude d'impact (première vue)	61
Figure 4 : organisation générale de l'étude d'impact.....	66
Figure 5 : les trois pôles du discours pédagogique, selon Meirieu (2017).....	84
Figure 6 : structuration des doctrines éducatives.....	97
Figure 7 : stratégies de résolution de problèmes API.....	113
Figure 8 : relations entre les parties ontologiques et axiologiques.....	118
Figure 9 : les quatre stade de l'apprentissage (extrait de la documentation API)	125
Figure 10 : les cinq éléments de la doctrine opérationnalisée par le dispositif d'apprendre à apprendre.....	134
Figure 11 : catégories de changements provoqués par une action	174
Figure 12 : fréquentation de l'atelier "API dédié" (en nombre d'élèves).....	186
Figure 13 : dispersion des scores au PESD	190
Figure 14 : dispersion des scores au SEP.....	190
Figure 15 : distribution du taux de présence (1)	216
Figure 16 : distribution du taux de présence (2). (en pointillés, la moyenne de chaque groupe)	216
Figure 17 : type de sortie selon le groupe.....	217
Figure 18 : distribution des scores au PESD selon le groupe	218
Figure 19 : distribution du SEP de l'ensemble des élèves (G2 et G3 confondus)	219
Figure 20 : distribution du SEP de l'ensemble des élèves (G2 et G3 séparés).....	219
Figure 21 : AFC déduite de la CHD sur le sous-corpus thème 3 : "Apprendre"	223
Figure 22 : graphe de similitude de la classe 1 (thème 3).....	224
Figure 23 : graphe de similitude de la classe 2 (thème 3).....	226
Figure 24 : graphe de similitude de la classe 3 (thème 3).....	228
Figure 25 : AFC déduite de la CHD sur le sous-corpus thème 4 : "ressentis et commentaires sur les ateliers d'apprendre à apprendre vécus"	231
Figure 26 : graphe de similitude de la classe 1 (thème 4).....	232
Figure 27 : graphe de similitude de la classe 2 (thème 4).....	233
Figure 28 : graphe de similitude de la classe 3 (thème 4).....	235
Figure 29 : distribution du SEP sur l'ensemble des élèves (G2 et G3 confondus).....	238
Figure 30: taux de présence	239

Figure 31 : taux de présence	239
Figure 32 : type de sortie selon le groupe.....	239

Liste des tableaux

Tableau 1 : <i>résultats</i> du dispositif : catalogue hebdomadaire d'API de l'ER2CT.....	176
Tableau 2: structure du tableau de données	205
Tableau 3 : détail des données recueillies. Test PESD	208
Tableau 4 : détail des données recueillies. Questionnaire SEP	208
Tableau 5 : détail des données recueillies. Entretiens semi-directifs	209
Tableau 6 : matrice de relations statistiques entre les variables d'entrée	212
Tableau 7 : matrice de relations statistiques entre les variables d'entrée (en colonne) et les variables de processus et de sortie (en ligne)	213
Tableau 8 : matrice de relations statistiques entre les variables de processus et de sortie.....	214

Table des matières

Sommaire	7
Écriture neutre : note d'intention et d'explication	9
Introduction générale.....	13
1. Contexte et démarche de la recherche	21
Introduction	21
1.1 L'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse	22
1.1.1 Les Écoles de la 2 ^{ème} Chance.....	22
1.1.1.1 Le contexte d'émergence des E2C	22
1.1.1.2 Les objectifs poursuivis par les E2C.....	25
1.1.1.3 Les principes et l'identité pédagogiques des E2C	26
1.1.1.4 Les résultats des E2C	30
1.1.2 L'École Régionale de la 2 ^{ème} Chance Toulouse	32
1.1.2.1 Éléments sur l'historique et le fonctionnement de l'École	33
1.1.2.2 Éléments sur l'organisation de la formation	35
1.2 Le dispositif d'apprendre à apprendre.....	38
1.2.1 Historique	39
1.1.1.1. Première expérimentation du programme API.....	40
1.1.1.2 Intégration de l'API au fonctionnement régulier de l'École	40
1.1.1.3 Extension de l'API à l'ensemble des ateliers de l'École : naissance du « dispositif API »	41
1.2.2 Présentation synthétique du dispositif	42
1.2.2.1 L'organisation générale	42
1.2.2.2 Le contenu de l'enseignement	43
1.2.2.3 L'approche pédagogique	45
1.3 Le projet de recherche	46
1.3.1 L'UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs	46
1.3.2 Historique de la collaboration entre l'UMR EFTS et l'ER2CT	48
1.3.3 La conception du projet	50
1.3.3.1 Les spécificités de la demande	50
1.3.3.2 La construction de la commande	52
1.3.3.3 Le projet de recherche contractualisé	53
1.4 La démarche : une étude d'impact collaborative	54
1.4.1 Présentation générale des études d'impact	54
1.4.1.1 Un développement récent	54
1.4.1.2 Dans tous les secteurs d'activité	55
1.4.2 Visées.....	57
1.4.2.1 Une visée pragmatique, via la production d'informations de pilotage.....	57

1.4.2.2 Une visée critique, via la mise en perspective de la problématique d'action.....	59
1.4.2.3 Modalités d'articulation des deux visées	59
1.4.3 Méthodologie générale	62
1.4.3.1 Principes généraux	62
1.4.3.2 Modalités d'intégration au fonctionnement du dispositif	65
1.4.3.3 Modalités de collaboration entre les acteurs scientifiques et éducatifs	67
Synthèse de la partie 1.....	71

2. (Dé)construction de l'objet : l'API comme doctrine éducative 73

Introduction	73
---------------------------	-----------

2.1 Le dispositif comme espace d'effectuation d'un discours éducatif 74

2.1.1 L'intention du dispositif.....	74
2.1.2 L'enquête doxographique	76
Synthèse du chapitre 2.1	78

2.2 La structuration des doctrines éducatives..... 79

2.2.1 Éléments de définition	79
2.2.2 Le modèle en trois pôles	81
2.2.2.1 La nécessité d'un modèle	81
2.2.2.2 Les trois pôles	83
2.2.2.3 Les relations entre les trois pôles.....	88
Synthèse du chapitre 2.2.....	98

2.3 Les éléments axiologiques, ontologiques et pédagogiques de la doctrine API 99

2.3.1 Éléments axiologiques.....	99
2.3.1.1 Valeurs et finalités du programme API : efficacité cognitive, rendement scolaire, productivité au travail et croissance humaine	100
2.3.1.2 Valeurs et finalités du dispositif d'apprendre à apprendre de l'ER2CT : autonomie apprenante, formation tout au long de la vie et insertion durable (A)	103
2.3.1.3 Commentaire : l'efficacité apprenante, avatar de l'hypermodernité	104
2.3.2 Éléments ontologiques.....	109
2.3.2.1 Une théorie du développement cognitif (B)	111
2.3.2.2 Une taxonomie des stratégies de résolution de problèmes (C).....	111
2.3.2.3 Commentaire : la fabrication de l'apprenant.....	114
2.3.3 Éléments pédagogiques	119
2.3.3.1 Un discours orientant : le principe pédagogique de la médiation (D)	120
2.3.3.2 Un discours programmatique : la procédure pédagogique du déroulement des séances (E).....	124
2.3.3.3 Commentaire : fonctions et limites de la prescription en éducation.....	130
Synthèse du chapitre 2.3	133

3. Problématisation : l'influence des doctrines éducatives sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage 135

3.1 Les discours comme réseaux de significations 136

3.1.1 Enseigner, apprendre : la part de l'imaginaire 136

3.1.1.1 Les doctrines, ressources pour l'activité imaginative 136

3.1.1.2 Imaginaires éducatifs et pratiques d'enseignement et d'apprentissage 139

3.1.2 Les trois niveaux d'influence 142

3.1.2.1 Le niveau perceptif-interprétatif 142

3.1.2.2 Le niveau intentionnel 146

3.1.2.3 Le niveau opératoire 148

Problématique : première formulation 151

3.2 Les conditions de performativité des doctrines éducatives..... 152

3.2.1 De la performativité 152

3.2.2 Première condition : l'acceptabilité (cognitive et éthique)..... 156

3.2.2.1 Éléments de définition 156

3.2.2.2 L'acceptabilité comme prérequis : de la nécessité de croire pour enseigner et apprendre 157

3.2.2.3 Les dimensions du contexte influant sur l'acceptabilité 158

3.2.3 Deuxième condition : la fonctionnalité (heuristique et pratique) 162

3.2.3.1 Éléments de définition 162

3.2.3.2 Les facteurs de fonctionnalité d'une doctrine éducative..... 163

Problématique : deuxième formulation 168

4. L'étude d'impact : compte-rendu du volet pragmatique 171

Introduction 171

4.1 Cycle 1 : état des lieux du dispositif API et élaboration du dispositif-pilote Réflexion & Stratégies 172

4.1.1 Phase d'étude 172

4.1.1.1 Problématisation 172

4.1.1.2 Méthodologie 179

4.1.1.3 Résultats et premières interprétations : 183

4.1.2 Phase de décision 191

4.1.2.1 Interprétation et évaluation des résultats par le groupe de pilotage 191

4.1.2.2 Décision 193

4.1.3 Phase d'ajustement 196

4.1.3.1. Modifications concernant l'organisation de l'enseignement 196

4.1.3.2. Modifications concernant le contenu de l'enseignement 198

4.2 Cycle 2 : Identification des effets communs et spécifiques des dispositifs API et Réflexion & Stratégies	200
4.2.1 Problématisation	200
4.2.1.1 Question 1 : effets sur le taux de présence ?	201
4.2.1.2 Question 2 : effets sur la durée de parcours ?	201
4.2.1.3 Question 3 : effets sur le type de sortie ?	201
4.2.1.4 Question 4 : effets sur l' « efficacité cognitive » ?	202
4.2.1.5 Question 5 : effets sur le sentiment d'efficacité personnelle ?	202
4.2.1.6 Question 6 : effets sur les représentations de l'« apprendre » et du « métier d'élève » ?	203
4.2.1.7 Question 7 : autres effets déclarés par les élèves ?	203
4.2.2 Méthodologie	204
4.2.2.1 La construction d'un tableau de données actualisable	204
4.2.2.2 La réalisation d'un recueil de données supplémentaire	206
4.2.3 Résultats	210
4.2.3.1 Résultats remarquables issus du tableau de données	210
4.2.3.2 Résultats remarquables issus de l'analyse des entretiens	221
4.2.4 Synthèse et interprétations.....	237
4.2.4.1 Les effets qui se dégagent des traitements statistiques :	237
4.2.4.2 Les effets qui se dégagent de l'analyse des entretiens	239
5. Synthèse des résultats et interprétation	247
Introduction	247
5.1 Précisions méthodologiques.....	248
5.2 La doctrine API, pour les form@trices	250
5.2.1 Réception.....	250
5.2.1.1 Une acceptabilité controversée	250
5.2.1.2 Une fonctionnalité problématique.....	257
5.2.2 Influence	266
5.2.2.1 Une influence fragmentée.....	266
5.2.2.2 Le découplage des éléments ontologiques et pédagogiques	269
5.2.2.3 La possible réhabilitation du principe de médiation	271
5.3 La doctrine API, pour les élèves.....	272
5.3.1 Réception.....	272
5.3.1.1 Une réception binaire.....	273
5.3.1.2 L'API : une révélation	274
5.3.1.3 Les raisons de l'indifférence	276
5.3.2 Influence	278

5.3.2.1 La réalisation d'un imaginaire (niveau perceptif/interprétatif)	278
5.3.2.2 La formation d'un pouvoir d'agir (niveau opératoire)	279
5.3.2.3 La restauration d'un vouloir agir (niveau intentionnel)	280
5.3.2.4 Le poids des conditions d'enseignement-apprentissage	281
5.4 Bilan de la performativité de la doctrine API à l'ER2CT	283
5.4.1 Synthèse	283
5.4.2 Commentaire.....	285
5.4.2.1 Une référence incontournable	285
5.4.2.2 La possibilité d'un imaginaire partagé	286
6. Discussion	289
Introduction	289
6.1 De la performativité de la doctrine à l'efficacité du dispositif : articulation des résultats	290
6.2 Les multiples voies de l'efficacité éducative	295
6.2.1 Quand le discours n'est pas performatif	296
6.2.2 Quand le discours est performatif.....	298
6.2.2.1 Cas 1 : Validation scientifique des énoncés de référence	298
6.2.2.2 Cas 2 : Non validation scientifique des énoncés de référence.....	299
6.2.3 Conclusion	303
6.3 Éléments pour l'élaboration d'une doctrine adéquate.....	305
6.3.1 Vers une pratique lucide	305
6.3.2 Les caractéristiques d'une doctrine adéquate	308
6.3.2.1 Stimulante	308
6.3.2.2 Opérante	309
6.3.2.3 Ouverte	310
6.3.2.4 Fiable	311
6.3.3 Conclusion	313
Conclusion générale	315
Bibliographie.....	321
Index des auteurs.....	332
Liste des figures	336
Liste des tableaux	337
Table des matières	338
Résumé.....	343

Résumé

Cette recherche, inscrite dans le cadre d'une convention CIFRE, a été mise en place en réponse à une demande d'évaluation d'un dispositif d'« apprendre à apprendre » s'inspirant d'un programme d'éducation cognitive. Afin de répondre à cette demande, une étude d'impact a été réalisée, composée d'un volet pragmatique et d'un volet critique. Le volet pragmatique a contribué directement au pilotage du dispositif, en identifiant et mesurant certains de ses effets sur les élèves. Prenant du recul sur la question de l'efficacité, le volet critique s'est attaché (1) à reconstruire la doctrine éducative que vise à opérationnaliser le dispositif et (2) à caractériser l'influence effective de cette doctrine sur les pratiques d'enseignement des formateurs et sur les pratiques d'apprentissage des élèves.

Les résultats font notamment apparaître que, bien que scientifiquement fragile et incomplètement fonctionnelle, la doctrine joue par diverses voies le rôle d'un imaginaire mobilisateur et organisateur de l'activité individuelle et collective, ce qui contribue indirectement à l'efficacité du dispositif. Instruit par ces résultats, l'auteur formule, en conclusion, les principales caractéristiques des discours éducatifs *adéquats*, c'est-à-dire compatibles avec les environnements humains, institutionnels, matériels, etc. dans lesquels ils sont amenés à jouer un rôle de référence.

MOTS-CLEFS : étude d'impact, discours éducatif, performativité, apprendre à apprendre, école de la deuxième chance

This research is part of a CIFRE contract originating from the assessment request of a “learning to learn” project based on a cognitive educational program. In order to respond to the request, an impact study was implemented. It was composed of two main constituents : a pragmatic section and a critical one. The pragmatic section directly contributed to the project management, by helping to identify and measure some of the effects of project on students.

The results show that although the doctrine is scientifically fragile and incompletely functional, it has the potential of a collective imaginary which mobilize people and organize individual and collective activity. This process contributes indirectly to the efficiency of the project. Based on these results, the author identifies the main characteristics of the *appropriate* educational doctrines, that is doctrines that fit within the human, institutional, and material environments in which they are meant to provide a reference.

KEYWORDS : impact study, educational speech, performativity, learning to learn, second chance school