



# LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LES CHEMINS DU SAVOIR



## **DIRECTION**

Maryse Bresson  
Ghislaine Gueudet  
Florent Le Bot  
Gilles Uhlrich

## COMITÉ ÉDITORIAL DE LA COLLECTION « ACTES »

Elsa BANSARD (Université Paris-Saclay, MSH Paris-Saclay)

Marianne BLIDON (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, IDUP)

Stefano BOSI (Université d'Évry, CEPS)

Maryse BRESSON (UVSQ, Printemps)

Sophie CHIARI (IHRIM, MSH Clermont-Ferrand)

Claude DIDRY (CNRS, Centre Maurice Halbwachs)

Pierre GUIBENTIF (Iscte Institut universitaire de Lisbonne, Dinâmia'CET\_Iscte)

Christian HOTTIN (ministère de la Culture, direction générale des Patrimoines  
et de l'Architecture, UMR Héritages, CTHS)

Flavie LAVALLÉE (Université Paris-Saclay, MSH Paris-Saclay)

Sébastien OLIVEAU (Université Paris-Saclay, MSH Paris-Saclay)

Delphine PLACIDI-FROT (Université Paris-Saclay, IEDP, associée au Printemps)

André TORRE (INRAE, AgroParisTech)



16

# LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LES CHEMINS DU SAVOIR

## **DIRECTION**

Maryse Bresson  
Ghislaine Gueudet  
Florent Le Bot  
Gilles Uhlrich

**Éditeur**

Université Paris-Saclay  
3, rue Joliot-Curie  
91190 Gif-sur-Yvette

Cette édition de *La réussite éducative et les chemins du savoir* est la propriété de l'Université Paris-Saclay, qui la diffuse sous licence CC BY-NC-ND (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), autorisant son partage, par tout moyen et sous tout format, ses réutilisations à but non commercial, hors la création d'œuvres dérivées, à la condition de créditer l'œuvre originale.



Les logos, notamment ceux de l'Université Paris-Saclay, ses Presses, la MSH Paris-Saclay, restent la propriété de leurs titulaires respectifs. Le texte de cet ouvrage demeure la propriété de ses auteur·rices.

**Contacts**

**POPS - DiBISO**  
407, rue du Doyen Georges Poitou  
91400 Orsay

**MSH Paris-Saclay Éditions**  
4, avenue des Sciences  
91190 Gif-sur-Yvette

ISSN : 2800-7891

ISBN : 978-2-9597054-5-8

Dépôt légal : mai 2026

Actes 16

## **La réussite éducative et les chemins du savoir**

Sous la direction de  
Maryse BRESSON, Ghislaine GUEUDET,  
Florent LE BOT & Gilles UHLRICH

### **SOMMAIRE**

Maryse BRESSON, Ghislaine GUEUDET, Florent LE BOT & Gilles UHLRICH Introduction générale. La réussite éducative et les chemins du savoir en questions.....	11
---	----

#### **PREMIÈRE PARTIE**

##### **Réussite des élèves et des étudiants**

Ghislaine GUEUDET (coord.) Introduction.....	19
---	----

Ibrahima SACKO Perceptions de la réussite des élèves maliens.....	21
--	----

Pia HENAFF-PINEAU, Gilles UHLRICH, Sophie MICHEL & Dominique CHARRIER Le collectif enseignant et éducatif d'un lycée de la nouvelle chance : le travail collaboratif au service de la réussite des élèves.....	39
---	----

Gilles UHLRICH, Pia HENAFF-PINEAU, Sophie MICHEL  
& Dominique CHARRIER  
Les aménagements pédagogiques d'un dispositif d'accueil  
de lycéens sportifs de haut niveau : la réussite du « double projet »  
vue des coulisses scolaires..... 61

Magali FUCHS-GALLEZOT, Isabelle BOURNAUD, Isabelle GÉRARD,  
Ghislaine GUEUDET, Hervé MATHIAS & Marie-Joëlle RAMAGE  
Réussir à être étudiante ou étudiant en première année d'université  
scientifique : quelles représentations de l'autonomie ?..... 81

## DEUXIÈME PARTIE

### Quelques chemins de formation pour les enseignants et les formateurs

Florent LE BOT (coord.)  
Introduction..... 105

Natacha DANGOULOFF  
Former à la relation pédagogique : l'émergence d'une grammaire  
relationnelle en France, xx<sup>e</sup>-début XXI<sup>e</sup> siècle..... 109

Florent LE BOT, Fanny BLET & Léa PARET  
Le rire comme geste pédagogique. Analyse réflexive  
d'un chemin du savoir d'après un mémoire  
de master MEEF PLC en Histoire-géographie..... 129

Maryse BRESSON & Rima HAWI  
Questions socialement vives en Sciences économiques et sociales :  
inégalités, discriminations, justice sociale..... 153

**TROISIÈME PARTIE****Savoirs et institutions en perspectives historiques dans le champ éducatif**

Maryse BRESSON (coord.)

Introduction..... 173

Jean-Charles GESLOT

Une question vive au XIX<sup>e</sup> siècle : l'enseignement  
de la Révolution et de l'histoire contemporaine..... 177

Cédric PERRIN

L'apprentissage et l'artisanat dans l'enseignement professionnel  
en France au XX<sup>e</sup> siècle..... 197

Alain P. MICHEL

Dynamiques historiques des savoirs et des institutions  
de formations des ingénieurs français. Étude d'un cas..... 213**QUATRIÈME PARTIE****Politiques publiques de l'éducation : variation d'échelles,  
pluralité des acteurs pour des enjeux souvent implicites**

Gilles UHLRICH (coord.)

Introduction..... 235

Charlotte PARMANTIER, Dominique CHARRIER, Pia HENAFF-PINEAU  
& Sophie MICHELLe « sport-santé » en territoires : des difficultés structurelles  
et des représentations d'acteurs qui questionnent les stratégies  
d'éducation à la santé ?..... 239

Mardochée André PIERRE	
Les politiques éducatives en Haïti. Le cas des politiques publiques de démocratisations scolaires.....	257
Esther CYNÀ	
Comprendre les inégalités aux États-Unis. Permanence et évolutions.....	275
Maryse BRESSON, Ghislaine GUEUDET, Florent LE BOT & Gilles UHLRICH	
Conclusion générale. Pratiques de l'objet éducation, complexité de la réussite et des chemins du savoir, dynamisme de la recherche pluridisciplinaire.....	291
Bibliographie générale.....	297
Auteur·es.....	319

*En hommage à Kamel Abbadi,  
l'un des préfigureurs de la GS EFE, trop tôt disparu.*



## Introduction générale

### *La réussite éducative et les chemins du savoir en questions*

Maryse BRESSON, Ghislaine GUEUDET,  
Florent LE BOT & Gilles UHLRICH

Cet ouvrage rassemble des travaux relevant de différentes spécialités de recherche en sciences humaines et sociales, concernant des contextes d'éducation et de formation divers, mais liés par l'objectif commun de comprendre ce qu'est la réussite éducative, et les liens entre réussite éducative, réussite scolaire et accès au savoir.

Comme le souligne Annie Feyfant (2014), l'expression « réussite éducative » est principalement utilisée en France par l'institution scolaire. Le « pacte pour la réussite éducative<sup>1</sup> » en donne la définition suivante :

la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune.  
Elle est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire. (MENESR, 2013)

Dans son ouvrage *L'Éducation morale* (1925), Émile Durkheim soulignait que l'éducation transmet les normes et les valeurs de la société, favorisant par là même son bon fonctionnement. Du point de vue des politiques éducatives, la réussite éducative constitue la première mission de l'institution scolaire et, plus généralement, de toutes les institutions de formation : elle est un objectif constamment rappelé et l'horizon vers

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel n° 41 du 7 novembre 2013 [en ligne]. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo41/REDB1300496X.htm> (consulté le 2 mars 2026).

lequel tendent aussi bien la formation des jeunes générations que la formation tout au long de la vie. Si cette mission historique est largement reconnue par les politiques éducatives à l'échelle mondiale, elle est aussi interrogée de diverses manières. Cela se manifeste dans les années 2020 par la mise en place de réformes visant, par exemple, la responsabilisation des écoles, la reddition de comptes ou encore l'évaluation accrue des performances, en France comme aux États-Unis notamment. Ces évolutions traduisent une transformation des modes de pilotage des systèmes éducatifs, fondée sur une logique de résultats, qui interroge à la fois les finalités de l'éducation et les conditions de son efficacité.

Du point de vue de la recherche, le sens du concept de « réussite éducative » est questionné et débattu. Selon Pierre Périer, « [l]a notion de réussite éducative est floue et elle induit celle d'échec éducatif. La question qui se pose est de savoir en quoi la réussite éducative intègre ou dépasse la notion de réussite scolaire » (2013 : 113). Périer remet donc en question l'idée d'une réussite éducative englobant la réussite scolaire ; il souligne la nécessité de définir clairement chacun de ces deux concepts, et de préciser leurs relations. En effet, la définition de la réussite scolaire (ou académique) peut également être questionnée (Michaut, 2023). Un aspect de la réussite scolaire est l'acquisition de savoirs, aspect qui peut sembler précisément circonscrit et mesurable. Cependant les recherches en évaluation ont montré les limites de la mesure de cette acquisition par des notes, le succès à des concours ou l'obtention d'un diplôme (Merle, 2018). De plus, la transmission des savoirs est un levier indispensable d'accès à une culture partagée, à des compétences qui conditionnent l'insertion dans la société et le rapport au monde. Discerner réussite scolaire et réussite éducative est donc malaisé ; dans cet ouvrage, nous faisons d'emblée le choix de considérer les chemins du savoir comme un élément indispensable de la réussite éducative.

Pour approfondir notre compréhension de la réussite éducative, des chemins du savoir, et des liens entre ceux-ci, ce livre collectif s'attache à réinterroger plus précisément les concepts, les mécanismes et les acteurs en invitant à les contextualiser dans le temps et dans l'espace. À propos de la réussite éducative, les auteur-es relèvent ainsi que les critères et indicateurs pour l'identifier ainsi que les méthodes pour la mesurer sont

variables. De plus, les chemins du savoir (ou *des savoirs*) sont diversement modelés et légitimés en pratique. C'est pourquoi l'ouvrage prend pour fil conducteur la diversité des modèles de réussite éducative comme des chemins du savoir, qui nourrit le constat d'une relation complexe. Mettant en évidence les limites de raisonnements souvent simplifiés par les volontarismes politiques et d'analyses souvent trop partielles, ancrées dans une seule discipline de recherche, les auteur-es réunis ici offrent de mettre en commun leur diversité de regards pour apporter de nouveaux éclairages sur ce sujet.

C'est donc en mobilisant une approche pluridisciplinaire qui fait appel, aux côtés des sciences de l'éducation, à une large diversité de disciplines scientifiques (histoire, économie, sociologie, psychologie, sciences du sport, etc.) que l'ouvrage présenté explore en la resituant dans ses contextes la fabrique des savoirs scolaires. Pour clarifier l'objectif de la réussite éducative, il s'agit par exemple d'intégrer la diversité des points de vue d'acteurs, ainsi que la prise en compte des enjeux internes et externes au système éducatif. Combiné aux étapes de la production et la transmission des savoirs, l'enjeu d'institutionnalisation des savoirs scolaires doit interroger aussi des influences extrascolaires. La formation des enseignant-es illustre le double critère de maîtrise de connaissances disciplinaires et d'éducation de futurs citoyens. Les difficultés à enseigner les « questions vives », ou encore l'émergence de « nouvelles pratiques » reposant sur la mise en activité, incitent à valoriser des gestes professionnels jusqu'ici invisibilisés, comme le rire. Parmi les limites des objectifs d'apprentissage définis par les programmes, se pose la question de leurs frontières implicites en contexte situé *versus* la prise en compte de la mondialisation et ses effets.

Pour étudier ces questions, le présent ouvrage se positionne au croisement d'enjeux scientifiques et institutionnels tant dans son objet que dans son processus d'élaboration. Il est l'émanation de deux années de réflexion au sein d'un séminaire consacré à développer et fédérer les recherches sur l'éducation au sein de l'Université Paris-Saclay, qui a été créée en 2019 en tant qu'établissement expérimental public à caractère scientifique. Le contexte est ainsi celui d'une restructuration des institutions de l'enseignement supérieur en France, qui s'explique par l'objectif

affiché des gouvernements successifs depuis 2007 de faire émerger des « pôles d'excellence » à visibilité mondiale.

À Paris-Saclay, cette restructuration a transformé l'articulation formation-recherche historique en instituant, à côté des traditionnelles composantes universitaires, de nouvelles structures internes nommées *Graduate schools* (« écoles graduées ») qui portent les diplômes de niveaux master et doctorat, d'une part, et la recherche sur un périmètre disciplinaire, thématique ou sur une mission spécifique, d'autre part. Parmi elles, la *Graduate school* Éducation, Formation, Enseignement (EFE) est à l'origine de ce projet qui vise à apporter un éclairage original sur les chemins pris par la réussite éducative et le savoir.

Dans une logique interdisciplinaire s'intéressant à l'enjeu éducatif, ce livre prend plus précisément comme objet la « boîte noire » de la fabrique des savoirs éducatifs en partant de l'objectif de la réussite éducative. Sans prétention à l'exhaustivité, les auteur-es des différents chapitres proposent de contribuer à identifier les dynamiques à l'œuvre, y compris en longue durée, tout en questionnant le sens même du concept de réussite suivant divers contextes.

L'ouvrage est alors organisé en quatre parties, comportant chacune une introduction qui présente leur déroulé. La première partie, coordonnée par Ghislaine Gueudet, interroge la définition et les enjeux de la réussite éducative dans l'enseignement secondaire et supérieur du point de vue des élèves et des étudiant-es principalement. Les approches développées relèvent des sciences de l'éducation et de la sociologie. La deuxième partie, coordonnée par Maryse Bresson est consacrée à mettre en perspective historique les savoirs et institutions du champ éducatif, à partir d'études de cas d'enseignements et d'institutions de formation, depuis la Révolution française et ses suites, jusqu'aux institutions actuelles. La troisième partie, coordonnée par Florent Le Bot, explore le point de vue des enseignant-es et formateur-trices sur quelques chemins de la fabrique des savoirs – eux-mêmes étant confrontés à l'enjeu de réussir à former et à être formés. Ces contributions relèvent d'auteur-es en histoire, sociologie, économie et sciences de l'éducation. La quatrième et dernière partie, coordonnée par Gilles Uhlich interroge enfin les défis pour les politiques publiques de l'éducation, en distinguant les acteurs qui les élaborent et les processus

aux différentes échelles, permettant ainsi de revenir sur les complexités de la mondialisation appliquée à l'enjeu éducatif. Les approches mobilisent ici les apports des sciences du sport, de l'éducation, de l'histoire, et de la sociologie.

Nous invitons maintenant le lecteur à profiter de la richesse de ces contributions, avant de revenir en conclusion sur les traits saillants qui en ressortent. La perspective historique, comme la prise en compte d'une diversité de pays et de cultures, contribue à dévoiler des phénomènes en mouvement, parfois peu visibles. Dans le prolongement des éclairages apportés sur l'idée de réussite éducative et sur les chemins du savoir, cet ouvrage invite à identifier – à partir notamment, de l'exemple français – un chemin clair de la construction des savoirs scolaires, en appui sur l'articulation formation/recherche et sur des innovations institutionnelles à l'œuvre dans le champ éducatif.

## Références bibliographiques

- DURKHEIM Émile, 1992 [1925]. *L'éducation morale* (Cours dispensé en 1902-1903 à la Sorbonne), Paris, PUF.
- FEYFANT Annie, 2014. « Réussite éducative, réussite scolaire ? », *Notes de veille de l'IFé*, ENS Lyon. [En ligne.] URL : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse> (consulté le 12 janvier 2026).
- MERLE Pierre, 2018. *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*, Paris, PUF.
- MICHAUT Christophe, 2023. « État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire », *Recherches en éducation*, 52, p. 179-195, <https://doi.org/4000/ree.11961>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR), 2013. « Pacte pour la réussite éducative », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 41, 7 novembre 2013. [En ligne.] URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo41/REDB1300496X.htm> (consulté le 2 mars 2026).
- PÉRIER Pierre, 2013. « Réussite éducative et/ou réussite scolaire ? », *Diversité*, 172, p. 113-118, <https://doi.org/10.3406/diver.2013.3736>.



**PREMIÈRE PARTIE**  
**Réussite des élèves et des étudiants**



## Introduction

### *Réussite des élèves et des étudiants*

Ghislaine GUEUDET (coord.)

La première partie de cet ouvrage interroge les enjeux et la définition même de la réussite éducative, du point de vue des acteurs du système éducatif. Les différents chapitres sont situés dans le contexte des enseignements secondaire et supérieur. Ils analysent le point de vue de différents acteurs, principalement les élèves et les étudiant-es, mais également les enseignant-es et les parents d'élèves. Le concept de réussite éducative dépasse celui de réussite scolaire, mais quel type de réussite ces acteurs attendent-ils ? Selon leur position au sein de l'institution (ou en lien avec celle-ci), prennent-ils en compte des équilibres personnels, dépassant les aspects académiques ? Leurs objectifs sont-ils tournés vers l'acquisition de savoirs, ou l'obtention de diplômes ? Les chapitres de cette partie apportent des éléments de réponse à ces questions. Les approches développées par les auteur-es relèvent des sciences de l'éducation et de la sociologie.

Dans le premier chapitre, « Perceptions de la réussite des élèves maliens », **Ibrahima Sacko** interroge le sens donné au concept de réussite scolaire en France et au Mali. S'appuyant sur des études de cas dans le cadre d'une immersion ethnographique, il montre l'existence de perceptions variées de la « réussite ». Ces perceptions diffèrent entre parents d'élèves maliens au Mali et parents d'élèves maliens en France, mais également en France entre parents et enseignant-es.

Le second chapitre « Le collectif enseignant et éducatif d'un Lycée de la Nouvelle Chance : le travail collaboratif au service de la réussite

des élèves », de **Pia Henaff-Pineau, Gilles Uhlrich, Sophie Michel et Dominique Charrier**, s'intéresse à la collaboration, en France, d'une équipe enseignante, au sein d'un lycée de la Nouvelle Chance (LNC), accueillant des élèves ayant vécu une expérience de décrochage scolaire. La recherche collaborative, déployée sur plusieurs années, a mis au jour des représentations plurielles de la réussite de leurs élèves par les enseignant-es du LNC, et un fonctionnement du collectif qui tire sa force de formes de collaborations multiples à travers le tissage d'une histoire commune donnant la place à « chacun de faire pour l'ensemble ».

Le troisième chapitre, « Les aménagements pédagogiques d'un dispositif d'accueil de lycéens sportifs de haut niveau : la réussite du "double projet" vue des coulisses scolaires », écrit par **Gilles Uhlrich, Pia Henaff-Pineau, Sophie Michel et Dominique Charrier**, présente une étude menée dans le même LNC, mais concernant cette fois des élèves sportifs de haut niveau (ESHN). À l'occasion d'un changement organisationnel : intégration des ESHN dans des classes « ordinaires », puis création de classes spécifiques suite à la réforme du lycée, les chercheur-es montrent que les leviers de réussite d'un « double projet » sont redéfinis. Les enseignant-es volontaires pour enseigner à ces classes spécifiques s'investissent dans un accompagnement du volet scolaire du projet tout en tenant compte du volet sportif. Cette étude apporte des éclairages qui dépassent le cas des seuls élèves sportifs de haut niveau, en mettant la recherche d'un équilibre complexe au cœur de la réussite des élèves, et en montrant que cette réussite est aussi celle des enseignant-es et de l'institution.

Dans le quatrième et dernier chapitre de cette première partie, « Réussir à être étudiante ou étudiant en première année d'université scientifique : quelles représentations de l'autonomie ? », **Magali Fuchs-Gallezot, Isabelle Bournaud, Isabelle Gérard, Ghislaine Gueudet, Hervé Mathias et Marie-Joëlle Ramage** s'intéressent à la réussite des étudiant-es primo-entrant-es en filières scientifiques à l'université. Le développement des différentes dimensions de l'autonomie constitue un facteur clé de la réussite de ce processus. Une enquête par questionnaires montre que les étudiant-es ressentent la nécessité d'une autonomisation cognitive, mais aussi psycho-affective et méthodologique. Ceci met en question le soutien que l'université peut leur apporter.

## Perceptions de la réussite des élèves maliens

Ibrahima SACKO

La question de la réussite scolaire des enfants maliens au Mali et en France est abordée dans une perspective comparative par immersion ethnographique et études de cas dans les écoles et les familles, dans le cadre d'une recherche doctorale multisites qui repose sur des données d'enquête recueillies dans les deux pays. Le présent chapitre discute le sens donné au terme de réussite scolaire et revient sur les mécanismes explicatifs mis en avant par les acteurs selon leur pays de résidence. Il souligne les perceptions variées de la « réussite » en les mettant en perspective avec les aspirations et la « doxa » des parents d'élèves maliens au Mali et en France, ainsi que les différences de perceptions, notamment entre parents et enseignants. Ainsi, en France et au Mali, les enseignants présentent comme une réussite scolaire l'accomplissement d'un projet d'étude, y compris dans le cadre d'une orientation en filière courte, alors que les parents d'élèves maliens aspirent pour leurs enfants à une réussite scolaire identifiée à la réalisation de longues études (bac +5 ou plus). Ces différences de perceptions de la réussite illustrent la difficulté des différents acteurs à s'entendre à la fois sur les objectifs et sur les meilleurs chemins du savoir pour les enfants maliens.

**MOTS-CLÉS** : parcours scolaire, réussite, stratégie familiale, école, comparaison Mali-France.

La présente contribution est le résultat de recherches effectuées pour la thèse de sociologie « Parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France<sup>1</sup> ». Le sujet porte sur la perception de la

---

<sup>1</sup> Thèse soutenue le 25 novembre 2022 au laboratoire PRINTEMPS, Université de Versailles, Université Paris-Saclay, sous la direction de Maryse Bresson. Nous définissons le parcours scolaire comme la trajectoire suivie par l'élève dans le champ de l'éducation organisée et/ou reconnue par les pouvoirs publics ; suivant différentes étapes composant la scolarité. Le parcours scolaire ou « trajectoire scolaire » commence par

réussite scolaire selon différents acteurs (parents, élèves et enseignants) de l'institution scolaire rencontrés dans les deux pays.

De nombreux travaux en sociologie ont étudié la question de la réussite scolaire, sous l'angle notamment d'une définition de celle-ci par le diplôme. Ainsi des auteurs comme Dubet, Duru-Bellat & Vérétoout (2010) ont souligné l'effet de l'école, et plus particulièrement des titres scolaires, sur le devenir des individus dans certains pays occidentaux. Le diplôme est considéré à cet égard comme « une arme des faibles » (Poullaouec, 2010), les classes populaires ayant pris conscience de son impact sur la mobilité sociale pour ériger une protection face au chômage et aux conditions d'emplois médiocres (Terrail, 2004).

Cette prise de conscience s'étend aux populations qui migrent en France. À la suite de Sylvie Mazzella, nous pouvons définir la migration à partir de la conception qui s'impose au *xvi<sup>e</sup>* siècle, prenant la signification de « déplacement d'une population qui quitte son pays pour un autre » (Mazzella, 2021 : 14). Les migrants ainsi définis aspirent à « réussir » dans la société dans laquelle ils vivent désormais, et cela passe notamment par la réussite scolaire de leurs enfants.

Le point de départ de notre réflexion est précisément cet espoir de « réussite à l'école » (et ultérieurement, dans la société) du point de vue des Maliens du Mali comme des Maliens de France (ayant immigré dans ce pays ou dont les générations antérieures ont immigré). Comme nous le verrons, cet espoir de réussite repose sur deux idées liées. Premièrement, les migrants comptent sur la qualité de l'école publique française (qu'ils considèrent comme « meilleure » que l'école malienne) pour la réussite scolaire de leurs enfants. Deuxièmement, ils espèrent que l'école contribuera et déterminera certaines logiques de réussite sociale après le parcours scolaire, grâce aux titres scolaires.

La définition de la réussite scolaire par le diplôme et les effets attendus sur la mobilité sociale ascendante du diplôme (l'école comme « ascenseur social ») sont toutefois remis en cause de différentes manières.

---

l'inscription de l'enfant à l'école (dès 3 ans en France et dès 6 ans au Mali), qui devient un élève, avec les enfants de sa génération, c'est-à-dire d'autres enfants nés à peu près la même année et formant ainsi une cohorte d'élève. Parlant de parcours scolaire, on parle des classes fréquentées par l'élève tout au long de sa scolarité.

Par ailleurs, et c'est ce point surtout que nous allons explorer dans ce chapitre, la définition même de réussite scolaire ne repose pas « simplement » sur le diplôme. Il y a différents niveaux de diplômes et, surtout, d'autres critères qui interfèrent comme les notes obtenues, les appréciations des enseignants, la durée d'études... Ce chapitre s'attache à éclairer cette diversité de sens conférés à la notion de réussite par les acteurs de l'école du point de vue des familles maliennes en France et au Mali (parents d'enfants maliens, enfants, enseignants et autres acteurs éducatifs). Nous proposons de montrer que le sens donné à la réussite scolaire et simultanément, les mécanismes explicatifs de la réussite mis en avant par les acteurs sont différents en fonction du statut (parent, enseignant notamment) et du pays de résidence.

Dans la première partie nous reviendrons sur les indicateurs de la réussite dans la littérature sociologique et leurs limites, ainsi que sur la méthodologie de notre enquête. Dans la deuxième partie nous évoquerons les résultats de notre thèse relatifs aux perceptions multiples des acteurs de l'école, au Mali et en France, sur la réussite scolaire.

### **Perceptions variées de la « réussite » : construction d'une enquête**

Pour montrer la variété des perceptions de la réussite, nous nous intéresserons à différents indicateurs construits à partir de la littérature sociologique de perceptions de la réussite par les acteurs. Les appliquant à notre terrain d'études, nous prendrons alors en compte la manière dont les différents rapports avec l'école et les différences de parcours de vie contribuent à éclairer les perceptions des parents d'élèves maliens, rencontrés dans cette recherche, au Mali et en France.

#### *Les indicateurs de réussite dans la littérature de recherche*

La revue de littérature met en évidence la diversité de perceptions sur la réussite et l'échec scolaire. Dans l'optique de confronter ces apports à ce que pensent les enquêtés du champ de notre recherche au Mali et des Maliens en France, nous proposons de rappeler quelques jalons de ces travaux.

Quand on s'interroge sur le sens conféré à ces deux notions au sein de la sociologie, plus particulièrement de la sociologie l'éducation, on constate qu'elles ont été largement étudiées comme objet de recherche pour une compréhension des faits d'école (Dubet, 2008).

On constate aussi différentes perceptions sur les deux notions qui sont au cœur de notre investigation auprès des auteurs comme aussi dans l'analyse de nos données d'enquête collectées en France, et au Mali.

Dans la littérature de recherche en France, les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études...) sont les indicateurs de réussite scolaire les plus mobilisés. Aussi, le premier sens de la réussite scolaire, c'est finir un parcours avec un diplôme. Pourtant, la sociologie de l'éducation invite à relativiser l'idée de réussite scolaire en dénonçant les mécanismes qui la relie à l'héritage culturel familial (Bourdieu, 2015). Concernant les liens entre réussite scolaire et réussite sociale, Raymond Boudon, dès les années 1970, et Marie Duru-Bellat, dans les années 2000, mettent en évidence des effets pervers de l'inflation des diplômes (Boudon, 1973) et les « désillusions de la méritocratie » (Duru-Bellat, 2006). La multiplication des diplômes entraîne selon ces auteurs une perte de leur valeur puisqu'elle ne permet pas forcément d'accéder aux postes auxquels les lauréats pensaient pouvoir prétendre. En ce sens, la réussite scolaire se déconnecte partiellement de la réussite sociale.

Par ailleurs, d'autres indicateurs que le diplôme peuvent caractériser la réussite scolaire, avec des différences de perception selon les localités et les institutions. Dans le contexte malien, pour expliquer les ressorts d'une réussite scolaire plus grande des garçons, il est ainsi mentionné les différences « d'attention, de critique et d'encouragement » des enseignants (Tholé, 2013 : 19) en faveur des garçons plus que des filles. Cet indicateur de réussite n'est pas propre uniquement au Mali. En France, dans notre enquête, nous avons pu remarquer que l'« encouragement » sur le bulletin des élèves est source de motivation, de telle sorte que certains élèves disent (avec enthousiasme) à leurs camarades qu'ils ou elles ont eu un encouragement de tel enseignant ou enseignante.

En portant l'analyse sur la réussite ou l'échec scolaire selon les acteurs du terrain, il nous est possible de faire l'hypothèse de typologies de

visions qui émergent au confluent du statut de chaque acteur. C'est pourquoi, chercher à percevoir la vision des parents d'élèves maliens et celle des acteurs éducatifs autour de l'école en France et au Mali, nous amène à considérer qu'il pourrait y avoir une diversité de perceptions légitimées par chaque acteur.

*Les limites des indicateurs, questions sur les perceptions de la réussite, hypothèses*

L'hypothèse principale de ce chapitre est qu'il existe des différences de perception de la réussite selon les contextes nationaux et selon les acteurs.

Pourtant, au Mali comme en France, tout le monde sait, ou croit savoir ce qu'est l'école, à quoi elle sert et ce qu'est aussi la réussite scolaire. L'école est une institution de proximité y compris, sur le plan territorial : dans les deux pays, il y a plus d'écoles dans les communes que d'hôpitaux, de prisons, ou toute autre institution. Le rapport des enquêtés à l'école est un rapport étroit, car la plupart d'entre eux sont passés par l'école et donc ont un souvenir de l'école. Toutefois il y a déjà des différences entre les acteurs selon leur parcours scolaire et le vécu qu'ils ont eu. Certains, même s'ils sont peu nombreux, ne sont pas allés à l'école (ils se trouvent, généralement, parmi les enquêtés au Mali). Bien sûr, ils « savent » ce qu'est cette institution, mais leur lien avec elle est un lien indirect, c'est-à-dire qu'ils sont liés à l'école par la présence de leurs enfants qui la fréquentent et, par conséquent, ils sont sollicités par l'école dans les réunions des parents d'élèves, lors de sorties scolaires et dans chaque événement public au sein de l'établissement. On fera l'hypothèse que leur perception de la réussite scolaire est différente notamment parce que fréquenter l'école est déjà une réussite en soi par rapport à leur propre parcours (eux n'ayant pas été à l'école, c'est déjà une « chance » et une réussite pour leurs enfants de pouvoir la fréquenter). Nous pouvons encore distinguer une troisième catégorie de parents qui, après avoir été scolarisés, y sont restés comme acteurs. Ils ont un lien direct avec l'école et sont censés la connaître mieux que quiconque. Il s'agit des enseignants (qui ont naturellement aussi leurs enfants à l'école) et tout autre acteur faisant fonctionner l'école. Toutes ces catégories de population rencontrées n'ont donc certainement pas la même perception de la réussite scolaire. Précisons à cet égard que nous ne tentons pas de légitimer une

catégorie de perception au profit d'une autre. Nous proposons plutôt de décrire les perceptions différentes et d'expliquer pourquoi une telle perception se retrouve chez certains acteurs plus que chez d'autres. De ce point de vue, les différences de perception croisent aussi la question de l'ancrage territorial. Le fait de venir en France et d'y résider induit-il une perception différente de la réussite scolaires pour des parents d'élèves maliens en France par rapport à ceux restés au Mali ?

### *Méthodologie*

La méthode présentée a été mise en œuvre dans le cadre d'une thèse qui n'était pas centrée uniquement sur les perceptions de la réussite scolaire mais qui posait aussi la question des parcours de réussite et de la manière de les étudier.

Dans cette thèse, nous avons suivi durant une même période de trois ans des enfants maliens nés au Mali et des enfants d'origine malienne nés en France de même âge, comme précisé dans l'encadré ci-dessous.

Pour ce chapitre, les données mobilisées seront ciblées sur les différences de perceptions sur la réussite scolaire des acteurs de l'école, rencontrés dans les deux pays.

Dans le cadre d'une thèse en sociologie, un suivi longitudinal de huit élèves de 10 ans a été mené en tenant compte du lieu de résidence : 4 élèves à Paris et sa banlieue en France et 4 élèves en milieux urbain et rural au Mali (Bamako et Ouélessebougou, une commune rurale à 80 km de la capitale). Durant trois ans (2017-2019) une fille et un garçon ont été suivis sur chacun des quatre terrains en famille et à l'école (excepté à Montreuil en classe de CM2 en raison d'un « refus d'enquête » par l'inspectrice de cette circonscription) respectivement à Paris/Montreuil (classes de CM2, 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) et Bamako/Ouélessebougou (classes de 4<sup>e</sup> année, 5<sup>e</sup> année et 6<sup>e</sup> année). De même, 132 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des acteurs des écoles des élèves suivis, leurs familles, une association des femmes maliennes, des étudiants d'origine malienne en France, des jeunes Maliens nés en France ; une ONG au Mali, au Campus France-Mali, des personnes ressources (professeurs et enseignants à la retraite au Mali), des cadres du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique du Mali et des étudiants maliens au Mali.

Ces matériaux vont maintenant être mobilisés pour présenter nos résultats relatifs aux différentes perceptions de la réussite scolaire chez les Maliens au Mali et en France.

### **Résultats : La réussite scolaire, perceptions multiples**

Les résultats de notre thèse confirment l'hypothèse de différences de perceptions selon les principales catégories d'acteurs suivantes : les enseignants et professionnels éducatifs au Mali et en France, les élèves et les parents. Nous montrerons qu'il existe aussi, au-delà des différences selon le pays de résidence, des convergences (avec des nuances que nous précisons) entre ces catégories d'acteurs indépendamment de leur pays. Puis nous discuterons les critères majeurs que nous aurons mis en évidence, notamment que les parents d'élèves maliens privilégient le critère de la durée des études, tandis que les enseignants, aussi bien au Mali qu'en France, attribuent la réussite à un diplôme, y compris en études courtes (d'après les témoignages que nous avons recueillis). Ces perceptions différentes contribuent à expliquer l'engagement des parents maliens pour la réussite scolaire de leurs enfants et l'incompréhension souvent observée par rapport aux attentes des enseignants.

#### *Les perceptions des enseignants au Mali en France*

Pour les enseignants dans les deux pays, la réussite scolaire est indiquée par plusieurs facteurs partant des notes, appréciations, et diplôme qui, par ailleurs, peut correspondre à des études courtes.

Les acteurs de l'école malienne et française tendent en effet à avoir la même perception de la mission régalienne de l'école. C'est par rapport à cette mission qu'ils définissent la réussite scolaire. La finalité de l'école, c'est ce que l'individu tire comme avantage dans sa socialisation suivant une conception qui emprunte aussi à l'« homo œconomicus<sup>2</sup> » (maximisant son profit et minimisant ses pertes) : la réussite scolaire se mesure à l'échelle de ce que l'école procure à l'individu dans sa vie sur le plan

---

<sup>2</sup> Pour cette notion, voir Denis Clerc, « L'homo œconomicus », *Alternatives économique*, 2 septembre 2017 [en ligne] URL : <https://www.alternatives-economiques.fr/lhomo-oeconomicus/00080762> (consulté le 23 juin 2020).

social, économique et politique (former à la citoyenneté). Elle est visible dans la carrière professionnelle des individus.

Pour les enseignants en France comme au Mali, la longueur des études n'est donc pas l'indicateur mis en avant. Ainsi pour certains de nos enquêtés au Mali, tout élève qui décroche un diplôme à la fin de sa scolarité est en réussite scolaire (quel que soit le niveau de ce diplôme). Ainsi M. A.D., conseiller au Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) de Ouélessébougou, considère que la réussite scolaire ne peut être liée à la longueur des études : cycle long versus cycle court, mais à l'obtention d'un diplôme en fin de cycle, vu comme un moyen de trouver une place dans la société. Dans ses propos, il dit :

La réussite scolaire c'est l'acheminement même de tout ce qu'on fait depuis le début de l'entrée à l'école jusqu'à la fin de son cycle. Donc cette réussite dépend de beaucoup de facteurs et quand on parle de réussite scolaire, c'est que celui qui est sous la main des enseignants a pu s'en sortir et puis qu'ensuite, il s'est inséré dans la vie socioculturelle.

Chaque cycle étant relié à une orientation qui lui est propre, la réussite scolaire se mesure au fait d'atteindre cette orientation :

Non, ce n'est pas en longueur d'études, c'est en longueur d'orientation et puis de cycles. Donc, que ça soit une école professionnelle, que ça soit des études après le bac, tout dépend de l'orientation. Celui qui quitte le fondamental et va à une école professionnelle, dès qu'il arrive à s'en sortir, il a réussi. Et celui aussi qui a fait des études longues, donc ça c'est aussi son orientation, et s'il parvient à finir, là aussi il a réussi. Donc la réussite scolaire ne dépend pas de la longueur d'études.

Cette perception n'est pas partagée par tous les acteurs, ce qui nous renvoie à plusieurs acceptions de la réussite parmi lesquelles d'autres acteurs, au contraire, mettent en avant la longueur des études, et différencient ainsi les études longues des études courtes. Ces deux critères ne s'opposent pourtant pas, dans la mesure où, pour faire des études longues, il faut réussir à obtenir un diplôme à la fin d'un cycle – donc être en réussite scolaire dans ce cycle. Par ailleurs, les études étant différentes en termes de longueur, nous allons préciser maintenant la perception

des acteurs de l'école au Mali, comme cela a été fait chez les enquêtés en France, concernant la relation entre réussite scolaire et longueur de parcours scolaire.

Les élèves qui ont fait un parcours scolaire long sont-ils considérés comme plus en réussite scolaire au Mali que ceux qui n'ont pas fait de longues études ?

Face à cette question, plusieurs enquêtés comme N. T., professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Bamako (ENSUP), refusent de définir la réussite scolaire comme le fait d'atteindre un niveau d'études particulier au détriment d'un autre, mais soulignent qu'on peut interpréter le concept de plusieurs façons. Pour cet enseignant, il y a ainsi au Mali ce que pense le « commun des mortels » (comprendons le Malien lambda) :

Chez le commun des mortels, la réussite scolaire, c'est avoir bouclé tout un cycle, un cycle dans le cas par exemple malien, on peut dire bac +4, ça c'est le niveau supérieur, donc ça correspond à une maîtrise. Quand tu fais ça, on peut dire que tu es en réussite.

Explicitement, cette perception valorise dans la réussite scolaire ce que l'école « rapporte en termes de gain ». Au Mali, la réussite scolaire a une considération sur le plan social. L'impact des études sur le devenir de l'individu, le poste qu'il occupe dans sa carrière professionnelle sont des signaux de réussite scolaire liés aux apports que la formation amène à l'acteur. Ce sociologue rejoint l'idée que la réussite scolaire se mesure en termes d'accomplissement d'un cycle. En ce sens, la réussite scolaire se définit bien par rapport à des cycles donnés. Quand l'apprenant parvient à boucler ces cycles, on peut parler de réussite. Mais il combine ce critère avec la prise en compte d'une progression des cycles d'enseignement en plusieurs phases, décrites dans le contexte malien, à travers quatre niveaux : le premier cycle (élèves de 6 à 12 ans), le second cycle (élèves de 13 à 15 ans), le secondaire (le lycée) et l'enseignement supérieur. Cette façon de concevoir la réussite scolaire est différente de la conception pédagogique des enseignants, qui mesurent la réussite scolaire à l'acquisition des connaissances et des compétences attendus en fin de cycle. Ainsi pour ce sociologue qui enseigne dans le cycle supérieur, la réussite

scolaire suppose d'atteindre ce cycle et de parvenir au diplôme « bac +4 ». Pour un enseignant qui enseigne à un autre cycle, la réussite scolaire se définit en fonction des attentes d'un certain nombre d'objectifs pédagogiques qu'il doit transmettre à ses élèves : « Si l'enfant parvient à répondre favorablement à ça, on peut parler de réussite. »

Les élèves ont aussi des conceptions variées de la réussite scolaire. Comprendre ce que veulent les enseignants et aller dans ce sens est la qualité d'un élève « scolaire ». Cette qualité, selon un enseignant du collège de la jeune fille suivie à Paris, a sa légitimité dans le parcours de l'élève

à partir du moment où l'élève a bien intégré les codes de l'école, à partir du moment où il a réussi à se construire, à auto-évaluer ses réussites et ses difficultés et à partir du moment où il a su prendre en compte ses points forts et ses faiblesses pour pouvoir construire son avenir.

L'adoption de ces codes peut être en soi un indicateur de la réussite scolaire. Mais cet indicateur n'est généralement pas celui que retient un élève, qui ne recherche pas forcément la maîtrise des codes ni de toutes les compétences, mais se considère en réussite scolaire si les compétences qu'il a acquises l'amènent à construire son projet professionnel. Par exemple un élève en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) peut se considérer en réussite scolaire même si, pour certains enseignants, il est en difficulté. C'est le cas dès lors qu'il se place dans une perspective en termes de projet professionnel validé. Par ailleurs, dans cette perception de la réussite scolaire, l'école permet très certainement en fait à un adolescent de devenir un adulte et un citoyen cohérent. À partir du moment où les acteurs de l'école contribuent à former des adolescents en leur donnant conscience des réalités de la vie, certains enseignants pensent qu'ils ont réussi, que l'école a réussi une partie de son travail. Il n'y a donc pas qu'une réussite scolaire, elle est « multiple ».

Une perception proche de la réussite se retrouve dans le témoignage d'une « prof » d'éducation physique et sportive (EPS) qui soutient qu'elle apporte à la fois le « bien-être » de l'élève dans le milieu de l'école, du collège, et qu'elle lui permet de s'épanouir dans les différentes matières. Selon l'avis de cette enseignante, les élèves en réussite scolaire tendent à donner leur maximum dans les études et le maximum n'est pas le

même pour tous. Elle identifie quand même un comportement à peu près « correct » chez les élèves en réussite. Cette enseignante en EPS a comme objectif de faire « progresser » continuellement chacun à son « rythme ». Parlant de progrès et de rythme, l'enseignante fait implicitement le lien avec sa discipline et rajoute que cet objectif n'est pas forcément atteint par tous. Il y a des élèves qui sont en difficulté et ne pourront pas le réaliser seul. De plus, toujours selon cette enseignante, cette réussite n'est pas chiffrable dans une note, « la réussite scolaire, en tout cas, n'est pas chiffrée » mais elle s'apprécie plus par rapport aux efforts fournis, au comportement. En ce sens, le phénomène de réussite scolaire réside dans le progrès de l'élève. « C'est plus abstrait », ajoute-t-elle. Cette enquêtée ne met pas en avant le diplôme décroché dans la réussite scolaire, cependant elle considère que c'est un indicateur légitime en affirmant qu'« on est obligé de la voir comme ça, parce que le monde, la société elle est comme ça ». C'est pourquoi, elle rejoint la conception qui valorise de terminer un cycle, quel qu'il soit. Elle explique qu'elle répète toujours à ses élèves qu'ils peuvent faire une filière professionnelle et avoir réussi. Selon elle, dès lors que c'est l'objectif qu'ils se sont fixés et qu'ils le réalisent, qu'ils sont capables d'atteindre, ils ont réussi leur parcours scolaire. Mais elle admet aussi que le monde du travail est compliqué. Un diplôme élevé est toujours exigé pour certains postes, notamment dans la fonction publique, hiérarchisée en fonction du diplôme. La scolarité n'est pas toujours en phase avec la recherche d'emplois après. Cette limite renvoie à l'importance du diplôme qui s'observe en France comme au Mali, dans la recherche d'emploi.

Cependant, d'autres critères sont encore mobilisés par les enseignants pour identifier les élèves en réussite scolaire. Certains s'inspirent ainsi de leur propre parcours scolaire. C'est ce qu'illustre l'exemple d'un professeur d'espagnol (au collège des deux élèves enquêtés suivis à Paris) faisant le parallèle entre son parcours de poursuite d'études en France et celui de ses élèves (qu'il considère en réussite scolaire). Lui-même est arrivé en France avec l'objectif d'une réussite scolaire, associée au double espoir d'intégration dans le pays d'accueil et de mobilité sociale. Parfois, il voit le parcours de certains élèves comme

un reflet de sa propre histoire, pour sortir d'un milieu très défavorisé. Il dit avoir fait des efforts à l'école avant l'université, puis à l'université. Maintenant en France, il se considère être en réussite. C'est ce parcours mené grâce aux études qu'il montre à ses élèves, pas forcément pour être un exemple, mais plutôt pour les convaincre qu'à partir « d'un point A », à partir duquel ils produisent un effort, ils peuvent arriver à « un point B » : la réussite. Ainsi, selon cet enseignant, la réussite scolaire provient des efforts que l'élève peut accomplir (parler plusieurs langues, aller dans d'autres pays, connaître d'autres cultures, avoir l'esprit beaucoup plus ouvert) qui se répercuteront sur son parcours d'insertion socio-professionnelle. D'après lui, l'école n'est pas un enjeu pour certains élèves, parce qu'ils préfèrent rester dans « leur zone de confort ». Cependant, d'une certaine manière, en observant son parcours, l'élève issu de l'immigration est sorti de cette « zone de confort », puisqu'il n'est pas dans son pays, dans sa culture. Pourtant, selon ce même enseignant, vouloir la réussite scolaire, c'est « sortir de sa zone de confort » et vouloir faire des choses grâce à l'école. Il en résulte une conception de la réussite scolaire qui insiste sur la capacité à réaliser les efforts attendus de l'enseignant. L'assiduité dans les « devoirs faits » montre que l'élève suit les injonctions des enseignants, et qu'il est régulièrement en contact avec les documents pédagogiques. Cette habitude à faire des devoirs peut venir de l'extérieur (des autres camarades) soit par un effet d'imitation volontaire positif en prenant le bon exemple sur les autres, soit par coercition implicite, en faisant son devoir pour ne pas se retrouver seul ou parmi les « mauvais élèves » – désignés comme mauvais exemple par les enseignants. Parmi les mécanismes positifs attendus, des élèves se retrouvent dans des classes qui les tirent « vers le haut » à un moment donné de leur parcours, c'est-à-dire, vers la réussite sociale vue comme le prolongement de la réussite scolaire.

De ce point de vue, les acteurs éducatifs disent la même chose au Mali et en France : la réussite scolaire est définie par des efforts, des progrès, un parcours qui leur permet de trouver une place à la hauteur de ces progrès. Ainsi la perception des professionnels de l'institution sur la réussite scolaire dans les deux pays converge.

*Les perceptions des élèves et des parents au Mali et en France*

Si dans nos enquêtes les élèves n'ont pas été directement interrogés sur leur perception de la réussite scolaire, nos observations permettent d'identifier des critères qui la caractérisent selon eux. C'est le cas des notes, des appréciations des enseignants (dans le contexte français) et aussi, l'envie d'aller à l'école (dans le contexte des deux pays).

L'appréciation des notes comme « bonnes » ou « mauvaises » est reliée au passage en classe supérieure et à la réussite d'un cycle. Or dans le contexte malien, le passage d'une classe à une autre est lié la moyenne 5/10, qui peut être revue à la baisse par l'académie d'une localité au nom de la « massification scolaire ». De plus, aller à l'école est une « chance » qui n'est pas donnée à tous les enfants au Mali. Le « bonheur en classe », l'envie de passer à la classe suivante alimentent le sentiment qu'ils sont en réussite. Inversement, le redoublement est largement perçu comme un échec. En cela, les critères des enfants rejoignent ceux des parents. De même, « avoir des bonnes notes et avoir des bonnes appréciations » des enseignants sont aussi pour les enseignants des éléments favorables pour être qualifié d'élève en réussite scolaire.

Pour les parents maliens qui résident en France, le fait de permettre à ses enfants de réaliser sa scolarité en France est souvent perçu comme une réussite. La réussite scolaire d'un cycle long sera particulièrement valorisée, par le biais notamment des études supérieures et de l'obtention de « gros diplômes », eux-mêmes considérés comme des vecteurs de réussite sociale. C'est ce critère qui définit d'abord selon eux la réussite ou non du parcours scolaire de leurs enfants.

Pour ces élèves et leurs parents, le critère de réussite est d'abord de passer en classe supérieure et aussi, faire des études longues. Ainsi, les parents d'élèves maliens, qu'ils soient au Mali ou en France, souhaitent que leurs enfants décrochent des « gros diplômes ». Ils aspirent ainsi à ce que leurs enfants accèdent à des postes de responsabilité, de prestige, et soient en ascension sociale grâce à leur diplôme.

Au Mali comme en France, c'est l'objectif de voir leur enfant faire de longues études qui motive l'engagement parental dans la réussite scolaire, à travers des actions matérielles et immatérielles mises à leur disposition tout au long de leur cursus scolaire.

Par différence, les enseignants dans les deux pays, priorisent de décrocher un diplôme, dans leur perception de la réussite scolaire. Or, tous les diplômes ne se valent pas et n'ont pas non plus la même valeur dans l'accès au poste dans le monde du travail. Ces différentes logiques se combinent tout en se contredisant en matière de réussite scolaire des élèves maliens dans les deux pays.

Ces différentes définitions produisent des incompréhensions quand les enfants ont des notes faibles ou simplement moyennes, avec parfois de bonnes appréciations, et sont orientés vers des études courtes. Cette orientation en effet contredit l'idéal de ces familles qui ne comprennent pas l'échec (à leurs yeux) de leurs enfants, malgré des conditions de scolarisation confortables en France (par comparaison aux enfants des familles restées au Mali, qui fréquentent des écoles mal équipées, parfois même sans toit). Les enfants maliens observés dans notre enquête étaient tous dans de bonnes conditions en famille, soutenus et encouragés par leurs parents. Par ailleurs, au Mali surtout, nous avons aussi observé la recherche d'un environnement particulier favorable (un intellectuel du quartier comme référence/exemple pour des parents qui ne sont pas allés à l'école et pour leurs enfants, un étudiant ou lycéen dans la famille voisine qui aide les autres enfants du voisinage, etc.). Les familles qui mettent en œuvre ces stratégies de réussite se trouvent alors déçues par l'orientation de leurs enfants dans des filières courtes, en décalage avec leur perception de la réussite scolaire.

#### *Les perceptions qui émergent des interactions entre acteurs*

Pour les sociologues interactionnistes, chaque acteur est un professionnel dans le métier qu'il exerce, et les professions sont mises en valeur « comme des formes d'accomplissement de soi » (Dubar & Tripier, 2005). Les différents professionnels œuvrent au sein des établissements scolaires avec comme mission de contribuer à l'acquisition des connaissances, à travers les disciplines enseignées aux élèves et aussi, de former des futurs citoyens, insérés dans la société. On ne saurait réduire l'apprentissage à l'école aux seuls moments d'interaction entre enseignants et élèves en classe. La contribution d'autres acteurs souvent non visibles est capitale. La perception des autres acteurs de l'école, sur la réussite et l'échec scolaire, est marquée ou

influencée au moins par deux éléments, à savoir son propre parcours de vie, y compris scolaire et sa fonction au sein de l'établissement. Il en résulte que le chercheur ne doit pas s'attendre à une perception univoque des acteurs d'une institution, quant à leur perception de la réussite scolaire.

La perception de la réussite est également différente chez les directeurs d'école et chefs d'établissement. par rapport aux enseignants (où il y a également une diversité de perception), ou au conseiller principal d'éducation (CPE). En effet ces derniers, d'après nos observations et les témoignages recueillis, la perçoivent au Mali comme en France à travers la réussite à l'année, au cycle, le passage en classe supérieure et la réalisation d'un projet professionnel (même peu qualifié) par l'élève. Que ce projet de l'élève s'inscrive dans des études courtes ou longues, il est considéré comme en réussite scolaire. Les enseignants ont intégré ces critères mais dans les interactions en classe, ils valorisent aussi la manière de recevoir les cours, de réagir positivement à leurs méthodes pédagogiques et didactiques. Là où la perception des professionnels au sein de l'école se rejoignent, c'est dans l'importance donnée au parcours scolaire et à l'objectif d'insertion sociale.

Il y a donc des convergences mais aussi, des nuances selon les acteurs dans leurs perceptions de la réussite et l'échec scolaire.

Dans l'interaction des acteurs, la réussite scolaire d'un élève est perçue au croisement d'accords et de désaccords entre les acteurs. Elle pourrait être finalement caractérisée au croisement des différentes perceptions des acteurs comme l'adéquation d'un environnement scolaire et familial propice aux études, en conjonction avec l'effort consenti par l'élève et sa capacité d'adaptation effectivement observée aux attentes des professionnels en milieu scolaire. En matière de réussite scolaire d'un enfant malien, qu'il réside au Mali ou en France, les indicateurs sont observés à travers les comportements, les notes et, in fine, le parcours de l'enfant qui progresse (ou non) d'un cycle à l'autre. Pourtant, toute circonstance (avoir un voisin ayant des enfants en réussite scolaire, arriver dans la famille d'un étudiant en poursuite d'étude...) autour de l'élève peut être un facteur déterminant dans son cursus. Notre enquête confirme que dans les familles et dans l'entourage, les personnes rencontrées et les célébrités vues dans les médias peuvent être des références pour l'enfant dans

le contexte de la « socialisation anticipatrice » (Merton, cité par Saint-Martin, 2013). Ces circonstances qui interviennent comme des facteurs individuels susceptibles de déterminer le parcours scolaire de tout élève, sont soit positives soit négatives. Elles sont positives lorsqu'elles participent à hisser l'élève vers la voie des études. Par exemple, l'élève qui prend comme référence à un moment de son cursus la carrière d'un voisin, alors de profession intellectuelle, et décide de suivre cette voie, lorsque ses propres parents ne sont pas allés à l'école. Elles sont à l'inverse négatives quand elles influencent l'enfant vers des pratiques hors cadre scolaire et le font renoncer à des études. Ainsi, pour les élèves d'origine africaine en France, un risque de décrochage s'observe lorsque l'élève fréquente, dans les cités, d'autres décrocheurs du quartier, l'invitant à participer à d'autres activités. Tous les enfants ne réussissent pas de la même manière, ni selon la volonté des parents, ni celle des professionnels de l'éducation. Dans le choix d'orientation d'un élève, interviennent souvent deux critères : la « capacité » à faire un cursus et l'intérêt professionnel futur porté sur ce cursus. Le choix du cursus se construit de l'élémentaire au collège, du collège au secondaire et vers l'université (pour ceux qui font de longues études). Ce choix du cursus se construit logiquement pour un enfant malien, en France ou au Mali, selon sa performance. Cependant, en France, l'orientation est « plus cadrée » par les acteurs de l'école – enseignants et conseillers d'orientation –, notamment lors du passage de classe en collège/lycée (ou autre école) avec avis des parents, tandis qu'au Mali, ces derniers ne sont pas sollicités par les acteurs de l'école pour statuer sur l'orientation de leurs enfants à la fin de l'école fondamentale (équivalent de fin du collège en France) vers un lycée ou une école professionnelle (équivalent du lycée professionnel en France).

## **Conclusion**

Nos résultats de recherche confirment la diversité des perceptions de la réussite scolaire, selon les contextes nationaux et selon les acteurs. Cette réussite est définie par des critères « proprement scolaires » mais aussi par la réussite sociale espérée. De ce point de vue les Maliens, qu'ils soient au Mali ou en France, accordent une importance capitale à la réussite sociale comme résultante de la réussite scolaire. Notre étude a ainsi souligné

les attentes des Maliens et les espoirs qu'ils fondent sur l'école dans les deux pays, en projetant leur désir de mobilité sociale ascendante à travers la réussite scolaire de leurs enfants. Mais par plusieurs aspects, comme le confirment les suivis longitudinaux et nos entretiens réalisés auprès des élèves et de leurs familles, ces attentes ne sont pas comblées, ce qui indique que l'institution scolaire peine dans les deux pays, pour plusieurs raisons, à tenir les promesses d'égalité des chances que chacun des deux pays a pourtant entériné dans sa Constitution. Pour autant les Maliens rencontrés au Mali et en France, tout au long de l'enquête, continuent de se mobiliser pour permettre à leurs enfants de faire des études afin d'atteindre la réussite scolaire. Or cette évidence (pour eux) de la réussite scolaire associée à de longues études en France est déconstruite et remise en question par nos observations sur la situation des parents maliens résidant en France, dont les enfants de certains se retrouvent dans des situations d'échec scolaire (pour les cas d'abandon), et dont l'orientation des enfants d'autres dans des filières courtes leur semble moins valorisante.

Le contexte social et institutionnel impacte bien sûr de manière majeure les perceptions de la réussite scolaire des enfants maliens au Mali et des enfants d'origine malienne en France.

La réussite scolaire est également perçue différemment par les élèves, parents d'élèves maliens, enseignants et les autres acteurs du système éducatif. Ces perceptions différentes de la notion sont intrinsèquement liées à la position des acteurs (parents d'élèves et enseignants). Ainsi, les parents d'élèves maliens en France ont pour idéal l'école comme vecteur de mobilité sociale ascendante, pour leurs enfants autant que pour les enfants de la classe majoritaire.

Les attentes des enseignants dans l'orientation d'un élève à la fin de la 3<sup>e</sup> en France et celles des parents d'élèves maliens ne vont pas dans le même sens. La prise en compte par ces derniers du « projet d'étude » et de la capacité de l'élève (ses résultats scolaires) sont déterminants dans l'orientation. L'étude montre que les divers acteurs professionnels au sein de l'école en France favorisent cette perception de la réussite, y compris celle de l'insertion socio-professionnelle dans des emplois peu qualifiés, à l'échelle de l'année ou du cycle. L'école française ne parvient pas à hisser vers le haut les enfants de bon nombre de Maliens rencontrés en France,

à rebours des aspirations des parents qui ne comprennent pas les résultats scolaires moins bons de leurs enfants alors qu'ils bénéficient de conditions d'études meilleures que les enfants maliens au Mali.

Ainsi la réussite a-t-elle des sens pluriels, et ces différentes perceptions doivent être prises en compte pour mieux saisir comment sont mis en œuvre, par les acteurs éducatifs, les chemins du savoir.

### Références bibliographiques

- BOUDON Raymond, 1973. *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, coll. U.
- BOURDIEU Pierre, 2015. *Sociologie générale. Volume 1. Cours au collège de France 1981-1983*, Paris, Seuil.
- DUBAR Claude & TRIPIER Pierre, 2005 [1998]. *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, coll.U.
- DUBET François, 2008. *Faits d'école*, Paris, éditions de l'EHESS.
- DUBET François, DURU-BELLAT Marie & VÉRÉTOUT Antoine, 2010. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Le Seuil.
- DURU-BELLAT Marie, 2006. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil et La république des Idées.
- MAZZELLA Sylvie, 2021 [2014]. *Sociologie des migrations*, Paris, Que-sais-je ?
- POULLAOUËC Tristan, 2010. *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute, coll. L'enjeu scolaire.
- SAINT-MARTIN Arnaud, 2013. *La Sociologie de Robert K. Merton*, Paris, La Découverte.
- TERRAIL Jean-Pierre, 2004. *École, l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute.
- THOLÉ Marie-Gaëlle, 2013. *Les filles à l'école au Mali. Langage, représentations et interactions*, Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

## **Le collectif enseignant et éducatif d'un lycée de la nouvelle chance : le travail collaboratif au service de la réussite des élèves**

Pia HENAFF-PINEAU, Gilles UHLRICH,  
Sophie MICHEL & Dominique CHARRIER

Cet article rend compte d'un travail de recherche initié en 2019 et finalisé en 2023. Nous nous sommes intéressés sur ce moment au fonctionnement d'une équipe d'enseignants engagés dans un Lycée de la Nouvelle Chance (LNC), structure de retour à l'École créée en 2017 au sein d'un établissement public, le lycée général et technologique Emmanuel Mounier de Chatenay Malabry. Le LNC présente la particularité d'accueillir des élèves décrocheurs, c'est-à-dire qui ont abandonné un cursus scolaire depuis plus de 6 mois, en phase de rattrapage scolaire pour l'obtention d'un baccalauréat général ou technologique. Issus d'une recherche collaborative, pluridisciplinaire et compréhensive, les résultats présentés dans ce texte font suite à des premières analyses déjà décrites (Uhlrich *et al.*, 2023) et examinent particulièrement deux éléments. Nous montrons d'une part que les représentations plurielles des enseignants du LNC des articulations à valoriser entre réussite scolaire et réussite éducative des élèves ne sont pas sans conséquence sur le travail en équipe des collègues et d'autre part que le fonctionnement du collectif tire sa force des formes de collaboration plurielles à travers le tissage d'une histoire commune donnant la place à « chacun de faire pour l'ensemble ».

**MOTS-CLÉS** : structure de retour à l'école, réussite scolaire, réussite éducative, travail collaboratif, collectif enseignant.

Dans ce chapitre, nous proposons quelques résultats d'un travail de recherche initié dans un contexte scolaire singulier, le lycée Emmanuel Mounier à Châtenay-Malabry (92). Nous le qualifions de singulier parce que, outre les filières classiques de l'enseignement général et technologique,

cet établissement propose deux dispositifs d'accueil pour des élèves qui relèvent de besoins éducatifs spécifiques et contrastés : d'une part, un « Lycée de la Nouvelle Chance » (LNC) qui intègre des élèves décrocheurs-raccrocheurs en quête de reconstruction d'un projet scolaire et de perspectives d'avenir et, d'autre part, un dispositif d'accompagnement des élèves « sportifs de haut niveau » engagés dans un double projet sportif et scolaire structurant fortement leur présent et leur avenir.

Nous avons investigué ce terrain empirique local entre 2019 et 2023, en orientant notre étude non pas sur les élèves mais sur les personnels enseignants et éducatifs de l'établissement scolaire. C'est une partie des résultats de l'étude portant spécifiquement sur le LNC que nous présentons dans ce texte.

Un lycée de la nouvelle chance est une « structure de retour à l'École<sup>1</sup> » qui s'adresse à des élèves décrocheurs, éloignés des établissements scolaires depuis plus de six mois, et qui font la demande de reprendre des études secondaires. Le LNC des Hauts-de-Seine, créé en 2017 au sein du lycée général et technologique (LGT) Emmanuel Mounier, accueille au début de notre enquête en 2019-2020, 36 élèves entre 16 et 20 ans, au moins titulaires du diplôme national du Brevet, qui, après une longue interruption, réintègrent un cursus scolaire de deux ans (première, terminale) dans le but affiché d'obtenir un baccalauréat général ou technologique et de développer un projet professionnel.

C'est la structuration du collectif éducatif au travail qui nous intéresse tout particulièrement tant la nécessité d'une équipe pédagogique et éducative au service de cette nouvelle chance de réussite des élèves raccrocheurs s'exprime avec acuité au LNC.

Le dispositif bénéficie d'espaces dédiés (un couloir avec plusieurs salles et un espace commun de travail) dans une aile de l'établissement, et fait valoir une organisation et un encadrement éducatifs et pédagogiques

---

<sup>1</sup> « Les “Structures de Retour à l'École” (“Microlycées” ou “Lycées de la Nouvelle Chance”) s'inscrivent dans les politiques de lutte contre le décrochage scolaire. [...] Nées en 2000 pour les premières et au nombre de 95 aujourd'hui, elles se sont développées sous différentes formes. » Site internet Éduscol [En ligne] : <https://eduscol.education.fr/1613/prise-en-charge-des-jeunes-en-situation-de-decrochage-scolaire> (consulté le 18 mars 2024).

spécifiques. Sont ainsi proposés aux élèves un emploi du temps régulier comme pour les autres sections mais aussi des enseignements adaptés, encadrés et en petits groupes, des temps d'ateliers, des temps de cohésion et des temps d'ouverture vers l'extérieur. De plus, s'ajoute pour chaque élève un accompagnement personnalisé par un personnel enseignant ou éducatif « référent ».

Deux coordonnatrices, sous la houlette de l'équipe de direction et plus particulièrement de la cheffe d'établissement<sup>2</sup>, assurent la mise en œuvre de l'organisation générale et le suivi quotidien des élèves.

D'ailleurs, les règles de fonctionnement et de vie scolaire sont spécifiques au LNC. Par exemple, la gestion des retards et des absences s'inscrit dans une démarche éducative de rattrapage scolaire et consiste à ne pas refuser un élève du LNC, quelle que soit l'heure de son arrivée au lycée, et à tenter de maintenir un lien avec un élève dont l'assiduité demeure fragile.

Les enseignants qui interviennent avec les élèves du LNC manifestent tous d'un engagement volontaire dont le volume varie de 2 à 10 heures par semaine et bénéficient de temps de concertation identifiés pour mener un travail collectif intégrant aussi les personnels éducatifs. Le collectif est ainsi constitué au début de l'étude de 15 enseignants disciplinaires (dont les deux coordonnatrices), d'une professeure-documentaliste, auxquels se joignent la direction et une conseillère principale d'éducation, mais aussi une conseillère d'orientation et psychologue de l'Éducation nationale (présente 12 heures par semaine au sein de l'établissement), une assistante sociale (1 jour par semaine), une infirmière (à mi-temps), sachant que pour ces dernières, leurs missions durant leur temps d'activité dans le LGT s'adressent à tous les élèves de l'établissement.

Si, comme le décrivent Sueur et Duplaquet (2017 : 178) à propos de leur expérience respective de coordination d'un microlycée de la nouvelle chance, « le plus difficile n'a pas été de trouver une équipe volontaire pour mettre en place ce projet mais de "travailler en équipe", et surtout de "faire équipe" », alors porter nos questionnements sur le collectif au travail devenait central.

---

<sup>2</sup> Durant l'étude, trois chefs d'établissement se succéderont.

Aussi, après avoir analysé les représentations que les personnels ont de la réussite des élèves du LNC, nous avons étudié le fonctionnement de l'équipe, en nous intéressant aux conditions et aux formes du travail collectif mises en œuvre ainsi qu'aux transformations envisageables pour répondre au défi d'un raccrochage scolaire réussi.

## **Le cadre de la recherche collaborative avec l'équipe LNC**

### *Une recherche collaborative, pluridisciplinaire et compréhensive*

Nous avons développé une recherche collaborative professionnels-chercheurs, dans le sens où « la construction de connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte réel où cette pratique est actualisée, sachant que les composantes de ce contexte, en termes de contraintes et ressources que présentent les situations de travail, contribuent à sa structuration » (Desgagné, 1997 : 373). Il a donc été toujours important de remettre dans le contexte particulier du lycée les éléments d'analyse que nous étions en train de dégager, éléments qui constituaient aussi le contenu de nos échanges avec les acteurs à des fins d'analyse partagée. Pour ce faire, nous avons généré les moments d'échanges et de travail, sous des formes variées (séminaires, ateliers, journées d'études, etc.), et cherché dans le même temps à mettre en place les conditions d'un développement professionnel, en facilitant un retour réflexif à propos des thèmes de recherche successivement en travail.

Inscrite dans le champ des sciences sociales et humaines, cette recherche tend à se situer dans une approche pluridisciplinaire avec une équipe d'enseignants-chercheurs relevant de disciplines scientifiques différentes, de la sociologie à la psychologie. Ce dialogue scientifique et professionnel s'est révélé fécond à toutes les étapes de notre recherche : les cadres conceptuels, la construction des guides d'entretien et des questionnaires, la conduite des entretiens, des ateliers, des séminaires et le travail d'analyse de contenus. Selon les attendus du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCÉRES, 2018), « le terme interdisciplinarité vise en effet à identifier l'interaction et la coopération

de plusieurs disciplines de domaines différents autour d'objets et de projets communs ». Nous nous situons dans cette dynamique en tentant de porter un éclairage pluriel sur un dispositif singulier dans un établissement situé. L'intérêt de ce travail pluridisciplinaire n'est alors pas seulement de mobiliser les concepts de l'une ou l'autre discipline scientifique mais de tenter des rapprochements pour amener les chercheurs, d'une part, à mieux comprendre les autres dynamiques disciplinaires et, d'autre part, à construire un langage plus commun, ou en tout cas partagé, à propos des analyses menées. En ce sens, aborder les représentations et conceptions de la réussite des enseignants et des éducateurs mais aussi l'activité développée par ces professionnels s'inscrit possiblement dans ce que Lahire (2005) qualifie de « sociologie psychologique ». Nous adoptons sa position lorsqu'il évoque une recherche qui accepte « la légitimité de la question de la variation individuelle des comportements, plus évidente dans une partie de la psychologie que dans le domaine de la sociologie », tout en restant potentiellement dans le domaine d'une sociologie, « selon laquelle le social gagne à être saisi autant à l'échelle des individus qu'à celle des catégories ou des groupes ».

Enfin, cette recherche est compréhensive. Nous nous situons dans cette volonté de donner du sens à des situations qu'il s'agit de comprendre et d'interpréter dans un groupe, une institution, un contexte social (Paillé et Muchielli, 2016) afin d'« aller au plus fin des logiques mentales et comportementales », pour opérer une « théorisation des événements des pratiques ou des représentations » (Lahire, 2018).

### *Des choix méthodologiques*

Dans le cadre de cette recherche nous avons recueilli une diversité de données de discours, matériaux écrits ou oraux, analysés essentiellement selon une perspective qualitative.

Lors du premier séminaire, il a été proposé aux participants de répondre par écrit à la question « À quoi pensez-vous lorsque vous entendez le mot “réussite” associé à “lycée de la nouvelle chance” ? », avec pour consigne de donner cinq ou six mots ou expressions venant spontanément à l'esprit.

Des entretiens individuels semi-directifs ont ensuite été menés auprès de l'ensemble de l'équipe éducative (22 entretiens) selon un guide organisé autour de grands thèmes, dont notamment « le travail collectif et ses transformations depuis la création du LNC » et « ce que réussir au LNC veut dire ».

En complément, nous avons aussi établi des échanges réguliers avec les coordonnatrices du LNC et avec l'équipe de direction.

De plus, nous avons adapté les outils méthodologiques face à une situation inédite, la période du premier confinement, en proposant un questionnaire à toute l'équipe éducative : 15 enseignants<sup>3</sup> et 4 autres intervenants éducatifs<sup>4</sup> ont répondu) et en récupérant des communications écrites (textos, courriels, etc.) entre enseignants et élèves du LNC.

Si les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'analyses basées sur l'étude d'occurrences de mots-clés, toutes les analyses de contenus des données ont été menées selon une analyse thématique d'unités sémantiques (Bardin, 1977).

Sur la durée de la recherche, nous nous sommes organisés pour que la dynamique collaborative pédagogique trouve sa réalité dans les différentes séquences ayant permis de recueillir des données et de livrer une avancée progressive des analyses. Ainsi ont-elles été conçues « autant et simultanément comme une activité de recherche et de formation » (Desgagné, 1997), jalonnant au plus près l'accompagnement de ce collectif.

La présentation des résultats s'organise en deux temps : un premier temps qui met en évidence les représentations qu'ont les intervenants de la réussite d'un lycéen du LNC, sortes de soubassements souvent implicites de l'objectif explicite et partagé de faire réussir tous les élèves ; un second temps qui analyse les formes collectives de travail selon deux angles, les éléments considérés solides et fragiles du travail de l'équipe et les formes collaboratives mises en jeu.

---

<sup>3</sup> Désignés par « E », de 1 à 15.

<sup>4</sup> Désignés par « IE », de 1 à 4.

## **Ce que « réussir au LNC » veut dire pour les intervenants**

### *Distinguer réussite éducative et réussite scolaire*

Notre propos vise à comprendre ce que signifie pour les interviewés la réussite de ces élèves décrocheurs-raccrocheurs. Pour cadre, nous avons repéré la distinction théorique souvent opérée entre la réussite « éducative » et la réussite « scolaire ».

Si, comme l'écrit Feyfant (2014), « la réussite éducative est une immense enveloppe dans laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes », elle peut s'entendre comme un état et comme un processus global de développement personnel et social s'étendant au-delà de la scolarité, qui s'aborde de manière partenariale (familles, collectivités, enseignants, éducateurs, etc.) et « dont le résultat se manifeste par des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société » (Pronovost, 2010). Glasman (2007 : 75) en identifie plusieurs facettes :

être bien dans sa peau, avoir plus tard la vie familiale que l'on souhaite, aimer son métier, pouvoir compter sur l'amitié voire la solidarité d'un cercle plus ou moins étendu de relations, jouir d'une bonne santé, toutes choses qui certes ne sont pas entièrement indexées sur la réussite scolaire.

Pour l'enseignant, il s'agit alors « d'opérer un suivi personnalisé, orienté, du parcours individualisé de l'enfant, tout en se préoccupant de sa santé, de son bien-être, avec bienveillance » (Feyfant, 2014).

Quant à la réussite scolaire, selon Demba et Laferrrière (2016), elle est « associée à la conformité aux normes scolaires lesquelles mettent en exergue les notes, les résultats aux examens, le passage en classe supérieure et l'obtention des diplômes ».

Ainsi se posent plusieurs questions à propos de la réussite des élèves, d'autant plus pour des jeunes engagés dans une démarche de rattachage scolaire. Quelles dimensions de la réussite les enseignants du LNC sont-ils amenés à valoriser et à prioriser pour eux ? Quel poids les enseignants accordent-ils à la réussite scolaire ? Peut-on identifier des décalages dans

les attentes de réussite entre et parmi les différents protagonistes de la situation scolaire (institution, enseignants, parents et élèves) ?

*Une réussite éducative qui prend le pas sur la réussite scolaire*

En reprenant les données issues de l'évocation à propos de la « réussite » associée au « lycée de la nouvelle chance », sur l'ensemble des mots évoqués par les enseignants, deux dimensions de la réussite éducative sont nettement mises en avant. Près du quart des mots (24,4 %) renvoient à la dimension du bien-être. Il est fait mention d'épanouissement, de joie, de plaisir, de confiance et de reconstruction de l'estime de soi. Dans une même mesure, 24,4 % des occurrences renvoient à la (re)socialisation. Les mots relevés pour cette catégorie évoquent le lien, le collectif des élèves ou encore le partage. Ces deux dimensions à elles seules représentent près de la moitié des réponses. Pour comparaison, seules 17,9 % des réponses relèvent de la réussite scolaire lorsqu'il s'agit d'obtenir le baccalauréat, d'avoir des diplômes, de finaliser des apprentissages et construire des savoirs scolaires. Ensuite 10,3 % des réponses renvoient à la projection dans l'avenir, tandis que 9 % des mots ou expressions interrogent le mot réussite et le type de réussite<sup>5</sup>. Ainsi près de 60 % des occurrences portent sur des aspects socio-éducatifs<sup>6</sup>. De plus, sept enseignants sur les 14 répondants n'évoquent aucun mot lié au diplôme ou au baccalauréat. Nous avons aussi comptabilisé les mots proposés en première position, faisant l'hypothèse que cette première expression donnait des indications sur la préoccupation prioritaire des enseignants. Les résultats confirment la tendance déjà dégagée. Sur les mots évoqués d'emblée, 35,7 % renvoient au bien-être, 28,5 % à la (re)socialisation des élèves mais, en revanche, aucun ne renvoie à la scolarité, au baccalauréat, ou aux diplômes.

---

<sup>5</sup> Les autres réponses pourraient autant relever de la réussite éducative que de la réussite scolaire : 5,1 % évoquent le dépassement de l'échec et de la difficulté, tandis que 4 % traduisent la réussite par la présence des élèves. En conséquence, nous n'avons pas souhaité les surinterpréter.

<sup>6</sup> Si s'interroger sur la réussite revient probablement à ne pas se limiter à la réussite scolaire, alors le pourcentage pourrait s'élever jusqu'à près de 70 %, comme les entretiens individuels semblent le confirmer.

Ainsi pour les enseignants du dispositif, la réussite éducative des élèves du LNC prend nettement le pas sur la réussite scolaire et notamment le bien-être de l'élève et sa socialisation en sont les composants majeurs. Peut-on en conclure que tous les enseignants du dispositif LNC minorent la réussite scolaire ? Probablement pas tout à fait, car les enseignants font aussi du baccalauréat un but et un puissant moteur motivationnel et se félicitent des bons résultats obtenus par les élèves du LNC.

### *Vers une réussite éducative scolaire ?*

Mais derrière le plébiscite pour la réussite éducative, deux représentations différentes cohabitent. Plusieurs enseignants voient dans la réussite éducative des élèves du LNC la condition de leur réussite scolaire. « Se sentir mieux dans sa peau », « renouer des relations sociales » (E2) constitueraient les clés d'un raccrochage scolaire réussi tant il paraît clair pour ces enseignants que ce n'est pas tant le niveau scolaire de l'élève qui a été en jeu dans leur décrochage. Dans cette conception, la réussite scolaire demeure un objectif essentiel mais indissociable d'un développement personnel et social, ce qui donne sens à la notion intégrative de « réussite éducative scolaire » (Thibert, 2013).

En revanche, pour d'autres enseignants, réussir le baccalauréat n'est pas difficile « dès lors qu'on va aux épreuves », voire trop facile, puisqu'« on peut être souvent absent et réussir quand même » (E1). Dans cette vision, la réussite scolaire au sens étroit d'obtention du diplôme, non seulement ne garantit pas les transformations profondes que les enseignants pensent nécessaires pour l'avenir de ces élèves mais pourrait même devenir un leurre. La présence régulière au lycée pourrait alors constituer un bien meilleur indicateur de réussite.

En contrepoint, la réussite scolaire demeure le plus souvent prioritaire pour les autres acteurs. D'une part, pour l'institution scolaire, les seuls indicateurs retenus du LNC sont les taux d'abandons, les taux de réussite au baccalauréat et le suivi post-bac. D'autre part, lorsqu'on interroge les enseignants sur ce qui pourrait correspondre à la position des lycéens du LNC et à celle des parents, ils indiquent que pour les deux, la primauté est systématiquement accordée à l'obtention du diplôme, tant

« le baccalauréat revêt [...] une dimension symbolique majeure, la valeur d'un seuil, et la force d'une véritable réhabilitation » (Broux, 2017).

Si tous les acteurs s'accordent à considérer comme Glasman (2007) qu'« il n'y a pas que la réussite scolaire », il n'en reste pas moins qu'elle est constitutive du projet et qu'une question demeure : alors que « la réussite scolaire peut se mesurer à l'aune des résultats scolaires, tests, évaluations, certification, niveau de scolarité atteint, comment savoir si la réussite éducative est effective » (Feyfant, 2014) ?

Ces éléments partagés et ces décalages dans les représentations de « ce que réussir veut dire » au LNC et les difficultés à objectiver une réussite éducative scolaire autrement que par des critères scolaires ne manqueront pas d'émerger dans le travail collectif de l'équipe éducative.

### **Un collectif au travail : collaborer pour faire équipe ?**

Le thème du collectif au travail prévaut dès le début de l'étude pour deux raisons.

La première tient à la mise en œuvre du dispositif LNC qui bénéficie de moyens institués pour travailler en équipe, ce qui constitue en soi une situation à remarquer dans un établissement scolaire et donc à étudier. En effet, ces enseignants, au-delà de l'espace dédié<sup>7</sup> qu'ils investissent et au sein duquel ils croisent au moins l'une ou l'autre des coordonnatrices, ont des temps communs de concertation : 1 heure par semaine dégagée dans leur emploi du temps le lundi matin ; des séminaires plus longs (d'une ou plusieurs journées), placés en début et en fin d'année, pour travailler plus précisément sur des actions à opérationnaliser ou un aspect du projet à faire évoluer.

Toute l'organisation quotidienne est préparée et suivie par les deux enseignantes coordonnatrices qui y consacrent la moitié de leur temps de service, l'autre moitié étant réservée aux enseignements. Pour faciliter la transmission des informations de manière à la fois informelle et fonctionnelle, les coordonnatrices ont créé trois groupes WhatsApp : le cercle

---

<sup>7</sup> Dans le couloir dédié au LNC se trouvent aussi les bureaux pour les personnels médico-sociaux.

des enseignants, le cercle des intervenantes médico-socio-éducatives et l'équipe éducative dans son ensemble (hors la direction).

De plus, l'équipe se retrouve en dehors du lycée sur des moments plus informels et conviviaux qui renforcent les liens.

La seconde raison apparaît lors du premier séminaire posant les bases de la recherche collaborative, au cours duquel plusieurs personnels enseignants et éducatifs émettent le souhait de travailler prioritairement le thème du collectif car des sujets « vifs » génèrent des dissensions au sein du groupe.

### *Un collectif éducatif : travailler en équipe*

En questionnant le fonctionnement collectif, nous avons identifié plusieurs paramètres qui, selon les interviewés, conditionnent son efficacité. Dans le tableau 1 ci-après, nous présentons les conditions, les faits constatés et quelques éléments de discours, ceux qui semblent asseoir cette efficacité sur des aspects partagés de solidité et ceux qui remontent des fragilités du collectif et/ou des sujets de tension. Figure aussi dans ce tableau une partie de l'interprétation de l'analyse que nous avons livrée au collectif dans le cadre de notre collaboration, en indiquant ce qui pourrait constituer des pistes prometteuses à construire par et pour l'équipe.

Le fonctionnement collectif est largement apprécié par les enseignants qui lui attribuent de fortes qualités. Tout d'abord, le collectif au travail est reconnu grâce à un soutien de la direction qui ne se démentira pas avec les changements de chef d'établissement. Ensuite, le travail du collectif bénéficie grandement de l'engagement volontaire des intervenants, de l'opiniâtreté des coordinatrices et des moments d'échanges installés qui amènent les collègues à échanger très régulièrement et à vivre ensemble des temps pédagogiques, tels qu'un voyage d'intégration et des sorties. La solidité de l'équipe charpentée par les deux coordinatrices qui « habitent » les espaces spécifiques du LNC, facilite le suivi des élèves, l'adaptation aux difficultés rencontrées par les élèves, la prise de décision rapide face aux urgences. Tout ce fonctionnement est fluidifié par des moments d'échanges moins formels, plus conviviaux, hors du temps scolaire mais tout aussi importants pour le groupe.

Néanmoins, nous retrouvons aussi dans les discours le pendant de ces aspects positifs et reconnus avec des réserves formulées, ce qui apparaît « ordinaire » et « normal » lorsqu'on analyse un collectif au travail. Nous retenons ici que « l'interférence entre les buts des opérateurs est généralement considérée comme un élément fédérateur dont la présence justifie à elle seule le caractère collectif du travail ». Plus encore « une situation de travail collectif se crée lorsque plusieurs opérateurs visent des objectifs qui interfèrent. Si aucune interférence entre les buts de plusieurs opérateurs n'est relevée, alors la dimension collective est absente de leur travail » (Barthe, 2003 : 185).

Les enseignants s'inquiètent de différences de vues et de conceptions sur les règles à faire respecter et les éventuelles sanctions à administrer, fermement ou avec souplesse. Les dilemmes sur l'absence confirmée des divergences repérées sur la réussite. Faut-il maintenir un élève de Première dans le dispositif l'année suivante malgré un absentéisme qui reste prononcé durant l'année ? Si pour tous les enseignants, il s'agit d'accompagner le mieux possible le lycéen dans son raccrochage scolaire, certains prônent plutôt la fermeté des conditions pour pousser le lycéen à une transformation progressive mais objectivée par une présence accrue, tandis que d'autres lui accordent le crédit de la temporalité complète des deux années et se refusent à le priver de cette dernière chance de transformation l'année suivante dès lors qu'il en fait la demande.

Un autre sujet préoccupe des intervenants : tout en étant attachés aux espaces dédiés du LNC qui constituent un repère tant pour les élèves que pour l'équipe éducative, ils s'interrogent sur le risque d'en faire un repaire confortant le repli sur soi des élèves, si ces derniers ne sont pas incités à côtoyer les autres élèves dans les espaces communs du LGT. Entre cocon protecteur et ouverture sur l'extérieur et sur les autres, des décalages dans les représentations des dimensions prioritaires de la réussite se retrouvent encore.

Des critiques s'expriment aussi sur des décisions prises parfois trop vite sans adopter le recul et la collégialité attendus. Les urgences qui émaillent le quotidien de la structure justifient des décisions rapides mais il semblerait important de revenir collectivement sur ces « crises » comme un sujet discuté au sein du collectif. Or, la réunion hebdomadaire, jugée

trop brève et limitée au partage d'informations sur les cas d'élèves et les aspects pragmatiques de la semaine, ne permet pas d'investiguer des problèmes professionnels complexes. D'ailleurs est aussi dénoncée la priorité quelquefois accordée à des cercles de discussions écartant des collègues, souvent les personnels éducatifs.

Nous avons bénéficié d'un « effet loupe » à propos de ce travail collectif au moment du premier confinement en analysant toutes les stratégies déployées par les enseignants pour maintenir une « continuité relationnelle » avec les élèves. Cette phase a ainsi « contribué à resserrer l'équipe enseignante par des échanges multipliés [...] mettant entre parenthèses les lignes de tension qui préexistaient » notamment entre les enseignants mais a aussi joué « un rôle d'amplification des difficultés déjà perceptibles au sein de l'équipe éducative » (Uhlrich *et al.*, 2023).

Conditions d'un fonctionnement collectif	Analyse des éléments issus des données textuelles et des modes factuels d'organisation		Perspectives proposées dans l'accompagnement collectif
	Solidités partagées	Tensions et fragilités observées	
Une volonté institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un montage partagé avec la cheffe d'établissement</li> <li>• Un dispositif cordonné par deux enseignantes</li> <li>• Un relatif consensus sur les intentions éducatives chez les enseignants avec cette priorité accordée à la « bienveillance » et à l'« épaulement des élèves »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des désaccords éducatifs autour de règles de fonctionnement, de l'intérêt des sanctions et des conséquences des absences au LNC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire des dénominateurs communs chez les enseignants notamment dans la qualification et l'application des sanctions</li> <li>• Expérimenter sur une durée définie et évaluer</li> </ul>
Des espaces collectifs de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un couloir dédié et des salles identifiées : une unité spatiale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une forme d'isolement « identitaire »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionner les espaces comme signes de la place du LNC dans le LGT</li> </ul>

<p><b>Des formes collectives de travail</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'intérêt de la réunion du lundi matin</li> <li>• Régularité et multiplicité des échanges, formels et informels</li> <li>• Une bonne communication au sein de petits groupes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une efficacité questionnée des réunions hebdomadaires qui se limitent à traiter des cas particuliers sans aborder l'essentiel éducatif</li> <li>• Une place trop relative dans les échanges pour les personnels éducatifs non enseignants (deux cercles distincts)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des plages horaires de certaines réunions plus longues pour travailler plus en profondeur</li> <li>• Favoriser le partage d'expériences en travaillant notamment sur des contenus ou des procédures pédagogiques</li> </ul>
<p><b>Des décisions à prendre</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une organisation qui permet de s'adapter en permanence</li> <li>• La présence permanente des coordinatrices qui permet des réactions très rapides utiles au quotidien et face à imprévu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La vitesse de décision ne prend pas en compte parfois le partage de cette décision</li> <li>• La prise de recul par rapport à cette décision</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser une « instruction planifiée » de la décision par des concertations régulières sur des sujets programmés</li> </ul>
<p><b>Des individus dans le collectif</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une relative stabilité du collectif : les enseignants « se connaissent »</li> <li>• Des « micro-projets » qui aboutissent chaque année</li> <li>• Des séminaires actifs</li> <li>• Une convivialité installée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants ne se sentent pas tous concernés par la conception des différents projets</li> <li>• Un décalage entre les deux cercles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des modes de fonctionnement collectifs qui n'oublie pas d'attribuer une place et un rôle à chacun</li> </ul>

**Tableau 1** – Les conditions de fonctionnement du collectif LNC : éléments de solidité et de fragilité et perspectives

Comme on le constate, plusieurs éléments de fragilité au sein du collectif existent. Tout en ayant identifié ces facteurs de tensions, notre contribution n'a consisté ni à prendre parti dans les désaccords qui agitent le collectif ni à formuler des préconisations sur une « bonne » manière de faire ou de penser. Notre accompagnement a visé à partager ces éléments d'analyse avec l'équipe afin que s'ouvre à elle de nouvelles pistes de construction collective : dépasser la gestion des cas individuels pour investiguer d'autres aspects professionnels du métier, faire des controverses des thèmes d'étude à travailler collectivement sur des temps de concertation programmés et allongés au cours de l'année, envisager des modes de fonctionnement collectif permettant à chacun d'être partie prenante de la réflexion sur les sujets déterminants, mener une « instruction planifiée » des décisions importantes pour concerner le plus grand nombre d'intervenants. Dans ce cadre, renforcer le partage d'expériences à propos des contenus d'enseignement ou des procédures pédagogiques pourrait constituer un facteur de développement personnel qui rendrait alors le collectif encore plus utile à chacun.

*Qualifier les formes du travail collectif : tisser une histoire commune pour faire équipe ?*

Nous avons adopté un second filtre d'analyse des fonctionnements collectifs au sein du dispositif LNC en mobilisant le cadre théorique de Marcel et Murillo (2014). Selon ces auteurs qui distinguent plusieurs formes de « collaboration dans le travail collectif », les membres d'une équipe peuvent cohabiter, se coordonner, coopérer, collaborer ou encore co-élaborer. Après avoir adapté nos indicateurs, nous avons cherché quelles formes collectives étaient en œuvre dans le dispositif LNC et quelles actions pouvaient les révéler (tableau 2).

Les « collaborations dans le travail collectif » à partir des propositions de Marcel et Murillo (2014)		
Formes	Caractérisation	Éléments du fonctionnement collectif du LNC
<b>Cohabiter</b>	Co-présence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La relation des enseignants et des intervenants éducatifs dans le couloir LNC</li> </ul>
<b>Coordonner</b>	Partager les informations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La réunion du lundi</li> <li>• Des cercles de groupes WhatsApp</li> <li>• Le rôle déterminant des coordinatrices</li> </ul>
<b>Coopérer</b>	« Faire avec » en répartissant les actions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi pas à pas des élèves par les coordinatrices, les référents, les enseignants dans leurs programmes d'enseignement, avec des informations qu'ils partagent au fur et à mesure de l'évolution du contexte d'intervention</li> </ul>
<b>Collaborer</b>	Préparer, réfléchir et faire ensemble	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certains projets pédagogiques construits et menés en commun : sorties, voyage, etc.</li> </ul>
<b>Co-élaborer</b>	<i>Préparer, faire et décider ensemble</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une action « remarquable » qui concerne l'équipe au complet à toutes les étapes : le recrutement des nouveaux lycéens LNC</li> </ul>

**Tableau 2** – Qualification des formes de fonctionnement collectif selon les actions menées par l'équipe LNC

Les personnels enseignants et éducatifs du dispositif LNC alternent les formes de fonctionnement collaboratif et en utilisent tout l'éventail.

Ce que nous avons repéré comme forme de cohabitation caractérise la relation fréquente entre les personnels enseignants et les personnels médico-socio-éducatifs, qui partagent des espaces en proximité sans toutefois mêler leurs activités.

Cela n'empêche pas toute l'équipe de pouvoir aussi se coordonner lors de la réunion du lundi matin et dans les cercles WhatsApp, à travers le partage régulier et systématique d'informations. Le plus souvent il est assuré par les coordinatrices, avec le premier cercle des enseignants privilégié, quelquefois au regret des actrices du secteur médico-socio-éducatif.

Le suivi pas à pas des élèves résulte d'actions de coordination et d'actions collectives de coopération, entre l'attention déployée par chaque enseignant dans le cadre de son enseignement et l'accompagnement individualisé des référents.

De plus, les enseignants collaborent en réfléchissant, préparant et réalisant ensemble les projets de voyage, de stages, de sorties sportives et culturelles qui se déroulent hors de l'établissement scolaire.

Enfin nous avons distingué au LNC un dispositif « remarquable » méritant une attention particulière, qui consiste pour tous les acteurs de l'équipe éducative à préparer, faire et décider ensemble le recrutement des élèves pour l'année scolaire suivante.

Le collectif des personnels enseignants et socio-médico-éducatifs du LNC se consacre dans son ensemble au recrutement des futurs lycéens du LNC. Ce fonctionnement s'envisage implicitement comme un ajustement harmonieux des engagements individuels de chacun favorisant ainsi la constitution d'un « sujet collectif » (Rabardel, 1995 : 58) qui entremêle les formes coopératives, collaboratives mais aussi co-élaboratives. Après avoir reçu les dossiers de candidatures, les coordinatrices font un premier tri organisé autour de la recevabilité de ces candidatures. Puis les enseignants et les personnels, répartis en binômes, se distribuent et réalisent les entretiens de recrutement des élèves. À l'issue de ces entretiens qui se déroulent sur une demi-journée, les membres de l'équipe LNC se réunissent et présentent à tour de rôle une synthèse

de chacun des candidats qu'ils viennent d'écouter afin d'alimenter la procédure de recrutement. L'équipe procède ensuite collectivement à l'attribution d'un référent pour chacun des futurs élèves. La synthèse et cette répartition sont véritablement des moments de décision partagée. Enfin, l'ensemble de cette action trouve une opérationnalisation rapide puisque le référent, enseignant ou personnel éducatif, est chargé au début du séminaire collectif qui fait suite, de présenter devant tous ses collègues l'élève qu'il va accompagner durant l'année.

À travers cet exemple, nous retrouvons des formes entrecroisées de fonctionnement collectif avec une co-élaboration complète exemplaire, qui contribue à tisser une histoire commune. En effet, ce qui semble ici remarquable, c'est cette volonté de mettre en œuvre des artifices tout au long du déroulement, tels que la modalité de présentation par le référent de son futur tuteur, qui vont permettre au plus grand nombre d'être concernés par les prises de décisions sur le recrutement final et la répartition des référents, et de se projeter ensemble sur l'année suivante.

## **Conclusion**

Loin de considérer que le fonctionnement collectif des enseignants du LNC aurait à être caractérisé par un mode spécifique et privilégié d'action collective, et que seule la co-élaboration constituerait la forme collaborative idéale, nous souhaitons mettre en exergue cet enchevêtrement de toutes les différentes formes collaboratives, qui constitue certainement la condition de son efficacité et de son adaptation à une diversité des situations. À cet égard, l'équipe du LNC a fait et fait preuve d'une grande solidité collective.

Néanmoins, comme dans toute équipe, les questions concernant la place des uns et des autres dans le collectif, la planification de la décision, la programmation des thèmes et sujets de réflexion collective et le partage d'expériences demeurent des sujets récurrents, à remettre régulièrement en chantier. Aussi, trois points méritent selon nous une attention particulière :

- Si, à l'évidence, le défi de faire réussir tous les élèves du LNC est commun et partagé, encore conviendrait-il d'en éclaircir les visions

plurielles, de visiter ensemble les chemins possibles à emprunter, et donc de soumettre au travail collectif des stratégies à expérimenter, à évaluer, et éventuellement à faire évoluer.

- S'interroger collectivement sur « la complémentarité et/ou le passage de relais, dynamique centrale des travailleurs sociaux, [pourrait aussi] ouvrir des perspectives en matière de culture professionnelle » (Uhlrich *et al.*, 2023).
- Comme pour une équipe de sport collectif, « faire équipe » s'apprend et nécessite de s'entraîner pour faire progresser les membres de cette équipe et le collectif. Ainsi, la mise en relation de différents cercles qui rattachent tous les acteurs au collectif et la densification des moments de concertation sur des questions professionnelles variées, semblent propices à cet entraînement.

Au terme de cette étude qui nous a permis de questionner et d'éclairer les manières de « faire équipe » d'un collectif au travail dans un dispositif particulier, nous tenons à rendre hommage à cette équipe éducative et à la direction de l'établissement qui ont su nous accueillir de manière contributive pendant les trois années de notre recherche, et espérons au cours de cette collaboration avoir posé quelques interrogations utiles au développement professionnel de chacun.

Pour conclure, nous pourrions synthétiser toutes nos analyses et discussions en affirmant que faire équipe, c'est « tisser une histoire commune » tout en laissant s'exprimer l'activité subjective de chacun, ce qui passe par du « faire ensemble » et de « faire chacun pour l'ensemble ».

## **Références bibliographiques**

- BARDIN Laurence, 2013 [1977]. *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BARTHE Béatrice, 2003. « Élaboration, mise en œuvre et apport classificatoire d'un cadre d'analyse des aspects collectifs au travail », in G. Valléry et R. Amalberti (dir.), *Modèles et pratiques de l'analyse du travail 1988-2003, 15 ans d'évolution*. Actes du 38<sup>e</sup> Congrès de la Société d'ergonomie de la langue française (SELF) (24-26 septembre 2003), Toulouse, Société d'ergonomie de la langue française, p. 180-188.

- BROUX Nathalie, 2017. « Les Microlycées. Retrouver le chemin du diplôme et une confiance en l'avenir », *Administration & Éducation*, 155 (3), p. 165-168, <https://doi.org/10.3917/admed.155.0165>.
- DEMBEA Jean-Jacques & LAFERRIÈRE Thérèse, 2016. « Réussite scolaire ou réussite éducative », *Savoir*, 21 (4), p. 10-11.
- DESGAGNÉ Serge, 1997. « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), p. 371-393, <https://doi.org/10.7202/031921ar>.
- FEYFANT Annie, 2014. « Réussite éducative, réussite scolaire ? », *Notes de veille de l'IFé*, ENS Lyon. [En ligne.] URL : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse> (consulté le 12 janvier 2026).
- GLASMAN Dominique, 2007. « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de "réussite éducative" », *Informations sociales*, 141 (5), p. 74-85, <https://doi.org/10.3917/inso.141.0074>.
- HCÉRES, 2018. *Référentiel d'évaluation des unités de recherche interdisciplinaires*, campagne d'évaluation 2019-2020, vague A.
- LAHIRE Bernard, 2005. « Sociologie, psychologie et sociologie psychologique », *Hermès, La Revue*, 41 (1), p. 151-157, <https://doi.org/10.4267/2042/8966>.
- LAHIRE Bernard, 2018. « Les ambitions théoriques de la sociologie », *Sociologie*, 9 (1), p. 61-71, <https://doi.org/10.3917/socio.091.0061>.
- MARCEL Jean-François & MURILLO Audrey, 2014. « Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique », *Questions Vives*, 21, <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1507>.
- PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex, 2016 [2003]. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin.
- PRONOVOST Gilles (dir.), 2010. *Familles et réussite éducative*, avec la collaboration de C. Legault, Actes du 10<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- RABARDEL Pierre, 1995. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

- SUEUR Bastien & DUPLAQUET Ingrid, 2017. « Trouver une équipe, travailler en équipe, faire équipe », *Spécificités*, 10 (1), p. 177-186, <https://doi.org/10.3917/spec.010.0177>.
- THIBERT Rémi, 2013. « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *Dossier d'actualités veille et analyses*, n° 84, mai 2013 [En ligne], Institut français de l'éducation – ENS de Lyon. URL : <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf> (consulté le 3 novembre 2024).
- UHLRICH Gilles, HENAFF-PINEAU Pia, MICHEL Sophie & CHARRIER Dominique, 2023. « Un lycée de la nouvelle chance au temps du confinement : un collectif éducatif à l'épreuve », *Carrefours de l'éducation*, 55 (1), p. 123-139, <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0124>.



## **Les aménagements pédagogiques d'un dispositif d'accueil de lycéens sportifs de haut niveau : la réussite du « double projet » vue des coulisses scolaires**

Gilles UHLRICH, Pia HENAFF-PINEAU,  
Sophie MICHEL & Dominique CHARRIER

Cet article rend compte d'un travail de recherche initié en 2019 et finalisé début 2023. Nous nous sommes intéressés aux coulisses scolaires d'un dispositif d'accueil d'élèves sportifs de haut niveau (ESHN) en « double projet » qui suivent leur scolarité au lycée général et technologique Emmanuel-Mounier de Châtenay-Malabry et leur formation sportive au centre de ressources, d'expertise et de performance sportive (CREPS) d'Île-de-France, qui jouxte le lycée. Issue d'une recherche collaborative, pluridisciplinaire et qualitative, l'étude présentée dans ce texte examine les conditions socioprofessionnelles de l'engagement des enseignants dans le dispositif et les aménagements pédagogiques mis en œuvre dans deux configurations de classes différentes. Les résultats montrent notamment que l'engagement volontaire des enseignants dans des classes spécifiques d'ESHN favorise un accompagnement plus personnalisé de ces élèves, qui s'ajoute aux adaptations organisationnelles et pédagogiques déjà mises en place dans une configuration de classes hétérogènes mélangeant ESHN et élèves « ordinaires ». Néanmoins, les enseignants expriment aussi une vigilance éducative accrue pour que les ambitions scolaires ne soient pas sacrifiées au seul profit du projet sportif. L'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), modulé par une réduction de son volume horaire, éclaire ces enjeux d'équilibre du double projet.

**MOTS-CLÉS** : élèves sportifs de haut niveau, double projet scolaire et sportif, aménagements scolaires, engagement professionnel des enseignants, réussite scolaire.

Dans ce chapitre, nous exposons des résultats issus d'une recherche contractuelle et collaborative, menée entre juin 2019 et début 2023 au sein du lycée général et technologique (LGT) Emmanuel Mounier à Châtenay-Malabry (92) et intitulée « Dynamique d'établissement,

engagement pédagogique et dispositifs pluriels de réussite ». En effet, cet établissement public propose deux dispositifs particuliers qui aménagent l'un et l'autre les conditions « ordinaires » de la scolarisation pour favoriser la réussite d'élèves dont les projets et les besoins éducatifs s'avèrent contrastés : d'une part, un « lycée de la nouvelle chance » (LNC) pour des élèves décrocheurs-raccrocheurs et, d'autre part, l'accueil de lycéens ayant une pratique sportive d'excellence ou d'accession au haut niveau, qualifiés d'« élèves sportifs de haut niveau » (ESHN), qui poursuivent un « double projet », scolaire et sportif. La recherche, dans sa globalité, vise l'étude des organisations scolaires, éducatives et pédagogiques des deux dispositifs, la compréhension des formes plurielles de réussite qui les sous-tendent, en se concentrant non pas sur les élèves mais sur les pratiques professionnelles, les représentations, les conceptions des enseignants et des personnels éducatifs engagés dans l'un et/ou l'autre des dispositifs.

C'est sur le dispositif scolaire d'accueil d'ESHN en double projet que porte ce texte, même si en contrepoint nous pourrions évoquer le dispositif du LNC (Uhlich *et al.*, 2023).

Depuis de nombreuses années, le LGT Mounier scolarise de manière aménagée entre 100 et 120 ESHN par an dans toutes les filières scolaires ouvertes au lycée. Dans leur grande majorité, ces élèves sont pensionnaires et internes au centre de ressources, d'expertise et de performance sportive (CREPS) d'Île-de-France, situé à proximité du lycée.

Sur toute la durée de notre étude, la formation scolaire de ces ESHN a principalement lieu dans les locaux scolaires tandis que la formation sportive et les temps de vie extra-scolaires se déroulent essentiellement au CREPS. En 2020, ce dernier abrite 11 pôles Espoirs, quatre pôles France Relève, ainsi que les jeunes sportifs du centre de formation d'un club professionnel voisin dans le cadre d'un partenariat.

Le défi du double projet consiste à rendre le projet scolaire et le projet sportif conciliables, grâce à un ensemble d'aménagements de la formation scolaire, des examens et des évaluations, pour adapter la scolarité des ESHN aux exigences de la production de la haute performance.

## À propos du double projet scolaire et sportif

Le « double projet » scolaire et sportif occupe depuis 1974, date de création des sections sports-études, une place majeure dans la politique française du sport de haut niveau. Régulièrement inscrit à l'agenda politique, il fait toujours l'objet de nombreux rapports (Canu *et al.*, 2020 ; Lamare *et al.*, 2022), textes et documents pour « traiter collectivement du problème dit du double projet » (Honta, 2011 : 447) et encadrer la nécessaire collaboration interministérielle. Les ESHN sont identifiés comme des élèves à besoins particuliers pour lesquels « des aménagements appropriés et des actions de soutien sont prévus » et dont « la scolarité peut être adaptée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève et de ses événements sportifs<sup>1</sup> ».

Depuis l'enquête de 1990 (Irlinger *et al.*) jusqu'aux travaux de sociologie du sport récents sur les rythmes de vie des sportifs de haut niveau (Delalandre et Demeslay, 2015 ; Burlot et Julla-Marcy, 2018), la difficile articulation entre les différents temps de la vie du sportif est mise en évidence. Mais ce qui est rendu visible à presque 30 ans d'écart, c'est non seulement l'augmentation des volumes d'entraînement, des stages et des compétitions mais aussi la multiplication des temporalités pour prendre en compte de nouvelles dimensions de l'optimisation de la performance (préparation physique, mentale, nutrition, techniques de récupération, etc.), « de sorte que le sportif peut se trouver au centre d'une constellation d'intervenants » qui réclament tous « un droit au temps » (Burlot et Julla-Marcy, 2018). En moyenne, sur dix ans, la formation scolaire représente environ 9 000 heures et la formation sportive, 10 000 heures. Cette accélération du rythme de vie conduit le sportif, selon les phases de sa vie, à hiérarchiser des priorités et à développer des stratégies pour tenter de maîtriser le temps et avoir « prises sur le futur » (Delalandre et Demeslay, 2015).

C'est dans ce contexte d'expansion des exigences et des contraintes du haut niveau que la rationalisation du temps scolaire des ESHN et la nature des aménagements scolaires sont régulièrement évalués, questionnés et

---

<sup>1</sup> Loi n° 2022-296 du 2 mars 2022, art. 19. [en ligne] URL : [https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article\\_jo/JORFARTI000045287590](https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000045287590) (consulté le 3 novembre 2024).

redéfinis au fil des rapports et des textes récents. Le rapport 2020 (Canu *et al.*) fait état de « formations insuffisamment adaptées aux exigences actuelles du sport de haut niveau » ; l'instruction interministérielle n° DS/DES2/2020/199 du 5 novembre 2020<sup>2</sup> précise des aménagements à mettre potentiellement en place pour tenir compte des contraintes d'entraînement et du calendrier des compétitions sportives et pose le principe de constitution des équipes pédagogiques scolaires sur la base d'enseignants volontaires sensibilisés et formés aux problématiques du sport de haut niveau ; quant au rapport de 2022 (Lamare *et al.*), les rédacteurs font un bilan sévère sur la plupart des aménagements scolaires actuels qui « atteignent leurs limites » et qu'il serait temps de « faire évoluer ».

Ainsi, depuis 2020, dans le contexte de préparation des Jeux Olympiques et Paralympiques de Paris 2024 et de leur héritage, nous relevons une accélération des textes qui préconisent un changement de paradigme plaçant les besoins du sportif au centre des adaptations scolaires et non plus l'inverse.

Nous faisons aussi le constat que si un assouplissement des organisations de la scolarité est demandé à la communauté scolaire, la dimension pédagogique des pratiques professionnelles des enseignants engagés auprès des ESHN suscite peu de travaux.

Ainsi dans le contexte singulier du lycée Mounier et vu des « coulisses scolaires » (Kilic, 2022), comment est pensé et mis en œuvre le dispositif d'accueil des ESHN par les intervenants scolaires ? Comment s'emparent-ils des questions éducatives et pédagogiques que pose la réussite du double cursus des ESHN ?

## **Le cadre de la recherche sur le dispositif scolaire d'accueil des ESHN**

### *Un changement d'organisation scolaire du dispositif durant l'étude*

L'étalement de la recherche sur un temps long nous a permis d'étudier une phase de transformations de l'organisation et des aménagements scolaires du dispositif d'accueil des ESHN.

---

<sup>2</sup> [En ligne] URL : <https://eduscol.education.fr/document/44182/download> (consulté le 3 novembre 2024).

Depuis une convention établie en 2012-2013 toujours d'actualité en juin 2019, des principes généraux cadrent les aménagements de leur scolarité.

Les ESHN sont répartis dans plusieurs classes par niveau. L'aménagement des emplois du temps permet des entraînements quotidiens ou bi-quotidiens selon les pôles mais, dans une même classe, les plages horaires réservées sont communes. Un système de rattrapage des épreuves d'examen et d'évaluation est mis en place pour répondre aux impératifs du calendrier sportif de chacun des ESHN. Dans des cas très contraints, des cours peuvent être rattrapés par un enseignant du lycée ou une inscription au Centre national d'enseignement à distance (Cned) est envisageable. Un stage de pré-rentree est organisé au CREPS fin août, assuré par des enseignants volontaires. L'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) est supprimé en classe de seconde et réduit en première et en terminale. Pour tous les ESHN internes au CREPS, un tutorat est assuré par des étudiants des Grandes Écoles.

Mais au cours de l'année 2019-2020, le principe d'hétérogénéité des classes pour les ESHN est rediscuté, tant la refonte du baccalauréat officiellement en vigueur en 2021 multiplie les paramètres à prendre en compte dans la construction des emplois du temps. Ajouter à l'impératif d'enclaves communes dégagées pour l'entraînement des ESHN, les nouvelles contraintes (choix des spécialités et de leurs combinaisons, épreuves communes de contrôle continu, etc.) s'annonce structurellement infaisable dès lors que cela concerne un grand nombre de classes. Le choix de créer des classes spécifiques d'ESHN est donc acté en avril 2020 pour une mise en œuvre dès la rentrée de septembre.

Outre une simplification des emplois du temps, l'organisation de classes spécifiques d'ESHN, en diminuant le nombre de classes concernées, est aussi l'occasion de constituer des équipes enseignantes sur la base du volontariat. Cela conduit-il à de nouvelles adaptations pédagogiques de leur part ?

Notre analyse éclairera à la fois les conditions socioprofessionnelles de l'engagement des enseignants dans le dispositif, leurs représentations et conceptions de la réussite des ESHN et les pratiques d'aménagement pédagogique déployées par ces professionnels. Ce sont leurs transformations liées au changement de configurations des classes qui seront

étudiées. Une attention particulière sera portée à l'enseignement de l'EPS, dont la modulation invite à questionner les manières de rendre compatibles le double cursus scolaire et sportif des ESHN.

### *Une étude pluridisciplinaire et compréhensive*

Le travail scientifique de l'étude ancrée dans le domaine des sciences humaines et sociales, mobilise une équipe de quatre enseignants-chercheurs issus de plusieurs disciplines scientifiques allant de la sociologie à la psychologie. Cette approche pluridisciplinaire, au sens de projet commun dans lequel est porté un éclairage scientifique non seulement pluriel mais aussi partagé, pourrait s'inscrire dans ce que Lahire (2005 : 154) qualifie de « sociologie psychologique » et selon laquelle « le social gagne à être saisi autant à l'échelle des individus qu'à celle des catégories ou des groupes ».

Cette recherche adopte aussi une démarche compréhensive et qualitative qui « s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social » (Kaufmann, 2001) et qui tente à la fois d'« aller au plus fin des logiques mentales et comportementales » des acteurs (Lahire, 2018 : 70) et de donner du sens à des situations qu'il s'agit de comprendre et d'interpréter (Paillé et Mucchielli, 2016) dans un groupe, une institution, un contexte social, en l'occurrence dans le contexte général et singulier du LGT Mounier.

### *Une méthodologie en deux étapes*

Pour prendre en compte les deux configurations de classe, deux temps de recueil de données ont été organisés, en mobilisant la méthode des entretiens semi-directifs pour enquêter sur les modes de pensée et sur les pratiques des interviewés.

En 2019, dans la configuration en classes hétérogènes (C1), des entretiens d'une durée comprise entre 60 et 90 minutes ont été menés avec 15 enseignants (de E1 à E15) de disciplines scolaires différentes, avec la cheffe d'établissement (CE) et la proviseure-adjointe (PA). En parallèle, nous avons eu un entretien avec la référente scolarité du CREPS (RScol) attachée à la liaison opérationnelle entre le CREPS et le lycée.

Puis, entre 2021 et 2022, période qui correspond à la constitution de classes spécifiques d'ESHN (C2) encadrées par des équipes enseignantes volontaires, nous avons mené des entretiens avec 4 professeurs principaux de ces classes (PPV1 à PPV4), 4 enseignants (EV16 à EV20), le professeur d'EPS « référent » (REPS) au sein du lycée, et renouvelé des entretiens avec la proviseure-adjointe, le nouveau chef d'établissement et la référente scolarité du CREPS.

La présentation des résultats s'organise en deux temps. Le premier temps met en lumière les conséquences de l'évolution des principes de constitution des classes d'ESHN sur les conditions socioprofessionnelles de l'engagement des enseignants dans le dispositif et les formes d'adaptations pédagogiques mises en œuvre au service de la réussite des élèves. Dans le second temps sont analysés les aménagements de l'EPS, seule discipline scolaire pour laquelle se pose la question complexe de la complémentarité entre le contenu de son enseignement et la formation sportive de l'ESHN.

### **Les coulisses scolaires de deux configurations d'organisation scolaire pour les ESHN : transformations de l'engagement pédagogique des enseignants**

#### *Atouts et limites d'une scolarisation des ESHN à la fois aménagée et presque ordinaire dans des classes hétérogènes*

Lorsque les ESHN sont répartis dans plusieurs classes, ce mélange avec des élèves aux parcours scolaires classiques, est systématiquement pensé par les enseignants et la direction de l'établissement comme un atout éducatif. Source d'équilibre pour les uns en évitant « l'entre-soi des sportifs » (E9), source d'inspiration pour les autres qui « pousse tous les jeunes à développer leurs talents » (CE), « rester ouvert aux autres » (E8) justifie la richesse de la diversité culturelle et sociale au sein des classes. De plus, les ESHN, « souvent de très bons élèves dans la tête de classe » (E6) servent de « locomotives » (E14). « Les classes les plus puissantes, les plus fortes en termes de niveau, c'étaient des classes avec des "crepsiens" » (E2). Cette hétérogénéité est aussi vue par les interviewés comme un moyen de limiter la déstabilisation d'un éventuel

retour de l'ESHN au statut d'élève « lambda » si le projet sportif tourne court. C'est au nom d'une réussite éducative qui dépasse la réussite scolaire (Glasman, 2007) et vise une socialisation ouverte des ESHN qu'est défendu le principe d'hétérogénéité des classes. Néanmoins des limites sont mises en évidence depuis plusieurs années.

Une première difficulté tient à la contrainte temporelle de libération et d'alignement des plages d'entraînements quotidiens des ESHN qui s'impose à l'emploi du temps hebdomadaire de tous les autres élèves de la classe. Cela s'allie à la gestion quelquefois délicate du statut différent des absences et des rattrapages au sein d'une même classe qui peut générer un sentiment d'iniquité chez les élèves et les parents. « Il ne vient pas et lui, c'est rattrapé, et l'autre, ce n'est pas rattrapé. Il y a toujours ce sentiment d'injustice » (E5).

Mais l'écueil plus important que soulèvent tous les interviewés a trait aux conditions de l'engagement des enseignants dans le dispositif en C1. Il leur est certes demandé dans la fiche de vœux de fin d'année scolaire s'ils souhaitent ou non avoir des ESHN dans leurs classes, mais le choix du refus ne peut pas être totalement respecté en raison du grand nombre de classes concernées. « Même ceux qui répondent non en ont quand même ! » (E9). Le principe même de la constitution hétérogène des classes pour les ESHN contrarie la faisabilité d'une implication choisie par les enseignants.

Il incombe donc à tous les enseignants de mettre en place les solutions pédagogiques en réponse aux absences des ESHN liées aux calendriers de stages et de compétitions. De manière générale, trois types de réponses pédagogiques sont apportées par les enseignants avec l'appui de la RScol : rendre les contenus des cours accessibles à distance par un dépôt sur l'espace numérique de travail du lycée ; assouplir les délais de devoirs et retours de travaux ; reporter avec l'aide de la RScol les évaluations et les examens sous forme de contrôles en cours de formation. Ces adaptations qui veillent à l'accessibilité asynchrone de ce « qu'il y a à savoir » et de « ce qu'il y a faire » pour l'ESHN, sont exigeantes en communication, en organisation et en suivi, et pèsent dans une classe dont les effectifs ne sont pas allégés, d'autant plus si cela est multiplié par un grand nombre

de classes. « Les “crepsiens”, c'est un problème supplémentaire dans une classe de 35 élèves, un problème à gérer en plus » (E5).

À cela s'ajoute l'impression partagée par la majorité des enseignants que ces efforts, consentis sans aucune contrepartie, ne sont pas appréciés à leur juste valeur par les élèves, parents ou entraîneurs, qui « demandent toujours plus d'aménagements » (E1), « sans réciprocité » (E13). Cette vision n'a guère changé depuis l'enquête de Honta (2011). Et même si la référente du CREPS, interlocutrice appréciée de toute la communauté scolaire, ne manque pas de rappeler que « l'investissement des professeurs est reconnu », ce dispositif dans ce format semble souvent raviver le déficit de reconnaissance « au cœur des malaises enseignants » (Barrère, 2017).

*Une réussite scolaire des ESHN dont les enseignants ne se sentent pas totalement acteurs*

Beaucoup d'enseignants apprécient les ESHN, tant pour leur niveau scolaire que pour certaines de leurs caractéristiques : maturité, autonomie, « une capacité de travail et une espèce d'attitude devant l'effort » (E3), « des gens qui ont envie de performer et d'être excellents partout » (E4). Il leur est alors difficile de percevoir ces ESHN comme des élèves à besoins éducatifs particuliers, appellation qu'ils réserveraient plus volontiers « à des élèves qui rencontrent des fortes difficultés dans leurs apprentissages » (E13) ou aux élèves du LNC. Les très bons résultats des ESHN au baccalauréat, entre 96,7 % et 100 % de réussite entre 2016 et 2021, font oublier que ce sont « des élèves empêchés » (RScol), d'autant que près de 50 % des enseignants interviewés en C1 méconnaissent le parcours sportif et la vie quotidienne des ESHN, jusqu'à ignorer le sport pratiqué par leurs élèves malgré la lettre mensuelle de l'actualité du CREPS et la journée des Pôles à laquelle ils sont invités. « Je ne sais pas s'ils sont basketteurs ou autre chose » (E14). Tout se passe comme si la réussite scolaire, entendue comme « la conformité aux normes scolaires lesquelles mettent en exergue les notes, les résultats aux examens, le passage en classe supérieure et l'obtention des diplômes » (Demba et Laferrière, 2016) suffisait à replacer les ESHN dans une scolarité ordinaire et la dénomination « crepsiens » à définir leur identité. Autant la connaissance individualisée des élèves semble nécessaire aux enseignants pour faire réussir les élèves du LNC (Uhlrich *et al.*), autant elle

paraît accessoire pour la réussite déjà conquise des ESHN. « Au LNC, je les connais personnellement bien plus » (E6).

Malgré cette réussite scolaire particulièrement brillante, plusieurs enseignants s'interrogent sur leur rôle : « Tu as vraiment des élèves [du CREPS] qui sont excellents dans tous les domaines : au niveau sportif, ils sont très bons, et puis au niveau scolaire, ils s'en sortent super bien. Donc, en fait, ces élèves-là, je ne pense pas être particulièrement utile pour eux » (E6). L'impression que l'excellence des résultats des ESHN ne tiendrait pas à la qualité pédagogique de l'enseignant relativise la portée de son rôle. Comme le décrit Barrère (2013), « du point de vue de l'expérience enseignante, il convient de dissocier efficacité et sentiment d'utilité » et cela s'avère particulièrement sensible pour tous les enseignants qui interviennent aussi dans le dispositif du LNC et où ils témoignent d'un sentiment plus fort d'utilité alors que la réussite scolaire y est plus fragile.

De plus, quand les ESHN sont en difficulté, beaucoup de professeurs avouent un sentiment d'impuissance face à la puissance de la passion sportive. « Ceux qui sont en difficulté scolaire parce qu'ils font beaucoup de sport, ce n'est pas facile non plus de les aider, parce que pour certains d'entre eux, on se demande si ce n'est pas le sport qui est plus important que l'école » (E6).

C'est aussi le sentiment de « ne pas faire suffisamment » (E13) et de ne pas pouvoir mettre en œuvre leur expertise pédagogique pour faire apprendre que déplorent certains professeurs. « Donner son cours, cela ne sert à rien ! [...] Tout le travail de récupération, c'est lui qui va le faire au CREPS ou dans sa famille » (E1). La comparaison avec l'encadrement pédagogique plus individualisé des élèves du LNC ajoute de l'insatisfaction et contrarie ce que Jorro (2013) nomme leur « désir d'action » pédagogique et leur conception du métier.

*L'engagement volontaire dans les classes spécifiques d'ESHN :  
des enseignants sensibles au sport de haut niveau et accompagnants*

En 2020, au moment de la réflexion sur les conséquences de la réforme du baccalauréat, quelques enseignants évoquent la stratégie de scolarisation du LNC : « Pourquoi ne pas s'inspirer de la structure LNC avec des

professeurs volontaires et une “casquette CREPS” ?<sup>3</sup> ». Et même si cette idée ne reçoit pas l'assentiment de tous les acteurs scolaires, certains restant très attachés aux valeurs de l'hétérogénéité, les aspects pragmatiques croisés avec le souhait d'un encadrement pédagogique volontaire, valident la perspective de classes spécifiques ESHN.

Tous les enseignants et professeurs principaux des classes spécifiques d'ESHN se sont déclarés volontaires. « Prêts à aider pédagogiquement ces élèves » (PA), ils sont reconnus par la direction pour la qualité de leur accompagnement déjà remarquée dans la configuration précédente.

Lucides sur le fait que « ce qui fait rêver les jeunes, c'est le projet sportif, pas le projet scolaire » (PPV3), ils présentent tous une solide culture sportive, un goût pour la performance et la compétition, que ce soit par une pratique personnelle – « le sport a toujours fait partie de ma vie » (PPV1) – et/ou par proximité familiale – « mon mari était au CREPS dans la première promotion » (PPV4).

Cela se traduit par une connaissance individualisée des ESHN, une meilleure compréhension des temps forts de la compétition qui monopolisent toute leur attention et qui en miroir sont des temps faibles scolaires. Ils savent qu'il est difficile pour les ESHN de travailler, même en distanciel, durant les déplacements, et que « les lendemains de compétition peuvent être douloureux » (E19).

### *Les adaptations pédagogiques sont-elles renouvelées ?*

Les adaptations organisationnelles restent globalement identiques mais ce qui évolue, c'est l'accompagnement pédagogique plus personnalisé et l'instauration d'un soutien bienveillant. « C'est comme ça que j'arrive à les faire raccrocher » (E7).

Mais si les enseignants volontaires veillent à instiller de la souplesse dans le parcours scolaire pour favoriser l'expression de l'ESHN dans son cursus sportif, ils sont aussi convaincus que la promesse du double projet « sans sacrifier l'un à l'autre<sup>4</sup> » doit être protégée par la communauté

---

<sup>3</sup> Compte-rendu de réunion par PA.

<sup>4</sup> Cette citation est extraite de la convention établie en 2012-2013 entre le CREPS et le LGT Mounier et reste d'actualité sur le site du lycée [En ligne] URL : <https://lyc-mounier-chatenay.ac-versailles.fr> (consulté le 2 décembre 2024).

scolaire, surtout pour des élèves éloignés de leurs racines familiales. Ainsi, conscients que l'entre-soi sportif des classes spécifiques tend à polariser les ESHN vers les objectifs sportifs, les professeurs principaux restent très vigilants pour soutenir les ambitions scolaires, avec la conviction partagée par tous que la réussite du projet scolaire constitue un élément stabilisateur et rassurant pour accepter les aléas du projet sportif. À ce titre, les professeurs principaux assument un nouveau rôle, celui de « coach scolaire, à l'image du coach sportif » (PPV3).

### **L'aménagement de l'éducation physique et sportive pour les ESHN : à la recherche d'une complémentarité avec la formation sportive ?**

Examiner la place et du rôle de l'EPS dans le cursus scolaire des ESHN s'avère particulièrement intéressant car s'y joue la question de la compatibilité et de la complémentarité entre un enseignement du cursus scolaire et la formation sportive extra-scolaire.

#### *L'EPS pour les ESHN : un enseignement modulé mais obligatoire*

Plusieurs questions viennent spontanément à l'esprit. N'est-il pas redondant de maintenir un enseignement d'EPS qui repose sur la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA) pour des ESHN qui pratiquent quotidiennement et à haute intensité une activité sportive ? La pratique de l'EPS ne vient-elle pas ajouter une fatigue, un risque de blessure, un type d'effort en contradiction avec les charges d'entraînement et de compétition de la spécialité sportive ? À l'inverse, des ESHN peuvent-ils ignorer une culture physique, sportive, artistique diversifiée dans les cinq champs d'apprentissage (CA) des programmes de l'EPS<sup>5</sup> et la construction de compétences motrices, méthodologiques et sociales,

---

<sup>5</sup> Le Bulletin Officiel Spécial n° 1 du 22 janvier 2019 précise qu'en EPS, l'élève s'engage dans des APSA diversifiées, organisées en cinq champs d'apprentissage (CA) : CA1 : réaliser une performance motrice maximale mesurée à une échéance donnée ; CA2 : adapter son déplacement à des environnements variés et incertains ; CA3 : réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée ; CA4 : conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner ; CA5 : réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir.

autres que les acquisitions liées à la spécialisation sportive de haut niveau<sup>6</sup>, la recherche de performance et la seule logique compétitive ?

Ainsi, pour des élèves dont les programmes de préparation et de récupération ne cessent de s'amplifier et se rationaliser, la nature de l'aménagement de l'enseignement de l'EPS constitue un sujet particulièrement sensible. Le rapport 2022 (Lamare *et al.*) en fait d'ailleurs l'objet de la préconisation 14 : « moduler le volume d'enseignement de l'EPS sur le principe de la complémentarité des compétences spécifiques développées en EPS et celles acquises par et dans la pratique sportive de spécialité ». Toutefois, est repoussé le principe d'une dispense systématique d'enseignements obligatoires inscrits dans les programmes scolaires, en rappelant le droit à une éducation complète pour tous les élèves.

Au sein du lycée, il n'est pas question de supprimer complètement l'enseignement de l'EPS, qui fait partie de la certification du baccalauréat. La modulation du volume de l'EPS, restée identique dans les deux organisations scolaires successives, se traduit par une réduction de l'horaire : au lieu des deux heures par semaine à chaque niveau de classe, l'enseignement est supprimé en seconde, réduit de moitié en première et en terminale et mis en œuvre sous une forme globalisée équivalente à une demi-année. Le mot employé par les enseignants et la direction du lycée est celui d'allègement, entendu comme une diminution du volume et non des attendus scolaires.

Les enseignants d'EPS valident le bien-fondé de cet allègement pour des ESHN dont ils n'ignorent ni la vie quotidienne, ni la fatigue, ni les performances sportives qu'ils suivent avec attention et plaisir. Mais ils revendiquent aussi l'intérêt éducatif de garder un volume minimal obligatoire d'EPS dans la formation scolaire des ESHN. « On nous dit que c'est important que les "crepsiens" aient aussi de l'EPS. Ça, nous les profs d'EPS du lycée, on en est effectivement persuadé » (REPS). D'ailleurs tous les interviewés (direction du lycée, enseignants, RScol) réaffirment que « la place de l'EPS au lycée a toujours été reconnue ».

---

<sup>6</sup> Le référentiel de compétences propre à la formation au sport de haut niveau (Courtaud et Serfaty, 2020) identifie quatre CA communs à toutes les disciplines sportives : apprendre à s'entraîner, apprendre à performer, apprendre à gagner, apprendre à récupérer.

Mais l'EPS est la seule discipline du cursus scolaire des ESHN dont le volume d'enseignement est réduit, ce qui place les professeurs dans l'obligation de reconfigurer le programme de leurs contenus et les confrontent à quelques dilemmes professionnels.

*Les aménagements pédagogiques des enseignants d'EPS : valoriser la réussite scolaire sans entraver la réussite sportive ?*

Les aménagements proposés par les enseignants d'EPS tentent d'articuler trois préoccupations, quelquefois difficiles à concilier.

Leur première attention repose sur l'idée de protéger l'évaluation de ces élèves qui présentent un haut niveau de maîtrise, d'engagement, de connaissances dans leur sport dont même la note de 20 ne suffirait pas à rendre compte en comparaison avec la masse des lycéens. Il leur semble alors juste et mérité que les ESHN valorisent ces « acquis de l'expérience sportive » dans la réussite de leur parcours scolaire. À ce titre, les enseignants d'EPS veillent à leur offrir un relatif « confort » en proposant « des activités payantes au niveau du baccalauréat sans faire beaucoup d'efforts pour obtenir une bonne note » (REPS). Ce contenu est de plus réadapté au regard des caractéristiques des ESHN. « Pour eux, on essaie de conjuguer une approche de la musculation type bac et le rapport qu'ils ont à leur spécialité [...]. On garde un peu le rapport à la performance » (REPS).

La bonne connaissance des élèves et de leurs parcours sportifs conduit souvent les enseignants d'EPS à tisser des relations privilégiées avec des ESHN, confortant cette image de « champions du soutien professoral perçu par les élèves » (Moniotte *et al.*, 2023). Néanmoins, les professeurs expriment aussi de la déception quand ils sont confrontés à des élèves « qui ne jouent pas le jeu », « de plus en plus exigeants », qui consomment cet accompagnement comme « un dû » (REPS). Cela pourrait résonner avec un double déficit de reconnaissance : l'invisibilité de la compétence professionnelle de l'enseignant aussi ressentie par des collègues des autres disciplines mais aussi le déni de la qualification sportive du professeur d'EPS qui l'exclurait du cercle des intervenants du sport, peut-être d'autant plus sensible si l'enseignant est lui-même ancien sportif de haut niveau.

Le deuxième axe d'attention consiste à écarter des APSA qui risqueraient d'entraver la réussite sportive de l'ESHN. Mais la compatibilité ou l'incompatibilité des APSA, variables selon les sports, complexifie ce choix pour une classe entière. Ainsi, les enseignants restent très vigilants pour « définir certains cycles qui puissent ne pas nuire à leur projet sportif et à leurs compétitions » (REPS). C'est dans cette perspective qu'est justifiée la programmation d'un cycle de musculation. Cette APSA du CA5 a l'avantage d'être connue des ESHN et intégrée dans tous leurs programmes d'entraînement, de permettre une individualisation et pourrait peut-être même servir le projet sportif. « On fait musculation. Et notre idée et notre envie c'est que ce cycle de musculation [...], cette séance ne soient pas du tout déconnectés de ce qu'ils font et qu'on travaille avec les entraîneurs pour qu'ils puissent avoir leur séance. » (REPS). Mais c'est la concertation professeur-entraîneurs qui conditionne alors la réussite de cette complémentarité car le risque pourrait être de juxtaposer sans articuler ou de lasser des ESHN déjà rompus à la musculation dans leur spécialité.

En troisième lieu, c'est l'articulation entre les deux mondes sportif et scolaire qui est au cœur des préoccupations des enseignants d'EPS. Ils perçoivent que la discipline « est souvent jugée antinomique avec la pratique sportive par les entraîneurs » (RScol ; REPS), ce qui rend la relation entraîneurs-professeurs d'EPS quelquefois tumultueuse. « Je me suis fâché, en tous cas il y a eu un clash avec justement l'entraîneur du xxx, parce qu'il nous reprochait de ne pas vouloir lâcher et d'être sur notre programmation EPS » (REPS). Ces dissensions à l'échelle locale rendent aussi compte de divergences souvent dénoncées entre l'enseignement de l'EPS et les attentes du monde sportif. La cour des comptes l'affirme dans son rapport (2019), émettant un « doute sur le fait que l'école française soit un lieu d'apprentissage des disciplines sportives ». Comme l'écrit Delignières (2024), « l'EPS est singulièrement malmenée ces derniers temps, [...] critiquée quant à son incapacité à faire de la France une "grande nation sportive", discours répété à l'approche des Jeux Olympiques ».

Néanmoins des relations entre les enseignants d'EPS et les entraîneurs s'installent timidement. « Voilà, on se voit une fois par an avec certains entraîneurs, pas toutes les disciplines, pour s'informer » (REPS).

Et même si « en règle générale, ça ne se passe pas trop mal avec les entraîneurs » (REPS), la demande d'une collaboration plus soutenue est plusieurs fois réitérée du seul côté des enseignants, notamment pour basculer vers d'autres formes plus coordonnées voire plus coopératives (Marcel et Murillo, 2014). Cela pourrait autant servir à poser les bases d'une réflexion commune sur certains contenus de l'EPS utiles au programme sportif comme dans le cas évoqué de la musculation, que pour « leur montrer que l'EPS s'intéresse à eux » (REPS).

Au moment de notre étude, les enseignants d'EPS ont encore peu exploré les pistes d'ouverture culturelle, vers des activités artistiques par exemple, qui mettent en jeu d'autres modalités d'expression que la compétition, pas plus que n'ont été poussées des formes coopératives de travail avec des rôles sociaux investis dans des aventures et des projets collectifs. Cette dynamique pourrait correspondre à ce que Delignières (2005) qualifie la construction du « citoyen sportif » et pourrait constituer de nouvelles perspectives à la fois compatibles et conciliables avec la formation sportive sans en dépendre.

## **Conclusion**

L'étude du dispositif d'accueil des ESHN a permis de questionner l'engagement pédagogique des enseignants dans deux configurations scolaires. Mais déjà, l'organisation de la scolarité des ESHN est l'objet d'une nouvelle évolution. À l'occasion de l'inauguration du Grand CREPS d'Île-de-France le 11 juin 2024 a été annoncée l'ouverture d'une annexe du lycée Mounier, saluée comme le premier lycée intégré dans un CREPS en France, pour une délocalisation complète de la scolarité des ESHN. Derrière ces évolutions, c'est la vision de la stratégie éducative du dispositif scolaire conçu « pour faire réussir des élèves différents » (Barrère, 2013) qui est interrogée.

Deux logiques se succèdent, s'affrontent ou s'entremêlent qui pourraient relever de « cette tension entre dispositifs ciblés et logique universaliste d'action » (Barrère, 2013) :

- Aménager la scolarisation des ESHN pour rester au plus près socialement et culturellement d'une classe ordinaire. Dans cette perspective, l'adaptation de l'enseignement aux besoins éducatifs particuliers

des ESHN dans la classe fait partie des compétences professionnelles attendues de tout enseignant et de l'exercice ordinaire du métier, en faveur de la diversité mais au détriment de l'individualisation de l'action pédagogique.

- Construire une scolarisation singulière, à côté, extraordinaire, pour prendre en charge le public ciblé des ESHN caractérisés par des catégories identiques de problèmes et de besoins, dans la même tendance stratégique que le dispositif du LNC. Dans ce cadre, le dispositif est circonscrit, aisément identifiable, pour « faire “autrement” avec “certains”, voire avec “chacun” » (Barrère, 2013). L'engagement ou le non-engagement dans le dispositif devient un choix des enseignants et offre un accompagnement éclairé et personnalisé mais dans un entre-soi spatial et social.

Quoi qu'il en soit, c'est l'équilibre du double projet et plus précisément la place des ambitions scolaires face aux ambitions sportives chronophages qui se jouent. L'enseignement de l'EPS illustre cet enjeu de clarification de la compatibilité et de la complémentarité pour peut-être envisager que le projet scolaire profite à l'équilibre de l'ESHN et de son projet de vie.

## Références bibliographiques

- BARRÈRE Anne, 2013. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36 (2), p. 95-116, <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>.
- BARRÈRE Anne, 2017. *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- BURLLOT Fabrice & JULLA-MARCY Mathilde, 2018. « Rythme de vie et accélération du travail sportif : le défi de la performance de haut niveau face à la contrainte du temps », in N. Aubert (dir.), @ *La recherche du temps. Individus hyperconnectés, société accélérée, tensions et transformations*, p. 281-294. Ères, <https://doi.org/10.3917/eres.auber.2018.01.0281>.
- CANU Fabien, CHAUMEIL Marie-France & KEDADOUCHE Zaïr, 2020. *Évaluation du suivi socioprofessionnel des sportifs de haut niveau*, Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche, rapport

- n° 2020-148. [En ligne.] URL : <https://www.education.gouv.fr/evaluation-du-suivi-socioprofessionnel-des-sportifs-de-haut-niveau-309361> (consulté le 2 décembre 2024).
- COUR DES COMPTES, 2019. *L'École et le Sport. Une ambition à concrétiser*, Rapport public. [En ligne.] URL : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/lecole-et-le-sport-une-ambition-concretiser> (consulté le 2 décembre 2024).
- COURTAUD Anne-Marie & SERFATY Jean-Marc, 2021. *Du double projet au double cursus de formation vers l'excellence : Sport de haut niveau*, INSEP, Académie de Créteil, Réseau Grand INSEP. HAL : hal-03439423.
- DELALANDRE Matthieu & DEMESLAY Julie, 2015. « Prises sur le futur et articulation des temporalités chez les sportifs de haut niveau. Une étude de cas au sein du Pôle France d'escrime », *Temporalités*, 22, <https://doi.org/10.4000/temporalites.3321>.
- DELIGNIÈRES Didier, 2005. « L'EPS doit aider à former les citoyens », *En jeu, une autre idée du sport*, 385, janvier 2005. [En ligne.] URL : [https://didierdelignieresblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/en\\_jeu2004.pdf](https://didierdelignieresblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/en_jeu2004.pdf) (consulté le 2 décembre 2024).
- DELIGNIÈRES Didier, 2024. « L'EPS, le sport, la santé, les Jeux Olympiques », [en ligne]. URL : <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2024/06/07/leps-le-sport-la-sante-les-jeux-olympiques/> (consulté le 2 décembre 2024).
- DEMBA Jean-Jacques & LAFERRIERE Thérèse, 2016. « Réussite scolaire ou réussite éducative », *Savoir*, 21 (4), p. 10-11.
- GLASMAN Dominique, 2007. « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de "réussite éducative" », *Informations sociales*, 141 (5), p. 74-85, <https://doi.org/10.3917/inso.141.0074>.
- KAUFMANN Jean-Claude, 2001 [1996]. *L'entretien compréhensif*, publié sous la direction de F. de Singly, Paris, Nathan.
- HONTA Marina, 2011. « La territorialisation problématique du double projet du sportif de haut niveau : une analyse de l'interministérialité en action », *Politiques et management public*, 28 (4), p. 443-465.
- IRLINGER Paul, LOUVEAU Catherine & METOUDI Michèle, 1990. *Temps et rythme de vie des INSEPIENS*, étude réalisée à la demande du département du sportif de haut niveau, Mission recherche, Laboratoire de Sociologie du Sport.

- JORRO Anne, 2013. « Des enseignants engagés dans la réussite éducative », in A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 39-52.
- KILIC Aksel, 2022. *L'école primaire vue des coulisses, la culture professionnelle informelle des professeurs des écoles*, Paris, PUF.
- LAHIRE Bernard, 2005. « Sociologie, psychologie et sociologie psychologique », *Hermès, La Revue*, 41 (1), p.151-157, <https://doi.org/10.4267/2042/8966>.
- LAHIRE Bernard, 2018. « Les ambitions théoriques de la sociologie », *Sociologie*, 9 (1), p. 61-71, <https://doi.org/10.3917/socio.091.0061>.
- LAMARE Laurent de, LABROUSSE Christine & MICHELETTI François, 2023. *Dispositifs scolaires et sportifs favorisant l'accès au sport de haut niveau et à la haute performance*, novembre 2022, Inspection Générale de l'éducation, du sport et de la recherche, Rapport n° 21-22 351A.
- MARCEL Jean-François & MURILLO Audrey, 2014. « Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique », *Questions Vives*, 21, <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1507>.
- MONIOTTE Julien, PORROVECCHIO Alessandro & DIEU Olivier, 2023. « Les professeurs d'EPS, "champions" du soutien professoral perçu par les élèves ? », *Éducation et socialisation*, 70, <https://doi.org/10.4000/edso.25924>.
- PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex, 2016 [2003]. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin.
- UHLRICH Gilles, HENAFF-PINEAU Pia, MICHEL Sophie & CHARRIER Dominique, 2023. « Un lycée de la nouvelle chance au temps du confinement : un collectif éducatif à l'épreuve », *Carrefours de l'éducation*, 55 (1), p. 123-139, <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0124>.



## **Réussir à être étudiante ou étudiant en première année d'université scientifique : quelles représentations de l'autonomie ?**

Magali FUCHS-GALLEZOT, Isabelle BOURNAUD,  
Isabelle GÉRARD, Ghislaine GUEUDET,  
Hervé MATHIAS & Marie-Joëlle RAMAGE

Ce chapitre est consacré à la réussite étudiante à l'entrée à l'université, dans le cas des filières scientifiques. Dans un contexte où le taux de redoublement et d'abandon est particulièrement élevé, les questionnements sur le lien entre réussite académique et atteinte des objectifs personnels sont nombreux. Quelle que soit la perspective adoptée sur les facteurs de la réussite étudiante, l'autonomie des étudiantes en est un élément essentiel. Dans ce chapitre, nous interrogeons les représentations qu'ont les étudiantes de première année en filières scientifiques de cette autonomie. Pour l'étudier, nous nous référons à une définition multidimensionnelle du processus d'autonomisation. Cette définition guide l'analyse des réponses à notre questionnaire portant sur la perception par les étudiantes de l'autonomie, du travail personnel et des attentes des enseignantes. Nous observons que les dimensions psycho-affectives, méthodologiques et cognitives de l'autonomisation ressortent comme premières dans les points de vue des étudiantes. Nous notons que les aspects sociaux et institutionnels sont en retrait. Ceci pose la question du soutien que l'institution université peut apporter au processus d'autonomisation et donc à la réussite étudiante dans son ensemble.

**MOTS-CLÉS** : autonomie, attentes des enseignantes, travail personnel, représentations, entrée à l'université.

*Remarque préalable : Il a été choisi de ne pas utiliser l'écriture inclusive pour des questions d'accessibilité du texte, et de faire primer le féminin sur le masculin car les personnes concernées par les propos sont en majorité de genre féminin.*

La réussite des étudiantes en première année d'université dans les filières scientifiques est un enjeu social majeur. En effet, le taux de redoublement et d'abandon est particulièrement élevé dans ces filières (DEPP, 2023) qui, par ailleurs, peinent à attirer le public étudiant dans sa diversité (notamment les filles). Comme le souligne Michaut (2023), il convient de distinguer « réussite académique » et « réussite étudiante ». La réussite académique concerne le succès aux examens. La « réussite étudiante » est liée à l'atteinte d'objectifs personnels qui dépassent le simple contexte académique et tient compte du point de vue des étudiantes.

Dans la perspective que nous adoptons, la réussite étudiante est liée à la réussite d'un processus d'acculturation à l'institution université, mais également à un nouvel environnement souvent plus vaste que celui du lycée et qui concerne divers aspects de la vie de l'étudiante. Les travaux concernant la transition secondaire-supérieur montrent que les étudiantes associent réussite dans les études et développement de l'autonomie (Paivandi, 2019), c'est-à-dire à la fois à la capacité d'agir mais aussi de choisir par soi-même ses buts (Foray, 2017), notamment en ce qui concerne le métier d'étudiant (Coulon, 1997) et les pratiques d'étude. Cette autonomie semble concerner de multiples aspects : intellectuels, sociaux, organisationnels, etc. Être autonome peut être alors compris comme la capacité à déployer une méta compétence d'auto-direction de son activité (Albero, 2004). Il nous a donc semblé nécessaire d'interroger des étudiantes pour accéder à leurs représentations de l'autonomie dans le contexte de l'entrée à l'université. L'enjeu sous-jacent est de contribuer à mieux connaître le processus d'acculturation aux attentes de l'université par l'identification des différentes dimensions de l'autonomie que les étudiantes déclarent déployer ou devoir déployer à l'université et à réfléchir aux moyens de le soutenir afin d'améliorer leur réussite.

Dans ce qui suit, nous présentons tout d'abord les éléments théoriques sur lesquels nous nous appuyons concernant les représentations et l'autonomie. Pour explorer ces représentations, nous avons mené une enquête auprès d'étudiantes de filières scientifiques afin de recueillir leurs réponses à trois questions portant sur l'autonomie, le travail personnel en dehors de cours et les attentes des enseignantes en travaux dirigés (TD) ou travaux pratiques (TP). La méthodologie adoptée est précisée et une

analyse des réponses à chacune de ces trois questions est proposée. Nous terminons en discutant plus globalement ce que nous apprennent ces analyses et en évoquant les perspectives ouvertes à la suite de cette étude.

## **Revue de travaux et cadre théorique : l'autonomie comme condition de réussite des étudiantes**

Dans cette partie nous présentons en premier lieu le paysage des recherches au sein desquelles se situe notre travail. Nous introduisons ensuite le cadre théorique des différentes dimensions de l'autonomie qui guide l'ensemble de notre étude.

### *Entrée à l'université et représentations des étudiantes*

Les questions de l'entrée à l'université, des difficultés lors de cette entrée et des causes de ces difficultés ont fait l'objet de nombreux travaux<sup>1</sup>. Certains de ces travaux ont montré que l'acculturation au monde universitaire est une condition essentielle dans le processus permettant de devenir étudiante (Coulon, 1997). Cependant ce processus relève d'une socialisation silencieuse (Lahire, 1996) : il revient à l'étudiante de découvrir des règles différentes de celles qu'elle connaissait dans le contexte du lycée, et qui sont pour la plupart implicites. Des études montrent que les étudiantes ne s'attendent pas à devoir acquérir autant de compétences en matière d'auto-régulation (Smith et Hopkins, 2005).

Nous faisons appel dans notre travail au concept des représentations, en considérant que les représentations d'une étudiante sont des propositions, souvent implicites, qu'elle considère comme vraies et qui guident son action (Crahay *et al.*, 2010). Dans cette acception, le terme « représentations » est synonyme de croyances ou de conceptions.

Le premier semestre de la première année à l'université est un moment crucial de la transition entre l'enseignement secondaire et le supérieur (De Clercq, 2023 ; Paivandi, 2019). Les étudiantes primo-entrantes arrivent en septembre avec des représentations *a priori* au sujet des pratiques d'études, de ce que les enseignantes vont attendre d'elles, de l'encadrement dont elles vont bénéficier, et plus largement de ce que signifie

---

<sup>1</sup> Voir pour une synthèse De Clercq (2023).

le métier d'étudiante. Au terme du premier semestre, ces représentations initiales ont évolué. Dans l'étude présentée ici nous avons interrogé les étudiantes à la fin de leur premier semestre à l'université.

### *Les dimensions de l'autonomie*

Parmi les modifications attendues lors de la transition secondaire-supérieur, le développement d'une plus grande autonomie est mis en avant dans de nombreuses études (Paivandi, 2019). Cependant, ce que recouvre l'autonomie peut faire l'objet d'interprétations diverses. C'est pourquoi nous avons retenu un cadre théorique donnant de l'autonomie une définition précise et opérationnelle.

Albero (2004) s'est intéressée à l'autonomie des apprenantes dans le contexte de la formation à distance à l'université (bien avant la crise sanitaire, il s'agissait alors de formations destinées à des adultes en reprise d'étude). Nous retenons plusieurs aspects de son travail. Tout d'abord, l'autonomie n'est pas une caractéristique donnée et figée d'un individu, un prérequis qui serait nécessaire pour la réussite de la formation. Albero (2004) recommande de parler plutôt d'un processus d'autonomisation, qui est de plus à considérer en contexte et qui peut être soutenu par l'institution. Par ailleurs, elle introduit sept domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation, qui permettent de rendre opérationnelle l'analyse de l'autonomie (qu'il s'agisse de l'autonomie requise par une situation d'enseignement ou développée par une étudiante). Ces différents domaines peuvent être considérés comme autant de dimensions d'une méta compétence d'auto-direction de l'activité.

Notre étude portant sur l'entrée à l'université dans un contexte d'enseignement en présence, nous avons remplacé le domaine « technique » proposé par Albero (2004) par un domaine plus largement « institutionnel » qui inclut l'usage des plateformes numériques institutionnelles, mais également la connaissance des lieux où se déroulent les enseignements et celle de l'organisation de la formation. Nous avons de plus choisi d'utiliser le terme « dimension » plutôt que « domaine », de manière à souligner le caractère multidimensionnel de l'autonomie et de la méta compétence associée. Le tableau ci-dessous (tableau 1) présente les sept dimensions que nous utilisons dans nos analyses.

Dimensions	Caractérisation
Cognitive	Comprendre les contenus proposés dans la formation, réaliser les tâches prescrites, s'appropriier les savoirs
Métacognitive	S'auto-évaluer, avoir un regard critique sur ses propres stratégies et les adapter
Méthodologique	Organiser et planifier et son activité
Sociale	Communiquer pour apprendre, réaliser un travail en collaboration, s'inscrire dans un réseau
Psycho-affective	Faire preuve de persévérance, être capable de prise de risque, être responsable, se gérer en tant qu'adulte
Informationnelle	Rechercher l'information pertinente
Institutionnelle	Maîtriser les lieux, le temps et les outils institutionnels, l'organisation de la formation

**Tableau 1** – Les dimensions de l'autonomie en première année d'université, adapté de Albero (2004)

Nous faisons l'hypothèse que ces dimensions sont appropriées pour penser et analyser les dynamiques associées à l'autonomie des étudiantes à l'entrée à l'université. La question de recherche que nous étudions ici peut être formulée de la manière suivante : Quelles sont les représentations des étudiantes de première année de filières scientifiques en ce qui concerne les dimensions de l'autonomie perçues comme déployées ou à déployer dans leur métier d'étudiante et leurs pratiques d'études (travail personnel et attentes des enseignantes concernant le travail en TD ou en TP) ?

## Méthodologie

### *Recueil des données*

Une étude exploratoire portant sur les représentations de l'autonomie des étudiantes à l'université face à leur travail a été menée en décembre 2021 auprès de 881 étudiantes en première année (L1) à l'UFR des sciences de l'université Paris-Saclay réparties dans quatre portails : 49,5 % en L1 Biologie, Chimie, Sciences de la Terre (BCST), 20 % en L1 Physique,

Chimie, Sciences de la Terre (PCST), 17,3 % en L1 Mathématiques et Informatique (MI) et 19,2 % en L1 Mathématiques Physique (MP). Il y a eu 208 répondantes (identifiées « EtX ») réparties comme indiqué dans le Tableau 2 : 69,2 % dans le portail Biologie, Chimie, Sciences de la Terre (BCST) ; 13,9 % dans le portail Mathématiques et Informatique (MI) ; 11,5 % en Physique, Chimie, Sciences de la Terre (PCST), 4,3 % dans le portail Mathématiques Physique (MP), et deux étudiantes n'ont pas renseigné le portail auquel elles étaient rattachées.

Portail	Disciplines	Effectifs	%
BCST	Biologie, Chimie, Sciences de la Terre	144	69,2 %
MI	Mathématiques Informatique	29	13,9 %
PCST	Physique, Chimie, Sciences de la Terre	24	11,5 %
MP	Mathématiques Physique	9	4,3 %
Non renseigné	-	2	1,0 %
<b>Total général</b>	-	<b>208</b>	<b>100,0 %</b>

**Tableau 2** – Répartition des répondantes dans les portails de l'UFR des Sciences de l'Université Paris-Saclay

Un questionnaire comportant trois questions ouvertes a été adressé aux étudiantes via la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle. Ces questions portant respectivement sur l'autonomie de l'étudiante, son travail personnel et les attentes des enseignantes en TP et en TD sont présentées dans le Tableau 3 ci-dessous.

Thème	Libellé de la question
Autonomie	<p>Question 1 (Q1) : À l'université, les étudiants doivent être « autonomes ». Qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?</p> <p>Expliquez vos propos en les illustrant sur des exemples personnels précis, que ce soit d'ordre général ou lié à une discipline.</p>
Travail personnel	<p>Question 2 (Q2) : Que signifie pour vous « travail personnel en dehors des cours à l'université » ?</p> <p>Expliquez vos propos en les illustrant sur des exemples personnels précis.</p>
Attentes des enseignantes en TP et TD	<p>Question 3 (Q3) : Quelles sont, selon vous, les attentes des enseignantes en TD ou TP à votre égard ?</p> <p>Expliquez vos propos en les illustrant sur des exemples personnels précis, en lien notamment avec l'attitude, la participation, les interactions...</p>

**Tableau 3** – Questions posées aux étudiantes de L1 de l'UFR des Sciences de l'Université Paris-Saclay

### *Méthodologie d'analyse*

Pour analyser les trois corpus de verbatim (les réponses aux trois questions), une analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) a été réalisée en s'appuyant sur les sept dimensions décrites dans le tableau 1.

Nous avons adopté une démarche d'analyse articulant la grille *a priori* et son enrichissement progressif lors du traitement des corpus : en lien avec les différentes dimensions, des sous-dimensions ont été formulées. Un codage en double aveugle des verbatims a été réalisé. La grille ainsi construite et utilisée pour ce codage est présentée dans le tableau 4 ci-dessous.

Dimensions	Sous-dimensions
Psycho-affective	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'autogérer et être responsable</li> <li>• Gérer les difficultés, les émotions</li> <li>• Se motiver, persévérer</li> <li>• S'engager, adopter une attitude favorable</li> <li>• Se construire en tant qu'individu</li> </ul>
Méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'organiser</li> <li>• Gérer son temps</li> <li>• Mettre en place des stratégies individuelles</li> <li>• Avoir conscience de l'effort nécessaire</li> </ul>
Institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtriser les attentes et pratiques des enseignants</li> <li>• Maîtriser le temps institutionnel</li> <li>• Maîtriser les ressources et outils institutionnels</li> <li>• Maîtriser les modalités de la formation</li> <li>• Maîtriser les lieux</li> </ul>
Cognitive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'approprier la discipline</li> <li>• Traiter l'information</li> </ul>
Sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer pour apprendre</li> <li>• Travailler collectivement</li> <li>• S'inscrire dans un réseau</li> <li>• Faire preuve de respect ou d'empathie</li> </ul>
Informationnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechercher de l'information en lien avec les cours</li> </ul>
Métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réguler ses pratiques</li> <li>• Réguler son apprentissage</li> </ul>

**Tableau 4** – Grille d'analyse construite : dimensions et sous-dimensions

Cette grille a permis la quantification, pour chacune des sous-dimensions et dimensions, du nombre de verbatims comportant au moins une unité d'analyse identifiée comme relevant de cette sous-dimension ou dimension. Les unités d'analyse (u.a.) sont les énoncés (phrase ou groupe de mots) se rapportant à l'un des thèmes spécifiés par la grille d'analyse. Il a été ainsi possible de calculer les fréquences de codage d'une sous-dimension ou d'une dimension évoquée dans les verbatims. Pour les dimensions, ces fréquences ont été calculées de manière absolue, par rapport à l'ensemble des verbatims. Pour les sous-dimensions, le calcul a été fait de manière relative par rapport au nombre de verbatims évoquant la dimension correspondante.

### *Résultats*

Les résultats obtenus pour les trois questions posées sont présentés ci-après. Pour chacune d'entre elles, un schéma d'ensemble présente la répartition des réponses selon les différentes dimensions de l'autonomie. Plusieurs dimensions ou sous-dimensions peuvent être identifiées au sein d'un même verbatim. Sur ces schémas, nous indiquons, pour chaque dimension, le pourcentage de verbatims dans lesquels au moins une unité d'analyse (u.a.) a été identifiée comme relevant de cette dimension. Nous indiquons également les principales sous-dimensions citées au sein de celle-ci, avec leur répartition parmi les verbatims relevant de cette dimension. Nous détaillons ensuite pour chaque question les trois dimensions les plus évoquées par les étudiantes.

### **Être autonome à l'université : représentations des dimensions déployées ou à déployer**

La figure 1 ci-dessous présente les résultats de l'analyse des verbatims en réponse à la question 1 relative à l'autonomie à l'université. Nous rappelons que les pourcentages reportés sur les sous-dimensions sont des pourcentages relatifs à la dimension associée.

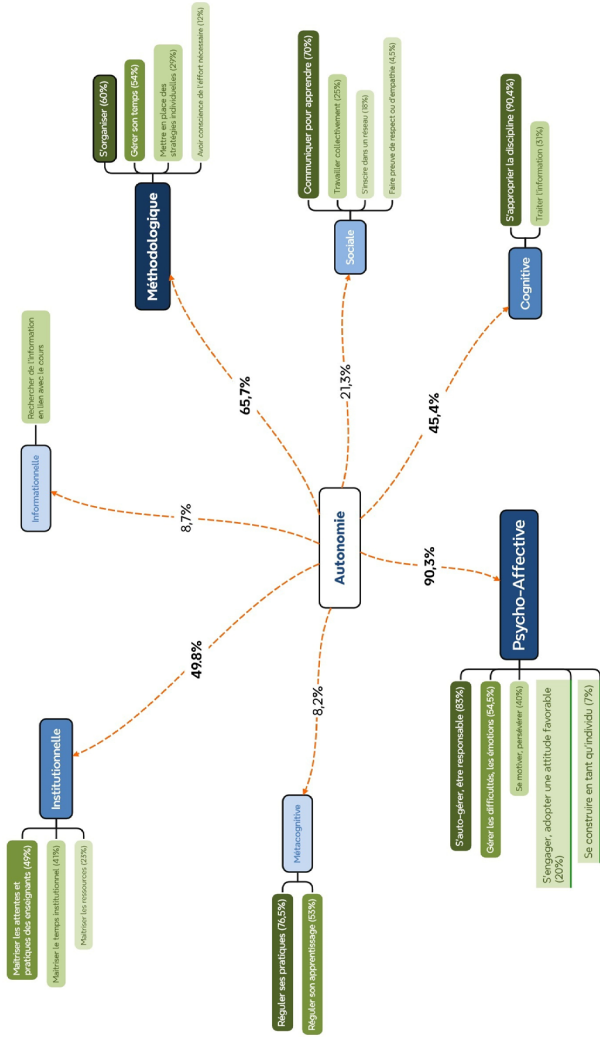


Figure 1 – Résultats de l'analyse des verbatims en réponse à la question relative à l'autonomie

À la question posée sur l'autonomie, 207 étudiantes ont répondu. Parmi ces verbatims, ont été identifiées des u.a. relevant des trois principales dimensions suivantes :

- psycho-affective pour 90,3 % des verbatims ;
- méthodologique pour 65,7 % des verbatims ;
- institutionnelle pour 49,8 % des verbatims.

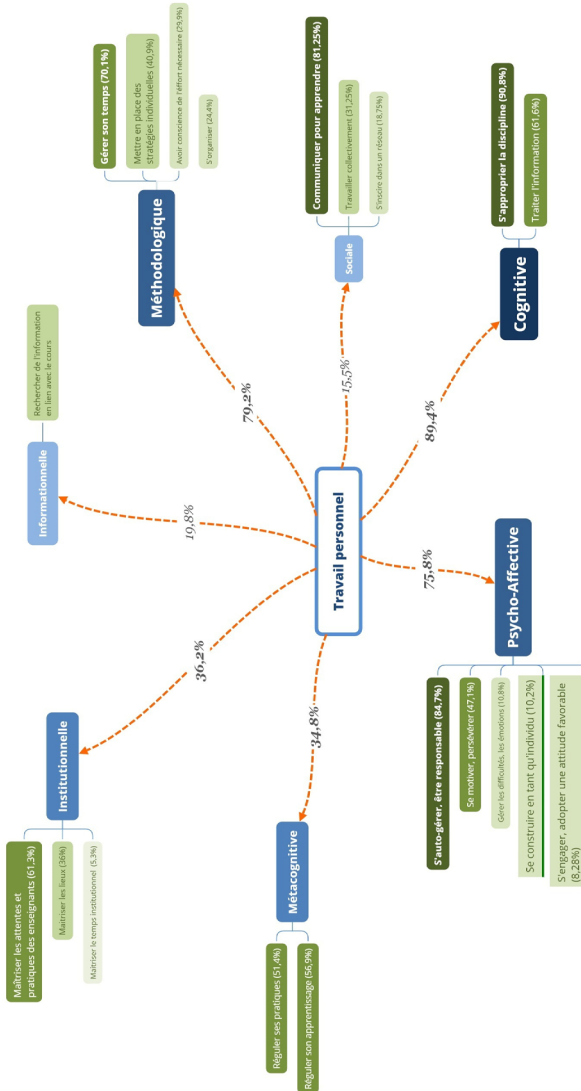
**Au sein de la dimension psychoaffective** (187 verbatims), 83 % de ces verbatims relèvent de la sous-dimension « S'autogérer et être responsable » (ils mentionnent par exemple « assumer les conséquences de nos choix... » [Et140] ou « savoir se gérer » [Et37]). La sous-dimension « Gérer les difficultés, les émotions » regroupe 54,5 % des verbatims (« loin de sa famille » [Et9], « beaucoup livrés à nous-même » [Et51]). La sous-dimension « Se motiver, persévérer » en regroupe quant à elle 40 % (« ne pas se relâcher, [...] savoir se donner des objectifs » [Et109], « prendre l'initiative de réviser » [Et164]).

**Pour la dimension méthodologique** (136 verbatims), 60 % de ces verbatims relèvent de la sous-dimension « S'organiser » (« réussir à nous organiser » [Et120]) ; 54 % de la sous-dimension « Gérer son temps » (« Faire notre planning de révision » [Et29]).

**Enfin, s'agissant de la dimension institutionnelle** (50 verbatims), 49 % relèvent de la sous-dimension « Maîtriser les attentes et pratiques des enseignants » (« nous ne sommes plus encadrés comme au lycée » [Et119]) ; 41 % de « Maîtriser le temps institutionnel » (« libres de venir ou non en cours » [Et184]).

**Concernant l'autonomie à l'université**, la représentation qui ressort témoigne d'une vision globale de l'autonomie du sujet qui concerne aussi bien la vie personnelle de l'étudiante en dehors de ses études que dans ses apprentissages avec une évocation fréquente de la nécessité de trouver les moyens de se motiver. Concernant l'autonomie dans les apprentissages, elle semble par ailleurs recouvrir le fait de savoir s'organiser et gérer son temps, que ce soit dans l'anticipation, le fait de travailler régulièrement ou la planification des activités.

Travail personnel : représentations des dimensions de l'autonomie déployées ou à déployer



Presented with xmind

Figure 2 – Résultats de l'analyse des verbatims relatifs au travail personnel

À la question 2, sur la signification du travail personnel, 207 étudiantes ont répondu. Parmi ces verbatims ont été identifiées des u.a. relevant des trois principales dimensions suivantes :

- cognitive pour 89,4 % des verbatims ;
- méthodologique pour 79,2 % des verbatims ;
- psycho-affective pour 75,8 % des verbatims.

**Au sein de la dimension cognitive** (185 verbatims), 90,8 % de ces verbatims relèvent de la sous-dimension « S'approprier la discipline ». Ils mentionnent par exemple qu'au cours du travail personnel, il s'agit d'« apprendre les notions primordiales », « préparer les TD », « faire des exercices », « réviser ses cours » (Et16). La sous-dimension « Traiter l'information » regroupe 61,6 % des verbatims, avec des propos relatifs par exemple à la question de la hiérarchisation des contenus (« savoir reconnaître une notion "futile" » [Et16]), « approfondir le cours » [Et99]).

**Pour la dimension méthodologique** (164 verbatims), 70,1 % des verbatims évoquent la sous-dimension « Gérer son temps ». Ils abordent les questions de l'anticipation, la régularité ou le moment quand faire le travail personnel (« je travaille au minimum 1 heure les soirs de semaine » [Et19]). 40,9 % concernent la sous-dimension « Mettre en place des stratégies individuelles ». Ils évoquent des modalités pour atteindre les objectifs que l'étudiante se fixe pour son travail personnel (« regarder les partiels et exams des années précédentes et les faire tous » [Et16]).

**Enfin, concernant la dimension psycho-affective** (157 verbatims), 84,7 % des verbatims relèvent de la sous-dimension « S'autogérer et être responsable » (« nous devons personnellement gérer notre travail nous-mêmes... sans qu'on nous le demande » [Et31]). Quant à la sous-dimension « Se motiver, persévérer », elle regroupe 47,1 % des verbatims (« il faut soi-même se mettre au travail » [Et57]).

**Concernant le travail personnel**, la représentation qui ressort traduit une vision plutôt multidimensionnelle des compétences déployées ou à déployer pour le travail personnel mobilisant les dimensions psycho affective, cognitives mais aussi sociales. Ainsi l'étudiante doit se mettre au travail par elle-même, préparer les TD, mémoriser, réviser, s'entraîner

ou approfondir dans un contexte, à la fois, de gestion de ses difficultés et de prise en compte des attentes des enseignantes et/ou de différents objectifs (dont celui de se développer en tant qu'individu). Ceci nécessite de connaître son environnement de travail, d'adapter ses méthodes de travail à l'ensemble des contraintes perçues et de rechercher de l'aide auprès de différentes personnes.

Cette représentation multidimensionnelle de l'autonomie engagée ou à engager dans le travail personnel afin de favoriser une réussite académique et ou personnelle s'inscrit au moins pour partie en référence aux attentes supposées des enseignants.

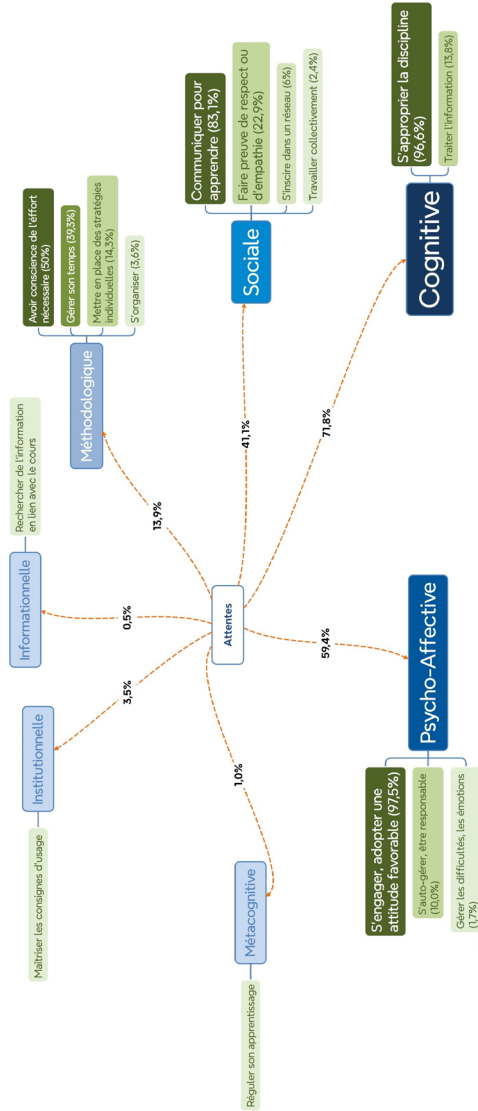
*Attentes des enseignantes pendant les TD ou TP : représentations des dimensions de l'autonomie considérées comme à déployer*

À la question 3, sur les attentes des enseignantes en TP et en TD, 202 étudiantes ont répondu. Parmi ces verbatims ont été identifiées des u.a. relevant des trois dimensions principales suivantes :

- cognitive pour 71,8 % des verbatims ;
- psycho-affective pour 59,4 % des verbatims ;
- sociale pour 40,1 % des verbatims.

**Au sein de la dimension cognitive** (145 verbatims), 96,6 % des réponses relèvent de la sous-dimension « S'approprier la discipline » (elles mentionnent par exemple : « Selon moi, les professeurs s'attendent à ce que l'on prépare nos TD et TP et qu'on vienne en ayant appris le cours » [Et57]). L'autre sous-dimension, « Traiter l'information » est peu évoquée (14 %).

**S'agissant de la dimension psycho-affective** (120 verbatims), de très nombreux verbatims (97,5 %) relèvent de la sous-dimension « S'engager, adopter une attitude favorable ». Les étudiantes sont très nombreuses à penser que les enseignantes attendent de leur part un engagement à travers notamment leur participation pendant les séances de TD (« les enseignants semblent apprécier quand on participe » [Et94]). La « rigueur » et l'« attention », pendant les séances de TD et/ou de TP, sont aussi fréquemment mentionnées (« Selon moi, les enseignants en TP et TD attendent de nous que nous soyons rigoureux et attentifs » [Et151]).



Presented with xmind

Figure 3 – Résultats de l'analyse des verbatims relatifs aux attentes des enseignants

**Enfin, concernant la dimension sociale** (83 verbatims), 83,1 % des verbatims relèvent de la sous-dimension « Communiquer pour apprendre » (« Les TD ont pour but [...] de pouvoir poser des question » [Et186]).

**Concernant les attentes des enseignantes en TD ou en TP**, la représentation des dimensions de l'autonomie à engager fait ressortir très majoritairement trois dimensions (cognitive, psycho-affective et sociale). En effet, comme le montre la figure 3, les quatre autres dimensions sont mentionnées par moins de 14 % des étudiantes. De plus, cette représentation des attentes des enseignantes est principalement centrée sur les apprentissages et les stratégies d'apprentissage à mettre en place, d'un point de vue général ou parfois disciplinaire. Les étudiantes pensent que les enseignantes attendent qu'elles aient revu le cours et préparé les TD ; nous notons de plus que l'articulation entre les cours magistraux (CM) et les TD/TP est mentionnée par certaines étudiantes. L'interaction avec les enseignantes est soulignée via les questions aussi bien posées par les enseignantes qui sont supposées en attendre les réponses, que des questions posées par les étudiantes elles-mêmes. Un engagement, une attitude attentive et le respect de l'enseignante sont également des attentes perçues par les étudiantes. Ainsi, si les étudiantes anticipent les attentes des enseignantes et cherchent à s'y conformer, elles ont aussi des attentes vis-à-vis du comportement des enseignantes perçu comme plus ou moins facilitateur. Enfin, parmi les facteurs qui peuvent influencer négativement la réussite à l'université, des difficultés relationnelles avec les autres étudiantes et le sentiment d'isolement sont mentionnés largement dans les réponses aux questions un et deux, également évoquées dans certaines réponses à la question 3, même si un climat bienveillant est cité régulièrement.

### **Discussion : les dimensions identifiées**

Dans la partie précédente nous avons présenté les trois principales dimensions apparaissant dans les réponses des étudiantes pour chacun des aspects pris en compte dans notre étude sur l'autonomie des étudiantes à l'université. Dans cette partie nous discutons plus globalement les représentations repérées.

L'analyse des verbatims menée en mobilisant une grille des dimensions du processus d'autonomisation, inspirée du travail de Alberio (2004),

nous semble permettre une identification de champs de compétences, relevant respectivement des différentes dimensions de l'autonomie, que les étudiantes de notre corpus déclarent déployer ou à déployer pour être autonome à l'université et dans leurs pratiques d'étude (travail personnel et attentes des enseignants en TD et en TP).

Nous notons que la dimension psycho-affective fait, pour les trois questions, partie des trois dimensions les plus importantes. Ceci peut résulter du fait que cette dimension concerne de nombreux aspects de l'expérience étudiante : il peut s'agir de savoir se gérer seule de manière très générale (faire ses courses, trouver un médecin) ou de façon beaucoup plus ponctuelle d'avoir une attitude active et intéressée en TD. Il nous semble aussi que cette importance de la dimension psycho-affective témoigne du fait que pour les étudiantes, la réussite de leurs études et celle de leur vie de jeune adulte sont fortement liées. Le bien-être étudiant est devenu depuis une dizaine d'années une préoccupation des universités (Paivandi, 2019). On peut cependant se demander si les enseignantes se sont approprié cette évolution, liée à l'arrivée de nouvelles générations d'étudiantes (De Clercq, 2023).

Certaines étudiantes expriment, en effet, dans leurs verbatims une souffrance liée à l'isolement et l'anonymat de l'université :

[A]ucun de mes professeurs ne connaît mon prénom, pas plus que je ne connais le leur. Je n'ai aucune remarque particulière sur l'attitude en classe. Dans ma promotion, je serais incapable de citer quatre prénoms. Personne ne se connaît véritablement, alors personne ne se parle en classe, on est majoritairement silencieux alors on n'a jamais eu à faire à une remarque sur l'attitude en classe. (Et113)

Ces citations suggèrent l'importance de penser l'autonomie de façon multidimensionnelle en prenant en compte à la fois la dimension psycho sociale mais aussi notamment les dimensions méthodologique, cognitive et sociale.

Nous notons que la dimension méthodologique apparaît pour les deux questions « autonomie » (Q1) et « travail personnel » (Q2). Les étudiantes mettent en avant la nécessité de gérer leur temps comme un aspect important de leur expérience à l'université : avoir une régularité

dans leur travail personnel, mais aussi plus généralement savoir planifier leur activité.

Sans surprise, la dimension cognitive apparaît comme importante dans les réponses aux deux questions portant explicitement sur les pratiques d'étude (en classe avec les « attentes des enseignantes » – Q3 –, et en dehors de la classe avec le « travail personnel » – Q2).

Nous retenons aussi que la dimension sociale n'apparaît qu'à propos des dimensions de l'autonomie considérées comme attendues par les enseignantes en TD, et pour seulement 40 % des étudiantes. Rappelons que le questionnaire a été passé en décembre : il est possible qu'à ce moment les étudiantes n'aient pas encore développé un réseau qui les soutienne dans cette acculturation, personnelle ou académique, et qu'elles ne se représentent pas l'importance d'un tel réseau.

Dans cette enquête, les dimensions institutionnelle, métacognitive et informationnelle sont les dimensions identifiées comme apparaissant dans le moins de verbatims pour les trois questions. Néanmoins la dimension institutionnelle (maîtriser les attentes et pratiques des enseignants) apparaît pour les questions de l'autonomie et du travail personnel, et la dimension métacognitive (réguler son apprentissage et ses pratiques) pour la question du travail personnel. La dimension informationnelle est identifiée de façon très faible pour les trois questions. La relative moindre identification de ces dimensions dans les verbatims suggère que ces dimensions ne sont pas perçues comme contributives ni à leur autonomie, ni à leur réussite. Il est possible de faire l'hypothèse, concernant la dimension institutionnelle, d'une vision de l'autonomie essentiellement centrée sur l'individu et ses compétences et qui ne prend pas ou peu en compte l'importance, pour exercer ou développer son autonomie, des conditions institutionnelles ou qui les considère comme allant de soi. Quant aux dimensions métacognitive et informationnelle, qui soulignent l'importance pour être autonome d'évaluer et de réguler ses choix et ses actions et de savoir rechercher de l'information, leur moindre repérage peut traduire soit une vision de l'autonomie qui se caractérise par des idées d'autosuffisance ou de transparence à soi et qui s'opposerait à toute dépendance ou à l'inverse dont l'ancrage social et culturel irait de soi.

Cette étude s'inscrit dans une perspective exploratoire. Malgré le nombre important d'étudiantes répondantes, celles-ci sont essentiellement des étudiantes du portail « Biologie, Chimie, Sciences de la Terre ». Ces étudiantes ont majoritairement choisi ce portail (il ne s'agit pas d'une orientation « par défaut ») ; elles font preuve d'engagement et sont en réussite au sens de leurs résultats universitaires – ce qui n'empêche pas d'avoir des représentations plus nuancées et surtout, pluri-dimensionnelles de leur autonomie. Par ailleurs, le questionnaire étant passé en décembre et son renseignement étant optionnel, il manque sans doute les verbatims des étudiantes les plus en difficulté.

## **Conclusion**

Notre étude visait à apporter des éléments de réponse à la question : « Quelles sont les représentations des étudiantes de première année de filières scientifiques en ce qui concerne les dimensions de l'autonomie perçues comme déployées ou à déployer dans leur métier d'étudiante et leurs pratiques d'études (travail personnel et attentes des enseignantes concernant le travail en TD ou TP) ? »

Pris ensemble, les résultats présentés et discutés ci-dessus suggèrent des représentations où les compétences psycho-affectives, méthodologiques et cognitives ressortent comme premières, alors que les champs de compétences en lien avec les dimensions institutionnelle, métacognitive, sociale et informationnelle semblent moins perçus comme pouvant contribuer à l'autonomie en général, dans le travail hors des cours et dans les attentes en cours. Les réponses des étudiantes nous semblent témoigner d'une réflexion sur leur expérience récente à l'université qui prend en compte des aspects variés, même si certaines dimensions sont minorées. Rappelons que, suivant Alberio (2004), nous ne considérons pas l'autonomie comme une caractéristique individuelle pré-requise pour la réussite. Nous interrogeons le processus d'autonomisation, et la manière dont l'institution universitaire, notamment les enseignantes, peuvent le soutenir. La réussite à l'université peut être assimilée de ce point de vue à la réussite de ce processus d'autonomisation, et il est essentiel de l'accompagner dans toutes ses dimensions.

Ceci nous conduit à nous demander si les représentations des étudiantes coïncident ou non avec celles de leurs enseignantes sur les mêmes sujets. En effet, des écarts de représentations peuvent indiquer qu'il existe entre étudiantes et enseignantes des malentendus, susceptibles de causer des difficultés.

Ainsi dans la suite de notre projet, nous avons posé les mêmes questions à un ensemble d'enseignantes intervenant en première année dans ces filières. Nous allons réaliser une comparaison systématique des dimensions repérées dans les réponses des deux populations, afin d'identifier d'éventuels écarts. Les résultats de cette étude permettent déjà de mieux saisir, dans leur diversité, les chemins de la réussite académique et étudiante. L'identification d'écarts entre ces représentations et celles des enseignants devrait contribuer à nourrir les réflexions des équipes pédagogiques sur l'accompagnement à la réussite et à soutenir les étudiants sur les chemins du savoir.

## Références bibliographiques

- ALBERO Brigitte, 2004. « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », in I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis, collection Actes Huit, p. 139-159. [En ligne.] URL : <https://edutice.hal.science/edutice-00000270v1/document> (consulté le 2 février 2026).
- COULON Alain, 1997 [2005]. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- CRAHAY Marcel, WANLIN Philippe, ISSAIEVA Élisabeth & LADURON Isabelle, 2010. « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 172, p. 85-129, <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>.
- DE CLERCQ Mikaël (dir.), 2023. *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Bruxelles, Peter Lang.

- DEPP – DIRECTION de l'ÉVALUATION, de la PROSPECTIVE et de la PERFORMANCE, 2023. *Repères et références statistiques. Enseignements. Formation. Recherche*, Paris, ministère de l'Éducation nationale. [En ligne.] URL : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2023-378608> (consulté le 2 février 2026).
- FORAY Philippe, 2017. « Autonomie », *Le Télémaque*, 51 (1), p. 19-28, <https://doi.org/10.3917/tele.051.0019>.
- LAHIRE Bernard, 1996. *Les manières d'étudier : Enquête 1994*. Paris, la Documentation française.
- MICHAUT Christophe, 2023. « État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire », *Recherches en éducation*, 52, p. 179-195, <https://doi.org/10.4000/rec.11961>.
- PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex, 2021 [2003]. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 5<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin.
- PAIVANDI Saeed, 2019. *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur. Construisons des ponts*, Paris, Cnesco. [En ligne.] URL : [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801\\_Cnesco\\_Post-baccalaureat\\_Paivandi.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Paivandi.pdf) (consulté le 2 février 2026).
- SMITH Karen & HOPKINS Chris, 2005. « Great Expectations: Sixth-formers' Perceptions of Teaching and Learning in Degree-level English », *Arts and Humanities in Higher Education*, 4 (3), p. 304-318, <https://doi.org/10.1177/1474022205056173>.



## **DEUXIÈME PARTIE**

### **Quelques chemins de formation pour les enseignants et les formateurs**



## Introduction

### *Quelques chemins de formation pour les enseignants et les formateurs*

Florent LE BOT (coord.)

L'enseignement, au cœur de la transmission des savoirs, de la construction des compétences et de la formation des futurs citoyens, repose fondamentalement sur la relation pédagogique tissée entre l'enseignant et ses élèves. Cette relation s'inscrit dans une dynamique influencée par l'histoire, les évolutions sociétales et le contexte spécifique dans lequel elle prend place. Face à la massification scolaire et à une hétérogénéité croissante des publics, les enseignants sont confrontés à des défis relationnels inédits, suscitant un besoin accru de formation à des compétences cognitives, émotionnelles et sociales spécifiques.

La nature même de cette relation pédagogique a profondément évolué durant ces dernières décennies (chapitre 5, **Natacha Dangouloff**). D'une autorité fondée sur la distance et parfois même la violence éducative, au début du xx<sup>e</sup> siècle, l'idéal tend désormais vers une relation plus soutenante et chaleureuse, s'appuyant sur des compétences psychosociales adaptées. Cette évolution soulève des questions essentielles quant aux savoirs relationnels nécessaires pour enseigner efficacement. Comment les enseignant-es peuvent-ils construire une « grammaire relationnelle » ajustée aux exigences actuelles de l'École et de la société ? Quelles compétences relationnelles sont désormais attendues des professionnels de l'éducation afin de favoriser les apprentissages, la montée en compétences et le bien-être des élèves ? Comment faire face aux tensions qui peuvent persister dans la relation pédagogique, en raison notamment

de l'hétérogénéité des élèves et d'exigences programmatiques souvent élevées ? Et finalement, dans quelle mesure la formation initiale et continue des enseignant-es prend-elle véritablement en compte ces transformations ?

Dans ce contexte en mutation, le bagage pédagogique à disposition des enseignant-es s'enrichit de pratiques et de réflexions nouvelles (chapitre 6, **Florent Le Bot**, **Fanny Blet** et **Léa Paret**). Parmi celles-ci, l'intégration du rire en tant que geste pédagogique interroge les représentations traditionnelles de l'École comme lieu de sérieux et de concentration exclusifs. Le rire, envisagé non pas comme une simple manifestation d'hilarité, mais comme un outil de communication et de gestion des interactions sociales, peut favoriser l'engagement des élèves, créer un climat de confiance et réduire le stress. Cependant, l'usage du rire en classe soulève quelques interrogations. Le rire est-il effectivement un geste professionnel au même titre que d'autres ? Quelles sont les conditions d'un « bon » rire, bénéfique à l'apprentissage, par opposition à un « mauvais » rire, potentiellement nuisible et humiliant ? Comment intégrer le rire de manière pertinente dans les pratiques enseignantes sans compromettre la sérénité et la concentration nécessaires au travail scolaire ? La dimension émotionnelle de l'interaction entre l'enseignant-e et ses élèves est ainsi mis en exergue.

Parallèlement à ces enjeux relationnels et à l'exploration de nouveaux outils pédagogiques, les enseignant-es sont également confrontés à la nécessité d'aborder en classe des questions socialement vives (QSV) (chapitre 7, **Maryse Bresson** et **Rima Hawi**). En lien avec des sujets tels que les inégalités, les discriminations ou la justice sociale, elles font l'objet de controverses notables au sein de la société, du monde académique et entre différents champs disciplinaires. Ces QSV constituent l'une des modalités par laquelle le « monde extérieur » pénètre dans la classe. Leur enseignement place les enseignant-es face à des dilemmes complexes : comment aborder des savoirs parfois non stabilisés et susceptibles de générer des conflits en classe, tout en respectant les obligations de neutralité et de réserve inhérentes à leur statut de fonctionnaire ? Comment concilier la transmission de connaissances scientifiques avec la nécessité d'éduquer de futurs citoyens éclairés et capables de débattre de ces questions de manière constructive ? La nature même de ce qui constitue un « savoir stabilisé » est

ici interrogée, notamment dans des disciplines comme les sciences économiques et sociales, où certaines thématiques, telles les inégalités sociales, peuvent être marginalisées ou considérées comme relevant davantage de la sociologie que de l'économie.

Ainsi, la problématique d'ensemble qui se dessine à travers ces différents sujets interroge fondamentalement la réussite éducative dans un contexte éducatif et social en constante reconfiguration. Comment les enseignant-es peuvent-ils favoriser cette réussite ? Concrètement quelles stratégies permettent de développer une relation pédagogique bienveillante, positive et constructive avec leurs élèves ? Quelles nouvelles approches pédagogiques explorer, à l'instar de l'intégration du rire comme geste professionnel susceptible de renforcer l'engagement et le bien-être des élèves ? Comment intégrer une réflexion sur la dimension corporelle dans l'enseignement (à travers les gestes et les postures), afin d'améliorer la communication et la gestion du groupe classe ? De quelle manière se préparer à l'enseignement des QSV, dont la maîtrise et la transmission constituent des chemins du savoir complexes et parfois controversés ? Enfin, comment concilier ces défis avec les exigences du métier et les attentes de la société ?

Les trois chapitres qui suivent offrent des éclairages documentés sur ces différentes facettes de la complexité et des défis du métier d'enseignant-e au XXI<sup>e</sup> siècle. Celui-ci, en effet, ne se limite pas à la transmission de connaissances disciplinaires. Ces textes soulignent l'importance croissante des compétences relationnelles, y compris les compétences de régulation des émotions et de gestion du stress, tant pour l'enseignant-e que pour l'élève, et de la prise en compte de la dimension corporelle et émotionnelle dans l'interaction pédagogique. Ce faisant, ils explorent divers aspects de la réussite éducative à travers les multiples chemins du savoir qu'empruntent les acteurs de l'éducation.



## **Former à la relation pédagogique : l'émergence d'une grammaire relationnelle en France, xx<sup>e</sup>-début XXI<sup>e</sup> siècle**

Natacha DANGOULOFF

La massification scolaire dans le cadre du collège unique, des programmes et une forme scolaire très exigeante créent des défis relationnels dans l'activité de l'enseignant en classe, et une demande de formation aux compétences utiles pour faire face aux exigences du métier. Les normes professionnelles des enseignants sur la relation pédagogique ont fortement évolué depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, sans que cette évolution n'ait été encore bien circonscrite, encore moins théorisée et travaillée de manière systématique en formation de formateurs. Des formations existent sur ce thème, mais elles s'appuient sur des savoirs encore peu stabilisés. L'objectif de ce chapitre est de présenter les savoirs actuels sur la relation pédagogique dans une perspective sociohistorique, pour les rendre davantage accessibles aux formateurs et aux enseignants. L'évolution de la relation pédagogique modifie les compétences relationnelles demandées aux enseignants. Depuis la violence éducative prônée au début du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'à son interdiction en 2019 dans la loi, de la promotion de l'indifférence distante de l'enseignant à l'égard des élèves, jusqu'à la promotion d'une relation soutenance et chaleureuse, émerge une nouvelle grammaire relationnelle.

**MOTS-CLÉS** : relation pédagogique, compétences relationnelles, violence éducative, développement professionnel, formation expérientielle.

Les enjeux actuels liés à la relation pédagogique rendent prégnante la préoccupation d'améliorer la formation des enseignants en France. Au collège, les enseignants exercent leur métier dans une tension forte entre des programmes très exigeants et un enseignement du second degré qui concerne maintenant la quasi-totalité des adolescents. La massification scolaire dans le cadre du collège unique, les défis relationnels dans

l'activité de l'enseignant en classe amènent une demande de formation aux compétences utiles pour faire face aux exigences du métier.

Les normes professionnelles des enseignants sur la relation pédagogique recherchée avec les élèves sont en train d'évoluer, sans que cette évolution n'ait été encore bien circonscrite, encore moins théorisée et travaillée de manière systématique en formation de formateurs. Des formations existent sur le thème de la relation pédagogique, mais elles s'appuient sur des savoirs encore peu stabilisés.

L'objectif de ce chapitre est de présenter les savoirs actuels sur la relation pédagogique pour les rendre davantage accessibles aux formateurs et aux enseignants. La perspective socio-historique originale adoptée ici décrit les différentes compétences relationnelles enseignantes promues entre le début du xx<sup>e</sup> et le début du xxi<sup>e</sup> siècle. Elle s'appuie sur plusieurs sources – manuels de pédagogie, articles de sciences de l'éducation et de psychologie de l'éducation, référentiels de compétences des enseignants, descriptifs des formations académiques – étudiés dans le cadre d'un travail doctoral (Dangouloff, 2021).

À la lumière de ces différentes sources, se dessine une évolution marquante de la relation pédagogique. Depuis la violence éducative prônée au début du xx<sup>e</sup> siècle jusqu'à son interdiction en 2019 dans la loi, de la promotion de l'indifférence distante de l'enseignant à l'égard des élèves, jusqu'à la promotion d'une relation soutenante et chaleureuse, nous voyons émerger une nouvelle grammaire relationnelle au début du xxi<sup>e</sup> siècle. Cette grammaire relationnelle décrit les règles conventionnelles à suivre pour communiquer de manière pacifique et constructive, et plus précisément dans le contexte scolaire, les savoirs relationnels nécessaires pour enseigner.

L'état des lieux de la relation pédagogique dans les collèges français sera d'abord développé, une relation globalement peu satisfaisante actuellement, tant du point de vue des professeurs que des élèves. Puis des points d'explication éclaireront cette situation, avec un historique de la relation pédagogique au xx<sup>e</sup> siècle. Nous verrons comment la vision de l'enfance et les pratiques éducatives familiales influencent les pratiques relationnelles des enseignants dans le sens d'une froideur distante et d'une autorité coercitive. Enfin, nous nous pencherons sur les connaissances disponibles au

début du *xxi*<sup>e</sup> siècle qui permettent une nouvelle vision de l'enfance et un renouveau des pratiques éducatives, familiales comme scolaires : elles sont permises grâce à des compétences relationnelles nouvellement définies, qui sont développées dans des formations expérientielles à destination des enseignants.

## **Définition et état des lieux de la relation pédagogique**

### *Définition*

La relation pédagogique est une relation entre un enseignant et des élèves, dans un cadre très défini, celui de l'institution scolaire, ici des classes de collège. Ce contexte collectif d'apprentissage, avec des adolescents regroupés ensemble pour apprendre, est une particularité souvent peu prise en compte dans les travaux de psychologie de l'éducation qui travaillent sur la relation enseignant-élèves (Marsollier, 2012). La relation pédagogique est dissymétrique, entre un professionnel qui a fait le choix de l'enseignement en tant que métier et des enfants qui sont sous statut d'obligation scolaire. Cette dissymétrie oblige à une déontologie enseignante (Prairat, 2018), avec la responsabilité du développement des élèves qui ont besoin d'aide et de soutien (Virat, 2019).

Dans cette relation pédagogique, l'enseignant fait preuve de compétences relationnelles, qui sont des compétences psychosociales, c'est-à-dire cognitives, émotionnelles et sociales, importantes à la fois pour des apprentissages de qualité chez les élèves (Lamboy *et al.*, 2021 ; Santé publique France et Lamboy, 2022) et pour le bien-être de l'enseignant au travail (Goyette et Martineau, 2020). Ces compétences psychosociales spécifiques au métier d'enseignant sont les compétences cognitives de maîtrise de soi et de prise de décision, les compétences émotionnelles de régulation des émotions et de gestion du stress, et les compétences sociales de communication et de gestion des conflits (Rhodes et Long, 2019 ; Valdebenito *et al.*, 2018). Le contexte professionnel dans lequel l'enseignant les utilise est particulièrement exigeant.

*Un état des lieux de la relation pédagogique*

Les caractéristiques de la relation pédagogique entre enseignants et élèves de collège (11-14 ans) en France sont orientées aujourd'hui par un constat globalement peu satisfaisant, lié aux problèmes professionnels posés par l'hétérogénéité des publics, le désengagement et les comportements perturbateurs d'une partie des élèves (Rayou, 2014).

La massification scolaire et l'hétérogénéité des élèves sont des sources de difficultés et de dilemmes pour les enseignants. Les programmes et la forme scolaire sont restés très exigeants, calqués sur le lycée d'élite du début du xx<sup>e</sup> siècle (Duru-Bellat *et al.*, 2018 ; Prost, 2004). La démocratisation et l'unification du second degré durant le second xx<sup>e</sup> siècle ont amené tous les adolescents au collège (Prost, 2004). En même temps, les enseignants devaient apprendre à gérer la diversité croissante des élèves dans une même classe, au sein du collège unique à partir des années 1970. Ce décalage entre la massification des programmes et une forme scolaire exigeante pèse sur la relation pédagogique, mettant enseignants comme élèves dans une situation de tension difficile à gérer au quotidien. Les enseignants se retrouvent ainsi à tenter de respecter les exigences des programmes qui permettront aux meilleurs élèves de réussir dans leurs études ultérieures, tout en veillant à ne pas dévaloriser les élèves qui ne parviennent pas à les maîtriser. Cela demande des compétences relationnelles de haut niveau, dans des classes aux effectifs assez importants à gérer pour un professionnel seul.

Car dans le même temps, la lutte contre le décrochage scolaire depuis les années 2000 s'est incarnée dans la lutte contre l'absentéisme, et elle a été victorieuse pour les élèves de collège : les élèves en échec scolaire qui désertaient progressivement les bancs des collèges y restent désormais (Bernard, 2019). Ce qui occasionnent de nouveaux problèmes professionnels : comment engager dans les apprentissages des élèves qui refusent le jeu scolaire tout en étant obligés de rester dans les classes (Rayou, 2014) ? Ces difficultés dues à l'évolution de la société et du système éducatif sont souvent vécues douloureusement par des enseignants éloignés sociologiquement des élèves dont ils ont la charge (Duru-Bellat *et al.*, 2018 ; Troger, 2006).

Le travail enseignant s'est complexifié et cette situation nourrit plusieurs déceptions, ce qui entraîne chez certains enseignants de la détresse psychologique ou du décrochage professionnel (Lantheaume et Hérou, 2015 ; Tessier *et al.*, 2020). Le clivage socioculturel actuel pourrait être comblé par une formation initiale qui prendrait comme thèmes principaux les caractéristiques des élèves, les méthodes pédagogiques qui rendent explicites les savoirs scolaires (Bocquillon *et al.*, 2024), les modalités de communication efficaces, et par un recrutement qui valide ces compétences chez les candidats aux concours de l'enseignement. Ce n'est pas le choix qui a été fait en France. Les critères de recrutement des enseignants sont fondés sur l'expertise dans une discipline universitaire, et les compétences pédagogiques et relationnelles sont très peu évaluées. Elles sont donc peu traitées en formation initiale (Duru-Bellat *et al.*, 2018). La relation pédagogique et les compétences qu'elle réclame sont ainsi peu connues des enseignants débutants dans les classes.

Les situations de classe qui posent problème aux enseignants sont révélatrices de l'enjeu relationnel. Au-delà de la forte disparité entre collègues (Ben Ayed, 2015), il y a des points communs sur la relation pédagogique, en particulier sur les problèmes professionnels les plus fréquemment rapportés par les enseignants : le désengagement des élèves, le manque d'attention et les contestations des demandes des enseignants. Ce sont rarement des problèmes extrêmes : les professeurs évoquent davantage une souffrance ordinaire, liée à leur travail habituel.

Les professeurs utilisent pour obtenir l'ordre en classe une communication équivoque, à la frontière de l'humiliation (François-Denève, 2017 ; Merle, 2012). Ton ironique, sarcasmes, vexations sont très fréquents : ces pratiques relationnelles viennent d'une longue tradition d'autorité coercitive que les enseignants ont connue en tant qu'élèves mais aussi en tant qu'enfants, car elles s'inspirent des pratiques éducatives du xx<sup>e</sup> siècle.

### **L'évolution de la relation pédagogique au xx<sup>e</sup> siècle**

Les principes d'une relation de qualité entre enseignant et élèves relèvent d'ethnothéories, c'est-à-dire des conceptions partagées par une société de manière relativement homogène, qui ont un fort ancrage historique. Les ethnothéories sur l'enfance et l'éducation des enfants sont le plus souvent

implicites, elles peuvent être conceptualisées et exprimées verbalement mais elles transparaissent surtout dans la manière dont les adultes se comportent à l'égard des enfants (Bril et Parrat-Dayan, 2008). Ainsi, à partir de différentes sources – littérature professionnelle à destination des enseignants et des formateurs, textes officiels, ouvrages philosophiques et littéraires –, il est possible de retracer à grands traits les caractéristiques de la relation pédagogique telle qu'elle a pu être prescrite à différentes périodes.

*Les compétences relationnelles enseignantes promues au début du xx<sup>e</sup> siècle :  
l'inhibition de l'empathie, la froideur et une autorité coercitive*

La relation pédagogique est inspirée de la relation parentale de la fin du xix<sup>e</sup> et du début du xx<sup>e</sup> siècle. Celle-ci doit être, selon l'idéal de l'époque, une relation froide, sans marques d'affection des parents envers leurs enfants, avec un monde des enfants très séparé de celui des adultes (Bril et Parrat-Dayan, 2008). Au début du xx<sup>e</sup> siècle, plus particulièrement avant les années 1960-1970, la valorisation d'une certaine distance à l'enfant se trouve renforcée. Les principaux manuels à destination des parents prônent une attitude autoritaire envers les enfants (Prost, 2004 ; Suzuki et Vauclair, 2016). Du xix<sup>e</sup> siècle jusqu'aux dernières décennies du xx<sup>e</sup> siècle, les pratiques éducatives sont alors marquées par l'usage répété de différents types de punitions (Maurel, 2009 ; Poutrin et Lusset, 2022).

Les familles, internats et orphelinats utilisent trois formes de coercition pour « dresser » les enfants (Maurel, 2007) : une coercition physique (claques, fessées, etc.), comportementale (punitions, isolement, privation d'objet, de sortie, de nourriture), et émotionnelle (intimidations, vexations, humiliations).

Ces formes de coercition et cet idéal relationnel de froideur se retrouvent dans les pratiques relationnelles enseignantes. Le « bon maître » se doit d'inhiber ses émotions et d'instaurer une distance avec ses élèves. La violence physique est interdite tôt dans les textes officiels (en 1887 pour les âges correspondant au collège – Robbes, 2021) à la différence du Royaume-Uni ou de l'Allemagne. Les pratiques d'autorité coercitive sont plutôt l'usage des punitions, vexations et humiliations publiques pour faire tenir les enfants dans une norme scolaire extrêmement exigeante.

Pour faire respecter les exigences d'immobilité et de silence, le professeur idéal doit être d'une froideur qui prouve son impartialité et son sens de la justice telle qu'on l'entendait à cette époque. L'enseignant est un « homme rationnel dépourvu de passions » (Virat, 2019), punissant les élèves en étant affectivement neutre. Les compétences relationnelles des professeurs sont mobilisées au service de cette relation froide et distante dans un souci de justice et d'autorité.

Cette relation pédagogique fondée sur le rapport de force entre le professeur et la classe pour obtenir le calme et le silence se perpétue dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle, même si un décalage apparaît entre l'évolution du regard de la société sur les enfants et la permanence des usages dans l'école.

*À la fin du xx<sup>e</sup> siècle, une nouvelle relation entre adulte et enfants, oscillant entre laxisme et autoritarisme*

La relation devient plus symétrique entre adulte et enfants, avec l'idéal d'une relation plus proche et affectueuse à partir des années 1950-1960 (Bril *et al.*, 1999). La différence de maturité dans le développement entre enfants et adultes, en particulier entre adolescents et adultes est parfois gommée<sup>1</sup>. Les pratiques éducatives à l'égard des adolescents deviennent plus permissives, plus compréhensives, allant jusqu'à un laxisme qui peut se rapprocher de la négligence parentale (Prost, 2004 ; Troger, 2006).

Avec la reconnaissance de l'enfant en tant que personne, ce dernier est parfois présenté comme coresponsable de la qualité de la relation, au même titre que les parents. Les idées de la psychanalyse se diffusent très largement en France, offrant une vision sombre de l'enfant, manipulateur, empli de pulsions violentes à l'égard de ses parents<sup>2</sup>. Les écrits français sur l'éducation insistent alors sur la nécessité d'éviter la permissivité et de poser

---

<sup>1</sup> Pour des exemples qui seraient à étudier finement dans les récits de l'enfance et de l'adolescence, voir Eva Ionesco, *Innocence : premier roman* (Grasset, 2017) ; Vanessa Springora, *Le Consentement* (Grasset, 2020) ; Camille Kouchner, *La Familia grande* (Seuil, 2021) ; Raphaël Enthoven, *Le Temps gagné* (L'Observatoire, 2020).

<sup>2</sup> L'interview de Françoise Dolto dans la revue *Choisir* (n° 44, novembre 1979), en est un exemple marquant.

des limites fermes à l'enfant<sup>3</sup>. Se dessine donc une certaine continuité de l'autorité coercitive du début du xx<sup>e</sup> siècle, avec des arguments différents mais des pratiques semblables. Les pratiques éducatives parentales oscillent alors entre violence éducative et permissivité. Il y a, à la fin du xx<sup>e</sup> siècle, à la fois la persistance d'une autorité coercitive encore couramment pratiquée et acceptée, voire encouragée<sup>4</sup>, et à la fois la recherche de bonheur familial avec des relations plus affectueuses entre parents et enfants et moins de contraintes imposées aux enfants par leurs parents. C'est donc une période d'une certaine confusion dans l'éducation, avec peu d'outils pour guider les parents qui cherchent à s'éloigner de pratiques éducatives violentes. Les enseignants, perméables à la vision éducative de l'époque, se retrouvent à gérer les élèves de la massification scolaire sans cadre relationnel clair.

Dans le même mouvement de remise en cause de la relation parents-enfants, les compétences relationnelles traditionnelles des enseignants sont critiquées à partir des années 1960 : il y a une critique sociologique, une critique psychanalytique et enfin l'idée d'une autorité « naturelle » du professeur. La sociologie critique la relation pédagogique vue comme une reproduction et une préfiguration des rapports de domination existant dans la société (Postic, 2001 ; Prost, 2004). La relation pédagogique est aussi vue avec méfiance par la psychanalyse (Postic, 2001). Les écrits psychanalytiques, nombreux en sciences de l'éducation, décrivent des fantasmes de dévoration, de domination et de séduction qui seraient présents dans la relation pédagogique<sup>5</sup>. L'insistance est alors mise sur la « juste distance » nécessaire entre professeur et élèves pour éviter les dangers de

---

<sup>3</sup> Voir, par exemple, l'article « Psychanalyse et éducation » de Mireille Cifali, in Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (PUF, 2008).

<sup>4</sup> Encore au début du xxi<sup>e</sup> siècle, avec le succès des livres de Caroline Goldmann, comme *File dans ta chambre ! Offrez des limites éducatives à vos enfants* (le Livre de poche, 2024), qui se présente dans la continuité des idées psychanalytiques de la fin du xx<sup>e</sup> siècle.

<sup>5</sup> Voir, par exemple, Jacques Natanson, *L'enseignement impossible. Éducation, désir, liberté* (Matrice, 2003 [1973]) ; René Kaës, Didier Anzieu et Louis-Vincent Thomas, *Fantasmie et formation* (Dunod, 2014 [1973]) ; Jeanne Moll, in Houssaye J. (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (ESF, 1973) ; Maud Mannoni, *Éducation impossible* (Seuil, 1973) ; Francis Imbert, *L'inconscient dans la classe* (ESF, 2005 [1996]).

la dépendance affective. L'élève est perçu comme coresponsable du climat relationnel en classe, au même niveau que l'enseignant.

En cette fin du xx<sup>e</sup> siècle, l'autorité du professeur est perçue comme « naturelle », sans savoir-faire relationnel qui puisse s'apprendre. La communication entre enseignant et élèves est vue comme n'influençant pas la qualité de la relation professionnelle (Virat, 2019). Les compétences communicationnelles sont perçues comme « naturelles », « authentiques », pouvant être uniquement analysées durant les formations<sup>6</sup>. L'idée générale en France est que les maîtrises didactique et pédagogique suffisent en matière relationnelle, et que l'autorité tient au « charisme » naturel du professeur (Robbes, 2021). Les quelques livres qui parlent des savoir-faire relationnels conseillent les punitions et les vexations habituelles, avec une insistance sur l'humiliation publique de l'élève perturbateur pour obtenir le calme en classe. De manière générale, les violences d'ordre psychologique (pression affective, harcèlement, humiliations) continuent à être pratiquées. Les punitions sont beaucoup utilisées, surtout l'exclusion de cours et les heures de retenues, en particulier envers les garçons perturbateurs (Ayrat, 2011 ; Debarbieux, 2016, 2018).

Ce n'est que dans les années 2000-2010 que les variables scolaires ont été incluses dans la réflexion sur la violence à l'école : l'idée que les enseignants puissent agir sur la relation pédagogique, en la rendant de plus ou moins bonne qualité, émerge (Bissonnette *et al.*, 2016). Les enseignants se voient alors proposer de retrouver la main sur leur métier grâce à de nouvelles connaissances accessibles sur la relation pédagogique et sur les compétences relationnelles.

### **Les prescriptions scientifiques et institutionnelles au début du XXI<sup>e</sup> siècle et les pratiques de formation associées**

*La promotion d'une parentalité non violente, avec des compétences relationnelles définies grâce à de nouvelles connaissances*

Ce qui était présent à la marge au xx<sup>e</sup> siècle chez les plus progressistes, devient de plus en plus partagé dans la société : l'idée d'une éducation non violente est portée dans le grand public avec de nouveaux arguments. Ce sont les neurosciences qui fournissent un nouveau regard sur le développement de

---

<sup>6</sup> Voir, par exemple, Georges Mauco, *Psychanalyse et éducation* (Aubier-Montaigne, 1967).

l'enfant et de l'adolescent, en établissant un lien entre qualité de la relation, pratiques éducatives et développement cérébral (Gueguen, 2014 ; Siegel, 2018). Les neurosciences affectives et sociales présentent une autre conception de l'enfant, comme un être en développement, au fonctionnement cérébral encore immature, qui peut être altéré par une éducation trop coercitive. L'asymétrie entre adulte et enfant est rappelée. C'est une responsabilité forte qui revient aux adultes : ce sont eux qui peuvent aider l'enfant à se développer harmonieusement, ce n'est pas l'enfant qui a la responsabilité de sa propre éducation (Juil et Jensen, 2019). La vision de l'adolescence change aussi : plusieurs auteurs, chercheurs ou psychiatres, publient des livres qui ont en commun de ne plus proposer une lecture de l'adolescence en termes de crise et de danger (Jeammet, 2015 ; Siegel, 2018). Ils proposent aux adultes, parents comme enseignants, de percevoir différemment les caractéristiques adolescentes, de manière plus optimiste, et d'investir davantage leur rôle d'accompagnement. Les compétences sociales d'écoute empathique, de communication et de gestion des conflits sont vues comme utiles pour accompagner au mieux les adolescents, dans une conception plus interdépendante des relations humaines (Shankland et André, 2020).

De nouvelles pratiques éducatives familiales sont proposées, appuyées sur les concepts « d'éducation sans violence » et de « parentalité positive » qui commencent à se diffuser dans la société et à créer un nouvel idéal de la relation adultes-enfants, avec des compétences relationnelles définies (Gueguen, 2014) : empathie, communication et gestion des conflits, régulation des émotions et du stress. Les conséquences très négatives de la violence éducative ordinaire sur le développement des enfants sont soulignées, mettant en cause les pratiques coercitives habituelles des familles. La violence éducative ordinaire est définie (Antier, 2010 ; Maurel, 2015) et interdite par la loi depuis 2019. Le rôle fondamental des adultes qui éduquent l'enfant est aussi mis en valeur : ils sécurisent l'enfant et lui fournissent des exemples de comportements à imiter. Ce rôle va avec la responsabilité pleine et entière qu'ont les adultes de leur relation avec l'enfant.

La parentalité positive ainsi promue propose des compétences relationnelles parentales (Mikolajczak et Roskam, 2020) dont certaines se

retrouvent dans les compétences relationnelles enseignantes, concernées par ce changement de regard sur la relation avec l'enfant.

*La promotion d'une relation pédagogique proche et soutenante, avec des compétences relationnelles enseignantes définies*

Il y a un changement radical de vision de la relation pédagogique depuis les recherches entamées sur ce sujet dans les années 2000-2010 dans le monde anglo-saxon. Ces recherches sont désormais accessibles au grand public français grâce à des ouvrages de synthèse (Gueguen, 2019 ; Marsollier et Jellab, 2018 ; Virat, 2019). Ces livres mettent à disposition des enseignants et des formateurs les résultats de recherches sur le rôle négatif du stress dans l'apprentissage et l'influence positive d'une relation de proximité chaleureuse et de soutien émotionnel de la part des professeurs. À l'opposé de la norme de froideur dans la relation pédagogique du xx<sup>e</sup> siècle, de nombreux résultats de recherche depuis le début du xxi<sup>e</sup> siècle indiquent que la relation enseignant-élève, lorsqu'elle permet l'établissement d'un lien affectif sécurisant, favorise les apprentissages et, au-delà, le développement psychosocial des enfants et des adolescents (Bissonnette *et al.*, 2016 ; Marsollier et Jellab, 2018 ; Virat, 2019).

Des compétences relationnelles enseignantes sont alors définies : des compétences cognitives de maîtrise de soi et de prise de décision, des compétences émotionnelles de régulation des émotions et de gestion du stress, et des compétences sociales de communication et de gestion des conflits.

Les prescriptions des années 2010 prennent en compte ces compétences relationnelles dans le référentiel des compétences de l'enseignant français. Il est attendu des enseignants la maîtrise de ces compétences relationnelles désormais définies explicitement, dans l'objectif de créer un climat de classe serein, respectueux de tous et propice aux apprentissages (Bissonnette *et al.*, 2016 ; Jennings, 2019).

Dans le même temps, les prescriptions internationales conseillent aussi de faire acquérir des compétences psychosociales aux adolescents pendant leur scolarité obligatoire, avec parmi les pistes les plus prometteuses, celle d'utiliser les pratiques enseignantes comme exemples de compétences psychosociales pour les élèves.

L'idée de formations pour développer et renforcer ces compétences relationnelles chez les enseignants apparaît alors. En effet, des recherches dans d'autres domaines professionnels, en particulier en santé, ont montré l'utilité des formations dans l'amélioration des compétences de communication (De Wever, 2023). Les formations interactives et expérientielles qui utilisent la simulation (mises en situation, jeux de rôle, etc.), dans un environnement sécurisé sont indiquées comme particulièrement favorables au développement des compétences relationnelles (Noordman *et al.*, 2019).

*Un tour d'horizon des pratiques de formation  
sur le thème de la relation pédagogique*

De manière générale, la relation pédagogique et les compétences psychosociales sont très peu travaillées en formation. Les enseignants sont amenés à se fonder sur leur expérience personnelle pour leurs pratiques relationnelles en classe, s'inspirant souvent de pratiques éducatives qu'ils ont connues ou qui sont usuelles dans les établissements (Marsollier, 2016). Il y a en effet une prédominance toujours forte, en formation initiale, des savoirs scientifiques à enseigner dans les disciplines scolaires – des savoirs didactiques, aussi – qui bénéficient de travaux de recherche dynamiques mais laissent cependant parfois de côté le processus relationnel en jeu entre enseignant et élèves. En formation continue, il y a davantage de place pour les savoirs pour enseigner, en lien avec les enjeux relationnels, mais peu d'enseignants participent à des actions de formation continue. En effet, la majorité des enseignants du second degré en France ne participent pas à des actions de formation, et ne lisent pas non plus de livres consacrés à la pédagogie (Malet, 2021 ; Maulini, 2021). Dans ce contexte de grande faiblesse de la formation continue, ce sont plutôt les formations de proximité, sur le lieu de travail, entre collègues dans les collèges, qui touchent davantage d'enseignants (avec cependant une grande disparité selon les académies). Le thème de la relation pédagogique y est central comme le montre la recension des thèmes des formations de proximité dans les catalogues des plans de formation des trois plus grandes académies françaises : Versailles, Lille et Créteil (Dangouloff, 2021).

Des formations sur la relation pédagogique existent donc, mais dans un flou conceptuel important. Les formateurs qui les animent ont des degrés d'expertise très divers et utilisent des méthodes de formation peu reliées aux résultats de recherche actuels sur le développement professionnel enseignant (Duvivier *et al.*, 2023). En France, on observe d'un côté une concentration sur l'apport magistral de connaissances, et de l'autre sur l'analyse réflexive des pratiques, d'inspiration psychanalytique. L'apport magistral de connaissances se fait par le biais de conférences, avec comme hypothèse que l'apprentissage à ce moment-là passe par l'écoute et la prise de notes. L'analyse réflexive des pratiques, méthode la plus proposée en formation continue sur la relation pédagogique, est fondée sur l'idée que la formation doit être un moment d'analyse des situations relationnelles problématiques passées, en les verbalisant grâce au récit. Pendant ces analyses de pratiques, il y a peu ou pas de corpus de connaissances transmis sur les compétences psychosociales. Actuellement, des travaux de recherche remettent en cause le potentiel transformatif de la réflexivité détachée des contingences de l'activité professionnelle, éloignée du réel du métier, fondée uniquement sur le récit de pratiques (Schneuwly, 2012).

D'autres dispositifs de formation, appuyés sur des traces d'activité du travail réel, en particulier de vidéos de classe, permettent de ne plus se fonder uniquement sur le récit (Chaliès et Lussi Borer, 2021 ; Gaudin *et al.*, 2018). En analysant des vidéos de situations de classe, les enseignants seraient plus à même de prendre conscience des compétences relationnelles demandées, et de les développer dans leur pratique professionnelle. Ces dispositifs comprennent aussi des temps de simulation, une méthode de formation expérientielle (Kolb, 2015) particulièrement utile pour travailler les situations d'interactions et développer les compétences psychosociales. Elle comprend différentes formes : micro-enseignement, théâtre-forum, mises en situation, et jeux de rôle (Dangouloff, 2021, 2022 ; Duvivier et Demeuse, 2023). Elle est encore peu documentée par la recherche sur les enseignants et pratiquée à la marge, en particulier depuis les années 2010. C'est aujourd'hui une piste très prometteuse pour former les enseignants aux nouvelles compétences relationnelles qui permettent d'améliorer la relation pédagogique.

**En conclusion, les enjeux de la formation à la relation pédagogique**

La perspective socio-historique qui a été choisie dans cet article permet d'insister sur la grande évolution qu'ont connue les compétences relationnelles enseignantes prescrites entre le début du xx<sup>e</sup> et le début du xxx<sup>e</sup> siècle en France. Un virage assez net semble pouvoir être souligné ces dix dernières années, avec la remise en cause de la violence éducative, et l'insistance sur les effets négatifs qu'elle suscite sur le développement intellectuel et psychologique des enfants. Les compétences relationnelles demandées aux enseignants ont suivi cette évolution sociétale. Les compétences psychosociales attendues chez les enseignants sont exigeantes pour des professionnels qui n'ont pas ou peu bénéficié de formations sur celles-ci, et qui ont pu connaître en tant qu'enfants des pratiques familiales et scolaires violentes. Dans le même temps, la massification scolaire sans de véritables changements en profondeur du système éducatif (en particulier la reconnaissance, y compris salariale, de la complexité du métier d'enseignant) rend ce métier compliqué à exercer au quotidien, entraînant une certaine désaffection, visible dans le faible nombre d'inscrits aux concours de l'enseignement et la hausse des démissions (Barrère, 2017 ; Garcia, 2023). Une réflexion sur le sens et le rôle que la société souhaite donner à une École qui accueille tous les enfants et adolescents jusqu'à leurs 18 ans est sans doute indispensable à mener. Mais offrir en parallèle la possibilité aux enseignants de développer leurs compétences relationnelles semble aujourd'hui à la fois utile et atteignable.

Ainsi, des dispositifs de formation peuvent accompagner les enseignants dans le développement des compétences cognitives (maîtrise de soi et prise de décision), sociales (communication et gestion des conflits) et émotionnelles (régulation du stress et des émotions). La relation pédagogique est une relation professionnelle, qui peut être travaillée en formation grâce à des savoirs désormais disponibles et stabilisés, et grâce à un apprentissage expérientiel qui mobilise le corps pour développer des gestes professionnels ajustés à la situation, sensibles au contexte, adressés aux élèves dans le respect de leur diversité.

## Références bibliographiques

- ANTIER Edwige, 2010. *L'autorité sans fessées*, Paris, Robert Laffont.
- AYRAL Sylvie, 2011. *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, Paris, PUF.
- BARRÈRE Anne, 2017. *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- BEN AYED Choukri, 2015. *La mixité sociale à l'école : tensions, enjeux, perspectives*, Paris, Armand Colin.
- BERNARD Pierre-Yves, 2019. *Le décrochage scolaire*, Paris, Que sais-je ?
- BISSONNETTE Steve, GAUTHIER Clermont & CASTONGUAY Mireille, 2016. *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*, Montréal, Chenelière Éducation.
- BOCQUILLON Marie, BACO Christophe, DEROBERTMASURE Antoine & DEMEUSE Marc, 2024. *Enseignement explicite : Pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- BRIL Blandine, DASEN Pierre R., SABATIER Colette & KREWER Bernd (dir.), 1999. *Propos sur l'enfant et l'adolescent : Quels enfants pour quelles cultures ?*, actes du 5<sup>e</sup> Congrès de l'ARIC, Sarrebruck, septembre 1994. Paris, L'Harmattan.
- BRIL Blandine & PARRAT-DAYAN Silvia, 2008. *Materner. Du premier cri aux premiers pas*, Paris, Odile Jacob.
- CHALIÈS Sébastien & LUSSI BORER Valérie (dir.), 2021. *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*, Toulouse, Octarès.
- DANGOULOFF Natacha, 2021. *Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : L'agir professionnel des formateurs*, thèse de doctorat, sous la dir. de Anne Jorro, Paris, HESAM. Hal : tel-03651326.
- DANGOULOFF Natacha, 2022 [2014]. « Simulation », in Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 2<sup>e</sup> éd. actualisée, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 391-394.
- DE WEVER Julie, 2023. *Apports de l'improvisation théâtrale appliquée à la formation des professionnels de santé : intérêt de l'improvisation médicale pour la prise de décision sous pression temporelle et une communication empathique*, thèse de doctorat, sous la dir. de Maxime Gignon, Amiens, Université de Picardie-Jules-Verne. Hal : tel-05021367.
- DEBARBIEUX Éric, 2016. *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*, Paris, Armand Colin.

- DEBARBIEUX Éric (dir.), 2022 [2018]. *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*, Paris, Armand Colin.
- DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine & VAN ZANTEN Agnès, 2018 [1992]. *Sociologie de l'école*, 5<sup>e</sup> éd., Paris, Armand Colin.
- DUVIVIER Valérie & DEMEUSE Marc, 2023. « Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes », *Enseignement & Apprentissages*, 8, p. 3-21.
- DUVIVIER Valérie, DEROBERTMASURE Antoine & DEMEUSE Marc, 2023. « La simulation à visée de formation professionnelle : Et les formateurs dans tout ça ? », Séminaire INAS, Mons, janvier 2023, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17723.28961>.
- FRANÇOIS-DENÈVE Corinne (dir.), 2017. *La chaire est triste. Humour et enseignement*, Paris, L'Harmattan.
- GARCIA Sandrine, 2023. *Enseignants. De la vocation au désenchantement*, Paris, La Dispute.
- GAUDIN Cyrille, FLANDIN Simon, MOUSSAY Sylvie & CHALIÈS Sébastien (dir.), 2018. *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*, Paris, L'Harmattan.
- GOYETTE Nancy & MARTINEAU Stéphane (dir.), 2020. *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GUEGUEN Catherine, 2014. *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Paris, Robert Laffont.
- GUEGUEN Catherine, 2019. *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Paris, Pocket.
- JEAMMET Philippe (dir.), 2015. *Adolescents d'aujourd'hui. Ils vont bien, merci. Et si nous leur faisons confiance ?*, Montrouge, Bayard.
- JENNINGS Patricia, 2019. *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*, trad. de l'anglais par M. Favre, Paris, Les Arènes.
- JUUL Jesper & JENSEN Helle (dir.), 2019. *De l'obéissance à la responsabilité. Compétence relationnelle en milieu pédagogique*, trad. du danois par D. Dutarte, Paris, Fabert.
- KOLB David A., 2015 [2014]. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Hoboken (NJ), Pearson.

- LAMBOY Béatrice, SHANKLAND Rebecca & WILLIAMSON Marie-Odile, 2021. *Les compétences psychosociales : Manuel de développement*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.
- LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe, 2015 [2008]. *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- MALET Régis (coord.), 2021. *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*, Paris, Cnesco-Cnam.
- MARSOLLIER Christophe, 2012. *Investir la relation pédagogique : Repères pour l'éthique de l'enseignant*, Lyon, Chronique sociale.
- MARSOLLIER Christophe (dir.), 2016. *L'éthique relationnelle : Une boussole pour l'enseignant*, Futuroscope, Canopé.
- MARSOLLIER Christophe & JELLAB Aziz (dir.), 2018. *Bienveillance et bien-être à l'école : Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*, Boulogne-Billancourt, Berger-Levrault.
- MAULINI Olivier, 2021. *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*, Rapport de recherche, Cnesco-Cnam. Hal : hal-03245293.
- MAUREL Olivier, 2007. *La fessée. Questions sur la violence éducative*, Paris, La Plage.
- MAUREL Olivier, 2009. *Oui, la nature humaine est bonne ! Comment la violence éducative ordinaire la pervertit depuis des millénaires*, Paris, Robert Laffont.
- MAUREL Olivier, 2015 [2012]. *La violence éducative : un trou noir dans les sciences humaines*, Breuillet, Éditions L'Instant présent.
- MERLE Pierre, 2012 [2005]. *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, 2<sup>e</sup> éd. mise à jour, Paris, PUF.
- MIKOLAJCZAK Moïra & ROSKAM Isabelle, 2020 [2017]. *Le Burn-out parental : L'éviter et s'en sortir*, nouvelle éd., Paris, Odile Jacob.
- NOORDMAN Janneke, POST B., VAN DARTEL A. A. M., SLITS Joljin & OLDE HARTMAN T. C., 2019. « Training residents in patient-centred communication and empathy: Evaluation from patients, observers and residents », *BMC Medical Education*, 19, art. 128, <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1555-5>.

- POSTIC Marcel, 2001 [1978]. *La relation éducative*, 9<sup>e</sup> éd., Paris, PUF.
- POUTRIN Isabelle & LUSSET Élisabeth, 2022. *Dictionnaire du fouet et de la fessée. Corriger et punir*, Paris, PUF.
- PRAIRAT Eirck, 2018. *Éduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant*, Paris, ESF sciences humaines.
- PROST Antoine, 2004 [1981]. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Paris, Perrin.
- RAYOU Patrick, 2014. « Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation », in Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Richard Étienne et Julie Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 35-47, <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2014.01.0035>.
- RHODES Igraine & LONG Michelle, 2019. *Improving Behaviour in Schools. Guidance Report*, Londres, Education Endowment Foundation.
- ROBBES Bruno, 2021 [2020]. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF sciences humaines.
- SANTÉ PUBLIQUE FRANCE & LAMBOY Béatrice, 2022. *Les compétences psychosociales : Un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021*, Santé publique France. [En ligne.] URL : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psycho-sociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif> (consulté le 7 février 2026).
- SCHNEUWLY Bernard, 2012. « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement », *Le visage réflexif en réflexion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 73-91.
- SHANKLAND Rebecca & ANDRÉ Christophe, 2020. *Ces liens qui nous font vivre : Éloge de l'interdépendance*, Paris, Odile Jacob.
- SIEGEL Daniel, 2018. *Le cerveau de votre ado : Comment il se transforme de 12 à 24 ans*, trad. de l'anglais par S. Rolland, Paris, Les Arènes.
- SUZUKI Kotaro & VAUCLAIR Jacques, 2016. *De quelques mythes en psychologie : Enfants-loups, singes parlants et jumeaux fantômes*, Paris, Seuil.

- TESSIER Damien, IMBERT Béatrice & SHANKLAND Rébecca, 2020. « Promouvoir la motivation et le bien-être des enseignants et des élèves : Le programme ProMoBE », in Goyette Nancy & Martineau Stéphane (dir.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-184.
- TROGER Vincent (dir.), 2006. *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 272 p.
- VALDEBENITO Sara, EISNER Manuel, FARRINGTON David P., TFOFI Maria M. & SUTHERLAND Alex, 2018. « School-Based Interventions for Reducing Disciplinary School Exclusion: A Systematic Review », *Campbell Systematic Reviews*, 14 (1), i-216, <https://doi.org/10.4073/csr.2018.1>.
- VIRAT Mael, 2019. *Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative*, Paris, Odile Jacob.



## Le rire comme geste pédagogique

### *Analyse réflexive d'un chemin du savoir d'après un mémoire de master MEEF PLC en Histoire-géographie*

Florent LE BOT, Fanny BLET & Léa PARET

Réfléchir aux gestes professionnels qui favorisent la réussite des élèves participe de la formation des enseignants. Une réforme des masters en métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF), entrée en vigueur en 2021, a modifié les conditions de réalisation des mémoires de recherche, tout en conservant l'objectif d'une réflexion professionnelle liée à la pratique en classe. Ce chapitre s'appuie sur l'exemple d'un mémoire d'étudiante intégré au programme collectif sur les gestes professionnels et les postures corporelles du master MEEF professorat des lycées et des collèges (PLC), parcours histoire-géographie, de l'université Évry Paris-Saclay. Son objet est de montrer comment le rire en tant que geste pédagogique peut favoriser l'engagement des élèves et la réussite scolaire. Le rire, bien utilisé, renforce l'implication des élèves, crée un climat de confiance et réduit le stress. Cependant, le « mauvais rire », comme la moquerie, peut nuire à la dynamique de classe et à l'estime de soi des élèves. Pour y remédier, l'étudiante-stagiaire élabore un scénario fondé sur des exercices oraux et s'appuyant sur une évaluation par les pairs, qui éclaire les bienfaits de l'implication des élèves dans un environnement respectueux. Finalement, cette recherche souligne l'importance de la prise en compte du corps et des gestes dans l'enseignement, une dimension trop souvent négligée, mais essentielle pour le bien-être et la réussite des élèves et des enseignants.

**MOTS-CLÉS :** enseignant, formation, geste professionnel, interactions sociales, rire.

## **Introduction : L'initiation à la recherche comme réflexion professionnelle sur le geste enseignant**

La réflexion sur les gestes professionnels qui contribuent à la réussite des élèves fait partie intégrante de la formation des enseignants, notamment à travers la réalisation de mémoires de recherche. C'est précisément l'objet de l'un de ces mémoires qui explore comment le rire, en tant que geste pédagogique, peut favoriser la réussite scolaire et renforcer l'engagement des élèves. Ce travail s'inscrit dans le programme collectif sur *les gestes professionnels et les postures corporelles* du master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), professorat des lycées et des collèges (PLC), parcours histoire-géographie, de l'université Évry Paris-Saclay.

### *Le contexte du master MEEF PLC version 2021*

La réforme des masters MEEF adoptée en 2019-2020 et entrée en vigueur en 2021-2022, ne modifie pas l'article 7 du précédent arrêté (2013) qui porte sur « l'initiation à la recherche » :

La formation s'appuie sur une activité d'initiation à la recherche, qui permet de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique. L'activité de recherche doit, au-delà du contenu disciplinaire, permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignant ou de personnel d'éducation, notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles<sup>1</sup>.

Les conditions de réalisation du mémoire de recherche en sont toutefois modifiées. Dans le cadre de la version 2013, le concours placé en fin de première année de master (M1) constituait une césure impérieuse en milieu de master. Il était alors d'usage qu'un mémoire de recherche soit réalisé en deuxième année de master (M2) par des fonctionnaires-stagiaires (pour l'essentiel), tandis que la première année était consacrée à la préparation au concours. Les sujets de

---

<sup>1</sup> Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », Titre II architecture de la formation, Art. 7, *Journal Officiel de la République française*, n° 0200 du 29 août 2013 repris dans l'arrêté du 24 juillet 2020.

mémoire à l'université Évry Paris-Saclay portaient sur des thématiques d'histoire ou de géographie, de didactique ou de gestion de classe et étaient définis à partir d'une problématique, d'un enjeu professionnel, posé par l'étudiant-stagiaire, en lien étroit avec son terrain académique d'affectation (collège ou lycée).

Le passage du concours en fin de deuxième année a conduit à repenser les modalités de réalisation d'un mémoire de recherche. Le fait, l'année du concours, d'avoir également à finaliser sa formation en master et d'être placé en stage d'accompagnement ou en responsabilité durant deux à deux jours et demi par semaine, rendait ardue la réalisation en outre d'un mémoire d'une centaine de pages.

Le lien que nous souhaitions maintenir entre problématisation de recherche et terrain professionnel était également rendu complexe dans le cadre de la réforme car le terrain de stage n'était pas le même en M1 (six semaines de stage d'observation et de pratique accompagnée – Sopa – en trois séquences dans un même établissement du secondaire) et en M2 (deux jours par semaine à l'année de pratique accompagnée ou de responsabilité pleine de la classe dans un autre établissement du secondaire et, éventuellement, dans un autre cycle).

Le choix aurait pu être de scinder la réalisation du mémoire entre une partie plus méthodologique (M1) et une partie ancrée au terrain (M2). L'équipe évryenne d'histoire-géographie a préféré inscrire la réalisation de ce mémoire dans une forme de progressivité qui profite de l'ancrage professionnel et des périodes de Sopa en M1, et qui permette d'atténuer la charge du M2. À l'entrée du M2, les deux premières parties du mémoire sont déjà rédigées (elles peuvent être amendées si l'étudiant le souhaite) et la réflexion pour la troisième partie est engagée. Une première soutenance d'évaluation (sous la forme d'une soutenance en 180 secondes) a lieu au terme de la première année : il s'agit de faire le point sur les deux premières parties, tout en travaillant expressions, gestes et postures corporelles de l'apprenti enseignant. Le semestre 4, celui des écrits et des oraux du concours, n'est concerné que par la finalisation de la rédaction et la soutenance du mémoire.



**Document 1** – Les temporalités des deux années de recherche en master MEEF PLC HG

L'exploitation d'une bibliographie couvrant des champs disciplinaires variés (histoire, géographie, sociologie, anthropologie, psychologie, sciences de l'éducation, etc.) ne se limite pas à la première partie qui vise à dégager les enjeux épistémologiques du sujet ; elle constitue le soutènement de l'ensemble du mémoire. Des protocoles d'observation et des questionnaires mobilisés en deuxième partie contribuent à mettre l'étudiant-stagiaire dans une posture de recherche. La troisième partie qui est le temps de l'expérimentation correspond à la confrontation des réflexions de l'étudiant à la mise en œuvre dans le cadre de la classe ou de l'établissement scolaire.

### *Les enjeux de la professionnalisation*

C'est l'ancrage dans la classe, au terrain professionnel qui fait la spécificité du mémoire en master MEEF<sup>2</sup>. L'idée n'est pas seulement et classiquement de former des étudiants à la recherche par la recherche (ce qui en soi est un bel objectif), mais de placer de futurs enseignants dans une posture réflexive afin de les habituer à mobiliser les ressources de la recherche pour répondre aux besoins de la classe. Le choix d'un encadrement pluriel (enseignants-chercheurs, enseignants du secondaire et formateurs académiques) renforce la liaison recherche et professionnalisation.

Une fois cela posé, restait une difficulté de taille : comment, pour l'étudiant, définir un sujet en M1 qui puisse se poursuivre en M2, alors que l'affectation en stage est différente ? Cet obstacle pouvait être surmonté si nous partions du principe qu'une thématique générale servirait de cadre, permettant à chaque étudiant de choisir un sujet personnel et motivant.

---

<sup>2</sup> La littérature sur les mémoires de masters MEEF se concentre principalement sur ceux réalisés dans le cadre de la formation au professorat des écoles. Deux journées d'études, en 2014 et 2017, ont été consacrées aux mémoires en histoire-géographie dans le second degré (et dans le premier degré lors de la première journée). Elles n'ont cependant pas été publiées et portaient sur la période avant la réforme de 2019-2021 (voir « Quelle conception du mémoire de master pour former à l'enseignement de la géographie et de l'histoire ? » [en ligne], *Calenda*, mai 2014, <https://doi.org/10.58079/pyd> ; « Recherche, formation et enseignement en géographie et en histoire » [en ligne], *Calenda*, mars 2017, <https://doi.org/10.58079/x5y>).

Avec les visites de stage que nous sommes appelés à réaliser depuis la mise en place du master MEEF en 2013, nous avons constaté que les difficultés des jeunes enseignants ne se limitent pas aux enjeux disciplinaires (la maîtrise des savoirs) ou aux aspects pédagogiques et didactiques (la capacité à transmettre ces savoirs en les adaptant aux compétences des élèves). Elles concernent également le positionnement de l'enseignant dans la classe. Ce que Merleau-Ponty qualifie de présence au monde<sup>3</sup> (1945), qui, dans le contexte de la classe, fonde notamment la manière de nouer des interactions (Goffman, 1973<sup>4</sup>) avec la classe et avec chacun des élèves qui la compose. Une présence au monde inefficace peut, par exemple, s'incarner dans une posture du corps inadaptée (le professeur angoissé, littéralement « collé » au tableau et n'en bougeant pas), une voix mal posée (des cris sur des cris), des membres du corps qui s'agitent plus qu'ils n'accompagnent, ou encore des regards fuyants (fuyant la relation avec les élèves). Ces éléments, parmi d'autres, nécessitent une réflexion approfondie au cours des deux premières années d'entrée progressive dans le métier d'enseignant. Et si les difficultés de gestion de classe, ainsi que les souffrances éprouvées par de nombreux néo-enseignants, découlaient également d'une présence au monde en construction ? Une présence s'appuyant sur un registre de gestes professionnels insuffisamment étoffé et, par conséquent, une position difficile à établir dans la classe<sup>5</sup> ?

La thématique d'ensemble des gestes de métier, des gestes professionnels et des postures du corps était posée<sup>6</sup>. Soulignons au passage que le

---

<sup>3</sup> Dans *La Phénoménologie de la perception* (1945), Maurice Merleau-Ponty développe l'idée que nous sommes toujours présents au monde de manière incarnée, non comme des consciences abstraites, mais à travers notre corps, qui est à la fois notre point d'ancrage et le moyen par lequel nous percevons et agissons. Pour lui, la présence au monde est une expérience active et incarnée, où le corps, la perception et l'intentionnalité sont indissociables.

<sup>4</sup> Pour Erving Goffman (1973), les interactions sociales ne se réduisent pas à de simples échanges de paroles, mais sont des scènes dynamiques où les individus gèrent leur image et leur perception sociale. Chaque personne joue un rôle et occupe une position en fonction des attentes sociales, tout en cherchant à préserver la cohérence de l'image qu'elle projette. La notion d'arène sociale est cruciale dans cette approche.

<sup>5</sup> Sur la souffrance au travail des enseignants, voir Lantheaume et Hérou (2015).

<sup>6</sup> *Gestes de métier et gestes professionnels* distinguent « les dimensions génériques des gestes de métier face aux dimensions situées, singulières et performatives des gestes

cadre de la Graduate school Éducation, formation, enseignement (ÉFE) permettait d'échanger sur ces points avec les formateurs d'autres champs disciplinaires et qu'en la matière, les formateurs au métier de professeur d'éducation physique et sportive avaient plus d'un temps d'avance sur les formateurs des disciplines dites « assises<sup>7</sup> ».

La partie qui suit correspond à la présentation synthétique du mémoire réalisé par Léa Paret (2023). Nous avons retenu cet exemple de mémoire pour illustrer notre démarche pour deux raisons. D'abord, parce qu'elle fut une excellente étudiante dont le parcours universitaire a été marqué par une très belle réussite : lors de la session de juin 2023, Léa Paret est major du Concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel (CAPLP), section lettres-histoire-géographie. Deuxièmement, parce que nous (ses formateurs) n'étions pas convaincus initialement que le rire entrait dans le champ de la thématique générale : le rire est-il un geste ? un geste professionnel qui plus est ? Elle a su justifier et soutenir son choix.

### **Rire et réussite éducative : un rapprochement incongru ?**

Rire à l'école : quelle drôle d'idée !

A priori, le rire semble étranger au champ éducatif. La représentation sociale communément partagée est que l'école doit être un lieu de travail, de concentration et de sérieux ; l'échec scolaire résulterait de déviances par rapport à ces impératifs. Cependant, force est de constater que certains enseignants intègrent bel et bien le rire dans leurs interactions avec les élèves et y perçoivent des bienfaits sociaux et pédagogiques, rejoints en cela par la recherche (Petitjean et Priego-Valverde, 2013). Une nouvelle vision de la place du rire à l'école émerge, le présentant comme un geste professionnel à part entière. Cette approche soulève plusieurs questions : quels effets le rire peut-il avoir sur la réussite scolaire des

---

professionnels ». Les gestes de métier sont définis comme « des gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier ». « Le geste professionnel apparaît comme un savoir de l'action qui est validé par le collectif tout en étant reconfiguré par le praticien dans le contexte précis de sa réalisation. » (Croce-Spinelli et Jorro, 2022).

<sup>7</sup> Les échanges avec Pia Henaff-Pineau et Gilles Uhlrich, enseignants-chercheurs en sciences et techniques des activités sportives – STAPS – à l'université Paris-Saclay, ont de ce point de vue étaient particulièrement fructueux.

élèves ? Peut-il faciliter leur engagement dans les cours ? Contribue-t-il aux apprentissages ? Favorise-t-il le bien-être en classe ? Par ailleurs, à l'instar du « bon » et du « mauvais » cholestérol, quel impact le « mauvais rire » (moqueur, méchant, humiliant) peut-il avoir sur la scolarité des élèves ? Stendhal n'écrivait-il pas que le rire était d'abord « une passion mauvaise »... (éd. posthume, 2005)

La réponse à ces questions semble être orientée mais, dans les faits, le rire en classe est un sujet délicat à envisager.

### *Le rire est un geste*

Le dictionnaire du Larousse 2020 définit les gestes comme des « mouvements du corps (principalement des bras, des mains, de la tête), révélant un état d'esprit ou visant à exprimer ou exécuter quelque chose ».

Les gestes incluent également la posture corporelle, l'utilisation et la modulation de la voix, ainsi que les jeux du regard. Ensemble, ces éléments forment un langage corporel, tout comme l'expression verbale constitue un autre type de langage. Le geste mobilise le corps dans son expression la plus large et inscrit ce dernier dans des arènes d'interactions sociales. Il ne s'agit donc pas seulement de considérer le geste comme un mouvement orienté, mais aussi de le comprendre comme un élément fondamental des interactions sociales. Cette approche prend en compte l'impact du geste dans l'espace social et relationnel, et ne se limite pas à une conception purement balistique, telle qu'elle pourrait être étudiée dans un cadre mécanique ou technique. Le geste revêt une signification et une fonction qui dépassent sa simple exécution physique ; il incarne un sens profond dans un contexte social et humain.

Le geste, dans sa compréhension par les autres, « reste redevable d'un contexte spatio-temporel et culturel précis » (Roquet, 2020). Aucun geste n'est naturel, dans le sens où il n'a pas de signification absolue ou universelle. Le sens du geste résulte d'une construction sociohistorique, contextualisée et située. Par exemple, en France et dans les pays anglophones, le geste des doigts croisés est associé à un souhait de chance, tandis qu'au Vietnam, il est perçu comme vulgaire, représentant l'appareil génital féminin (Leymonerie, 2022). La signification des gestes varie selon les sociétés, les époques, les contextes et les lieux. Dès 1936, l'anthropologue

Marcel Mauss (1968) l'a montré de manière éclairante, suivi en cela par des historiens comme le moderniste Robert Muchembled (1987) ou encore le médiéviste Jean-Claude Schmitt (1990).

Anthropologues, sociologues et psychologues soulignent dans leurs travaux l'importance des gestes dans la communication non verbale. Les gestes peuvent illustrer ou amplifier un message verbal, mais ils peuvent aussi s'y substituer. Un humoriste peut ainsi faire rire non seulement par ses mots, mais aussi par ses expressions faciales (ses « mimiques ») et sa gestuelle. Plus encore, l'art du mime repose exclusivement sur le langage corporel pour générer du sens et de l'émotion.

Si la notion de geste suscite des débats, le rire lui aussi échappe à une définition simple. Il s'agit d'un phénomène riche et complexe, qui se manifeste par une série de réactions physiologiques et comportementales : expressions sonores, faciales et corporelles, toutes liées à des émotions individuelles et sociales sous-jacentes (Le Breton, 2018).

Le rire est un geste et, selon le neurologue Henri Rubinstein, un « geste à l'état pur », qui active de multiples muscles, affecte notre physiologie et engage le corps dans son ensemble (1983). Le rire contribue ainsi à réduire la pression artérielle, améliorer l'oxygénation et stimuler la digestion. Sur le plan émotionnel, il libère des endorphines et de la dopamine, diminuant le stress et favorisant des émotions positives. Lorsqu'on rit, le visage se déforme : les paupières s'abaissent, la bouche s'étire, les pommettes remontent. Le visage peut se colorer d'une teinte rosâtre et les yeux peuvent même s'embuer de larmes (« pleurer de rire »). De plus, le corps est affecté au cœur de l'enveloppe charnelle : les muscles du larynx et les cordes vocales s'activent, le diaphragme se contracte de façon spasmodique, et le thorax semble se gonfler. Selon l'intensité du rire, les épaules peuvent se secouer, la tête se balancer et les jambes se relâcher. Ce relâchement musculaire peut se transmettre à l'ensemble du corps. Le lien entre rire et posture du corps est également patent : un individu triste ou déprimé, qui ne rit pas, présentera une posture relâchée, tandis que celui qui rit voit son corps se tendre et s'activer.

Le rire a un effet bénéfique : il distrait l'attention de la douleur, réduit la tension musculaire grâce à son effet relaxant, modifie l'attitude et augmente la production d'endorphines et de catécholamines. Le rire est lié aux émotions agréables comme la joie et la gaieté, et provoque des réactions

neurologiques multiples. Par exemple, le système de récompense est stimulé lors du rire, avec la libération d'endorphines et de dopamine, ce qui réduit le stress et déclenche une sensation de plaisir. Le rire présente ainsi des effets antidépresseurs. La thérapie par le rire est d'ailleurs de plus en plus utilisée dans les établissements de soins (Abrezol, 2007 ; Cousins, 1991).

En somme, si le geste constitue une forme essentielle de communication, avec des effets significatifs sur notre corps, nos émotions et nos interactions sociales, le rire se révèle être un geste fondamental : un geste qui « secoue bruyamment tout le corps » (Descamps, 1993) ; mieux encore, un geste qui « engage le corps » (Schmitt, 1990<sup>8</sup>). Le rire s'analyse ainsi comme un geste qui relie les corps des rieurs dans une arène commune d'interactions.

### *Le rire est une émotion socialisée*

Le rire est souvent communicatif.

Les linguistes états-uniens Alleen et Don Nilsen remarquent que l'on rit peu quand on est seul : le rire aurait donc avant tout un rôle, une place, dans les relations sociales (Nilsen & Nilsen, 2018). Le rire répond à une fonction sociale, insiste Henri Bergson qui lui a consacré en 1900 un essai faisant entrer le concept dans la sociologie moderne (2024). Le rire y est « cette ruse de la raison sociologique qui, sous couvert de divertissement, incruste l'autorité prescriptive du social dans les corps » (Flandrin, 2021 : 365).

Le rire est une émotion socialisée, peut-être même, à en suivre la sociologue Laure Flandrin, la plus socialisée de nos émotions (Flandrin, 2021). Le rire est « un moyen de nous accorder à nous-mêmes et au monde », alors que les principes de ce rire ont été conçus « en d'autres lieux et en d'autres époques par d'autres que nous-mêmes ». Il y aurait de ce point de vue, sans

---

<sup>8</sup> Dans *La raison des gestes dans l'Occident médiéval* (1990), Jean-Claude Schmitt observe que le geste n'est pas un simple mouvement isolé, mais un moyen d'engagement du corps dans un environnement social et culturel précis. Le geste est fondamentalement lié à une logique sociale et cognitive : il engage tout le corps dans un acte qui est à la fois symbolique, performatif et communicatif. En ce sens, il constitue un élément essentiel pour comprendre les dynamiques sociales, culturelles et historiques qui sous-tendent les rapports humains. Schmitt nous invite ainsi à reconsidérer le geste comme une forme d'intelligibilité et d'action sociale qui dépasse la simple matérialité du mouvement.

doute matière à comparer les mouvements d'un orchestre interprétant un morceau de musique et ceux d'un groupe (d'une classe) en train de rire de concert sous les encouragements d'un maître d'orchestre bienveillant. La socialisation est une étape clé dans l'itinéraire du rieur. Le rire est un geste spontané néanmoins structuré par des « schèmes fondamentaux qui viennent de loin temporellement ». C'est-à-dire que le rire est le marqueur d'une socialisation qui s'est effectuée jusque dans notre intériorité affective. La vie personnelle du rieur est également une condition de production du rire, même si on peut se demander dans quelle mesure l'intériorité subjective du rieur n'en est pas moins conditionnée socialement et culturellement. Le rire se place à la conjonction de l'émotion et du social, de la spontanéité et du construit (Flandrin, 2021).

Pour faire rire, il faut des détails susceptibles de se parer d'une force d'évocation insinuante ou d'une valeur métonymique qui renvoient en effet le rieur à une expérience ordinaire du social reconnue soudainement comme vraie. Mais les schématisations qui se tiennent en profondeur sous la matière éclatée du rire autorisent précisément une très grande latitude de figurations historiques possibles et s'intègrent à des registres de réception et de légitimité culturelle multiples. À cet égard, le rire apparaît comme un invariant du comportement humain auquel il faut reconnaître une qualité d'universalité qui lui viendrait non pas de la nature, artificiellement opposée à la culture, mais des contraintes fondamentales de la vie sociale. Sous des dehors de superficialité légère, ses grands schèmes renvoient à des expériences anthropologiques majeures : la rencontre avec les pouvoirs et les dispositifs matériels qui les objectivent ; l'expérience de la matérialité sociale des corps ; l'apprentissage des savoir-être civilisationnels ; l'apprentissage des rapports sociaux fondamentaux ; l'expérience du franchissement des limites dans l'ascension ou le déclassement ; l'expérience de la valeur que l'on est en droit de s'attribuer ou non en regard des effets que l'on produit sur les autres.

**Document 2 – L'expérience du rire**

Source : Flandrin, 2021 : 366.

*Rire en classe, rire ensemble*

Si le rire est à la fois un geste et un outil de communication à part entière, quelle est sa potentielle fonction de geste professionnel pour les enseignants ? Quel usage un enseignant peut-il faire du rire en classe

pour venir en soutien aux apprentissages des élèves ? Le rire peut-il permettre de favoriser l'implication des élèves dans un cours ?

Les sciences de l'éducation observant les degrés d'implication des élèves dans les tâches scolaires, se sont penchées sur l'utilisation du rire comme outil pédagogique. En suivant ces travaux, il apparaît que « faire rire » fait partie des outils permettant d'amener les élèves à adhérer au projet de la classe. Longtemps perçu comme illégitime en cours, le rire peut favoriser les interactions et l'engagement des élèves – à la condition notable que celui-ci soit bienveillant. Le rire crée et renforce des liens, éveille l'attention et offre à l'enseignant l'opportunité de gérer l'interaction avec les élèves de manière positive, tout en favorisant le climat de confiance. David Piot (2013) insiste sur les bienfaits émotionnels du rire, qui réduit le stress et favorise la créativité des élèves. Le rire, bien dosé et bienveillant, se révèle un allié précieux dans l'éducation.

Nous avons cherché à en vérifier le postulat à travers trois périodes de deux semaines de stages d'observation et de pratique accompagnée (Sopa) dans des classes de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> d'un collège de l'Essonne durant l'année scolaire 2021-2022.

La première étape consistait à faire remplir des questionnaires aux élèves des classes dont notre tuteur académique avait la charge en histoire-géographie et éducation morale et civique (EMC), sans autre préparation, pour disposer de résultats bruts, simple à collecter et à interpréter. Le choix entre deux ou trois options de réponse ne permettait pas d'entrer dans les détails. Les données obtenues permettent de brosser un premier portrait du rapport des élèves aux professeurs considérés comme « drôles ».

En tout, 119 questionnaires ont pu être récupérés.

1. Que pensez-vous des professeurs qui font rire en cours ?
2. Selon les questionnaires précédents, vos professeurs préférés sont ceux qui sont drôles. Pourquoi à votre avis ?
3. Comment vous sentez-vous dans les classes des professeurs drôles ? Pourquoi à votre avis ?
4. Êtes-vous plus motivés à travailler dans la classe d'un professeur drôle ? Pourquoi à votre avis ?

**Document 3** – Les principales questions guidant les entretiens avec les élèves

La deuxième étape a impliqué les enseignants du collège, toutes disciplines confondues. Un questionnaire leur a été distribué en salle des professeurs, avec des questions plus ouvertes permettant des réponses plus détaillées. Vingt-quatre enseignants ont répondu, montrant leur intérêt pour le sujet.

Pour la troisième étape, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec 21 élèves de classes de 5e et de 3e, sélectionnés au hasard par trinômes dans les classes de notre tuteur Sopa. Les élèves en petits groupes se sont ainsi sentis plus à l'aise pour répondre aux questions. Les entretiens nous ont permis de recueillir des réponses détaillées sur la relation des élèves avec les professeurs qui utilisent le rire en classe.

  
**Le rire en classe :  
Le rire permet-il de plus  
impliquer les élèves dans leurs  
cours ?**

### Protocole d'enquête (SOPA 2)



**Document 4** – Protocole d'enquête pour le 2e SOPA de M1.

Source : PARET Léa, 2023. *Geste et rire. Comment envisager le rire : ressource ou danger dans l'enseignement secondaire ?*, mémoire de recherche de master MEEF-PLC Histoire-géographie, p. 32.

La quatrième étape comprenait des entretiens approfondis avec cinq enseignants, visant à recueillir des témoignages détaillés sur l'usage du rire en classe.

En parallèle, nous avons affiné nos observations en classe en mettant en relation les moments de rire avec les niveaux d'engagement des élèves.

L'analyse des questionnaires élèves révèle que :

- les élèves apprécient presque unanimement les professeurs qui les font rire ;
- les professeurs qui font rire sont les préférés des élèves, qui se sentent bien dans leurs classes, l'ambiance étant plus détendue et agréable ; ils se sentent mieux inclus dans le groupe-classe quand ils rient ensemble ;
- une majorité d'élèves souhaitent faire plaisir à leur enseignant en accomplissant les tâches demandées ;
- ils aimeraient que davantage d'enseignants utilisent le rire ;
- la plupart des élèves estiment que rire ne les déconcentre pas.

Bien que la question ne soit pas directement posée, l'idée d'une plus grande implication des élèves se dessine lorsque le professeur les fait rire (et rit avec eux). En appréciant cet enseignant, ils sont moins enclins à la confrontation et travaillent mieux en général.

Nos grilles d'observation le confirment :

- après un moment de rire avec le professeur, les élèves poursuivent leurs échanges, mais leurs discussions se concentrent désormais sur le contenu du cours, cette pause ayant permis de recentrer leur attention ;
- un éclat de rire agit comme un électrochoc : il capte l'attention des élèves distraits, les recentre sur le sujet et stimule leur participation, comme observé dans plusieurs classes après un rire collectif ;
- les élèves participent davantage après un rire partagé, non seulement parce qu'ils se sentent revitalisés, mais aussi grâce à un sentiment accru de confiance, qui les encourage à prendre la parole, que ce soit pour rebondir sur une blague ou engager une discussion sur le contenu du cours.

Les élèves interrogés reconnaissent que le rire en cours apporte une réelle valeur ajoutée à leur apprentissage : il rend le cours plus attractif, moins perçu comme une contrainte, et suscite davantage leur intérêt pour les sujets abordés. Ils ressentent avant tout que l'enseignant cherche à susciter leur attention, ce qui leur donne le sentiment d'être considéré : un professeur qui cherche à les faire rire apparaît à leurs yeux comme quelqu'un qui se soucie d'eux.

Cependant, quelques élèves mentionnent que le rire peut parfois les déconcentrer, et certains restent insensibles. Il doit donc être bien dosé.



**Document 5** – Paroles d'élèves à travers un nuage de mots

Source : PARET Léa, 2023. *Geste et rire. Comment envisager le rire : ressource ou danger dans l'enseignement secondaire ?*, mémoire de recherche de master MEEF PLC Histoire-géographie, p. 48.

Les enseignants, pour leur part, reconnaissent la valeur éducative du rire : il favorise une ambiance de classe positive, aide à réduire la tension et permet aux élèves de se recentrer plus facilement par la suite. Plusieurs ont même souligné que l'humour pouvait être un signe d'autorité pour l'enseignant, car celui qui parvient à faire rire ses élèves doit aussi être capable de les canaliser, afin que le rire ne perturbe pas le bon déroulement du cours.

Les enseignants qui intègrent le rire dans leur pratique décrivent une relation renforcée avec leurs élèves, grâce à la complicité et au climat de

confiance qu'il instaure. Ils soulignent que les élèves participent activement à l'ambiance de rire, en initiant ou en amplifiant les éclats, faisant du rire un véritable moyen de dialogue entre le professeur et ses élèves.

Selon les enseignants, le rire renforce également l'implication des élèves. Plus la relation est bonne, plus ils sont investis dans leur travail. Le rire leur permet de souffler un instant avant de reprendre le travail avec davantage d'énergie, tout en les aidant à maintenir leur attention. En attendant le prochain éclat de rire, ils deviennent plus attentifs et impliqués.

Tous les enseignants interrogés utilisent le rire, bien que de manière variée. Ceux qui en font un usage plus limité avouent parfois se sentir freinés par un manque de confiance en leurs compétences. Les jeunes enseignants, encore en début de carrière, espèrent pouvoir intégrer davantage le rire au fil de leur expérience. Toutefois, ils soulignent l'importance de ne pas se laisser déborder par une situation qui pourrait nuire au calme de la classe.

Enfin, toutes les formes de rire ne sont pas appropriées. Le rire doit s'appuyer sur des références communes aux élèves (on ne rit pas des mêmes choses avec des élèves de sixième qu'avec des adolescents de terminale), et certaines plaisanteries ne sont efficaces que si le professeur connaît bien ses élèves, s'il a déjà tissé des liens avec eux. Il existe également un risque pour l'enseignant de recourir à la moquerie ou au sarcasme pour asseoir son autorité en faisant rire la classe aux dépens d'un élève. Ce type de rire toxique doit être proscrit, car il nuit aux relations et à l'ambiance de la classe, tout en humiliant l'élève visé (Merle, 2012 ; Robbes, 2021).

Le « mauvais » rire peut également détériorer les relations entre élèves. C'est sur ce point précis que nous avons décidé d'intervenir en classe, afin d'apporter une remédiation.

#### *Le « mauvais » rire, ou comment l'écarter*

Le rire peut être un outil pédagogique, mais toutes les formes de rires ne sont pas appropriées en classe. Les rires moqueurs instaurent un climat hostile d'exclusion. Les exercices oraux, moments de vulnérabilité pour les élèves, sont souvent propices à ces moqueries. Cela peut compromettre leur investissement et également perturber l'apprentissage des autres. C'est particulièrement préjudiciable tandis que, comme l'explique

la sociologue Maud Navarre (2020), l'estime de soi est essentielle à la réussite scolaire.

Les exercices oraux rendent les élèves vulnérables, surtout lorsqu'ils se retrouvent seuls devant le groupe-classe. La crainte des moqueries peut freiner leur investissement et compromettre leurs apprentissages, tout en perturbant les apprentissages des autres élèves. Comment se concentrer sur la présentation d'un camarade quand des sarcasmes fusent autour ? En garantissant un climat de calme et de respect, l'enseignant permet non seulement aux élèves qui prennent la parole de se sentir en sécurité, mais aussi à ceux qui écoutent de suivre l'exposé dans de bonnes conditions. Par ailleurs, les élèves témoins de moqueries développent eux aussi des appréhensions. Ils redoutent à leur tour le moment où ils devront passer à l'oral, craignant de devenir la cible de moqueries. Cette peur génère un stress qui accentue l'anxiété liée aux prises de parole. Cette peur de l'oral est très marquante à l'adolescence, période de construction identitaire où le regard des autres est particulièrement scruté (Infantino, 2019).

Le « mauvais rire » peut affecter durablement la dynamique de groupe. Pour prévenir ces dérives, l'instauration de rituels de bienveillance est essentielle. Nous avons mené une expérimentation en seconde, un niveau adapté où les élèves viennent de divers collèges avec des expériences variées des exercices oraux. L'objectif était d'impliquer chaque élève dans la mise en œuvre, ce qui a permis de recentrer l'attention sur des interactions positives. Le système d'évaluation par les pairs, intégré dans le rituel du « point actu », favorise la participation de tous. Chaque élève présente en cinq minutes une actualité qui l'intéresse, travaillant ainsi l'oral comme une compétence à part entière.

Avant l'expérimentation, un questionnaire anonyme a révélé une peur partagée des moqueries, confirmant l'importance de cette démarche. Nous avons utilisé des vidéos de prestations orales pour permettre aux élèves de repérer ce qui fonctionnait et ce qui pouvait être amélioré. Pendant les présentations, les élèves se sont concentrés sur des aspects spécifiques de la prestation (voix, posture corporelle, lien avec l'auditoire, argumentation). Chaque élève avait un rôle, ce qui a contribué à recentrer l'attention sur l'apprentissage et non sur la performance individuelle. Les retours ont été formulés de manière bienveillante, contribuant à un climat de confiance :

aucune moquerie n'a été relevée. En impliquant chaque élève, nous avons favorisé une dynamique d'apprentissage positive.

Cependant, l'intérêt des élèves pourrait diminuer avec le temps. La nouveauté de l'exercice et « l'effet-stagiaire » (les élèves voulant faire plaisir au professeur-stagiaire) doivent être pris en compte pour relativiser la réussite du dispositif. Pour maintenir l'engagement de la classe, il serait utile de varier les tâches d'observation et les modalités de restitution. La mise en place d'un cadre bienveillant et sécurisant reste un défi, mais les bénéfices pour le climat de classe et les compétences orales sont significatifs.

Cette expérimentation montre qu'un cadre structuré et bienveillant peut transformer les exercices oraux en véritables opportunités d'apprentissage collectif, tout en réduisant les effets du « mauvais rire » et en favorisant une dynamique d'apprentissage positive. Les élèves développent leurs compétences orales et renforcent l'esprit de camaraderie au sein du groupe.

### **Conclusion : Le corps dans la classe ou l'éléphant dans la pièce**

Faire réfléchir à sa pratique l'étudiant qui aspire à devenir enseignant et ancrer cette pratique réflexive dans la durée constitue l'objectif essentiel de la réalisation d'un mémoire. Dans le domaine de la professionnalité, la réflexivité « renvoie aux mécanismes que mettent en place les professionnels pour tirer parti de leur expérience et ainsi poursuivre une démarche de formation autonome » pour améliorer leurs actions (Carnus et Mias, 2022).

Placer au cœur de cette métaréflexion les enjeux du corps, des gestes, des postures, des interactions entre individus, semble d'autant plus crucial que ces dimensions nous paraissent sous-investies en formation initiale (si ce n'est en éducation physique et sportive – EPS). Les débats autour de la formation des enseignants abordent les enjeux en matière de savoirs disciplinaires, de pédagogie et de didactique (en considérant parfois que les uns vont sans les autres...), mais ne font pas de cas du corps, cet « absent » si présent en classe. Les travaux de recherche se multiplient pourtant qui disent combien la détresse de certains enseignants, le mal-être de certains élèves pourraient être résorbés, si ces dimensions étaient enfin prises en

compte<sup>9</sup>. La réussite du dispositif mis en place dans le cadre du master d'Évry, nous a conduit à poursuivre l'expérience, en renforçant les temps de travail en commun entre étudiants de M1 et de M2 pour amplifier la dynamique « laboratoire de recherche » s'appuyant sur les échanges entre pairs.

Quant au rire comme geste pédagogique, de récentes études confirment la justesse de l'intuition initiale : le dossier consacré à l'humour à l'école par *Les cahiers pédagogiques* (Privé et Seghetchian, 2023) insiste sur le fait que l'on apprend mieux quand on a plaisir à apprendre. Si le geste engage tout le corps, le rire qui émane d'un individu entraîne tout le groupe. Ce rire communicatif est perçu positivement par les élèves lorsqu'il est généreux et inclusif. Toutefois, l'enseignant doit veiller à éviter le rire moqueur entre élèves, tout autant que l'ironie qu'il pourrait vouloir mobiliser pour asseoir son autorité.

Le rire ne se réduit pas à la simple réponse émotionnelle à une stimulation ; il joue aussi un rôle cognitif et social. Il permet de signaler une compréhension partagée au sein du groupe, renforçant ainsi la cohésion et facilitant la communication. En riant ensemble, les élèves et leur professeur affirment qu'ils partagent la même perception, ce qui renforce leurs liens. Dans cette situation, le rire vient donc en renfort des apprentissages en classe.

L'exemple du rire comme chemin du savoir et comme geste professionnel favorisant la réussite des élèves souligne l'importance de former plus largement les enseignants aux enjeux des postures corporelles, en s'appuyant sur la formation par la recherche et sur des mises en situation professionnelle.

---

<sup>9</sup> En mars 2024, une proposition de loi « portant des mesures de renforcement de la formation initiale et continue des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré », contenait la remarque suivante : « La formation ne doit pas se contenter de dispenser des savoirs théoriques et académiques, elle doit aussi devenir plus professionnalisante et donner les moyens à nos futurs enseignants d'être formés à la posture et aux gestes professionnels qui leur permettront de se tenir devant une classe. », *AEF*, dépêche n° 708589, 6 mars 2024. Cette proposition a été annulée par la dissolution de l'Assemblée nationale en juin 2024. Il est à noter que la députée Cécile Rilhac, à l'origine de cette proposition, a été professeure d'EPS.

## Références bibliographiques

- ABREZOL Raymond, 2007. *Le rire, une source inépuisable de santé*, Paris, Lanore.
- BERGSON Henri, 2024. *Le rire. Essai sur la signification du comique*, préf. Camille Riquier, Paris, PUF.
- CARNUS Marie-France & MIAS Christine, 2022. « Réflexivité », in Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, p. 369-372.
- COUSINS Norman, 1991. *Biologie de l'espoir. Le rôle du moral dans la guérison*, trad. de l'américain par Y. Coleman, Paris, Seuil.
- CROCE-SPINELLI Hélène et JORRO Anne, 2022. « Gestes professionnels », in Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, p. 231-235.
- DESCAMPS Marc-Alain (dir.), 1993 [1989]. « Le rire et le sourire », *Le langage du corps et la communication corporelle*, 2<sup>e</sup> éd. corrigée, Paris, PUF, p. 160-167.
- FLANDRIN Laure, 2021. *Le rire. Enquête sur la plus socialisée de toutes nos émotions*, Paris, La Découverte.
- GOFFMAN Erving, 1973 [éd. originale 1956, 1959]. *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2 volumes, Paris, Éditions de Minuit.
- INFANTINO Lara, 2019. *La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur. État de la question et perspectives*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes, sous la dir. de Daniel Delbrassine, Faculté de philosophie et lettres, université de Liège. Handle : 2268.2/7937.
- LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe, 2015 [2008]. *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail des enseignants*, Paris, PUF.
- LE BRETON David, 2018. *Rire. Une anthropologie du rieur*, Paris, Métailié.
- LEYMONERIE Nicolas, 2022. *Comprendre les Vietnamiens. Guide de voyage interculturel*, Paris, Riveneuve.
- MAUSS Marcel, 1968 [1936]. « Les techniques du corps », *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, p. 363-386.
- MERLE Pierre, 2012 [2005]. *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, 2<sup>e</sup> éd. mise à jour, Paris, PUF.
- MERLEAU-PONTY Maurice, 1945. *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.

- MUCHEMBLED Robert, 1987. « Pour une histoire des gestes (xv<sup>e</sup>-xviii<sup>e</sup> siècle) », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 34 (1), p. 87-101, <https://doi.org/10.3406/rhmc.1987.1393>.
- NAVARRÉ Maud (dir.), « L'estime de soi », *Sciences Humaines*, 330 (11).
- NILSEN Alleen & NILSEN Don, 2018. *The language of Humour: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PARÉT Léa, 2023. *Geste et rire. Comment envisager le rire : ressource ou danger dans l'enseignement secondaire ?*, mémoire de recherche de master MEEF PLC Histoire-géographie, sous la dir. de Fanny Blet et Florent Le Bot, Université Évry Paris-Saclay, 81 p.
- PETITJEAN Cécile & PRIEGO-VALVERDE Béatrice, 2013. « Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande », *Langage et société*, 144 (2), p. 41-63, <https://doi.org/10.3917/ls.144.0041>.
- PIOT David, 2013. *L'humour à l'école. Les représentations des enseignants à propos de l'humour dans leurs interactions avec les élèves*, mémoire professionnel de Bachelor of Arts et diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire, sous la dir. de Marc Pidoux, Haute École pédagogique de Lausanne.
- PRIVÉ Aurélie & SEGHECHIAN Dominique (dir.), 2023. « L'humour à l'école », *Les Cahiers pédagogiques*, 582 (1), 72 p.
- ROBBES Bruno, 2021 [2020]. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF sciences humaines.
- ROQUET Christine, 2020. *Vu du geste : interpréter le mouvement dansé*, Pantin, Centre National de la Danse.
- RUBINSTEIN Henri, 1983. *Psychosomatique du rire*, Paris, Robert Laffont.
- SCHMITT Jean-Claude, 1990. *La raison des gestes dans l'Occident médiéval*, Paris, Gallimard.
- STENDHAL, 2005. *Du rire. Essai philosophie sur un sujet difficile*, recueil de textes posthume, Paris, Rivages.

## Annexe

<p>2021-2023 (14)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestes et espaces. Comment l'espace affecte-t-il l'acte d'enseigner ?</li> <li>• Gestes, postures et autorité. Comment employer son autorité pour créer un climat propice à l'apprentissage ?</li> <li>• Gestes professionnels, postures du corps et guidage de l'attention. Des communications verbales et non-verbales au service de l'attention.</li> <li>• Gestes, théâtre et classe ou la double énonciation. Entre prise en compte de la singularité de l'élève et prise en charge du groupe-classe dans son ensemble.</li> <li>• Gestes, représentations du geste et communication. Une étude sur la mise en application didactique en milieu scolaire.</li> <li>• Le stress en différents contextes jusqu'aux situations d'enseignement : une approche par les gestes et les postures du corps.</li> <li>• Gestes et didactiques. Quelle est la part des gestes dans l'acte d'enseigner ?</li> <li>• Gestes et rapports sociaux. Comment favoriser les interactions entre élèves en classe ?</li> <li>• Travail, enseignement et santé. Ce que font les gestes et postures professionnelles sur notre corps ?</li> <li>• Geste et rire. Comment envisager le rire : ressource ou danger dans l'enseignement secondaire ?</li> <li>• La ludopédagogie en classe : motivation, apprentissage et inclusion.</li> <li>• Autorité, gestes et gestion de classe dans le secondaire.</li> <li>• Gestes et autorité de l'enseignant. L'autorité est-elle un geste professionnel à portée éducative ?</li> <li>• Apaiser les violences. Des manifestations de violence en milieu scolaire, les gestes professionnels pour y répondre.</li> </ul>
<p>2022-2024 (6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les gestes de l'attention. Magie, savoir-faire et éducation au service d'un climat attentionnel propice à l'épanouissement scolaire.</li> <li>• Gestes et émotions. Les compétences psychosociales au service de l'apprentissage.</li> <li>• Gestes professionnels : juste distance et pratique évaluative.</li> <li>• Les gestes qui blessent. De l'automutilation au harcèlement scolaire</li> <li>• Les gestes de coordination de groupe.</li> <li>• Les gestes de la photographie à l'ère du numérique.</li> </ul>

Liste des mémoires soutenus par les étudiants du Master MEEF2  
Histoire-géographie de l'université d'Évry Paris-Saclay de 2021 à 2024,  
sous la dir. de Florent Le Bot et de Fanny Blet



## **Questions socialement vives en Sciences économiques et sociales : inégalités, discriminations, justice sociale**

Maryse BRESSON & Rima HAWI

La réussite éducative ne signifie pas seulement la maîtrise de connaissances mais aussi l'éducation de futurs citoyens. C'est l'objectif des cours d'éducation civique et d'éléments de gestion de classe transmis dans leur formation aux futurs enseignants. Cette éducation passe également par l'enseignement de « questions socialement vives » (QSV). L'exemple de la formation des professeurs de sciences économiques et sociales (SES) en master Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF) illustre l'existence de sujets particulièrement sensibles au regard, surtout, des préconisations faites aux enseignants de respecter les obligations de neutralité et de réserve du fonctionnaire. De ce point de vue, les chemins du savoir passent par la gestion d'une tension entre deux injonctions : respecter ces obligations du Code général de la fonction publique et former au métier d'enseignant en abordant les QSV prévues dans les programmes scolaires. Posant la question de la diffusion de ces savoirs par les enseignants dans la classe et en interaction avec la société, les autrices montrent comment le défi de la réussite scolaire appliquée aux QSV se pose à la fois, à la communauté scientifique qui produit des savoirs en partie contestés, aux formateurs de futurs enseignants ainsi qu'aux enseignants qui peinent à appliquer le programme et finalement, aux élèves apprenants, tous et toutes parties prenantes de la construction des savoirs dans le cadre de l'institution scolaire.

**MOTS-CLÉS** : questions socialement vives, sciences économiques et sociales, inégalités, discriminations, justice sociale.

La réussite éducative ne signifie pas seulement la maîtrise de connaissances mais aussi l'éducation de futurs citoyens. C'est l'objectif des cours d'éducation civique et d'éléments de gestion de classe transmis dans leur

formation aux futurs enseignants. De plus, cette éducation passe également par l'enseignement de « questions socialement vives » (QSV).

Sur ce point, l'exemple de la formation des professeurs de sciences économiques et sociales (SES) en master « métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation » (MEEF) illustre l'existence de sujets particulièrement sensibles au regard, surtout, des préconisations faites aux enseignants de respecter les obligations de neutralité et de réserve du fonctionnaire. De ce point de vue, les chemins du savoir passent par la gestion d'une tension entre deux injonctions : respecter ces obligations du Code général de la fonction publique et former au métier d'enseignant en abordant les QSV prévues dans les programmes scolaires.

L'obligation de neutralité oblige le fonctionnaire à traiter tous les usagers de manière égale et lui interdit de manifester ses opinions (notamment religieuses) durant son service. L'obligation de réserve contraint le fonctionnaire dans l'expression de son opinion, que ce soit dans sa forme (propos injurieux, violents, propagande quelconque) ou dans son contenu (opinion politique), dans le cadre de son service et en dehors. Dans le Guide du devoir de réserve et de la liberté d'expression des agents publics<sup>1</sup>, il est indiqué, à titre d'exemple, emprunté au domaine des sciences économiques et sociales, qu'il est « plus facile d'expliquer comment baisser les dépenses publiques que de dire pourquoi il ne faudrait pas le faire » (Nos services publics, 2021 : 4). La limite d'une telle « suggestion » est qu'elle pourrait suggérer que, de manière générale, les débats économiques y compris entre théoriciens (si toutefois ils sont ramenés à des divergences « d'opinions ») sont à éviter. Quelle place donner à ces débats, du point de vue du droit de réserve ?

Dans ce texte, nous proposons de confronter le devoir de réserve avec l'obligation, faite également aux professeurs de sciences économiques et sociales (SES), d'aborder les questions en lien avec la justice sociale, les

---

<sup>1</sup> Ce guide est réalisé par le collectif Nos services publics, composé de magistrats, d'administratifs, de juristes, d'avocats, de syndicalistes, de militants et d'agents publics de plusieurs horizons. Nos Services publics (coll.), 2021. *Guide du devoir de réserve et de la liberté d'expression des agents publics*, 32 p. [En ligne.] [https://lib.umso.co/lib\\_ufoFEvhLRMwflNFx/y870y48nspedczx4.pdf](https://lib.umso.co/lib_ufoFEvhLRMwflNFx/y870y48nspedczx4.pdf) (consulté le 9 février 2026).

inégalités ou les discriminations. Ces questions relèvent en effet de ce que les travaux de Legardez et Simonneaux (Legardez et Simonneaux, 2006 ; Legardez *et al.*, 2008 ; Simonneaux, 2008) qualifient de « questions socialement vives », c'est-à-dire de questions faisant l'objet de controverses entre spécialistes de champs disciplinaires différents, du monde académique et au-delà : « Les enseignants se sentent souvent démunis pour les enseigner car il s'agit de savoirs non stabilisés susceptibles de générer des conflits dans la classe du fait de leur vivacité sociale. » (Simonneaux, 2008 : 179.) La vivacité peut, d'après les auteurs, se décliner sur trois niveaux : la classe, la recherche et la société.

Notre texte se propose de reprendre les dilemmes produits par la double injonction faite aux enseignants et à leurs formateurs de respecter, d'une part, la neutralité et d'aborder, d'autre part, les questions socialement vives. Pour ce faire, la démarche proposée consiste à interroger les conditions de production de savoirs stabilisés et reconnus comme tels, à partir de l'analyse de contenu des manuels scolaires, des sujets de concours sur les inégalités, croisés avec nos expériences de recherche, c'est-à-dire la confrontation avec la communauté scientifique. Le texte pose ensuite la question de la diffusion de ces savoirs par les enseignants dans la classe et en interaction avec la société. Nous verrons alors comment le défi de la réussite scolaire appliquée aux QSV se pose ainsi à la fois à la communauté scientifique qui produit des savoirs en partie contestés, aux formateurs de futurs enseignants et aux enseignants qui peinent à appliquer le programme<sup>2</sup> et, finalement, aux élèves apprenants, tous et toutes parties prenantes de la construction des savoirs dans le cadre de l'institution scolaire.

---

<sup>2</sup> Dans ce texte, il est fait référence aux programmes de l'enseignement de SES de la classe de seconde générale et technologique et de la spécialité SES de la classe de première de la voie générale, définis par arrêté du 17-1-2019, publié au B.O. spécial n° 1 du 22 janvier 2019, ainsi qu'au programme de l'enseignement de spécialité de SES de la classe terminale de la voie générale défini par arrêté du 19-7-2019, publié au B.O. spécial n° 8 du 25 juillet 2019. Ces programmes ont été réformés en 2010 et réécrits en incluant la réforme du lycée de l'année 2019-2020. Pour un commentaire à propos de l'annonce de la suppression d'une partie du programme faite par le ministère de l'Éducation nationale en juillet 2024, voir l'encadré en fin de chapitre.

## **Inégalités et justice sociale : un savoir économique stabilisé ?**

En apparence, les inégalités et la justice sociale sont des questions connues, balisées, laissant penser qu'elles relèvent d'un savoir stabilisé permettant notamment que le programme de SES renvoie à de nombreux travaux et que les questions de concours puissent être récurrentes sur le sujet.

### *Inégalités et justice sociale en économie à travers les programmes de concours et les manuels scolaires*

L'analyse des manuels et des programmes du concours auxquels sont formés les futurs professeurs de SES confirme que, tandis que les inégalités et la justice sociale sont régulièrement abordées en sociologie, elles sont relativement minorées du point de vue de l'économie. En 2022, l'épreuve écrite disciplinaire du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (Capes) externe et du certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement du privé (Cafep), portait directement sur les inégalités économiques et sociales : les grandes tendances d'évolution de ces inégalités depuis le début du xx<sup>e</sup> siècle, leur caractère multiforme et cumulatif. La thématique faisait référence au chapitre de la classe de terminale « Quelles inégalités sont compatibles avec les différentes conceptions de la justice sociale ? ». Les documents associés au sujet présentaient des textes de sociologues<sup>3</sup> (François Dubet, Nicolas Duvoux, Alain Bihr et Roland Pfefferkorn) et des tableaux sur la mesure des inégalités<sup>4</sup> (Institut national de la statistique et des études économiques – Insee –, Banque de France, Organisation de coordination et de

<sup>3</sup> François Dubet (dir.), *Inégalités et justice sociale* (La Découverte, 2014) ; Alain Bihr et Roland Pfefferkorn, *Le système des inégalités* (La Découverte, 2008) ; Nicolas Duvoux, *Les inégalités sociales* (PUF, coll. Que sais-je ?, 2017).

<sup>4</sup> Bertrand Garbinti, Jonathan Goupille-Lebret et Thomas Piketty, 2018. « Inégalités de revenu en France, 1900-2014 : Enseignements des Comptes Nationaux Distributifs (DINA) », Document de travail n° 677, Banque de France, 2018 ; Bertrand Garbinti et Jonathan Goupille-Lebret, « Inégalités de revenu et de richesse en France : évolutions et liens sur longue période », *Économie et Statistique*, 510-511-512, Insee, 2019 ; Bertrand Garbinti et Jonathan Goupille-Lebret, « Inégalités de patrimoine en France : quelles évolutions de 1800 à 2014 ? », *Rue de la Banque*, 66, Banque de France, 2018 ; Insee-DGI, enquêtes Revenus fiscaux et sociaux rétropolées de 2003 et 2004 ;

développement économiques – OCDE). Ceci correspond, dans une certaine mesure, au fait que le chapitre de terminale consacré se situe dans la partie « regards-croisés » du programme de SES qui est l’occasion, en classe de terminale, d’aborder des notions transversales à l’économie, la sociologie et la science politique, comme l’environnement ou, pour ce qui nous intéresse ici, la justice sociale.

Parmi l’historique des épreuves écrites au concours d’accès au métier de professeur en France, le Capes de sciences économiques et sociales de ces vingt dernières années montre, pourtant qu’aucune autre référence aux inégalités n’est faite du point de vue de l’économie<sup>5</sup>. En sociologie, plusieurs sujets de dissertation abordent les inégalités, mais de manière transversale, à travers la solidarité, la socialisation, les conflits sociaux, la réussite scolaire, les politiques d’intégration ou les classes sociales. Notons enfin qu’en 2013, le sujet zéro d’exploitation d’un dossier documentaire portait également sur le caractère multiforme et cumulatif des inégalités, il était précisé explicitement que le dossier était à dominante sociologique<sup>6</sup>.

Les programmes de SES sont un autre indicateur indirect qui illustre le caractère « sensible » de la question (notamment, du point de vue de l’économie). Une étude de ces programmes et des exigences à l’encontre de leur enseignement montrent que le point d’entrée dans la discipline se fait par la méthodologie : les élèves sont initiés à une démarche scientifique, formulation d’hypothèses, réalisation d’enquêtes ou construction de modèles, confrontation aux faits, conclusion (en seconde) avec des professeurs qui insistent sur l’exigence de neutralité axiologique, font usage d’argumentations rigoureuses, de théories validées et non pas de valeurs,

---

Insee-DGFiP-Cnaf-Cnav-CCMSA, enquêtes Revenus fiscaux et sociaux 2005 à 2018 ; « L’ascenseur social est-il en panne ? Comment promouvoir la mobilité sociale ? », Rapport, OCDE, 2019.

<sup>5</sup> Il faut nuancer en précisant qu’à l’agrégation externe de sciences économiques et sociales en revanche, autre concours national de recrutement pour devenir enseignant en lycée et dans certaines formations de l’enseignement supérieur comme les classes préparatoires aux grandes écoles ou l’université (auquel les masters MEEF ne forment pas toutefois), l’économie des inégalités a été un thème au programme en 2021-24.

<sup>6</sup> Le sujet zéro est un sujet donné comme exemple lors de réforme des concours, compte-tenu qu’il n’y a pas encore de rapport de jury sur les nouvelles épreuves.

dogmes ou croyances (en première et terminale). En conformité, le programme d'économie se concentre sur l'allocation des ressources, le fonctionnement des marchés, les agents économiques, la monnaie, les prix, la création et mesure de la richesse, les sources et défis de la croissance, le chômage, les crises, les politiques économiques. Les inégalités sont abordées de façon très éparse : le produit intérieur brut (PIB) ne prend pas en compte les inégalités de revenus (en seconde) ; le progrès technique engendre des inégalités de revenus et le commerce international diminue les inégalités entre pays (en terminale). Les inégalités et la justice sociale sont ainsi cantonnées dans la partie susmentionnée des regards-croisés. Abordant les questions « transversales » à la sociologie, à l'économie et aux sciences politiques, ce chapitre peut être considéré comme l'espace des controverses et des débats, par différence avec les autres chapitres considérés comme des savoirs disciplinaires stabilisés.

Cette approche de l'économie dans les programmes de lycée pourrait expliquer pourquoi les questions en lien avec les inégalités sont marginales en économie au motif justement de leur caractère transverse, encore en débat, voire conflictuel ou non scientifique. C'est aussi dans ce sens qu'il s'agit de QSV.

Cette posture de l'économie est loin d'être isolée. Au contraire, elle fait écho à la littérature économique et à la recherche qui se sont longtemps désintéressées de la justice sociale (et ses déclinaisons). Ainsi Anthony Atkinson, dans *Inégalités* (2015), dresse la liste des manuels d'économie les plus vendus – introduction à l'économie, macroéconomie, microéconomie, histoire de la pensée économique – qui ont (volontairement) négligé la répartition des richesses au profit de la seule création de richesses. Un résultat que l'on retrouve en France : *Économie générale*, de Françoise Vasselin<sup>7</sup>, ne mentionne ni les inégalités ni la justice sociale, *Macroéconomie*, d'Olivier Blanchard et Daniel Cohen<sup>8</sup>, traite les inégalités dans une sous-section en lien avec les inégalités salariales uniquement aux États-Unis puis, dans la

---

<sup>7</sup> Françoise Vasselin, *Économie générale : microéconomie, macroéconomie* (Eska, 2013).

<sup>8</sup> Olivier Blanchard et Daniel Cohen, *Macroéconomie* (Village mondial-Pearson Education, 2001).

dernière édition de 2020, renvoie la question au progrès technique (et aux effets redistributifs).

Dans le meilleur des cas, dans certains manuels, l'analyse de l'inégalité est maintenue séparée des autres chapitres centraux sur la production et la macroéconomie. Plus révélateur encore, comme le constate Atkinson (2015), les *Principes de microéconomie* de Grégory Mankiw *et al.*<sup>9</sup>, contiennent un chapitre intitulé « L'inégalité du revenu et la pauvreté », qui s'est vu supprimé dans la version condensée du livre parue sous le titre *Essentials of Economics*<sup>10</sup> (2026 [1998]). Le critère d'inclusion des chapitres étant, selon Mankiw, « de privilégier les questions que les étudiants doivent juger et jugent effectivement intéressantes dans l'étude de l'économie ». Non seulement les inégalités ne semblent pas en faire partie mais selon certains économistes, tels le Prix Nobel américain Robert Lucas, se concentrer sur les questions de répartition nuit à une saine pratique de la science économique. « Pour améliorer la vie des pauvres, le potentiel de la recherche d'autres façons de répartir la production actuelle n'est rien comparé au potentiel apparemment illimité de l'augmentation de la production. » (cité dans Atkinson, 2015). Pour ces mêmes raisons, l'économiste et Prix Nobel indien, Amartya Sen, explique dans ses *Mémoires* n'avoir pas pu travailler sur la justice sociale durant sa thèse, le Professeur Maurice Dobb l'ayant prévenu de la solitude qui entoure celui qui se consacre à un sujet qui n'intéresse pas ses collègues, ses étudiants, ses professeurs ou ses amis (Sen, 2022 : 314).

### *Justice et inégalités dans la science économique : une question en débats ?*

Où trouver par conséquent des développements sur les inégalités en économie ? Dans des ouvrages d'histoire de la pensée économique dédiés à la répartition, à l'économie du bien-être, la théorie du choix social et ses ramifications ou dans des ouvrages consacrés aux inégalités ou à la justice sociale. Ainsi, après l'obtention de son prix Nobel en 2001 et la publication de nombreux travaux en macroéconomie avec une place

<sup>9</sup> Gregory Mankiw *Principles of microeconomics*, [1997-2026], traduction française, Mankiw, Belzile et Pépin, *Les principes de microéconomie* (Modulo, 2014),.

<sup>10</sup> La remarque d'Atkinson vaut pour toutes les éditions de *The Essential of Economics* (« L'essentiel de l'économie »), y compris la 11<sup>e</sup> et dernière édition sortie en janvier 2026.

marginale accordée aux inégalités, l'Américain Joseph Stiglitz consacre plusieurs livres, pour reprendre l'expression précédente de Robert Lucas, à d'autres manières de répartir la production dans *Quand le capitalisme perd la tête* (Fayard, 2003), *Un autre monde* (Fayard, 2006), *Pour un commerce mondial plus juste* (Fayard, 2007), *le Prix de l'inégalité* (Les liens qui libèrent, 2012), etc. Certains collègues chercheurs s'amuseront à dire qu'il s'agit de travaux idéologiques de Stiglitz, et on pourra ainsi entendre formuler en aparté d'une soutenance que « c'est bien de citer Stiglitz, mais son livre sur les inégalités c'est vraiment son plus mauvais, c'est une propagande<sup>11</sup> ».

Dans l'enseignement supérieur, les inégalités ou les théories de la justice sociale sont abordées à la discrétion des équipes pédagogiques, en licence, mais plus souvent au niveau master, y compris dans le master MEEF-SES. On y apprend ainsi, en approfondissant le sujet, l'intérêt des économistes pour la question (au XIX<sup>e</sup> siècle), puis leur rejet, après la critique de Lionel Robbins (1932) de la première économie du bien-être et le caractère non scientifique du traitement des inégalités, sujet relevant de l'économie dite normative, c'est-à-dire de valeurs et d'opinions personnelles sur ce que devrait être la société. Tout au plus le rôle de l'économiste est-il lié à la mesure des inégalités ; les finalités de la société sont à déterminer par le politique.

Ainsi, après une séparation d'avec la philosophie (début du XX<sup>e</sup> siècle), l'économie se séparait de la politique et de ce fait de la société. La thématique de la croissance occupe alors une bonne partie du XX<sup>e</sup> siècle, les économistes soulignent son immense contribution à l'amélioration de la vie de nombreux pauvres dans le monde entier et à la réduction des inégalités (voir Dockès, 2019).

Pour autant, la question des inégalités est nourrie de nombreux travaux scientifiques reconnus en économie, y compris récemment. Tout d'abord, depuis une vingtaine d'années, de nombreux économistes, notamment français (Lucas Chancel, Esther Duflo, Isabelle Guérin, Thomas Piketty, Emmanuel Saez, etc.) travaillent sur les inégalités (économiques, sociales,

---

<sup>11</sup> En marge de la soutenance d'habilitation à diriger des recherches (HDR) de Rima Hawi à l'université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, le 23 mars 2022.

environnementales), éclairant de manière rigoureuse leur accroissement dans le monde et dénonçant les politiques publiques longtemps indifférentes à la situation, elles-mêmes entretenues par des experts économiques formés à négliger les conséquences sociales et environnementales des politiques économiques. Ces travaux scientifiques légitiment de les inclure dans les programmes de lycée en sciences économiques et sociales et dans les programmes de master MEEF, à défaut de quoi les futurs enseignants en économie risquent d'aborder des thématiques en déconnexion avec la réalité de ce qu'ils vivent et de ce que vivent les élèves, à qui on demande de devenir de futurs citoyens.

Ensuite, de manière générale, dans toutes les sciences et notamment en économie, il est difficile de dire qu'il existe des sujets stabilisés comme l'illustre le cas de la monnaie<sup>12</sup> ou des nombreuses controverses autour de la croissance/décroissance/post-croissance et de la transition écologique qui interrogent aussi nos modèles économiques et nos savoirs.

### **Justice sociale et inégalités : enseigner les QSV dans la classe pour un professeur de SES**

La réticence de la communauté scientifique en économie à considérer les thèmes des inégalités et de la justice sociale comme un savoir stabilisé contribue sans doute à expliquer qu'au sein des manuels, dans l'enseignement donné par les professeurs en SES, cette question en « regards croisés » semble souvent traitée du point de vue de la sociologie.

#### *Des questions importantes et un savoir stabilisé légitime en sociologie*

Dans le programme officiel de la spécialité SES, ces questions sont abordées dans différentes parties du programme en sociologie. Ainsi, en classe de première, elles peuvent se retrouver dans les objectifs d'apprentissage comme : « Comment se construisent et évoluent les liens sociaux ? », « Comprendre comment différents facteurs (précarités, isolements,

---

<sup>12</sup> Voir la critique de Bernard Guerrien, 2017. « Macroéconomie 7<sup>e</sup> édition : Messieurs Blanchard et Cohen se moquent du monde – à commencer par les étudiants » [En ligne.] URL : <http://bernardguerrien.com/wp-content/uploads/2017/07/BlanchardCohen.pdf> (consulté le 9 février 2026).

ségrégations, et ruptures familiales) exposent les individus à l'affaiblissement ou à la rupture de liens sociaux ». En classe de terminale, nous les retrouvons dans la partie dite de « *Regards croisés* », transversale à la science économique, la sociologie et la science politique à travers la question « Quelles inégalités sont compatibles avec les différentes conceptions de la justice sociale ? », et des objectifs d'apprentissage comme « Comprendre que l'action des pouvoirs publics en matière de justice sociale (fiscalité, protection sociale, services collectifs, et mesures de lutte contre les discriminations) s'exerce sous contrainte de financement ». Enfin, en terminale toujours, dans la partie « *Sociologie* », on peut y lire « Comment est structurée la société française actuelle ? ». Ces questions sont centrales dans plusieurs indications comme « Savoir identifier les multiples facteurs de structuration et de hiérarchisation de l'espace social (catégorie socioprofessionnelle, revenu, diplôme... sexe, lieu de résidence) » ou « Comprendre que la pertinence d'une approche en termes de classes sociales pour rendre compte de la société française fait l'objet de débats... articulation avec les rapports sociaux de genre, identifications subjectives à un groupe social ».

D'autres thèmes abordés au programme en sociologie amènent à traiter des QSV de manière étroitement liée aux enjeux d'inégalités et de justice sociale. C'est le cas, en classe de terminale de la question posée au programme « Quelle est l'action de l'école sur les destins individuels et sur l'évolution de la société ? », déclinée en trois objectifs d'apprentissage qui font le lien avec les inégalités de réussite scolaire, et la mobilité sociale, à savoir « Comprendre que, dans les sociétés démocratiques, l'école transmet des savoirs et vise à favoriser l'égalité des chances » et « Comprendre la multiplicité des facteurs d'inégalités de réussite scolaire » ; « Quels sont les caractéristiques contemporaines et les facteurs de la mobilité sociale ? » ; « Être capable de mettre en évidence des situations de mobilité ascendante, de reproduction sociale et de déclassement, et de retrouver les spécificités de la mobilité sociale des hommes et de celles des femmes ».

L'énoncé du contenu du programme atteste que diverses questions liées aux inégalités et à la justice sociale sont bien enseignées en sociologie, en étant identifiées comme des savoirs stabilisés notamment, sous l'angle des inégalités scolaires, des inégalités de genre ou encore,

des facteurs de la mobilité sociale. Le sujet des classes sociales est aussi abordé, toutefois, comme une question en débat, de même que celui des politiques publiques visant à réduire les inégalités et les discriminations.

*Des questions qui restent difficiles à enseigner, de multiples manières*

Même quand elles relèvent de savoirs légitimés par une communauté scientifique et considérés comme stabilisés, les QSV sont un enjeu de politique éducative et peuvent à ce titre, disparaître des programmes ou être reformulées de manière à réduire leur caractère « sensible ». De manière générale, les savoirs peuvent en effet apparaître ou disparaître au gré des réformes des politiques d'éducation et des changements de programme. Pour des questions vives, il s'ensuit alors inmanquablement des controverses sur la « disparition » un temps dénoncée ou redoutée des classes sociales et/ou du chômage comme question au programme. Sur la thématique qui nous intéresse ici, citons la reformulation récente (2019) qui fait passer de « Justice sociale et inégalités » à « Justice sociale et protection contre les risques » dans le programme de SES comme dans celui du concours<sup>13</sup> ; évolution qui renforce la dimension en « regards croisés » et l'intègre à l'étude des politiques publiques en réponse aux divers risques sociaux en détachant alors la thématique de celle des inégalités, renvoyée à diverses dimensions (socio-économiques et aussi, de genre, avec également les discriminations) parmi d'autres sujets relatifs à l'évolution des structures sociales, au sein de la sociologie.

Dans la formation et la vie professionnelle d'un professeur de SES, les QSV ne sont pas seulement des savoirs à transmettre. Depuis plus de dix ans en effet, le cadrage des formations, les multiples réformes des concours d'entrée dans la fonction publique au métier d'enseignant ont visé à intégrer davantage la dimension « métier » aux formations. Les programmes d'enseignement (ou maquettes) des différents masters MEEF proposent donc de ce fait des enseignements ciblés sur les compétences

---

<sup>13</sup> Les programmes de l'enseignement de SES de la classe de seconde générale et technologique et de spécialité de SES de la classe de première de la voie générale sont définis par arrêté du 17-1-2019 publié au B.O. spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Le programme de l'enseignement de spécialité de SES de la classe terminale de la voie générale est défini par arrêté du 19-7-2019 publié au B.O. spécial n° 8 du 25 juillet 2019.

métiers (ceci concerne les professeurs de toutes disciplines et pas uniquement de SES). Citons des enseignements de connaissance du métier, d'analyse des pratiques, l'apprentissage de l'approche par compétences. Or, nous retrouvons ici certaines « questions vives » relatives aux injustices, aux inégalités et aux discriminations (non plus, comme questions au programme mais comme bonnes pratiques à assimiler en tant qu'enseignants et à transmettre aux apprenants).

Ainsi dans l'article 8 de l'arrêté du 25 janvier 2021 intitulé « Préparer la seconde épreuve d'admission du nouveau concours de Capes » il est indiqué :

La deuxième partie de l'épreuve porte sur deux mises en situation professionnelle, [...] il s'agit d'apprécier l'aptitude du candidat à : s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire : neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.). Faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Autrement dit, au sein des masters MEEF sont transmis aux futurs enseignants des savoirs et savoir-faire (comme l'indiquent les intitulés : approche réflexive, analyse de pratiques) en rapport direct avec les questions de justice sociale, de discriminations et d'inégalités mais cette fois, présentés comme des « valeurs » et des « exigences » à transmettre ; soit une combinaison complexe pour l'enseignant qui doit aborder (de manière « neutre ») ces mêmes questions dans une visée d'instruction et de transmission de savoirs disciplinaires stabilisés et aussi, par ailleurs, dans un objectif d'éducation et de socialisation aux « bons comportements » attendus d'un futur citoyen.

Les programmes de concours de recrutement des enseignants comme les programmes de formation des futurs enseignants traitent de QSV (examinées ici, à travers l'exemple des inégalités, des discriminations et de la justice sociale) sur un double registre : comme savoir savant, transmis en tant que tel (stabilisé ou en débat) ; et comme norme de comportement impérative, à apprendre, intérioriser et à faire apprendre et intérioriser aux futurs élèves. Cette ambivalence peut contribuer à éclairer certaines difficultés à enseigner les questions vives.

Pour illustrer, citons quelques exemples de difficultés que peuvent rencontrer les enseignants à diffuser des savoirs sur les questions liées aux transformations de la structure sociale et aux inégalités dans la partie sociologique. Ainsi, une jeune enseignante en première année de mise en responsabilité en classe<sup>14</sup> citant le titre du livre de Henri Mendras<sup>15</sup> sur « la fin des paysans » devant des élèves d'un lycée implanté en milieu rural, une des auteures a pu observer de nombreuses réactions de la classe, pour rappeler (à juste titre) combien le sujet en apparence balisé peut être une QSV : « Les agriculteurs n'ont pas disparu, vous ne pouvez pas dire ça ! », « les paysans existent, sans eux on ne pourrait pas manger ! », ou encore, « Mon père m'a dit que les agriculteurs étaient peut-être moins nombreux, mais qu'ils avaient plus de terre ! ». Dans un autre exemple, un cours construit à partir de données statistiques permettant de dégager un « portrait type du chômeur » comme une femme, jeune, de milieu ouvrier, d'origine immigrée fait réagir une élève : « Dites tout de suite que je ne trouverai jamais d'emploi ! ». Ces maladresses de jeunes enseignant-es à peine sorti-es de formation ou en cours de formation, soulignent la force des mots et des analyses mais aussi ce qui peut faire d'une question « socialement vive » un sujet de réactions et de contestations pour beaucoup d'élèves (et, souvent aussi, de parents), même lorsqu'il s'agit de savoirs « stabilisés » au programme et/ou dans une discipline scientifique.

Sans développer ici, nous rappellerons que c'est également vrai bien sûr quand il s'agit d'un « savoir-faire » comme la transmission des valeurs de la laïcité – enjeu désormais longuement développé dans les unités d'enseignement de « préparation au métier » et de « connaissance du métier d'enseignant ». Les récents drames comme l'assassinat de Samuel Paty (2020) et de Dominique Bernard (2023) illustrent de manière particulièrement prégnante la difficulté à enseigner les savoir-faire, les

---

<sup>14</sup> Observation en classe de seconde dans un lycée rural en 1995-1996 par Maryse Bresson.

<sup>15</sup> Henri Mendras, *La fin des paysans. Innovations et changement dans l'agriculture française* (S.E.D.E.I.S, 1967).

comportements et les propos autorisés et non autorisés dans le cadre de l'école et de la société républicaines.

Sans prétendre ici vouloir analyser de tels drames qui font l'objet de multiples hommages dans les écoles, les médias et divers reportages, nous mettrons en exergue pour finir quelques controverses sociales et de politiques publiques relatives à l'enseignement et/ou la transmission de savoirs et savoir-faire sur les questions de justice sociale, d'inégalités et de discriminations. Concernant ces QSV, il est compliqué pour des professeurs de SES, non seulement de réussir l'apprentissage pour les élèves mais même, de les aborder en classe sans susciter des réactions.

Si la question des inégalités socio-économiques est encore une QSV, c'est plus encore le cas semble-t-il d'autres formes d'inégalités qui ont suscité ou suscitent des controverses importantes. Parmi ces controverses, l'une d'elle croise les enseignements de science de la vie et de la Terre (SVT) et de sciences économiques et sociales : il s'agit des inégalités de genre. Comme le souligne par exemple la sociologue Nadia Chonville (2018), à partir de 2013, le mouvement constitué contre la loi du 17 mai 2013 ouvrant le mariage aux couples de personnes de même sexe (dite loi du mariage pour tous) et mené en France par « la Manif pour tous » s'est ainsi mobilisé contre l'utilisation des études de genre dans le cadre de la prévention des inégalités femmes-hommes en milieu scolaire. La controverse entre ce mouvement et l'Éducation nationale a alors eu selon cette auteure, un impact sensible sur la définition du concept de genre dans l'espace politique et médiatique français et sur la mise en œuvre de divers projets académiques en faveur de l'égalité femmes-hommes.

La question des statistiques ethniques, et des approches intersectionnelles est actuellement un débat vif au sein de la communauté scientifique en sociologie – certain-es auteur-es dénonçant « l'aveuglement volontaire » des chercheur-es et justifiant de réintroduire la « race » comme catégorie d'analyse (Brun et Cosquer, 2022). Pourtant cette question n'est à l'évidence pas stabilisée en sciences sociales, comme l'illustrent les controverses autour de l'ouvrage de Stéphane Beaud et Gérard Noiriel qui dénoncent au contraire la complaisance de certains chercheurs à s'emparer de ces questions mises à l'agenda politique et médiatique malgré leur discrédit dans l'histoire et la tradition

des sciences sociales (Beaud et Noiriél, 2021). En effet, comme l'écrit Fabrice Dhume (2010), la « race » est moins un objet de savoir qu'un problème tant la notion produit une intrication de la science, de la morale et de la politique.

En manipulant de telles notions, nous ne pouvons nous départir d'interrogations normatives, avec l'inquiétude que génère l'expérience du désastre qui est aujourd'hui nôtre. Nous sommes responsables de ce que nous faisons d'un héritage bien difficile à assumer : tout ce qui a été fait au nom de la race. [...] Catégorie-limite et catégorie-passerelle, la « race » est un point voué à l'instabilité. Sauf à recourir à l'imaginaire raciste, elle n'est jamais entièrement purifiable [...]. (Dhume, 2010 : 62)

Comme le rappellent ces controverses, la production et la diffusion de savoirs sont des enjeux de politique publique, des enjeux sociétaux, qui produisent des effets. Enseigner des savoirs et des savoir-faire sur la justice sociale, les inégalités et les discriminations est incontournable, tout en comportant inévitablement des risques de contestation, de rejet. Par ailleurs, c'est dans le monde scientifique mais aussi dans le monde éducatif et dans la relation avec les autres domaines de la société, que se construit, se renégocie sans cesse la stabilité et l'acceptabilité de ces savoirs.

### **Conclusion : Les QSV comme révélateur d'un défi majeur pour l'enseignement dans une société instable**

Nous avons rappelé en introduction que les questions socialement vives relevaient de savoirs non stabilisés. Au terme de notre réflexion, il apparaît toutefois que l'instabilité ne caractérise pas seulement les savoirs mais, les normes sociales qui fondent le vivre ensemble dans notre société et que c'est l'incertitude, voire les conflits pour modifier ces fondements, qui sont aussi en jeu, aussi bien aux étapes de la production/coproduction des savoirs scientifiques que de leur diffusion par les manuels et dans les classes.

La question des inégalités est ainsi un objet d'étude légitime en sociologie, mais reste une QSV pour l'enseignant (comme l'illustrent les enjeux de discrimination) et pour la recherche (comme le montrent

les controverses sur la théorie du genre ou le retour de la « race » comme catégorie d'analyse pour certains auteurs en sciences sociales). Ces exemples illustrent une vérité plus générale : la réussite scolaire des apprenants, et avec elle, la réussite des enseignants qui les forment, sont tributaires de la stabilité des savoirs et savoir-faire transmis. Mais les chemins du savoir ne sont pas complètement autonomes. Ils croisent constamment des enjeux de société : des enjeux de désignation, de chiffrage, d'action publique et d'orientation idéologique et politique. C'est pourquoi, éduquer les jeunes générations, faire société implique de prévenir les tentations et dangers de vouloir modeler l'histoire et le présent afin d'influencer le présent et le futur. Une telle exigence passe par le maintien sans naïveté mais, autant qu'il est possible d'une autonomie propre à la production des savoirs dans le domaine des sciences – et notamment, pour ce qui nous intéresse ici, des sciences économiques et sociales. Cela implique d'intégrer les biais de collecte des données et d'analyse, et de rendre compte des débats, de la pluralité des points de vue. Comme l'a rappelé la récente crise sanitaire dite du Covid-19, l'enjeu de production des savoirs scientifiques s'avère inséparable de l'enjeu de défense de la démocratie.

### Références bibliographiques

- ATKINSON Anthony B., 2015. *Inégalités*, Paris, Seuil.
- BEAUD Stéphane & NOIRIEL Gérard, 2021. *Race et sciences sociales. Essai sur les usages publics d'une catégorie*, Marseille, Agone.
- BRUN Solène & COSQUER Claire, 2022. *Sociologie de la race*, Paris, Armand Colin.
- CHONVILLE Nadia, 2018. « L'impact de la controverse autour de la "théorie du genre" sur les projets Égalité filles-garçons en Martinique : une prophétie autoréalisatrice ? », *Cahiers du Genre*, 65 (2), p. 101-123, <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0101>.
- DHUME Fabrice, 2010. « De la race comme un problème. Les sciences sociales et l'idée de nature », *Raison présente*, 174, p. 53-65, <https://doi.org/10.3406/raipr.2010.4227>.

- DOCKÈS Pierre, 2019 [2017]. *Le Capitalisme et ses rythmes. Quatre siècles en perspective*, tome 2 « Splendeurs et misère de la croissance », 2 Vol., Paris, Classiques Garnier.
- LEGARDEZ Alain & SIMONNEAUX Laurence (coord.), 2006. *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- LEGARDEZ Alain, SIMONNEAUX Jean et SIMONNEAUX Laurence, 2008. « Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives », *Éducation et socialisation*, 24, p. 101-114, <https://doi.org/10.4000/edso.15952>.
- ROBBINS Lionel, 1932. *An Essay on the Nature of significance of Economic Science*, Londres, Macmillan and Co.
- SIMONNEAUX Laurence, 2008. « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, 198 (3), p. 179-185, <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>.
- SEN Amartya, 2022. *Citoyen du Monde. Mémoires*, trad. de l'anglais par S. Kleiman-Lafon, Paris, Odile Jacob.

**Annexe****Des réformes à venir ?**

Le 25 juin 2024, juste avant la dissolution de l'assemblée nationale par le Président de la République Emmanuel Macron, une information circule sur la concession faite par le ministère de l'Éducation nationale aux syndicats d'un « allègement du programme » de terminale en SES. Trois chapitres sur douze sont supprimés : un chapitre sur les crises financières, un chapitre sur l'école et... le chapitre sur la justice sociale, suscitant aussitôt les protestations des syndicats sur le choix « sans concertation » des chapitres, emblématiques selon le syndicat national des enseignements de second degré (SNES).

À la rentrée de septembre 2024, cette réforme reste incertaine. En effet, il n'y a pas confirmation par la ministre démissionnaire. Cependant, lors de la pré-rentrée académique pour les stagiaires de master 2 MEEF-SES, les inspecteurs d'académie annoncent que les trois chapitres seraient bien supprimés, avant d'être remis au programme mais seulement pour le « grand oral » du baccalauréat.

Fin 2025, un nouveau référentiel en SES (nouveau programme) fait l'objet d'échanges entre le Ministère et les organisations syndicales : un point de friction est la mention au programme que l'enseignement des SES « n'a pas pour objet la présentation des débats, qu'ils soient de société ou théoriques ». L'association des professeurs de SES (APSES) publie une tribune dans le journal *Le Monde* dénonçant « ce déni de questions socialement vives<sup>a</sup> ».

Ces épisodes confirment la tendance des ministères analysée dans ce texte à écarter du programme les questions socialement vives dont fait partie la justice sociale, en sciences économiques et sociales.

a. Source : « Tribune : La réforme transforme la formation des professeurs de SES, non en espace d'apprentissage scientifique et didactique, mais en outil de formatage », *Le Monde* [en ligne], 2 décembre 2025. URL : [https://www.lemonde.fr/education/article/2025/12/02/la-reforme-transforme-la-formation-des-professeurs-de-ses-non-en-espace-d-apprentissage-scientifique-et-didactique-mais-en-outil-de-formatage\\_6655648\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2025/12/02/la-reforme-transforme-la-formation-des-professeurs-de-ses-non-en-espace-d-apprentissage-scientifique-et-didactique-mais-en-outil-de-formatage_6655648_1473685.html) (consulté le 2 mars 2026).

**Des réformes à venir ? Commentaire à propos de l'annonce  
de la suppression d'une partie du programme  
faite par le ministère de l'Éducation nationale en juillet 2024**

## **TROISIÈME PARTIE**

### **Savoirs et institutions en perspectives historiques dans le champ éducatif**



## Introduction

### *Savoirs et institutions en perspectives historiques dans le champ éducatif*

Maryse BRESSON (coord.)

Dans le prolongement des deux premières parties qui ont mis en évidence la diversité des modèles de réussite éducative et des chemins de la formation pour les enseignant·es et les formateurs·rices, nourrissant le constat d'une relation complexe, la troisième partie de cet ouvrage est consacrée à une mise en perspective historique du champ éducatif, en prenant en compte le temps long des savoirs et institutions. Ces deux dimensions sont liées puisque, pour être reconnue comme un savoir éducatif, une connaissance doit être reconnue et légitimée par des institutions. Les institutions sont des ensembles organisés, régis par des règles, des lois, en vue de satisfaire des intérêts collectifs. Ce sont des organisations durables – le sociologue Émile Durkheim souligne qu'elles se transmettent d'une génération à l'autre. Ancrées dans la durée, les institutions éducatives n'en sont pas moins traversées par des transformations qui, en retour, redéfinissent les chemins du savoir et les critères de la réussite éducative.

Cette troisième partie souligne précisément la nécessité de resituer le champ éducatif au prisme du temps long et des apports de l'Histoire, à partir d'études de cas d'enseignements et des institutions de formation, depuis la Révolution française et ses suites, jusqu'aux institutions actuelles. Sans prétention à l'exhaustivité, les auteur·es des différents chapitres proposent de contribuer à identifier les dynamiques à l'œuvre dans la durée, en questionnant le sens du concept de réussite et les chemins du savoir dans les différents contextes. Les contributions interrogent

notamment les formes complexes d'affirmation d'un savoir comme légitime, et les processus de sa reconnaissance comme savoir éducatif – comme, l'inscription « au programme » d'enseignement et, également, la lente construction/déconstruction de distinctions constitutives d'une hiérarchie des savoirs scolaires et professionnels comme des institutions porteuses de représentations différenciées de la « réussite éducative ».

Dans le chapitre 8, **Jean-Charles Geslot** analyse l'affirmation progressive de l'histoire contemporaine en tant que discipline légitime, montrant comment elle s'impose peu à peu comme un enseignement essentiel au sein des institutions éducatives. Après une période postrévolutionnaire de conflictualité mémorielle importante, il faut attendre essentiellement la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle pour que ce thème s'inscrive de manière pérenne dans les programmes. Tandis qu'au dernier tiers du siècle s'instaure une sorte de consensus, alors que l'apprentissage scolaire de l'histoire acquiert une dimension civique de plus en plus affirmée.

**Cédric Perrin** présente ensuite les profondes mutations de l'apprentissage en lien avec l'artisanat. L'objet du chapitre 9 est de montrer, pour la France, comment l'apprentissage artisanal ancien s'est profondément transformé au cours du XX<sup>e</sup> siècle autour de nouvelles régulations instituées par la dynamique de scolarisation au sein du dispositif d'enseignement professionnel. La progressive marginalisation de l'apprentissage caractérisant la France apparaît alors comme le produit d'une dynamique qui exclut d'en avoir une conception figée.

Dans le chapitre 10, **Alain P. Michel** retrace sous un autre angle les dynamiques historiques des savoirs et des institutions, en s'intéressant à la diversité des formations des ingénieurs français. Ces formations, plus ou moins prestigieuses, créent des « plafonds de verre » au sein de ce corps professionnel, générant des distinctions sociales, fonctionnelles et techniques entre ingénieurs. La carrière de l'ingénieur Pierre Bézier révèle les tensions et adaptations de la profession, illustrant la complexité de la reconnaissance des ingénieurs dans un environnement en constante mutation.

Adopter une telle perspective historique permet de mieux comprendre les conditions dans lesquelles certains savoirs accèdent à la reconnaissance, tandis que d'autres demeurent négligés ou éclipsés. En éclairant

les continuités, les ruptures et les reconfigurations des institutions éducatives, cette partie s'attache à comprendre comment se sont construites, dans l'Histoire, les normes de légitimité qui façonnent encore aujourd'hui les conceptions de la réussite éducative.



## Une question vive au XIX<sup>e</sup> siècle : l'enseignement de la Révolution et de l'histoire contemporaine

Jean-Charles GESLOT

L'enseignement de l'histoire contemporaine – soit la période commencée avec la rupture de 1789 – constitue au XIX<sup>e</sup> siècle, à bien des égards, une « question vive ». Aux réticences scientifiques qu'elle suscite quant à son intérêt heuristique se joignent des polémiques publiques qui peuvent être virulentes, à une époque de fortes tensions politiques marquées par une conflictualité mémorielle importante. Cette situation risque, pour de nombreux observateurs de l'époque, de contaminer le monde scolaire si on y enseigne la période contemporaine. Il faut donc attendre essentiellement la deuxième moitié du siècle pour que ce thème s'inscrive de manière pérenne dans les programmes : dans l'enseignement secondaire, en 1848 pour l'histoire de la Révolution et de l'Empire, en 1863 pour la période postérieure à 1815, puis en 1867 dans les écoles primaires. La III<sup>e</sup> République elle-même fait montre de certaines réticences devant cette évocation auprès de la jeunesse des faits les plus récents du passé national. Pourtant le dernier tiers du siècle voit une sorte de consensus s'instaurer autour de l'idée d'un enseignement de l'histoire contemporaine, jugé légitime et nécessaire à l'heure où l'apprentissage scolaire de l'histoire acquiert une dimension civique de plus en plus affirmée.

**MOTS-CLÉS** : enseignement, histoire, histoire contemporaine, questions vives, révolution.

L'histoire dite « contemporaine » occupe aujourd'hui une place majeure dans les programmes scolaires. Si on l'assimile à la période postérieure à 1789, on constate en effet que, sur les 30 thèmes définis par les instructions officielles entre le CM1 et la terminale (générale), 18 portent sur cette période. L'intégralité des classes de CM2, de 3<sup>e</sup>, de 1<sup>re</sup> et de T<sup>le</sup> y sont consacrées, ainsi que le dernier thème de CM1. Si l'on se limite

au seul enseignement secondaire général, un élève passe près de quatre des sept années à étudier l'histoire depuis la Révolution française. Seules les classes de 6<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup> et de 2<sup>nd</sup>e traitent exclusivement de la période antérieure à 1789<sup>1</sup>.

La finalité culturelle et civique de l'enseignement scolaire de l'histoire justifie pleinement l'accent mis sur l'histoire depuis 1789 (Colas, 2011). Il s'agit de donner aux élèves, futures citoyennes et futurs citoyens, les éléments de compréhension du monde d'aujourd'hui, qui date largement de la Révolution et des XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles.

Comme l'indiquent les programmes du cycle 4, les élèves « acquièrent [...] des éléments éclairant le monde contemporain dans lequel ils vivent ». En CM2, comme en 3<sup>e</sup> et en terminale, plusieurs thèmes du programme doivent être traités « jusqu'à nos jours ». L'histoire contemporaine et même du temps présent pèse donc d'un poids certain dans l'enseignement scolaire de l'histoire, et cela semble une évidence à peu près communément admise. Cela ne pose guère de problème, si ce n'est la question de l'équilibre entre les périodes académiques, qui n'a qu'un enjeu minime hors de l'enseignement supérieur. Il n'y a donc guère de polémique en la matière, dans un monde éducatif qui en connaît bien d'autres – notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire.

Ce consensus n'a cependant pas toujours existé : jusqu'au dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle au moins, l'idée d'enseigner la Révolution et ses suites était tout sauf une évidence, et plutôt un facteur de dissensus. Cela constituait même, comme nous dirions aujourd'hui, une « question socialement vive » au sens où cette expression est communément admise. Laurence Simmoneaux la définit ainsi :

Les questions socialement vives font l'objet de controverses entre spécialistes des champs disciplinaires et/ou entre les producteurs de savoirs non académiques (professionnels, associations,

---

<sup>1</sup> « Programmes pour les cycles 2, 3, 4 », *Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale*, 26 novembre 2015 ; « Programme de l'enseignement d'histoire-géographie de la classe de seconde générale et technologique, de la classe de première de la voie générale et de la classe de première de la voie technologique », *Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale*, n° 1, 22 janvier 2019 ; « Programme d'histoire-géographie de terminale générale », *Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale*, n° 8, 25 juillet 2019.

consommateurs...). Elles sont empreintes d'incertitudes, dans les savoirs de référence comme dans les implications sociales. Ces questions interpellent les pratiques sociales et renvoient aux représentations sociales et aux systèmes de valeurs ; elles sont considérées comme un enjeu par la société et suscitent des débats ; elles font, selon l'actualité, l'objet d'un traitement médiatique important. Les enseignants se sentent souvent démunis pour les enseigner car il s'agit de savoirs non stabilisés susceptibles de générer des conflits dans la classe du fait de leur « vivacité » sociale. (Simonneaux, 2008 : 179-180)

L'ensemble de ces caractéristiques peuvent largement s'appliquer à l'enseignement de l'histoire « de 1789 à nos jours » au XIX<sup>e</sup> siècle.

Il s'agira donc de voir quels problèmes pouvait poser cet enseignement, et comment l'idée de sa nécessité s'est progressivement imposée. On commencera toutefois par un panorama de l'intégration progressive de l'histoire contemporaine aux programmes de l'enseignement primaire et secondaire. Après avoir décrit les craintes que cette intégration a pu susciter, nous verrons pour terminer l'entreprise discursive de légitimation de cet enseignement, facteur d'apaisement d'une question de moins en moins vive.

### **L'intégration progressive de l'époque contemporaine aux programmes scolaires**

#### *Un développement empirique*

On rappellera pour commencer qu'on ne saurait avoir de représentation fixiste de cette question pour le XIX<sup>e</sup> siècle, dans la mesure où l'enseignement de l'histoire contemporaine se met en place progressivement durant cette période, tout comme l'enseignement de l'histoire en général (Garcia et Leduc, 2003), et, au-delà, le système scolaire lui-même. Il faudrait d'ailleurs plutôt parler de systèmes scolaires au pluriel, car il en existe deux parallèles et tout à fait étanches pendant toute la période (Luc *et al.*, 2020).

Dans l'enseignement secondaire, longtemps réservé aux fils des élites, et existant dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement historique reste pendant un certain temps rudimentaire et inégal d'un établissement à l'autre ; il est souvent perçu seulement comme un outil au service de l'étude des humanités, et met donc du temps à être considéré comme

une fin en soi. Des professeurs spéciaux sont systématisés dans les établissements à partir de 1818.

L'enseignement primaire, destiné aux enfants des classes populaires, se met en place plus tardivement, essentiellement à partir de la loi Guizot (1833), laquelle ne place pas l'histoire parmi les matières obligatoires, sauf pour les écoles primaires supérieures – peu développées. La loi Duruy de 1867 représente ici une étape essentielle : c'est elle en effet qui instaure cet enseignement obligatoire de l'histoire et de la géographie (de la France) dans les programmes des écoles primaires.

La question de l'enseignement de l'histoire, et notamment de l'histoire contemporaine, se pose donc différemment dans ces deux réseaux parallèles, qui concernent des publics différents, dont la place dans la société et par conséquent les enjeux de l'éducation divergent. Deux phases communes se distinguent nettement toutefois, de part et d'autre de l'année 1848 : au temps des hésitations succède celui de l'affirmation de l'histoire contemporaine.

#### *Le temps des hésitations (1802-1847)*

Dans les établissements secondaires, l'enseignement de l'histoire contemporaine aurait pu être obligatoire dès le début de la période. En 1802 en effet, les programmes indiquent qu'on enseigne « les éléments de la chronologie et de l'histoire jusqu'à la fondation de l'empire français » d'un point de vue général en classe de 3<sup>e</sup>, pour la France seule en classe de rhétorique (l'actuelle 1<sup>re</sup>) (Marchand, 2000<sup>2</sup>). Cependant cette prescription est peu suivie d'effets, pour plusieurs raisons. D'abord, l'enseignement de l'histoire est encore relativement peu développé, faute de professeurs spécialisés ; il ne concerne que trois, puis deux niveaux de classe. Ensuite, l'idée de couvrir la période révolutionnaire et de chanter les louanges de Napoléon Bonaparte suscite de nombreuses résistances sur le terrain, dans les établissements – c'est, déjà, une « question vive » – surtout du côté des prêtres enseignants, encore très nombreux. Enfin, troisième élément défavorable, les indications sur cet enseignement sont très vagues,

---

<sup>2</sup> Nous renvoyons une fois pour toutes à cet ouvrage pour les références et le contenu des textes réglementaires évoqués ci-après.

il n'y a ni programme, ni manuels conseillés (Garcia et Leduc, 2003 ; Jourdan, 2021 : 45).

Avec le retour de la royauté, l'idée d'enseigner l'histoire contemporaine suscite des hésitations qui provoquent reculs et avancées. Entre 1814 et 1826, le programme ne donne pas de précision quant au *terminus ad quem*, en indiquant seulement qu'est traitée « l'histoire moderne », qui à l'époque peut aussi inclure l'après 1789. En 1826 cependant, l'histoire contemporaine est bien inscrite au programme, qui doit couvrir « jusqu'à nos jours ». L'expérience ne dure pas plus de deux ans : le programme de 1828, le plus régressif du XIX<sup>e</sup> siècle, arrête l'étude de l'histoire à... la mort de Louis XIV (1715). Non seulement donc on n'étudie plus l'époque contemporaine, mais on n'aborde plus non plus ni le mouvement des Lumières, ni la crise de la monarchie des Bourbons. Il faut attendre 1838 pour que le XVIII<sup>e</sup> siècle soit réintégré au programme, mais celui-ci s'arrête alors à nouveau à 1789.

Pendant toute cette période, la question de l'enseignement de l'histoire contemporaine ne se pose guère pour l'enseignement primaire, qui n'est qu'embryonnaire jusqu'à ce que la loi Guizot ne soit véritablement suivie d'effets, et où, on l'a dit, les cours d'histoire ne sont à aucun moment obligatoires.

### *L'affirmation de l'histoire contemporaine (à partir de 1848)*

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, on distingue deux moments clés. Le premier est l'année 1848 qui marque, avec l'instauration de la deuxième République, l'intégration, qui ne sera plus remise en question, de la période révolutionnaire et impériale au programme des lycées et collèges du 8 octobre 1848. La deuxième étape importante est l'année 1863, quand le ministre Victor Duruy, historien lui-même, étend l'étude de l'histoire à la classe de Philosophie (terminale), en consacrant cette dernière année à la seule période contemporaine. Décision sur laquelle la III<sup>e</sup> République ne revient jamais après 1870 : les programmes jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle courent bien tous jusqu'à la période la plus récente, avec seulement deux nuances. D'abord entre 1871 et 1880 : le programme s'arrête à 1848 – sûrement par volonté du ministre républicain Jules Simon, qui prend cette décision en octobre 1871, d'exclure la

période impériale et la récente et cuisante défaite de 1870-1871 ; ensuite entre 1885 et 1902, avec un programme qui s'arrête à 1875, soit à la fondation constitutionnelle de la III<sup>e</sup> République. À partir de 1902, il est prolongé jusqu'à l'année 1889.

Dans les écoles primaires, l'enseignement de l'histoire est, répétons-le, rendu obligatoire par l'article 16 de la loi Duruy du 10 avril 1867. On possède peu d'éléments sur la réalité d'un enseignement de l'histoire jusque-là ; il n'était que facultatif – même si une importante production de manuels semble indiquer que la matière fait bien l'objet de cours (Garcia et Leduc, 2003 : 64-66). Quant à savoir si cet enseignement intègre bien l'histoire contemporaine, il est encore plus difficile de l'évaluer. En tout état de cause, à partir du moment où cet enseignement historique devient obligatoire, il est tout de suite défini comme devant couvrir « jusqu'à nos jours ». Ici encore cependant, il y a souvent loin entre les prescriptions de la rue de Grenelle et la réalité vécue dans les classes.

En définitive, c'est surtout à partir du milieu du siècle, et plus particulièrement dans son dernier tiers, que l'enseignement de l'histoire contemporaine devient véritablement – et progressivement – une réalité pédagogique, et ce dans les deux ordres d'enseignement. Le caractère tardif et relativement lent de cette évolution s'explique largement par l'hostilité que suscite l'introduction d'une telle thématique dans les programmes.

### **Une « question vive » : les craintes suscitées par l'enseignement de l'histoire contemporaine**

Pendant toute la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle donc, l'idée d'enseigner l'histoire « de 1789 à nos jours » est loin de constituer une évidence ; elle apparaît plutôt comme source de problèmes et de craintes, qui se cristallisent autour de trois perspectives principales.

#### *Un passé qui n'est pas encore passé*

Il faut rappeler pour commencer l'espèce de réticence que suscite en général, au XIX<sup>e</sup> siècle, l'histoire contemporaine. Trop « présente » pour relever du « passé », elle se voit parfois dénier une réelle appartenance à l'histoire. Concluant en 1867 le *Rapport sur les études historiques*, Jules Thiénot écrit

ainsi : « Les époques qui suivent [la Révolution et l'Empire] ne sont pas encore du domaine de l'histoire » (Geffroy *et al.*, 1867 : 356). D'autre part, comme le rappelle Gérard Noiriel, cette période est longtemps considérée comme peu digne de l'intérêt des historiens universitaires, au regard d'une éthique scientifique en voie de constitution (Noiriel, 1998 : 12-14). Les dernières décennies, plus familières aux hommes du temps, paraissent en effet moins intéressantes à étudier, et ne semblent guère présenter d'enjeu méthodologique particulier, à rebours des périodes plus anciennes dont la compréhension présente un défi heuristique plus affirmé.

En outre, se pose pour l'histoire contemporaine un problème spécifique, que montre bien la définition qu'en donne le *Grand Dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> siècle* dirigé par Pierre Larousse : elle est, peut-on y lire, l'« Histoire des événements de notre époque ou relative à des temps dont il subsiste encore des témoins » (Larousse, s.d. : 300). Or cette dernière caractéristique, la subsistance de témoins encore vivants, fait, au sens propre, de cette histoire une « question vive », un sujet épineux, voire tabou. « [Le] plus grand écueil de l'Histoire contemporaine, c'est les ménagements que l'on doit aux vivants », écrit Eugène Labaume, lui-même mémorialiste de l'Empire et historien précoce de la Révolution, l'un des premiers peut-être à proposer une réflexion sur les enjeux de l'histoire de cette période (Labaume, 1818 : 43). C'est l'un des éléments de l'argumentation choisie par les députés de l'opposition républicaine lors du débat budgétaire de 1864 au Corps législatif, pour critiquer les cours d'histoire contemporaine introduits l'année précédente par Victor Duruy. Eugène Pelletan dit ainsi : « [Q]uand nos enfants iront s'asseoir sur les bancs du collège, ah ! ne les exposez pas, ne les exposons pas à entendre faire le procès de leur père vivant et ne condamnez pas leur piété filiale à une pareille épreuve. » Ernest Picard renchérit : « [D]ans nos discordes civiles, des hommes qui ont pris parti pour ce qu'ils croyaient la vérité, qui ont des enfants, car la Constitution ne l'interdit pas... (On rit), verront enseigner que leurs actes sont répréhensibles et qu'ils doivent être traités aussi sévèrement que le sont quelquefois les partis vaincus<sup>3</sup>. » L'enseignement de l'histoire contemporaine présente, on le voit, à leurs

---

<sup>3</sup> *Le Moniteur universel*, 19 mai 1864.

yeux, un double risque : celui d'évoquer l'action de personnalités encore vivantes, action pas toujours recommandable au vu des excès en tous genres que le déchaînement des passions politiques a pu entraîner depuis 1789 ; celui de rappeler aux jeunes générations les comportements de leurs pères et de leurs grands-pères, cause probable de disharmonie familiale voire de conflits au sein des classes, dans les établissements scolaires.

Il faut, pour comprendre ce positionnement, bien avoir à l'esprit le caractère très vif que peut prendre tout au long du siècle, dans la société française, la mémoire des événements survenus depuis 1789. Rien peut-être ne l'exprime mieux que les échanges tenus à la Chambre des députés le 29 janvier 1891 à propos de la pièce *Thermidor* de Victorien Sardou. C'est à l'occasion de cette séance que Georges Clemenceau lance sa fameuse expression « la Révolution est un bloc » ; surtout, il jette à la face de ses opposants conservateurs le comportement de leurs aïeux durant les événements, et ce d'une façon particulièrement violente, en les présentant comme des traîtres qui « marchaient contre la France », « contre la patrie », et en accusant leurs descendants : « Est-ce que vous n'avez pas du sang sur vous ? » Autant d'attaques auxquelles les principaux intéressés répondent sur le même ton, en parlant d'« assassins » à propos des révolutionnaires<sup>4</sup>. On imagine aisément, à la lecture de ces échanges particulièrement âpres, tenus pourtant un siècle après les faits, le caractère encore très vif des mémoires, et la crainte nourrie par certains de voir une telle violence perpétrée dans les cours de récréation.

On la craint d'autant plus que les établissements d'enseignement secondaire voient se côtoyer les rejetons des familles de l'élite politique passée et présente, et les rivalités qui opposent ces dernières rejaillissent parfois sur l'attitude des élèves. L'incident qui se produit à la cérémonie de remise des prix du concours général en août 1868 en témoigne : à l'appel de son nom, et par deux fois, le jeune Godefroy Cavaignac, 15 ans, fils de l'ancien homme fort de la deuxième République et candidat déçu à la présidentielle de décembre 1848, refuse de se lever et d'aller recevoir son prix des mains du Prince impérial, 12 ans, fils de Napoléon III qui avait, lui, remporté cette élection avant de fonder l'Empire (Geslot, 2009 : 251-252). Quelques années plus tard, c'est

---

<sup>4</sup> *Journal officiel de la République française*, 30 janvier 1891, p. 156.

un neveu d'Émile Ollivier qui, à en croire ce dernier, est « obligé de protester en pleine classe contre le langage tenu sur [le] compte » de son oncle, ancien chef du gouvernement de l'empereur (Ollivier, 1895-1918 : VI, 605). On comprend dès lors que l'idée d'évoquer les événements récents en classe en inquiète plus d'un : la question, décidément, porte un trop grand risque de politisation.

### *Un risque de politisation*

Ce risque est bien lié, en effet, « à la nature très politique de la Révolution et de ses suites au XIX<sup>e</sup> siècle » ; comme le dit Marc Deleplace, « il n'est pas certain que la politique n'ait jamais quitté l'horizon de son enseignement » (Deleplace, 2014). Il faut aussi rappeler que l'histoire de la Révolution imprègne le débat politique et l'actualité pendant une grande partie du siècle, notamment sous la Restauration et la monarchie de Juillet. Elle est, dit Patrick Garcia, « la matrice de la vie politique française » en même temps qu'un facteur puissant de division ; à travers son acceptation ou son rejet se pose la question de la nature du régime politique et de la façon de faire nation (Delacroix *et al.*, 2007 : 11-12, 74). C'est un enjeu majeur, qui cristallise les débats et les oppositions. Évoquer en classe la Révolution et la succession des différents modèles politiques qui l'ont suivie, c'est immanquablement donner aux élèves à les juger et à les comparer, à se positionner par rapport à elle et à eux, à affirmer pour cela des orientations idéologiques parfois ancrées dans des habitus familiaux. La crainte est grande par conséquent de voir les salles de classe se transformer en clubs politiques, à une époque, qui plus est, où collèges et lycées constituent le lieu d'une forte politisation de la jeunesse pouvant aboutir à des mouvements de protestation et de révolte (Thiercé, 2001 ; Caron, 2008).

Certains se réjouissent de voir l'histoire contemporaine venir contribuer à cette politisation : ainsi, en 1863, la *Revue des Deux Mondes* se félicite de l'introduction de cet enseignement : « Nos classes de philosophie vont devenir de petites conférences politiques, de petits clubs très intéressants [...]. La liberté de discussion régnera dans ces cours d'histoire et de politique, car sans liberté de critique pas d'histoire<sup>5</sup>... ». Mais d'autres, la

---

<sup>5</sup> *Revue des Deux Mondes*, 14 août 1863.

plupart, craignent cette évolution qui pourrait provoquer une aggravation des tensions politiques. Aussi les autorités n'ont-elles de cesse de prescrire aux enseignants, souvent victimes d'une mauvaise réputation en la matière, la plus grande neutralité, sur les questions d'histoire contemporaine, et d'histoire en général. Ainsi en 1818, Royer-Collard, président de la commission de l'Instruction publique, indique que le professeur d'histoire, notamment celui d'histoire moderne, « devra surtout éviter tout ce qui pourrait appeler les élèves dans le champ de la politique et servir d'aliment aux discussions de parti » (Marchand, 2000 : 113). En 1833, c'est à l'instituteur que Guizot recommande de « se garder d'ouvrir son école à l'esprit de secte ou de parti » et de « s'élever au-dessus de querelles passagères qui agitent la société » (Kahn, 2007 : 122). Cinq décennies plus tard, Ernest Lavisse écrit à son tour :

Mais, de toute l'histoire, la partie la plus difficile à enseigner sera certainement celle qui s'ouvre avec la Révolution. Il est impossible de ne pas toucher un peu à des questions d'ordre social et politique : le tout est de le faire si modestement, si simplement, avec tant de précautions, que l'enfant fasse de la politique, comme le bourgeois gentilhomme faisait de la prose, sans le savoir. (Lavisse, 1887)

Moins que de définir une obligation de neutralité ou un quelconque devoir de réserve, il s'agit ici de préserver l'intégrité pédagogique de l'enseignement.

Les républicains n'apparaissent ainsi pas moins réticents que les autres à voir un enseignement de l'histoire se rapprocher trop près du temps présent. C'est Jules Simon, on l'a dit, qui, en octobre 1871, décide d'arrêter le programme à 1848, en excluant donc le Second Empire. À partir de 1880 et des programmes mis en place par Jules Ferry, c'est seulement « jusqu'à la constitution de 1875 » que court l'enseignement. En 1901, le ministre Georges Leygues, alerté sur « certaines difficultés auxquelles pouvait donner lieu l'application du programme d'histoire contemporaine », rappelle par une circulaire que « le professeur s'abstiendra de faire intervenir les faits de politique intérieure postérieurs à la date de 1875 », et que « [les] ouvrages qui comprendraient l'histoire des événements relatifs à la politique intérieure qui se sont produits en France depuis 1875 ne devront plus être laissés à la disposition des élèves », tandis que Gabriel Monod fait part de certaines réticences devant ce risque de

politisation de l'histoire (Marchand, 2000 : 667-668 ; Garcia et Leduc, 2003 : 99). En 1902, c'est seulement jusqu'à 1889 qu'est prolongé le programme (Hery, 1999) : inutile, pense-t-on sûrement, d'évoquer dans les classes les récents soubresauts de l'Affaire Dreyfus.

Face au risque de politisation, dans une France marquée par une conflictualité institutionnelle endémique tout au long du siècle, l'enseignement des faits historiques – et notamment politiques – récents fait donc l'objet de sévères mises en garde, voire d'une volonté de dissimulation. Ce souci de neutralité rappelé au fil des régimes est d'autant plus important que d'aucuns craignent également que ces cours d'histoire ne deviennent des instruments de propagande.

### *Un risque de propagande*

Ici encore, certains se réjouissent de la possibilité offerte par l'enseignement de l'histoire, et spécifiquement de l'histoire contemporaine, pour pouvoir faire de la propagande politique. En 1848, lorsqu'est instauré l'enseignement de la période 1789-1815, le journal républicain *L'Émancipation* jubile :

Nous applaudissons à cet arrêté [...] car la génération qui s'élève pourra du moins connaître ces pages immortelles de notre révolution et ces journées de l'empire où, si la liberté fut étouffée, la gloire, du moins, rayonnait sur nos drapeaux. Une étude sérieuse et réfléchie de cette époque aura pour résultat de dissiper ces ténèbres profondes où l'ignorance et la calomnie ont enseveli les grands hommes qui sauvèrent la France et nous donnèrent la République<sup>6</sup>.

D'autres, au contraire, se désolent de la possible instrumentalisation politique des cours d'histoire contemporaine, dans un sens comme dans son exact opposé d'ailleurs : quand les uns y voient une aubaine pour l'opposition, d'autres accusent les intentions du régime. Ainsi le critique littéraire et sénateur bonapartiste Charles Sainte-Beuve juge-t-il sévèrement l'introduction de l'histoire contemporaine dans le secondaire : « Duruy, dit-il, prépare des générations qui seront hostiles à l'Empire et crieront : Vive l'opposition ! j'ai accepté l'Empire pour qu'il nous débarrasse des régimes passés et je suis

---

<sup>6</sup> *L'Émancipation*, 16 octobre 1848.

indigné qu'on le serve si mal » (Ollivier, 1895-1918 : VI, 605). Si Sainte-Beuve craint la propagande républicaine – reprenant par là le stéréotype de l'enseignant « de gauche » si répandu alors –, d'autres craignent surtout celle du régime en place, qui définit lui-même les programmes et peut donc indiquer aux professeurs la façon de parler de lui-même. Cette accusation n'est pas toujours le fruit de l'imagination : l'intention de propagande est ainsi évidente dans le programme de 1802 (Jourdan, 2021 : 45). Elle est également présente dans celui de 1818, qui précise qu'en classe de rhétorique, « [le] professeur s'appliquera à graver dans [la] mémoire [des élèves] la succession des Rois, les événements les plus remarquables de leurs règnes, les guerres, les traités, les noms des grands hommes qui se rattachent aux principales époques de la monarchie » (Marchand, 2000 : 109) : c'est bien à l'histoire de la royauté, de ses grandes heures et de ses héros qu'est consacré l'enseignement secondaire de l'histoire en ce début de Restauration. Le proviseur du collège Louis-le-Grand ne s'y trompe pas, lui qui considère que l'objectif est d'insuffler aux élèves « le véritable amour de la Patrie, toujours inséparable de l'attachement et du dévouement au Prince » (Marchand, 2000 : 106).

Les critiques, qui s'expriment dans la presse ou au Parlement, ne manquent pas de pointer du doigt, régulièrement, la partialité politique des programmes. Elles ne sont toutefois pas systématiques : en 1848 par exemple, l'idée d'enseigner la Révolution et l'Empire passe quasiment inaperçue, la plupart des journaux, même les plus marqués politiquement, notamment dans l'opposition à la République et la défense de la monarchie catholique, se contentant de citer l'arrêté porteur du nouveau programme, sans le commenter. Même en 1863, les critiques contre le prolongement du programme « jusqu'à nos jours » ne se muent pas en véritable campagne politique contre le ministre. Au Corps législatif, les députés républicains Eugène Pelletan et Ernest Picard argumentent ainsi longuement contre ce qu'ils jugent « une idée intempestive » en craignant qu'une « histoire d'État » ne se mette en place dans les collèges et les lycées (Ollivier, 1895-1918 : VI, 604). Mais la décision de Victor Duruy ne suscite pas de véritable campagne d'opinion, et ne constitue pas un de ces moments d'hystérisation du débat public qui jalonnent en France l'histoire des réformes éducatives depuis le XIX<sup>e</sup> siècle.

Faut-il y voir une forme de résignation ? N'est-ce pas le signe que, de quelque bord politique que l'on soit, on finit par se résoudre à l'idée qu'on

ne peut déceimment former les jeunes générations au passé national sans leur apprendre les faits les plus récents ? D'une question vive, l'enseignement de l'après-1889 devient progressivement un véritable enjeu civique, ce qui semble concourir à apaiser la question.

### **D'une question vive faire un enjeu civique : la légitimation de l'enseignement de l'histoire contemporaine**

« *Un remède contre les idéologies* »

À rebours de l'idée, exprimée notamment par Sainte-Beuve, que l'enseignement de l'histoire contemporaine serait la porte ouverte à la propagande la plus subversive, certains expliquent qu'il pourrait au contraire permettre de lutter contre certains systèmes politiques, en permettant aux jeunes gens d'en saisir toutes les conséquences. L'idée est en effet que l'enseignement de l'histoire, basé sur des savoirs scientifiquement établis, peut constituer « un remède contre les idéologies » (Crubellier, 1985 : 54). Lorsqu'en 1848 sont instaurées l'histoire de la Révolution et celle de l'Empire, le journal *L'Événement* célèbre cette décision en souhaitant voir ainsi dresser « une barrière plus formidable encore à une foule de théories plus ou moins absurdes qui ont séduit tant de jeunes têtes inexpérimentées<sup>7</sup> ». C'est aussi l'une des justifications que Victor Duruy, dans son instruction du 24 septembre 1863 relative à l'enseignement de l'histoire contemporaine, donne à l'introduction des questions économiques : « L'Angleterre a pu traverser paisiblement une crise épouvantable [celle des années 1840], parce que les ouvriers connaissent tout ce que nos jeunes gens ignorent encore : les ressorts si délicats de la production et de la vie économique. Nos misères de 1848 sont venues de cette ignorance » (Marchand, 2000 : 297).

Ainsi s'affirme l'idée, quelque peu positiviste, que l'histoire contemporaine doit fournir au futur citoyen éclairé des outils intellectuels pour se faire une opinion juste et surtout raisonnée dans le domaine politique. La mue de l'histoire s'opère progressivement : de réservoir d'enseignement moraux, *magistra vitae*, elle devient, dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, un instrument au service d'une éducation civique. Comme

<sup>7</sup> *L'Événement*, 13 octobre 1848, p. 2.

l'indique encore Victor Duruy, le but de ce cours est d'« éclairer la route où nos enfants s'engagent en devenant hommes et citoyens ». Pour préparer l'avenir, ou tout au moins mieux appréhender le présent, l'étude du passé récent s'impose comme une nécessité.

*Connaître le passé récent pour comprendre le temps présent*

Citons là encore Victor Duruy, puisqu'il est celui qui a posé les fondations de l'enseignement de l'histoire contemporaine. En annonçant, lors de son discours à la cérémonie de remise des prix du concours général le 10 août 1863, l'établissement de cet enseignement, il explique :

Lorsque, au bout de la dernière année d'études, nous ouvrons devant nos élèves les portes du lycée, ils entrent dans l'inconnu. Fort au courant des choses de Sparte, d'Athènes et de Rome, ils savent encore ce qu'étaient un manoir féodal et l'œil-de-bœuf de Versailles ; mais ils ignorent la société dont ils deviennent membres actifs, son organisation, ses besoins, ses désirs, les grandes lois qui la régissent, et quel esprit de justice l'anime et la conduit. Les meilleurs sont, pour leurs études, contemporains du siècle de Périclès, d'Auguste et de Louis XIV ; aucun ne l'est de Napoléon III. De là tant d'ignorances des choses au milieu desquelles ils sont destinés à vivre, tant d'erreurs et de déceptions, tant d'hommes enfin qui ne sont ni de leur temps ni de leur pays. (Duruy, 1870 : 10-11)

Il reprend cette argumentation le mois suivant dans son instruction sur l'enseignement de l'histoire contemporaine : « Jeter un jeune homme dans la cité sans lui avoir rien dit de l'organisation et des nécessités qu'il y rencontre, dit-il, c'est comme si l'on jetait dans la bataille un chasseur à pied avec l'armement des francs-archers de Charles VII » (Marchand, 2000 : 297).

Cette idée devient rapidement un lieu commun, répété à l'envi par les partisans de l'histoire contemporaine. L'historien méthodique et républicain Charles Seignobos l'exprime ainsi à son tour en 1907 :

[La société] qui intéresse le plus l'élève, celle qu'il lui est le plus utile de comprendre, c'est la société où il vit, dans le moment où il y vit. Pour la comprendre, ce qu'il a le plus besoin de connaître en détail, ce sont ses antécédents historiques et ses alentours géographiques immédiats. Les événements du 19<sup>e</sup> siècle agissent

plus fortement sur la France contemporaine que ceux du 12<sup>e</sup>, les peuples européens plus fortement que les Chinois. Voilà pourquoi les rédacteurs du nouveau programme, voulant faire de l'histoire un procédé d'éducation politique, ont donné une part prépondérante aux deux derniers siècles parce qu'ils sont les plus voisins de nous, aux peuples d'Europe parce qu'ils sont en relations plus étroites avec la France. L'enseignement de l'histoire devient ainsi un moyen de faire comprendre à l'élève la condition actuelle de son pays en lui en montrant les causes immédiates dans le passé. (Prost, 1984 : 106)

Il s'agit donc d'apprendre aux jeunes hommes, futurs citoyens, à mieux connaître et comprendre le monde dans lequel ils vivent, afin qu'ils soient plus en mesure d'en apprécier la complexité et d'éviter qu'ils ne se jettent dans les « idéologies ». L'histoire contemporaine devient ainsi une école de la modération politique, susceptible d'apaiser les passions et non plus, comme on a longtemps pu le penser, de les enflammer.

*Une histoire contemporaine apaisée ?*

C'est là une autre évolution du troisième tiers du siècle, qui contribue, en deux générations, à assurer définitivement la légitimité de l'enseignement de l'histoire contemporaine. Il ne s'agit plus de voir ce dernier comme un ferment de divisions dans les classes : il peut, au contraire, concourir à la pacification socio-politique. C'est l'un des arguments mis en avant par Victor Duruy dans son instruction du 24 septembre 1863 (Marchand, 2000 : 296-298). Il veut, dit-il, que cet enseignement de l'histoire contemporaine soit plein d'un « esprit de paix et de justice » :

J'ai toujours trouvé à l'histoire une grande vertu d'apaisement. [...] Aussi suis-je convaincu que l'étude, faite avec bonne foi, des épreuves que nous avons subies depuis quatre-vingts ans est plutôt de nature à apaiser les esprits en les éclairant qu'à les irriter, et qu'elle contribuera à améliorer nos institutions plutôt qu'à les ébranler.

Appelant à l'union de tous derrière la bannière d'un « patriotisme éclairé qui met l'honneur et l'intérêt du pays au-dessus de toutes les questions », il inscrit ses pas dans ceux du consensus bonapartiste, promoteur de la réduction des partis au profit de la cause nationale.

Lavissee, qui fut du reste le grand ami et un compagnon de pensée de Duruy, ne dit pas autre chose, cette fois pour l'enseignement primaire : l'idée d'enseigner l'histoire contemporaine n'est pas de montrer les divisions qui ont déchiré la France depuis 1789, bien au contraire. Il s'agit plutôt de mettre en exergue, de façon positive, les progrès permis par l'instauration de la République, ainsi en matière de liberté et d'égalité :

[La] France, devenue républicaine, change ses anciennes lois pour s'en donner de meilleures [...]. Mais comment faire comprendre ce changement des lois ? ce progrès vers l'égalité et la liberté ? Il n'y a pas d'autres moyens que de rechercher dans l'esprit de l'enfant pour les rendre précises les notions vagues qu'il possède sur la société contemporaine. Il y voit des inégalités, par exemple, des propriétaires et des fermiers, des maîtres et des serviteurs. Apprenez-lui, s'il ne le sait pas encore, que le serviteur n'est lié au maître que par un acte de sa volonté, et qu'il sert parce qu'il a cru avantageux de servir ; qu'on ne devient fermier de quelqu'un qu'en vertu d'un contrat librement consenti ; au lieu que, dans l'ancienne société, il y avait des hommes qui étaient, par naissance, des serviteurs, et, par nécessité, demeuraient tels pendant toute leur vie. (Lavissee, 1887 : 1267)

Qu'il s'agisse de faire aimer la France impériale ou de faire accepter la République, l'idée est la même sous la plume des deux historiens : l'histoire contemporaine doit permettre de rassembler les jeunes générations autour d'un idéal commun. Elle est vue, à l'instar la discipline historique en général, comme un puissant facteur d'intégration sociale et nationale.

L'histoire contemporaine a bien constitué une « question vive » tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Objet de désaccords scientifiques – sur son intérêt heuristique même –, source de conflits et de polémiques dans le débat public et médiatique, elle suscite tensions et réticences dans le milieu scolaire. L'enseignement de la période postérieure à 1789 ne s'installe véritablement dans les programmes que tardivement : après deux expériences éphémères, en 1802 et 1826, il s'impose en 1848 pour la période 1789-1815, puis dans les années 1860 pour le XIX<sup>e</sup> siècle. Si les craintes qu'il a longtemps suscitées ne disparaissent pas complètement avec la III<sup>e</sup> République, il n'est plus contesté dans son principe. Doté à partir des années 1880, notamment grâce à Ernest Lavissee, d'une mission et d'une organisation pédagogique renouvelées, l'enseignement de

l'histoire reste un sujet de débats et de polémiques jusqu'à la Grande Guerre – les suites de la réforme de 1902 le montrent bien –, et même au-delà. Cette thématique a été suffisamment étudiée pour qu'il ne soit pas nécessaire de revenir dessus ici (Hery, 1999 ; Garcia et Leduc, 2003 ; Leduc, 2016). Tout au plus peut-on remarquer que l'enseignement de la période contemporaine ne semble pas, ou plus, dans ce contexte, représenter d'enjeu particulier : c'est l'ensemble de l'histoire scolaire qui est en jeu, voire, parfois, d'autres périodes que la plus récente, comme le montre bien en 1904 l'affaire Thalamas, centrée autour de la figure de Jeanne d'Arc<sup>8</sup>. Ce qui constitue sûrement le signe d'une acceptation consensuelle, *in fine*, de la légitimité de l'enseignement de l'histoire contemporaine, désormais normalisé. À la veille de la Grande Guerre, il est pleinement intégré à la culture scolaire et civique. Il ne la quittera plus, mais constituera à son tour, dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la matrice de nouvelles « questions socialement vives ».

### Références bibliographiques

- CARON Jean-Claude, 2008. « Révoltes collégiennes, élites juvéniles et société post-révolutionnaire (1815-1848) », *Histoire de l'éducation*, 118, p. 83-108, <https://doi.org/10.4000/histoire-education.541>.
- COLAS Martin, 2011. *Enseigner l'histoire. Entre liberté et responsabilité*, Paris, Sedes.
- CRUBELLIER Maurice, 1985. « Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation*, 26, p. 39-60, <https://doi.org/10.3406/hedu.1985.1314>.
- DELACROIX Christian, DOSSE François & GARCIA Patrick, 2007 [1999]. *Les Courants historiques en France. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, éd. revue et augmentée, Paris, Gallimard.

---

<sup>8</sup> Amédée Thalamas est un professeur du lycée Condorcet, victime en 1904 d'une violente campagne de presse de la part surtout des journaux nationalistes qui l'accusent d'avoir parlé en des termes incorrects de Jeanne d'Arc pendant un cours.

- DELEPLACE Marc, 2014. « L'histoire scolaire serait-elle politique "par définition" ? », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 122, p. 71-89, <https://doi.org/10.4000/chrhc.3405>.
- DURUY Victor, 1870. *L'Administration de l'instruction publique de 1863 à 1869*, Paris, Delalain.
- GARCIA Patrick & LEDUC Jean, 2003. *L'Enseignement de l'histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin.
- GEFFROY Auguste, ZELLER Jules & THIÉNOT Jules, 1867. *Rapport sur les études historiques*, Paris, Imprimerie impériale.
- GESLOT Jean-Charles, 2009. *Victor Duruy (1811-1894). Historien et ministre*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- HERY Évelyne, 1999. *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR.
- JOURDAN Annie, 2021 [1998]. *Napoléon : héros, imperator, mécène*, Paris, Flammarion.
- KAHN Pierre, 2007. « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40 (2), p. 115-125, <https://doi.org/10.3917/lsdle.402.0115>.
- LABAUME Eugène, 1818. *Réflexions sur les inconvénients et les avantages de l'histoire contemporaine*, Paris, Magimel, Anselin et Pochard, Rey et Gravier.
- LAROUSSE Pierre (dir.), s.d. « Histoire », *Grand Dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Larousse, t. IX, p. 300-303.
- LAVISSE Ernest, 1887. « Histoire », in F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1<sup>re</sup> partie*, Paris, Hachette, p. 1264-1274.
- LEDUC Jean, 2016. *Ernest Lavisse. L'histoire au cœur*, Paris, Armand Colin.
- LUC Jean-Noël, CONDETTE Jean-François & VERNEUIL Yves, 2020. *Histoire de l'enseignement en France. XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Armand Colin.
- MARCHAND Philippe (dir.), 2000. *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels*, t. 1, 1795-1914, Paris, INRP.
- NOIRIEL Gérard, 1998. *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?*, Paris, Hachette.
- OLLIVIER Émile, 1895-1918. *L'Empire libéral*, Paris, Garnier.

- PROST Antoine, 1984. « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 2, p. 103-108, <https://doi.org/10.2307/3769358>.
- SIMONNEAUX Laurence, 2008. « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, 198 (3), p. 179-185, <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>.
- THIERCÉ Agnès, 2001. « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire de l'éducation*, 89, p. 95-120, <https://doi.org/10.4000/histoire-education.842>.



## L'apprentissage et l'artisanat dans l'enseignement professionnel en France au xx<sup>e</sup> siècle

Cédric PERRIN

L'apprentissage se présente en première approche comme une situation éducative ancienne et liée à l'artisanat. Pour autant, il serait abusif et erroné de voir dans l'apprentissage contemporain une simple permanence de rapports éducatifs anciens dont il perpétuerait l'héritage. Il est, au contraire, le produit de profonds changements qui conduisent à le redéfinir autour de nouvelles institutions et de nouvelles régulations qui, de plus, varient selon les contextes nationaux. L'objet de ce chapitre est d'évaluer, pour la France, quelle a été la place de l'apprentissage artisanal dans le dispositif d'enseignement professionnel au cours d'un xxe siècle marqué par une dynamique de scolarisation. La progressive marginalisation de l'apprentissage qui caractérise la France apparaît alors comme une construction historique et, comme le résultat d'un rapport de force entre les partisans d'une mise en école de l'enseignement technique et les tenants d'un apprentissage dans l'atelier, singulièrement dans les métiers artisanaux. Cette construction est aussi une dynamique qui exclut d'en avoir une conception figée.

**MOTS CLÉS** : apprentissage, enseignement professionnel, artisanat, scolarisation, métiers.

L'apprentissage se présente en première approche comme une situation éducative ancienne et liée à l'artisanat. Dès l'Antiquité, les historiens trouvent la trace de jeunes, généralement des garçons, qui apprennent un métier auprès d'un artisan, dans un rapport plus ou moins formalisé. Pour autant, il serait abusif et erroné de voir dans l'apprentissage contemporain une simple permanence de rapports éducatifs anciens dont il perpétuerait l'héritage. Il est, au contraire, le produit de profonds changements qui

conduisent à le redéfinir autour de nouvelles institutions et régulations qui, de plus, varient selon les contextes nationaux. Deux faits majeurs au moins, l'un politique, l'autre économique, rompent la continuité. Le premier est la Révolution française, qui, avec le décret d'Allarde et la loi Le Chapelier de mars et juin 1791, fait éclater le cadre corporatif de régulation de l'apprentissage. Le second est la « révolution industrielle », soit le progressif développement de l'industrie, qui fait croître la part de la population active occupée dans les secteurs secondaires et tertiaires, et pose l'enjeu de la formation de la main-d'œuvre, mais qui en même temps paraît menacer les artisans qui assumaient cette formation dans leurs ateliers. L'une comme l'autre bouscule le monde du travail et conduisent à redéfinir – voire à définir, notamment pour le second (Perrin, 2023) – l'apprentissage et l'artisanat en inventant de nouvelles régulations, de nouvelles conceptions, de nouvelles pratiques, de nouveaux lieux, de nouveaux publics (Brucy, 2013)... La fin du XIX<sup>e</sup> siècle est ainsi marquée par la déploration récurrente en France d'une « crise de l'apprentissage ». Les multiples initiatives prises un peu partout dans le pays à l'échelle locale ne paraissent pas satisfaire convenablement au besoin de construire un enseignement professionnel pour former les jeunes travailleurs (Lembré, 2016 ; 2023). À compter des années 1880, l'État, resté jusque-là en retrait, est davantage intervenu pour sortir de cette « crise » en fondant un ordre de l'enseignement technique, complémentaire des enseignements primaire et secondaire. Mais cette réponse, qui passe par une mise en école de l'enseignement technique, met en tension l'apprentissage défini, dès lors, comme une formation en entreprise, partiellement et progressivement complétée par des cours professionnels ; l'essentiel des apprentis étant formé jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle dans les très petites entreprises de l'artisanat (Pesonel, 2017 : 2). L'objet de ce chapitre est d'évaluer, pour la France, quelle a été la place de l'apprentissage artisanal dans le dispositif d'enseignement professionnel au cours d'un XX<sup>e</sup> siècle marqué par une dynamique de scolarisation.

## **Le temps de l'institutionnalisation (1880-1940)**

### *Les mises en institution de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage*

Le décret d'Allarde et la loi Le Chapelier font disparaître les « corporations » (jurande, maîtrise...) et par voie de conséquence la régulation corporative de l'apprentissage, mais pas l'apprentissage lui-même. Les nombreux conflits du travail qui opposent des apprentis, leurs parents et des maîtres d'apprentissage devant les tribunaux prud'homaux au XIX<sup>e</sup> siècle attestent de sa continuité. L'apprentissage prend la forme d'une socialisation familiale dans laquelle le maître d'apprentissage s'engage à prendre auprès de lui l'enfant, le plus souvent un fils, que lui confient ses parents pour lui apprendre son métier en se conduisant avec lui en bon père de famille (Didry, 2015). Il s'agit le plus souvent d'un accord tacite et informel qui ne passe que rarement par la rédaction d'un contrat écrit en bonne et due forme. Ces modalités ont pour effet de masquer la réalité d'un apprentissage qui a laissé relativement peu de traces dans les archives dans lesquelles il n'apparaît principalement que lorsqu'il débouche sur des conflits et un appel aux juges des prud'hommes (Crowston *et al.*, 2018 ; Lemerrier, 2019).

Cette invisibilisation de l'apprentissage nourrit le thème d'une crise de l'apprentissage à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. En réalité, on le voit, l'apprentissage s'est maintenu hors du cadre des anciennes corporations. Si crise il y a, elle est plutôt celle de la régulation de l'apprentissage. Surtout, avec l'industrialisation et l'augmentation de la part de la population active employée dans l'industrie (et les services) apparaît le problème de la formation de la main d'œuvre ouvrière et des réponses à y apporter. L'enseignement professionnel naît au XIX<sup>e</sup> siècle à partir de multiples initiatives locales dispersées un peu partout dans le pays (Troger, 1989 ; Lembré, 2013 ; Llopert *et al.*, 2023). L'État reste peu présent. Toutefois, cette prise en charge, essentiellement privée, répond mal à l'ampleur de l'enjeu et fait émerger à la fin du siècle l'idée d'une « crise de l'apprentissage » (Lembré, 2023). Une partie du patronat, notamment dans les nouvelles industries dites de la deuxième « révolution industrielle » (mécanique, électricité plus particulièrement), se plaint que les jeunes travailleurs ne seraient plus formés (Kaplan, 2023).

Dès lors, à compter des années 1880, l'État – la III<sup>e</sup> République dans laquelle les républicains sont désormais majoritaires après la décennie monarchiste – entreprend d'établir une nouvelle régulation de l'enseignement professionnel et technique avec la création progressive d'un ordre scolaire de l'enseignement technique – le Technique (Brucy *et al.*, 2015) – parallèle à celui du primaire, qui scolarise les enfants du peuple jusqu'au certificat d'études, et du secondaire, ceux des enfants de la bourgeoisie dans les lycées jusqu'au baccalauréat. Cette mise en institution de l'enseignement technique passe par la création d'un réseau d'établissements dédiés : les écoles nationales professionnelles (ENP) et les écoles pratiques du commerce et de l'industrie (EPCI), complétées par l'ouverture de nouvelles écoles des Arts et métiers et écoles primaires supérieures (EPS). Le Technique a son diplôme avec la création du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en 1911 (Brucy *et al.*, 2013) et son administration, pilotée par la direction de l'enseignement technique (DET), qui promeut un « humanisme technique » défendu par des personnalités républicaines, tel Octave Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, et dont l'ambition est de former l'homme et le citoyen en même temps que le travailleur par une formation méthodique et complète qui passe par une mise en école.

La restructuration de l'apprentissage lui-même se fait après la Première Guerre mondiale et s'inscrit dans cette matrice. La loi Astier de 1919 pose l'obligation pour les jeunes travailleurs de moins de 18 ans de suivre des cours professionnels, et pour leurs employeurs, de les libérer pour pouvoir y assister (Bodé *et al.*, 2022). Un financement, qui restait le grand oublié de cette loi, est créé avec la taxe d'apprentissage en 1925. Enfin, une autre loi, de 1928, instaure les contrats d'apprentissage. L'apprentissage ne relève plus d'une « socialisation familiale » mais d'une véritable situation de travail. Il se réorganise ainsi dans les années 1920 autour des cours professionnels, du CAP et des comités départementaux de l'enseignement technique (CDET) dans lesquels des représentants de l'État et des entreprises du territoire veillent, notamment, à l'adéquation entre l'offre locale de formation et les besoins de l'économie locale.

*L'apprentissage et l'artisanat : quels enjeux ?*

Dans les premiers temps de cette mise en institution, les artisans sont des acteurs assez peu présents. Placide Astier les évoque à peine dans le livre qu'il fait paraître avec Isidore Cuminal avant la guerre pour défendre sa réforme de l'apprentissage (Astier et Cuminal, 1909). À la différence de la fraction du patronat qui soutient, avec la DET, la mise en école de l'enseignement professionnel, les artisans sont encore peu organisés et donc peu audibles. L'artisanat lui-même, comme corps représentatif de l'ensemble des artisans, n'émerge qu'après la Première Guerre mondiale, avec la fondation de la Confédération générale de l'artisanat français (CGAF) en 1922, qui obtient sa reconnaissance par l'État à travers différentes réformes au cours de l'entre-deux-guerres (Zarca, 1986 ; Zdatny, 1999 ; Perrin, 2023).

Les mises en institution de l'apprentissage et de l'artisanat se font donc en même temps et elles s'entrecroisent. L'apprentissage apparaît comme l'un des enjeux, avec le crédit et la fiscalité notamment, de la fondation de l'artisanat en institution autonome, doté de ses propres normes et régulations. Les représentants des deux grands courants qui se sont fédérés dans la CGAF en 1922 se sont rencontrés l'année précédente lors du congrès de l'apprentissage qui s'était tenu à Lyon. La loi Courtier de 1925 détache les artisans des chambres de commerce en les dotant de leur propre organisme de représentation : les chambres de métiers, qui ont compétence pour organiser l'apprentissage dans l'artisanat. Au-delà de l'artisanat, cette création s'inscrit dans le contexte de la sortie de la Grande Guerre et d'établissement d'un libéralisme organisé dans lequel l'État cherche à avoir en face de lui des représentants légitimes des différents secteurs de l'économie avec qui dialoguer. La même logique a présidé à la création des chambres d'agriculture l'année précédente, en 1924.

La loi Courtier reste cependant très évasive sur les contours de cette organisation de l'apprentissage dans l'artisanat qu'elle remet à une loi ultérieure. C'est que la question ne fait pas consensus. La loi Astier a précédé de quelques années l'organisation des artisans en artisanat. Or, ceux-ci n'en partagent pas nécessairement l'esprit. Dès le début du xx<sup>e</sup> siècle, un débat oppose les partisans d'un apprentissage méthodique et complet, c'est-à-dire à la fois pratique et théorique et qui repose sur

l'École, et ceux d'un apprentissage en atelier, « sur le tas » (Brucy, 2013). En consacrant le principe de l'apprentissage méthodique et complet certifié par le CAP, la loi Astier n'obtient pas l'adhésion des artisans (Suteau, 2012). Dans les CDET, des artisans s'insurgent de voir de bons apprentis recalés au CAP en raison de mauvais résultats aux épreuves théoriques et générales. Dès lors, l'enjeu pour les artisans est de reprendre la main pour définir les modalités d'application de la loi Astier dans l'artisanat.

Cette autonomisation aboutit avec la loi Walter-Paulin du 10 mars 1937 sur l'apprentissage artisanal. Ce dernier y est défini comme « celui qui se fait dans l'atelier et sous la responsabilité d'un artisan et qui est complété par l'enseignement des cours professionnels ». Son achèvement est certifié par l'examen de fin d'apprentissage artisanal (EFAA). Les chambres de métiers se voient confier les missions d'organiser cet examen, ainsi que des services d'orientation et d'inspection. La loi Walter-Paulin consacre donc le modèle de l'apprentissage « sur le tas ». Les cours professionnels ne sont qu'un complément qui n'engage pas une alternance entre l'École et l'entreprise, et dont la mise en œuvre concrète s'avère en outre compliquée et inégale. L'apprentissage artisanal prend donc ses distances avec le modèle de l'apprentissage méthodique et complet et avec le CAP, portés par la DET. Toutefois, le public scolarisé dans les établissements de l'enseignement technique reste modeste (90 000 dans les ENP, les EPCI et les écoles d'arts et métiers ; 104 500 dans les EPS) à la fin des années 1930 (Lembré, 2016). Une majorité d'apprentis sont en entreprise, dont environ 110 000 dans l'artisanat.

## **L'apprentissage face à la scolarisation de l'enseignement technique**

### *L'État, l'artisanat et l'apprentissage*

Votée deux ans seulement avant le début des hostilités, la loi Walter-Paulin n'a pas vraiment eu le temps d'entrer en application en 1939 et elle ne déploie ses effets qu'après la guerre. Elle reste un cadre de référence pour l'artisanat et ses élus des chambres de métiers jusqu'au début des années 1970. Toutefois, le contexte a évolué et il ne joue pas en faveur de l'apprentissage. Dès la Seconde Guerre mondiale, l'État renforce son rôle

dans la régulation de l'enseignement professionnel. En 1939, il ouvre des centres de formation professionnelle pour répondre aux besoins urgents de main d'œuvre qualifiée dans les industries d'armement. En 1942, il décrète son monopole sur l'organisation des examens et la délivrance des titres et diplômes professionnels. Les centres de formation de 1939 sont pérennisés après la Libération sous la formule des centres d'apprentissage (CA) qui préparent au CAP. Le réseau des établissements de l'enseignement technique se renforce après la guerre et accueille des effectifs en croissance. Les entreprises ferment leurs écoles d'apprentissage internes et reportent vers lui la formation de la main-d'œuvre, par exemple dans l'industrie automobile. Ceux que l'on désigne comme des apprentis sont de plus en plus souvent des élèves scolarisés, notamment dans les CA. L'apprentissage devient une notion floue et en voie de marginalisation (Lembré, 2023).

Pour autant, les artisans s'accrochent aux acquis de la loi de 1937 et s'emploient à défendre leur apprentissage. Plus précisément, leurs représentants des chambres de métiers défendent l'EFAA face au CAP, auquel ils tardent à se convertir (Suteau, 2012). Ils voient le CAP comme un examen trop théorique et détaché de la pratique quotidienne de leurs métiers. De fait, leurs apprentis obtiennent souvent des résultats médiocres au CAP en raison des épreuves théoriques auxquelles ils sont peu préparés ; ce qui décourage les chambres de métiers de les présenter à cet examen. Ils veulent obtenir l'équivalence entre le CAP et l'EFAA, mais ils sont confrontés à l'opposition de la DET. Dès la fin des années 1930, celle-ci refuse son agrément à des règlements d'examen insuffisamment exigeants que lui soumettent des chambres de métiers. Après la guerre, le règlement général de l'apprentissage artisanal est refondu pour se rapprocher de ses attentes. Il est validé en 1953, en même temps que celui du CAP, mais sans l'équivalence attendue. L'apprentissage artisanal, dont l'EFAA certifie l'accomplissement, a le défaut de n'apporter qu'une formation pratique à un métier alors que l'État entend promouvoir l'acquisition d'une culture technique dans l'enseignement professionnel. Cette ambition justifie une scolarisation qui s'impose dans les années 1950-1960 et marginalise l'apprentissage.

*L'apprentissage ne disparaît pas*

Toutefois, même dans cette période d'affirmation de l'enseignement professionnel en écoles, l'apprentissage n'a jamais totalement disparu (Lembré, 2023). Quatre grands indicateurs peuvent être retenus pour le montrer et l'expliquer.

Le premier est démographique. Le nombre d'apprentis dans l'artisanat continue de progresser jusque dans les années 1960 : près de 126 000 à la Libération, 145 000 en 1960 puis 213 500 en 1967 (Perrin, 2007). L'apprentissage artisanal est alors à son apogée. Par ailleurs, alors que les grandes entreprises ferment leurs écoles d'apprentissage et forment donc moins d'apprentis, l'artisanat en concentre une très large majorité : près de 80 % au début des années 1970. Dès lors, être apprenti c'est l'être auprès d'un artisan. Cette croissance est d'autant plus remarquable que, dans les années 1950-1960, le nombre d'artisans lui-même recule (Perrin, 2007). Elle reflète les mutations de l'artisanat. Les artisans sont moins souvent des travailleurs isolés et davantage des employeurs, des petits patrons. Cette croissance de l'apprentissage artisanal doit toutefois être relativisée. D'abord, au regard de l'artisanat, elle est moins rapide que celle des salariés des entreprises artisanales. Autrement dit, si les artisans deviennent plus souvent des employeurs, ils recrutent plutôt des salariés, déjà formés, que des apprentis ; on y reviendra. Ensuite, elle est moins rapide également que celle des établissements scolaires de l'enseignement technique qui atteint, vers 1970, 700 000 élèves.

Le second indicateur est géographique. Dans un article de 1967, le géographe Paul Chatelain distinguait trois France de la formation : une de l'enseignement long dans laquelle l'apprentissage, notamment artisanal, est négligé ; une autre des jeunes travailleurs sans qualification et une dernière de l'apprentissage qui domine dans l'Ouest et en Alsace. L'ancrage de l'apprentissage dans ces régions a été confirmé depuis par les travaux des historiens et des sociologues (Moreau, 2003 ; Kergoat et Maillard, 2023).

Ensuite, l'État ne peut pas complètement négliger l'apprentissage car il compense des faiblesses de l'enseignement technique. En effet, si ce dernier s'est bien développé dans les industries mécaniques et électriques notamment, il demeure plus lacunaire dans les métiers « traditionnels »

dans lesquels, au contraire, l'apprentissage est fort. Et ces bastions sont aussi ceux de l'artisanat. La répartition des apprentis fait écho aux dynamiques de l'artisanat. Ainsi, elle fait ressortir en premier lieu les métiers du bâtiment et de l'alimentation (boulangerie-pâtisserie, boucherie-charcuterie...), puis ceux des services, comme la réparation automobile et la coiffure, dont l'essor compense progressivement ceux en déclin du textile, du cuir, ou de l'artisanat rural (Perrin, 2015). L'apprentissage apparaît ainsi complémentaire de l'enseignement technique scolaire.

Enfin, l'apprentissage artisanal ne reste pas figé dans la matrice de la loi Walter-Paulin de 1937, mais, au contraire, évolue. Après 1953, l'attachement à l'EFAA décline au profit du CAP. De façon croissante, les chambres de métiers présentent leurs apprentis au CAP plutôt qu'à l'EFAA qui n'est plus guère défendu à la fin des années 1960 que par les représentants de quelques métiers sur le recul et formant peu d'apprentis, comme le charonnage. Les apprentis eux-mêmes privilégient le CAP, dont les conventions collectives puis les grilles de qualification de l'après-guerre ont fait un diplôme de référence, et se détournent de l'EFAA qui n'a pas la même valeur en n'offrant pas les mêmes garanties. Les artisans sont plus nombreux à détenir le CAP : 35 % des moins de 25 ans dans les années 1970. En outre, la pédagogie de l'apprentissage évolue aussi. En 1961, les centres de formation des apprentis (CFA) sont créés pour prendre en charge les cours professionnels, prévus par la loi Astier mais restés jusque-là très inégalement dispensés selon les lieux et les activités. Avec eux, le temps passé en cours par les apprentis croît. En quelque sorte, l'apprentissage lui-même se scolarise et il évolue vers le modèle de l'alternance entre l'école et l'entreprise. Cette dynamique est consacrée par la réforme de l'apprentissage de 1971 qui augmente le volume d'heures de cours en CFA et fait du CAP le diplôme de fin d'apprentissage et supprime, de facto, l'EFAA.

### *Le public apprenti*

Les sources archivistiques disponibles (CDET, chambres de métiers, inspection du travail...) permettent également de mieux connaître le public de l'apprentissage artisanal (Kergoat et Maillard, 2023). Des années 1930

aux années 1960, le portrait type de l'apprenti est celui d'un jeune garçon issu des milieux sociaux populaires, un peu fâché avec l'école.

L'apprenti est d'abord un garçon. Le monde apprenti s'avère en effet être très genré. Les apprenties y sont peu présentes, voire marginales, en France comme dans d'autres pays industrialisés (Thelen, 2008). Leur nombre progressent pourtant – de 20 à 26 000 entre 1958 et 1967 –, mais moins vite que celui des garçons, si bien que leur part tombe, elle, de 14,6 % à 12,7 % (Perrin, 2015). La place des filles dans l'apprentissage est tributaire des représentations sociales et des structures de l'artisanat, elles-mêmes très genrées puisque 80 % des artisans sont des hommes. Comme les artisanes, les apprenties se retrouvent cantonnées dans les métiers réputés féminins, soit presque exclusivement la couture et la coiffure. Le recul de l'artisanat textile après la Seconde Guerre mondiale entraîne avec lui celui de la part des filles dans le public apprenti. Toutefois, si les apprenties sont beaucoup moins nombreuses que les apprentis, elles présentent par contre des taux de réussite aux examens professionnels, au CAP comme à l'EFAA, supérieurs à ceux des garçons. Dans l'Ain, en 1962, par exemple, presque 70 % ont décroché leur CAP, contre seulement 50 % des garçons.

L'apprentissage concentre des enfants des milieux populaires. À la fin des années 1930, par exemple, 80 % des apprentis tourangeaux ont un père ouvrier, employé ou journalier agricole. À rebours du mythe de l'artisan de père en fils (Perrin, 2023), seulement 10 % ont un père artisan ou commerçant. Les parents des dix derniers pourcents sont retraités ou sans profession, et les enfants des milieux sociaux plus aisés sont absents. Ces origines varient peu jusqu'à la fin du siècle, où les catégories populaires restent prédominantes (Moreau, 2003 ; Ramé, 2005 ; Kergoat, 2023).

Enfin, le faible niveau d'études des apprentis est régulièrement déploré par les inspecteurs de l'apprentissage. Par exemple, en 1962, dans l'Aveyron, seulement 6 % des apprentis ont le brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC, devenu ensuite le brevet des collèges), tandis que 55 % n'ont pas même le certificat d'études primaires (CEP). Ces inspecteurs établissent d'ailleurs une corrélation entre ce petit niveau d'instruction et la médiocre réussite à l'EFAA et au CAP, particulièrement parmi les garçons. Le contexte de plein emploi des Trente

Glorieuses n'incite pas non plus les apprentis à s'investir pleinement dans l'obtention de ces diplômes (Suteau, 2011).

## **Flux et reflux de l'apprentissage à la fin du xx<sup>e</sup> siècle**

*L'apprentissage, « voie de garage »*

À son apogée vers 1967, l'apprentissage commence à refluer dès la fin des années 1960. Les apprentis dans l'artisanat ne sont déjà plus que 180 000 en 1970 (sur un total d'environ 200 000 apprentis dans le pays), puis leur nombre tombe à 145 000 au milieu des années 1980. Dans un premier temps, le repli a été interprété comme un effet mécanique de la réforme Berthoin de 1959 qui a reporté l'âge légal de la fin de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans. Sa mise en œuvre dans les années 1960 assèche de fait le vivier des jeunes qui entrent en apprentissage. Toutefois, cet effet aurait dû être provisoire, le temps de récupérer les deux années de décalage de la fin de la scolarité obligatoire. Or, le reflux dure et la réforme de 1971 ne suffit pas à l'entraver. Il est révélateur des faiblesses d'un apprentissage qui ne répond plus aux attentes en termes de formation.

Entre la réforme Berthoin de 1959 et la réforme Haby de 1975, l'enseignement s'unifie. L'organisation en ordres parallèles (primaire, secondaire, et technique) cède la place à une logique d'organisation par degrés dans laquelle le secondaire, en deux cycles (collège, puis lycée), succède au primaire en intégrant le technique, au grand dam des « verticalistes » qui défendaient l'autonomie du technique (Lembré, 2016 ; Brucy, 2013). Symboliquement, la DET disparaît en 1961. Les CA deviennent des collèges d'enseignement technique (CET), puis lycées d'enseignement professionnel (LEP). Dans cette réorganisation globale, les lycées professionnels et l'apprentissage deviennent une voie de garage vers laquelle réorienter les élèves qui ne parviennent pas à suivre dans l'enseignement général. En outre, l'apprentissage qui ne mène qu'au CAP après des études courtes, ne répond pas à l'attente des familles et des élèves qui prolongent de plus en plus leurs études au-delà de la scolarité obligatoire vers des niveaux de formation et de qualification plus élevés. Au demeurant, les artisans eux-mêmes poussent leurs enfants à poursuivre des études pour

s'élever socialement plutôt qu'à reprendre l'entreprise après un apprentissage (Perrin, 2023). Enfin, l'apprentissage est inégalement soutenu dans l'artisanat. S'il représente un enjeu pour les chambres de métiers, dont il est l'une des missions principales, c'est beaucoup moins vrai des artisans eux-mêmes. À la fin des années 1960, seulement un artisan sur cinq forme au moins un apprenti (Perrin, 2007 ; 2015). Les artisans français sont beaucoup moins engagés dans l'apprentissage que leurs confrères allemands qui, à titre de comparaison, forment 400 000 apprentis par an dans la même période.

### *Réforme et extension de l'apprentissage*

À la fin des années 1970, alors que se referme la parenthèse des Trente Glorieuses et du plein emploi, l'État commence à reconsidérer l'intérêt d'un apprentissage qu'il avait délaissé (Lembré, 2023). À la faveur de la montée du chômage, qui concerne un, puis deux millions d'actifs au début des années 1980, l'apprentissage est perçu comme une solution au problème de l'emploi des jeunes. Il bénéficie également de la politique de « revalorisation du travail manuel », menée entre 1976 et 1981 par Lionel Stoleru, alors secrétaire d'État chargé des Travailleurs manuels et immigrés (Laurens et Mischi, 2011). Enfin, la « crise » économique affaiblit le paradigme d'interventionnisme keynésien qui s'était imposé à la Libération au profit du libéralisme qui se traduit, en matière scolaire, par un rapprochement entre l'école et l'entreprise, défendu notamment par l'Institut de l'Entreprise (créé sous le nom de centre de recherches et d'études des chefs d'entreprise en 1953 et renommé en 1975).

C'est dans ce contexte que plusieurs réformes importantes de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage sont engagées au milieu des années 1980. Le baccalauréat professionnel est créé en 1985. En 1987, la réforme Séguin étend l'apprentissage à des formations longues, au-delà du CAP. Ses effets sont toutefois contrastés. Le nombre d'apprentis remonte à 265 000 en 1995, puis il se stabilise autour de 300 000. Toutefois, ce renouveau est essentiellement soutenu par l'enseignement supérieur (Moreau, 2003). Le public initial de l'apprentissage en a peu bénéficié. L'apprentissage dans l'artisanat continue même de reculer (légèrement) avec 141 000 apprentis en 1997 (avant de remonter ensuite

dans les années 2010). Contrairement à son ambition de constituer l'apprentissage en filière, du CAP à l'université, la réforme de 1987 aboutit plutôt à la fin du xx<sup>e</sup> siècle à un apprentissage à deux vitesses, avec d'un côté des jeunes qui y entrent précocement pour en sortir avec un diplôme de l'enseignement court (CAP, baccalauréat professionnel, voire BTS) et d'autres qui y entrent après le baccalauréat au cours de leurs études universitaires ou de leur formation d'ingénieur.

### **Conclusion**

Concernant l'enseignement technique, les comparaisons internationales font ressortir trois grandes catégories parmi les pays à hauts revenus de l'OCDE (Thelen, 2008) :

- les systèmes de formation technique coordonnés par le marché (Royaume-Uni, États-Unis, Australie...);
- les systèmes duaux qui reposent sur l'alternance entre l'apprentissage en entreprise et les cours à l'école (Autriche, Allemagne, Suisse [Bonoli, 2016], Japon...);
- les systèmes d'enseignement technique centré sur l'école, avec une plus faible place pour l'apprentissage en entreprise (France, Italie...).

La progressive marginalisation de l'apprentissage qui caractérise la France apparaît, en conclusion, comme une construction historique dont ce chapitre a retracé les grandes étapes, comme le résultat d'un rapport de force entre les partisans d'une mise en école de l'enseignement technique et les tenants d'un apprentissage dans l'atelier, singulièrement dans les métiers artisanaux. Cette construction est aussi une dynamique qui exclut d'en avoir une conception figée. L'apprentissage « sur le tas » français s'est petit à petit scolarisé, notamment dans les CFA, et il s'est rapproché en même temps du modèle dual allemand, en alternance. Il se rapproche aussi des lycées professionnels, dans lesquels le temps passé en entreprise tend, à l'inverse, à croître, avec le développement et l'allongement des stages depuis la fin du xx<sup>e</sup> siècle. Apprentissage et lycées professionnels

partagent aussi leur relégation en marge d'un système scolaire français dominé par l'enseignement général.

Leurs situations et leurs évolutions restent toutefois différentes. En particulier, l'apprentissage bénéficie d'un regain d'intérêt ces dernières années. Avec la réforme de 2018, la loi dite pour la liberté de choisir son avenir professionnel, l'État s'est fixé pour objectif d'atteindre le million d'apprentis, soit un niveau totalement inédit en France. Grâce aux très généreuses aides financières décidées pendant la crise sanitaire de la Covid-19, le nombre d'apprentis a bondi. Il dépassait déjà les 900 000 en 2023, et l'objectif du million est sans doute en passe d'être atteint. Outre ces aides, la réforme repose sur la libéralisation des CFA, dont le nombre a également bondi (d'environ 900 avant la réforme à près de 4 000 en 2023). Cette réforme d'inspiration libérale a été très critiquée pour son coût et pour les effets d'aubaine qu'elle a créés, qui semblent en faire davantage une politique de l'emploi « pro-business » qu'une véritable politique de l'apprentissage et de la formation technique (Coquet, 2023). La pédagogie et les apprentis eux-mêmes en sont les grands oubliés. De fait, la croissance repose essentiellement sur l'enseignement supérieur et peu sur les formations courtes de l'artisanat dont le nombre d'apprentis atteint les 150 000, encore loin de son niveau des années 1960. Elle offre peu d'opportunités aux garçons et aux filles de la jeunesse populaire qui en constituaient pourtant le vivier historique. De façon plus globale, elle interroge sur le devenir et les contours de ce que l'on nomme encore l'apprentissage.

## Références bibliographiques

- ASTIER Placide & CUMINAL Isidore, 1909. *L'enseignement technique industriel et commercial en France et à l'étranger*, Paris, C. Roustan.
- BODÉ Gérard, LEMBRÉ Stéphane & THIVEND Marianne (dir.), 2022. *Une formation au travail pour tous ? La loi Astier, un projet pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Classiques Garnier.
- BONOLI Lorenzo, 2016. « Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale », *Formation Emploi*, 133, p. 17-34, <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4637>.

- BRUCY Guy, 2013. « L'apprentissage ou... les apprentissages ? », *Revue française de pédagogie*, 183, p. 15-25, <https://doi.org/10.4000/rfp.4146>.
- BRUCY Guy, LE BOT Florent, PERRIN Cédric & WASSOUNI François (dir.), 2015. « Le XX<sup>e</sup> siècle du Technique. Formation, recherche et économie », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 3, <https://doi.org/10.4000/artefact.7894>.
- CHATELAIN Paul, 1967. « Scolarisation et activité professionnelle des adolescents en France », *Annales de géographie*, 76 (416), p. 385-410, <https://doi.org/10.3406/geo.1967.14975>.
- COQUET Bruno, 2023. « Apprentissage : un bilan des années folles », *OFCE Policy brief*, 117, p. 1-18. Hal : hal-04144801.
- CROWSTON Clare H., KAPLAN Steven L. & LEMERCIER Claire, 2018. « Les apprentissages parisiens aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles », *Annales. Histoire, sciences sociales*, 73 (4), p. 849-889, <https://doi.org/10.1017/ahss.2019.93>.
- DIDRY Claude, 2015. « L'apprentissage à l'épreuve du droit du travail (1851-1936) », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 3, p. 39-51, <https://doi.org/10.4000/artefact.8343>.
- KAPLAN Steven L., 2023. *Transmettre, soumettre, socialiser. Essai sur l'apprentissage de Colbert à la Grande Guerre*, Paris, Fayard.
- KERGOAT Prisca, 2023. *De l'indocilité des jeunes populaires. Apprenti-e-s et élèves de lycée professionnel*, Paris, La Dispute.
- KERGOAT Prisca & MAILLARD Dominique (dir.), 2023. *Garçons & filles en apprentissage. Représentations, transformations, variations*, Toulouse, Octarès.
- LAURENS Sylvain & MISCHI Julian, 2011. « Les politiques de "revalorisation du travail manuel" (1975-1981) », *Agone. Histoire, politique, sociologie*, 46, p. 33-64.
- LEMBRÉ Stéphane, 2013. *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique, 1800-1940*, Rennes, PUR.
- LEMBRÉ Stéphane, 2016. *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte.
- LEMBRÉ Stéphane, 2023. *Le retour de l'apprentissage au XX<sup>e</sup> siècle. Comment la France a adopté l'alternance*, Paris, Presses des Mines-Paris PSL.
- LEMERCIER Claire, 2019. « À qui l'apprentissage donne-t-il du pouvoir ? (France, XIX<sup>e</sup> siècle) », *Mélanges de l'École française de Rome. Italie, et Méditerranée modernes et contemporaines*, 1 (131), p. 99-113, <https://doi.org/10.4000/mefrim.6020>.

- LLOPART Michaël, MARTIN Jérôme & PIERREL Arnaud, 2023. *La formation technique et professionnelle en France. Années 1820-1980*, Neuilly, Atlande.
- MOREAU Gilles, 2003. *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- PERRIN Cédric, 2007. *Entre glorification et abandon. L'État et les artisans en France, 1938-1970*, Paris, CHEFF.
- PERRIN Cédric, 2015. « L'apprentissage artisanal dans l'enseignement professionnel : enjeu des relations État-artisanat du milieu des années 1950 à 1971 », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 3, p. 67-81, <https://doi.org/10.4000/artefact.8409>.
- PERRIN Cédric, 2023. *Le xx<sup>e</sup> siècle des artisans. Histoire d'une disparition non advenue*, Paris, Le Manuscrit.
- PESONEL Élise, 2017. « L'apprentissage en 2016 », *Dares résultats*, 57 (septembre 2017). [En ligne.] URL : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2017-057.pdf> (consulté le 15 février 2026).
- RAMÉ Sébastien, 2005. « L'apprentissage dans l'artisanat et le commerce à la fin du xx<sup>e</sup> siècle », in T. Charmasson (dir.), *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris, CTHS, p. 209-216.
- SUTEAU Marc, 2011. « Un non-diplôme : l'examen de fin d'apprentissage artisanal », in M. Millet et G. Moreau (dir.), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.
- SUTEAU Marc, 2012. « Les artisans et le CAP : une conversion tardive (1920-2000) », *Revue française de pédagogie*, 180, p. 43-52, <https://doi.org/10.4000/rfp.3777>.
- THELEN Kathleen, 2008. « Skill Formation and Training », in G. Jones et J. Zeitlin (dir.), *The Oxford Handbook of Business History*, Oxford University Press, p. 558-580.
- TROGER Vincent, 1989. « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité », *Histoire, économie et société*, 8 (4), p. 593-611.
- ZARCA Bernard, 1986. *L'artisanat français : du métier traditionnel au groupe social*, Paris, Economica.
- ZDATNY Steven, 1999. *Les artisans en France au xx<sup>e</sup> siècle*, Paris, Belin.

## **Dynamiques historiques des savoirs et des institutions de formations des ingénieurs français**

### *Étude d'un cas*

Alain P. MICHEL

Cet article s'intéresse à l'évolution de la formation des ingénieurs français, à travers le cas de Pierre Bézier. Face aux transformations industrielles du XX<sup>e</sup> siècle, les ingénieurs prennent un rôle déterminant en répondant aux besoins accrus en production grâce à des formations techniques adaptées aux défis économiques et sociaux. La formation et la carrière de Pierre Bézier chez Renault de 1933 à 1975 illustrent ce besoin d'adaptation. Il se traduit par ses contributions révolutionnaires en mécanique, en automatisation et en informatique industrielle qui posent des jalons pour la conception et fabrication assistées par ordinateur (CFAO), encore en usage aujourd'hui. Son parcours met en évidence les tensions entre l'efficacité innovante et la reconnaissance au sein de l'entreprise. L'article propose une montée en généralité par le biais d'une analyse de la diversité des formations d'ingénieurs, structurées autour de trois filières principales : les grandes écoles pour les ingénieurs d'État, celles des arts et métiers pour les techniciens supérieurs et enfin les écoles spécifiques créées en réponse aux demandes nouvelles et croissantes de la deuxième puis troisième phase d'industrialisation. Ces différentes filières plus ou moins prestigieuses créent des « parois de verre » au sein de ce corps professionnel, générant des distinctions sociales, fonctionnelles et techniques entre ingénieurs. La carrière de Bézier révèle ainsi les tensions et adaptations de la profession, illustrant la complexité de la reconnaissance des ingénieurs dans un environnement en constante mutation.

**MOTS-CLÉS** : ingéniosité, innovation, mécanisation, automatisation, robotisation.

Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, l'essor industriel provoque une mutation de l'organisation des fabrications et des services. Partout dans le monde, mais à

des rythmes différents, les demandes de produits manufacturés changent de nature et d'échelle. Partout, les façons d'y répondre sont adaptées aux conditions locales. Il n'y a pas eu de « révolutions industrielles », mais des transformations profondes en plusieurs phases d'industrialisation (Benoît, 2020<sup>1</sup>). L'accumulation de ces besoins inédits et croissants contraignent les chefs d'entreprises à faire appel à une nouvelle catégorie de personnel, les ingénieurs formés et capables de les aider à faire fonctionner durablement leurs usines. Ces ingénieurs sont chargés d'accompagner l'organisation du travail, que ce soit sur le plan technique (mécanisation, automatisation, digitalisation, etc.) ou sur celui de l'encadrement des hommes (direction, gestion, management, etc.). Partout, leurs formations sont adaptées aux différents défis de ces mutations économiques et sociales. Cette position apparemment intermédiaire entre patronat et classe ouvrière est particulièrement difficile à identifier à mesure que leurs fonctions se diversifient et que leur nombre augmente. Il en résulte la constitution d'un groupe social en constante évolution, au sein duquel s'établissent des « parois de verre », invisibles mais fortement structurées, selon l'origine sociale, le parcours de formation et le champ d'action de ses membres.

Je propose de cerner les méandres de ce groupe social complexe à travers le parcours d'un ingénieur exceptionnel qui, de 1933 à 1975, a fait toute sa carrière chez Renault. La reconstitution du passé de l'ingénieur méconnu en fait un « cas » au sens défini par Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (2005). Qu'est-ce que la situation personnelle de Pierre Bézier permet de déceler d'invisible dans le monde des ingénieurs ? Que révèle-t-il de l'implicite dans leur formation ?

### **Le parcours extraordinaire d'un ingénieur français**

Pierre Bézier (1910-1999) est un « inconnu célèbre » (Cassagne, 1990 : 138). Son rôle déterminant n'a pas échappé au sociologue Jean-Pierre Poitou qui, dans les années 1980, en fait le personnage central de son étude sur le « cerveau de l'usine » de Renault (Poitou, 1988). Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, Pierre Bézier met en place les « machines

---

<sup>1</sup> L'idée a été médiatisée par l'exposition de la Cité des sciences et de l'industrie « Évolutions industrielles » (14 juin 2022-5 mars 2023).

(à) transfert » (MT) commandées par des « têtes électromécaniques » (TEM) qui surprennent ses collègues de Billancourt et étonnent même les Américains venus observer sur place ce dispositif spectaculaire et inédit. L'artisan de cette forme originale d'automatisation (1947) ne s'est pas limité à la mécanique. Il est ensuite le promoteur en Europe de la commande numérique (1958), puis l'un des fondateurs, à l'échelle mondiale, de l'informatique industrielle (1966). Sa modélisation mathématique des surfaces de carrosserie lui permet d'élaborer un « procédé de génération d'une courbe applicable à des machines à tracer ou à usiner » qui prend alors le nom de « formalisme UNIque de SURFace » ou « Unisurf » (Lagrange, 2004 : 153<sup>2</sup>). Ce logiciel est aujourd'hui oublié, mais il est au fondement de la conception et fabrication assistées par ordinateur (CFAO) et reste la principale contribution technique de Pierre Bézier. Comment expliquer qu'un outilleur automobile soit passé de la mécanique à l'électronique puis à l'informatique en concevant des dispositifs de commande relevant de techniques si différentes ? Dans ses souvenirs, l'ingénieur exprime son sentiment de ne pas avoir été suivi par sa hiérarchie et le regret que la plupart de ses contributions soient tombées dans l'oubli (Bézier, 1975 ; 1982a).

Il apparaît ainsi qu'au long de ses 42 ans de carrière (1933-1975), Pierre Bézier a connu deux phases d'industrialisation au sein d'un même établissement Renault, d'abord entreprise privée (SAUR) puis régie nationale (RNUR). Il a œuvré pour trois dirigeants : d'abord pour Louis Renault, « patron absolu », puis pour les deux premiers PDG qu'étaient Pierre Lefauchaux et Pierre Dreyfus. Apparaissent plusieurs périodes de la vie professionnelle de l'ingénieur qui ne correspondent pas strictement aux mandats des dirigeants de Renault.

Pierre Bézier a reçu une triple formation : de « gadzarts » aux Arts et Métiers (Paris 1927), de « supélec » avec un diplôme de l'École supérieure d'électricité (1932), puis de « diable noir » comme sous-officier de réserve à l'École militaire d'artillerie de Poitiers.

---

<sup>2</sup> Voir également H. Lagrange, « Pierre Bézier », Renault Histoire, numéro spécial, avril 2008, 90 p. Voir enfin le fonds Lagrange (4 cartons), archives de Renault Histoire, au sous-sol de l'AGR « Études VESTA » & SNAFU ».

Aux Arts, j'ai appris ce qu'était la précision ; à Supélec, on m'a enseigné la mesure, la méfiance à l'égard des procédés par différence et l'importance du cumul quadratique des dispersions aléatoires ; à l'École d'artillerie, le délai ; la formule bien connue « après l'heure, c'est plus l'heure » peut signifier, en temps de paix, quatre jours d'arrêts et, en temps de guerre, beaucoup plus. Inutile d'insister<sup>3</sup>.

Bézier embauche en 1933 dans une « boîte à gadzarts » et entre dans l'industrie automobile après l'époque des pionniers de la deuxième industrialisation. L'entreprise Renault Frères avait fait partie de la trentaine de constructeurs d'automobiles du début du siècle. Leur nombre s'accroît considérablement pendant la Belle Époque : il y en avait 57 en 1910 et 155 à la veille de la Grande Guerre. Après une baisse significative pendant le conflit, l'augmentation reprend : de 85 constructeurs en 1918 à 156 en 1924. Mais avec le développement de la production de grande série et l'exaspération de la concurrence, la tendance s'inverse : 98 constructeurs en 1929, parmi lesquels la part des trois grands (Renault, Citroën et Peugeot) représente 63 % des voitures fabriquées. La région parisienne produit 80 % des automobiles françaises. En 1935, il n'y a plus que 28 constructeurs d'automobiles en France (Fridenson, 1998 : 26-27, 163, 196). Dans ce contexte de concentration du secteur puis de la crise des années 1930, la barrière du coût d'entrée dans l'activité automobile rend déjà plus difficile aux ingénieurs comme Bézier la possibilité de devenir autre chose que de précieux collaborateurs des entreprises qui les rémunèrent.

Chez Renault comme dans les autres entreprises de mécanique, tout ingénieur commence sa carrière par un stage ouvrier, une pratique qui perdure dans de nombreux secteurs industriels (Michel, 2025). Le jeune diplômé débute comme dessinateur-projeteur, sans que soit formellement reconnu son titre d'ingénieur. C'est un employé anonyme perdu dans la masse des « collaborateurs » d'une maison de 30 000 personnes. Louis Renault, devenu le patron absolu, accapare à lui seul le rôle de l'entrepreneur-innovateur héroïque pendant qu'à l'atelier d'outillage central (AOC) et au bureau d'études (BEOM), Pierre Bézier a pour principale

---

<sup>3</sup> P. Bézier, *Discours d'inauguration de l'amphithéâtre « Pierre Bézier »*, 25 juin 1996, p. 1. Dossier documentaire : préparation à l'article nécrologique sur Pierre Bézier, Archives de la Fondation des A&M, 1/4210.

mission d'améliorer des installations existantes. Il participe au miracle ordinaire de la fabrication d'une automobile, innove de manière frugale dans le domaine du processus de fabrication plus que du produit, et participe discrètement à ce que Schumpeter appelle la « civilisation capitaliste rationaliste et antihéroïque : les deux venant ensemble bien entendu » (Schumpeter, 1942 : 127<sup>4</sup>). Dès la déclaration de la guerre, Pierre Bézier est mobilisé comme artilleur. Il subit la débâcle de mai 1940 et profite de son oisiveté dans un camp de prisonnier (Oflog) pour concevoir un nouveau dispositif d'automatisation. De retour à Renault-Billancourt en mars 1941, l'occupation allemande lui laisse le temps de mettre au point le prototype de machine à « tête électromécanique » (TEM).

À l'après-guerre, l'industrie automobile devient un grand attracteur d'ingénieurs-cadres en multipliant les domaines de leurs interventions et en élargissant l'éventail de leurs recrutements. Pierre Bézier soutient loyalement l'action de Pierre Lefaucheur (1898-1955), le nouveau patron de l'entreprise nationalisée, prestigieux résistant, ingénieur centralien et meneur d'hommes (Sardais, 2009). Non content de faire le travail qu'on attend de lui, il met ses compétences d'innovateur au service de l'action collective de la Régie nationale. Après la mort accidentelle en 1955 du premier PDG, Bézier prend progressivement ses distances à l'égard de son successeur, Pierre Dreyfus (1907-1994) ancien élève de l'École des hautes études commerciales (HEC) et haut fonctionnaire au ministère de l'Industrie et du commerce. Celui-ci poursuit la politique de son prédécesseur, mais il favorise le développement commercial de Renault et se désinvestit de la production de grande série qui est la spécialité de Bézier. L'ingénieur gadzarts en garde une amertume contre cette forme d'administration de ceux qu'il considère (comme Louis Renault avant-guerre) être des « chieurs d'encre ».

C'est l'époque où les ingénieurs-cadres se voient confier des fonctions de gestion comme tremplins pour une carrière de direction. À partir de ce moment, selon le principe constant chez Bézier de ne pas s'adresser aux gens qu'il n'apprécie pas, son vrai « patron » n'est plus le PDG, mais

---

<sup>4</sup> « Capitalist civilization is rationalistic and “anti-heroic”. The two go together of course. ». Traduit en français par l'auteur.

son supérieur direct, Pierre Debos (Bézier, 1982b : 284). Pierre Bézier refuse de devenir un cadre sous Dreyfus, qui, d'ailleurs, ne le lui propose dans aucun document trouvé en archives. Mis « au placard » en 1960, il est coupé du milieu des mécaniciens dont il est issu tout en conservant son titre et son salaire, mais sans la fonction ni l'autorité (Durieux et Jourdain, 1999 ; Lhuilier, 2002). Le directeur technique a de nouveau le temps de réfléchir et d'innover. Vingt ans séparent la conception des têtes électromécaniques (TEM) de la vectorisation des courbes (CFAO) ; deux aventures bien distinctes dans deux environnements radicalement différents, mais dont l'auteur prétend qu'elles résultent d'un même esprit technique<sup>5</sup> (Bézier, 1993).

Comme ses innovations sont peu valorisées dans son entreprise il estime pouvoir légitimement en partager les résultats ; d'abord à partir de 1966, dans le cadre d'une alliance de Renault avec Peugeot pour développer d'éventuels dispositifs productifs innovants (Loubet, 2000), mais aussi à l'étranger, par exemple lors de sa présentation au Congrès des ingénieurs de l'automobile de mai 1968 à Détroit qui connaît un grand retentissement (Bézier, 1968). Au même moment, le directeur de Renault est élu professeur au Conservatoire national des arts et métier (CNAM) sur la chaire de Mécanique industrielle (1968-1979) (Michel, 2026).

[L]a promotion scientifique et technique des personnels qualifiés de l'industrie, spécialement ceux des ateliers et des bureaux d'études de Mécanique Générale. [...] Il sera donc souhaitable que les candidats, tout en possédant l'indispensable culture scientifique, soient des ingénieurs justifiant d'une pratique industrielle particulièrement marquée<sup>6</sup>.

Ainsi, dans les années 1970, la notoriété de Pierre Bézier se construit ailleurs que chez Renault. L'ingénieur prend sa retraite de la Régie nationale le 31 décembre 1975. Deux ans plus tard, il soutient une seconde thèse

---

<sup>5</sup> La technique, c'est la particularité qu'a l'homme d'inventer des outils et des procédés pour agir sur son environnement de manière efficace, durable et reproductible (Garçon, 2012 : 32).

<sup>6</sup> *Chaire de Fabrication Mécanique (sans date : février 1968)*, chemise « Commission des titres », Dossier « Fabrications Mécaniques », archives du CNAM. Publié au JO du 24 avril 1968.

de doctorat d'État en sciences physiques à l'Université Pierre et Marie Curie (Bézier, 1977 : 5). L'ingénieur devenu docteur légitime scientifiquement les innovations qu'il avait introduites dans une entreprise qui n'y a pas cru. Il prend ainsi une posture de « prophète », mais son cas montre surtout qu'il y a différentes façons d'être un ingénieur. Au-delà de ce cas personnel, qu'est-ce que l'oubli de Pierre Bézier révèle du monde de l'entreprise et du rôle qu'y jouent les différents types d'ingénieurs ? Un gadzarts peut-il être mathématicien ? Un inventeur peut-il être un salarié ? Un Français peut-il être innovateur dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle ?

### **Une variété d'écoles pour une variété d'ingénieurs**

Pour pouvoir produire [...] en grande série [...], il est souvent nécessaire qu'une belle intelligence (celle de l'ingénieur sorti « frais émoulu de nos grandes écoles ») très capable de diriger l'ensemble d'une entreprise se résigne cependant à n'être qu'un rouage. (Boulogne, 1931 : 93)

Quelles sont ces capacités attendues des ingénieurs et quelles sont ces « grandes écoles » dont la formation semble ne pas suffire chez Renault lorsque Pierre Bézier y est embauché en 1933 ? Le gadzarts commence sa carrière juste avant que le titre d'ingénieur ne soit officiellement légitimé par la loi du 10 juillet 1934 instituant la commission des titres d'ingénieur (CTI). Or, comme le souligne André Grelon :

[C]ette loi marque à la fois un début et une fin. Fin de la mise en place d'un système technique dont les ingénieurs avaient été largement les promoteurs et qui avait connu des moments exaltants. Début de la période au cours de laquelle leur image allait se troubler pour devenir indistincte. On pourrait interpréter cette législation comme l'essai pathétique de conserver une spécificité à l'instant où l'uniformité guette ; car au moment même où les ingénieurs voyaient leur titre reconnu, sinon officialisé, ils rencontraient les cadres, avec lesquels ils étaient amenés à se mêler. (Grelon, 1986 : 25)

Les domaines d'expertises de ingénieurs du xx<sup>e</sup> siècle oscillent autour des trois qualités fondamentales identifiées par Hélène Vérin et une quatrième

– l’encadrement – qui apparaît et se généralise à l’époque contemporaine (Vérin, 1993). Par leur *ingéniosité*, les ingénieurs sont des médiateurs rusés entre la science et les arts mécaniques ; ils conçoivent des améliorations pratiques, mais peuvent également trouver le chemin de l’innovation. Par leur capacité à conduire des *engins* – d’abord machines de guerre puis outils et équipements de production –, ils sont les praticiens des activités de fabrication de l’artisanat et de l’industrie. En troisième lieu, en tant que représentants du *génie* technique, les ingénieurs opèrent le lien entre conception, fonctionnement et optimisation de la production entreprise ; appuyée sur les sciences fondamentales, cette capacité leur permet de penser le processus de fabrication, d’en analyser les mécanismes, d’en anticiper le fonctionnement et, éventuellement, d’en réorienter le cours. Enfin, l’ingénieur contemporain découvre le management et la gestion : avec l’appui des sciences sociales et humaines, le rôle de cadre prend le dessus sur la direction technique. Ainsi les ingénieurs contemporains doivent être formés à cette polyvalence, afin que le groupe professionnel (à défaut de chaque individu) soit en mesure de combiner ces quatre dimensions des pratiques d’ingénierie.

Partout en Europe, l’État joue un rôle décisif dans l’élaboration des systèmes de formation des ingénieurs, enjeu pour les fonctions étatiques régaliennes et le développement national. La variété des situations politiques et de l’organisation administrative des pays européens est l’un des premiers facteurs d’explication de style nationaux d’ingénieurs. L’ingénieur moderne naît au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle avec la création et l’essor des premières écoles destinées à former les ingénieurs militaires d’abord, puis ceux des grands corps civils d’État, depuis l’École nationale des ponts et chaussées (1747) (Picon, 1992) jusqu’à l’École des mines de Paris (1783). Ces dates correspondent moins à des créations qu’aux rassemblements d’institutions dispersées, à l’image de l’École centrale des travaux publics destinée à fournir les ingénieurs civils et militaires de l’État révolutionnaire : elle est rebaptisée « École polytechnique » en 1795 et recentrée sur les fonctions militaires sous l’Empire. Cette spécialisation n’a pas empêché les ingénieurs de Polytechnique (les « X ») de mettre leurs compétences au service de l’essor industriel, car l’explosion des nouveaux besoins en ingénieurs civils ne pouvait plus dépendre de

quelques détournements de hauts fonctionnaires (pantouflages) (Charle, 1987). C'est pour dépasser le monopole d'État qu'est fondée dès 1829 en France, l'École centrale des arts et manufactures de Paris (rapidement connue sous l'acronyme ECP). Cette école privée est créée à l'initiative d'Alphonse Lavallée (1797-1873), homme d'affaires saint-simonien qui souhaite former « les médecins des usines et des fabriques », c'est-à-dire des ingénieurs généralistes dont a besoin un secteur industriel privé en pleine croissance. Les centraliens (ou « pistons ») sont des ingénieurs civils, terme qui finit par désigner tous ceux qui ne sont pas agents de l'État (Weiss, 1982 : 27).

Aux grands corps d'État de l'époque moderne s'ajoute donc au XIX<sup>e</sup> siècle une nouvelle catégorie d'ingénieurs civils. Les premiers œuvrent au bon fonctionnement des équipements militaires ou fonctionnels de l'État. Les seconds répondent à de nouveaux besoins de l'économie en phases d'industrialisation : ils ont constamment dû adapter leurs actions aux bouleversements techniques du monde contemporain. L'accroissement de la production à la suite de la Première Guerre mondiale accéléra la concentration industrielle, la rationalisation des entreprises, les multiplications des degrés hiérarchiques et pour y pourvoir, un développement important de ces formations. Il en découle que les uns et les autres se distinguent assez facilement, au moins en début de carrière, par des traits de comportement qui définissent deux sous-cultures, et qu'un conflit permanent s'installe qui porte évidemment sur l'accès aux carrières les plus brillantes et aux postes les plus rémunérateurs de l'industrie et de l'administration. La formation des ingénieurs français est marquée par cette dichotomie entre ceux qui se destinent aux fonctions de l'État et ceux qui optent pour une carrière dans l'industrie. Cette même mutation de l'ingénieur d'État à l'ingénieur civil s'observe partout en Europe occidentale (Le Bot et Michel, 2020).

---

<sup>7</sup> L'étude est principalement axée sur l'école Centrale qui devient publique en 1857 et attribue à partir de 1862 le titre d'ingénieur des arts et manufactures, premier titre d'ingénieur diplômé français. Par contamination du terme anglo-saxon de *civil engineer*, il est associé à l'art de concevoir et de réaliser des ouvrages autres que de défense, d'hydrauliques ou de travaux publics.

### **Les trois filières de formation des ingénieurs**

Il existe donc une grande diversité de voies de formation des ingénieurs qu'André Grelon résume en trois filières hiérarchisées (Grelon, 1998 ; Grelon et Grossetti, 2025). La plus prestigieuse est la filière scientifique des grandes écoles sur le modèle des corps d'État. Un ingénieur d'État doit être savant et cultivé. Sa formation scientifique valorise l'abstraction par le biais de cours fondamentaux, contrebalancée par une place importante accordée à la culture générale. À la suite de la première industrialisation, une diversification des filières « scientifiques » devient nécessaire, mais les formations nouvelles seront structurées sur le modèle des grandes écoles d'État. Leurs étudiants sont tous issus de l'enseignement secondaire fondé sur un socle des « humanités » et débouchant sur le baccalauréat. Ainsi les écoles centrales parisiennes et lyonnaises, dont la mission première était de fournir les cadres de l'industrie, ont eu pour projet de proposer une formation plus pratique en atténuant la distinction entre sciences et sciences appliquées. Pour assoir leur légitimité face aux autres grandes écoles, les Arts et Manufactures développent leurs formations dans les sciences industrielles afin d'établir l'ingénieur comme scientifique. Dans ce processus, la formation de Centrale se calque sur les programmes de Polytechnique et reprend le même mode de recrutement et les mêmes programmes scientifiques que les écoles d'État. Se développe ainsi une même formation d'élite pour les élites industrielles.

Cette évolution accentuée de la césure avec les autres milieux des ingénieurs et en particulier avec ceux issus d'une deuxième voie, la filière technique des Arts et Métiers. Cette dernière s'organise d'abord autour de deux institutions : le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) et le réseau des Écoles des arts et métiers (Day, 1987). Le CNAM est fondé en 1794, c'est-à-dire en même temps que l'École polytechnique et l'École normale supérieure. La mission révolutionnaire du CNAM est de perfectionner l'industrie nationale. En 1819, le Conservatoire se voit confier la mission de délivrer un enseignement en sciences de l'ingénieur. La première chaire de mécanique appliquée aux Arts revient au mathématicien-géomètre Charles Dupin (1784-1873) (Dupin, 1826), la chaire de chimie industrielle au chimiste Nicolas Clément et celle d'économie industrielle

à l'économiste libéral Jean-Baptiste Say (1767-1832) (Say, 1803). C'est le nom de ce dernier qui a été choisi pour désigner l'école primaire supérieure municipale de Paris où Pierre Bézier poursuit sa scolarité et où il prépare le concours des Arts et Métiers dans les années 1920. Le CNAM ne délivre des diplômes d'ingénieurs qu'à partir de l'entre-deux-guerres, et encore, à l'unité. Le développement des formations d'ingénieurs en tant que telles est postérieur à la Seconde Guerre mondiale.

De son côté, l'École des arts et métiers s'enorgueillit d'une encore plus longue tradition. Sa fondation est datée de 1780, lorsque François de La Rochefoucauld crée l'École professionnelle de la Montagne sur son domaine de Liancourt, dans l'Oise (Day, 1987). Institut privé, mais « école d'application militaire en faveur de cent enfants de soldats invalides » du temps de Louis XVI, l'organisme devient l'École impériale d'arts et métiers de Compiègne (1803) qui est transférée à Châlons-sur-Marne en 1806, puis confirmée comme École royale d'arts et métiers. Deux autres écoles sont ouvertes sous les monarchies : l'une à Beaupréau, en pleine région chouanne, rapidement transférée dans l'ancienne abbaye du Ronceray à proximité d'Angers (1815) ; l'autre à Aix-en-Provence (1843)<sup>8</sup>. Ces premiers établissements servent de modèle au réseau public des écoles professionnelles du ministère du Commerce qui ouvre trois autres centres à Lille, Cluny et Paris. Celui de Lille est conçu dès 1880 selon le même principe, jusqu'à ce que soit fondée l'Institut catholique des arts et métiers (ICAM) en 1898. Elle ouvre en 1900, les élèves dormant dans des locaux dont le plâtre est encore humide. Cluny est un ancien centre fondé par Victor Duruy pour former des professeurs de l'enseignement technique avec le même programme qu'aux Arts et Métiers. Il est transformé en une cinquième école entre 1891 et 1901. Il faut attendre 1912 pour que soit fondée l'École de Paris, la dernière en date lorsque Bézier l'intègre comme « major » quinze ans plus tard<sup>9</sup>, en 1927.

---

<sup>8</sup> Je remercie André Grelon pour ces précisions.

<sup>9</sup> Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que les différentes écoles provinciales deviennent des centres de l'École nationale d'arts et métiers, la dernière année regroupant l'ensemble des élèves à Paris. L'appellation « supérieure » de l'ENSAM ne viendra qu'en 1963. Un sixième site est ouvert à Bordeaux en 1963, puis à Metz en 1996. L'ENSAM ne devient officiellement une « grande école » qu'en 1974 (Day, 1987 : 26).

À la différence de ceux des grandes écoles, les candidats des Arts et Métiers sont issus de l'enseignement primaire supérieur qui s'adresse aux enfants des milieux sociaux moyens (Grelon, 1998 : 249). Les Arts et Métiers servent de modèle au réseau public des écoles nationales professionnelles (ENP) qui se déploie dans le pays à partir de 1881 pour être le vivier de l'aristocratie technicienne et la voie royale d'accès aux Arts et Métiers (Brucy et Le Bot, 2015). Ce réseau forme d'abord des techniciens qualifiés polyvalents qui assurent l'encadrement intermédiaire dans l'industrie (contremaîtres, agents de maîtrise, etc.). À partir de 1907, ces écoles, comme toutes celles de l'enseignement technique, délivrent un « brevet » d'ingénieur. Le « diplôme » n'apparaît qu'après-guerre, alors que les différentes institutions se rassemblent au sein de l'École nationale supérieure des arts et métiers<sup>10</sup> (ENSAM) (Day, 1987 : 26). Les cloisons sont poreuses entre l'ingénieur et le contremaître (Lequin et Schweitzer-Vandecasteele, 1990). Ces organismes techniques offrent la possibilité pour ces techniciens supérieurs de se métamorphoser en ingénieurs, quoique de catégorie considérée comme « inférieure » et qui s'organisent et agissent pour faire valoir leur dignité.

C'est le principal motif et succès de la fondation, dès 1846, de la Société des ingénieurs Arts et Métiers, la plus ancienne et florissante association d'anciens élèves. Cette précocité s'explique à la fois par l'histoire déjà ancienne de cette école et par le besoin de ses membres de défendre la légitimité de leur titre. Ce réseau social a toujours été un soutien pour la carrière de ses élèves. En parallèle, à partir de 1850, ces écoles cherchent à relever leur niveau scientifique. À l'époque de Pierre Bézier, les écoles des arts et métiers commencent à calquer leur programme de formation sur les critères scientifiques des grandes écoles. Un gadzarts est encore un ingénieur au statut hybride entre la pratique des arts et les connaissances de la science. Enfin, une troisième filière spécialisée se met en place à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle. À partir des années 1880, un grand nombre d'écoles d'ingénieurs (notamment en physique-chimie et en électricité) sont créées du fait d'une demande

---

<sup>10</sup> Le processus d'intégration dans la filière scientifique aboutit en 1974 à son accès officiel au rang de grande école.

croissante et inédite : on en compte 43 entre 1880 et 1918. C'est le cas de l'École de physique et de chimie industrielles (EPCI), fondée en 1882 par la ville de Paris, considérée comme la première école d'ingénieurs « moderne » française (même si elle n'en a pas immédiatement le statut). L'EPCI devient le prototype des établissements d'impulsion municipale qui prennent en compte un nouveau type de demandes industrielles de la deuxième industrialisation (Emptoz *et al.*, 2018<sup>11</sup>). Cette filière se développe entre 1919 et 1936 avec 23 autres fondations, marquant l'essor des écoles d'ingénieurs de province, comme celles de Lorraine ou de Grenoble, dont le rôle a été déterminant dans le panorama national (Grelon et Birck, 2006 ; Robert et Moret, 2001). Les besoins nouveaux incitent les pouvoirs publics nationaux et locaux à encourager ces créations, avec l'appui des organisations patronales. En outre, les universités entrent progressivement dans la course de la formation des ingénieurs, grâce à leur monopole sur les doctorats. À quelques différences près, le système d'organisation de la filière scientifique est décliné au niveau de tous ces établissements qui cherchent, ce faisant, la reconnaissance. Cette prégnance du modèle des grandes écoles est une spécificité française.

Après 1945 s'observe partout une multiplication des écoles et un élargissement des voies d'accès au statut d'ingénieurs en vue de fournir les cadres nécessaires à une activité industrielle en expansion. Mais de fortes distinctions subsistent entre les membres de ce corps social.

### **Formation, trajectoire professionnelle et plafonds de verre entre ingénieurs**

Chez un constructeur automobile tel que Renault, l'arrivée de ces ingénieurs de différentes filières menace le pouvoir de direction de cette « boîte à gadzarts » et limite les possibilités de promotions des ingénieurs autodidactes. Le tournant de la production de masse de l'après-guerre s'accompagne du gonflement des effectifs des services existants et suscite l'émergence de services nouveaux (Fridenson, 2007). En 1939, on

---

<sup>11</sup> L'ECPI devient, en 1948, l'École supérieure de physique et de chimie industrielles (ESPCI) de la ville de Paris, puis ESPCI Paris Tech, en 2008, et ESPCI Paris, en 2016.

recense en France 10 000 ingénieurs, tandis qu'en l'an 2000 il y en a 700 000 : l'essor numérique débouche sur une fragmentation du groupe.

Le plafond de verre entre ingénieurs est d'abord social. Tous n'ont ni le même titre, ni le même prestige. Pierre Bézier est issu de l'École des arts et métiers qui fait partie de la filière technique et relève donc de l'enseignement « primaire supérieur » (Brucy, 1998 ; Brucy *et al.*, 2013)<sup>12</sup>. Après son CAP, il a réussi brillamment le concours d'entrée à cette école d'ingénieurs, sans avoir eu à passer le baccalauréat : il obtient en conséquence un titre de moindre prestige. Ce statut de « gadzarts » est sa fierté ; il lui assure la capacité de convaincre les « outilleurs » des ateliers de la pertinence de ses projets élaborés dans le bureau d'études d'outillages mécaniques (BEOM). Mais c'est aussi son complexe d'être et de rester un ingénieur de seconde catégorie. C'est pourquoi il n'en reste pas là : dans la foulée, il obtient un diplôme de Supélec, école d'application qui lui permet d'accéder au rang du secondaire et de la filière scientifique, mais pas encore à la hauteur des grandes écoles. Enfin, dans le cadre de son service militaire, il passe le certificat de l'école militaire comme artilleur. Par ce biais, il côtoie les ingénieurs militaires des grands corps d'État. André Grelon a montré que la crise des années 1930 correspond à une période de tensions autour des emplois d'ingénieurs. La profession en profite pour établir les règles et pour limiter le nombre des écoles habilitées à en délivrer le titre (Grelon, 1986). Le rôle social de l'ingénieur est en plein bouleversement. Les crispations qui l'accompagnent sont un poste d'observation des enjeux de l'époque, mais aussi des stratégies de contournements, des compromis, voire des mimétismes entre formations techniques et enseignements scientifiques.

La paroi de verre est également fonctionnelle et distingue traditionnellement plusieurs types d'activités plus ou moins prestigieuses. À son arrivée chez Renault, Pierre Bézier prend acte de la distinction entre « l'aristocratie » et la « roture » (Bézier, 1982a : 257<sup>13</sup>). L'hégémonie des

---

<sup>12</sup> Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) est un diplôme d'études primaires créé en 1911 (« certificat de capacité professionnelle », ou CCP) et qui devient le CAP en 1919 (loi Astier). C'est le premier diplôme professionnel à entrer dans les grilles de classification des conventions collectives en 1936.

<sup>13</sup> Voir aussi P. Bézier, entretien du 13 novembre 1997 (*in* A. Michel, 2025).

« études » de carrosserie sur les « méthodes » de fabrication s'explique par la pression du marché concurrentiel. Avant-guerre, la priorité de Louis Renault est d'offrir des modèles attractifs dans un marché concurrentiel et face à une clientèle versatile. La crise des années 1930 élimine une partie des constructeurs français. Sur les 90 entreprises en 1929, il n'en reste que 28 en 1935 (Schwartz, 1936, cité par Fridenson, 1998 : 196). Dans ce processus de concentration, et grâce au lancement de la nouvelle usine sur l'île Seguin, la part de Renault passe de 20 à 35 % du marché. Bézier reconnaît qu'une « mésentente cordiale » traverse également le groupe des gadzarts, entre ceux des études (rattachés à la conception des modèles) et ceux des méthodes (rattachés à la fabrication).

Depuis bien des années, le travail se partageait, en bonne logique, entre les méthodes, qui établissaient les gammes d'usage et spécifiaient les caractéristiques fondamentales des outillages, et le bureau d'études d'outillages mécaniques, chargé de la conception des montages porte-pièces, des outils spéciaux et de certains appareils de contrôle.

Les problèmes, tels que les posaient les méthodes, étaient parfois insolubles ; il nous fallait alors amener les responsables devant nos planches à dessin pour leur faire toucher du doigt nos difficultés. Les discussions étaient passionnées ; cela n'empêchait pas l'amitié et l'estime réciproque entre gens de métier, ce qui avait valu à nos relations d'être qualifiées de mésentente cordiale. (Bézier, 1975 : 78)

La paroi de verre est enfin technique. Bézier constate la prédominance des mécanismes hydrauliques et cinématiques dans les ateliers. Les solutions électromécaniques qui sont alors sa spécialité restent marginales. D'autant qu'à son arrivée, il subit de plein fouet les contrecoups de la dépression économique. Renault a déjà inauguré sa nouvelle usine sur l'île Seguin et a profondément modernisé les installations. L'inventivité du jeune ingénieur est mobilisée sous forme d'améliorations d'installations en place plutôt que d'invention de dispositifs nouveaux ou d'acquisition de machines neuves. Il introduit à moindre frais des commandes électromécaniques qu'il substitue à des dispositifs hydrauliques au cas par cas, lorsque l'occasion se présente. Bézier agit dans le cœur invisible de l'activité d'outillage, mais encore à la « marge » de l'usine.

## Conclusion sur la formation des ingénieurs

L'étude du parcours de Pierre Bézier et des filières de formation des ingénieurs français révèle une tension entre spécialisation technique et reconnaissance sociale. Les grandes écoles, celles des arts et métiers, et les institutions spécialisées, en répondant à des besoins industriels variés, créent des distinctions hiérarchiques invisibles, marquées par des « cloisons de verre » qui séparent les ingénieurs selon leur formation. Ce constat souligne la nécessité d'une formation plus intégrée, combinant savoirs techniques, théoriques et managériaux pour valoriser l'innovation et renforcer la flexibilité des ingénieurs face aux mutations de l'industrie. Cette approche pourrait ainsi dépasser les cloisonnements et mieux répondre aux besoins d'une industrie en constante évolution.

## Références bibliographiques

- BENOÎT Serge, 2020. *D'eau et de feu : forges et énergie hydraulique. XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle. Une histoire singulière de l'industrialisation française*, Rennes, PUR.
- BÉZIER Pierre, 1968. « How Renault Uses Numerical Control for Car Body Design and Tooling », *Automotive Engineering Congress*, Detroit, Michigan, January 8-12, 680010, 7 p. (Centre d'archives historiques de la fondation Arts & Métiers, fonds Pierre Bézier, 26 FP, carton n° 5).
- BÉZIER Pierre, 1975. « Souvenirs d'un ouilleur », *De Renault Frères, constructeurs d'automobiles*, à Renault Régie Nationale, 11 (décembre).
- BÉZIER Pierre, 1977. *Essai de définition numérique des courbes et des surfaces expérimentales. Contribution à l'étude des propriétés des courbes et des surfaces paramétriques polynomiales à coefficients vectoriels*, thèse de doctorat d'État en sciences physiques, Université Pierre et Marie Curie (Paris VI), 23 février.
- BÉZIER Pierre, 1982a. « Petite histoire d'une idée bizarre », *De Renault Frères, constructeurs d'automobiles*, à Renault Régie Nationale, 24 (juin).
- BÉZIER Pierre, 1982b. « Pierre Debos : notre patron », *Bulletin de la Section d'Histoire des Usines Renault*, 24 (juin).
- BÉZIER Pierre, 1993. Lettre à René Van Branteghem, 17 août, fonds Bézier, archives de la Fondation des arts et métiers (AFA&M), carton n° 4.

- BOULOGNE Jean, 1931. *La vie de Louis Renault. Les Maîtres de l'Heure*, Paris, Le Moulin d'Argent.
- BRUCY Guy, 1998. *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965 : L'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin.
- BRUCY Guy & LE BOT Florent, 2015. « Les deux rêves du Technique. De la mise en ordre à la mise en espace », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 3, p. 21-37, <https://doi.org/10.4000/artefact.8330>.
- BRUCY Guy, MAILLARD Fabienne & MOREAU Gilles (dir.), 2013. *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011*, Rennes, PUR.
- CASSAGNE Jean, 1990. « Un inconnu célèbre. Pierre Bézier (entretien) », *Sciences & Vie Micro*, 69 (février).
- CHARLE Christophe, 1987. « Le pantoufflage en France (vers 1880-vers 1980) », *Annales Économies, sociétés et civilisations*, 42 (5), p. 1115-1137, <https://doi.org/10.3406/ahess.1987.283438>.
- DAY Charles R., 1987. *Education for the Industrial World: The Écoles d'Arts et Métiers and the Rise of the French Industrial Engineering*, Cambridge (MA), MIT Press.
- DUPIN Charles, 1826. *Géométrie et Mécanique des Arts et Métiers et des Beaux-Arts*, Paris, Bachelier.
- DURIEUX Albert & JOURDAIN Stéphane, 1999. *L'entreprise barbare*, Paris, Albin Michel.
- EMPTOZ Gérard, FAUQUE Danielle & BREYSSE Jacques (dir.), 2018. *Entre reconstruction et mutations, les industries de la chimie entre les deux guerres*, Les Ulis, EDP Sciences.
- FRIDENSON Patrick, 1998 [1972]. *Histoire des usines Renault. Naissance de la grande entreprise (1898-1939)*, Paris, Le Seuil.
- FRIDENSON Patrick, 2007. « Les cadres et l'organisation de l'entreprise : Renault, 1945-1985 », in J. Costa-Lascoux, G. Dreyfus-Armand et É. Temime (dir.), *Renault sur Seine. Hommes et lieux de mémoires de l'industrie automobile*, Paris, La Découverte, p. 113-133.
- GARÇON Anne-Françoise, 2012. *L'imaginaire et la pensée technique*, Paris, Classiques Garnier.

- GRELON André, 1986. « L'évolution de la profession d'ingénieur en France dans les années 1930 », in A. Grelon (dir.), *Les ingénieurs de la crise, titre et profession entre les deux guerres*, Paris, EHESS, p. 7-32.
- GRELON André, 1998. « Formation et carrière des ingénieurs en France (1880-1939) », in L. Bergeron et P. Bourdelais (dir.), *La France n'est-elle pas douée pour l'industrie ?*, Paris, Belin, p. 231-274.
- GRELON André & BIRCK Françoise (dir.), 2006. *Un siècle de formation des ingénieurs électriciens. Ancrage local et dynamique européenne. L'exemple de Nancy*, Paris, Éditions de la MSH.
- GRELON André & GROSSETTI Michel (dir.), 2025. *L'espace scientifique français (XVII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Classiques Garnier.
- LAGRANGE Henri, 2004. « La genèse d'Unisurf », *Renault Histoire*, 16 (janvier).
- LE BOT Florent & MICHEL Alain P. (dir.), 2020. « Ingénieurs et Entreprises (XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle) », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 13, <https://doi.org/10.4000/artefact.6186>.
- LEQUIN Yves & SCHWEITZER-VANDECASTEELE Sylvie (dir.), 1990. *L'usine et le bureau. Itinéraires sociaux et professionnels dans l'entreprise, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Lyon, PUL.
- LHUILIER Dominique, 2002. *Placardisés. Des exclus dans l'entreprise*, Paris, Le Seuil.
- LOUBET Jean-Louis, 2000. *Renault. Histoire d'une entreprise*, Boulogne-Billancourt, ETAI.
- MICHEL Alain P., 2025. *Pierre Bézier. La discrète renommée mondiale d'un ingénieur*, Paris, Classiques Garnier.
- MICHEL Alain P. (à paraître 2026). « Pierre Bézier (1969-1979) », in A. Grelon, C. Fontanon et al. (dir.), *Dictionnaire des professeurs du CNAM*, Paris, CNAM.
- PASSERON Jean-Claude & REVEL Jacques (dir.), 2005. *Penser par cas*, Paris, EHESS.
- PICON Antoine, 1992. *L'Invention de l'ingénieur moderne. L'École des Ponts et chaussées, 1747-1851*, Paris, Presses de l'École nationale des Ponts et chaussées.
- POITOU Jean-Pierre, 1988. *Le Cerveau de l'usine. Histoire des bureaux d'études Renault de l'origine à 1980. Recherche sur les conditions de l'innovation technique*, Aix-en-Provence, Université de Provence.

- ROBERT ÉRIC et Roger MORET (dir.), 2001. *L'Ingénieur moteur de l'innovation, un siècle de formation d'ingénieurs à Grenoble*, Grenoble, Éditions des vignes.
- SARDAIS Cyril, 2009. *Patron de Renault : Pierre Lefauchoux (1944-1955)*, Paris, Presses de Sciences Po.
- SAY Jean-Baptiste, 1803. *Traité d'économie politique, ou simple exposition de la manière dont se forment les richesses*, Paris, Deterville.
- SCHUMPETER Joseph, 1942. *Capitalism, Socialism and Democracy*, New York, Harper & Brothers.
- SCHWARTZ Maurice, 1936. « L'industrie automobile. Rapport du Conseil national économique », *Journal Officiel*, documents administratifs, 26-27 août, p. 2. AN CE 87, cité par Patrick Fridenson, 1998 [1972]. *Histoire des usines Renault. Naissance de la grande entreprise (1898-1939)*, Paris, Le Seuil.
- VÉRIN Hélène, 1993. *La Gloire des ingénieurs. L'intelligence technique du xvie au xviiiè siècle*, Paris, Albin Michel.
- WEISS John Hubbel, 1982. *The Making of the Technological Man. The Social Origins of French Engineering Education*, Cambridge, MIT Press.



## **QUATRIÈME PARTIE**

**Politiques publiques de l'éducation :  
variation d'échelles, pluralité des acteurs  
pour des enjeux souvent implicites**



## Introduction

### *Politiques publiques de l'éducation : variation d'échelles, pluralité des acteurs pour des enjeux souvent implicites*

Gilles UHLRICH (coord.)

Après avoir centré notre attention sur les élèves et les étudiant-es, les enseignant-es et les formateurs-rices, les institutions et les savoirs, cette quatrième partie présente des travaux qui portent sur les facteurs qui conditionnent des politiques publiques d'éducation. Loin de constater que ces orientations sont décidées et contrôlées à un niveau national par des acteurs bien identifiés, ces productions montrent que de très nombreux acteurs conduisent ces politiques selon des échelles variées, depuis les territoires locaux dans une France considérée pourtant comme un pays très centralisé, jusqu'à des dimensions internationales identifiées dans d'autres pays (Haïti) en passant par une logique spécifique des États lorsqu'on est aux États-Unis. Cette constatation permet ainsi d'appréhender toute la difficulté de considérer ces enjeux éducatifs selon une dynamique homogène. Le deuxième élément identifié d'un lien entre les propositions concerne le manque de clarté de ce qui pourrait correspondre à la caractérisation de ces enjeux éducatifs. Nous pouvons distinguer ce qui apparaît comme du domaine de l'explicite, c'est-à-dire ce qui est annoncé par les acteurs comme des objectifs d'éducation et sa mise en œuvre donnant à voir des orientations toutes différentes dans une réalité socio-historique.

Le chapitre 11 écrit par **Charlotte Parmantier**, **Dominique Charrier**, **Pia Henaff-Pineau** et **Sophie Michel** interroge « Le Sport-Santé » en

territoire français : des difficultés structurelles et des représentations d'acteurs qui questionnent les stratégies d'éducation à la santé. Fondée sur deux études appliquées, réalisées simultanément pour le Conseil départemental de l'Essonne et la communauté d'agglomération de Paris-Saclay, la contribution interroge la manière dont des actions sport-santé juxtaposées en territoires peuvent conduire à l'élaboration d'une politique coordonnée reposant sur des stratégies d'éducation à la santé explicites adaptées aux différents publics et aux caractéristiques spécifiques des territoires. Ces deux études montrent aussi comment les contenus des interventions qui pourraient accompagner cette éducation à la santé restent peu identifiés et ainsi très souvent implicites.

Dans le chapitre 12, intitulé « Les politiques éducatives en Haïti : le cas des politiques publiques de démocratisations scolaires », **Mardocheé Pierre** s'appuie sur les résultats d'une thèse de sociologie pour interroger la place prédominante prise par le secteur privé dans l'offre éducative du pays. Cet état de fait rend peu visible les enjeux. Dans ce pays, le manque de coordination entre les acteurs de l'éducation associé à celui du financement étatique s'avère des facteurs d'échec. Si l'implication des acteurs publics permet progressivement un élargissement significatif de l'offre scolaire, c'est souvent au détriment de l'égalité des chances et de la qualité de l'enseignement.

Enfin dans le chapitre 13, **Esther Cyna** nous amène à mieux comprendre les inégalités éducatives aux États-Unis entre « permanences et évolutions ». Ce travail part de la description d'une décision explicite de la Cour suprême des États-Unis qui abolit le recours à la « discrimination positive » dans l'admission à l'université en 2023, pensée alors comme remède partiel aux discriminations raciales. En appui de cette décision, le travail expose les mécanismes implicites par lesquels la discrimination systémique persiste aux États-Unis dans le domaine de l'éducation. Il envisage la ségrégation raciale et le financement scolaire comme deux caractéristiques fondamentales d'un système fragmenté et inégalitaire, et montre comment la décentralisation a historiquement contribué à la perpétuation, voire à l'aggravation, des inégalités raciales et socioéconomiques dans le système éducatif du pays.

Au final, cette partie réinterroge deux allant-de-soi souvent entendus. D'une part, elle questionne cette représentation de politiques publiques

qui seraient très organisées à partir de décisions centralisées par des acteurs bien identifiés. En fait, la conduite de ces politiques se réalise de manière plus diffuse selon des échelles différentes par des intervenants multiples. D'autre part, nous constatons que les enjeux éducatifs et leur mise en œuvre restent bien flous. Les manières de les conduire s'appuient souvent sur des implicites qui par un fonctionnement plus opaque aboutissent parfois à provoquer les effets inverses de ce qui était envisagé.



## **Le « sport-santé » en territoires : des difficultés structurelles et des représentations d'acteurs qui questionnent les stratégies d'éducation à la santé ?**

Charlotte PARMANTIER, Dominique CHARRIER,  
Pia HENAFF-PINEAU & Sophie MICHEL

Le sport-santé recouvre l'ensemble des politiques, dispositifs, projets et actions qui promeuvent l'activité physique et sportive pratiquée par toutes et tous de manière régulière, tout au long de la vie, et qui sont explicitement référés à un objectif de santé soit en termes de prévention, d'accompagnement thérapeutique ou d'éducation. Sollicitées régulièrement par des recommandations internationales et nationales mais aussi par des initiatives locales portées par des clubs sportifs, des professionnels « militants » de santé, des associations de patients ou plus largement des habitants, de nombreuses collectivités locales envisagent, conçoivent, déploient et/ou soutiennent des projets sport-santé. Fondée sur deux études appliquées réalisées simultanément pour le Conseil départemental de l'Essonne et la Communauté d'agglomération de Paris-Saclay, la contribution questionne la manière dont des actions sport-santé juxtaposées en territoires peuvent conduire à l'élaboration d'une politique sport-santé coordonnée, reposant sur des stratégies d'éducation à la santé explicites et adaptées aux différents publics et aux caractéristiques spécifiques des territoires.

**MOTS-CLÉS** : sport, santé, éducation, politiques publiques, territoires.

Le sport-santé<sup>1</sup> recouvre l'ensemble des politiques, dispositifs, projets et actions qui promeuvent l'activité physique et sportive pratiquée par

---

<sup>1</sup> Par souci de cohérence avec les usages institutionnels et académiques, nous utiliserons, dans la suite du texte, l'expression sport-santé avec un trait d'union, majoritairement employée dans les textes officiels relatifs aux politiques publiques et dispositifs de promotion de l'activité physique pour la santé, ainsi que dans les travaux de recherche sur cet objet ; cette forme sera utilisée sans guillemets dans la suite du texte.

toutes et tous de manière régulière, tout au long de la vie, et qui sont explicitement référés à un objectif de santé en termes de prévention, d'accompagnement thérapeutique ou d'éducation. Il constitue un enjeu majeur tant les constats dressés sur le profil sportif des Français<sup>2</sup> font état d'une tendance à l'inactivité et à la sédentarité alarmante. L'activité physique est considérée comme insuffisante au regard des recommandations pour 45 % des hommes et 55 % des femmes, et la sédentarité est élevée pour un quart des enfants de 3 à 10 ans, la moitié des adolescents de 11 à 14 ans, les deux tiers des adolescents de 15 à 17 ans et plus de 80 % des adultes (Carré et Grémy, 2021). Il nécessite ainsi l'implication des acteurs du monde sanitaire, du mouvement sportif, du champ éducatif et le développement de dynamiques territoriales à tous les niveaux d'échelle. Les collectivités locales sont donc concernées depuis plus d'une décennie par le développement de projets sport-santé tant par les recommandations, déclarations et « injonctions » internationales et nationales (Organisation mondiale de la santé – OMS –, instances européennes, ministères, fédérations sportives, associations nationales de professionnels de santé, etc.) que par les initiatives locales portées ici et là par des clubs sportifs, des professionnels « militants » de santé, des associations de patients ou, plus largement, d'habitants (Gasparini et Knobé, 2025 ; Vieille-Marchiset, 2019 ; Illivi et Honta, 2020 ; Perrin *et al.*, 2022).

Toutefois, les collectivités se voient confrontées à certaines difficultés pour plusieurs raisons. D'abord parce que le sport-santé s'ajoute aux axes traditionnels des politiques sportives locales (Charrier, 2014) que constituent les équipements, les événements, les « obligations » scolaires, le soutien aux clubs ou encore l'offre directe de pratiques sportives dans un contexte financièrement contraint, d'autant que la proximité temporelle des Jeux Olympiques et Paralympiques (JOP) de Paris 2024 induit, depuis quelques temps, des dépenses supplémentaires. Une deuxième raison concerne l'insuffisante formation des élus et des techniciens : ils doivent se repérer et se positionner dans ce foisonnement de dispositifs et d'actions qui, d'une

---

<sup>2</sup> Si, selon les enquêtes, les chiffres sur l'inactivité et la sédentarité des Français peuvent nettement varier, toutes les conclusions convergent sur les taux jugés alarmants et en constante progression de l'inactivité et de la sédentarité de la population.

part, mettent l'accent sur la responsabilité individuelle et occultent largement les déterminants environnementaux et socio-économiques de la santé et, d'autre part, mettent en tension le rapport risques/bénéfices dans le choix des activités physiques et sportives (APS), du sport ou encore du mouvement. Une troisième raison renvoie à la diversité des institutions et des personnels concernées de près ou de loin par l'éducation à la santé (professionnels de santé, enseignants et personnels de santé en établissement scolaire, éducateurs sportifs, spécialistes du sport-santé, travailleurs sociaux, association de patients, services municipaux, etc.). Enfin, parce que la compétence « santé » ne relève pas des compétences obligatoires des collectivités locales (excepté pour les communautés d'agglomération par le biais de la politique de la Ville). Entrant uniquement dans le cadre de la clause de compétence générale<sup>3</sup>, d'autres aspects sanitaires peuvent sembler prioritaires, comme le maillage territorial en matière d'offre médicale ou encore la gestion des épisodes pandémiques. Cela permet d'expliquer les raisons pour lesquelles certaines collectivités ne s'engagent pas ou peu dans le développement sport-santé et préfèrent se centrer sur leurs compétences obligatoires, notamment en période de tension budgétaire.

Mais en dépit de ces difficultés, il est délicat pour les collectivités locales de ne pas s'intéresser au sport-santé compte tenu des encouragements pluriels, et, dans le même temps, il est difficile de le faire compte tenu des contraintes liées aux compétences légales qui leur sont attribuées et aux différentes contraintes financières et humaines qu'elles rencontrent. C'est certainement cette situation d'injonction paradoxale qui a incité le Conseil départemental de l'Essonne (CD91) et la Communauté d'agglomération de Paris-Saclay (CPS) à solliciter notre regard « extérieur ».

---

<sup>3</sup> La clause de compétence générale permet aux communes d'intervenir sur tout ce qui concerne leurs territoires sauf si la loi désigne explicitement un autre niveau de responsable : État, région, département, structure intercommunale. Au-delà de ce principe général, les lois de décentralisation ont défini des compétences obligatoires propres aux différents niveaux d'échelle. Pour la santé, les différents niveaux de collectivités ont la possibilité de proposer des politiques de santé sans que cela n'entre dans le champ de leurs compétences obligatoires. Toutefois, la santé figure comme compétence obligatoire des communautés d'agglomérations dans le cadre de la compétence « politique de la Ville ».

Après avoir présenté les dispositifs méthodologiques imbriqués mis en œuvre dans ces deux études, une deuxième partie reviendra sur les représentations sociales qui marquent, de manière ambivalente, les actions de prévention et d'éducation à la santé par le sport. Dans une troisième partie seront abordées les conséquences de ces représentations sur les publics, pratiques et partenariats, peu pensés et mal coordonnés. La contribution se propose ainsi, de questionner la manière dont des actions sport-santé juxtaposées en territoires peuvent conduire à l'élaboration d'une politique sport-santé coordonnée reposant sur des stratégies d'éducation à la santé explicites et adaptées aux différents publics et aux caractéristiques spécifiques des territoires.

### **Des dispositifs méthodologiques convergents à deux niveaux d'échelle**

Au cours de l'été 2019, la direction du Sport et des Loisirs du Conseil départemental de l'Essonne<sup>4</sup> a formulé une proposition d'étude centrée sur la conception et le développement d'un « plan départemental sport-santé » associant de nombreux partenaires tels que les services de l'État (SDJES 91), l'agence régionale de la santé, des collectivités locales, le comité départemental sportif et olympique de l'Essonne (CDOS 91) et des comités sportifs départementaux, des acteurs de santé ou encore des associations de patients... tout en continuant d'agir en développant des appels à projets ou encore en déployant un dispositif sport-santé à destination des personnels du conseil départemental. Dans le même temps, la proposition de la Communauté d'agglomération de Paris-Saclay<sup>5</sup> portée par la direction de la Cohésion Sociale visait, quant à elle, d'une part, à actualiser le contrat de Ville avec une étude sur le sport-santé dans les quatre QPV-QVA<sup>6</sup> existants au sein de cette communauté d'agglomération et, d'autre part, à intégrer le

---

<sup>4</sup> Département situé au sud-ouest de la Grande Couronne de l'Île-de-France. Il compte environ 1,3 million d'habitants répartis dans 194 communes qui sont regroupées en 6 communautés d'agglomérations et 6 communautés de communes.

<sup>5</sup> Elle compte environ 315 000 habitants répartis en 27 communes et est située au nord-ouest de l'Essonne.

<sup>6</sup> Quartiers prioritaires de la politique de la Ville (QPV) et Quartiers de veille active (QVA).

sport-santé aux politiques intercommunale (dans le cadre du contrat intercommunal de santé) et locales des quatre communes concernées par la présence de QPV-QVA (Les Ulis, Longjumeau, Massy et Palaiseau) puis par les 23 autres communes.

*Des objectifs différents, des dispositifs méthodologiques complémentaires*

L'étude départementale s'est d'abord construite à partir d'un recensement « extensif » des actions sport-santé, existantes ou « en projet », à l'échelle du département, et de l'identification des obstacles et des leviers mobilisables<sup>7</sup>. Dans un deuxième temps, il s'est agi d'analyser les « dynamiques locales » (Charrier et Jourdan, 2009) à partir de l'analyse monographique de deux communautés d'agglomération contrastées du département : la Communauté d'agglomération (CA) de Val-d'Yerres-Val-de-Seine, plutôt urbaine et située au nord du département, et la CA de l'Étampois Sud-Essonne, plutôt rurale et située au sud de l'Essonne.

L'étude communautaire a cherché à analyser les processus de production de projets sport-santé dans le contexte singulier des QPV. Il s'est agi notamment d'analyser les usages sociaux des équipements et des espaces sportifs, et les usages sportifs des espaces urbains, les conditions de la synergie entre les politiques locales (de santé, d'éducation, de politique de la Ville et de sport), les organisations sportives (fédérées ou non) et les acteurs de la santé et les évolutions voire les innovations des offres sportives qu'elles soient publiques, associatives ou privées dans un contexte global marqué notamment par la préparation des JOP 2024 et par la réduction certainement durable des « dépenses » publiques.

Au-delà du recensement dit « extensif » des projets sport-santé permettant de collecter des informations descriptives sur les projets portés en Essonne par différents acteurs (collectivités locales, organisations sportives, associations de quartier ou de patients, professionnels de santé, entreprises, établissements scolaires ou encore EphaD), les dispositifs méthodologiques de ces deux études se sont structurés autour de plusieurs méthodes qualitatives :

---

<sup>7</sup> En annexe, les 123 projets sport-santé et les 7 maisons sport-santé recensés respectivement en avril 2020 et en mars 2022 sur le département de l'Essonne.

- des entretiens et ateliers (106 personnes rencontrées – élus, responsables de services, dirigeants sportifs, professionnels de santé notamment) ;
- des observations urbaines (14 effectuées par les étudiants du Master 2 « Politiques publiques et stratégies des organisations sportives » [PPSOS] de l'Université Paris-Saclay sur chaque commune de la CPS) ;
- quatre circuits pédestres dans les QPV par l'équipe de recherche (guidée par un ou plusieurs responsables de services municipaux) ;
- de nombreuses observations participantes lors des séances de régulation avec les responsables du service « politique de la Ville » de la CPS ou encore avec les responsables de la direction des Sports du CD91 dans le cadre du comité de pilotage ou du comité technique de l'étude ou encore de séminaires.

### *Des contraintes partagées*

La mise en œuvre de ces dispositifs mutualisés s'est révélée particulièrement contrainte compte tenu de plusieurs facteurs. Inévitablement, de mars 2020 à la fin de 2021, la crise sanitaire liée à la pandémie de la Covid-19 a eu de nombreux effets. Le premier a concerné les acteurs sportifs : fermetures des équipements sportifs, suspension des activités proposées par les clubs, réorganisations fréquentes des activités des services municipaux contraints de gérer les nombreux changements de protocoles sanitaires dans les équipements ou encore de participer à la gestion des « vaccinodromes » souvent installés dans des équipements sportifs, de préparer la « sortie » de crise à la rentrée de septembre 2021, etc. Le deuxième effet a porté sur les aspects sanitaires qui se sont réduits rapidement à la seule gestion de la pandémie et qui ont renforcé la dimension anxiogène des réflexions sur la santé. La combinaison de ces deux effets a rendu très difficiles la conception, la mise en œuvre, le développement (et accessoirement l'observation) des projets sport-santé.

La préparation et le déroulement des élections municipales en 2020<sup>8</sup>, communautaires, départementales et régionales (20 et 27 juin 2021) ont aussi ralenti les réflexions des acteurs sur le sport-santé en retardant, par exemple, l'installation et la mise au travail des équipes politiques notamment dans leurs dimensions transversales. Elles ont aussi provoqué des évolutions dans les organigrammes techniques, des changements de procédures de travail et de décision. Au final, l'appropriation et le portage politique du sport-santé par les (nouveaux) élus sont restés balbutiants dans la majorité des sites observés par les deux études.

Pour autant, si le déploiement du dispositif a nécessité des ajustements méthodologiques et temporels permanents, il a aussi donné aux deux études, ce qui n'était pas envisagé au début du processus, une fonction levier des réflexions et des décisions politiques et techniques, en sollicitant des entretiens ou des réunions auprès d'acteurs au départ peu engagés dans le sport-santé, en diffusant aux responsables locaux des informations (pourtant locales<sup>9</sup>) qui valorisaient les réseaux de partenaires susceptibles de construire, faciliter ou consolider des projets sport-santé et plus généralement en éclairant la diversité et la complexité des situations ou encore en déconstruisant, auprès des acteurs demandeurs, les représentations dominantes autour du sport-santé (Charrier *et al.*, 2025).

### **Le sport-santé sous le poids de représentations sociales ambivalentes**

L'expression « sport-santé » est facilement utilisée et utilisable tant que l'on ne cherche pas à la définir avec précision. Elle est mise en avant dans les éléments de langage des élus, des responsables de structures ou encore dans les médias. Mais, dès que l'on cherche à construire une politique publique, un dispositif ou plus simplement un projet local, se cumulent alors des représentations, largement structurées par des « illusions d'évidence » et des impensés, qu'il convient d'éclairer voire de déconstruire,

---

<sup>8</sup> Le premier tour s'est déroulé le 15 mars 2020 tandis que le deuxième tour fut reporté au 28 juin 2020.

<sup>9</sup> Par exemple en indiquant la liste des clubs impliqués dans le sport-santé ou en pointant l'idée selon laquelle, sur certains sites, l'hôpital présent sur le territoire pouvait être éventuellement intéressé par un partenariat sur le sport-santé.

et des effets locaux de difficultés structurelles qui dépassent largement les sites observés.

*Le sport-santé, le poids des mots, le choc des images !*

La conception et la mise en œuvre des projets sport-santé sont confrontées à des représentations dominantes ambivalentes. Elles concernent d'abord le terme « sport », dont la définition est plurielle et située : certains y associent rapidement la compétition, le haut niveau, la recherche de la performance, l'entraînement, l'effort voire la souffrance, termes qui, s'ils s'accordent aisément avec la santé, peuvent aussi devenir rapidement répulsifs et décourager les publics cibles les moins sportifs. La notion d'activité physique est alors privilégiée au sport dont l'intensité présumée est par certains jugée incompatible avec la santé pour tous et toutes. Cependant, on peut aussi associer au sport, y compris dans ses formes compétitives, les termes de lien social, d'éducation, de plaisir ou encore de forme et bien-être.

Le mot « santé » est aussi concerné par l'ambivalence des représentations. Si la santé est incontestablement un des objectifs essentiels qui stimulent les pratiquants d'une activité physique ou sportive en quête de forme physique, de bien-être et de plaisir<sup>10</sup>, elle peut aussi induire par exemple les termes de maladies, d'affections de longue durée, et devenir rébarbative, négative voire fonctionner comme un repoussoir, surtout en période de pandémie. L'association « sport-santé » relève donc de la commodité de langage. Si chacun perçoit immédiatement ce qu'elle recouvre – l'utilisation d'activités physiques et sportives dans un objectif de préservation et d'amélioration de la santé –, elle peut aussi devenir anxiogène, voire culpabilisante en renvoyant chacun à sa responsabilité d'adopter un mode de vie sain et actif. Pratiquer une activité physique ou sportive deviendrait alors un véritable « devoir social » (Henaff-Pineau, 2012), « une nouvelle morale de l'effort » (Génolini et Clément, 2010).

---

<sup>10</sup> D'après le baromètre national des pratiques sportives 2023 (INJEP, ministère des sports, CRÉDOC), les pratiquants et pratiquantes recherchent dans leurs activités sportives : « la santé » pour 52 % d'entre eux puis viennent la détente (35 %), l'amusement et le plaisir (31 %).

Entre bienfaits et dangers, les perceptions des effets du sport se superposent et brouillent quelque peu les messages et les pratiques du sport-santé. Par conséquent, les pratiques sportives pourraient aisément être jugées inaccessibles et/ou risquées par certains patients, médecins, éducateurs dès lors qu'ils sont peu sensibilisés aux possibilités d'adaptation des activités sportives. En effet, le développement du sport-santé a permis de mettre en lumière de nombreuses adaptations des activités sportives traditionnelles donnant lieu à des formes de pratiques euphémisées (touch rugby, fitboxing, et walking football).

*Des « illusions d'évidence »*

Dans les entretiens réalisés avec les acteurs issus des champs sportifs, médicaux, éducatifs et aussi des collectivités locales, l'opportunité du consensus autour des bienfaits du sport pris au sens large, recouvre des représentations et des réalités d'actions différentes. Si d'aucuns s'attachent aux dernières conclusions scientifiques et professionnelles qui étayent la portée préventive et thérapeutique de l'activité physique et sportive, beaucoup demeurent encore dans l'évidence absolue des effets sanitaires de la pratique sportive.

Deux visions apparemment proches pourraient se traduire par des logiques d'actions sport-santé différentes, mais qui peuvent éventuellement se cumuler. Si par essence « faire du sport, c'est bon pour la santé », cela pourrait conduire à considérer que le sport-santé a toujours existé et que de fait, « on en faisait déjà ». Il suffirait alors de recenser toutes les actions en faveur du sport et de les requalifier sport-santé par le truchement de retouches minimales. Si « faire du sport, c'est forcément bon pour la santé », alors pourraient être occultés la traumatologie sportive, l'accidentologie, les risques liés à des modalités et des conditions de pratique inadaptées au contexte ou aux caractéristiques de la personne concernée, le dopage, la bigorexie, les situations d'emprise ou de harcèlement, les violences, etc. Ces éléments négatifs, aussi bien documentés que les bienfaits, ne remettent surtout pas en cause l'intérêt en termes de santé publique de lutter contre

l'inactivité et de réduire la sédentarité<sup>11</sup>. Mais il est assez questionnant de constater qu'ils sont totalement oubliés par de nombreux acteurs du sport-santé, qui développent alors un discours monolithique, éludant tout autant les risques que les obstacles à la pratique.

En tout état de cause, ces représentations sociales conditionnent les réflexions, les décisions politiques et individuelles de s'engager dans un projet. Elles doivent être questionnées par exemple au moment de nommer un dispositif ou un projet et de communiquer en direction des publics cibles car le choix des mots se révèle alors déterminant.

### **Des actions sport-santé peu pensées et peu coordonnées**

Au-delà de la mise en évidence des représentations et stéréotypes entourant le sport-santé, les entretiens avec les acteurs ont également soulevé une difficulté à identifier les publics potentiels et à définir des objectifs précis : doit-on intégrer voire diluer le sport-santé dans le cadre d'une politique plus large sur l'inclusion ? Faut-il privilégier des publics spécifiques, éloignés de la pratique sportive ou certains territoires (QPV ou zones rurales) sur lesquels les besoins en sport et en santé sont les plus criants (Oualhaci, 2023) ? On pourrait penser que choisir des territoires et/ou des publics défavorisés permette de garantir une meilleure efficacité des politiques publiques mais la réussite des projets sport-santé passe nécessairement par une analyse précise de la combinaison « publics/objectifs/activités ». Compte tenu de la diversité des problématiques sanitaires et sociales observées dans les territoires, des caractéristiques socio-démographiques de leurs populations, des forces et faiblesses de leurs acteurs sportifs et sanitaires, les choix possibles et les leviers à activer pour engager les publics dans une pratique de sport-santé sont nombreux et différents car nécessairement adaptés aux contextes locaux.

---

<sup>11</sup> Comme le souligne l'Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité (Onaps ; <https://onaps.fr/activite-physique-sedentarite/les-definitions/> ; consulté le 16 février 2026), l'inactivité physique est l'absence d'activité, tandis qu'on peut être physiquement actif, mais sédentaire : ce sont deux enjeux de santé publique distincts.

*Des publics « oubliés » ?*

Sur le plan des publics, de manière « spontanée », les actions sport-santé concerneraient principalement « les seniors, les personnes en situation de handicap, les malades voire les femmes ». D'ailleurs, 25,9 % des projets recensés visaient les publics souffrant d'une affection de longue durée (ALD), les non-pratiquants (20,6 %), les seniors (14,3 %) et les personnes handicapées (10,1 %). Sans remettre en cause l'intérêt de cibler ces publics, ces catégorisations sociales générales – « femmes », « seniors », « situation de handicap », « malades » – souvent entendues sous une forme ou une autre dans les discours de nos interlocuteurs, renvoient bien aux représentations que se construisent les acteurs de la vulnérabilité supposée de certains publics toujours appréhendés de manière univoque tandis que d'autres sont largement ignorés.

Les jeunes, notamment les collégiens et les lycéens, traditionnellement au cœur de certaines politiques publiques (éducation ou politique de la Ville par exemple) sont rarement évoqués. Cela pourrait résulter d'abord de l'importance de l'offre de pratiques dans les mondes scolaires (EPS et associations scolaires liées à l'USEP, l'UNSS ou l'UGSEL<sup>12</sup>) et universitaires (SUAPS<sup>13</sup>, options sportives possibles dans de nombreux cursus « non sportifs »). Cela résulte aussi du fait que les jeunes sont considérés, parfois (souvent ?) à tort, comme étant en bonne santé, surtout quand ils sont sportifs, voire engagés dans des compétitions.

Ce double « excès de vitesse » minore les enjeux éducatifs autour de la construction d'un habitus-santé en occultant les questions spécifiques de santé rencontrées par les jeunes, notamment dans les QPV : moins bonne alimentation, habitudes de sommeil inadéquates, manque d'activité physique, notamment pour les filles, addictions diverses et plus fréquentes et manque de suivi de santé physique et mentale (Mondesir et Oswalt, 2019). Il induit aussi la vision d'un compétiteur qui symboliserait la bonne santé, parce que sa performance en serait le signe. C'est

---

<sup>12</sup> Éducation physique et sportive (EPS) ; Union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP) ; Union nationale du sport scolaire (UNSS) ; Union générale sportive de l'enseignement libre (UGSEL).

<sup>13</sup> Service universitaire des activités physiques et sportives.

pourquoi les problématiques de santé des compétiteurs, en dehors des sportifs de haut niveau, se révèlent globalement négligées dans les projets ou actions sport-santé.

Ainsi, le choix des publics, qu'il faudra croiser avec celui des territoires urbains ou ruraux en difficulté, constitue-t-il une vraie question en matière de stratégie de prévention, d'accompagnement et d'éducation à la santé par le sport. S'agit-il de concevoir et de mettre en œuvre des projets sport-santé visant, par exemple, l'accompagnement thérapeutique de patients souffrant d'une ALD dans le cadre du dispositif francilien « Prescri'forme » ? Ou alors le « bien vieillir » pour les seniors dits « actifs » ou, à l'inverse, pour des seniors quasiment dépendants, à domicile ou en établissements (maison de retraite, Ehpad) ? S'agit-il plutôt de construire des projets dans un objectif de prévention pour des publics de jeunes scolarisés, ou en voie de marginalisation, ou encore engagés dans des processus de remobilisation/réinsertion ? Ou encore de construire une culture sport-santé pour les non-pratiquants ou pour des femmes (isolées ou ayant subies des violences par exemple) ? Et comment assurer le suivi sanitaire pour des compétiteurs, qu'ils soient ou non de haut niveau, qui peut également entrer dans le périmètre du sport-santé ?

La diversité des publics concerne ainsi potentiellement des acteurs relevant de cultures professionnelles différentes et entretenant un rapport plus ou moins implicite à l'éducation à la santé, ce qui rend complexe la construction d'une culture de sport-santé pour tous.

### *Des sports à privilégier ?*

Un second impensé concerne les pratiques privilégiées ou à privilégier dans les projets sport-santé. Définir « la bonne pratique » uniquement à partir de normes indiscutables car validées par les autorités médicales (l'OMS par exemple) pourrait conduire à éliminer certaines activités jugées risquées pour la santé, « non adaptées » ou encore difficiles à conseiller pour n'en privilégier que quelques-unes, rassurantes et considérées comme moins traumatisantes, telles que la marche, le vélo, la natation, les gymnastiques dites « douces ». Pourtant, d'autres acteurs, et notamment les acteurs fédéraux, tentent de développer des adaptations possibles de leurs activités habituellement marquées par l'effort ou l'engagement physique

intense. Ainsi, par exemple, les fédérations de rugby, de tennis, d'athlétisme ou encore de triathlon ont développé, dès 2016, des programmes « santé » (Rugby à cinq, Tennis santé, Coaching Triathlon Santé) à destination des personnes sédentaires et/ou en ALD, des seniors, etc. Là encore, il est possible de se questionner sur la nécessité d'identifier certaines « bonnes pratiques » ou à l'inverse de privilégier le principe de l'adaptation potentielle de *toutes* les activités. Certains acteurs privilégient les notions de plaisir, de sensations, d'émotions et développent des stratégies à la carte pour (re)donner goût progressivement à l'activité sportive. Dans cette démarche, toutes les activités sont potentiellement utilisables, sous réserve de leurs adaptations aux caractéristiques du pratiquant (âge, état de santé, etc.), à son parcours sportif et à ses goûts.

#### *Des partenariats à explorer ?*

Dans les deux études, le rapport aux acteurs de la santé, et notamment aux hôpitaux situés à proximité immédiate dans plusieurs des collectivités observées, est peu pensé. Spontanément, les acteurs n'envisagent pas de développer des collaborations sur le sport-santé avec ces établissements même si les questions posées lors des entretiens sur la diversité des acteurs de santé sur leurs territoires ont permis de faire émerger cette réflexion. La relation avec le milieu scolaire est, elle aussi, rarement évoquée par les acteurs des collectivités étudiées, voire le plus souvent ignorée en particulier en ce qui concerne les collèges et les lycées. D'ailleurs, le recensement extensif n'a identifié qu'un seul projet sport-santé en milieu scolaire, en dehors des pratiques physiques, sportives et artistiques de l'enseignement de l'EPS, discipline scolaire obligatoire qui, dans le cadre de ses finalités, vise la santé de tous les élèves. Toutefois, l'UNSS organise une « Caravane Santé » dans l'académie de Versailles depuis 2020. Évidemment, la pandémie n'a pas favorisé cette initiative qui repose, à partir d'une structure mobile, sur un protocole de tests de valeur physique, d'endurance, de force, de souplesse, d'équilibre, afin de dresser un bilan de la condition physique des élèves et sur des actions de sensibilisation à la santé et au sport, à la demande des établissements qui sollicitent la venue de cette caravane.

Dans l'étude menée pour la CPS, les relations avec le milieu scolaire ne sont pas évoquées par les services municipaux jusqu'au point de

méconnaître par exemple le projet sport-santé développé par le collège de la commune, excepté dans une des communes étudiées où le service des sports envisageait de faire intervenir les éducateurs territoriaux des activités physiques et sportives (Étaps) dans les écoles primaires pour éduquer les écoliers aux bienfaits de l'activité physique et d'une nutrition saine et équilibrée. Ainsi, sur un même territoire, le sport-santé ne parvient pas vraiment à franchir les barrières des différentes institutions – sport, santé, éducation nationale – car cela réclame un volontarisme collaboratif lourd et complexe entre des acteurs qui tendent à s'ignorer. Qu'il s'agisse des publics, des choix de pratique ou encore des partenariats, les actions sport-santé observées sont apparues globalement peu pensées et peu coordonnées. Cela résulte certainement de la combinaison de deux mécanismes :

- elles s'inscrivent, d'une part, souvent dans des logiques définies nationalement. Il est donc fréquent que celles-ci soient déconnectées des dynamiques locales en œuvre sur les territoires dans la mesure où elles n'ont donc pas été pensées au niveau local, ne s'appuient pas sur un diagnostic local en matière sportive et sanitaire ni sur les possibles mises en synergies des différents acteurs sur ces territoires ;
- elles peuvent également répondre à des logiques d'imitation d'autres collectivités, pourtant à proximité, mais qui ne possèdent ni les mêmes caractéristiques et besoins sociodémographiques, ni les mêmes équipements sportifs ou sanitaires. Ainsi, celles-ci calquent leurs politiques sportives locales en matière de sport-santé (ou du moins leurs actions) sur les autres, développent les actions « à la mode », cherchent à obtenir les « labels » du moment sans qu'une réelle stratégie de prévention et d'éducation à la santé par le sport ne soit dessinée.

## **Conclusion**

Concevoir et déployer une stratégie globale cohérente, adaptée aux spécificités locales et à la hauteur des enjeux sanitaires immédiats et à long terme, constitue le principal défi à relever pour pérenniser les pratiques sportives des sportifs actuels mais surtout pour (re)mettre en mouvement

(sportif ?) les publics peu ou pas sportifs, les publics dits « éloignés de la pratique », même si cette expression largement utilisées dans les éléments de langage politiques pourraient laisser à penser qu'il se sont laissés éloigner ! Il s'agit donc d'identifier les conditions pour que les politiques, dispositifs et actions incitent durablement les populations à s'engager dans des activités physiques et sportives durables, adaptées et bénéfiques au plan de la santé physique, mentale et sociale.

À la lumière des deux études développées en Essonne, il nous semble d'abord nécessaire de prendre appui sur l'**existant sportif**, qu'il s'agisse de la trame des équipements, de la présence de clubs de haut niveau, des capacités d'engagement des services municipaux, de la diversité des offres existantes tout en pensant leur complémentarité ou encore des actions sport-santé déjà existantes. Cela concerne aussi les conditions de pratique sportive et notamment le manque d'équipements et de créneaux qui freine la diversification et le développement d'activités sportives nouvelles, différentes et peut-être moins légitimes aux yeux de nombreux acteurs sportifs, construits historiquement sur une vision traditionnelle du sport organisé, majoritairement compétitif ou en milieu scolaire.

Une deuxième condition concerne la nécessité de **choisir et de calibrer les modalités de mise en œuvre** notamment en ce qui concerne les articulations entre les publics, les pratiques support, les territoires ce qui renvoie aux questions de gouvernance du sport-santé. Là encore, la capacité à prendre en compte les spécificités locales permettra ou pas de rendre compatibles les différentes politiques publiques, développées par l'État, le conseil régional, le conseil départemental, les structures intercommunales, les communes ; les initiatives portées par les professionnels du sport ou de la santé ; ou encore par des associations locales voire par des habitants engagés.

Une troisième condition renvoie aux **besoins d'éducation et de formation**. Construire des habitus-santé par le sport durables, rendre les pratiquants autonomes et conscients de leurs capacités et donc de leurs limites, impliquer les non-pratiquants dans leur (re)prise d'activité au-delà des injonctions moralisatrices dont on connaît l'inefficacité, constitue le principal défi éducatif. Il concerne également les acteurs, qu'il s'agisse des élus, des techniciens ; des acteurs de la santé et du sport ; des intervenants

de terrain par exemple des Étaps. Comment penser leur mise en synergie s'ils ne sont pas formés par exemple à la diversité des cultures professionnelles concernées, ou s'ils ne prennent pas conscience de leurs représentations ou encore de la diversité des choix possibles ?

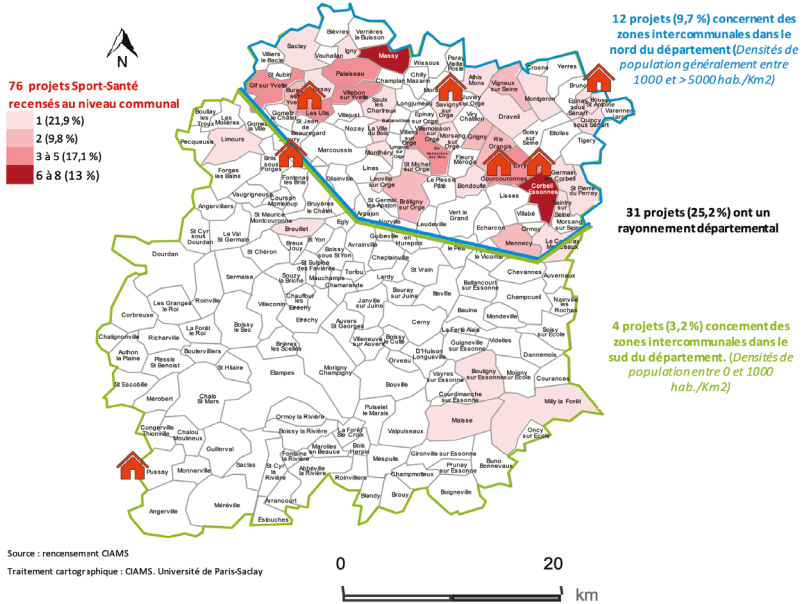
Enfin la question de la **mobilisation durable des moyens matériels, humains et financiers** ne peut pas être sacrifiée sur l'autel des choix budgétaires alors qu'il est vital de financer durablement les structures qui développent des projets locaux, notamment par le soutien aux emplois, d'accompagner le nécessaire développement des équipements et aménagements sportifs ou encore de soutenir financièrement les publics défavorisés.

### Références bibliographiques

- CARRÉ François & GRÉMY Isabelle, 2021. « Activité physique et maladies chroniques : de quoi parle-t-on ? », *ADSP*, 114 (2), p. 13-15.
- CHARRIER Dominique, 2014. « Système sportif et politiques locales : analyse rétrospective et éclairage prospectif (1960-2030) », in B. Lapeyronie et D. Charrier (coord.), *Les politiques sportives territoriales. Savoirs et questionnements*, Dardilly, Éditions Kreaten.
- CHARRIER Dominique, HÉNAFF-PINEAU Pia, MICHEL Sophie & PARMANTIER Charlotte, 2025. « Construire la “bonne distance” aux acteurs : l'exemple de recherches contractuelles sur le “Sport Santé” en territoires », in J. Jouve, L. Martel et A. Sébilleau (dir.), *Recherches collectives en management du sport. Réflexions et critiques*, Rennes, PUR.
- CHARRIER Dominique & JOURDAN Jean, 2009. « L'impact touristique local des grands événements sportifs : une approche qualitative de la coupe du monde de rugby en Île-de-France », *Téoros*, 28 (2), p. 45-54, <https://doi.org/10.7202/1024806ar>.
- GASPARINI William & KNOBÉ Sandrine, 2015. « Sport sur ordonnance : l'expérience strasbourgeoise sous l'œil des sociologues », *Informations sociales*, 187 (1), p. 47-53, <https://doi.org/10.3917/inso.187.0047>.
- GÉNOLINI Jean-Paul & CLÉMENT Jean-Paul, 2010. « Lutter contre la sédentarité : l'incorporation d'une nouvelle morale de l'effort », *Sciences sociales et sport*, 3 (1), p. 133-156, <https://doi.org/10.3917/rsss.003.0133>.

- HENAFF-PINEAU Pia, 2012. « Le senior sportif, une nouvelle figure du bien vieillir », *Les Politiques Sociales*, 1-2 (1), p. 101-112, <https://doi.org/10.3917/lps.121.0101>.
- ILLIVI Frédéric & HONTA Marina, 2020. *Bougez ! La fabrique locale de la lutte contre la sédentarité. Sociologie politique de l'État en action*, Paris, L'Harmattan.
- MONDESIR Helga & OSWALT Noémie (coord.), 2019. *Bien vivre dans les quartiers prioritaires*. Rapport de l'Agence nationale de la cohésion des territoires et de l'Observatoire national de la politique de la Ville. [En ligne.] URL : [https://www.onpv.fr/uploads/media\\_items/anct-onpv-rapport2019.original.pdf](https://www.onpv.fr/uploads/media_items/anct-onpv-rapport2019.original.pdf) (consulté le 16 février 2026).
- OUALHACI Akim, 2023. *Maisons sport-santé : l'émergence et la structuration d'un nouvel instrument d'action publique*, INJEP, 2023/05. [En ligne.] URL : <https://injep.fr/publication/maisons-sport-sante-lemergence-et-la-structuration-dun-nouvel-instrument-daction-publique/> (consulté le 16 février 2026).
- PERRIN Claire, PERRIER Clément & ISSANCHOU Damien (dir.), 2022. *Bouger pour la santé ! Analyses sociologiques d'une injonction contemporaine*, Grenoble, PUG.
- VIEILLE-MARCHISET Gilles, 2019. *La conversion des corps : bouger pour être sain*, Paris, L'Harmattan.

Annexe



© comersis.com

Mise à jour : 08/12/2017

Les 123 projets sport-santé et les 7 Maisons sport-santé recensés respectivement en 2020 et en mars 2022

Source : Charrier Dominique, Henaff-Pineau Pia, Michel Sophie et Parmantier Charlotte, 2020. Le « Sport-Santé en Essonne ». Diagnostic, éléments de consensus, débats, obstacles et leviers. Rapport remis au conseil départemental de l'Essonne. CIAMS. Université de Paris-Saclay. 21 p.

## Les politiques éducatives en Haïti

### *Le cas des politiques publiques de démocratisations scolaires*

Mardochée André PIERRE

Ce chapitre étudie la manière dont Haïti s'efforce de réaliser la démocratisation scolaire de son système éducatif. Selon plusieurs études, Haïti paraît en échec sur de nombreux indicateurs de démocratisation scolaire : taux d'accès, équité, égalité, en lien avec une incapacité institutionnelle dénoncée. Pour analyser ce paradoxe, la réflexion appuyée dans le cadre de ma thèse sur un travail d'enquête par observations, d'entretiens et des données quantitatives, interroge notamment la place majeure du secteur privé dans l'offre éducative. Elle montre que les différentes politiques mises en place par l'État haïtien et par les instances internationales (Banque Mondiale, Unesco, etc.), relatives à l'école pour tous, n'ont pas eu l'effet escompté de scolarisation universelle. Pourtant, il y a une action de différents acteurs (politiques, enseignants, parents, syndicalistes, entrepreneurs) fortement engagés en faveur de la démocratisation scolaire. Le manque de coordination entre les différents niveaux et acteurs de l'éducation dans ce pays et le manque de financement étatique sont des facteurs d'échec. Si l'implication des acteurs publics mais aussi privés permet un élargissement de l'offre scolaire, c'est souvent au détriment de l'égalité et de la qualité de l'enseignement.

**MOTS-CLÉS** : démocratisation scolaire, Haïti, inégalités scolaires, État, politiques éducatives.

Ce travail a été présenté au séminaire « Fédérer et développer les recherches sur l'éducation dans Paris-Saclay » en 2022. Lors de ces séminaires, la question des politiques publiques en lien avec « la réussite éducative et des chemins du savoir » a été explorée à différentes échelles notamment à l'internationale. En effet, la question des politiques publiques d'éducation

dans les pays du Sud peut nous donner à voir des formes de réussites éducatives particulières marquées par l'interférence d'une pluralité d'acteurs. En ce sens, Haïti, de par ses nombreuses spécificités liées d'abord à son histoire, est un cas intéressant à étudier. Première nation fondée à la suite d'une révolte d'esclaves, Haïti est aussi l'un des premiers pays au monde à avoir proclamé la gratuité scolaire dans toutes ses constitutions. La démocratisation scolaire qui, selon la constitution du pays, est une prérogative de l'État et des collectivités territoriales, est à la charge d'acteurs multiples et variés parmi lesquels, des organisations non gouvernementales (ONG) nationales et internationales, des entrepreneurs privés et, surtout, des familles. Par ailleurs, beaucoup d'enfants n'ont pas accès à l'école et ceux qui y ont accès sont, dans la majorité des cas, dans des écoles réputées être de mauvaise qualité, dites « écoles borlettes ». Cela donne lieu à différentes formes de démocratisation scolaire avec, d'une part, des enfants non scolarisés, qui fréquentent des écoles dites de mauvaise qualité ou des écoles dites « de moyenne qualité » et, d'autre part, des enfants qui fréquentent des écoles réputées. C'est ce lien avec la caractérisation de différents chemins d'accès au savoir qui interroge sur la véritable démocratisation scolaire. Par ailleurs, le système éducatif fait face à une absence de politique éducative cohérente et de recherches de moyens endogènes en matière de démocratisation scolaire. Cela crée une dépendance du système à l'aide internationale qui, elle-même, en matière d'éducation n'est ni cohérente, ni fiable. Le système éducatif haïtien, selon plusieurs études sur lesquelles nous reviendrons (Banque mondiale, Fonds monétaire international, ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle – MENFP), est défaillant sur pratiquement tous les points : accès équité, égalité, « qualité et capacité institutionnelle ».

La notion de démocratisation scolaire n'a pas une définition uniforme. En effet, elle a été popularisée dans le débat scientifique par le travail d'Antoine Prost (1986), qui a popularisé la notion de démocratisation quantitative, associée à la progression globale des taux de scolarisation et de démocratisation qualitative, définie par la réduction des inégalités entre les classes sociales. Dans le cadre de ce chapitre, qui reprend des résultats de ma thèse soutenue en novembre 2021, j'ai construit la définition suivante : la démocratisation scolaire est un processus qui

visé à permettre à tous les enfants un accès universel au savoir, aux diplômes, indépendamment de la situation socio-économique, géographique de leurs parents, et qui leur permet de se réaliser dans la vie socio-économique et politique.

C'est avec cette définition que je propose d'étudier les politiques de démocratisation scolaire en Haïti. Nous voulons comprendre comment Haïti réalise ou non des processus de démocratisation scolaire dans le cadre de ses politiques publiques. J'en ai tiré les deux hypothèses suivantes :

- la clé de compréhension des processus de démocratisation scolaire réside dans la nature de l'État haïtien et les rapports qu'il entretient avec les autres acteurs de la démocratisation ;
- il y a un processus de démocratisation scolaire mécanique (élargissement de l'accès à l'école, liés à la mobilité structurelle et spatiale de la population et à l'engagement de nombreux acteurs [ONG, familles, etc.]), mais en Haïti, elle reste lacunaire et inégalitaire. Les récents progrès quantitatifs se font au prix des inégalités, en mobilisant les institutions privées de qualité très limitée. Les inégalités sont la marque du système éducatif. Le système éducatif haïtien formalise et implémente l'idée de différents chemins d'accès au savoir dans les faits. Il n'y a pas de remise en question de cette dichotomie entre un ordre de l'explicite, « la démocratisation scolaire » qui suppose une offre uniforme pour tous et un ordre de l'implicite qui maintient une offre scolaire de qualité très limitée pour le plus grand nombre voire son absence pour certaines populations.

L'évaluation et la compréhension de la démocratisation scolaire dans un pays mobilisent différentes méthodes. Dans le cadre de ce travail, j'ai mobilisé des méthodes quantitatives et qualitatives. Cependant, ces données sont elles-mêmes limitées à cause de leur manque d'actualisation et du contexte de leur production. Ces lacunes relatives des données s'expliquent par les limites des institutions publiques chargées des recherches statistiques sur la population haïtienne. Ainsi, j'ai mené des enquêtes directes auprès des acteurs et mobilisé mes expériences et connaissances personnelles objectivées en tant qu'ancien élève, enseignant et responsable

syndical dans le système éducatif haïtien. J'ai donc utilisé des méthodes quantitatives, en mobilisant les différentes grandes enquêtes menées sur Haïti par les grandes institutions internationales comme « Haïti : investir dans l'humain pour combattre la pauvreté. Réflexion pour une prise de décision informée » (FMI, 2015), *Haïti : des opportunités : diagnostic-pays systématique (DPS)* (Banque mondiale, 2016), et les rapports mondiaux de suivi sur l'éducation (depuis 2011) ; et par les institutions nationales comme l'*Enquête sur les conditions de vie des ménages : après le séisme* (Institut haïtien de statistique et informatique, 2014), partiellement actualisée dans la thèse, en mobilisant les données du ministère) et des plans d'éducation de l'État haïtien (quinquennaux et le plan décennal 2017-2027) depuis 1997.

### **Les caractéristiques du système éducatif haïtien au regard du contexte socio-historique et politique**

Le contexte haïtien est lié à un ensemble de facteurs nationaux et internationaux, parmi lesquels, on peut mentionner : l'esclavage, l'instabilité politique, l'occupation américaine (1914-1934), la dictature duvaliériste, les coups d'État, la désorganisation de l'économie et les catastrophes naturelles récurrentes. Pourtant dès sa première constitution de 1805, Haïti se veut une nation anticolonialiste, anti- raciale et égalitaire en proclamant la gratuité scolaire. Par ailleurs, Haïti est un pays qui est surtout caractérisé par l'ingérence des puissances étrangères dans ses affaires internes. C'est dans ce contexte historique et politique qu'il faut situer les politiques publiques d'éducation en lien avec la démocratisation scolaire. Il faut souligner que l'histoire du système éducatif haïtien est jalonnée de plans et de réformes inachevés et avortés. Précisons que les autorités, depuis la réforme Bernard de 1979, ont adopté une nouvelle appellation. Elles ne parlent plus de réforme mais de plans, dont le Plan national d'Éducation et de Formation (PNEF-1997-2007) ; la Stratégie nationale d'éducation et de formation et d'éducation pour tous (SNE-EPT 2007-2010) et le Plan opérationnel 2010-2015 ainsi que le Plan décennal (2017-2027). On peut caractériser le système éducatif haïtien comme un système où :

- **l'école en Haïti a une diversité de statuts institutionnels et socio-économiques.** À côté d'un secteur public qui se développe lentement existe un secteur privé en expansion continue. Le secteur public regroupe les écoles publiques totalement et directement financées par le MENFP, et les écoles congréganistes concordataires dont l'État assure une partie du financement à travers le salaire des enseignants, mais qui sont gérées et administrées par une congrégation religieuse. Le secteur « privé » regroupe des écoles financées par des fonds le plus souvent non étatiques ;
- **le système éducatif haïtien est très marqué par la prédominance du secteur privé.** L'offre éducative en Haïti est dominée par le secteur privé. Haïti est l'un des rares pays au monde où l'école primaire est privatisée à plus de 80 %, comme en témoigne les derniers recensements (Plan décennal 2017-2027). Ces derniers montrent que l'État est très minoritaire dans la distribution des offres scolaires. Le système éducatif haïtien est un cas particulier à prendre en compte dans le cadre des politiques de démocratisation à l'international (Unesco, 2021).
- **une forte proportion d'écoles privées est non accréditée par l'État.** La pression considérable de la demande d'éducation conjuguée à la faiblesse des capacités régulatrices de l'État implique qu'une grande majorité des écoles non publiques fonctionnent bien souvent dans l'illégalité. Selon les données émanant de la direction d'appui à l'enseignement privé et partenariat (DAEPP), plus de 75 % des écoles fondamentales fonctionnent sans licence. Une telle situation laisse planer des doutes sur la qualité du service éducatif offert aux élèves par ces établissements.
- **les institutions scolaires sont concentrées dans les milieux urbains<sup>1</sup>.** Cela contribue sans doute à expliquer le taux de migration interne

---

<sup>1</sup> « De plus, cette offre est très mal répartie et organisée du point de vue quantitatif et qualitatif. Ainsi, suivant leurs localités de résidence, bon nombre d'enfants âgés de 4 à 14 ans marchent entre 2 et 3 heures de temps chaque matin pour sortir de chez eux et atteindre leurs écoles nationales et prennent autant de temps en fin de journée pour regagner leurs maisons ; soit 4 à 6 heures de parcours quotidien pour recevoir un

très élevé de la population rurale en Haïti. Comme en témoigne l'analyse du rapport de la Banque mondiale, « le taux de migrations internes est élevé, et prend surtout la forme d'un exode rural alimenté par la recherche de meilleures conditions de développement économique et de meilleurs services<sup>2</sup> ».

- **le système éducatif haïtien est un système sous-financé par l'État.** « Le budget national alloué à l'éducation est utilisé en grande partie pour la prise en charge de la scolarisation d'environ 20-30 % des enfants. Selon les données disponibles, les ménages supportent environ 70 % du financement total de l'éducation<sup>3</sup>. »

Le secteur de l'éducation en Haïti est insuffisamment financé. Pendant longtemps, son financement était à hauteur de 1 à 2 % du PIB, puis il a été augmenté de 10 à 15 % (depuis une dizaine d'années), ce qui reste toutefois très limité. Le manque de financement public à l'éducation oblige les familles haïtiennes, qui sont les plus pauvres économiquement de l'hémisphère occidental, à assurer la scolarisation de leurs enfants. En effet, même les écoles nationales et les écoles concordataires reçoivent peu de fonds de la part de l'État. Certaines écoles religieuses reçoivent l'appui de leurs églises et congrégations filiales. Les écoles communautaires dépendent presque entièrement des ressources des familles et de la communauté pour fonctionner. Quant aux écoles privées à but lucratif (dont certaines écoles religieuses), elles dépendent entièrement des familles. Par ailleurs, on a observé une dynamique de scolarisation pour les enfants habitant dans les grandes villes et les sections communales non éloignées des villes. Le problème d'accès à l'éducation scolaire persiste pour des groupes d'enfants plus vulnérables, comme ceux habitant dans des sections communales très éloignées, les enfants en situation d'handicap, ceux des rues et les filles issues de familles nombreuses, même si cette tendance a fortement baissé ces dernières années, d'après les enquêtes

---

maximum de 5 heures d'enseignement alors que d'autres enfants mettent moins de 15 minutes pour ce faire ». Plan décennal (2017-2027), Port-au-Prince, Haïti, janvier 2018, p. 19.

<sup>2</sup> *Haïti : opportunité pour tous*, Banque mondiale, p. 14.

<sup>3</sup> Plan décennal (2017-2027), Port-au-Prince, Haïti, janvier 2018, p. 18.

terrain que j'ai menées dans le cadre de ma thèse. On peut en déduire que le contexte social et économique actuel d'Haïti ne permet pas à l'État de financer des politiques publiques d'éducation d'envergure avec ses fonds propres, sans une politique fiscale ambitieuse. En effet, seule la mise en place d'une réforme fiscale d'envergure permettrait à l'État de trouver les moyens financiers pour mener cette politique éducative. Cela impliquerait de renforcer les politiques sociales pour faire adhérer la population à cette réforme fiscale. L'offre privée apparaît donc incontournable dans la démocratisation scolaire en Haïti à court et moyen termes. En revanche, l'école privée de qualité n'est pas accessible aux familles les plus modestes. C'est pourquoi ces familles recourent à des établissements privés à faible coût, dites écoles « borlettes<sup>4</sup> ». Dans ces écoles, on retrouve surtout ceux que j'appelle « les nouveaux élèves<sup>5</sup> ». Les familles haïtiennes doivent largement supporter le coût de la scolarité de leurs enfants avec le peu de moyens dont elles disposent. Ces écoles sont souvent non accréditées, mais l'État fait appel aussi à elles pour financer la scolarisation des nouveaux élèves. Toutefois d'autres acteurs interviennent dans les politiques publiques de démocratisation scolaire en Haïti.

### **Impacts pluriels des acteurs internationaux dans les politiques éducatives**

Les programmes internationaux sont issus de congrès, conférences, forum et sommets sur l'éducation. Parmi ces événements, nous pouvons citer la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990), le Forum de Dakar (2000) et le congrès Incheon (mai 2015), qui ont eu un impact considérable sur l'élaboration et l'implémentation des programmes éducatifs dans les pays en développement (Akkari et Payet, 2010). Ils créent les cadres selon lesquels vont se développer les programmes d'éducation

---

<sup>4</sup> J'ai défini les écoles borlettes comme « des établissements abordables financièrement pour une majorité de familles, mais qui sont dépourvues d'infrastructures éducatives formelles et/ou dans lesquelles la qualité de l'enseignement reste limitée ».

<sup>5</sup> J'ai défini ici les « nouveaux élèves » comme tout élève qui est issu d'une famille pauvre, dont les grands frères n'ont pas été ou peu à l'école, qui a fait son entrée à l'école grâce à ces programmes de scolarisation et qui fréquente une école « borlette ».

fondamentale. Toutefois, si cela se révèle être bénéfique pour attirer la solidarité internationale en termes de financement, ils constituent souvent un frein dans la prise en compte de la diversité des contextes nationaux. Les congrès mobilisent des organisations plurielles qui ont leur propre agenda alors que les représentants des pays en développement ont une influence limitée. En Haïti, ces programmes ont eu des impacts pluriels dans le sens où ils créent une impulsion considérable, mais leurs effets restent limités au regard des résultats obtenus en fonction des objectifs fixés. De manière générale, si les programmes ont permis une augmentation du taux net de scolarisation dans les PED et en Haïti en particulier, ils ne prennent pas assez en compte les contextes endogènes diversifiés de ces pays. Dans certains pays, il y a des obstacles religieux à affronter et, dans d'autres, il y a la question de la nature des régimes politiques et les effets de la corruption à prendre en compte. On peut souligner le paradoxe entre une intention d'améliorer le chemin de la démocratisation scolaire et la non prise en considération de la spécificité locale qui conduit à des effets pervers.

Toutefois, ces programmes ont eu des impacts positifs sur le plan quantitatif car beaucoup d'enfants ont été scolarisés grâce au financement de ces bailleurs de fonds. Cependant, ils contribuent de plus en plus à l'affaiblissement des institutions étatiques comme le ministère de l'Éducation nationale, au profit du privé, ou du partenariat public-privé. Dans ce contexte, le rôle que les acteurs internationaux attendent des États des PED dans ces programmes, est d'évaluer, de contrôler le secteur privé à qui ils devraient léguer un large pan de leurs attributs. Cette attente des acteurs internationaux est donc à mettre en lien avec celles des populations locales et de certains acteurs politiques locaux qui perçoivent l'État en tant qu'État social (dans le cas d'Haïti) qui devrait mettre en place des services publics. L'écart entre ces perceptions peut contribuer à expliquer pourquoi l'impact de ces congrès est à relativiser dans le contexte haïtien. Les congrès internationaux créent un engouement contingent et contextuel pour les programmes de scolarisation en Haïti. En effet, ils sont toujours suivis de plans ou, au moins, de grandes annonces des ministres de l'Éducation nationale. Mais, d'une manière générale, l'impact de ces rencontres reste mitigé dans la mesure où les efforts escomptés ne semblent pas avoir fourni de part et d'autre des résultats probants.

## Le rôle des acteurs locaux dans la démocratisation scolaire

Au regard des dynamiques et des stratégies des acteurs qui interviennent dans les politiques publiques en Haïti, la démocratisation scolaire est l'affaire d'une pluralité d'acteurs. En effet, beaucoup d'acteurs, nationaux comme internationaux, participent et contribuent à l'élargissement de la scolarisation. Parmi ces acteurs, nous pouvons mentionner particulièrement les enseignant-es, les syndicalistes, les ONG nationales et internationales, les familles, et aussi des représentants de l'État haïtien. L'État joue un rôle prépondérant, selon nous, de par les attentes des autres acteurs vis-à-vis de lui. Pour comprendre l'élargissement de la scolarisation en Haïti, nous considérons qu'il faut prendre en compte les diverses influences des différents acteurs. En effet, ces acteurs ont des modes d'action ou des agendas qui diffèrent en fonction de leur statut et de leur intérêt. Il est patent ici de constater que cet exemple à l'international montre bien la grande diversité de ces acteurs dans un contexte déterminé. Le caractère pluriel des acteurs de l'éducation et leur intégration graduelle dans certains pays du Nord montrent que « la réussite éducative et les chemins du savoir » deviennent de plus en plus l'affaire d'une pluralité d'acteurs à l'échelle internationale.

Face à la situation des enseignant-es en Haïti, aucune politique de démocratisation scolaire ne peut aboutir sans une prise en compte de leur situation socio-économique et professionnelle. Les actions des syndicats d'enseignant-es ont permis une amélioration de la situation financière des enseignants. Les syndicats, par rapport aux grands programmes éducatifs, sont plutôt dans la réaction que dans la proposition. En outre, ils sont écoutés par les pouvoirs publics en fonction de leur capacité de blocage et de nuisance dans les médias. En effet, ce qui fait la force d'un syndicat en Haïti, c'est sa capacité à bloquer le pays ou à fermer les écoles ou encore à obtenir des nominations et/ou des améliorations dans les conditions de travail de ses membres. Asymétriquement, on peut dire que ce qui caractérise l'État haïtien c'est *le passage en force*, (l'État n'a de comptes à rendre à personne) et non la négociation, cette dernière intervient quand le rapport de force lui est défavorable sur le « *béton* » c'est-à-dire la scène politique matérialisée dans l'espace public de la rue.

Les familles haïtiennes sont le moteur de la démocratisation. Selon le recensement de 2012 de l'enquête sur les conditions de vie des ménages après le séisme (ECVMAS), les ménages supportent 62 % des coûts de l'éducation, les bailleurs, 6 %, et le trésor public, 32 % (Banque mondiale, 2016). Il en résulte que c'est bien le facteur économique qui demeure le principal frein du processus de démocratisation scolaire. Compte tenu de leur faible capacité financière, certaines familles manquent de moyens pour scolariser leurs enfants dans des écoles de qualité acceptable, voire n'ont pas d'argent pour les scolariser. Dans ce contexte, l'aide de la diaspora reste primordiale pour le financement de l'éducation en Haïti. La migration des haïtiens est liée à un ensemble de mutations démographique et socio-politique. Comme l'explique Georges Eddy Lucien,

la transition démographique, amorcée dans les années 1920, a engendré un fort accroissement naturel, de l'ordre de 2 % au cours de la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle, ainsi qu'une structure par âge très jeune. En raison des difficultés de reconversion d'une économie structurée par la disparition de la grande plantation, les marchés du travail n'ont pas pu absorber l'afflux de jeunes, tandis que la forte croissance économique d'après-guerre dans les pays développés a nécessité le recours à des compléments de main-d'œuvre sollicités en Amérique latine et dans le bassin des Caraïbes. (Lucien, 2018 : 65)

Ce sont ces mutations qui continueraient d'affecter la société haïtienne et qui expliqueraient le fort taux de chômage et de migration des haïtiens, en particulier ceux et celles des classes populaires (dans les villes) qui n'ont pas encore trouvé une terre de migration par manque de moyens financiers, d'opportunité, voire par l'absence de réseaux familiaux et amicaux bien implantés à l'étranger, vivent en Haïti en grande partie avec l'aide de la diaspora. Cette aide permet à certaines familles de maintenir leur statut social et à d'autres d'accéder à une forme d'ascension sociale. Les aides interviennent en grande partie dans le financement de la scolarité. Soulignons, Haïti est, de tous les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, celui où la part de ce type d'aides en termes de produit intérieur brut (PIB), est la plus élevée. En comparaison aux recettes d'exportation, il se classe au quatrième rang des pays du monde pour l'importance des envois des travailleurs migrants. Malgré l'augmentation marquée de l'aide au développement (APD) consentie au cours de l'année qui a suivi le séisme, la valeur des envois de fonds des travailleurs dépassait

encore une fois celle de l'aide au développement, s'établissant à 20,4 % du PIB contre 16,1 % pour l'APD, 13,2 % pour les exportations et 2 % pour les investissements étrangers directs (IED) (Banque mondiale, 2016 : 32).

La diaspora apporte de l'aide indirecte, via les taxes prélevées sur les transferts de fonds, et aussi de l'aide directe à la scolarisation dans le cadre de ses associations et des transferts à leurs familles et amis. En effet, certain-es haïtien-nes de l'étranger se réunissent en associations pour apporter leur aide à Haïti. L'éducation est souvent la priorité de ces associations rencontrées dans le cadre de ma thèse. Elles construisent des écoles et payent les enseignant-es, elles financent des écoles déjà existantes et parrainent des élèves. Pour ces différentes raisons, la diaspora est le premier financeur de la démocratisation scolaire en Haïti. En somme, ce cas étudié présente un caractère singulier de ces acteurs de la diaspora qui, de l'étranger, tentent de participer à la démocratisation scolaire de leur pays, qui constitue une voie de « réussite éducative » très marquée dans le contexte des pays du Sud.

Les organisations non gouvernementales (ONG) font partie des principaux acteurs de la démocratisation scolaire. En effet, il y a différents types d'ONG haïtiennes et étrangères qui interviennent dans la démocratisation. Les plus petites sont souvent appelées associations et les plus grandes, en fonction du nombre d'adhérents et de leur budget, sont appelées ONG. Il faut dire qu'il y a une réglementation en Haïti qui diffère selon qu'il s'agit d'une ONG, d'une fondation ou d'une association. Toutefois, si l'impact des ONG est considérable, elles ne peuvent impulser une démocratisation scolaire à l'échelle d'un pays où il y a un nombre important d'enfants qui ne sont pas scolarisés, car elles ne gèrent pas beaucoup d'écoles.

En conclusion, la démocratisation de l'éducation et l'élargissement de la scolarisation en Haïti sont favorisés par l'engagement d'une pluralité d'acteurs, parmi lesquels on trouve des acteurs internationaux mais aussi des acteurs locaux qui interviennent avec le soutien, ou non, de l'État haïtien. En revanche, ce dernier ne coordonne pas les différentes interventions de ces acteurs dans ses politiques publiques de démocratisation scolaire. Par conséquent, l'absence d'impulsion nationale à la démocratisation scolaire s'explique par la difficile articulation entre les politiques nationales et internationales, les interventions des ONG et les efforts des familles pauvres pour scolariser leurs enfants.

### **Les paradoxes de la démocratisation scolaire en Haïti : entre élargissement, transformation et renforcement des inégalités**

La démocratisation scolaire est liée à un ensemble de facteurs qui ne sont pas toujours pris en compte dans les programmes de démocratisation, qui visent à améliorer rapidement les taux d'accès à l'école. Parmi lesquels, la dichotomie entre l'explicite de la volonté de démocratisation et l'implicite de cette répartition géographique prioritaire. Ainsi, il suffit de regarder la carte géographique (Pierre, 2021 : 91, 336) au regard du taux net de scolarisation, pour comprendre que ce sont les départements les plus reculés qui concentrent le plus grand nombre de personnes pauvres et d'élèves non scolarisés. Ces lieux se caractérisent par un manque d'infrastructures et une quasi-absence d'institutions publiques. Toutefois, l'État central et/ou les collectivités territoriales accompagnent certains projets, dont ceux des écoles des ONG. En effet, les écoles privées à but non lucratif sont des écoles créées par des ONG ou des institutions religieuses, gratuites ou peu onéreuses et financées par des aides de donateurs étrangers et/ou nationaux. Cependant, les ONG qui ont un ancrage national traitent mieux que les autres avec l'État haïtien car leurs responsables entretiennent des liens générationnels avec certains fonctionnaires. Ces relations se fondent sur une base personnelle. Elles peuvent plus facilement obtenir des dons en espèce ou en nature (comme des terrains à bâtir) de la part de l'État et des collectivités territoriales. Cependant, les relations non institutionnelles, construites sur une base interpersonnelle, sont fragiles et peuvent être remises en question si les fonctionnaires ou les élus changent. Ces faits montrent que le rôle de l'État dans l'élargissement de l'accès à l'école et la démocratisation est ambigu, car ce dernier accompagne, même de façon limitée, les autres acteurs dans leur action sur le terrain. La difficulté est que cette posture ne se manifeste pas sur une base institutionnelle mais reste fondée sur l'existence d'un réseau social et générationnel.

Les écoles privées dites « borlettes » sont un marqueur social de la pauvreté. Pourtant, elles constituent, en Haïti, un acteur incontournable dans l'élargissement de l'offre scolaire. Leur prolifération s'explique d'une part par la faiblesse de l'offre scolaire publique et, d'autre part, par l'inaccessibilité de l'offre privée de qualité pour les familles pauvres qui manifestent une demande d'éducation croissante. Le recours au privé est souvent une option

pragmatique. La perception des acteurs nationaux sur les capacités réelles de l'État de construire de nouvelles écoles est exagérée. Car les obstacles cadastraux, financiers et environnementaux limitent et retardent les constructions de nouvelles écoles publiques. Par conséquent les derniers programmes de démocratisation scolaire dont le programme de scolarité universelle gratuite et obligatoire (PSUGO) ne pouvaient pas être implémentés dans les écoles publiques déjà surchargées. Pour pallier cela, le MENFP a décidé de financer la scolarité à hauteur de 90 dollars américains par élève, dans le programme international « Éducation pour tous en 2007 » et le programme national PSUGO (2012-2017), à la suite d'une estimation du coût de l'éducation pour les familles. Mais aucune école de statut moyen n'était motivée par une telle bourse. Par conséquent, il ne restait que les écoles « borlettes » pour accepter cette proposition financière de l'État. Il faut souligner que les écoles « borlettes » sont des écoles privées créées par un entrepreneur ayant observé une forte demande de scolarisation et une absence d'offre publique, voire privée, accessible à cette demande. Cependant, malgré leurs limites, ces programmes ont permis un élargissement de l'offre scolaire, comme en témoigne le tableau suivant sur l'évolution des effectifs d'élèves et d'édifices scolaires.

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2015-2016
Nombre total d'écoles	16 072	17 116	17 412	17 828	19 505
Nombre d'élèves total (fondamental et secondaire)	3 378 790	3 560 679	3 707 219	3 779 655	4 107 074
Fondamental 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles	2 210 221	2 345 851	2 441 559	2 498 706	2 548 444

**Tableau 1** – Nombre d'élèves et effectifs totaux selon les derniers recensements consultés (MENFP-DPCE, Données du recensement scolaire 2015-2016<sup>6</sup>)

<sup>6</sup> Ce tableau confirme l'importance des constructions d'édifices dans la démocratisation scolaire. Il illustre que l'augmentation du nombre d'écoles est automatiquement suivie de celle du nombre d'élèves scolarisés qui, souvent, sont de « nouveaux élèves ».

Avec cet élargissement, les inégalités se sont déplacées vers le secondaire et vers les zones rurales. Elles se sont renforcées et déplacées pour les « nouveaux élèves » et pour certaines catégories comme les filles, les enfants porteurs de handicap, les enfants en domesticité <sup>7</sup> et les enfants des rues. L'inégalité scolaire en Haïti semble être devenue une norme. Par ailleurs, elle est désormais mesurable en fonction du temps passé à l'école. Dans les écoles nationales et les écoles dites « borlettes », les élèves passent en moyenne quatre à cinq heures par jour. Tandis que dans les « bonnes écoles », ils en passent en moyenne six à huit. À la différence des écoles dites « borlettes », les bonnes écoles en Haïti peuvent être définies comme des écoles qui sont fréquentées par des membres des classes moyennes et supérieures, ou dans le moindre cas, par des familles de classe populaire détenant un certain capital social ou culturel et ayant souvent un proche à l'étranger ou travaillant dans une ONG, ou cadre dans la haute fonction publique. Ces écoles ont des infrastructures adaptées et des enseignants qualifiés.

Du point de vue de la hiérarchie des écoles, les écoles publiques peuvent être placées dans un entre-deux descendant. Cependant, on assiste à une dévalorisation de plus en plus marquée de l'école publique. En somme, les données permettent de mettre en évidence l'importance et la diversité des obstacles à la démocratisation scolaire en Haïti, malgré l'élargissement indéniable de l'offre. Outre les obstacles culturels, qui apparaissent toutefois très marginaux, les obstacles juridiques et géographiques constituent de vrais freins à la démocratisation scolaire. Enfin, les obstacles environnementaux sont des obstacles majeurs car ils contraignent l'État haïtien à respecter des normes importantes dans la construction d'une école publique conforme aux réglementations liées à la prévention de catastrophes naturelles, notamment les séismes. Tous ces facteurs, combinés aux facteurs économiques et politiques déjà énoncés expliqueraient les limites de l'élargissement scolaire constaté.

---

<sup>7</sup> Les enfants en domesticité sont des enfants qui viennent pour la plupart des zones rurales reculées et qui sont placés par leur parent dans une famille d'accueil en ville qui les prennent en charge contre du service. Ces enfants sont souvent maltraités et/ou abusés et sont souvent non scolarisés ou le sont dans des écoles borlettes.

## **Conclusion**

Notre thèse montre que les réformes éducatives en Haïti, au regard de leur grand objectif de refonte du système, ont des effets limités. Les réformes n'aboutissent pas, ou seulement de manière partielle. En outre, elles ne s'implémentent pas sur tout le territoire national. L'existence d'une grande quantité d'écoles non accréditées par le ministère permet de comprendre le manque de gouvernance souligné dans les rapports des agences internationales. Ma thèse accrédite l'idée d'un défaut de gouvernance, même s'il convient de questionner la notion de bonne gouvernance que promeuvent les institutions internationales, car c'est au nom de ce principe que ces instances réclament le désengagement de l'État au profit du privé. Cela accrédite l'idée d'une pluralité de « chemins d'accès au savoir » liée à l'émergence d'une pluralité d'acteurs dans le processus de démocratisation scolaire en raison d'un désengagement de plus en plus marqué de l'État dans le contexte des pays du Sud.

L'élargissement de l'offre scolaire observé en Haïti est dû à l'action d'une pluralité d'acteurs comme les familles, les entrepreneurs privés, les ONG et l'État haïtien, etc. En effet, les politiques publiques d'éducation en Haïti sont une affaire pluri-acteurs. Toutefois, nous avons montré que la posture de l'État haïtien est paradoxale dans la mesure où, d'une part, on ne peut dire qu'il est absent des politiques d'éducation, par son statut d'État, d'autre part les autres acteurs ont des attentes fortes à son égard, que ce soit en termes de reconnaissance, d'aides financières et en nature (donation de terrain, etc.). Par conséquent, l'État haïtien se manifeste par une forme de présence/absence dans le sens où il peut être présent et/ou absent en fonction de son interlocuteur. Il est présent auprès des institutions internationales et quasi-absent dans les zones rurales en termes de service public, en général, et d'éducation, en particulier. Mais l'État est présent en termes d'horizon d'attente de la population et en tant que partenaire attendu de tous les acteurs qui opèrent en faveur de la démocratisation scolaire. De plus, l'État haïtien se recompose à travers des partenaires privés internationaux et nationaux. Ces faits m'amènent à parler de l'État haïtien comme un « État multifacette et/ou caméléon », dans le sens où il change de nature et de forme en fonction de son interlocuteur-trice.

Les données qualitatives recueillies dans le cadre de ma thèse ont fait ressortir une ambivalence, voire un conflit voilé, entre les bailleurs internationaux et l'État haïtien du fait d'un manque de confiance réciproque et d'une incompréhension dans les attributions des uns et des autres. Les acteurs décident d'interagir ou non en fonction de leur statut, de leurs agendas, de leur capacité de financement et de leur action sur le terrain. Le rôle de l'État qui pourrait être de valider et de fournir le cadre d'interventions des autres acteurs dans le cadre des politiques éducatives est ambigu. Or, l'impact des bailleurs de fonds internationaux est considérable même s'ils ne peuvent impulser à eux seuls un processus de démocratisation scolaire réussie dans un pays où il y a encore un nombre considérable d'enfants qui ne sont pas scolarisés. En revanche, il y a un décalage entre les promesses d'aide et l'aide effective. Les promesses de financement ne se traduisent pas toujours en financements effectifs. Et cela nous apparaît comme un élément d'explication de l'échec, voire des réussites partielles, des politiques d'éducation qui ont été mises en place en Haïti. Par conséquent, sans un financement endogène et certain de ces politiques éducatives, les processus de démocratisation scolaire risquent d'être limités. Toutefois, il y a un processus de démocratisation scolaire mécanique caractérisé par l'élargissement de l'accès à l'école, favorisé d'une part par la mobilité structurelle et spatiale de la population et d'autre part par l'engagement de nombreux acteurs. Mais la démocratisation scolaire en Haïti reste lacunaire et inégalitaire car les récents progrès quantitatifs se font au prix des inégalités en mobilisant des institutions privées de qualité limitée. En somme, le cas haïtien semble être un cas intéressant à étudier pour appréhender les différents « chemins au savoir » qui mènent à la réussite éducative dans le contexte des pays du Sud.

### Références bibliographiques

- AKKARI Abdeljalil & PAYET Jean-Paul, 2010. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles, De Boeck.
- BANQUE MONDIALE, 2016. *Haïti : des opportunités : diagnostic-pays systématique (DPS)*. [En ligne.] URL : <https://documents.banquemondiale.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/444921468184438704> (consulté le 16 février 2026).

- INSTITUT HAITIEN DE STATISTIQUE ET INFORMATIQUE, 2014. *Enquête sur les conditions de vie des ménages après Séisme 2012*.
- LUCIEN Georges Eddy, 2018. *Little Haiti. Si loin de dieu et près du centre de Miami*, Port-au-Prince, Haïti.
- PIERRE Mardochée, 2021. *Démocratisation et inégalités scolaires dans les pays en voie de développement. Le cas d'Haïti*, thèse de doctorat en sociologie et démographie, sous la dir. de Maryse Bresson, Université Paris-Saclay. HAL : tel-03537776.
- PLAN DÉCENNAL (2017-2027). Port-au-Prince, Haïti janvier 2018.
- PROST Antoine, 1986. *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.
- UNESCO, 2021. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021-2022 – Les acteurs non étatiques dans l'éducation : Qui décide ? Qui est perdant ?* [En ligne.] URL : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_fre) (consulté le 16 février 2026).



# Comprendre les inégalités éducatives aux États-Unis

## *Permanence et évolutions*

Esther CUNA

La Cour suprême des États-Unis abolit le recours à la « discrimination positive » dans l'admission à l'université en 2023, pensée comme remède partiel à la réalité persistante des discriminations raciales, notamment dans le domaine de l'éducation. Ce chapitre interroge ce paradoxe en soulignant que plusieurs formes de discriminations ont été intrinsèques à l'école publique depuis ses origines. Par quels mécanismes la discrimination systémique persiste-t-elle aux États-Unis dans le domaine de l'éducation ? Ce chapitre explore les origines de la décentralisation de l'éducation aux États-Unis et examine la ségrégation raciale et le financement scolaire comme deux caractéristiques fondamentales d'un système fragmenté et inégalitaire. Il démontre comment la décentralisation a historiquement contribué à la perpétuation, voire à l'aggravation, des inégalités raciales et socio-économiques dans le système éducatif du pays.

**MOTS-CLÉS :** éducation, États-Unis, discrimination, décentralisation, inégalité.

En mai 2023, la Cour suprême des États-Unis a déclaré que les politiques d'*affirmative action*, concept souvent traduit par « discrimination positive » en français, qui prenaient en compte l'appartenance ethno-raciale dans les admissions universitaires enfreignaient la constitution des États-Unis. Les opinions concordantes de plusieurs juges de la Cour dans cet arrêt, *Students for Fair Admissions v. Harvard*, ont souligné que cette pratique allait également à l'encontre du Civil Rights Act, réforme emblématique du mouvement pour les droits civiques. Pourtant, favoriser l'accès des minorités raciales à l'université était justement l'une des demandes phares des mouvements pour la justice raciale des années 1960 et 1970 qui prônaient

la reconnaissance institutionnelle d'une discrimination raciale systémique. Selon cette logique, un accès à l'enseignement supérieur qui reconnaîtrait l'existence d'obstacles systémiques pour les minorités raciales aurait le potentiel de partiellement pallier ces inégalités.

L'arrêt de 2023 pose ainsi question dans un contexte d'inégalités flagrantes aux États-Unis, où l'écart de richesse moyen entre personnes noires et personnes blanches persiste, les revenus médians entre ces deux parties de la population affichent un écart de plus de 30 000 \$ (Mimbela et Duarte, 2023). Dans le domaine de l'éducation, il existe des différences importantes de financement entre districts scolaires majoritairement blancs et districts scolaires majoritairement noirs (Education Trust, 2022). Ces écarts sont en partie dus au système de financement scolaire par l'impôt foncier local. Ainsi, ce chapitre montre que l'universalisme prôné par la Cour suprême en 2023 se heurte à la réalité de la persistance des discriminations raciales dans le domaine de l'éducation car celles-ci sont structurantes de l'école publique depuis ses origines. Par quels mécanismes la discrimination systémique persiste-t-elle aux États-Unis dans le domaine de l'éducation ? Proviend-elle partiellement d'un décalage entre les discours affichés et explicites des décideurs politiques et juridiques et les causes implicites des inégalités éducatives ? Comment l'imbrication complexe des échelles du système éducatif états-unien contribue-t-elle à masquer ces inégalités latentes ?

Afin de répondre à ces questions, ce chapitre, après avoir mené une réflexion sur les origines de la décentralisation de l'éducation aux États-Unis, s'intéressera principalement à deux caractéristiques du système éducatif du pays : la ségrégation raciale et le financement scolaire. Nous montrerons comment la décentralisation de l'éducation dans le pays a permis la perpétuation voire parfois l'exacerbation des inégalités socio-économiques.

Ce chapitre présente un panorama de la recherche sur l'éducation mais n'a pas l'ambition d'être exhaustif. Il mettra également en lumière les travaux français dans ce domaine, notamment les projets menés par les membres du réseau « L'éducation aux États-Unis : approches critiques et nouveaux terrains de recherche », créé à l'Université Paris-Saclay avec le

soutien de la Graduate School « Éducation, Formation, Enseignement » en 2023 (Cyna et Nafaa, 2023<sup>1</sup>).

### **Aux origines des inégalités éducatives : comprendre la décentralisation**

Le localisme de l'éducation aux États-Unis crée une fragmentation qui vient s'ajouter aux divisions résultantes du fédéralisme, dans un pays où chaque État fédéré a des pouvoirs qui lui sont propres, l'éducation étant un exemple phare de pouvoirs réservés aux États fédérés. L'éducation y est organisée autour de districts scolaires. Cette entité administrative locale est chargée de gérer les écoles publiques primaires et secondaires se situant dans une zone déterminée, telle qu'un comté, une municipalité ou même un quartier à très petite échelle (Cyna, 2019 ; Nafaa, 2021 ; Gamson et Hodge, 2018). Chaque district opère de manière relativement autonome, avec un conseil scolaire élu, et exerce des responsabilités comme le choix des programmes scolaires, le recrutement et la rémunération du personnel enseignant et administratif, la gestion des budgets, la construction des infrastructures scolaires et la mise en œuvre de différentes politiques éducatives. Le financement d'un district scolaire provient souvent d'impôts locaux et la proportion du budget issu des impôts locaux varie entre les États fédérés. L'échelle locale est donc particulièrement pertinente pour l'étude des questions d'éducation aux États-Unis et les historien·nes de l'éducation ont cherché à en mieux comprendre les origines.

La première trace d'un système éducatif dans les colonies britanniques se trouve dans une loi appelée « Old Deluder Satan Act » dans le Massachusetts, dont le but était de promouvoir l'apprentissage de la lecture de la Bible pour protéger les colons des tromperies de Satan (Shurtleff, 1853 : 203). La recherche en histoire sur l'éducation coloniale, centrée sur la Nouvelle-Angleterre, a ainsi expliqué pourquoi l'éducation

---

<sup>1</sup> Les chercheuses et chercheurs ayant partagé leurs travaux durant la journée d'études du 9 juin 2023, fondatrice du réseau, étaient David Backer, West Chester University ; Olivier Berton, Université Paris-Est Créteil ; Nicole Chickering, Université Grenoble-Alpes ; Sarah Harakat, Sorbonne Université ; Adrien Liévin, Université de Lille ; Marie Ménard, Université Paris-Est Créteil et Conservatoire national des arts et métiers ; Favian Mostura, Université Sorbonne-Nouvelle et Michaël Roy, Université Paris-Nanterre.

publique aux États-Unis s'était développée comme une affaire locale : les lois similaires à celles du Massachusetts imposaient la création d'école dans tout village de plus de 25 ou 50 foyers, selon la colonie. Ce récit dominant des origines de l'éducation publique aux États-Unis, s'il aide à mieux comprendre la structure hyper-locale de l'éducation dans ce pays, a souvent invisibilisé les logiques foncières, colonialiste et raciales aux fondements de cette institution.

Les travaux récents portant sur l'enseignement supérieur incitent les chercheur-euses à questionner les racines de l'évolution du financement des écoles, en commençant par la dépossession des terres au tout début de l'invasion et de la colonisation des terres nord-américaines par les populations européennes. Le projet « Land-Grab Universities » documente et analyse le lien étroit entre l'histoire du vol de terres amérindiennes et la création des universités grâce au mécanisme de *land grants*. Au XIX<sup>e</sup> siècle, de vastes étendues de terres, la plupart habitées par des peuples amérindiens, étaient considérées comme des domaines publics non attribués par les États-Unis. Le Morrill Act de 1862 a légiféré la cession de ces terres à chaque État pour être vendues, avec pour objectif de financer de nouvelles institutions agricoles, les *land-grant universities* (Rogers, 1997). Sharon Stein (2020) et Margaret Nash (2019) ont réexaminé l'histoire de ces institutions en la replaçant dans le contexte du colonialisme. Deux mécanismes financiers en particulier ont stimulé la croissance des *land-grant universities* : la construction d'établissements sur des terres appropriées et la génération de profit par la vente de ces terres. En spoliant les communautés amérindiennes de leurs terres, les *land-grant universities* ont fait progresser le colonialisme états-unien, avec son mouvement d'appropriation des terres vers l'ouest. Ainsi, étendre la chronologie du financement des écoles peut mettre en évidence son lien fondamental avec la confiscation des terres et la dépossession raciale.

Dans cette logique, l'historien Matthew Kelly apporte plusieurs nuances au récit centré sur les anciennes colonies britanniques de la côte Est (Kelly, 2024). Prenant comme point de départ non pas la Nouvelle-Angleterre du XIX<sup>e</sup> siècle mais l'expansion des États-Unis vers l'ouest, Kelly montre que la construction des écoles publiques était intimement liée aux logiques impérialistes d'une nation en pleine conquête territoriale.

Kelly inscrit ainsi le financement des écoles dans l'histoire de la dépossession territoriale des populations amérindiennes. Il retrace même l'origine des premiers dollars utilisés pour créer le fonds d'éducation publique de la Californie au salaire militaire d'un membre d'une milice financée par l'État en 1851 pour assassiner une centaine d'Amérindiennes et déplacer des tribus entières. Cet homme est devenu le premier surintendant de l'instruction publique de l'État (Kelly, 2024 : 197). Les études historiques sur les origines du financement des écoles peuvent donc mettre en lumière l'enchevêtrement de la dépossession, du colonialisme et des origines de l'éducation publique dans certains États.

La périodisation de l'étude de l'éducation aux États-Unis est donc, en elle-même, un exercice politique. Placer la borne de début de cette histoire aux *common schools* de la Nouvelle-Angleterre traduit une compréhension de l'éducation comme infrastructure héritée des populations blanches du Nord-Est. S'intéresser à des périodes antérieures permet de décentrer cette vision vers d'autres populations, d'autres lieux et d'autres questions, par exemple celle de l'émancipation par l'école. Michaël Roy, dans son livre *Young Abolitionists: Children of the Antislavery Movement*, se penche sur la période de l'esclavage aux États-Unis et plus précisément sur le rôle des enfants au sein du mouvement abolitionniste avant la guerre de Sécession (Roy, 2024). Roy montre toute la diversité des établissements d'enseignement aux États-Unis qui existaient au XIX<sup>e</sup> siècle. Certains, dans le Nord, sont devenus des lieux cruciaux pour les mouvements antiesclavagistes. L'étude de Roy pénètre les salles de classe abolitionnistes noires et blanches, en remontant jusqu'aux premiers soutiens apportés par les Quakers à l'éducation des personnes noires et complétant ainsi une vision très partielle des origines de l'éducation aux États-Unis.

De façon similaire, l'historien Jarvis Givens s'est intéressé aux continuités pédagogiques entre la période de l'esclavage et de la ségrégation légale qui lui a succédé (Givens, 2021). Givens relate que lorsque les enseignant-es noir-es étaient forcés-es de s'en tenir aux programmes officiels des États fédérés promouvant une idéologie de suprématie blanche, celles et ceux-ci ont adopté des stratégies de « pédagogie fugitive » qui affirmait la richesse de l'histoire et l'humanité des personnes noires. Décentrer les réformateurs blancs de la Nouvelle-Angleterre permet de

retracer l'histoire des personnels enseignants aux États-Unis et ses stratégies de résistance.

L'éducation était essentielle aux rêves de liberté des personnes esclavagées et était donc au cœur des mouvements pour la libération noire, avant et après l'émancipation. Les travaux fondamentaux de chercheurs africains-américains tels que Carter G. Woodson (1915) et W. E. B. Du Bois (1992), qui ont mis en lumière l'histoire de l'éducation noire au XIX<sup>e</sup> siècle, ont relaté les efforts de financement des communautés noires, souvent obligées de mettre en commun leurs maigres ressources pour construire des écoles. Alors que les récits de la générosité paternaliste du Nord par le biais de la philanthropie avaient prévalu dans les études sur la Reconstruction des États du Sud, après la guerre de Sécession, les historien-nes de l'éducation depuis la fin des années 1980 se sont inspirées de Du Bois pour revisiter cette histoire (Anderson, 1988). La structure de l'éducation aux États-Unis, comme le montre l'histoire des écoles dans le Sud, est inséparable de l'histoire des relations raciales dans ce pays.

### **Ségrégation et déségrégation**

Établir les causes et conséquences de la ségrégation raciale dans les écoles états-uniennes reste extrêmement épineuse. Les discours autour de la ségrégation raciale, s'ils ont été cruciaux afin de l'abolir légalement en 1954 et au fil des années 1960 et 1970, ont souvent, par stratégie juridique et politique, dépeint les écoles noires comme des institutions démunies, insuffisantes, inadéquates et fondamentalement défectueuses. En effet, au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, cherchant à remettre en cause la ségrégation légale, de nombreux décideurs politiques, défenseurs des droits civiques et universitaires ont narré l'histoire de l'éducation noire sous le prisme de la lacune. Dans les décennies qui ont suivi, alors que la déségrégation progressait laborieusement, les historien-nes ont interrogé le récit dominant de la ségrégation, ses causes et conséquences à plusieurs échelles, nuancant leurs interprétations au fil du temps.

Les historien-nes James Anderson, Vanessa Siddle Walker et d'autres chercheurs et chercheuses ont souligné que le célèbre arrêt *Brown v. Board of Education* (1954) qui a aboli la ségrégation explicite dans les établissements scolaires publics, contenait un message contestable

sur l'histoire de l'éducation des communautés noires dans les États du Sud (Anderson, 1988 ; Walker, 1996). Les avocats qui luttaient contre la ségrégation ont souligné l'infériorité des écoles noires par nécessité, dans le cadre d'une stratégie juridique qui s'est avérée fructueuse. Cependant, cette manière de représenter le passé a parfois contribué à effacer la réussite et la résilience dans les écoles noires ségréguées. De plus, ce puissant récit historique véhiculé par *Brown*, selon lequel les écoles noires étaient inadéquates à tout niveau, a contribué à produire de profondes inégalités dans le processus de déségrégation, menant par exemple au licenciement en masse des enseignant-es noir-es. Il a également empêché de rendre pleinement compte des forces structurelles qui avaient créé et continuent de créer la ségrégation raciale dans l'éducation aux États-Unis. Pendant l'ère de la ségrégation raciale légale, les enseignant-es et les chef-fes d'établissement noir-es ont toujours été confronté-es à une inégalité de ressources patente, due en partie au vol pur et simple des impôts locaux et à leur détournement vers les écoles blanches (Cyna, 2022). Malgré ces difficultés, ils et elles ont su créer des espaces éducatifs et ont nourri des relations ayant contribué à l'épanouissement des élèves. Ces écoles préparaient les élèves à appréhender les différentes formes de racisme, systémique et interpersonnel, ainsi qu'à lutter pour mettre fin à cette oppression.

Au milieu des années 1950, peu de temps après *Brown*, un nouveau terme est apparu pour qualifier la ségrégation scolaire : *de facto*, c'est-à-dire, la ségrégation « de fait » (Glass, 2018). Ce terme a d'abord été utilisé par des administrateurs et administratrices de districts scolaires d'États du Nord qui cherchaient à éviter toute responsabilité envers la ségrégation en se différenciant des États du Sud avec leurs lois ségrégationnistes dites de Jim Crow, qualifiées dans cette logique de ségrégation *de jure*, par la loi. Pour échapper aux impératifs juridiques de déségrégation, les responsables scolaires du Nord affirmaient que la ségrégation dans leur district était simplement le résultat de circonstances fortuites, sans intentions identifiables légalement. Cette dichotomie redessinaient les différences entre Nord et Sud. Vers la fin des années 1960, ces désignations sont devenues courantes dans les procès sur la déségrégation. Les personnes défendant la déségrégation les utilisaient pour montrer que

la ségrégation existait même dans des endroits dépourvus de lois explicites. Les journalistes, chercheurs et chercheuses, et, une fois que l'arrêt *Brown* est apparu dans les cours d'histoire, les rédacteurs et rédactrices de manuels scolaires ont souvent adopté et reproduit cette distinction. De nombreux travaux de recherche en science politique et politiques publiques s'appuient également sur ce cadre théorique.

D'autres ont remis en question la dichotomie entre *de jure* et *de facto* (Lassiter, 2007, 2009 ; Erickson, 2016). Ces recherches d'historien·nes montrent que les origines de la ségrégation, tant dans le Nord que dans le Sud après *Brown*, avaient des fondements politiques clairs. Plutôt que de considérer la ségrégation comme une réalité statique ou une occurrence naturelle, ou de mettre l'accent uniquement sur les choix privés des familles blanches, ces travaux ont démontré comment les écoles avaient activement contribué à façonner la ségrégation et les inégalités raciales par la mise en place de politiques publiques et privées. À Nashville, dans le Tennessee, par exemple, les architectes du renouvellement urbain dans les années 1950 et 1960, mouvement célèbre pour sa destruction de quartiers noirs, utilisaient les écoles publiques ségréguées comme des marqueurs raciaux. Ainsi, ces urbanistes plaçaient délibérément de nouveaux logements publics à proximité d'écoles identifiées comme noires pour créer des espaces racialisés ensuite négligés par la ville. Implicitement, ces écoles étaient donc catégorisées et comprises comme des écoles noires en raison de leur localisation, même si cette catégorisation raciale n'était pas explicite, afin d'être compatible avec l'arrêt *Brown*. Ces espaces contrastaient avec les espaces suburbains racialisés comme blancs, accessibles par de nouvelles autoroutes vers les banlieues plus aisées et présentant des écoles flambant neuves (Erickson, 2016).

La déségrégation scolaire fait l'objet d'une abondante littérature scientifique, peut-être l'une des plus dynamiques dans le domaine de l'histoire de l'éducation au cours des dernières décennies. De nombreuses études de cas à l'échelle de villes ou de régions décrivent les conséquences historiques de la déségrégation des années 1950 à 1970. Ira Katznelson et Margaret Weir, par exemple, ont souligné que les changements dans la répartition spatiale des populations noires et blanches entre les villes et les banlieues ont limité les possibilités de redistribution des ressources et des opportunités pour les

enfants (Katznelson et Weir, 1985). Les journalistes, et plus tard les historien-nes, ont raconté comment les populations blanches ont lutté contre la déségrégation, par des actes violents comme la destruction d'écoles et de bus scolaires par bombes, ou par des actes plus discrets comme le transfert d'élèves et l'ouverture de nouvelles écoles privées exclusivement blanches. Les historiens Kevin Kruse et Matthew Lassiter ont situé cette résistance au cœur de la redéfinition et consolidation des mouvements conservateurs dans les années 1960 et 1970 (Kruse, 2007 ; Lassiter, 2007). Les discours anti-déségrégation se cristallisaient souvent autour du *busing*, métonymie visant à masquer la position anti-déségrégationniste en mettant l'accent sur le ramassage scolaire (Delmont, 2016). En France, les travaux de Sarah Harakat examinent l'impact du programme METCO, un service de ramassage scolaire, sur l'évolution de la question raciale dans la région de Boston. Sa thèse nie la distinction entre *de jure* et *de facto*, privilégiant plutôt la frontière entre la ville et ses banlieues.

Les écoles aux États-Unis demeurent marquées par la ségrégation dans ses dimensions raciales, ethniques et économiques, et ce en dépit d'une diversité croissante dans le primaire et le secondaire. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, plus d'un tiers des élèves des États-Unis, soit environ 18,5 millions d'enfants, ont fréquenté des écoles où plus de 75 % des élèves appartenaient à une seule catégorie ethno-raciale (U.S. Government Accountability Office, 2022). Les limites des districts scolaires, qui déterminent souvent l'école qu'un-e élève peut fréquenter, rejoue et parfois façonne la ségrégation raciale résidentielle, ce qui nourrit des divisions persistantes.

### **Inégalités de financement**

L'inégalité du financement des écoles – et plus particulièrement le fait que les districts scolaires accueillant des élèves blanches sont mieux dotés que ceux accueillant des élèves noirs, latino-nas et pauvres – est une réalité qui caractérise le paysage scolaire états-unien (Ryan, 2010). Le découpage des districts scolaires a historiquement participé à façonner ces inégalités. Les décideurs et décideuses politiques, les élu-es à différentes échelles et urbanistes ont le pouvoir de manipuler les frontières des districts scolaires, ce qui a un impact non seulement sur la

ségrégation des élèves en termes d'appartenance ethno-raciale et de classe socio-économique, mais influence aussi directement le financement des écoles. En effet, une partie du budget des écoles dépend de l'impôt foncier, ce qui creuse les inégalités entre districts riches et pauvres (Kelly, 2024 ; Ryan, 2010 ; Backer, 2023). Les historien·nes et géographes de l'éducation ont montré comment les lignes de démarcation des districts ont souvent servi à protéger les populations riches et blanches dans des enclaves privilégiées (Nafaa, 2021 ; Erickson, 2016 ; Lassiter, 2007). En utilisant cet outil de carte scolaire fiscale et démographique, les populations blanches aisées ont souvent délimité un périmètre autour de leurs ressources et à l'intérieur duquel l'homogénéité raciale est assurée. Ce phénomène s'est souvent concentré dans les banlieues aisées.

En 1973, un procès s'est attaqué au financement local des écoles et des inégalités qui en découlent. Le projet égalitaire de *San Antonio Independent School District v. Rodriguez* (*San Antonio v. Rodriguez*) a échoué lorsque la Cour suprême a estimé que les disparités fiscales et financières entre districts scolaires n'enfreignaient pas la Constitution des États-Unis. La Cour a tout de même reconnu qu'il existait des disparités radicales entre les écoles de districts où l'assiette fiscale était très faible et celles des districts aux ressources fiscales bien plus importantes. Cependant, la Cour a insisté dans son interprétation sur le fait que l'éducation n'est pas un droit protégé par la Constitution et que le 14<sup>e</sup> amendement, fréquemment mobilisé pour les questions d'égalité de droits civiques, n'empêche pas la discrimination fondée sur la pauvreté. L'arrêt *San Antonio v. Rodriguez* a ainsi fermé la porte aux litiges relatifs au financement des écoles au niveau fédéral (Sracic, 2006). Les activistes cherchant à contester les inégalités de financement ont donc dû se tourner vers les tribunaux des États fédérés en s'appuyant sur les constitutions des États et leurs clauses relatives à l'éducation, ce qui crée, depuis les années 1970, un paysage national éclaté dans lequel chaque État a des critères différents pour mesurer l'égalité à l'école. Dans de nombreux États fédérés, la question du financement scolaire n'a jamais fait l'objet de victoire juridique.

Les arrêts de la Cour suprême des années 1970 ont protégé les districts suburbains ségrégués par les populations blanches plus aisées au détriment

des districts urbains, dont les populations sont souvent plus défavorisées et racisées. En matière de déségrégation, la Cour suprême a en effet estimé que la ligne de démarcation entre les districts scolaires était sacro-sainte. Peu après l'arrêt *San Antonio v. Rodriguez* sur le financement scolaire, un procès autour de la ségrégation, *Milliken v. Bradley* (1974), a donné lieu à un arrêt reconnaissant la frontière entre districts scolaires comme un mur infranchissable par les politiques de déségrégation. Ainsi, les initiatives de déségrégation des écoles ne pouvaient plus, après 1974, mobiliser des élèves de districts différents. Un district urbain majoritairement noir ne pouvait donc plus être déségrégué par des élèves issus d'un district suburbain majoritairement blanc.

Le juge Thurgood Marshall, premier africain-américain à siéger à la Cour suprême, a exprimé son franc désaccord dans les deux arrêts *Rodriguez* et *Milliken*, soulignant que les frontières entre districts scolaires étaient des constructions sociales plutôt que des réalités immuables. Son opinion dissidente pour le procès *Milliken*, qui portait sur la ville de Détroit dont le district scolaire était majoritairement noir comparé aux banlieues blanches a souligné la dimension raciale de ces frontières et leur utilisation pour des stratégies de ségrégation. Selon lui, les conséquences de *Milliken* seraient dévastatrices et renforceraient l'usage des frontières des districts comme outil de ségrégation :

Les frontières des districts scolaires, quand bien même elles auraient été tracées innocemment, seront certainement perçues comme des barrières destinées à séparer les groupes ethnoraciaux lorsque, en vertu d'un décret concernant uniquement Détroit, les parents blancs retireront leurs enfants des écoles de la ville de Détroit et déménageront dans les banlieues afin de les scolariser dans des écoles exclusivement réservées aux Blancs<sup>2</sup>.

Il déclarait dans le même texte, de façon prophétique : « Notre nation, je le crains, pâtira du refus de la Cour de remédier à l'éducation séparée et

---

<sup>2</sup> « School district lines, however innocently drawn, will surely be perceived as fences to separate the races when, under a Detroit-only decree, White parents withdraw their children from the Detroit city schools and move to the suburbs in order to continue them in all-White schools. » Cour suprême des États-Unis, arrêt *Milliken v. Bradley* 1974, opinion dissidente de Thurgood Marshall.

inégal, car si nos enfants ne commencent pas à apprendre ensemble, il y a peu d'espoir que notre peuple apprenne un jour à vivre ensemble<sup>3</sup>. » Les divisions entre districts scolaires qui persistent aujourd'hui et la polarisation grandissante de la société états-unienne semblent lui avoir donné raison.

## Conclusion

Les politiques d'*affirmative action* mises en place par les universités aux États-Unis dans les années 1970 visaient à compenser partiellement les inégalités structurelles historiques et contemporaines entre groupes ethno-raciaux notamment dans l'éducation publique. Parce qu'elles prennent en compte la situation très souvent défavorisée des élèves racisé-es dans des écoles moins bien dotées, ces politiques d'*affirmative action* permettaient une lecture des dossiers de candidature non pas indifférentes à ces inégalités, mais consciente de leur persistance. L'*affirmative action* traduit une lecture historique d'un système éducatif inégalitaire qui façonne les situations individuelles à l'échelle d'écoles, de districts scolaires, de comtés et d'États et qui interagit également avec l'héritage de la ségrégation et de la discrimination raciale dans d'autres domaines de politiques publiques.

L'expression elle-même, contrairement à celle de « discrimination positive » qui appuie la différence de traitement, met l'accent sur l'intention de mesures prises pour affirmer les droits des personnes issues de populations historiquement désavantagées ou discriminées en raison de leur appartenance ethno-raciale ou de leur genre. Le terme « affirmative », dans l'expression *affirmative action*, peut également être interprété comme une puissante reconnaissance de l'existence d'inégalités systémiques. La structure multiscalaire de l'éducation publique aux États-Unis, éclatée en districts scolaires locaux, contribue à ces différences. L'étude des politiques éducatives locales est donc primordiale dans un contexte états-unien caractérisé par ses variations géographiques. En séparant les ressources entre les

---

<sup>3</sup> « Our Nation, I fear, will be ill served by the Court's refusal to remedy separate and unequal education, for unless our children begin to learn together, there is little hope that our people will ever learn to live together. » Cour suprême des États-Unis, arrêt *Milliken v. Bradley* 1974, opinion dissidente de Thurgood Marshall.

districts, le financement local des écoles crée des opportunités très différentes pour les élèves. Toute volonté explicite de promouvoir une égalité des chances se heurte à cette réalité implicite, parfois même dissimulée et cachée par la complexité d'un système décentralisé. En raison de l'histoire de l'oppression raciale aux États-Unis, ces inégalités sont étroitement liées à l'identité raciale des individus et le fait de fermer la porte aux politiques d'*affirmative action* risque d'exacerber davantage ces injustices.

### Références bibliographiques

- ANDERSON James D., 1988. *The Education of Blacks in the South, 1865-1930*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- BACKER David I., 2023. « Cooperation Analysis of Twin Cities Tax-base Sharing: Human Resources, School Districts, and Social Justice », *Journal of Education Human Resources*, 41 (1), p. 14-35, <https://doi.org/10.3138/jehr-2021-0053>.
- CYNA Esther, 2019. « Equalizing Resources v. Maintaining Political Power: Paradoxes of Suburban-Urban School District Merger in Durham, North Carolina, 1958-1996 », *History of Education Quarterly*, 59 (1), p. 35-64, <https://doi.org/10.1017/heq.2018.50>.
- CYNA Esther, 2022. « Schooling the Kleptocracy: Racism and School Finance in Rural North Carolina, 1900-2018 », *Journal of American History*, 108 (4), p. 745-766, <https://doi.org/10.1093/jahist/jaac003>.
- CYNA Esther & NAFAA Nora, 2023. « L'éducation aux États-Unis : Approches critiques et nouveaux terrains de recherche », journée d'études, 9 juin 2023, Université de Versailles, Saint-Quentin-en-Yvelines, Université Paris-Saclay, avec le soutien de la Graduate School Éducation, Formation, Enseignement. [En ligne.] URL : <https://www.chcsc.uvsq.fr/education-aux-etats-unis-approches-critiques-et-nouveaux-terrains-de-recherche> (consulté le 15 janvier 2024).
- DELMONT Matthew F., 2016. *Why Busing Failed: Race, Media, and the National Resistance to School Desegregation*, Berkeley, University of California Press.
- DU BOIS W. E. B., 1992 [1935]. *Black Reconstruction in America*, New York, The Free Press.
- EDUCATION TRUST, 2022. *Equal is Not Enough: An Analysis of School Funding Equity Across the U.S. and Within Each State*, Washington D.C., Education Trust.
- ERICKSON Ansley T., 2016. *Making the Unequal Metropolis: Desegregation and Its Limits*, Chicago, University of Chicago Press.

- GAMSON David & HODGE Emily (eds.), 2018. *The Shifting Landscape of the American School District: Race, Class, Geography, and the Perpetual Reform of Local Control, 1935-2015*, New York, Peter Lang.
- GIVENS Jarvis R., 2021. *Fugitive Pedagogy: Carter G. Woodson and the Art of Black Teaching*, Cambridge, Harvard University Press.
- GLASS Michael R., 2018. « From Sword to Shield to Myth: Facing the Facts of De Facto School Segregation », *Journal of Urban History*, 44 (6), p. 1197-1226, <https://doi.org/10.1177/0096144216675473>.
- HARAKAT Sarah, 2026. « *Faire le tour du monde pour aller à l'école* » : *Le busing volontaire comme politique d'intégration raciale dans les banlieues progressistes du Grand Boston*, thèse de doctorat, sous la dir. de Andrew J. Diamond, Paris, Sorbonne Université.
- KATZNELSON Ira & WEIR Margaret, 1985. *Schooling for All: Class, Race and the Decline of the Democratic Ideal*, New York, Basic Books.
- KELLY Matthew Gardner, 2024. *Dividing the Public: School Finance and the Creation of Structural Inequity*, Ithaca, Cornell University Press.
- KRUSE Kevin M., 2007. *White Flight: Atlanta and the Making of Modern Conservatism*, Princeton University Press.
- LASSITER Matthew D., 2007. *The Silent Majority: Suburban Politics in the Sunbelt South*, Princeton University Press.
- LASSITER Matthew D., 2009. « De Jure/De Facto Segregation: The Long Shadow of a National Myth », in M. D. Lassiter et J. Crespino (eds.), *The Myth of Southern Exceptionalism*, New York, Oxford University Press.
- MIMBELA Ricardo & DUARTE Katie, 2023. « Visualizing the Racial Wealth Gap », *American Civil Liberties Union*, 10 août. [En ligne.] URL : <https://www.aclu.org/news/racial-justice/visualizing-the-racial-wealth-gap> (consulté le 15 janvier 2024).
- NAFAA Nora, 2021. *Déposséder l'école pour servir la ville néolibérale aux États-Unis. Les cas d'Atlanta et de Philadelphie*, thèse de doctorat sous la dir. de David Giband, Université de Perpignan Via Domitia.
- NASH Margaret, 2019. « Entangled Pasts: Land-Grant Colleges and American Indian Dispossession », *History of Education Quarterly*, 59 (4), p. 437-467. [En ligne.] URL : [www.jstor.org/stable/26846588](http://www.jstor.org/stable/26846588) (consulté le 15 janvier 2024).

- ROGERS Susan Carol, 1997. « L'enseignement agricole aux États-Unis. À propos du système "Land-grant" », *Histoire et Sociétés Rurales*, 7, p. 97-132, <https://doi.org/10.3406/hsr.1997.1020>.
- ROY Michaël, 2024. *Young Abolitionists: Children of the Antislavery Movement*, New York, New York University Press.
- RYAN James E., 2010. *Five Miles Away, a World Apart: One City, Two Schools, and the Story of Educational Opportunity in Modern America*, New York, Oxford University Press.
- SHURTLEFF Nathaniel B. (ed.), 1853. « Old Deluder Act (1647) », *Records of the Governor and Company of the Massachusetts Bay in New England*, vol. II, Boston, Press of William White.
- SRACIC Paul A., 2006. *San Antonio v. Rodriguez and the Pursuit of Equal Education: The Debate over Discrimination and School Funding*, Lawrence, University Press of Kansas.
- STEIN Sharon, 2020. « A Colonial History of the Higher Education Present: Rethinking Land-grant Institutions through Processes of Accumulation and Relations of Conquest », *Critical Studies in Education*, 61 (2), p. 212-228, <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1409646>.
- U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE, 2022. « K-12 Education: Student Population Has Significantly Diversified, but Many Schools Remain Divided Along Racial, Ethnic, and Economic Lines », 16 juin. [En ligne.] URL : <https://www.gao.gov/products/gao-22-104737> (consulté le 20 janvier 2024).
- WALKER Vanessa Siddle, 1996. *Their Highest Potential: An African American School Community in the Segregated South*, Chapel Hill (NC), University of North Carolina Press.
- WOODSON Carter Godwin, 1915. *The Education of the Negro Prior to 1861: A History of Education of the Colored People of the United States from the Beginning of Slavery to the Civil War*, New York, G.P. Putnam's Sons.



## Conclusion générale

### *Pratiques de l'objet éducation, complexité de la réussite et des chemins du savoir, dynamisme de la recherche pluridisciplinaire*

Maryse BRESSON, Ghislaine GUEUDET,  
Florent LE BOT & Gilles UHLRICH

Envisager la conclusion de cet ouvrage ne peut pas se faire sans revenir sur ce qui l'a permis, soit repasser par ce qui a fait l'objet de la structuration de l'université Paris Saclay en Graduate School. L'intention première a été de développer les synergies entre enseignants-chercheurs, chercheurs et enseignants du périmètre de l'Université (trois universités, cinq grandes écoles, sept organismes nationaux de recherche) autour de champs disciplinaires et d'objets de recherche partagés, dans une perspective d'innovation scientifique et de valorisation des diplômes. Dans ce paysage académique, la Graduate School Éducation, Formation, Enseignement (EFE) présente cette particularité que ses perspectives de recherche s'articulent fondamentalement aux dynamiques des formations dont elle est la garante (formation aux métiers de l'enseignement ; pratiques et ingénierie de la formation). Former à la recherche par la recherche y présente d'autant plus de sens que l'objet de recherche est précisément celui de la formation et des systèmes éducatifs au sens large.

Sans la volonté innovante de mettre en œuvre une structuration tant thématique (dite « transversale ») que disciplinaire des formations en master et de la recherche qui y est associée, il n'aurait pas été possible de créer cet espace commun où enseignants, enseignants-chercheurs et chercheurs partagent un même objectif : explorer l'éducation sous toutes

ses dimensions. Cette articulation entre recherche et formation, ici profondément intriquées, génère des effets d'enrichissement mutuel indéniables. En établissant des ponts entre formation et recherche, on produit à la fois des éléments stables pour la formation et de nouvelles problématiques à explorer pour la recherche. Ces échanges ont été réalisés avec un enthousiasme manifeste de la part des acteurs impliqués.

La dimension pluridisciplinaire de la recherche au sein de la Graduate School ÉFE n'est pas la manifestation d'un choix politique extérieur aux acteurs. Organisée autour des sciences de l'éducation, pluridisciplinaires dans leur essence, elle engage d'autres disciplines scientifiques comme l'économie, l'histoire, la psychologie sociale et du travail, la sociologie voire les politiques publiques, et des savoirs sur les pratiques telles que les didactiques des disciplines. Cette pluridisciplinarité est une véritable richesse quand des chercheurs se réunissent, échangent et engagent la controverse scientifique à propos d'une thématique, d'un objet ou d'une question de recherche précise. Mais cette organisation n'a de sens que lorsque les acteurs font l'effort de se comprendre, notamment en partageant des caractérisations de concepts qui autorisent ces discussions : parler une langue commune représente également un enjeu crucial pour l'enrichissement des pratiques de recherche. Tout au long des deux années de séminaire de la Graduate School ÉFE, nous avons poursuivi cette démarche consistant non seulement à définir les concepts, mais aussi à les enrichir en confrontant les perspectives des diverses disciplines mobilisées sur le même objet, l'éducation. Ce travail méthodique, parfois implicite, mais toujours présent, nous a permis de dégager deux fils rouges qui, finalement, traversent les quatre parties de cet ouvrage selon des *pertinences* et des *logiques* différentes mais constantes. Ces deux fils « entrecroisés » portent, d'une part, sur la dimension très plurielle de la réussite scolaire selon les acteurs et les contextes dans lesquels ils agissent et, d'autre part, sur les cheminements, selon des dynamiques souvent plus implicites qu'explicites, dans la fabrication et la mobilisation des savoirs, en considérant les relations entre champ scientifique, questions politiques et de société, pratiques de formation et gestes éducatifs.

La première partie a montré, à différentes échelles, que la définition de la réussite scolaire et les enjeux qui y sont liés varient considérablement

selon les acteurs. De manière simplifiée, la réussite peut être perçue par certains comme un objectif d'épanouissement et d'autonomie des élèves, par d'autres comme une dynamique centrée sur le succès aux examens, ou encore comme le respect des normes institutionnelles. Loin de considérer qu'un de ces aspects prévaut sur les autres, l'intérêt de mettre en lumière ces diverses caractérisations réside dans la possibilité d'engager un dialogue entre les acteurs, afin de distinguer ce qui est réellement utile pour les élèves dans les contextes spécifiques auxquels ils sont confrontés. Cette *représentation plurielle* de la réussite éducative a donc des répercussions importantes sur la manière dont les savoirs scolaires sont mobilisés.

La deuxième partie a croisé *fabrique du savoir* et *réussite dans la formation* des formateurs eux-mêmes. En effet, les institutions de formation des futurs intervenants éducatifs ne peuvent se contenter d'être de simples organes de transmission d'une professionnalité *clé en main*. La construction de la complexité du métier d'enseignant exige une double acception de la notion de réussite ; d'abord, en envisageant la propre réussite des étudiants dans leur cursus par leur appréhension d'un futur métier d'enseignant en mouvement exigeant une nouvelle grammaire relationnelle ou encore une perception innovante de gestes professionnels qui intègre, par exemple, le rire comme contributif à la mise en activité des élèves ; ensuite, en envisageant ce qui conditionne la réussite éducative des élèves avec le défi de mener conjointement deux objectifs scolaires autour de la maîtrise de connaissances disciplinaires mais aussi de l'éducation de futurs citoyens. L'enseignant est alors mieux perçu comme participant majeur de l'activation d'interactions interpersonnelles dans l'arène-classe, pris au cœur des tensions qui mobilisent la société dans son entier.

La troisième partie a adopté une perspective historique. L'histoire n'est pas une toile inerte sur laquelle seraient simplement inscrites des réalités passées, mais un champ dynamique qui permet de comprendre que la construction des savoirs scolaires doit non seulement intégrer les transformations sociales et technologiques de la société, mais qu'elle nécessite aussi une mise à distance critique de l'objet d'enseignement afin de mesurer pleinement sa pertinence. Ainsi, si l'enseignement de l'histoire contemporaine est ancré dans son rapport au temps, il est aussi tributaire des perspectives éducatives dont peut s'emparer l'école, lesquelles

questionnent également l'usage des enseignements professionnels ou encore les effets sur la hiérarchisation des métiers d'une hiérarchisation des lieux de formation. Ces différentes tensions illustrent en filigrane comment le chemin est tortueux pour institutionnaliser des savoirs qui prennent leur caractère scolaire selon différentes influences et enjeux extra scolaires. Les « questions socialement vives » se situent au croisement de ces enjeux. Elles désignent des problématiques qui, dans une société donnée, suscitent des débats et des controverses intenses en raison de leur portée sociale, politique, éthique ou culturelle. Ces questions sont dites « vives » car elles sont constamment au centre des discussions publiques et de l'agenda politique, générant oppositions et tensions, mais aussi des réflexions sur le bien commun et l'avenir de la société. Elles confrontent les normes éducatives aux exigences de la professionnalité enseignante.

Enfin, la quatrième partie a élargi le prisme de la réflexion à la question des politiques publiques selon différentes échelles. Elle a abordé les défis des politiques publiques de l'éducation, en distinguant les acteurs qui les élaborent et les différents processus à des échelles locales, nationales ou internationales qui les définissent. Le cheminement des politiques publiques en matière de stratégies éducatives oscille fréquemment entre une expression qui semble claire et une réalité qui demeure souvent implicite. Il en va ainsi de la démocratisation des politiques publiques éducatives en Haïti ou encore de la lutte contre la discrimination et les inégalités scolaires par la décentralisation aux États-Unis. En France, l'étude du développement d'actions autour du sport santé dans le département de l'Essonne illustre d'une manière patente ce rapport implicite à la mise en œuvre des stratégies d'éducation à la santé puisque cette dimension est précisément, totalement ignorée dans l'explicite des programmes. Une fois encore, l'identification d'un chemin clair de la construction des savoirs scolaires se pose.

À l'issue de cette enrichissante aventure qu'a constituée l'élaboration collective de cet ouvrage, il apparaît que la compréhension de la complexité de l'éducation passe par une prise en compte de la diversité des représentations de la réussite et de l'exploration de chemins sinueux qui sous-tendent la formation et la construction des savoirs enseignés depuis

l'école primaire jusqu'à l'université. Ces chemins se dessinent à différentes échelles, tant dans le temps que dans l'espace, et nécessitent de prendre au sérieux le rôle des décideurs publics et celui des acteurs de terrain qui, à leur niveau, participent à les construire. Ces chemins sont façonnés aussi par les canons et les représentations collectives qui influencent les formes de transmission ainsi que par les registres de la professionnalité qui, au motif de l'objectif d'insertion professionnelle, importent encore d'autres tensions entre normes et pratiques. Ce constat est susceptible d'offrir une nouvelle profondeur aux perspectives de développement de la Graduate School Éducation, Formation, Enseignement de l'Université Paris-Saclay, en articulant un programme de recherche résolument pluridisciplinaire (s'ouvrant sans doute davantage aux sciences et techniques et aux sciences de la santé) autour d'une approche pragmatique de l'éducation, qui incorpore par ailleurs l'intrication entre recherche et formation. Parmi les perspectives, une nouvelle initiative de recherche pourrait interroger la simulation en formation tant initiale que continue, comme un des chemins possibles de réussite et de construction des savoirs des futurs enseignants.



## Bibliographie générale

- ABREZOL Raymond, 2007. *Le rire, une source inépuisable de santé*, Paris, Lanore.
- AKKARI Abdeljalil & PAYET Jean-Paul, 2010. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles, De Boeck.
- ALBERO Brigitte, 2004. « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », in I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis, collection Actes Huit, p. 139-159. [En ligne.] URL : <https://edutice.hal.science/edutice-00000270v1/document> (consulté le 2 février 2026).
- ANDERSON James D., 1988. *The Education of Blacks in the South, 1865-1930*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- ANTIER Edwige, 2010. *L'autorité sans fessées*, Paris, Robert Laffont.
- ASTIER Placide & CUMINAL Isidore, 1909. *L'enseignement technique industriel et commercial en France et à l'étranger*, Paris, C. Roustan.
- ATKINSON Anthony B., 2015. *Inégalités*, Paris, Seuil.
- AYRAL Sylvie, 2011. *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, Paris, PUF.
- BACKER David I., 2023. « Cooperation Analysis of Twin Cities Tax-base Sharing: Human Resources, School Districts, and Social Justice », *Journal of Education Human Resources*, 41 (1), p. 14-35, <https://doi.org/10.3138/jehr-2021-0053>.
- BANQUE MONDIALE, 2016. *Haïti : des opportunités : diagnostic-pays systématique (DPS)*. [En ligne.] URL : <https://documents.banquemondiale.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/444921468184438704> (consulté le 16 février 2026).
- BARDIN Laurence, 2013 [1977]. *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

- BARRÈRE Anne, 2013. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36 (2), p. 95-116, <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>.
- BARRÈRE Anne, 2017. *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- BARTHE Béatrice, 2003. « Élaboration, mise en œuvre et apport classificatoire d'un cadre d'analyse des aspects collectifs au travail », in G. Valléry et R. Amalberti (dir.), *Modèles et pratiques de l'analyse du travail 1988-2003, 15 ans d'évolution*. Actes du 38<sup>e</sup> Congrès de la Société d'ergonomie de la langue française (SELF) (24-26 septembre 2003), Toulouse, Société d'ergonomie de la langue française, p. 180-188.
- BEAUD Stéphane & NOIRIEL Gérard, 2021. *Race et sciences sociales. Essai sur les usages publics d'une catégorie*, Marseille, Agone.
- BEN AYED Choukri, 2015. *La mixité sociale à l'école : tensions, enjeux, perspectives*, Paris, Armand Colin.
- BENOÎT Serge, 2020. *D'eau et de feu : forges et énergie hydraulique. XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle. Une histoire singulière de l'industrialisation française*, Rennes, PUR.
- BERGSON Henri, 2024. *Le rire. Essai sur la signification du comique*, préf. Camille Riquier, Paris, PUF.
- BERNARD Pierre-Yves, 2019. *Le décrochage scolaire*, Paris, Que sais-je ?
- BÉZIER Pierre, 1968. « How Renault Uses Numerical Control for Car Body Design and Tooling », *Automotive Engineering Congress*, Detroit, Michigan, January 8-12, 680010, 7 p. (Centre d'archives historiques de la fondation Arts & Métiers, fonds Pierre Bézier, 26 FP, carton n° 5).
- BÉZIER Pierre, 1975. « Souvenirs d'un ouvrier », *De Renault Frères, constructeurs d'automobiles, à Renault Régie Nationale*, 11 (décembre).
- BÉZIER Pierre, 1977. *Essai de définition numérique des courbes et des surfaces expérimentales. Contribution à l'étude des propriétés des courbes et des surfaces paramétriques polynomiales à coefficients vectoriels*, thèse de doctorat d'État en sciences physiques, Université Pierre et Marie Curie (Paris VI), 23 février.
- BÉZIER Pierre, 1982a. « Petite histoire d'une idée bizarre », *De Renault Frères, constructeurs d'automobiles, à Renault Régie Nationale*, 24 (juin).
- BÉZIER Pierre, 1982b. « Pierre Debos : notre patron », *Bulletin de la Section d'Histoire des Usines Renault*, 24 (juin).
- BÉZIER Pierre, 1993. Lettre à René Van Branteghem, 17 août, fonds Bézier, archives de la Fondation des arts et métiers (AFA&M), carton n° 4.

- BISSONNETTE Steve, GAUTHIER Clermont & CASTONGUAY Mireille, 2016. *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*, Montréal, Chenelière Éducation.
- BOCQUILLON Marie, BACO Christophe, DEROBERTMASURE Antoine & DEMEUSE Marc, 2024. *Enseignement explicite : Pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- BODÉ Gérard, LEMBRÉ Stéphane & THIVEND Marianne (dir.), 2022. *Une formation au travail pour tous ? La loi Astier, un projet pour le xxe siècle*, Paris, Classiques Garnier.
- BONOLI Lorenzo, 2016. « Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale », *Formation Emploi*, 133, p. 17-34, <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4637>.
- BOUDON Raymond, 1973. *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, coll. U.
- BOULOGNE Jean, 1931. *La vie de Louis Renault. Les Maîtres de l'Heure*, Paris, Le Moulin d'Argent.
- BOURDIEU Pierre, 2015. *Sociologie générale. Volume 1. Cours au collège de France 1981-1983*, Paris, Seuil.
- BRIL Blandine, DASEN Pierre R., SABATIER Colette & KREWER Bernd (dir.), 1999. *Propos sur l'enfant et l'adolescent : Quels enfants pour quelles cultures ?*, actes du 5<sup>e</sup> Congrès de l'ARIC, Sarrebruck, septembre 1994. Paris, L'Harmattan.
- BRIL Blandine & PARRAT-DAYAN Silvia, 2008. *Materner. Du premier cri aux premiers pas*, Paris, Odile Jacob.
- BROUX Nathalie, 2017. « Les Microlycées. Retrouver le chemin du diplôme et une confiance en l'avenir », *Administration & Éducation*, 155 (3), p. 165-168, <https://doi.org/10.3917/admed.155.0165>.
- BRUCY Guy, 1998. *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965 : L'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin.
- BRUCY Guy, 2013. « L'apprentissage ou... les apprentissages ? », *Revue française de pédagogie*, 183, p. 15-25, <https://doi.org/10.4000/rfp.4146>.
- BRUCY Guy & LE BOT Florent, 2015. « Les deux rêves du Technique. De la mise en ordre à la mise en espace », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 3, p. 21-37, <https://doi.org/10.4000/artefact.8330>.

- BRUCY Guy, LE BOT Florent, PERRIN Cédric & WASSOUNI François (dir.), 2015. « Le xx<sup>e</sup> siècle du Technique. Formation, recherche et économie », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 3, <https://doi.org/10.4000/artefact.7894>.
- BRUCY Guy, MAILLARD Fabienne & MOREAU Gilles (dir.), 2013. *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011*, Rennes, PUR.
- BRUN Solène & COSQUER Claire, 2022. *Sociologie de la race*, Paris, Armand Colin.
- BURLLOT Fabrice & JULLA-MARCY Mathilde, 2018. « Rythme de vie et accélération du travail sportif : le défi de la performance de haut niveau face à la contrainte du temps », in N. Aubert (dir.), *@ La recherche du temps. Individus hyperconnectés, société accélérée, tensions et transformations*, p. 281-294. Ères, <https://doi.org/10.3917/eres.auber.2018.01.0281>.
- CANU Fabien, CHAUMEIL Marie-France & KEDADOUCHE Zaïr, 2020. *Évaluation du suivi socioprofessionnel des sportifs de haut niveau*, Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche, rapport n° 2020-148. [En ligne.] URL : <https://www.education.gouv.fr/evaluation-du-suivi-socioprofessionnel-des-sportifs-de-haut-niveau-309361> (consulté le 2 décembre 2024).
- CARNUS Marie-France & MIAS Christine, 2022. « Réflexivité », in Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, p. 369-372.
- CARON Jean-Claude, 2008. « Révoltes collégiennes, élites juvéniles et société post-révolutionnaire (1815-1848) », *Histoire de l'éducation*, 118, p. 83-108, <https://doi.org/10.4000/histoire-education.541>.
- CARRÉ François & GRÉMY Isabelle, 2021. « Activité physique et maladies chroniques : de quoi parle-t-on ? », *ADSP*, 114 (2), p. 13-15.
- CASSAGNE Jean, 1990. « Un inconnu célèbre. Pierre Bézier (entretien) », *Sciences & Vie Micro*, 69 (février).
- CHALIÈS Sébastien & LUSSI BORER Valérie (dir.), 2021. *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*, Toulouse, Octarès.
- CHARLE Christophe, 1987. « Le pantouflage en France (vers 1880-vers 1980) », *Annales Économies, sociétés et civilisations*, 42 (5), p. 1115-1137, <https://doi.org/10.3406/ahess.1987.283438>.
- CHARRIER Dominique, 2014. « Système sportif et politiques locales : analyse rétrospective et éclairage prospectif (1960-2030) », in B. Lapeyronie et D. Charrier (coord.), *Les politiques sportives territoriales. Savoirs et questionnements*, Dardilly, Éditions Kreaten.

- CHARRIER Dominique, HÉNAFF-PINEAU Pia, MICHEL Sophie & PARMANTIER Charlotte, 2025. « Construire la “bonne distance” aux acteurs : l'exemple de recherches contractuelles sur le “Sport Santé” en territoires », in J. Jouve, L. Martel et A. Sébileau (dir.), *Recherches collectives en management du sport. Réflexions et critiques*, Rennes, PUR.
- CHARRIER Dominique & JOURDAN Jean, 2009. « L'impact touristique local des grands événements sportifs : une approche qualitative de la coupe du monde de rugby en Île-de-France », *Téoros*, 28 (2), p. 45-54, <https://doi.org/10.7202/1024806ar>.
- CHATELAIN Paul, 1967. « Scolarisation et activité professionnelle des adolescents en France », *Annales de géographie*, 76 (416), p. 385-410, <https://doi.org/10.3406/geo.1967.14975>.
- CHONVILLE Nadia, 2018. « L'impact de la controverse autour de la “théorie du genre” sur les projets Égalité filles-garçons en Martinique : une prophétie autoréalisatrice ? », *Cahiers du Genre*, 65 (2), p. 101-123, <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0101>.
- COLAS Martin, 2011. *Enseigner l'histoire. Entre liberté et responsabilité*, Paris, Sedes.
- COQUET Bruno, 2023. « Apprentissage : un bilan des années folles », *OFCE Policy brief*, 117, p. 1-18. Hal : hal-04144801.
- COULON Alain, 1997 [2005]. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- COUR DES COMPTES, 2019. *L'École et le Sport. Une ambition à concrétiser*, Rapport public. [En ligne.] URL : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/lecole-et-le-sport-une-ambition-concretiser> (consulté le 2 décembre 2024).
- COURTAUD Anne-Marie & SERFATY Jean-Marc, 2021. *Du double projet au double cursus de formation vers l'excellence : Sport de haut niveau*, INSEP, Académie de Créteil, Réseau Grand INSEP. HAL : hal-03439423.
- COUSINS Norman, 1991. *Biologie de l'espoir. Le rôle du moral dans la guérison*, trad. de l'américain par Y. Coleman, Paris, Seuil.
- CRAHAY Marcel, WANLIN Philippe, ISSAIEVA Élisabeth & LADURON Isabelle, 2010. « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 172, p. 85-129, <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>.
- CROCE-SPINELLI Hélène et JORRO Anne, 2022. « Gestes professionnels », in Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, p. 231-235.

- CROWSTON Clare H., KAPLAN Steven L. & LEMERCIER Claire, 2018. « Les apprentissages parisiens aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles », *Annales. Histoire, sciences sociales*, 73 (4), p. 849-889, <https://doi.org/10.1017/ahss.2019.93>.
- CRUBELLIER Maurice, 1985. « Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation*, 26, p. 39-60, <https://doi.org/10.3406/hedu.1985.1314>.
- CYNA Esther, 2019. « Equalizing Resources v. Maintaining Political Power: Paradoxes of Suburban-Urban School District Merger in Durham, North Carolina, 1958-1996 », *History of Education Quarterly*, 59 (1), p. 35-64, <https://doi.org/10.1017/heq.2018.50>.
- CYNA Esther, 2022. « Schooling the Kleptocracy: Racism and School Finance in Rural North Carolina, 1900-2018 », *Journal of American History*, 108 (4), p. 745-766, <https://doi.org/10.1093/jahist/jaac003>.
- CYNA Esther & NAFAA Nora, 2023. « L'éducation aux États-Unis : Approches critiques et nouveaux terrains de recherche », journée d'études, 9 juin 2023, Université de Versailles, Saint-Quentin-en-Yvelines, Université Paris-Saclay, avec le soutien de la Graduate School Éducation, Formation, Enseignement. [En ligne.] URL : <https://www.chcsc.uvsq.fr/leducation-aux-etats-unis-approches-critiques-et-nouveaux-terrains-de-recherche> (consulté le 15 janvier 2024).
- DANGOULOFF Natacha, 2021. *Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : L'agir professionnel des formateurs*, thèse de doctorat, sous la dir. de Anne Jorro, Paris, HESAM. Hal : tel-03651326.
- DANGOULOFF Natacha, 2022 [2014]. « Simulation », in Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 2<sup>e</sup> éd. actualisée, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 391-394.
- DAY Charles R., 1987. *Education for the Industrial World: The Écoles d'Arts et Métiers and the Rise of the French Industrial Engineering*, Cambridge (MA), MIT Press.
- DE CLERCQ Mikaël (dir.), 2023. *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Bruxelles, Peter Lang.
- DE WEVER Julie, 2023. *Apports de l'improvisation théâtrale appliquée à la formation des professionnels de santé : intérêt de l'improvisation médicale pour la prise de décision sous pression temporelle et une communication empathique*, thèse de doctorat, sous la dir. de Maxime Gignon, Amiens, Université de Picardie-Jules-Verne. Hal : tel-05021367.

- DEBARBIEUX Éric, 2016. *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*, Paris, Armand Colin.
- DEBARBIEUX Éric (dir.), 2022 [2018]. *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*, Paris, Armand Colin.
- DELACROIX Christian, DOSSE François & GARCIA Patrick, 2007 [1999]. *Les Courants historiques en France. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, éd. revue et augmentée, Paris, Gallimard.
- DELALANDRE Matthieu & DEMESLAY Julie, 2015. « Prises sur le futur et articulation des temporalités chez les sportifs de haut niveau. Une étude de cas au sein du Pôle France d'escrime », *Temporalités*, 22, <https://doi.org/10.4000/temporalites.3321>.
- DELEPLACE Marc, 2014. « L'histoire scolaire serait-elle politique "par définition" ? », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 122, p. 71-89, <https://doi.org/10.4000/chrhc.3405>.
- DEIGNIÈRES Didier, 2005. « L'EPS doit aider à former les citoyens », *En jeu, une autre idée du sport*, 385, janvier 2005. [En ligne.] URL : [https://didierdelignieresblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/en\\_jeu2004.pdf](https://didierdelignieresblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/en_jeu2004.pdf) (consulté le 2 décembre 2024).
- DEIGNIÈRES Didier, 2024. « L'EPS, le sport, la santé, les Jeux Olympiques », [en ligne.] URL : <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2024/06/07/leps-le-sport-la-sante-les-jeux-olympiques/> (consulté le 2 décembre 2024).
- DELMONT Matthew F., 2016. *Why Busing Failed: Race, Media, and the National Resistance to School Desegregation*, Berkeley, University of California Press.
- DEMBA Jean-Jacques & LAFERRIÈRE Thérèse, 2016. « Réussite scolaire ou réussite éducative », *Savoir*, 21 (4), p. 10-11.
- DEPP – DIRECTION de l'ÉVALUATION, de la PROSPECTIVE et de la PERFORMANCE, 2023. *Repères et références statistiques. Enseignements. Formation. Recherche*, Paris, ministère de l'Éducation nationale. [En ligne.] URL : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2023-378608> (consulté le 2 février 2026).
- DESCAMPS Marc-Alain (dir.), 1993 [1989]. « Le rire et le sourire », *Le langage du corps et la communication corporelle*, 2<sup>e</sup> éd. corrigée, Paris, PUF, p. 160-167.
- DESGAGNÉ Serge, 1997. « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), p. 371-393, <https://doi.org/10.7202/031921ar>.

- DHUME Fabrice, 2010. « De la race comme un problème. Les sciences sociales et l'idée de nature », *Raison présente*, 174, p. 53-65, <https://doi.org/10.3406/raipr.2010.4227>.
- DIDRY Claude, 2015. « L'apprentissage à l'épreuve du droit du travail (1851-1936) », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 3, p. 39-51, <https://doi.org/10.4000/artefact.8343>.
- DOCKÈS Pierre, 2019 [2017]. *Le Capitalisme et ses rythmes. Quatre siècles en perspective*, tome 2 « Splendeurs et misère de la croissance », 2 Vol., Paris, Classiques Garnier.
- DU BOIS W. E. B., 1992 [1935]. *Black Reconstruction in America*, New York, The Free Press.
- DUBAR Claude & TRIPIER Pierre, 2005 [1998]. *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, coll.U.
- DUBET François, 2008. *Faits d'école*, Paris, éditions de l'EHESS.
- DUBET François, DURU-BELLAT Marie & VÉRÉTOUT Antoine, 2010. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Le Seuil.
- DUPIN Charles, 1826. *Géométrie et Mécanique des Arts et Métiers et des Beaux-Arts*, Paris, Bachelier.
- DURIEUX Albert & JOURDAIN Stéphane, 1999. *L'entreprise barbare*, Paris, Albin Michel.
- DURKHEIM Émile, 1992 [1925]. *L'éducation morale* (Cours dispensé en 1902-1903 à la Sorbonne), Paris, PUF.
- DURU-BELLAT Marie, 2006. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil et La république des Idées.
- DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine & VAN ZANTEN Agnès, 2018 [1992]. *Sociologie de l'école*, 5<sup>e</sup> éd., Paris, Armand Colin.
- DURUY Victor, 1870. *L'Administration de l'instruction publique de 1863 à 1869*, Paris, Delalain.
- DUVIVIER Valérie & DEMEUSE Marc, 2023. « Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes », *Enseignement & Apprentissages*, 8, p. 3-21.
- DUVIVIER Valérie, DEROBERTMASURE Antoine & DEMEUSE Marc, 2023. « La simulation à visée de formation professionnelle : Et les formateurs dans tout ça ? », Séminaire INAS, Mons, janvier 2023, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17723.28961>.

- EDUCATION TRUST, 2022. *Equal is Not Enough: An Analysis of School Funding Equity Across the U.S. and Within Each State*, Washington D.C., Education Trust.
- EMPTOZ Gérard, FAUQUE Danielle & BREYSSE Jacques (dir.), 2018. *Entre reconstruction et mutations, les industries de la chimie entre les deux guerres*, Les Ulis, EDP Sciences.
- ERICKSON Ansley T., 2016. *Making the Unequal Metropolis: Desegregation and Its Limits*, Chicago, University of Chicago Press.
- FEYFANT Annie, 2014. « Réussite éducative, réussite scolaire ? », *Notes de veille de l'IFé*, ENS Lyon. [En ligne.] URL : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse> (consulté le 12 janvier 2026).
- FLANDRIN Laure, 2021. *Le rire. Enquête sur la plus socialisée de toutes nos émotions*, Paris, La Découverte.
- FORAY Philippe, 2017. « Autonomie », *Le Télémaque*, 51 (1), p. 19-28, <https://doi.org/10.3917/tele.051.0019>.
- FRANÇOIS-DENÈVE Corinne (dir.), 2017. *La chaire est triste. Humour et enseignement*, Paris, L'Harmattan.
- FRIDENSON Patrick, 1998 [1972]. *Histoire des usines Renault. Naissance de la grande entreprise (1898-1939)*, Paris, Le Seuil.
- FRIDENSON Patrick, 2007. « Les cadres et l'organisation de l'entreprise : Renault, 1945-1985 », in J. Costa-Lascoux, G. Dreyfus-Armand et É. Temime (dir.), *Renault sur Seine. Hommes et lieux de mémoires de l'industrie automobile*, Paris, La Découverte, p. 113-133.
- GAMSON David & HODGE Emily (eds.), 2018. *The Shifting Landscape of the American School District: Race, Class, Geography, and the Perpetual Reform of Local Control, 1935-2015*, New York, Peter Lang.
- GARCIA Patrick & LEDUC Jean, 2003. *L'Enseignement de l'histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin.
- GARCIA Sandrine, 2023. *Enseignants. De la vocation au désenchantement*, Paris, La Dispute.
- GARÇON Anne-Françoise, 2012. *L'imaginaire et la pensée technique*, Paris, Classiques Garnier.
- GASPARINI William & KNOBÉ Sandrine, 2015. « Sport sur ordonnance : l'expérience strasbourgeoise sous l'œil des sociologues », *Informations sociales*, 187 (1), p. 47-53, <https://doi.org/10.3917/inso.187.0047>.

- GAUDIN Cyrille, FLANDIN Simon, MOUSSAY Sylvie & CHALIÈS Sébastien (dir.), 2018. *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*, Paris, L'Harmattan.
- GEFFROY Auguste, ZELLER Jules & THIÉNOT Jules, 1867. *Rapport sur les études historiques*, Paris, Imprimerie impériale.
- GÉNOLINI Jean-Paul & CLÉMENT Jean-Paul, 2010. « Lutter contre la sédentarité : l'incorporation d'une nouvelle morale de l'effort », *Sciences sociales et sport*, 3 (1), p. 133-156, <https://doi.org/10.3917/rsss.003.0133>.
- GESLOT Jean-Charles, 2009. *Victor Duruy (1811-1894). Historien et ministre*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- GIVENS Jarvis R., 2021. *Fugitive Pedagogy: Carter G. Woodson and the Art of Black Teaching*, Cambridge, Harvard University Press.
- GLASMAN Dominique, 2007. « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de "réussite éducative" », *Informations sociales*, 141 (5), p. 74-85, <https://doi.org/10.3917/inso.141.0074>.
- GLASS Michael R., 2018. « From Sword to Shield to Myth: Facing the Facts of De Facto School Segregation », *Journal of Urban History*, 44 (6), p. 1197-1226, <https://doi.org/10.1177/0096144216675473>.
- GOFFMAN Erving, 1973 [éd. originale 1956, 1959]. *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2 volumes, Paris, Éditions de Minuit.
- GOYETTE Nancy & MARTINEAU Stéphane (dir.), 2020. *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GRELON André, 1986. « L'évolution de la profession d'ingénieur en France dans les années 1930 », in A. Grelon (dir.), *Les ingénieurs de la crise, titre et profession entre les deux guerres*, Paris, EHESS, p. 7-32.
- GRELON André, 1998. « Formation et carrière des ingénieurs en France (1880-1939) », in L. Bergeron et P. Bourdelais (dir.), *La France n'est-elle pas douée pour l'industrie ?*, Paris, Belin, p. 231-274.
- GRELON André & BIRCK Françoise (dir.), 2006. *Un siècle de formation des ingénieurs électriciens. Ancrage local et dynamique européenne. L'exemple de Nancy*, Paris, Éditions de la MSH.
- GRELON André & GROSSETTI Michel (dir.), 2025. *L'espace scientifique français (XVII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Classiques Garnier.

- GUEGUEN Catherine, 2014. *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Paris, Robert Laffont.
- GUEGUEN Catherine, 2019. *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Paris, Pocket.
- HARAKAT Sarah, 2026. « *Faire le tour du monde pour aller à l'école* » : *Le busing volontaire comme politique d'intégration raciale dans les banlieues progressistes du Grand Boston*, thèse de doctorat, sous la dir. de Andrew J. Diamond, Paris, Sorbonne Université.
- HCÉRES, 2018. *Référentiel d'évaluation des unités de recherche interdisciplinaires*, campagne d'évaluation 2019-2020, vague A.
- HENAFF-PINEAU Pia, 2012. « Le senior sportif, une nouvelle figure du bien vieillir », *Les Politiques Sociales*, 1-2 (1), p. 101-112, <https://doi.org/10.3917/lps.121.0101>.
- HERY Évelyne, 1999. *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR.
- HONTA Marina, 2011. « La territorialisation problématique du double projet du sportif de haut niveau : une analyse de l'interministérialité en action », *Politiques et management public*, 28 (4), p. 443-465.
- ILLIVI Frédéric & HONTA Marina, 2020. *Bougez ! La fabrique locale de la lutte contre la sédentarité. Sociologie politique de l'État en action*, Paris, L'Harmattan.
- INFANTINO Lara, 2019. *La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur. État de la question et perspectives*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes, sous la dir. de Daniel Delbrassine, Faculté de philosophie et lettres, université de Liège. Handle : 2268.2/7937.
- INSTITUT HAITIEN DE STATISTIQUE ET INFORMATIQUE, 2014. *Enquête sur les conditions de vie des ménages après Séisme 2012*.
- IRLINGER Paul, LOUVEAU Catherine & METOUDI Michèle, 1990. *Temps et rythme de vie des INSEPIENS*, étude réalisée à la demande du département du sportif de haut niveau, Mission recherche, Laboratoire de Sociologie du Sport.
- JEAMMET Philippe (dir.), 2015. *Adolescents d'aujourd'hui. Ils vont bien, merci. Et si nous leur faisons confiance ?*, Montrouge, Bayard.
- JENNINGS Patricia, 2019. *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*, trad. de l'anglais par M. Favre, Paris, Les Arènes.

- JORRO Anne, 2013. « Des enseignants engagés dans la réussite éducative », in A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 39-52.
- JOURDAN Annie, 2021 [1998]. *Napoléon : héros, imperator, mécène*, Paris, Flammarion.
- JUUL Jesper & JENSEN Helle (dir.), 2019. *De l'obéissance à la responsabilité. Compétence relationnelle en milieu pédagogique*, trad. du danois par D. Duterte, Paris, Fabert.
- KAHN Pierre, 2007. « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40 (2), p. 115-125, <https://doi.org/10.3917/lsdle.402.0115>.
- KAPLAN Steven L., 2023. *Transmettre, soumettre, socialiser. Essai sur l'apprentissage de Colbert à la Grande Guerre*, Paris, Fayard.
- KATZNELSON Ira & WEIR Margaret, 1985. *Schooling for All: Class, Race and the Decline of the Democratic Ideal*, New York, Basic Books.
- KAUFMANN Jean-Claude, 2001 [1996]. *L'entretien compréhensif*, publié sous la direction de F. de Singly, Paris, Nathan.
- KELLY Matthew Gardner, 2024. *Dividing the Public: School Finance and the Creation of Structural Inequity*, Ithaca, Cornell University Press.
- KERGOAT Prisca, 2023. *De l'indocilité des jeunes populaires. Apprenti-e-s et élèves de lycée professionnel*, Paris, La Dispute.
- KERGOAT Prisca & MAILLARD Dominique (dir.), 2023. *Garçons & filles en apprentissage. Représentations, transformations, variations*, Toulouse, Octarès.
- KILIC Aksel, 2022. *L'école primaire vue des coulisses, la culture professionnelle informelle des professeurs des écoles*, Paris, PUF.
- KOLB David A., 2015 [2014]. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Hoboken (NJ), Pearson.
- KRUSE Kevin M., 2007. *White Flight: Atlanta and the Making of Modern Conservatism*, Princeton University Press.
- LABAUME Eugène, 1818. *Réflexions sur les inconvénients et les avantages de l'histoire contemporaine*, Paris, Magimel, Anselin et Pochard, Rey et Gravier.
- LAGRANGE Henri, 2004. « La genèse d'Unisurf », *Renault Histoire*, 16 (janvier).
- LAHIRE Bernard, 1996. *Les manières d'étudier : Enquête 1994*. Paris, la Documentation française.
- LAHIRE Bernard, 2005. « Sociologie, psychologie et sociologie psychologique », *Hermès, La Revue*, 41 (1), p. 151-157, <https://doi.org/10.4267/2042/8966>.

- LAHIRE Bernard, 2018. « Les ambitions théoriques de la sociologie », *Sociologie*, 9 (1), p. 61-71, <https://doi.org/10.3917/socio.091.0061>.
- LAMARE Laurent de, LABROUSSE Christine & MICHELETTI François, 2023. *Dispositifs scolaires et sportifs favorisant l'accès au sport de haut niveau et à la haute performance*, novembre 2022, Inspection Générale de l'éducation, du sport et de la recherche, Rapport n° 21-22 351A.
- LAMBOY Béatrice, SHANKLAND Rébecca & WILLIAMSON Marie-Odile, 2021. *Les compétences psychosociales : Manuel de développement*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.
- LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe, 2015 [2008]. *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- LAROUSSE Pierre (dir.), s.d. « Histoire », *Grand Dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Larousse, t. IX, p. 300-303.
- LASSITER Matthew D., 2007. *The Silent Majority: Suburban Politics in the Sunbelt South*, Princeton University Press.
- LASSITER Matthew D., 2009. « De Jure/De Facto Segregation: The Long Shadow of a National Myth », in M. D. Lassiter et J. Crespino (eds.), *The Myth of Southern Exceptionalism*, New York, Oxford University Press.
- LAURENS Sylvain & MISCHI Julian, 2011. « Les politiques de “revalorisation du travail manuel” (1975-1981) », *Agone. Histoire, politique, sociologie*, 46, p. 33-64.
- LAVISSE Ernest, 1887. « Histoire », in F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1<sup>re</sup> partie*, Paris, Hachette, p. 1264-1274.
- LE BOT Florent & MICHEL Alain P. (dir.), 2020. « Ingénieurs et Entreprises (XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle) », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 13, <https://doi.org/10.4000/artefact.6186>.
- LE BRETON David, 2018. *Rire. Une anthropologie du rieur*, Paris, Métailié.
- LEDUC Jean, 2016. *Ernest Lavisse. L'histoire au cœur*, Paris, Armand Colin.
- LEGARDEZ Alain & SIMONNEAUX Laurence (coord.), 2006. *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- LEGARDEZ Alain, SIMONNEAUX Jean et SIMONNEAUX Laurence, 2008. « Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives », *Éducation et socialisation*, 24, p. 101-114, <https://doi.org/10.4000/edso.15952>.
- LEMBRÉ Stéphane, 2013. *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique, 1800-1940*, Rennes, PUR.
- LEMBRÉ Stéphane, 2016. *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte.

- LEMBRÉ Stéphane, 2023. *Le retour de l'apprentissage au xx<sup>e</sup> siècle. Comment la France a adopté l'alternance*, Paris, Presses des Mines-Paris PSL.
- LEMERCIER Claire, 2019. « À qui l'apprentissage donne-t-il du pouvoir ? (France, XIX<sup>e</sup> siècle) », *Mélanges de l'École française de Rome. Italie, et Méditerranée modernes et contemporaines*, 1 (131), p. 99-113, <https://doi.org/10.4000/mefrim.6020>.
- LEQUIN Yves & SCHWEITZER-VANDECASTEELE Sylvie (dir.), 1990. *L'usine et le bureau. Itinéraires sociaux et professionnels dans l'entreprise, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Lyon, PUL.
- LEYMONERIE Nicolas, 2022. *Comprendre les Vietnamiens. Guide de voyage interculturel*, Paris, Riveneuve.
- LHUILIER Dominique, 2002. *Placardisés. Des exclus dans l'entreprise*, Paris, Le Seuil.
- LLOPART Michaël, MARTIN Jérôme & PIERREL Arnaud, 2023. *La formation technique et professionnelle en France. Années 1820-1980*, Neuilly, Atlante.
- LOUBET Jean-Louis, 2000. *Renault. Histoire d'une entreprise*, Boulogne-Billancourt, ETAI.
- LUC Jean-Noël, CONDETTE Jean-François & VERNEUIL Yves, 2020. *Histoire de l'enseignement en France. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Armand Colin.
- LUCIEN Georges Eddy, 2018. *Little Haiti. Si loin de dieu et près du centre de Miami*, Port-au-Prince, Haïti.
- MALET Régis (coord.), 2021. *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*, Paris, Cnesco-Cnam.
- MARCEL Jean-François & MURILLO Audrey, 2014. « Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique », *Questions Vives*, 21, <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1507>.
- MARCHAND Philippe (dir.), 2000. *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels*, t. 1, 1795-1914, Paris, INRP.
- MARSOLLIER Christophe, 2012. *Investir la relation pédagogique : Repères pour l'éthique de l'enseignant*, Lyon, Chronique sociale.
- MARSOLLIER Christophe (dir.), 2016. *L'éthique relationnelle : Une boussole pour l'enseignant*, Futuroscope, Canopé.
- MARSOLLIER Christophe & JELLAB Aziz (dir.), 2018. *Bienveillance et bien-être à l'école : Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*, Boulogne-Billancourt, Berger-Levrault.

- MAULINI Olivier, 2021. *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*, Rapport de recherche, Cnesco-Cnam. Hal : hal-03245293.
- MAUREL Olivier, 2007. *La fessée. Questions sur la violence éducative*, Paris, La Plage.
- MAUREL Olivier, 2009. *Oui, la nature humaine est bonne ! Comment la violence éducative ordinaire la pervertit depuis des millénaires*, Paris, Robert Laffont.
- MAUREL Olivier, 2015 [2012]. *La violence éducative : un trou noir dans les sciences humaines*, Breuillet, Éditions L'Instant présent.
- MAUSS Marcel, 1968 [1936]. « Les techniques du corps », *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, p. 363-386.
- MAZZELLA Sylvie, 2021 [2014]. *Sociologie des migrations*, Paris, Que-sais-je ?
- MERLE Pierre, 2012 [2005]. *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, 2<sup>e</sup> éd. mise à jour, Paris, PUF.
- MERLE Pierre, 2018. *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*, Paris, PUF.
- MERLEAU-PONTY Maurice, 1945. *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- MICHAUT Christophe, 2023. « État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire », *Recherches en éducation*, 52, p. 179-195, <https://doi.org/4000/ree.11961>.
- MICHEL Alain P., 2025. *Pierre Bézier. La discrète renommée mondiale d'un ingénieur*, Paris, Classiques Garnier.
- MICHEL Alain P. (à paraître 2026). « Pierre Bézier (1969-1979) », in A. Grelon, C. Fontanon *et al.* (dir.), *Dictionnaire des professeurs du CNAM*, Paris, CNAM.
- MIKOLAJCZAK Moïra & ROSKAM Isabelle, 2020 [2017]. *Le Burn-out parental : L'éviter et s'en sortir*, nouvelle éd., Paris, Odile Jacob.
- MIMBELA Ricardo & DUARTE Katie, 2023. « Visualizing the Racial Wealth Gap », *American Civil Liberties Union*, 10 août. [En ligne.] URL : <https://www.aclu.org/news/racial-justice/visualizing-the-racial-wealth-gap> (consulté le 15 janvier 2024).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR), 2013. « Pacte pour la réussite éducative », Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 41, 7 novembre 2013. [En ligne.] URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo41/REDB1300496X.htm> (consulté le 2 mars 2026).
- MONDESIR Helga & OSWALT Noémie (coord.), 2019. *Bien vivre dans les quartiers prioritaires*. Rapport de l'Agence nationale de la cohésion des territoires et de

- l'Observatoire national de la politique de la Ville. [En ligne.] URL : [https://www.onpv.fr/uploads/media\\_items/anct-onpv-rapport2019.original.pdf](https://www.onpv.fr/uploads/media_items/anct-onpv-rapport2019.original.pdf) (consulté le 16 février 2026).
- MONIOTTE Julien, PORROVECCHIO Alessandro & DIEU Olivier, 2023. « Les professeurs d'EPS, "champions" du soutien professoral perçu par les élèves ? », *Éducation et socialisation*, 70, <https://doi.org/10.4000/edso.25924>.
- MOREAU Gilles, 2003. *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- MUCHEMBLED Robert, 1987. « Pour une histoire des gestes (xv<sup>e</sup>-xviii<sup>e</sup> siècle) », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 34 (1), p. 87-101, <https://doi.org/10.3406/rhmc.1987.1393>.
- NAFAA Nora, 2021. *Déposséder l'école pour servir la ville néolibérale aux États-Unis. Les cas d'Atlanta et de Philadelphie*, thèse de doctorat sous la dir. de David Giband, Université de Perpignan Via Domitia.
- NASH Margaret, 2019. « Entangled Pasts: Land-Grant Colleges and American Indian Dispossession », *History of Education Quarterly*, 59 (4), p. 437-467. [En ligne.] URL : [www.jstor.org/stable/26846588](http://www.jstor.org/stable/26846588) (consulté le 15 janvier 2024).
- NAVARRÉ Maud (dir.), « L'estime de soi », *Sciences Humaines*, 330 (11).
- NILSEN Alleen & NILSEN Don, 2018. *The language of Humour: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NOIRIEL Gérard, 1998. *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?*, Paris, Hachette.
- NOORDMAN Janneke, POST B., VAN DARTEL A. A. M., SLITS Jolijn & OLDE HARTMAN T. C., 2019. « Training residents in patient-centred communication and empathy: Evaluation from patients, observers and residents », *BMC Medical Education*, 19, art. 128, <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1555-5>.
- OLLIVIER Émile, 1895-1918. *L'Empire libéral*, Paris, Garnier.
- OUALHACI Akim, 2023. *Maisons sport-santé : l'émergence et la structuration d'un nouvel instrument d'action publique*, INJEP, 2023/05. [En ligne.] URL : <https://injep.fr/publication/maisons-sport-sante-lemergence-et-la-structuration-dun-nouvel-instrument-daction-publique/> (consulté le 16 février 2026).
- PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex, 2016 [2003]. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin.
- PAIVANDI Saeed, 2019. *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur. Construisons des ponts*, Paris, Cnesco. [En ligne.] URL : [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801\\_Cnesco\\_Post-baccalaureat\\_Paivandi.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Paivandi.pdf) (consulté le 2 février 2026).

- PARET Léa, 2023. *Geste et rire. Comment envisager le rire : ressource ou danger dans l'enseignement secondaire ?*, mémoire de recherche de master MEEF PLC Histoire-géographie, sous la dir. de Fanny Blet et Florent Le Bot, Université Évry Paris-Saclay, 81 p.
- PASSERON Jean-Claude & REVEL Jacques (dir.), 2005. *Penser par cas*, Paris, EHESS.
- PÉRIER Pierre, 2013. « Réussite éducative et/ou réussite scolaire ? », *Diversité*, 172, p. 113-118, <https://doi.org/10.3406/diver.2013.3736>.
- PERRIN Cédric, 2007. *Entre glorification et abandon. L'État et les artisans en France, 1938-1970*, Paris, CHEFF.
- PERRIN Cédric, 2015. « L'apprentissage artisanal dans l'enseignement professionnel : enjeu des relations État-artisanat du milieu des années 1950 à 1971 », *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 3, p. 67-81, <https://doi.org/10.4000/artefact.8409>.
- PERRIN Cédric, 2023. *Le xx<sup>e</sup> siècle des artisans. Histoire d'une disparition non advenue*, Paris, Le Manuscrit.
- PERRIN Claire, PERRIER Clément & ISSANCHOU Damien (dir.), 2022. *Bouger pour la santé ! Analyses sociologiques d'une injonction contemporaine*, Grenoble, PUG.
- PESONEL Élise, 2017. « L'apprentissage en 2016 », *Dares résultats*, 57 (septembre 2017). [En ligne.] URL : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2017-057.pdf> (consulté le 15 février 2026).
- PETITJEAN Cécile & PRIEGO-VALVERDE Béatrice, 2013. « Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande », *Langage et société*, 144 (2), p. 41-63, <https://doi.org/10.3917/l.s.144.0041>.
- PICON Antoine, 1992. *L'Invention de l'ingénieur moderne. L'École des Ponts et chaussées, 1747-1851*, Paris, Presses de l'École nationale des Ponts et chaussées.
- PIERRE Mardochée, 2021. *Démocratisation et inégalités scolaires dans les pays en voie de développement. Le cas d'Haïti*, thèse de doctorat en sociologie et démographie, sous la dir. de Maryse Bresson, Université Paris-Saclay. HAL : tel-03537776.
- PIOT David, 2013. *L'humour à l'école. Les représentations des enseignants à propos de l'humour dans leurs interactions avec les élèves*, mémoire professionnel de Bachelor of Arts et diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire, sous la dir. de Marc Pidoux, Haute École pédagogique de Lausanne.

- PLAN DÉCENNAL (2017-2027). Port-au-Prince, Haïti janvier 2018.
- POITOU Jean-Pierre, 1988. *Le Cerveau de l'usine. Histoire des bureaux d'études Renault de l'origine à 1980. Recherche sur les conditions de l'innovation technique*, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- POSTIC Marcel, 2001 [1978]. *La relation éducative*, 9<sup>e</sup> éd., Paris, PUF.
- POULLAOUËC Tristan, 2010. *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute, coll. L'enjeu scolaire.
- POUTRIN Isabelle & LUSSET Élisabeth, 2022. *Dictionnaire du fouet et de la fessée. Corriger et punir*, Paris, PUF.
- PRAIRAT Eirck, 2018. *Éduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant*, Paris, ESF sciences humaines.
- PRIVÉ Aurélie & SEGHECHIAN Dominique (dir.), 2023. « L'humour à l'école », *Les Cahiers pédagogiques*, 582 (1), 72 p.
- PRONOVOST Gilles (dir.), 2010. *Familles et réussite éducative*, avec la collaboration de C. Legault, Actes du 10<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PROST Antoine, 2004 [1981]. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Paris, Perrin.
- PROST Antoine, 1984. « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 2, p. 103-108, <https://doi.org/10.2307/3769358>.
- PROST Antoine, 1986. *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.
- RABARDEL Pierre, 1995. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RAMÉ Sébastien, 2005. « L'apprentissage dans l'artisanat et le commerce à la fin du xx<sup>e</sup> siècle », in T. Charmasson (dir.), *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris, CTHS, p. 209-216.
- RAYOU Patrick, 2014. « Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation », in Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Richard Étienne et Julie Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 35-47, <https://doi.org/10.3917/dbu.paqu.2014.01.0035>.

- RHODES Igraine & LONG Michelle, 2019. *Improving Behaviour in Schools. Guidance Report*, Londres, Education Endowment Foundation.
- ROBBES Bruno, 2021 [2020]. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF sciences humaines.
- ROBBINS Lionel, 1932. *An Essay on the Nature of significance of Economic Science*, Londres, Macmillan and Co.
- ROBERT Éric et Roger MORET (dir.), 2001. *L'Ingénieur moteur de l'innovation, un siècle de formation d'ingénieurs à Grenoble*, Grenoble, Éditions des vignes.
- ROGERS Susan Carol, 1997. « L'enseignement agricole aux États-Unis. À propos du système "Land-grant" », *Histoire et Sociétés Rurales*, 7, p. 97-132, <https://doi.org/10.3406/hsr.1997.1020>.
- ROQUET Christine, 2020. *Vu du geste : interpréter le mouvement dansé*, Pantin, Centre National de la Danse.
- ROY Michaël, 2024. *Young Abolitionists: Children of the Antislavery Movement*, New York, New York University Press.
- RUBINSTEIN Henri, 1983. *Psychosomatique du rire*, Paris, Robert Laffont.
- RYAN James E., 2010. *Five Miles Away, a World Apart: One City, Two Schools, and the Story of Educational Opportunity in Modern America*, New York, Oxford University Press.
- SAINT-MARTIN Arnaud, 2013. *La Sociologie de Robert K. Merton*, Paris, La Découverte.
- SANTÉ PUBLIQUE FRANCE & LAMBOY Béatrice, 2022. *Les compétences psychosociales : Un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021*, Santé publique France. [En ligne.] URL : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes.-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif> (consulté le 7 février 2026).
- SARDAIS Cyril, 2009. *Patron de Renault : Pierre Lefauchaux (1944-1955)*, Paris, Presses de Sciences Po.
- SAY Jean-Baptiste, 1803. *Traité d'économie politique, ou simple exposition de la manière dont se forment les richesses*, Paris, Deterville.
- SCHMITT Jean-Claude, 1990. *La raison des gestes dans l'Occident médiéval*, Paris, Gallimard.

- SCHNEUWLY Bernard, 2012. « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement », *Le visage réflexif en réflexion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 73-91.
- SCHUMPETER Joseph, 1942. *Capitalism, Socialism and Democracy*, New York, Harper & Brothers.
- SCHWARTZ Maurice, 1936. « L'industrie automobile. Rapport du Conseil national économique », *Journal Officiel*, documents administratifs, 26-27 août, p. 2. AN CE 87, cité par Patrick Fridenson, 1998 [1972]. *Histoire des usines Renault. Naissance de la grande entreprise (1898-1939)*, Paris, Le Seuil.
- SEN Amartya, 2022. *Citoyen du Monde. Mémoires*, trad. de l'anglais par S. Kleiman-Lafon, Paris, Odile Jacob.
- SHANKLAND Rébecca & ANDRÉ Christophe, 2020. *Ces liens qui nous font vivre : Éloge de l'interdépendance*, Paris, Odile Jacob.
- SHURTLEFF Nathaniel B. (ed.), 1853. « Old Deluder Act (1647) », *Records of the Governor and Company of the Massachusetts Bay in New England*, vol. II, Boston, Press of William White.
- SIEGEL Daniel, 2018. *Le cerveau de votre ado : Comment il se transforme de 12 à 24 ans*, trad. de l'anglais par S. Rolland, Paris, Les Arènes.
- SIMONNEAUX Laurence, 2008. « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, 198 (3), p. 179-185, <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>.
- SMITH Karen & HOPKINS Chris, 2005. « Great Expectations: Sixth-formers' Perceptions of Teaching and Learning in Degree-level English », *Arts and Humanities in Higher Education*, 4 (3), p. 304-318, <https://doi.org/10.1177/1474022205056173>.
- SRACIC Paul A., 2006. *San Antonio v. Rodriguez and the Pursuit of Equal Education: The Debate over Discrimination and School Funding*, Lawrence, University Press of Kansas.
- STEIN Sharon, 2020. « A Colonial History of the Higher Education Present: Rethinking Land-grant Institutions through Processes of Accumulation and Relations of Conquest », *Critical Studies in Education*, 61 (2), p. 212-228, <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1409646>.
- STENDHAL, 2005. *Du rire. Essai philosophie sur un sujet difficile*, recueil de textes posthume, Paris, Rivages.

- SUEUR Bastien & DUPLAQUET Ingrid, 2017. « Trouver une équipe, travailler en équipe, faire équipe », *Spécificités*, 10 (1), p. 177-186, <https://doi.org/10.3917/spec.010.0177>.
- SUTEAU Marc, 2011. « Un non-diplôme : l'examen de fin d'apprentissage artisanal », in M. Millet et G. Moreau (dir.), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.
- SUTEAU Marc, 2012. « Les artisans et le CAP : une conversion tardive (1920-2000) », *Revue française de pédagogie*, 180, p. 43-52, <https://doi.org/10.4000/rfp.3777>.
- SUZUKI Kotaro & VAUCLAIR Jacques, 2016. *De quelques mythes en psychologie : Enfants-loups, singes parlants et jumeaux fantômes*, Paris, Seuil.
- TERRAIL Jean-Pierre, 2004. *École, l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute.
- TESSIER Damien, IMBERT Béatrice & SHANKLAND Rébecca, 2020. « Promouvoir la motivation et le bien-être des enseignants et des élèves : Le programme ProMoBE », in Goyette Nancy & Martineau Stéphane (dir.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-184.
- THELEN Kathleen, 2008. « Skill Formation and Training », in G. Jones et J. Zeitlin (dir.), *The Oxford Handbook of Business History*, Oxford University Press, p. 558-580.
- THIBERT Rémi, 2013. « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *Dossier d'actualités veille et analyses*, n° 84, mai 2013 [En ligne], Institut français de l'éducation – ENS de Lyon. URL : <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf> (consulté le 3 novembre 2024).
- THIERCÉ Agnès, 2001. « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire de l'éducation*, 89, p. 95-120, <https://doi.org/10.4000/histoire-education.842>.
- THOLÉ Marie-Gaëlle, 2013. *Les filles à l'école au Mali. Langage, représentations et interactions*, Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- TROGER Vincent, 1989. « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité », *Histoire, économie et société*, 8 (4), p. 593-611.
- TROGER Vincent (dir.), 2006. *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 272 p.

- U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE, 2022. « K-12 Education: Student Population Has Significantly Diversified, but Many Schools Remain Divided Along Racial, Ethnic, and Economic Lines », 16 juin. [En ligne.] URL : <https://www.gao.gov/products/gao-22-104737> (consulté le 20 janvier 2024).
- UHLRICH Gilles, HENAFF-PINEAU Pia, MICHEL Sophie & CHARRIER Dominique, 2023. « Un lycée de la nouvelle chance au temps du confinement : un collectif éducatif à l'épreuve », *Carrefours de l'éducation*, 55 (1), p. 123-139, <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0124>.
- UNESCO, 2021. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021-2022 – Les acteurs non étatiques dans l'éducation : Qui décide ? Qui est perdant ?* [En ligne.] URL : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_fre) (consulté le 16 février 2026).
- VALDEBENITO Sara, EISNER Manuel, FARRINGTON David P., TFOFI Maria M. & SUTHERLAND Alex, 2018. « School-Based Interventions for Reducing Disciplinary School Exclusion: A Systematic Review », *Campbell Systematic Reviews*, 14 (1), i-216, <https://doi.org/10.4073/csr.2018.1>.
- VÉRIN Hélène, 1993. *La Gloire des ingénieurs. L'intelligence technique du xvie au xviiiie siècle*, Paris, Albin Michel.
- VIEILLE-MARCHISET Gilles, 2019. *La conversion des corps : bouger pour être sain*, Paris, L'Harmattan.
- VIRAT Mael, 2019. *Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative*, Paris, Odile Jacob.
- WALKER Vanessa Siddle, 1996. *Their Highest Potential: An African American School Community in the Segregated South*, Chapel Hill (NC), University of North Carolina Press.
- WEISS John Hubbel, 1982. *The Making of the Technological Man. The Social Origins of French Engineering Education*, Cambridge, MIT Press.
- WOODSON Carter Godwin, 1915. *The Education of the Negro Prior to 1861: A History of Education of the Colored People of the United States from the Beginning of Slavery to the Civil War*, New York, G.P. Putnam's Sons.
- ZARCA Bernard, 1986. *L'artisanat français : du métier traditionnel au groupe social*, Paris, Economica.
- ZDATNY Steven, 1999. *Les artisans en France au xx<sup>e</sup> siècle*, Paris, Belin.

## **Auteur-es**

**BLET, Fanny**

Lycée Rosa-Parks, Montgeron (91)

Professeure agrégée en histoire-géographie ; formatrice académique en formation initiale dans l'académie de Versailles

Fanny.Blet@ac-versailles.fr

**BOURNAUD, Isabelle**

Études sur les sciences et les techniques (EST), Université Paris-Saclay

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

**Thèmes de recherche** : expérience étudiante à l'entrée à l'université, identification de profils de personnes primo-entrantes, représentations des pratiques d'étude et des pratiques d'enseignement

**Publications récentes** : Vetsonafehy Jhons Rambelosen, Isabelle Bournaud, Thomas Deroche, Isabelle Demachy, *Réussir en 1<sup>re</sup> année à l'université : quelles représentations par les personnes étudiantes et par le personnel enseignant et en charge de l'accompagnement ?*, 34<sup>e</sup> congrès de l'AIPU, mai 2026, Tunisie ; Isabelle Bournaud et Patrick Pamphile, « Intelligence émotionnelle et stratégie d'apprentissage des primo entrants à l'Université », *Formation et profession*, 31 (3), 2023, <https://doi.org/10.18162/fp.2023.844>

isabelle.bournaud@universite-paris-saclay.fr

**BRESSON, Maryse**

Laboratoire PRINTEMPS (professions, Institutions, Temporalités),

UMR 8085, Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (UVSQ)

Professeure de sociologie ; directrice de l'UFR des Sciences sociales de l'UVSQ ; directrice adjointe recherche de la Graduate school EFE de l'Université Paris-Saclay ; vice-présidente de l'Association internationale des sociologues de langue française

**Thèmes de recherche** : précarité, politique sociale, intervention sociale

**Publication récente :** Maryse Bresson et Pierre Guibentif (dir.), *Les sciences humaines et sociales face au choc Covid 19. Perspectives pour les sciences et la société*, Gif-sur-Yvette, MSH Paris-Saclay Éditions, 2023

maryse.bresson@uvsq.fr

**CHARRIER, Dominique**

Faculté des Sciences du Sport, Université Paris-Saclay

Maître de conférences émérite HDR

**Thèmes de recherche :** analyse socio-économique et prospective des politiques publiques sportives, utilisation des pratiques sportives à des fins d'animation, de prévention et d'insertion, impacts économiques et sociaux des événements, « dynamiques locales » induites par les projets sportifs

**Publication récente :** Fanny Sarraïl-Brassens, Charlotte Parmantier et Dominique Charrier, « Le rôle structurant des politiques sportives locales et des stratégies des organisations sportives », in Thomas Riffaud et Bruno Lapeyronie (dir.), *Sports et auto-organisations, enjeux et méthodes*, Voiron, Territorial éditions, 2023 ; Charlotte Parmantier, Dominique Charrier et Jean Jourdan, « Des mobilités induites par un projet sportif de solidarité internationale en Palestine. Contraintes d'enfermement et ouvertures », *Géographie et Cultures*, 117, 2021, p. 177-200, <https://doi.org/10.4000/gc.18515> ; Dominique Charrier et Jean Jourdan (coord.), *L'impact social des grands événements sportifs internationaux : processus, effets et enjeux. L'exemple de l'Euro 2016*, Lacenas, Éditions de Bionnay, 2019

dominique.charrier@universite-paris-saclay.fr

**CYNA, Esther**

Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (UVSQ) ; Université Paris-Saclay

Maîtresse de conférences

**Thèmes de recherche :** histoire de l'éducation aux États-Unis, discrimination raciale dans le financement des écoles publiques du Sud des États-Unis

**Publication récente :** Esther Cyna, *Plunder : A History of Racism and School Finance in the US South*, Chapel Hill (NC), University of North Carolina Press, à paraître (2027). Une analyse de la dépossession des

communautés racisées par le financement scolaire en Caroline du Nord du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours

Esther.cyna@uvsq.fr

**DANGOULOFF, Natacha**

**UR FoAp, formation et apprentissages professionnels (EA7529), CNAM Paris**

Chercheuse associée en sciences de l'éducation et de la formation ; agrégée d'histoire ; formatrice académique ; personnel de direction

**Thèmes de recherche :** les gestes professionnels dans les métiers de la relation, les compétences relationnelles en contexte scolaire, la simulation (jeu de rôle, théâtre-forum) et l'ingénierie de formation

**Publications récentes :** Sébastien Chaliès et Natacha Dangouloff, *La simulation en formation professionnelle : les activités des formateurs dans le continuum situationnel*, Toulouse, Octarès, 2025 ; Natacha Dangouloff, « Agir pour le bien-être des enseignants et des élèves, développer les compétences de communication en formation continue », in Jellab A. et Marsollier C., *L'École au défi du bien-être de ses personnels. Des enjeux et des expériences qui réenchangent et soutiennent l'engagement au travail*, Berger-Levrault, 2025 ; Natacha Dangouloff, Damien Tessier et Rebecca Shankland, *Stimuler l'envie d'apprendre. Les leviers de la motivation*, Paris, Nathan, coll. Du labo à la classe, 2022 ; Natacha Dangouloff, « Simulation », in Jorro A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2022, p. 391-394

natacha.dangouloff@gmail.com

**FUCHS-GALLEZOT, Magali**

**Études sur les sciences et les techniques (EST), Université Paris-Saclay**  
Maîtresse de conférences en didactique des sciences

**Thèmes de recherche :** exploration des images et visions de la nature des sciences dans le secondaire et le supérieur ; exploration des représentations et étonnements d'étudiants de 1<sup>re</sup> année afin de documenter les difficultés d'acculturation à l'université et aux disciplines

**Publication récente :** Laurence Maurines et Magali Fuchs-Gallezot, « Un scientifique peut-il être croyant ? Enquête exploratoire auprès d'étudiants

entrant en première année d'étude universitaire en sciences », Recherches en didactique des sciences et des technologies – RDST, 24, 2021, p. 31-58, <https://doi.org/10.4000/rdst.3893>

[magali.gallezot@universite-paris-saclay.fr](mailto:magali.gallezot@universite-paris-saclay.fr)

**GÉRARD, Isabelle**

Études sur les sciences et les techniques (EST), Université Paris-Saclay  
Maître de conférences en chimie

**Thèmes de recherche** : réussite étudiante, différenciation pédagogique dans le supérieur, croyances et représentations des étudiants et des enseignants en première année à l'université

**Publications récentes** : Isabelle Gérard, Armelle Girard, Marine Moyon, Olivier Colin et Cédric Vanhoolandt, « Mieux réussir dans les filières scientifiques en première année d'université ? Un dispositif pédagogique d'accompagnement différencié comme appui immédiat pour des étudiant-es en échec », *Didactique*, 5 (2), 2024, <https://doi.org/10.37571/2024.0202> ; Armelle Girard, Isabelle Gérard, Olivier Colin, Natacha Bourgeois *et al.*, « Bien accompagné pour mieux rebondir : un module d'enseignement à destination des étudiant-es de 1<sup>re</sup> année de licence Sciences en situation d'échec », *Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur 2022 – (S') engager et pouvoir (d') agir*, 2022, p. 49-61. HAL : hal-04204527v1

[isabelle.gerard@uvsq.fr](mailto:isabelle.gerard@uvsq.fr)

**GESLOT, Jean-Charles**

Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines, Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (UVSQ)

Maître de conférences HDR

**Thèmes de recherche** : histoire culturelle du XIX<sup>e</sup> siècle, histoire du livre, histoire de la lecture, histoire de la discipline historique

**Publication récente** : Jean-Charles Geslot, *Histoire d'un livre. L'Histoire de France de Victor Duruy*, Paris, CNRS Éditions, 2022.

[jean-charles.geslot@uvsq.fr](mailto:jean-charles.geslot@uvsq.fr)

**GUEUDET, Ghislaine**

Études sur les sciences et les techniques (EST), Université Paris-Saclay  
Professeur en didactique des mathématiques

**Thèmes de recherche** : transition entre le secondaire et le supérieur dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques

**Publications récentes** : Ghislaine Gueudet et Fabrice Vandebrouck, « Transition secondaire-supérieur : Ce que nous apprend la recherche en didactique des mathématiques », *Épjournal de Didactique et Epistémologie des Mathématiques pour l'Enseignement Supérieur – epiDEMES, Episciences*, 2022, <https://doi.org/10.46298/epidemes-7486> ; Rolf Biehler, Michael Liebendörfer, Ghislaine Gueudet, Chris Rasmussen *et al.* (dir.), *Practice-Oriented Research in Tertiary Mathematics Education*, Cham, Springer, 2023, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14175-1>

[ghislaine.gueudet@universite-paris-saclay.fr](mailto:ghislaine.gueudet@universite-paris-saclay.fr)

**HAWI, Rima**

UMI Source (UVSQ/IRD), Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (UVSQ) ; Université Paris-Saclay

Enseignante-chercheuse

**Thèmes de recherche** : théories de la justice sociale, protection sociale, inégalités économiques, sociales et environnementales, inégalités Nord-Suds dans la recherche

**Publication récente** : Rima Hawi, « Les coulisses de la pensée économique de John Rawls », *CEconomia*, 14 (3), 2024, <https://doi.org/10.4000/12v36>

[rima.hawi@uvsq.fr](mailto:rima.hawi@uvsq.fr)

**HENAFF-PINEAU, Pia**

Faculté des Sciences du Sport, laboratoire CIAMS, Université Paris-Saclay

Enseignante-chercheuse émérite

**Thèmes de recherche** : sociologie compréhensive, engagement/désengagement, sport, santé, vieillissement, éducation

**Publications récentes** : Gilles Uhlich, Pia Henaff-Pineau, Sophie Michel et Dominique Charrier, « Un lycée de la nouvelle chance au temps du confinement : un collectif éducatif à l'épreuve », *Carrefours de l'éducation*,

55, 2023, p. 123-139, <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0124> ; Pia Henaff-Pineau, « L'adaptation de la pratique des sportifs du grand âge : objet de négociations », *Gérontologie et société*, 40 (156), 2018, p. 111-126, <https://doi.org/10.3917/gsl.156.0111>

[Pia.henaff-pineau@universite-paris-saclay.fr](mailto:Pia.henaff-pineau@universite-paris-saclay.fr)

### **LE BOT, Florent**

**IDHES (Institutions et dynamiques historiques de l'économie et de la société, UMR 8533), Université Évry Paris-Saclay**

Maître de conférences HDR en histoire économique et sociale contemporaine ; responsable du master MEEF PLC Histoire-géographie à l'Université Évry Paris-Saclay ; 2<sup>e</sup> vice-président CFVU de l'Université Évry Paris-Saclay depuis 2023

**Thèmes de recherche** : Formation, technique et économie ; Les gestes et les postures du corps en perspectives historiques

**Publications récentes** : Florent Le Bot, Virginie Albe et Jacques Comaille (dir.), *L'échelle des régulations politiques. L'histoire et les sciences sociales aux prises avec les normes, les acteurs et les institutions, XVIII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*, Villeneuve-d'Ascq, PU du Septentrion, 2019 ; Florent Le Bot, Guy Bruzy, Cédric Perrin et François Wassoumi, « Formation, technique et économie », *Artefact*, 2015/3 ; Florent Le Bot, Virginie Albe, Gérard Bodé, Guy Bruzy et Élisabeth Chatel, *L'ENS Cachan. Le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques et la société*, Rennes, PUR, 2013

[florent.lebot@univ-evry.fr](mailto:florent.lebot@univ-evry.fr)

### **MATHIAS, Hervé**

**Centre de Nanosciences et de Nanotechnologies, CNRS ; Études sur les sciences et les techniques (EST), Université Paris-Saclay**

Maître de conférences

**Thèmes de recherche** : difficultés des étudiants à l'entrée à l'université, caractérisation de profil des étudiants en première année de licence scientifique, représentations des étudiants et enseignants en première année de licence scientifique ; microélectronique et capteurs intégrés

**Publication récente** : Marie-Joëlle Ramage, Isabelle Bournaud et Hervé Mathias, « Identifier les pratiques d'étude des étudiants de première année de licence scientifique pour mieux les accompagner », *e-JIREF*, 6 (2), 2020, p. 107-140, <https://doi.org/10.48782/mscw2t72>

[herve.mathias@universite-paris-saclay.fr](mailto:herve.mathias@universite-paris-saclay.fr)

**MICHEL, Alain P.**

**IDHES (Institutions et dynamiques historiques de l'économie et de la société, UMR 8533), Université Évry Paris-Saclay**

Professeur des universités

**Thèmes de recherche** : techniques de la production industrielle, apport des sources visuelles (dessins, photographies, films) en histoire contemporaine du travail et de ses représentations

**Publication récente** : Alain P. Michel, *Pierre Bézier, La discrète renommée mondiale d'un ingénieur*, Paris, Classique Garnier, 2025, 840 p.

[alain.michel@univ-evry.fr](mailto:alain.michel@univ-evry.fr)

**MICHEL, Sophie**

**Faculté des Sciences du Sport, laboratoire CIAMS, Université Paris-Saclay**

Maîtresse de conférences

**Thèmes de recherche** : psychologie sociale, éducation, sport, engagement comportemental, acceptabilité sociale

**Publications récentes** : Gilles Uhlrich, Pia Henaff-Pineau, Sophie Michel et Dominique Charrier, « Un lycée de la nouvelle chance au temps du confinement : un collectif éducatif à l'épreuve », *Carrefours de l'éducation*, 55, 2023, p. 123-139, <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0124> ; Stéphanie Agrech, Jacques Py, Sophie Michel et Magali Bringuier, « Niveaux d'acceptabilité d'une population sédentaire ou sportive envers le dopage dans le milieu du sport, en fonction des différents niveaux de la théorie de l'autodétermination. Application de la théorie fonctionnelle de la cognition », *29th International Congress of Applied Psychology (ICAP 2018)*, juin 2018, Montréal, Canada. HAL : hal-04284170

[sophie.michel@universite-paris-saclay.fr](mailto:sophie.michel@universite-paris-saclay.fr)

**PARET, Léa**

Lycée Robert-Doisneau, Corbeil-Essonnes (91)

Professeure certifiée en lettres-histoire-géographie

lea.paret@ac-versailles.fr

**PARMANTIER, Charlotte**

Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS, UMR 8070,  
Université Paris Cité, Université Sorbonne Nouvelle et CNRS)

Maîtresse de conférences

**Thèmes de recherche** : le sport, l'éducation et le genre, dimension socioculturelle des pratiques sportives à travers l'étude des socialisations (notamment familiales, religieuses, sportives et scolaires), choix de pratique et dynamiques sociales et territoriales induites par des projets sportifs et éducatifs

**Publications récentes** : Charlotte Parmantier et Camille Gontier, « Le désengagement sportif des filles à l'adolescence : une étude menée sur le territoire finistérien », in Clément Llena et Gildas Loirand (dir.), *Les enjeux des Jeux. Contribution à la recherche en Sciences Humaines et Sociales du Sport à l'analyse des Jeux Olympiques et Paralympiques de Paris 2024*, Montpellier, Éditions AFRAPS, 2025 ; Maxime Rouzaut, Charlotte Parmantier et Thierry Michot, « Citoyenneté(s), sport et politique de la ville, une articulation contrastée ? », *Revue Jurisport*, 235, 2022, p. 42-46. HAL : hal-03877903 ; Charlotte Parmantier, Dominique Charrier et Jean Jourdan, « Des mobilités induites par un projet sportif de solidarité internationale en Palestine. Contraintes d'enfermement et ouvertures, *Géographie et Cultures*, 117, 2021, p. 177-200, <https://doi.org/10.4000/gc.18515>

charlotte.parmantier@u-pariscite.fr

**PERRIN, Cédric**

IDHES (Institutions et dynamiques historiques de l'économie et de la société, UMR 8533), Université Évry Paris-Saclay

Professeur agrégé au lycée Grandmont, Tours

**Thèmes de recherche** : histoire des artisans et de l'apprentissage au XX<sup>e</sup> siècle

**Publications récentes :** Fabrice Grenard, Florent Le Bot et Cédric Perrin, *Histoire économique de Vichy. L'État, les hommes, les entreprises*, Paris, Perrin, 2017 ; Cédric Perrin, *Le xxe siècle des artisans. Histoire d'une disparition non advenue*, Paris, Le Manuscrit, 2023

cp2002@orange.fr

**PIERRE, Mardochee André**

Laboratoire PRINTEMPS (professions, Institutions, Temporalités),  
UMR 8085, Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (UVSQ)  
Chargé d'enseignement/ professeur des écoles

**Thèmes de recherche :** Sociologie de l'éducation, sociologie des inégalités et sociologie des politiques sociales

**Publication récente :** Mardochee André Pierre, *Démocratisation et inégalités scolaires dans les pays en voie de développement. Le cas d'Haïti*, thèse de doctorat en sociologie, Université Paris-Saclay, novembre 2021

pierre.madoche@uvsq.fr ; pmardocheeandre@gmail.com

**RAMAGE, Marie-Joëlle**

Études sur les sciences et les techniques (EST), Université Paris-Saclay  
Maître de Conférences en Chimie

**Thèmes de recherche :** représentations des acteurs sur le métier d'étudiant en première année de licence scientifique

**Publication récente :** Marie-Joëlle Ramage, Isabelle Bournaud et Hervé Mathias, 2020. « Identifier les pratiques d'étude des étudiants de première année de licence scientifique pour mieux les accompagner », *e-JIREF*, 6 (2), p. 107-140, <https://doi.org/10.48782/mscw2t72>

marie-joelle.ramage@universite-paris-saclay.fr

**SACKO, Ibrahima**

Faculté des Sciences Humaines et des Sciences de l'Éducation (FSHSE),  
Université Yambo OUOLOGUEM de Bamako (UYOB) ; Laboratoire  
PRINTEMPS (professions, Institutions, Temporalités), Université  
Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (UVSQ)

Maître-assistant en sociologie au Mali ; chercheur associé au Laboratoire  
Printemps

**Thèmes de recherche :** Sociologie de l'école, sociologie de la famille, sociologie de l'immigration

**Publications récentes :** Nadyah Abdel Salam *et al.*, « Instituer l'autonomie de vie. Une mise en perspective du livret contributif "L'autonomie de vie comme droit humain" », *in* Hachez Isabelle et Marquis Nicolas, *Repenser l'institution et la désinstitutionnalisation à partir du handicap*, Bruxelles, Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles, 2024, <https://doi.org/10.4000/books.puosl.29179> ; Collectif, *L'autonomie de vie comme droit humain*, 2022. URL : <https://confcap-capdroits.org/wp-content/uploads/2022/06/mepfc10.pdf> ; Sacko Ibrahima, « La réussite scolaire à la croisée du mal-logement : l'enjeu de l'accompagnement de parent d'élève sans logement ou mal logé », *Confcap 2021*, Lyon, 2-3 juillet 2021  
Sackoiba18@yahoo.fr

### **UHLRICH, Gilles**

**Faculté des Sciences du Sport, laboratoire CIAMS, équipe MhAPS, Université Paris-Saclay**

Enseignant-chercheur ; président de la société savante ARIS (Association de recherche sur l'intervention en sport)

**Thèmes de recherche :** psychologie du travail, analyse de l'activité des enseignants, perspective technologique

**Publications récentes :** Serge Éloi & Gilles Uhlrich, 2024. « Fonctionnalité de la lecture de l'activité d'apprentissage des apprenants selon une perspective technologique », *e-JRIEPS*, 55, <https://doi.org/10.4000/127w0> ; Gilles Uhlrich, Pia Henaff-Pineau, Sophie Michel et Dominique Charrier, « Un lycée de la nouvelle chance au temps du confinement : un collectif éducatif à l'épreuve », *Carrefours de l'éducation*, 55, 2023, p. 123-139, <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0124s>

Gilles.uhlrich@universite-paris-saclay.fr

## OUVRAGES DE LA COLLECTION « ACTES »

1. *Sciences humaines et sociales & Photovoltaïque*,  
sous la direction de Jean-Marc AGATOR & Jean-Guy DEVEZEAX DE LAVERGNE
2. *Biologie prédictive pour la santé. Regards croisés sur les enjeux socio-économiques et scientifiques chez l'Homme, les animaux et les plantes*,  
sous la direction de Stefano BOSI & Claire-Rogel GAILLARD
3. *Les nouvelles mobilités à la lumière des sciences humaines et sociales*,  
sous la direction de Jean-Marc AGATOR & Jean-Guy DEVEZEAX DE LAVERGNE
4. *Sociologues et économistes face à la demande de savoirs. Participation et contournements*, sous la direction de Maryse BRESSON,  
Jean CARTIER-BRESSON & Monique HIRSCHHORN
5. *MSH Paris-Saclay. 5 ans d'interdisciplinarité sur un Plateau*,  
sous la direction d'André TORRE
6. *Genre & monde carcéral. Perspectives éthiques et politiques*,  
sous la direction de Natacha CHETCUTI-OSOROVITZ & Patricia PAPERMAN
7. *Peut-on se passer de la voiture hors des centres urbains ?*,  
sous la direction de Yoann DEMOLI
8. *Énergies « nouvelles » et société. La transition énergétique actuelle à la croisée des chemins et des savoirs*, sous la direction de Patrick SCHEMBRI  
& Hynd REMITA
9. *Les sciences humaines et sociales face au choc Covid-19. Perspectives pour les sciences et la société*, sous la direction de Maryse BRESSON  
& Pierre GUIBENTIF
10. *Les périodiques comme médiateurs culturels. Autour de la diffusion des savoirs*,  
sous la direction de Alexia KALANTZIS, Hélène VÉDRINE & Norbert VERDIER
11. *Écrire l'histoire du harcèlement sexuel. Les mots pour le dire*,  
sous la direction de Armel DUBOIS-NAYT & Réjane HAMUS-VALLÉE
12. *Les multiples dimensions de l'Homme et de la connaissance. Questions épistémologiques, éducatives et culturelles*,  
sous la direction de Laurence MAURINES & José-Luis WOLFS

13. *Apprendre et penser les sciences dans l'enseignement et la formation scientifique. Vers une interdisciplinarité didactique – histoire des sciences – épistémologie,*  
sous la direction de Laurence MAURINES & Christian BRACCO
14. *Choisir ou être choisi. Approches critiques de la sélection,*  
sous la direction de Julien GARGANI & Annick JACQ
15. *Lyndon B. Johnson : entre continuités et ruptures,*  
sous la direction de Alexandra BOUDET-BRUGAL & Benoît LOPEZ
16. *La réussite éducative et les chemins du savoir,*  
sous la direction de Maryse BRESSON, Ghislaine GUEUDET, Florent LE BOT  
& Gilles UHLRICH



**Graphisme et illustration de couverture :** Thierry Cayatte / MSH Paris-Saclay  
**Relecture et préparation de copie des textes :** Camille Marie  
**Édition et mise en page :** Flavie Lavallée / MSH Paris-Saclay







# LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LES CHEMINS DU SAVOIR

Cet ouvrage collectif explore les enjeux de la réussite éducative et des chemins du savoir à travers une pluralité d'approches et de disciplines scientifiques ayant l'éducation pour objet, coordonnées au sein de la *Graduate School* Éducation, Formation, Enseignement (GS EFE) de l'Université Paris-Saclay : sciences de l'éducation, histoire, sociologie, économie, sciences du sport, etc. Deux fils rouges le traversent : la pluralité des conceptions de la réussite éducative selon les acteurs et les contextes, et les dynamiques implicites de fabrication des savoirs. Ces thèmes se déclinent en quatre apports.

Le premier souligne la diversité des perceptions de la réussite, invitant au dialogue entre acteurs, afin de rechercher des équilibres entre réussite académique et autres dimensions du projet des élèves ou étudiants et de leurs familles. Le deuxième s'attache à la formation des enseignants, mettant en évidence les défis de la professionnalisation, notamment à travers la prise en compte des interactions du professeur avec le groupe classe et avec chaque élève. Le troisième adopte une perspective historique, soulignant l'effet des transformations sociétales sur la construction des savoirs scolaires. L'institutionnalisation des savoirs apparaît ainsi marquée par des tensions liées à des enjeux extrascolaires, à l'exemple des « questions socialement vives » qui introduisent les débats sociétaux dans l'arène de la classe. Le quatrième élargit l'analyse aux politiques publiques à différentes échelles géographiques, en abordant les tensions entre représentations collectives, normes institutionnelles et pratiques de terrain.

L'ouvrage met ainsi en évidence la complexité et la pluralité des chemins de la construction des savoirs scolaires. L'ensemble des contributions montre que la prise en compte de cette complexité doit reposer sur l'articulation entre formation et recherche, ainsi que sur les innovations institutionnelles à l'œuvre dans le champ éducatif.