

Les transitions à l'école

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
PIERRE CURCHOD
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
LOUISE LAFORTUNE



Presses
de l'Université
du Québec



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune et madame Nadia Rousseau, professeures au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, fortes d'une grande expérience de publication et très actives au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apportent dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

**Les
transitions
à l'école**

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada et autres pays : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec)
J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306/1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Les transitions à l'école

Sous la direction de

PIERRE CURCHOD, PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
et LOUISE LAFORTUNE



Presses de l'Université du Québec

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre:

Les transitions à l'école

(Collection Éducation intervention; 34)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3368-4

1. Adaptation scolaire. 2. Rentrée scolaire. 3. Transition école-travail. 4. Habilités sociales.
5. Jeunes en difficulté d'apprentissage - Éducation. I. Curchod, Pierre. II. Doudin, Pierre-André.
III. Lafortune, Louise, 1951- . IV. Collection: Collection Éducation intervention; 34.

LB1139.S88T72 2012 370.15'8 C2011-942850-4

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages: INFO 1000 MOTS

Couverture: RICHARD HODGSON ET MICHÈLE BLONDEAU

2012-1.1 – Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2012 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2012 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec/
Bibliothèque et Archives Canada – Imprimé au Canada



Table des matières

Liste des figures et tableaux. XV

Introduction **Les transitions scolaires:
entre risques et ressources** 1
Pierre-André Doudin, Pierre Curchod et Louise Lafortune

Partie 1
Les débuts de la scolarité 9

Chapitre 1 **De la famille au cycle initial de la scolarité:
rupture ou transition?** 11
Denise Curchod-Ruedi et Christiane Chessex-Viguet

1. Une approche de la transition basée sur
les habiletés requises pour une scolarité réussie . . . 14
2. Les facteurs favorisant l'accès
à une scolarité réussie. 16

2.1. L'enfant et son milieu familial	17
2.2. L'enfant et le milieu scolaire	19
2.3. Du milieu familial au milieu scolaire : rupture ou continuité?	21
Conclusion	25
Bibliographie	27
Chapitre 2 La transition d'un cycle préscolaire à un cycle scolaire	33
<i>Marie-Laure Kaiser</i>	
1. Les facteurs intervenant dans l'aptitude à être scolarisé	36
2. L'évaluation de l'aptitude à la scolarisation	39
3. Les effets des programmes d'intervention	41
Conclusion	44
Bibliographie	46
Partie 2 L'école primaire et secondaire	51
Chapitre 3 Un travail d'équipe: la coordination entre enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire	53
<i>Clare Benson</i>	
1. Le passage du primaire au secondaire	55
2. Une étude	57
3. Résultats et discussion	58
3.1. La compréhension de la nature du design et de la technologie	58
3.2. Les connaissances du design et de la technologie dans l'enseignement primaire, y compris les formations suivies dans le cadre de leur rôle de coordination	59

3.3. Les initiatives menées avec les écoles primaires	61
3.4. La perception des effets positifs et les déceptions/difficultés rencontrées	65
Conclusion	67
Bibliographie	70
Chapitre 4 Les compétences sociales des apprenants selon les niveaux et les filières de formation	73
<i>Jean-Pierre Abbet et Jean Moreau</i>	
1. Pourquoi s'intéresser à cet aspect de la formation ?	75
2. Les rôles et la place des compétences sociales et de l'intégration dans les cursus de formation	78
2.1. Les rôles de l'éducation et de la socialisation	78
2.2. Pourquoi la formation doit-elle prendre en compte les compétences sociales ?	80
2.3. Les caractéristiques des systèmes de formation en lien avec cette problématique	81
2.4. De quelles compétences sociales parle-t-on ?	82
2.5. Des questions	83
3. Une étude au secondaire obligatoire et postobligatoire	84
4. Les compétences sociales selon les niveaux et les filières de formation	85
4.1. Les dimensions des compétences sociales	86
4.2. Les résultats selon les niveaux et les filières de formation	88
4.3. Les liens entre les compétences sociales et l'autoestimation scolaire des apprenants selon les niveaux et les filières de formation	92
Discussion et conclusion	93
Bibliographie	97

Partie 3

De l'école obligatoire**aux formations postobligatoires** 99
**Chapitre 5 Le soutien de l'environnement social
lors du passage au postsecondaire** 101
Sylvain Bourdon, Louis Cournoyer et Johanne Charbonneau

1. Des formes et des sources de soutien
diversifiées 105
2. Le soutien affectif et l'aide à la décision 107
3. Le soutien matériel et financier 110
4. Le soutien instrumental 112
5. L'entraide 113
6. Le soutien potentiel – le rôle des anticipations. ... 114
7. L'envers du soutien 117
- Conclusion 118
- Bibliographie 120

**Chapitre 6 Entre vie quotidienne, école et monde
du travail: gestes professionnels et concepts
dans les activités d'orientation** 123
Régis Ouvrier-Bonnaz et Emmanuelle Reille-Baudrin

1. Quel cadre théorique pour penser la question
des transitions? 126
 - 1.1. Piaget et Vygotski, la question
de la médiation 128
 - 1.2. Les activités d'orientation,
une activité de conceptualisation,
l'exemple de la propriété 132
2. Les pratiques sociales de référence, une ressource
pour caractériser les situations d'apprentissage. ... 135
 - 2.1. La saisie sur clavier entre genre et style,
l'acquisition d'un geste professionnel 137
 - 2.2. La redécouverte des possibles concernant
la saisie sur clavier 140
 - 2.3. L'entrée dans le métier par le conflit 141
 - Conclusion 144
 - Bibliographie 145

Chapitre 7	L'accompagnement de la transition école-travail	149
	<i>Jonas Masdonati et Koorosh Massoudi</i>	
1.	Vers une définition psychosociale des transitions	152
2.	La transition comme source de stress	156
3.	Les caractéristiques sociodémographiques	158
3.1.	Le statut socioéconomique	158
3.2.	L'origine culturelle	159
3.3.	Le genre	160
3.4.	L'âge	161
4.	Les caractéristiques scolaires	161
4.1.	La filière suivie au degré secondaire I	161
4.2.	Les performances et les compétences	163
5.	Les caractéristiques psychosociales	163
5.1.	L'estime de soi	164
5.2.	Le sentiment d'efficacité personnelle	164
5.3.	La perception du soutien social	165
5.4.	Le projet professionnel et le processus de prise de décision	166
5.5.	Les représentations	167
5.6.	Les stratégies d'ajustement	168
6.	Les critères de réussite et les objectifs d'intervention	169
7.	Les modalités d'intervention	171
	Conclusion	172
	Bibliographie	172
Chapitre 8	L'accompagnement de l'adolescent dans la construction et la conduite de son projet de formation: quel curriculum?	179
	<i>Pierre Curchod</i>	
1.	Les enjeux pour le système scolaire	181
1.1.	L'harmonisation scolaire	182
1.2.	Le projet national «Nahtstelle – Transition»	183
2.	Le plan d'études romand	185
	Conclusion	187
	Bibliographie	188

Partie 4

Des transitions problématiques 191Chapitre 9 **Une rupture dans la trajectoire scolaire:
le cas du redoublement** 193*Patrick Bonvin*

1. Le constat de départ: une école destinée
à une minorité d'élèves? 195
 - 1.1. De petits effets aux grandes conséquences:
effets d'accumulation et de cristallisation. ... 197
 - 1.2. La mobilité comme facteur de risque 199
2. Le redoublement scolaire:
le refus de la transition 200
 - 2.1. Une revue de la littérature 200
 - 2.2. L'exemple d'une étude en Suisse 205
 - 2.3. La discussion des résultats concernant
le redoublement scolaire 210
- Conclusion: des trajectoires scolaires
entre rupture et continuité 212
- Bibliographie 214

Chapitre 10 **L'inclusion et l'exclusion scolaires:
des transitions à risque** 219*Pierre-André Doudin et Denise Curchod-Ruedi*

1. Une convergence de facteurs en faveur
d'une école inclusive 221
 - 1.1. Des résultats de recherches concordants 222
 - 1.2. Un choix de société. 223
 - 1.3. L'évolution des représentations
du handicap. 224
2. Des systèmes pédagogiques plus ou moins
inclusifs. 224
3. Des transitions scolaires à risque 225
 - 3.1. La transition en situation d'exclusion
scolaire 226
 - 3.2. La réintégration en classe ordinaire
après une exclusion scolaire 226
 - 3.3. La transition en situation d'inclusion
scolaire 227

4. Le travail en équipe	228
5. La relation enseignants-psychologues	228
6. Les transitions à risque: le rôle des psychologues en milieu scolaire.	230
Conclusion	230
Bibliographie	231
Chapitre 11 Mieux faire l'école pour nous aider à voir grand! Le cas des adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	235
<i>Nadia Rousseau, Karen Tétreault, Sylvie Fréchette et Nancy Théberge</i>	
1. La complexité du décrochage scolaire	237
1.1. Un processus complexe	237
1.2. Un tremplin vers une autre organisation scolaire	238
2. L'incompatibilité entre l'élève et l'école: quelques pistes	239
2.1. La classe ressource et la classe spéciale.	239
2.2. La classe ordinaire	240
2.3. La classe spéciale: à qui revient la décision?	241
3. Une étude rétrospective auprès d'élèves québécois	241
4. Mieux faire l'école: pourquoi et comment?	242
4.1. Diplômé ou non? Regard selon le genre et la présence ou non d'un handicap ou d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	242
4.2. Comment faire de l'école un milieu où l'on peut voir grand: suggestions des élèves sans diplôme	248
4.3. Que ferai-je demain? Aspirations des élèves sans diplôme.	253
Discussion et conclusion	254
Bibliographie	255

Partie 5

Les transitions et les ressources transversales 259**Chapitre 12 Une psychologie des transitions :
des ruptures aux ressources 261***Tania Zittoun*

1. Les transitions dans les trajectoires de vie 263
2. Une perspective socioculturelle
du développement 264
3. L'étude des transitions 266
4. Les processus de transition 267
 - 4.1. Les transitions et les changements 267
 - 4.2. Trois dynamiques de transition 269
5. L'usage de ressources pour faciliter
les transitions 272
 - 5.1. L'expérience personnelle 272
 - 5.2. Les dispositifs d'accompagnement
des transitions 273
 - 5.3. L'usage de ressources symboliques 275
 - 5.4. L'importance des relations à autrui 276
- Conclusion : pour faciliter les transitions 277
- Bibliographie 278

**Chapitre 13 Le parcours de jeunes en itinérance
géographique : les enjeux du changement
d'établissement scolaire 281***Deniz Gyger Gaspoz*

1. Les considérations théoriques 284
 - 1.1. L'étude des transitions 284
 - 1.2. Autour de l'adolescence 285
2. L'arrivée dans un nouvel établissement scolaire 286
 - 2.1. Le parcours de Merlin 286
 - 2.2. Le parcours de Rose 289
 - 2.3. Le parcours d'Ima 293
3. La mise en perspective 295
- Conclusion 297
- Bibliographie 299

Notices biographiques 303



Liste des figures et tableaux

Figure 4.1a.	Indice d'attention et d'adaptation au rôle des enseignants, selon les niveaux et les filières de formation.	89
Figure 4.1b.	Différence de pourcentages de réponses à diverses questions associées à l'attention et à l'adaptation au rôle des enseignants, selon les niveaux et les filières de formation	90
Figure 4.2.	Indice de confiance dans les enseignants en fonction de l'autoestimation scolaire des apprenants, selon les niveaux et les filières de formation.	93
Figure 7.1.	Parcours de formation des jeunes quittant l'école obligatoire	153
Figure 7.2.	Modèle de la transition comme processus d'ajustement au stress	157

Figure 8.1.	Projet global de formation de l'élève	185
Figure 11.1.	Répartition des élèves selon le code de difficulté et le genre	243
Figure 11.2.	Diplômés selon le parcours normal (17 ans) – cohorte 1983	244
Figure 11.3.	Diplômés selon le parcours normal (17 ans) – cohorte 1988	245
Figure 11.4.	Répartition des types de placement chez les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	246
Figure 11.5.	Diplômés avant l'âge de 22 ans – cohorte 1983 . . .	247
Figure 11.6.	Diplômés avant l'âge de 22 ans – cohorte 1988 . . .	247
Figure 12.1.	Dépendance mutuelle des dynamiques de transition	270
Tableau 5.1.	Fréquences du soutien obtenu lors de la transition du secondaire au collégial selon la source	106
Tableau 5.2.	Fréquences du soutien anticipé lors de la transition du secondaire au collégial selon la source	115
Tableau 7.1.	Exemples d'objectifs d'une intervention en fonction des critères de sa réussite	170
Tableau 10.1.	Proportion (en %) d'élèves exclus de la classe ordinaire par pays	225

Les transitions scolaires

Entre risques et ressources

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne, Suisse,
et Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne
pierre-andre.doudin@hepl.ch*

Pierre Curchod

*Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne
pierre.curchod@hepl.ch*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Que ce soit dans leur potentiel évolutif ou dans leur potentiel de stagnation, voire de régression, les transitions dans les trajectoires scolaires sont toujours des moments-clés qui exigent une attention vigilante de la part des professionnels de l'école, et cela d'autant plus si l'élève rencontre des difficultés particulières. Les auteurs et auteures de ce livre apportent des éléments de réflexion et d'action pour faciliter les transitions nombreuses et fréquentes de l'élève tout au long de son parcours de formation. Que ce soit l'entrée dans la scolarité avec le passage de la famille à l'école, les diverses transitions durant l'école primaire et secondaire ou encore le passage aux formations post-obligatoires et le choix d'un métier, les enseignants et enseignantes et les spécialistes intervenant dans le champ scolaire jouent un rôle essentiel pour accompagner les jeunes et les aider à mobiliser leurs ressources.

Cet ouvrage s'adresse aux enseignants et enseignantes, aux étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement et aux spécialistes. Il rassemble des contributions d'auteurs issus des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la sociologie et de l'orientation professionnelle qui proviennent du Québec, de Suisse, de France et d'Angleterre. Au-delà des particularités des systèmes scolaires, cette approche pluridisciplinaire et internationale permet de brosser un tableau aussi complet que possible des enjeux, des risques et des ressources liés aux transitions scolaires.

Cet ouvrage comporte cinq parties. La première partie porte sur les débuts de la scolarité. Denise Curchod-Ruedi et Christiane Chessex-Viguet relèvent que, parmi les nombreuses transitions que les jeunes auront à vivre au cours de leur évolution, celle qui mène du statut d'enfant au statut d'élève est déterminante. En effet, une adaptation précoce des enfants aux expériences scolaires a des conséquences à long terme sur leur développement cognitif et social. Cette transition est souvent perçue comme une rupture avec une forme de vie antérieure et un environnement, mais la concevoir comme une continuité dans les expériences et les apprentissages est sans doute une position davantage porteuse pour les enseignants et enseignantes afin de la faciliter. Marie-Laure Kaiser traite du passage entre le cycle préscolaire et le cycle scolaire. Cette transition requiert une préparation et une attention particulières sur le plan des aptitudes permettant à l'enfant de bénéficier d'un enseignement formel. Après avoir mis l'accent sur les aptitudes à la scolarité de l'élève – qu'elles soient langagières, cognitives, socioémotionnelles, etc. –, l'auteure souligne l'importance

d'établir des objectifs pour le cycle préscolaire afin, notamment, de tenter de réduire l'hétérogénéité des niveaux de développement ou d'acquisition entre les élèves. La formation des enseignants aux différentes modalités pédagogiques et aux programmes d'intervention destinés à des élèves présentant des besoins particuliers constitue un élément-clé, en insistant sur le soutien des enseignants. Enfin, le dépistage des élèves à risque de développer des difficultés scolaires est fondamental avec une appréciation de leurs habiletés.

La deuxième partie de cet ouvrage traite des transitions au cours des niveaux primaires et secondaires. Afin de faciliter la transition entre ces deux phases de la scolarité obligatoire, Clare Benson traite de la nécessité pour les enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire de travailler ensemble. L'auteure procède à une revue de projets conduits en Angleterre dans le cadre du programme « Travailler ensemble », en se centrant sur deux branches souvent négligées : le design et la technologie. Elle analyse le point de vue des professionnels et professionnelles concernant le déroulement de la collaboration, les résultats positifs obtenus et les difficultés rencontrées afin de dégager des lignes directrices en matière de bonnes pratiques. Jean-Pierre Abbet et Jean Moreau se centrent sur les compétences sociales des élèves de fin de scolarité obligatoire en fonction des filières de formation suivies. Il appert que la problématique générale de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes est apparue comme un élément essentiel depuis au moins deux décennies, en particulier depuis la crise structurelle du marché de l'emploi du début des années 1990. Dans les systèmes de formation postobligatoire, des difficultés d'intégration sociale sont souvent observées. Favoriser le développement des compétences sociales des apprenants en lien avec le travail scolaire peut être considéré non seulement comme une aide directe aux jeunes, mais aussi comme une aide au travail de l'enseignant ou de l'enseignante.

Dans la troisième partie, les auteurs traitent de la transition de l'école obligatoire aux formations postobligatoires. Pour Sylvain Bourdon, Louis Cournoyer et Johanne Charbonneau, le passage vers l'enseignement postsecondaire constitue une transition particulièrement critique au sein du système d'enseignement. L'entrée dans l'âge adulte demande une affirmation de l'autonomie et de l'identité propre de l'individu ; cela ne signifie pas pour autant une rupture des liens avec la famille, mais une redéfinition de la dynamique relationnelle. C'est la période où les réseaux de relations sont les plus diversifiés,

les plus étendus et les plus changeants dans la vie d'une personne. Les sources de soutien qui sont potentiellement accessibles pour négocier cette délicate transition, tant au sein de la famille qu'entre amis et connaissances, influencent grandement le parcours scolaire. Les auteurs abordent les formes du soutien fourni par l'entourage des jeunes amorçant leurs études postsecondaires lorsqu'ils ont fait face à un choix, à une difficulté ou devant une possibilité de bifurcation de leur parcours. Régis Ouvrier-Bonnaz et Emmanuelle Reille-Baudrin s'intéressent aux activités d'orientation en tant qu'activités culturelles complexes. Les auteurs développent deux exemples de transitions discutées sur les plans pratique et théorique, à savoir la transition du milieu de la vie ordinaire des adolescents au milieu scolaire et la transition du milieu professionnel au milieu scolaire. Dans ces deux cas, s'appuyant sur des dispositifs installés par l'adulte de manière collaborative, les élèves mobilisent des schèmes de pensée et d'action pour effectuer de nouvelles opérations dans un autre contexte. Jonas Masdonati et Koorosh Massoudi traitent de la thématique de l'accompagnement des jeunes lors de la transition école-travail. Parmi les multiples transitions, le passage entre école et monde du travail présente des caractéristiques et des enjeux très particuliers. Cette transition nécessite la mobilisation et le développement de nouvelles compétences, pour la plupart différentes de celles qui sont déployées et maîtrisées à travers la socialisation scolaire. Les auteurs constatent une complexification et une diversification des trajectoires scolaires et professionnelles. Il s'agit d'une problématique nouvelle qui n'est pas exempte d'inégalités sociales, notamment en matière de genre, de statut socioéconomique, d'origine culturelle ou de filière scolaire. Ces constatations d'ordre sociologique permettent d'établir des facteurs de risque lors de transitions. Elles sont complétées par la prise en considération d'autres variables émergeant d'une analyse de la transition d'un point de vue psychosocial et, notamment, la gestion du stress ou des stratégies d'ajustement. Pour Pierre Curchod, la qualité d'un système éducatif devrait permettre d'éviter les ruptures, en particulier lors du passage d'un niveau de formation à l'autre. Il y a lieu d'examiner le passage de la scolarité obligatoire aux formations subséquentes, qu'elles soient à visée scolaire ou professionnelle. En Suisse, l'optimisation de la transition entre la fin de la scolarité obligatoire et les formations postobligatoires est un projet national d'envergure. Après avoir présenté les lignes directrices et des objectifs afin d'optimiser la transition scolaire, l'auteur aborde l'intégration dans les programmes

scolaires de savoirs et de savoir-faire propres à la transition et présente des axes qui contribuent au projet global de la formation d'élève. L'objectif est d'amener l'enseignant ou l'enseignante à orienter son enseignement vers des dimensions interdisciplinaires et des activités contribuant à l'éducation et permettant d'accompagner l'adolescent dans la construction et la conduite de son projet de formation.

La quatrième partie de l'ouvrage est consacrée aux transitions problématiques. Patrick Bonvin aborde le cas particulier du redoublement scolaire, vu comme un refus par l'école de la transition de l'élève. Le redoublement constitue une rupture dans la trajectoire scolaire qui risque d'avoir des conséquences négatives fort éloignées des conséquences positives visées. Une lecture individuelle de la trajectoire scolaire d'un élève « sans problème » pourrait faire penser à une suite continue de passages, d'un niveau à l'autre, d'un cycle à l'autre, de la scolarité primaire à la scolarité secondaire, passages non dénués d'enjeux adaptatifs mais « naturels », dans la mesure où ils représentent les jalons du parcours attendu de l'élève à travers les étapes prévues par l'organisation de l'institution scolaire et de son curriculum. Force est de constater que le nombre d'élèves qui suivent une trajectoire scolaire libre de difficultés significatives représente certainement une minorité dans plusieurs systèmes. L'auteur traite des conséquences du redoublement dans les apprentissages scolaires, mais aussi de ses conséquences sociales et émotionnelles. Pierre-André Doudin et Denise Curchod-Ruedi abordent le problème de l'inclusion et de l'exclusion scolaires d'élèves ayant des besoins particuliers. Ils reconnaissent trois types de transition : la transition en situation d'exclusion scolaire lorsqu'elle consiste en un passage en milieu d'enseignement spécialisé, la réintégration en classe ordinaire après une exclusion scolaire et, dans un contexte inclusif, lorsque des élèves présentant des besoins particuliers doivent accéder au niveau ou au cycle suivant de leur scolarité. Une meilleure compréhension des phénomènes en jeu nécessite que soient pris en compte les interactions et le type de coopération que peuvent instaurer les enseignants ou enseignantes et les psychologues travaillant en milieu scolaire, dont l'importance est cruciale sur deux plans : d'abord l'évaluation diagnostique des difficultés et du potentiel de développement de l'élève et ensuite, l'aide qu'ils sont censés prodiguer aux enseignants ou enseignantes qui, eux-mêmes, ont à soutenir l'élève dans ces transitions particulièrement sensibles. Nadia Rousseau, Karen Tétreault, Sylvie Fréchette et Nancy Théberge traitent de la situation des adolescents

handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ce chapitre permet d'apporter une description du sens de l'école tel qu'il est perçu par ces adolescents. Les auteurs défendent le point de vue qu'il est important de prendre en compte les suggestions des élèves ayant des besoins particuliers afin de sensibiliser tous les acteurs qui œuvrent auprès de ces élèves, dans le but de les accompagner vers une formation qualifiante et une insertion socioprofessionnelle réussie, et pour faire de l'école un milieu stimulant qui permette aux adolescents de se projeter dans une formation.

La cinquième et dernière partie porte sur des ressources transversales à mobiliser quel que soit le type de transition. Tania Zittoun définit tout d'abord la place des transitions dans les trajectoires scolaires en se référant à une perspective de psychologie socioculturelle. Les transitions sont considérées comme des dynamiques de réajustement qui font suite aux ruptures que vivent les personnes. L'auteure présente trois types de processus qui peuvent être déterminés dès que s'engagent des transitions : des processus d'apprentissage et de construction de connaissances qui facilitent le développement de nouvelles manières de comprendre et d'agir ; des dynamiques de changement identitaire, qui sont liées à de nouvelles relations sociales, à des enjeux de reconnaissance et d'estime de soi ; des processus de construction de sens de la rupture, qui permettent à la personne d'en gérer les émotions, de les situer dans un champ de valeurs ou de les inscrire dans un récit de soi. L'accent est mis sur les ressources que les personnes sont susceptibles de trouver pour faciliter ces processus, et l'auteure présente des notions suscitant l'analyse des situations de transition. Deniz Gyger Gaspoz traite du problème très fréquent des jeunes en itinérance géographique et, notamment, du changement d'établissement scolaire que cela impose. Ces jeunes dont les parents exercent une activité professionnelle nécessitant une mobilité internationale répétée vivent des ruptures importantes, notamment sur le plan institutionnel. À travers la présentation de plusieurs situations centrées sur la perception de jeunes en itinérance, l'auteure aborde les enjeux à l'arrivée dans une nouvelle école, la situation à laquelle ils sont confrontés, les stratégies adaptatives mises en place et les ressources à leur disposition.

Par la multiplicité et la complémentarité des points de vue présentés, cet ouvrage vise à contribuer à la réflexion de tout professionnel et de toute professionnelle intervenant dans le champ scolaire,

à lui fournir un cadre réflexif et des pistes pratiques lui permettant d'optimiser son rôle auprès des jeunes, de les aider à mobiliser leurs ressources quelle que soit la transition scolaire concernée.

E

I

T

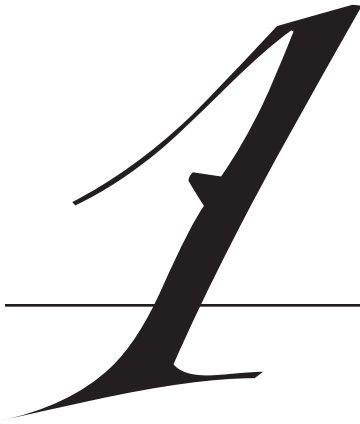
R

A

P



LES DÉBUTS DE LA SCOLARITÉ



De la famille au cycle initial de la scolarité

Rupture ou transition ?

Denise Curchod-Ruedi

*Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne
denise.curchod@hepl.ch*

Christiane Chessex-Viguet

*Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne
christiane.chessex@hepl.ch*

Parmi les nombreuses transitions que les jeunes auront à vivre au cours de leur évolution, celle qui mènera l'enfant au statut d'élève semble particulièrement déterminante. Ainsi, de nombreuses recherches montrent qu'une adaptation précoce des enfants aux expériences scolaires a des conséquences à long terme sur le développement cognitif et social (voir Cowan, Cowan et Mehta, 2009; Early, 2004; Ensminger et Slusarcick, 1992) et dans la réussite des élèves. L'entrée au cycle initial de la scolarité est également considérée comme une période de fragilité. En effet, ce passage de la cellule familiale à l'école équivaut pour le jeune enfant à s'adapter à un nouveau groupe d'appartenance dont les valeurs, les types d'interactions et les règles peuvent être familières, mais étrangères aussi selon les cultures familiales et l'expérience qu'a l'enfant de la vie en collectivité.

De plus, les représentations qu'ont les familles de l'école obligatoire et les attentes qui leur sont liées varient d'un milieu à l'autre. Dans la majorité des cas, les parents attendent de l'école, dès ses débuts, qu'elle assure la réussite et le bon développement de leur enfant (Claes et Comeau, 1996; Prévôt, 2008). L'échec scolaire et ses effets sur le développement personnel de l'élève, sur ses capacités futures à trouver une place économique et sociale renforcent évidemment les exigences parentales par rapport à l'école d'aujourd'hui. Mais ils modifient aussi les objectifs d'apprentissage dévolus jusqu'ici à l'école infantine, l'idée communément répandue étant que la lutte contre l'échec scolaire passe dorénavant par les apprentissages cognitifs les plus précoces qui soient. On voit ici le risque que soit précipité le temps d'adaptation de l'enfant, au nom de cette scolarisation précoce, mais au détriment aussi de certains besoins socioaffectifs importants dont dépendront les apprentissages cognitifs ultérieurs. En retour, l'école attend des parents qu'ils préparent et modèlent leur enfant à la vie scolaire, c'est-à-dire qu'ils les introduisent à l'obligation d'apprentissages formels, d'objectifs à atteindre, de normes éducatives groupales plus contraignantes et à des espaces de liberté plus restreints. Ces attentes sont lourdes et souvent impossibles à satisfaire, d'un côté comme de l'autre. Claes et Comeau (1996) constatent que les enseignants ou enseignantes et les parents ont tendance à se renvoyer mutuellement la responsabilité des difficultés vécues, et qu'une incompréhension mutuelle est le plus souvent la règle.

Travaillant en formation continue avec des groupes d'enseignantes du cycle initial de la scolarité, nous avons interrogé celles-ci sur leurs représentations des enjeux fondamentaux relatifs à la

transition famille-école. Ces enseignantes ont répondu, par exemple, à des questions concernant les manifestations d'adaptation ou d'inadaptation des enfants à la nouveauté et leur manière professionnelle de gérer l'hétérogénéité des élèves dans cette phase de transition.

Dans ce chapitre, nous confrontons les travaux théoriques aux représentations fondées sur l'expérience professionnelle des enseignantes interrogées. Nous nous intéressons aux aptitudes requises pour une scolarité réussie et aux facteurs décrits comme favorisant l'entrée dans la scolarité, qu'ils soient propres au milieu familial ou au monde scolaire. Nous mettons l'accent sur l'hétérogénéité des élèves, sur l'importance du lien école-famille et sur ce que l'entrée à l'école infantile représente pour un enfant en matière de transition et de rupture.

1. Une approche de la transition basée sur les habiletés requises pour une scolarité réussie

Dans la culture occidentale, l'âge de quatre à six ans représente le passage obligé de l'enfant d'un lieu de garde intime à un contexte plus large, institutionnalisé qu'est l'école. Certains enfants semblent capables d'effectuer cette transition aisément, notamment en développant des habiletés à interagir avec leurs pairs et avec leurs enseignants ou enseignantes dans ce nouveau milieu. Plusieurs recherches relèvent que ces habiletés prédisent leur réussite dans la suite de la scolarité (Alexander et Entwisle, 1988; Early, 2004; Ensminger et Slusarcick, 1992; Ladd, 2003; Pianta et Cox, 1999; Rimm-Kaufman, 2004). Pour certains enfants, cette transition est semée d'embûches et ils ont tendance à éviter les défis scolaires ou à y résister. Selon Ladd (2003), ces enfants sont à haut risque de désengagement scolaire durable, ce qui souligne l'importance de l'attention portée à la transition famille-école.

Dans les pays industrialisés, on s'attend à ce que les enfants répondent précocement à des niveaux élevés de scolarité, d'autant plus que de nombreuses recherches ont montré que la réussite scolaire reste remarquablement stable après les premières années d'école (Entwisle et Alexander, 1998; Rimm-Kaufman, 2004). Si l'école infantile impose souvent à l'enfant une coupure radicale d'avec son milieu, c'est en particulier à travers l'apprentissage d'une langue scolaire commune, obligeant le jeune élève à quitter un code d'expression plus affectif et

restreint pour passer à un langage universel et normé. Cette ouverture au monde, signe de tous les apprentissages et chemin vers l'autonomie, est diversement vécue et autorisée selon les milieux et les histoires familiales. En effet, les enjeux liés au début de la scolarité varient selon les appartenances, notamment ethniques et culturelles, qui complexifient la transition famille-école par l'hétérogénéité des groupes d'appartenance. Enfants et parents aborderont donc de manière bien différente l'entrée au cycle initial selon qu'elle représente pour eux une promotion réjouissante ou, au contraire, une possible déloyauté envers une culture, ses valeurs et ses croyances.

Une entrée précoce et réussie à l'école devient une variable fondamentale de la réussite scolaire, indépendamment de l'hétérogénéité des appartenances sociales des enfants, et de nombreuses études s'interrogent sur ce qui favorise le succès de la transition (Meisels et Liaw, 1993; Early Child Care Research Network [NICHD], 2003; Rimm-Kaufman, 2004; Sanders *et al.*, 2008). Ces recherches se sont intéressées aux opinions des parents et des enseignantes de maternelle quant aux aptitudes nécessaires à l'enfant pour entrer à l'école dans des conditions favorables. Elles ont montré que les professionnels de l'enseignement mettent l'accent sur la santé physique de l'enfant, sa capacité à communiquer oralement ses besoins, ses désirs et ses pensées, sa curiosité et son enthousiasme par rapport à de nouvelles activités. Si les enseignants et enseignantes décrivent les qualités d'un enfant désireux de découvrir le monde qui l'entoure, ils relèvent aussi, selon Rimm-Kaufman, Pianta et Cox (2000) et Rimm-Kaufman (2004), la difficulté majeure de certains jeunes élèves à suivre les consignes. D'autres recherches ont montré, par ailleurs, que la capacité de se conformer aux consignes était étroitement liée à la réussite scolaire (McClelland, Morrison et Holmes, 2000). Toujours selon Rimm-Kaufman, Pianta et Cox (2000), les parents, contrairement aux enseignants et enseignantes, attribueraient la réussite ou l'échec de leur enfant à des exigences supposées de l'école comme celles de compter ou de connaître l'alphabet. Selon Ladd (2003), les meilleurs prédicteurs d'une réussite scolaire précoce sont la participation aux activités de la classe par la prise d'initiatives, la coopération et le respect de la culture de l'école et, notamment, des règles sociales. Cela reviendrait à dire que les conditions de la réussite scolaire seraient liées à la conformité aux normes scolaires et sociétales dont sont capables de faire preuve des enfants de quatre à six ans avec l'hétérogénéité que cela suppose selon les milieux socioculturels, mais aussi

selon les valeurs véhiculées par les différents groupes familiaux. Les enseignantes que nous avons interrogées, quant à ce qui favorise l'intégration scolaire des élèves dès le cycle initial de la scolarité, ont surtout cité des compétences sociales : respect des règles, écoute, attente de son tour, connaissance et rangement de ses affaires, respect envers les autres et participation au travail collectif, qui sont des habiletés de conformité à la vie sociale d'un élève. D'autres comportements cités sont relatifs à l'ouverture au monde : être spontané, ouvert et curieux, être avide de partages et d'échanges, être intéressé et ouvert d'esprit, écouter avec attention, connaître le monde qui nous entoure. D'autres aspects ont été mentionnés, comme la connaissance du vocabulaire de base, rester assis, marcher au lieu de courir, écouter avec attention, être concentré et accomplir son travail jusqu'au bout, être autonome sur le plan de l'habillement. Des compétences en matière de communication sont aussi mentionnées : pouvoir s'exprimer devant les autres, parler doucement, ainsi que des compétences psychoaffectives : être autonome, être en sécurité, et des compétences techniques : savoir manier les outils de l'écrit. Les enseignantes interrogées ont cité comme prédicteurs d'une adaptation scolaire plus difficile : avoir des relations conflictuelles avec l'adulte et les pairs, perturber, déranger, user de violence physique et verbale, être instable émotionnellement, avoir une dépendance excessive envers l'adulte, être peu stimulé et intéressé, non motivé, être dans la lune, oublier, perdre, manquer de concentration. Ces éléments confirment ce que montrent les recherches, c'est-à-dire le haut niveau d'exigences précoces de l'école à l'égard de très jeunes élèves pour favoriser leur parcours scolaire. Ce qui est le plus frappant, c'est que chercheurs et praticiens présentent comme préalables des compétences de socialisation, de mobilisation et de motivation que l'école est censée construire avec les élèves.

Il convient alors de s'interroger sur les facteurs favorisant les compétences attendues des élèves au cycle initial et de déterminer la marge de manœuvre qui appartient à l'école pour permettre l'accès à une scolarité réussie.

2. Les facteurs favorisant l'accès à une scolarité réussie

Trois catégories de facteurs sont déterminantes pour favoriser la réussite d'un début de scolarité : 1) l'enfant et son milieu familial ; 2) l'enfant et le milieu scolaire ; 3) les interactions entre l'école et la famille. Autant

l'école n'a pas de prise sur les caractéristiques propres à l'enfant et à son milieu, autant les enseignants et enseignantes disposent d'une marge de manœuvre non négligeable dans le cadre de la classe et des interactions qu'ils construisent avec les élèves et leur famille.

2.1. L'enfant et son milieu familial

Chaque enfant possède certaines caractéristiques qui lui sont propres et qui auront une influence sur la manière avec laquelle il s'adaptera au milieu scolaire : genre, aptitudes, langue maternelle, expériences vécues. Les compétences développées avant l'entrée dans la scolarité seront aussi déterminantes : habiletés sociales, indépendance ou autonomie, curiosité et agressivité. Le type de soutien que l'enfant reçoit de sa famille serait également décisif pour son adaptation à l'école (Ladd, 2003). Ce soutien est, bien sûr, influencé par l'expérience que les parents ont eux-mêmes eue de l'école et les représentations qu'ils en transmettent à leur enfant. De nombreux travaux ont montré les liens entre les caractéristiques du milieu familial et les compétences de l'enfant à se socialiser dans le milieu scolaire (Rimm-Kaufman, 2004).

Il existe des liens clairs et largement étayés par la recherche et les observations entre la qualité des relations parent-enfant et la réussite scolaire précoce (Connell et Prinz, 2002 ; Pianta et Harbers, 1996). Selon Bradley, Caldwell et Rock (1988) et Belsky et MacKinnon (1994), le comportement des parents envers leurs enfants et la stimulation, le matériel et les routines qu'ils procurent au foyer sont les aspects-clés des facteurs familiaux qui ont des effets importants sur l'adaptation des enfants pendant les premiers mois et les premières années de l'école. Par ailleurs, les nombreux travaux sur les premiers liens (théories de l'attachement) qu'un enfant tisse avec son milieu ne peuvent être ignorés si l'on veut mettre en évidence les facteurs favorisant ou défavorisant la transition du système familial au système scolaire. Les premiers développements de la théorie de l'attachement ont été menés dès les années 1950 par Bowlby. Cet auteur a mis en évidence les réactions très diverses d'un enfant à l'autre par rapport au même événement (Bowlby, 1992). Si ce dernier a pris en compte les facteurs physiologiques, cognitifs et développementaux, il a porté une attention particulière aux interactions entre l'enfant et ses parents comme déterminantes du développement ultérieur de la relation entretenue par l'enfant avec le monde extérieur. En effet, selon l'auteur, au fil des interactions réitérées, l'enfant se forme une représentation

cognitive des réponses parentales qui détermine son comportement d'attachement (voir aussi Pierrehumbert, 2003 ; Pilet, 2007). Cette représentation est nommée « modèle cognitif opérant » (Tarabulsky *et al.*, 2000). C'est Ainsworth (Ainsworth, Bell et Stayton, 1971) qui, dès les années 1950-1960, formalisa ces interactions en reconnaissant trois principaux types d'attachement : attachement sûr, attachement résistant ambivalent et attachement évitant. Main et Solomon (1986) ont défini un quatrième style d'attachement, le type insécurisé/désorganisé. Ces formes d'attachement reflètent la manière dont est structuré l'environnement immédiat de l'enfant et la manière dont il est sécurisé. Elles détermineront la façon dont l'enfant explorera son environnement (Moss *et al.*, 2000). En règle générale, les types d'attachement sécurisé sont associés à de meilleures compétences sociales ainsi qu'à des habiletés autorégulatrices des émotions. Les types d'attachement insécurisé, quant à eux, sont associés à l'agressivité, à l'anxiété et au retrait social.

Ces questions ont donné lieu à de multiples enquêtes longitudinales visant, entre autres, à vérifier si les types d'attachement mis en évidence par Ainsworth, Bell et Stayton (1971) pouvaient aider à comprendre les trajectoires développementales des enfants (Tarabulsky *et al.*, 2000). Les résultats de ces enquêtes sont résumés dans plusieurs méta-analyses. Ce sont Carlson (1998) et Sroufe *et al.* (1999) qui ont montré un lien entre la classification d'attachement entre 12 et 18 mois et des caractéristiques du développement social et les interactions avec les pairs durant la période préscolaire et primaire. Plus récemment, Ongari (2008) relève une recrudescence, à l'école maternelle, de difficultés d'adaptation aux règlements de la vie collective ou des formes de malaise émotionnel, et montre les liens entre événements précoces vécus dans la famille et bien-être social à l'école maternelle (à ce propos, voir aussi Grossmann et Grossmann, 1991 ; Howes, Matheson et Hamilton, 1994 ; Sroufe, 1983).

Plusieurs recherches ont indiqué que le type d'attachement entre les parents et leurs enfants influence également le développement cognitif (Cassidy, 1988 ; Matas, Arend et Sroufe, 1978). Selon Moss *et al.* (2004), la qualité des relations entre parents et enfants a un effet continu sur l'adaptation de l'enfant et influence l'adaptation ultérieure de celui-ci au monde extérieur. Ces auteurs citent les influences réciproques entre la dynamique relationnelle au sein de la famille et les types d'interactions établies avec les pairs ou les enseignants et enseignantes. Plusieurs études ont montré que l'insécurité d'attachement

mesurée à la petite enfance ou à l'âge préscolaire/scolaire prédit des troubles du comportement à la période scolaire et à l'adolescence (Greenberg, 1999; Moss *et al.*, 2009). Sur toutes ces caractéristiques fondamentales de l'enfant qui fait ses premiers pas dans le contexte scolaire, les enseignants et les enseignantes n'ont pas d'influence. Il est d'ailleurs révélateur de constater à quel point ces professionnels ne se privent pas d'incriminer les milieux familiaux comme responsables de toutes les difficultés d'adaptation de certains enfants, et révèlent ainsi leur sentiment d'impuissance par rapport à certains comportements d'élèves. Il convient cependant de s'arrêter sur la marge de manœuvre dont dispose le milieu scolaire pour favoriser la transition de la famille à l'école.

2.2. L'enfant et le milieu scolaire

L'école a un rôle important à jouer dans ce processus de transition. En effet, la capacité à établir des attitudes et des sentiments positifs envers l'école dès la maternelle est considérée comme un facteur déterminant la réussite de la scolarité. Dans sa recherche, Ladd (2003) montre que 25% à 35% des enfants développent des attitudes mitigées ou négatives envers l'école à partir du deuxième mois de la maternelle. Une fois que ceux-ci ont développé cette impression négative de l'école, leur attitude devient encore plus négative au fur et à mesure de l'évolution de la scolarité. Selon cet auteur, c'est le soutien social reçu des enseignants et des enseignantes et des pairs, ainsi que la manière dont l'enfant est traité, qui ont le plus d'influence sur la relation à l'école. Ces données suggèrent que l'acceptation, en particulier par les camarades de classe, donne aux enfants le sentiment d'appartenir au groupe, d'être inclus dans les activités avec les pairs. Cela diminue les comportements de résistance, les attitudes négatives envers l'école et le désengagement par rapport aux activités scolaires. C'est en assurant un contenant autour de la classe que l'enseignant ou l'enseignante peut sécuriser les élèves et permettre qu'ils ne se sentent pas menacés dans leur intégrité. Ce type de soutien a été décrit tant par le modèle psychanalytique que par le modèle systémique. Les psychanalystes parlent de la fonction «*contenante*» dans la relation mère-enfant. Freud (1906/1996), puis Winnicott (1965) utilisent le terme de «*pare-excitation*» pour désigner une fonction capable de protéger l'organisme d'excitations qui, par leur intensité, risqueraient de le détruire. En outre, Winnicott (1960) a développé, à propos de la relation entre

le bébé et son entourage, le concept de *holding*, que nous pouvons définir comme un environnement suffisamment sécurisant sur le plan émotionnel pour contenir la désorganisation passagère du bébé (voir aussi Roussillon, 2007). À la suite d'Anzieu (1985), Blanchard-Laville (2001) reprend le concept d'enveloppe sonore, qu'elle définit par un ensemble d'éléments non verbaux, en particulier la voix, assumant la fonction de «pare-excitation» qui contribue à créer un espace de sécurité au sein de la classe. Les systémiciens, quant à eux, parlent de fonction encadrante. Ce concept a été développé par une équipe de thérapeutes de famille et de chercheurs (Fivaz-Depeursinge, Fivaz et Kaufmann, 1982). Il a été appliqué aux pratiques thérapeutiques (Doudin, Rusconi Serpa et De Sousa Sancho, 1990), à la relation parentale (Fivaz-Depeursinge et Corboz-Warnery, 2001) et pédagogique (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009 ; Curonici, Joliat et McCulloch, 2006). La fonction encadrante favorise l'organisation d'un groupe en système caractérisé par un tissu relationnel qui atténue et contient les dysfonctionnements comportementaux et permet un climat plus favorable. Cela suppose que l'enseignant ou l'enseignante soit capable de maintenir une constance beaucoup plus grande que celle des élèves, puisqu'il ou elle dispose de moyens de régulation supérieurs à ceux de l'élève ou du groupe d'élèves, lui permettant, en situation de tension, de calmer l'impulsivité de l'élève ou du groupe. Le système encadrant constitué par l'enseignant ou l'enseignante devrait assurer ainsi un cadre sécurisant et dynamique. Pour des enfants qui auraient développé des modèles d'attachement sécurisé, nous pouvons considérer que la fonction d'encadrement de la classe est un facteur de protection essentiel pour le développement d'interactions sociales favorables à la réussite scolaire. Rappelons que l'une des caractéristiques de l'enfant qui a intégré un type d'attachement sécurisé est sa capacité à explorer son environnement avec la certitude qu'il peut compter sur l'adulte. La plus grande différence entre les enfants sécurisés et les enfants insécurisés est liée à la certitude qu'il sera possible d'obtenir ou non de l'aide en cas de difficulté. Nous voyons donc l'importance, pour l'élève débutant, de découvrir que le milieu scolaire offre un soutien en cas de difficulté et favorise une intégration à un groupe d'appartenance sans menace pour son intégrité.

L'aide à la transition prendrait différents aspects, parmi lesquels l'utilisation en classe de ressources symboliques et la possibilité offerte aux enfants d'un espace de rêverie (Zittoun et Perret-Clermont, 2002). Nous entendons par ressource symbolique le souci de l'adulte ensei-

gnant de préserver un échange de parole et d'écoute, au sein duquel les enfants peuvent s'exprimer sur ce qui leur arrive et se constituer en une communauté d'expériences et d'émotions. Ces ressources symboliques prendraient aussi la forme de rituels structurant l'espace et le temps scolaire. Ils favoriseraient l'adaptation de l'enfant aux normes nouvelles pour qu'il évolue dans un espace sécurisé. Les histoires lues ou racontées, comme les jeux symboliques, mettant en scène les différentes épreuves qui jalonnent l'expérience humaine sont autant de ressources laissant à l'enfant le soin d'apprivoiser sa réalité scolaire et d'être moins seul. Quant à l'espace de rêverie, il lui permet de s'abstraire par moments des réalités contraignantes et de s'adonner à une activité plus imaginative. Cela suppose de la part de l'enseignant ou de l'enseignante une autorisation donnée à l'enfant de prendre cette liberté qui favorise l'intégration des expériences vécues et des apprentissages. Nous ne faisons qu'énumérer des pratiques courantes de l'école infantine. Il semble pourtant utile de rappeler leur importance et le dommage que pourrait causer l'abandon de cette éducation socioaffective au profit d'une scolarisation précoce axée uniquement sur les performances cognitives.

L'une des difficultés souvent citées par les enseignantes qui ont répondu à notre questionnaire est l'hétérogénéité des enfants lors de leur entrée en cycle initial. Elles disent répondre à l'hétérogénéité par un travail sur la cohésion du groupe, ce qui va dans le sens de construire un contenant ou *holding* du groupe classe ou encore la fonction encadrante, que nous avons décrite précédemment et dont le but est la sécurisation. Les enseignantes citent les stratégies suivantes : l'alternance entre l'individuel et le collectif, les rituels, le fait de favoriser l'entraide entre les enfants, le renforcement de la communication verbale par des images. Certaines enseignantes ont proposé de mettre en évidence les différences de chacun, l'hétérogénéité n'étant plus perçue comme une menace ou une entrave, mais comme une évidence au quotidien.

2.3. Du milieu familial au milieu scolaire : rupture ou continuité ?

Si le terme de transition revient à évoquer l'idée du passage d'un état et d'un ordre à un autre, il qualifie aussi un espace intermédiaire plus ou moins long dans lequel les faits, les paroles et les gestes sont singuliers parce qu'ils sont déterminés par une forme d'instabilité et de caractère provisoire.

Celui qui transite est à l'image de ce nageur qui traverse le fleuve et perd petit à petit la sécurité de la rive. « Il apprend un second monde, une autre langue » (Serres, 1991, p. 25). Arraché à ce qu'il sait et connaît, il est momentanément exilé dans un espace inconnu. Tenté peut-être de rebrousser chemin, il est inexorablement poussé par un courant qui l'oblige à aborder ailleurs, dans un lieu qui ne se rend que lentement stable et sûr, au gré des expériences et de l'appropriation. Les transitions, quelles qu'elles soient, exposent donc le passeur, et en l'occurrence le jeune enfant, à la solitude et à la vulnérabilité.

Le destin du petit d'homme est ainsi jalonné, dès sa venue au monde, d'abandons, d'éloignements et de transitions. Croissance, développement et apprentissages ne lui évitent ni les séparations dangereuses, ni les voyages risqués. Dès l'aube de sa vie, il est soumis à de rudes, mais nécessaires injonctions : « Pars, sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles. Au vent, à la pluie : dehors manquent les abris [...]. Apprendre lance l'errance » (Serres, 1991, p. 28).

À l'idée de changement, incluse dans le terme de transition, s'ajoute celle de rupture avec une forme de vie antérieure, un environnement, des pratiques et modes de fonctionnement, des liens et des relations. Rupture qui oblige à l'aménagement d'une nouvelle place, dans un espace social redessiné, mais qui permet aussi, à certaines conditions, que se poursuivent acquisitions et développement (Zittoun et Perret-Clermont, 2002). Love *et al.* (1992) soutiennent que, indépendamment des programmes scolaires, la transition dépend de ce qui est mis en place pour surmonter les discontinuités ou les ruptures qui risquent de perturber le développement et l'apprentissage des enfants. Freud (1906/1996) ainsi que Pianta *et al.* (1999) et Early (2004) prônent l'établissement de liens entre les différents contextes sociaux de l'enfant avant son entrée à l'école : famille, lieu de garde de l'enfant, voire communauté d'appartenance, diminuant ainsi les discontinuités préjudiciables, notamment pour les élèves provenant de milieux isolés. Dans une autre étude, ces auteurs montrent que les pratiques favorisant la transition sont utilisées essentiellement par les enseignants ou enseignantes qui y ont été sensibilisés par la formation. Ils développent alors des moyens variés, comme : créer des liens avec les contextes sociaux des élèves avant le début de l'année scolaire, consacrer un temps prolongé aux activités de transition, favoriser tant les contacts individuels que les événements orientés vers le groupe. De plus, ils engagent le milieu préscolaire de l'enfant et coordonnent

le programme et les objectifs avec ce milieu. Évidemment, de telles pratiques supposent une grande disponibilité de la part de l'enseignant ou de l'enseignante et des structures favorisant ce type d'initiative.

Selon Dockett et Perry (2007), la transition est un processus qui se poursuit après l'entrée à l'école de l'enfant, et une bonne transition du milieu familial à l'école est avant tout une entreprise sociale et communautaire. Selon ces auteurs, les caractéristiques de l'enfant ne sont qu'une variable parmi d'autres pour favoriser une transition réussie. Les liens tissés de manière soutenue et prolongée entre l'école, les milieux préscolaires et les familles seraient les meilleurs prédicteurs de réussite de la transition entre la famille et l'école. En effet, selon eux, des enfants et des parents qui se sentent liés à l'école, valorisés et respectés dans ce milieu et dans la communauté réussiront leur engagement envers l'école.

C'est pourtant l'idée de rupture qui est évoquée par les enseignantes que nous avons interrogées. Elles décrivent en effet l'entrée à l'école pour le jeune enfant comme un bouleversement, un chambardement, tous les apprentissages socioéducatifs y étant vécus, selon elles, pour la première fois. Et il y aurait rupture entre une famille confortable et l'école, lieu de règles, de contraintes et de vie en groupe. Or, si nous ne contestons pas que la notion de transition comporte des éléments de rupture, cette dernière ne nous paraît, dans la réalité développementale du jeune enfant, ni aussi évidente ni aussi étendue, pour peu qu'on la considère d'un autre point de vue. Et il nous semble utile de rappeler qu'en entrant à l'école, l'enfant est porteur d'un grand nombre d'expériences et d'apprentissages qu'il enrichira au cycle initial, en même temps qu'il est confronté à la nouveauté. Associer à l'idée de la rupture contenue dans toute transition celle d'une continuité semble une perspective intéressante à faire valoir auprès des professionnels : pour soutenir et accepter la nouveauté d'expériences et de relations, le jeune enfant a non seulement besoin que ces dernières s'appuient peu ou prou sur ce qu'il connaît et comprend mais, selon l'idée de Winnicott (1965), son développement exige aussi de la continuité dans son environnement. Cette continuité se traduit par la répétition, voire une certaine monotonie dans les relations et les expériences. C'est la fiabilité que leur accordera l'enfant qui lui permettra de développer des capacités d'anticipation sécurisantes.

Si nous tenons à l'idée que l'enfant, entrant à l'école, n'est pas une *tabula rasa*, c'est par souci de rendre compte de la réalité de son développement, mais aussi parce que ce point de vue prend en compte les ressources de l'enfant et de sa famille. En effet, une des conditions permettant de faire d'une période de transition une occasion de développement et d'enrichissement pour l'enfant réside dans la capacité d'un adulte médiateur à établir des liens : entre son passé et son présent, entre sa famille et son école. Cette médiation demande cependant à être définie, tout comme la nature des liens dont a besoin l'enfant pour apprendre et se développer doit être précisée. Selon Roy (1996), la plupart des jeunes enfants contemporains sont, depuis leur naissance, exposés à une grande diversité de lieux, de personnes et de façons de vivre, cette diversité s'avérant à la fois porteuse de richesses bien entendu, mais aussi de possible confusion. En effet, des substituts parentaux qui changent fréquemment, les discontinuités relationnelles qui découlent de réorganisations familiales, associés à une grande variété de stimuli et de connaissances, posent la question des capacités émotionnelles de l'enfant à les décoder et à les intégrer. Les possibilités de connaissances sont nombreuses et variées, mais elles constituent souvent un savoir en miettes, sans liens, qui peine à faire sens et à être intégré. C'est ici la question des médiations d'adultes stables et agréés par l'enfant qui est posée. Ainsi, l'entrée à l'école enfantine est peut-être moins marquée d'angoisse qu'autrefois parce que très tôt, l'enfant est engagé et confronté au monde des adultes, mais elle est parfois vécue comme un lieu de plus à apprivoiser, un supplément d'interactions possibles, de normes et de consignes à appréhender, dans un monde déjà chargé pour lui en signes, en sollicitations et en exigences. Dans ce contexte, il nous apparaît donc d'une nécessité absolue de penser la transition famille-école davantage en matière de continuité expérientielle et relationnelle que de rupture, de souligner l'existence de liens entre ces premiers lieux de vie du jeune enfant et de modifier, si faire se peut, les représentations des professionnelles que nous avons évoquées précédemment.

Les travaux de Moro (2010) sur les enfants migrants montrent l'importance de cette continuité en ce qui concerne, par exemple, l'apprentissage du français à l'école. Selon l'ethnopsychiatre, pour que cette langue puisse être intégrée au fur et à mesure des années de migration, il convient, dans un premier temps, de la considérer comme une langue seconde pour l'enfant et de valoriser de prime abord la transmission de sa langue maternelle, dans laquelle lui ont été

inculquées des manières de penser et de faire, différentes de celles de l'école. La reconnaissance du français comme langue seconde permet ainsi à l'école, dans un premier temps, de valoriser la transmission familiale et d'inscrire l'enfant dans une continuité d'apprentissages et de génération. Le respect d'une culture par la prise en considération d'une langue maternelle autre que celle qui est parlée à l'école devrait faciliter la transition et atténuer chez le jeune migrant un éventuel sentiment de déloyauté ou de trahison par rapport à son milieu d'origine et à sa culture. Ainsi, l'idée d'une transition qui ferait du lien un objectif à ne jamais perdre de vue se retrouve dans cet apprentissage à l'école d'une langue autre que maternelle. Sinon, l'ouverture au monde et l'expérience de l'altérité que l'apprentissage suppose deviennent malaisées, voire impossibles si elles exigent de l'apprenant une rupture radicale avec, par exemple, un parler familial (Hatchuel, 2005). Et la diversité des investissements et des engagements de chaque élève dans les apprentissages dépend en grande partie de la présence effective de liens entre savoir et ressources familiales et savoir scolaire.

Un autre exemple de rupture rapporté par les enseignantes de notre enquête est celui d'une socialisation et d'une vie de groupe qui ne commenceraient qu'à l'entrée à l'école. Or un enfant, dès sa naissance, est pris dans un groupe humain, au sein duquel il apprend la relation à autrui et l'affirmation de soi. Il y apprend aussi à passer d'une relation duelle à une relation triangulaire, ouvrant sur le monde et sur les autres. C'est donc avec une forme de structure groupale intériorisée et des modes relationnels appris que l'enfant arrive à l'école. Les interactions instaurées dès sa petite enfance, la façon dont il a dû se confronter aux limites de ses désirs et à leur renoncement, détermineront ses modes d'être et de vivre en groupe. Tout comme la place qu'il occupe dans la constellation familiale, la présence ou non de frères et de sœurs façonnera les bases d'une socialisation qui se poursuivra dans le groupe classe selon d'autres paramètres (Moll, 2002). En entrant à l'école, l'enfant est certes confronté à la nouveauté d'un espace social, mais il y poursuit des expériences et des relations inaugurées dans sa famille.

Conclusion

Le souci légitime de permettre à chaque élève une scolarité réussie incite les pédagogues à formaliser de plus en plus finement les habiletés nécessaires à un départ optimal dans la vie d'élève. Compte tenu

de l'hétérogénéité des milieux familiaux dans les pays occidentaux, ces préalables sont très diversement représentés. Le risque est grand que les familles les plus vulnérables du point de vue de la culture scolaire soient d'emblée stigmatisées. La tendance qui consisterait à intervenir préventivement auprès de ces familles afin qu'elles accompagnent au mieux la scolarité de leur enfant (Cowan *et al.*, 2005) constitue, de notre point de vue, une dérive. Par cette ingérence, le système scolaire risque de devenir menaçant pour l'intégrité familiale (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006 ; Meynckens-Fourez et Henriquet-Duhamel, 2005). Si l'école n'a ni les compétences ni la légitimité pour intervenir dans le milieu d'origine de l'enfant, elle dispose, en revanche, de ressources qui lui sont propres et qui, comme nous l'avons montré précédemment, favorisent la transition. Or plusieurs recherches, comme l'expriment les enseignantes de notre enquête, opposent un milieu familial décrit comme un cocon confortable et anémique à un milieu scolaire normatif et contraignant, ce qui explique peut-être certaines des difficultés et incompréhensions dans les relations entre parents et enseignants ou enseignantes (Claes et Comeau, 1996 ; Prévôt, 2008). Nous pensons plutôt qu'un milieu familial, quel qu'il soit, impose un système de valeurs et de contraintes, différent selon les cultures et les croyances, et qu'il y soumet l'enfant dès sa venue au monde.

Que ces contraintes familiales et impositions soient plus ou moins en phase avec celles de l'institution scolaire, que certains adultes aient plus ou moins de peine à les vivre et à les faire vivre à leurs enfants, que d'autres soient carrément dans l'impossibilité d'incarner leurs rôles d'adultes éducateurs, tout ceci est vrai et dans l'air du temps, sans doute. Mais les représentations concernant les familles gagneraient à être affinées et ramenées à de plus justes proportions. Il convient en effet de considérer que, dans n'importe quel milieu, la naissance catapulte l'enfant dans un monde où manger, veiller et dormir obéissent à des habitudes si minimes soient-elles et que n'importe quel enfant se voit imposer en naissant une réalité spatiale et temporelle plus ou moins contraignante, qui le frustre et le soumet à des règles et à des normes. Chaque culture prend soin de sa progéniture selon ce qu'elle croit comprendre et savoir de ses besoins et aménage pour elle le monde, en soumettant corps et psyché à des obligations et à des impositions plus ou moins déguisées. L'entrée à l'école ne représenterait donc pas forcément pour l'enfant la rencontre subite avec un monde de contraintes et de frustrations, mais les règles en vigueur dans le monde scolaire, certes, d'abord inconnues et différentes pour lui,

succèderaient à celles qui sont apprises dans n'importe quelle famille. Ce type de représentation a l'avantage d'introduire peut-être l'idée, sinon d'une continuité systématique du travail de l'école par rapport à celui de la maison, du moins d'une possible et nécessaire communauté de pratiques éducatives entre tous les adultes gravitant autour du jeune enfant. De plus, cette manière de voir ferait de l'école enfantine un réel lieu de transition entre milieu familial et milieu scolaire et favoriserait sans nul doute l'insertion de l'enfant dans la société.

Bibliographie

- AINSWORTH, M.D., S.M. BELL et D.J. STAYTON (1971). « Individual differences in strange-situation behaviour of one-year-olds », dans H.R. Schaffer (dir.), *The Origins of Human Social Relations*, Oxford, Academic Press, p. 17-57.
- ALEXANDER, K.L. et D.R. ENTWISLE (1988). « Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), série n° 218.
- ANZIEU, D. (1985). *Le moi-peau*, Paris, Dunod.
- BELSKY, J. et C. MACKINNON (1994). « Transition to school: Developmental trajectories and school experiences », *Early Education and Development*, 5(2), p. 106-119.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOWLBY, J. (1992). *Attachement et perte: 1. L'attachement; 2. La séparation; 3. La perte, tristesse et dépression*, Paris, Presses universitaires de France.
- BRADLEY, R.H., B.M. CALDWELL et S.L. ROCK (1988). « Home environment and school performance: A ten year follow up and examination of three models of environmental action », *Child Development*, 59(4), p. 852-867.
- CARLSON, E.A. (1998). « A prospective longitudinal study of disorganized/disoriented attachment », *Child Development*, 69(4), p. 1107-1128.
- CASSIDY, J. (1988). « Child-mother attachment and the self in six-year-olds », *Child Development*, 59, p. 121-134.
- CLAES, M. et J. COMEAU (1996). « L'école et la famille: deux mondes? Lien social et politique », *Revue internationale d'action communautaire*, 35, p. 75-85.
- CONNELL, C.M. et R.J. PRINZ (2002). « The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children », *Journal of School Psychology*, 40(2), p. 177-193.
- COWAN, P.A., C.P. COWAN et N. MEHTA (2009). « Adult attachment, couple attachment, and children's adaptation to school: An integrated attachment template and family riskmodel », *Attachment and Human Development*, 11(1), p. 29-46.

- COWAN, P.A. et al. (2005). *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation To Elementary School*, Monographs in parenting series, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- CURCHOD-RUEDY, D. et P.-A. DOUDIN (2009). «Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire», dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. De l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- CURONICI, C., F. JOLIAT et P. McCULLOCH (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- DOCKETT, S. et B. PERRY (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations and Experiences*, Sydney, University of New South Wales Press.
- DOUDIN, P.-A., S. RUSCONI SERPA et A.C. DE SOUSA SANCHO (1990). «Formations corporelles d'un groupe au cours d'une séance de thérapie familiale: analyses structurale et statistique», *Revue suisse de psychologie*, 49(2), p. 108-122.
- EARLY, D. (2004). *Services and Programs that Influence Young Children's School Transitions*, Chapel Hill, FPG Child Development Institute, University of North Carolina.
- EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (NICHD) (2003). «Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?», *Child Development*, 74(4), p. 976-1005.
- ENSMINGER, M.E. et A.L. SLUSARCICK (1992). «Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort», *Sociology of Education*, 65(2), p. 95-113.
- ENTWISLE, D.R. et K.L. ALEXANDER (1998). «Early schooling and social stratification», dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul H. Brooks Publishing, p. 13-38.
- FIVAZ-DEPEURSINGE, E. et A. CORBOZ-WARNERY (2001). *Le triangle primaire: le père, la mère et le bébé*, Paris, Odile Jacob.
- FIVAZ-DEPEURSINGE, E., R. FIVAZ et L. KAUFMANN (1982). «Encadrement du développement, le point de vue systémique», *Cahier critique de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 4/5, p. 63-74.
- FREUD, S. (1906/1996). «Au-delà du principe de plaisir», *Essai de psychanalyse*, Paris, Presses universitaires de France, p. 7-81.
- GREENBERG, M.T. (1999). «Attachment and psychopathology in childhood», dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, New York, Guilford, p. 469-496.
- GROSSMANN, K.E. et K. GROSSMANN (1991). «Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective», dans C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Marris (dir.), *Attachment Across The Life Cycle*, Londres, Routledge, p. 93-114.
- HATCHUEL, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*, Paris, La Découverte.

- HOWES, C., C.C. MATHESON et C.E. HAMILTON (1994). «Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers», *Child Development*, 65(1), p. 264-273.
- LADD, G.W. (2003). «Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective», *Advances in Child Behaviors and Development*, 31, p. 43-104.
- LOVE, J.M. et al. (1992). *Transitions to Kindergarten in American Schools*, Portsmouth, U.S. Department of Education.
- MAIN, M. et J. SOLOMON (1986). «Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern», dans T.B. Brazelton et M.W. Yogman (dir.), *Affective Development in Infancy*, Norwood, Ablex, p. 95-124.
- MATAS, L., R. AREND et L. SROUFE (1978). «Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence», *Child Development*, 49(3), p. 547-556.
- MCCLELLAND, M.M., F.J. MORRISON et D.L. HOLMES (2000). «Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills», *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), p. 307-329.
- MEISELS, S.J. et F.R. LIAW (1993). «Failure in grade: Do retained students catch up?», *Journal of Educational Research*, 87(2), p. 69-77.
- MEYNCKENS-FOUREZ, M. et M.-C. HENRIQUET-DUHAMEL (dir.) (2005). «L'approche structurale de Minuchin», dans *le dédale des thérapies familiales. Un manuel systémique*, Ramonville-Saint-Agne, Eres, p. 42-63.
- MOLL, J. (2002). «Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages», dans A. Picquenot (dir.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*, Dijon, CDRP Bourgogne, p. 105-116.
- MORO, M.-R. (2010). *Nos enfants demain*, Paris, Odile Jacob.
- MOSS, E. et al. (2000). «L'attachement aux périodes préscolaires et scolaires et les patrons d'interactions parent-enfant», dans G. Tarabulsy et al. (dir.), *Attachement et développement: le rôle des premières relations dans le développement humain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-179.
- MOSS, E. et al. (2004). «Quality of attachment at school-age: Relations between child attachment behavior, psychosocial functioning and school performance», dans C. Kerns et R. Richardson (dir.), *Attachment in Middle Childhood*, New York, Guilford Press, p. 519-532.
- MOSS, E. et al. (2009). «Links between children's attachment behavior at early school-age, their attachment-related representations, and behavior problems in middle childhood», *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), p. 155-166.
- ONGARI, B. (2008). «Représentation d'attachement d'enfants et troubles du comportement à l'école maternelle», *Enfance*, 60(1), p. 53-62.
- PIANTA, R.C. et M.J. COX (1999). *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul H. Brooks Publishing.

- PIANTA, R.C. et K. HARBERS (1996). « Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: Relations with academic achievement », *Journal of School Psychology*, 34(3), p. 307-322.
- PIANTA, R.C. *et al.* (1999). « Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey », *Elementary School Journal*, 100(1), p. 71-86.
- PIANTA, R.C. *et al.* (2001). « Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers », *Early Childhood Education Journal*, 28(3), p. 199-206.
- PIERREHUMBERT, B. (2003). *Le premier lien: théorie de l'attachement*, Paris, Odile Jacob.
- PILLET, V. (2007). « La théorie de l'attachement: pour le meilleur et pour le pire », *Dialogue*, 1(175), p. 7-14.
- PRÉVÔT, O. (2008). « Attentes des familles à l'égard de l'école: une enquête auprès de 2 492 parents », dans G. Pithon (dir.), *Construire une communauté éducative*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 37-50.
- RIMM-KAUFMAN, S.E. (2004). « Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école: une conséquence du développement du jeune enfant », dans R.E. Tremblay, R.G. Barr et R.D. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p. 1-7.
- RIMM-KAUFMAN, S.E. et R.C. PIANTA (2000). « An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), p. 491-511.
- RIMM-KAUFMAN, S.E., R.C. PIANTA et M.J. COX (2000). « Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten », *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), p. 147-166.
- ROUSSILLON, R. (2007). *Manuel de psychopathologie clinique générale*, Paris, Masson.
- ROY, J. (1996). « Et si les enfants d'aujourd'hui avaient besoin d'un autre type d'école? », *Vie pédagogique*, 98, p. 10-16.
- SANDERS, M.T. *et al.* (2008). « Every family: A population approach to reducing behavioral and emotional problems in children making the transition to school », *The Journal of Primary Prevention*, 29(3), p. 197-222.
- SERRES, M. (1991). *Le Tiers-instruit*, Paris, Gallimard.
- SROUFE, L.A. (1983). « Infant care-giver attachment and patterns of adaptation in pre-school: The roots of maladaptation and competence », dans M. Perlmutter (dir.), *Development and Policy Concerning Children with Special Needs*, Hillsdale, Erlbaum, p. 41-83.
- SROUFE, L.A. *et al.* (1999). « Implications of attachment theory for developmental psychopathology », *Development and Psychopathology*, 11(1), p. 1-13.
- TARABULSY, G. *et al.* (2000). « Introduction: comprendre le rôle des relations d'attachement parent-enfant dans le développement humain », dans G. Tarabulsy *et al.* (dir.), *Attachement et développement: le rôle des premières relations dans le développement humain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-24.

- WINNICOTT, D.V. (1960). «La théorie de la relation parents-nourrissons», dans D.V. Winnicott (dir.), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, p. 237-256.
- WINNICOTT, D.V. (1965). *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot.
- ZITOUN, T. et A.-N. PERRET-CLERMONT (2002). «Esquisse d'une psychologie de la transition», *Éducation permanente*, 36(1), p. 12-15.



La transition d'un cycle préscolaire à un cycle scolaire

Marie-Laure Kaiser

*Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV), Lausanne
marie-laure.kaiser@chuv.ch*

La transition d'un cycle préscolaire à un cycle scolaire constitue une étape importante dans la scolarité d'un enfant ; elle requiert une préparation et une attention particulières sur le plan des aptitudes permettant à l'enfant de bénéficier d'un enseignement formel. Ces aptitudes sont définies, d'une part, de manière empirique par les enseignants et enseignantes, qui ont tendance à estimer fondamentale l'aptitude à rester assis et à suivre des consignes et par les parents, qui se réfèrent plutôt à la connaissance de l'alphabet et des chiffres (La Paro et Pianta, 2000). D'autre part, elles ont fait l'objet d'un construit théorique, notamment avec le concept de *school readiness* (aptitude à la scolarité) correspondant à l'aptitude à bénéficier d'un enseignement, qu'il soit de type préscolaire ou scolaire. Lorsque l'enseignement est de type scolaire formel, l'aptitude à la scolarité comprend des aptitudes telles que le langage oral, la capacité à reconnaître et à former des lettres et des chiffres, les fonctions exécutives ainsi que les aptitudes socio-émotionnelles telles que les relations entre pairs, les aptitudes à suivre des consignes ou à réguler son comportement (Duncan *et al.*, 2007). L'apport des travaux dans ce domaine a contribué : 1) à la définition des objectifs d'un enseignement préscolaire ; 2) à l'introduction d'évaluations mesurant l'aptitude à bénéficier d'un enseignement formel ; 3) à l'identification des enfants présentant des besoins spéciaux ou à risque d'échec scolaire ; 4) ainsi qu'au développement de programmes visant à renforcer l'aptitude à la scolarité, destinés soit à une population d'enfants venant de tous horizons, soit à risque d'échec scolaire. Néanmoins, ces contributions suscitent des mesures différentes en fonction de quatre perspectives théoriques (High, 2008).

Issue des travaux de Gesell (1929), la première perspective repose sur les théories « maturationnistes » : elle postule que la maturation neurobiologique précède le développement et que l'aptitude à la scolarité dépend de la présence de comportements permettant de bénéficier d'un enseignement formel comme la maîtrise de soi, la capacité à comprendre et à réaliser une consigne. Si le niveau de développement de l'enfant ne lui permet pas de répondre aux exigences scolaires d'un enseignement formel, le maintien dans un cycle préscolaire est conseillé. Toutefois, les recherches ne mettent pas en évidence l'influence de l'âge sur les performances scolaires, dans la mesure où les enfants plus âgés ne présentent pas un avantage en matière de performances scolaires (Cliffordson et Gustafsson, 2008 ; Shepard et Smith, 1986). De plus, les effets peu concluants du maintien ou du redoublement durant les premières années de la scolarité

ont été largement documentés. En effet, la répétition d'un niveau au primaire augmente le risque de décrochage scolaire et d'orientation dans un cursus scolaire peu exigeant, et elle n'a pas ou peu d'effets sur les apprentissages scolaires de l'enfant (Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005; Crahay, 2003; Doudin et Lafortune, 2006). Si l'approche « maturationaliste » s'inscrit dans une conception endogène du développement, attachant peu d'importance à l'influence de l'environnement, la perspective environnementaliste se fonde sur une conception exogène du développement de l'enfant. Ce développement serait conditionné par les enseignements dont l'enfant a bénéficié. Des programmes d'intervention visant à renforcer les compétences de base ont été conçus tels que Head Start Ready (Wasik, Bond et Hindman, 2006) ou Preschool PATHS Curriculum (Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007). La troisième perspective correspond à une approche socioconstructiviste qui étudie les aspects socioéconomiques, culturels et éducatifs. Des études ont montré que les enfants issus d'un environnement socio-culturel peu favorisé présentaient davantage de risques de retard de développement ou d'obtenir un score inférieur à la moyenne à un test mesurant l'aptitude à la scolarité (Forget-Dubois *et al.*, 2009; Hillemeier *et al.*, 2009). La quatrième perspective est qualifiée « d'exogène », elle se centre tant sur l'enfant et l'environnement que sur l'interaction entre les deux. Elle a contribué à développer des programmes visant à favoriser les habiletés socioémotionnelles ou cognitives des enfants en soutenant les parents dans leur rôle éducatif et l'enseignant et l'enseignante dans leur pratique par un système d'assistance professionnelle ou de mentorat comme les programmes Incredible Years (Webster-Stratton, Reid et Hammond, 2001) ou High Scope Preschool Curriculum (Schweinhart et Weikart, 1997).

1. Les facteurs intervenant dans l'aptitude à être scolarisé

Les facteurs investigués dans les études traitant de l'aptitude à être prêt à recevoir un enseignement formel sont multiples. La santé de l'enfant semble primordiale que ce soit sur les plans nutritif, du sommeil ou des soins pour bénéficier d'un enseignement scolaire formel (Hillemeier *et al.*, 2009). Elle constitue un préalable fondamental pour bénéficier d'un enseignement formel; les enseignants et enseignantes mentionnent l'alimentation, la fatigue ou l'agitation observée

dans des situations familiales peu stables comme facteurs intervenant dans l'aptitude à la scolarité (La Paro et Pianta, 2000). Par ailleurs, les enfants avec des troubles du développement ont, pour la plupart, de faibles résultats à une évaluation de l'aptitude à la scolarité (Lloyd, Irwin et Hertzman, 2009). Toutefois, ces résultats ne signifient pas qu'ils ne peuvent pas entreprendre une scolarité, mais indiquent qu'ils auront besoin de mesures particulières leur permettant de bénéficier d'un enseignement régulier ou adapté. Concernant les enfants venant de tous horizons, la capacité à compter, à reconnaître et à écrire des chiffres jouerait un rôle dans l'aptitude à la scolarité et dans les performances en mathématiques au cours de la scolarité, comme le mettent en évidence Jordan *et al.* (2008). Le constat est identique pour les compétences langagières telles que la présence d'un vocabulaire varié, la capacité à former des phrases, la compréhension de textes ainsi que la connaissance orale et écrite du nom des lettres, qui contribue à améliorer le traitement phonologique et le codage phonème-graphème. La connaissance de lettres favoriserait le développement de la lecture et constituerait l'une des bases fondamentales de la littératie. Ecalle, Magnan et Biot-Chevrier (2008) soulignent l'importance d'un enseignement portant tant sur l'identification que sur l'écriture des lettres à l'école maternelle afin de diminuer l'hétérogénéité des niveaux de connaissance des enfants. L'enseignement de l'écriture présuppose la présence de la capacité à reproduire les formes de base (traits verticaux, horizontaux et diagonaux, cercle, carré, rectangle et triangle). Cette capacité, fréquemment nommée intégration « visuomotrice », serait prédictive de la qualité de l'écriture manuelle chez les enfants scolarisés en cycle préscolaire ou en début de scolarité primaire, lorsque les évaluations ont été administrées durant la même période (Cornhill et Case-Smith, 1996 ; Maki *et al.*, 2001). Toutefois, la valeur prédictive disparaît lorsque les mesures sont réalisées à des moments différents de la scolarité. Ainsi, une mesure de l'intégration visuomotrice effectuée durant l'école maternelle n'est pas prédictive de la qualité de l'écriture à l'école primaire ou autrement dit, la capacité à dessiner des formes de base n'est plus prédictive de la qualité de l'écriture (Goyen et Duff, 2005 ; Marr et Cermark, 2002).

En outre, la capacité à connaître et à écrire les lettres de l'alphabet contribue à développer une écriture manuelle automatisée. Si elle ne l'est pas, l'enfant pourra présenter de plus faibles résultats en orthographe, grammaire et composition (Berninger *et al.*, 1997). En effet, il est placé dans une situation de double tâche avec une attention

focalisée à la fois sur l'acte d'écrire et sur le raisonnement nécessaire à produire un texte écrit de qualité, du point de vue syntaxique et grammatical. De plus, une qualité d'écriture faible ou une absence d'automatisation de l'écriture peut constituer un risque de développer de faibles compétences en littératie. Berninger, Mizokawa et Bragg (1991) relèvent que les enfants présentant des difficultés d'écriture manuelle auront tendance à éviter tout acte nécessitant l'écrit, augmentant ainsi l'écart avec leurs pairs.

De bonnes compétences langagières contribueraient au développement des compétences socioémotionnelles permettant à l'enfant de mieux exprimer ses émotions et d'interagir avec ses pairs de manière constructive (McClelland *et al.*, 2007). Celles-ci comprennent des aptitudes de base telles que la capacité à autoréguler son comportement et ses émotions dans des situations de groupe favorisant des comportements et des attitudes adéquats à l'école tels qu'attendre son tour, suivre des instructions, respecter des règles, coopérer avec ses pairs et être en mesure d'inhiber les comportements impulsifs. Ces aptitudes favoriseraient une attitude positive par rapport à l'apprentissage, une plus importante participation sociale et une diminution des comportements agressifs lorsqu'ils sont observés (Bierman *et al.*, 2008; Von Suchodoletz *et al.*, 2009). De plus, McClelland, Acock et Morrison (2006) mettent en évidence que l'aptitude relative à l'apprentissage incluant la régulation de soi et les compétences sociales ont une influence significative sur les performances en mathématiques et en lecture. Dans une autre recherche portant sur 310 enfants d'âge préscolaire, McClelland *et al.* (2007) ont étudié les relations entre les performances scolaires et l'autorégulation du comportement requérant les fonctions exécutives comme l'attention, la mémoire de travail et le contrôle d'inhibition. Ils ont fait passer deux tests à deux reprises durant l'école maternelle, soit en automne, soit au printemps. Ils ont mis en évidence que le test Head-to-toes-task mesurant l'autorégulation du comportement avait une valeur prédictive des résultats à la Woodcock Johnson Psycho-educational Battery-III Tests of Achievement (WJ-III). Cette batterie de tests comprend une épreuve de littératie émergente, de vocabulaire et de mathématiques. Selon Woodcock et Mather (2000), l'attention sélective interviendrait dans la résolution de problèmes, tandis que la mémoire de travail jouerait un rôle dans la capacité à se remémorer et à suivre une consigne et, par conséquent, à planifier une solution.

Quant au contrôle de l'inhibition, il contribuerait, d'une part, à arrêter un raisonnement incorrect dans un problème donné et, d'autre part, à promouvoir des comportements sociaux adéquats.

Le rôle des fonctions exécutives dans le développement tant des compétences cognitives que sociales a été étudié par d'autres chercheurs. Von Suchodoletz *et al.* (2009) ont conclu qu'une mesure de la régulation du comportement, The Snack Day and Tower of Patience Tasks of the Laboratory Temperament Assessment Battery (Lab-TAB) (voir à ce sujet Goldsmith *et al.*, 1993), administrée à l'école enfantine, avait une valeur prédictive des résultats scolaires de la fin de la première année du primaire, tout comme l'appréciation par les enseignants et enseignantes des comportements de l'enfant. Pour Bierman *et al.* (2008), les fonctions exécutives concernent les processus permettant d'organiser et de réguler les informations et les comportements en réponse aux exigences complexes d'une tâche. Elles font référence à une capacité d'autorégulation intervenant dans l'attention, les émotions et les comportements. Ils ont étudié, auprès d'enfants scolarisés en première année enfantine (âge moyen = 4,5 ans), la valeur prédictive des résultats à des épreuves mesurant les fonctions exécutives des compétences langagières et sociales. Les fonctions exécutives comprenaient : 1) la mémoire de travail mesurée au moyen d'items nécessitant d'écouter une liste de mots et de la reproduire oralement dans le sens inverse ; 2) le contrôle de l'inhibition évalué par une épreuve demandant à l'enfant de taper une fois lorsque l'examineur a frappé deux fois sur la table et inversement ; 3) la capacité à transférer son attention d'une tâche à une autre ; 4) l'attention soutenue ; 5) la capacité de marcher sur une corde rapidement, puis de réduire la vitesse de moitié. Il ressort que les résultats aux trois premières habiletés mesurées en début de l'année enfantine sont prédictives des résultats à un test mesurant les compétences langagières en fin de première année, tandis que les deux autres tâches ne le sont pas. À l'inverse, les deux dernières prédisent les compétences sociales, à l'exception des comportements qualifiés d'agressifs.

2. L'évaluation de l'aptitude à la scolarisation

Les moyens d'évaluation de l'aptitude à la scolarisation formelle peuvent être rangés dans quatre catégories, selon Panter et Bracken (2009). Premièrement, ils considèrent les observations informelles

réalisées par les enseignants et enseignantes sur la base d'items particuliers. Deuxièmement, les tests de développement évaluent le potentiel d'acquisition. Ils se situeraient, pour la plupart, dans une perspective «maturationniste», comme le Gesell School Readiness Test (GSRT), dont traitent Ilg *et al.* (1978), comprenant des épreuves de dessin, d'écriture et de coordination visuomotrice. Ce test, qualifié de mesure qualitative de type observationnel, a bénéficié de peu d'études de validité psychométrique. Dans une étude de Graue et Shepard (1989), les résultats de ce test à l'école enfantine sont faiblement corrélés avec des résultats de fin de première année du primaire. Troisièmement, les évaluations mesurant l'aptitude à la scolarité relèvent plutôt d'une conception environnementaliste. Le test Developmental Indicators for the Assessment of Learning (DIAL-R) (Mardell-Czundnowski et Goldberg, 1998) inclut des épreuves motrices, cognitives et de langage et un questionnaire destiné aux parents portant sur des aspects développementaux et sociaux. S'il présente une bonne fidélité test-retest et interjuges, il a tendance, selon Jacob, Snyder et Wilson (1988), à suridentifier des enfants à risque de difficultés scolaires. La Brigance: inventaire du développement (Brigance, 1991) est une mesure similaire au DIAL-R. Dans une étude de Wenner (1995), elle a identifié de manière correcte 67% des enfants qui ont été référés pour des problèmes spéciaux ou qui n'ont pas été promus à la fin de la première année du primaire. Enfin, le Test de Lollipop (Chew et Lang, 1990) inclut des épreuves de reconnaissance et d'identification de formes, de lettres, de couleurs, d'images et de nombres. Il a une bonne valeur prédictive des résultats scolaires de première, deuxième, troisième et quatrième années du primaire. Il ne comprend pas de seuil précis prédictif de l'aptitude à la scolarisation. Le Metropolitan Readiness Test (MRT) (voir Swanson, Payne et Jackson, 1981) évalue le développement de la littératie au niveau préscolaire comme la mémoire auditive, la reconnaissance de lettres, l'association visuelle, le langage oral et l'écoute dans le cadre scolaire. Au niveau primaire, il évalue les compétences langagières et mathématiques. Quatrièmement, les tests de performances scolaires sont plus récents et mesurent particulièrement l'aptitude à commencer l'école. Le test Phelps Kindergarten Readiness Scale (Augustyniak, Cook-Cottone et Calabrese, 2004) comprend l'évaluation de processus verbaux, perceptuels et auditifs. Les auteurs évaluent les compétences langagières de l'enfant, la mémoire ainsi que sa capacité à comparer et à reproduire des formes. Le test prédit de manière plus fiable les compétences en

lecture que celles en mathématiques. Dans une perspective différente, le Early Development Instrument (Janus et Offord, 2000) est composé d'un questionnaire destiné aux enseignants et enseignantes portant sur cinq domaines : la santé physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité émotionnelle, le développement cognitif et du langage, ainsi que les aptitudes à la communication et les connaissances générales. Ce test a fait l'objet d'une étude montrant de bonnes valeurs psychométriques pour la consistance interne, la validité convergente et la validité concomitante (Janus et Offord, 2007).

Les travaux dans ce domaine ont porté sur la question de l'aptitude à la scolarité auprès d'enfants présentant des besoins particuliers. En référence à un échantillon de 3 677 enfants scolarisés, à l'école enfantine en Colombie-Britannique, au Canada, et présentant des besoins spéciaux, Lloyd, Irwin et Hertzman (2009) ont réalisé une étude longitudinale en considérant leurs résultats au test Early Development Instrument (EDI) et au Foundation Skills Assessment (FSA) en quatrième année du primaire mesurant le calcul, la compréhension orale et l'écriture de l'anglais. Cet échantillon était réparti en fonction des besoins spéciaux en 12 catégories : 1) dépendant physiquement ; 2) sourd et aveugle ; 3) déficient intellectuel moyen à sévère ; 4) troubles physiques ou maladie chronique ; 5) déficit visuel ; 6) malentendant ou sourd ; 7) autiste ; 8) maladie mentale sévère ; 9) déficient intellectuel modéré ; 10) surdoué ; 11) troubles d'apprentissage ; et 12) maladie mentale modérée. À l'exception des enfants surdoués, parmi lesquels 91,9 % étaient prêts à être scolarisés, une très faible proportion des enfants présentant des besoins spéciaux obtenaient des résultats dans la moyenne à l'EDI.

3. Les effets des programmes d'intervention

Les programmes d'intervention auprès d'une population d'enfants sont considérés comme des programmes de prévention pouvant être regroupés en trois catégories, soit les programmes universels touchant l'ensemble de la population, les programmes sélectifs s'adressant à une population à risque et ceux qui concernent une population présentant un trouble reconnu. De plus, la théorie sous-tendant un programme d'intervention peut soit se centrer plus précisément sur l'étiologie d'un problème donné, soit se focaliser sur les modalités d'intervention. En outre, selon Humphries et Keenan (2006), les programmes

d'intervention doivent plutôt s'appuyer sur la promotion des comportements souhaités que sur la réduction de comportements non désirés. Ils devraient intervenir à un âge de développement approprié permettant à l'enfant d'en bénéficier et faire intervenir tant les parents que les enseignants et enseignantes du préscolaire.

Les programmes d'intervention s'axent soit sur un facteur tel que le langage ou les aptitudes socioémotionnelles, soit sur plusieurs facteurs comme le langage, les interactions sociales, les aptitudes socioémotionnelles ou les compétences en mathématiques. Wasik et Bond (2001) ont introduit un programme axé sur des lectures de livres qui incitent des échanges verbaux favorisant tant l'expression orale que la compréhension et la capacité à associer des sons pour former des mots. Les enfants ayant suivi un tel enseignement ont présenté de meilleurs résultats à un test de lecture que les enfants d'un groupe contrôle. Ecalle, Magnan et Biot-Chevrier (2008) ont réalisé une étude auprès d'enfants scolarisés à l'école maternelle dont l'âge moyen est de quatre ans et dix mois. Les enfants du groupe expérimental ont bénéficié de cinq séances d'entraînement durant une semaine, apprenant ainsi quatre lettres. Le programme prévoit notamment des jeux de devinettes, d'écriture des lettres et des jeux avec les sons de ces lettres. À la suite de cette intervention, les lettres enseignées étaient acquises par le groupe expérimental, alors qu'elles ne l'étaient pas par le groupe contrôle. Certains programmes visent à améliorer les compétences socioémotionnelles des enfants. Le programme *Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* (voir Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007) favorise le contrôle de soi, une estime de soi positive, une conscience émotionnelle et des aptitudes sociales. Les enseignants et les parents ont évalué plus positivement les comportements sociaux des enfants qui ont suivi un tel programme par rapport à ceux du groupe contrôle sans programme particulier. Destiné à des enfants présentant des problèmes de comportement, le *Dinosaur School Program* a pour objectif de développer les aptitudes sociales, la compréhension émotionnelle, la régulation de soi et les résolutions de problèmes sociaux. Une nette amélioration a été observée pour un groupe d'enfants suivant un tel programme; elle a été maintenue une année après l'intervention (Webster-Stratton et Reid, 2004).

Plusieurs programmes concernent le développement des compétences langagières et socioémotionnelles: ils permettent ainsi une interrelation entre ces deux compétences. Le programme *Head Start REDI* a pour objectif de renforcer les compétences des enseignants à

stimuler les compétences langagières de l'enfant, que ce soit pour la conversation, la compréhension orale ou pour le vocabulaire, ainsi que les compétences socioémotionnelles basées sur le programme PATHS. Bierman *et al.* (2008) ont effectué une étude auprès de deux cohortes d'enfants en classe préscolaire. Le groupe expérimental a bénéficié du programme REDI pour lequel les enseignants et les enseignantes avaient été formés, tandis que les parents ont reçu, à trois reprises, une vidéo leur donnant des conseils d'éducation et des idées d'activités. Le groupe contrôle a poursuivi le programme scolaire régulier. L'effet du programme a été mesuré au moyen d'évaluations portant sur les compétences langagières, sur les aptitudes préscolaires en littératie, la compréhension orale, les compétences socioémotionnelles et l'engagement par rapport à un apprentissage à l'école. De plus, les parents, les enseignants et les enseignantes ont rempli l'échelle d'évaluation du Déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité selon le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 2003). Les effets du programme d'intervention ont été significatifs en ce qui a trait aux aptitudes préscolaires et socioémotionnelles, à l'exception de la compréhension de la grammaire et de l'imitation de phrases, ainsi que de l'identification de lettres. Les parents observent des progrès importants dans les communications verbales à la maison, tandis que les observateurs extérieurs relèvent des améliorations dans les comportements sociaux, hormis les comportements agressifs.

Le programme Chicago Parent Center and Expansion (CPC) (Reynolds, 1994) porte sur les compétences scolaires et comportementales. Il débute au niveau préscolaire et se poursuit jusqu'en troisième année du primaire. Le programme est adapté en fonction du niveau de l'enfant et comprend notamment des centres parents-enfants et des groupes de lecture ou de calcul lorsque les enfants suivent un enseignement formel. Dans une étude longitudinale, Reynolds (1994) décrit de meilleurs résultats en français et en mathématiques, des comportements sociaux plus adéquats et un investissement des parents dans le cadre scolaire plus important. Issu des théories piagétienne, le programme High Scope vise à promouvoir le développement cognitif et social d'enfants issus de familles à faibles revenus, en proposant des espaces de jeux favorisant l'intérêt et le développement de l'enfant. Les enfants ayant bénéficié de ce programme ne présentent pas de différence de curriculum scolaire avec ceux qui ont suivi un programme régulier. Le plus grand bénéfice a porté sur le fait que ces enfants comptaient moins d'infractions à la loi (Schweinhart et Weikart, 1997).

■ Conclusion

La transition d'un cycle préscolaire à une scolarité primaire constitue à la fois un processus dans lequel interviennent différents acteurs et un état dans la mesure où l'aptitude à la scolarité, lorsqu'elle est évaluée par un test, ne peut être que le résultat d'une ou de deux évaluations ponctuelles durant la scolarité enfantine. Les facteurs composant l'aptitude à la scolarité sont multiples et selon la méta-analyse de Duncan *et al.* (2007), les aptitudes en mathématiques présentent la plus forte valeur prédictive des résultats scolaires futurs, suivies par la lecture et l'attention, tandis que les composantes socioémotionnelles ne constituent que de faibles prédicteurs. Ces résultats rejoignent ceux de La Paro et Pianta (2000) dans leur méta-analyse, qui concluent que si les évaluations de l'aptitude à la scolarité ont une bonne valeur prédictive des performances scolaires, elles ne prédisent pas le développement social ou comportemental de l'enfant dans le cadre scolaire.

Néanmoins, l'évaluation de jeunes enfants fait l'objet de critiques. Shepard (1997) met en doute la capacité de très jeunes enfants à comprendre et à suivre les consignes d'un test. De plus, La Paro et Pianta (2000) soulèvent la problématique de la stabilité de l'évolution de l'enfant à la suite des résultats de leur méta-analyse corrélacionnelle portant sur des études longitudinales. En effet, ils mettent en évidence que les tests de type cognitif prédisent 25 % de la variance des résultats scolaires au cours de la première ou de la deuxième année du primaire. Ces critiques ont permis de développer des évaluations remplies par les enseignants et enseignantes comme l'EDI. Dans la même perspective, Antoniotti, Corcella et Albanese (2006) ont développé le Programme de dépistage précoce des difficultés d'apprentissage, qui comprend un questionnaire d'observation portant sur des habiletés générales comme le comportement, la motricité ou l'expression orale, et sur des habiletés particulières comprenant la préalphabétisation et la prémathématisation.

Une évaluation systématique des enfants risque d'avoir des effets pervers, comme le relève High (2008), avec une entrée différée à l'école primaire d'enfants présentant des scores inférieurs à la moyenne d'un test mesurant l'aptitude à la scolarisation. De plus, la reconnaissance précoce d'un retard de développement ou de potentielles difficultés scolaires pourrait avoir un effet négatif sur le déroulement de la scolarité en les orientant vers une filière scolaire non régulière, ou en leur procurant des leçons de soutien hors classe. Doudin et Lafortune

(2006) recensent les effets peu concluants des mesures de soutien scolaire. Néanmoins, le dépistage précoce de difficultés d'apprentissage, lorsqu'il est accompagné de mesures pédagogo-thérapeutiques adéquates, contribue à prévenir un échec scolaire (Antoniotti, Corcella et Albanese, 2006). Et, comme le relèvent Janus et Offord (2007), la proportion d'enfants ne parvenant pas à bénéficier pleinement d'un enseignement formel frôlerait les 25 %. Leur identification constituerait une mesure de santé publique, car la contribution de cette problématique aux coûts de la santé serait plus importante que celle d'enfants présentant des déficits sévères.

L'absence d'évaluation systématique des aptitudes préscolaires soulève d'autres constats. En effet, cette situation nécessite de la part des enseignants et des enseignantes de reconnaître les enfants en difficulté avec la possibilité de proposer une évaluation psychologique ou la rétention en cycle préscolaire selon les systèmes scolaires. En l'absence de critères définis, le traitement des enfants est alors inégal, dans la mesure où il dépend du jugement de chaque enseignant ou enseignante et des exigences posées de manière plus ou moins explicite par les établissements scolaires. L'inégalité du traitement repose également sur le fait que les enfants présentant des besoins particuliers profiteront de mesures particulières s'ils ont été dépistés, tandis que ceux qui ne l'ont pas été n'en bénéficieront pas.

Les programmes d'intervention multifactoriels centrés sur le soutien de l'enseignant ou de l'enseignante et des parents dans leur interaction avec l'enfant, dont l'objectif est de renforcer les compétences en mathématiques, langagières orales et écrites et socioémotionnelles ont des effets bénéfiques. Ils contribuent, d'une part, à diminuer les inégalités entre les enfants en améliorant les performances scolaires et, d'autre part, ils encouragent les aptitudes relatives à l'apprentissage comme le contrôle de soi, la capacité à se concentrer sur une tâche, à organiser ses affaires, à étudier de manière indépendante ou à travailler en groupe (McClelland, Acock et Morrison, 2006). Pour les enfants identifiés à risque de troubles d'apprentissage scolaire, des mesures particulières comme le mentorat ou l'aide professionnelle des enseignants ou enseignantes sont susceptibles d'être bénéfiques tout comme un partenariat entre les parents, l'enseignant et l'enfant, comme le montre l'étude de Power, Tresco et Cassano (2009) sur une intervention en milieu scolaire destinée à des enfants présentant un trouble du déficit avec ou sans hyperactivité. Elle porte sur l'utilisation de stratégies d'enseignement dont l'efficacité a été expérimentée

scientifiquement comme la participation active de l'élève dans la définition d'objectifs, dans les tâches nouvelles, le tutorat des parents dans les différentes stratégies mises en place et les brefs rapports quotidiens.

La transition entre l'école élémentaire et l'école primaire des enfants, et plus particulièrement des enfants présentant des besoins spéciaux, nécessite une politique bien définie. La présence d'infrastructures favorisant le soutien des parents et des professionnels, dans la mesure où chaque établissement précise les objectifs et les moyens; les documents écrits permettant de communiquer des informations concernant l'enfant et les règlements favorisant l'intégration ainsi que des professionnels accomplissant précisément cette tâche représentent les éléments jugés les plus utiles par les parents dans l'étude de Rous, Myers et Stricklin (2007). L'établissement d'objectifs pour le cycle préscolaire constitue un élément important pour définir les programmes et diminuer l'hétérogénéité des niveaux de développement ou d'acquisition entre les enfants. La formation des enseignants et enseignantes aux différentes modalités pédagogiques ou programmes d'intervention destinés à des enfants présentant des besoins particuliers constitue un élément-clé, puisque les programmes les plus efficaces portent, notamment, sur le soutien des enseignants ou enseignantes. De plus, le dépistage systématique des enfants à risque de développer des difficultés scolaires est fondamental, notamment dans une orientation écologique avec une appréciation par les enseignants et enseignantes des habiletés des enfants tels que l'EDI ou le Programme de dépistage précoce des difficultés d'apprentissage. Des évaluations complémentaires pourraient alors être menées pour définir plus précisément les difficultés constatées et pour proposer des mesures pédagogiques favorisant l'inclusion des enfants qui présentent des besoins particuliers.

Bibliographie

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA (2003). *DSM-IV-T. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux: version internationale avec les codes CIM-10*, 4^e édition, Paris, Masson.

- ANTONIOTTI, C., C. CORCELLA et O. ALBANESE (2006). «Dépistage précoce à risque de difficultés d'apprentissage (DPDA) : un programme de formation destiné aux enseignants», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'enfants ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 165-183.
- AUGUSTYNIAK, K.M., C.P. COOK-COTTONE et N. CALABRESE (2004). «The predictive validity of the Phelps kindergarten readiness scale», *Psychology in the Schools*, 41(5), p. 509-516.
- BERNINGER, V., D. MIZOKAWA et R. BRAGG (1991). «Theory-based diagnosis and remediation of writing», *Journal of School Psychology*, 29, p. 57-59.
- BERNINGER, V.W. et al. (1997). «Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition», *Journal of Educational Psychology*, 89(4), p. 652-666.
- BIERMAN, K.L. et al. (2008). «Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program», *Development and Psychopathology*, 20(3), p. 821-843.
- BLESS, G., P. BONVIN et M. SCHÜPBACH (2005). *Le redoublement scolaire : ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*, Berne, Haupt Verlag.
- BRIGANCE, A. (1991). *Brigance Inventory of Early Development*, North Billerica, Curriculum Associates.
- CHEW, A.L. et W.S. LANG (1990). «Predicting academic-achievement in kindergarten and 1st-grade from prekindergarten scores on the lollipop test and dial», *Educational and Psychological Measurement*, 50(2), p. 431-437.
- CLIFFORDSON, C. et J.E. GUSTAFSSON (2008). «Effects of age and schooling on intellectual performance : Estimates obtained from analysis of continuous variation in age and length of schooling», *Intelligence*, 36(2), p. 143-152.
- CORNHILL, H. et J. CASE-SMITH (1996). «Factors that relate good and poor handwriting», *The American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), p. 732-739.
- CRAHAY, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- DOMITROVICH, C., R. CORTES et M. GREENBERG (2007). «Improving young children's social and emotional competence : A randomized trial of the preschool PATHS Curriculum», *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), p. 67-91.
- DOUDIN, P.-A. (1996). «Élèves en difficulté. La pédagogie compensatoire est-elle efficace?», *Psychoscope*, 9, p. 4-7.
- DOUDIN, P.-A. et L. LAFORTUNE (2006). «Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'enfants ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-69.
- DUNCAN, G.J. et al. (2007). «School readiness and later achievement», *Developmental Psychology*, 43(6), p. 1428-1446.

- ECALLE, J., A. MAGNAN et C. BIOT-CHEVRIER (2008). «Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers», *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), p. 303-325.
- FORGET-DUBOIS, N. *et al.* (2009). «Early child language mediates the relation between home environment and school readiness», *Child Development*, 80(3), p. 736-749.
- GESELL, A. (1929). «Maturation and infant behavior pattern», *Psychological Review*, 36(4), p. 307-319.
- GOLDSMITH, J. *et al.* (1993). *The Laboratory Temperament Assessment Battery (Preschool Version 0.5): Technical Report*, Madison, Department of Psychology, University of Wisconsin.
- GOYEN, T.-A. et S. DUFF (2005). «Discriminant validity of the developmental test of visual-motor integration in relation to children with handwriting dysfunction», *Australian Occupational Therapy Journal*, 52(2), p. 109-115.
- GRAUE, M.E. et L.A. SHEPARD (1989). «Predictive validity of the Gesell School Readiness Test», *Early Childhood Research Quarterly*, 4, p. 303-315.
- HIGH, P.C. (2008). «School readiness», *Pediatrics*, 121(4), p. E1008-E1015.
- HILLEMEIER, M.M. *et al.* (2009). «Disparities in the prevalence of cognitive delay: How early do they appear?», *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 23(3), p. 186-198.
- HUMPHRIES, M.L. et K.E. KEENAN (2006). «Theoretical, developmental and cultural orientations of school-based prevention programs for preschoolers», *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), p. 135-148.
- ILG, F. *et al.* (1978). *Gesell School Readiness Test*, New York, Harper & Row.
- JACOB, S., K. SNYDER et J. WILSON (1988). «Validity of the Dial-R for identifying children with special needs and predicting early reading achievement», *Journal of Psycho-Educational Assessment*, 6, p. 289-297.
- JANUS, M. et D.R. OFFORD (2000). «Readiness to learn at school», *ISUMA*, 1(2), p. 71-75.
- JANUS, M. et D.R. OFFORD (2007). «Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness», *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), p. 1-22.
- JORDAN, N.C. *et al.* (2008). «Development of number combination skill in the early school years: When do fingers help?», *Developmental Science*, 11(5), p. 662-668.
- LA PARO, K.M. et R.C. Pianta (2000). «Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review», *Review of Educational Research*, 70(4), p. 443-484.
- LLOYD, J.E.V., L.G. IRWIN et C. HERTZMAN (2009). «Kindergarten school readiness and fourth-grade literacy and numeracy outcomes of children with special needs: A population-based study», *Educational Psychology*, 29(5), p. 583-602.
- MAKI, H.S. *et al.* (2001). «Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(7/8), p. 643-672.

- MARDELL-CZUDNOWSKI, C. et D.S. GOLDBERG (1998). *Developmental Indicators for Assessment of Learning (DIAL-3)*, 3^e édition, Circle Pines, American Guidance Service.
- MARR, D. et S.A. CERMARK (2002). «Predicting handwriting performance of early elementary students with the developmental test of visual-motor integration», *Perceptual and Motor Skills*, 95(2), p. 661-669.
- MCCLELLAND, M.M., A.C. ACOCK et F.J. MORRISON (2006). «The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), p. 471-490.
- MCCLELLAND, M.M. *et al.* (2007). «Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills», *Developmental Psychology*, 43(4), p. 947-959.
- PANTER, J.E. et B.A. BRACKEN (2009). «Validity of the Bracken school readiness assessment for predicting first grade readiness», *Psychology in the Schools*, 46(5), p. 397-409.
- POWER, T.J., K.E. TRESKO et M.C. CASSANO (2009). «School-based interventions for students with attention deficit/hyperactivity disorder», *Current Psychiatry Reports*, 11, p. 407-414.
- REYNOLDS, A.J. (1994). «Effects of a preschool plus follow-on intervention for children at risk», *Developmental Psychology*, 30(6), p. 787-804.
- ROUS, B., C.T. MYERS et S.B. STRICKLIN (2007). «Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families», *Journal of Early Intervention*, 30(1), p. 1-18.
- SCHWEINHART, L.J. et D.P. WEIKART (1997). «The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23», *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), p. 117-143.
- SHEPARD, L.A. (1997). «Children not ready to learn? The invalidity of school readiness testing», *Psychology in the Schools*, 34(2), p. 85-97.
- SHEPARD, L.A. et M.L. SMITH (1986). «Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention», *Educational Leadership*, 44(3), p. 78-86.
- SWANSON, B.B., D.A. PAYNE et B. JACKSON (1981). «A predictive-validity study of the metropolitan readiness test and meeting street school screening-test against 1st grade metropolitan achievement-test scores», *Educational and Psychological Measurement*, 41(2), p. 575-578.
- VON SUCHODOLETZ, A. *et al.* (2009). «Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation», *Learning and Individual Differences*, 19(4), p. 561-566.
- WASIK, B.A. et M.A. BOND (2001). «Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms», *Journal of Educational Psychology*, 93(2), p. 243-250.
- WASIK, B.A., M.A. BOND et A. HINDMAN (2006). «The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers», *Journal of Educational Psychology*, 98(1), p. 63-74.

- WEBSTER-STRATTON, C. et M.J. REID (2004). «Strengthening social and emotional competence in young children–The foundation for early school readiness and success–Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum», *Infants and Young Children*, 17(2), p. 96-113.
- WEBSTER-STRATTON, C., M.J. REID et M. HAMMOND (2001). «Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefit?», *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), p. 943-952.
- WENNER, G. (1995). «Kindergarten screens as tools for the early identification of children at risk for remediation or grade retention», *Psychology in the Schools*, 32(4), p. 249-254.
- WOODCOCK, R.W. et N. MATHER (2000). «Woodcock Johnson Psycho-educational Battery-III tests of Achievement-III», Itasca, Riverside.

E

I

T

R

A

P



**L'ÉCOLE PRIMAIRE
ET SECONDAIRE**

3

Un travail d'équipe **La coordination entre enseignants** **et enseignantes du primaire** **et du secondaire**

Clare Benson
Birmingham City University
clare.benson@bcu.ac.uk

En Angleterre, le débat et les discussions à propos de la transition entre l'école primaire (5-11 ans) et l'enseignement secondaire (11-16 ans) dure depuis de nombreuses années. Les travaux de recherche se sont intéressés aux problèmes de transition en général (Hargreaves et Galton, 2002) et à la problématique des matières enseignées, en particulier. De nombreuses études ont porté sur la transition dans l'enseignement des sciences (Braund et Driver, 2005; Campbell *et al.*, 2001; Dawson et Shipstone, 1991). Lewis et Wray (2000a, 2000b), de leur côté, se sont intéressés à la littérature. Cependant, peu d'études ont abordé les domaines liés au design et à la technologie, et les rares recherches s'y rapportant se sont surtout intéressées aux perceptions des élèves plutôt qu'aux perceptions et aux comportements des enseignants et enseignantes concernés. Ce chapitre présente une revue d'une série de projets menés en Angleterre, projets financés par le Department for Education and Skills (DfES) et la Teacher Development Agency (TDA), et réalisés dans le cadre du programme « Travailler ensemble : coordination entre enseignants ou enseignantes du primaire et du secondaire ». Dans le cadre de ces projets, le personnel enseignant du secondaire apportait du soutien à celui du primaire, et ce chapitre se centre sur le point de vue des enseignants et enseignantes du secondaire. Les données ont été recueillies grâce à un questionnaire et à des entretiens réalisés auprès d'enseignantes et d'enseignants du secondaire qui étaient engagés dans des activités de coordination avec des écoles primaires dans le cadre de leur travail. L'analyse des données présente le point de vue des professionnels concernant l'enseignement de la matière Design et technologie au primaire, le déroulement de la coordination, les résultats attendus, ainsi que les résultats positifs et les difficultés qu'ils ont rencontrées. Cette analyse est suivie de conclusions et de suggestions qui sont proposées en matière de bonnes pratiques.

1. Le passage du primaire au secondaire

Une série de programmes financés par l'État et s'intéressant au passage entre l'enseignement primaire et secondaire ont été mis en place pour étudier un certain nombre de problèmes risquant de survenir lors de cette transition. De nombreux travaux ont traité des problèmes liés à la transition (Hargreaves et Galton, 2002; QCA, 1998; SCAA, 1996; Schagen et Kerr, 1999) et, bien que l'on puisse espérer que ces projets engendreront de bonnes pratiques en matière de transition, leur

objectif principal était de développer de bonnes pratiques de travail pour les enseignants et enseignantes du secondaire, notamment dans leurs relations avec les écoles primaires. L'idée première était de faire émerger un certain nombre de facteurs facilitant l'identification des aspects ayant un effet négatif sur la relation de coordination, et partant de là, de développer des stratégies qui visaient à surmonter ces difficultés. Des données ont été recueillies auprès d'enseignants et d'enseignantes du primaire et du secondaire, avant et après le déroulement des programmes. Le présent chapitre s'intéresse aux données recueillies auprès du personnel enseignant du secondaire dans la phase précédant la mise en œuvre des programmes. Nous analysons en détail les perceptions du personnel enseignant à propos du travail de coordination avec les écoles primaires avant qu'il ne prenne part aux programmes. Les résultats obtenus lors d'un important programme financé par la National Foundation for Educational Research (NFER) ont mis en évidence le sentiment que les enseignants et enseignantes du secondaire se percevaient parfois comme étant les « experts » : ceux qui peuvent apporter à leurs collègues du primaire les connaissances dont ils ont besoin. Ils se sentent capables de prendre le relais, dans la mesure où ils ont l'impression que leurs collègues du primaire ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour proposer les activités appropriées dans leurs classes (Schagen et Kerr, 1999). C'est là l'un des aspects qui a été étudié.

Tous les enseignants et enseignantes ont suivi une formation donnée par les écoles avec une spécialisation en technologie (Specialist School and Academy Trust – SSAT). Sur un total de 2975 écoles, 543 d'entre elles ont reçu cette spécialisation¹. Les écoles SSAT perçoivent du financement qu'elles doivent utiliser pour aider les écoles primaires d'où proviennent les élèves qu'elles accueillent. Bien que pour certaines écoles secondaires, il existe un groupe d'écoles primaires clairement défini dans une zone géographique proche, d'autres écoles SSAT ne comptent que 50 % ou 60 % d'élèves issus de ces écoles primaires dans leur zone géographique proche. Par conséquent, le financement est attribué de façon très différente d'une école secondaire à l'autre, et celles qui accueillent des élèves provenant d'un grand nombre d'écoles primaires établissent généralement des liens plus étroits avec un petit nombre seulement.

1. <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101119131802/http://www.standards.dcsf.gov.uk>>.

2. Une étude

Les données ont été recueillies dans le cadre d'une série de programmes centrés autour du thème « Travailler ensemble : coordination entre enseignants ou enseignantes du primaire et du secondaire ». Bien que les programmes aient été mis en œuvre de différentes façons, tous les participants à cette étude avaient comme point commun d'être des enseignants et des enseignantes du secondaire ayant des responsabilités de coordination avec le primaire pour la matière Design et technologie au sein de leur école. Les données analysées provenaient d'un questionnaire préliminaire au projet auquel les enseignants et enseignantes devaient répondre, ainsi que d'entretiens semi-directifs réalisés pendant le déroulement du programme. Cinquante-cinq enseignants et enseignantes ont pris part à cette étude (10 % des écoles de technologie – SSAT) ; ils ont tous retourné le questionnaire rempli, dans la mesure où ils l'ont apporté lors de la session de formation. Ils provenaient de toutes les régions d'Angleterre et il y avait une répartition hommes/femmes de l'ordre de 23 % et 77 % respectivement. Six écoles ont choisi de fournir des études de cas et certaines des données rapportées dans celles-ci ont servi à étayer les résultats obtenus à l'aide des questionnaires.

Le recours à des questionnaires était justifié par le fait qu'il s'agissait de la méthode la mieux adaptée pour recueillir la gamme d'informations souhaitées sur une période de temps limitée et la plus économique en matière de coût. Les questionnaires offraient aux participants l'occasion de fournir des données quantitatives et qualitatives. Les informations recueillies dans le cadre des questionnaires préliminaires comprenaient les domaines suivants :

- la compréhension des participants au sujet de la nature du design et de la technologie ;
- leurs propres connaissances du design et de la technologie dans l'enseignement primaire, y compris les formations qu'ils ont pu suivre dans le cadre de leur rôle de coordination ;
- les initiatives en cours avec les écoles primaires et les raisons pour lesquelles elles ont été mises en place ;
- la perception des succès ou des difficultés/déceptions du travail de coordination entrepris jusqu'à présent.

Les limites de l'utilisation des questionnaires sont bien documentées (Oppenheim, 2003), mais le plus grand soin a été apporté pour développer des questionnaires permettant de recueillir à la fois

des données quantitatives et qualitatives, et des informations-clés. Les questionnaires ont été testés avec un petit groupe d'enseignants et enseignantes (neuf) du secondaire qui suivaient une formation différente, et des modifications mineures y ont été apportées à l'aide de leur rétroaction.

En plus des programmes à proprement parler, des études ont été réalisées avec deux autres groupes d'enseignants du secondaire provenant de différentes régions d'Angleterre qui venaient participer à des conférences d'une journée sur le design et la technologie. Tous les enseignants étaient issus d'écoles SSAT et travaillaient avec les écoles primaires de leur arrondissement. Un autre groupe de 82 professionnels (15% de toutes les écoles SSAT) a également été interrogé. Les données étaient recueillies grâce à une version abrégée du questionnaire et aussi sous forme de rétroaction informelle de la part des groupes, tout au long de la journée de formation. Ces données n'ont pas été reprises pour compléter l'analyse des données obtenues dans le cadre des programmes. Par contre, elles ont été analysées et sont utilisées pour étayer (ou non) les résultats/conclusions des programmes. Globalement, 25% des données concernent les écoles de technologie – SSAT. À partir de cet échantillon, il est alors possible de généraliser des conclusions qui sont applicables à toutes les écoles.

3. Résultats et discussion

Aucune différence significative n'a été trouvée concernant la région d'origine des enseignants et enseignantes (qui venaient de toute l'Angleterre), le sexe, l'expérience de l'enseignement ou l'expérience (nombre d'années) dans les activités de coordination. Presque tous les professionnels (95%) comptaient moins de quatre ans d'ancienneté au regard de leurs activités de coordination. Ils avaient le sentiment d'en être seulement au début de leur travail dans ce domaine. Il n'a donc pas été possible d'analyser la perception de l'effet de leur travail de coordination à long terme.

3.1. La compréhension de la nature du design et de la technologie

Dans la mesure où tous les enseignants et enseignantes du secondaire possédaient un diplôme en lien avec le design et la technologie et qu'ils avaient tous obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur – Post

Graduate Certificate in Education (PGCE) – permettant d'enseigner certains sinon tous les aspects de cette matière, il était naturel de penser qu'ils auraient une bonne compréhension de la nature du sujet. Cependant, alors que la majorité des enseignants et enseignantes ont utilisé des mots/phrases, tels que design et fabrication, produit fonctionnel, conception, avoir l'occasion de faire des choix pertinents, but et utilisateur, une minorité significative (37 %) d'entre eux a insisté sur l'importance du produit fini, sur le fait de créer des produits de bonne qualité, ainsi que sur l'enseignement de compétences pratiques. Ce sont là des éléments importants qui doivent être examinés dans le contexte global du design et de la technologie. Les données qualitatives recueillies au cours des entrevues ont révélé que la compréhension de la nature du sujet n'était pas parfaitement claire, ce qui étaient les premiers résultats obtenus à l'aide des questionnaires. Cette minorité semblait insister davantage sur des tâches pratiques ciblées (qui développent des connaissances ou des compétences précises) que sur des tâches consistant à concevoir et à réaliser. L'importance de prendre en compte un utilisateur et une finalité ainsi que la notion de produit fonctionnel n'étaient pas comprises. Par exemple, en design et en technologie, faire réaliser aux enfants un trébuchet, un véhicule avec des fruits et des légumes ou encore un pont était considéré comme étant pertinent, alors que ces activités n'ont pas d'utilité clairement définie.

Plusieurs enseignants et enseignantes du primaire n'ont pas une compréhension claire de la nature de cette matière (Ritchie, 1995), et cette situation persiste encore aujourd'hui (Ofsted, 2009). Dans la mesure où l'enseignement pratique au primaire doit reposer sur une bonne compréhension du sujet, il semble difficile d'imaginer comment cette minorité non négligeable d'enseignants et d'enseignantes pourrait contribuer efficacement à la mise en œuvre de bonnes pratiques en la matière, dans les écoles primaires d'origine des élèves.

3.2. Les connaissances du design et de la technologie dans l'enseignement primaire, y compris les formations suivies dans le cadre de leur rôle de coordination

Il est important pour le personnel enseignant d'avoir des connaissances du design et de la technologie dans l'enseignement primaire, y compris les formations suivies dans le cadre de leur rôle de coordination. En effet, une bonne compréhension du fonctionnement des

écoles primaires et de l'enseignement du design et de la technologie, en particulier, semble une condition nécessaire pour pouvoir coordonner efficacement les activités avec l'enseignement primaire. Les écoles primaires diffèrent des écoles secondaires sur de nombreux points. Les enseignants et enseignantes disposent généralement de leur propre salle de classe pour toutes les matières; les horaires sont plus souples avec des périodes moins rigides allouées pour chaque matière; ils arrivent à mieux connaître leurs élèves dans la mesure où ils n'ont que 30 à 35 enfants à gérer; et les enseignants et enseignantes du primaire doivent maîtriser tout le cursus; ainsi, ils perçoivent mieux les liens qui existent entre les matières (Ruddock et Flutter, 2004). Seulement 6% des enseignants et enseignantes du secondaire avaient le sentiment d'avoir une bonne connaissance du fonctionnement des écoles primaires, et 15% pensaient avoir une idée de leur fonctionnement. Sur ces 21%, 16% rapportaient qu'ils avaient acquis cette connaissance par le biais de leur propre expérience en tant que parents, et non par l'entremise de leurs activités professionnelles. Aucun des enseignants et enseignantes n'avait suivi de formation concernant le fonctionnement des écoles primaires en général. Ils n'avaient également suivi aucune formation sur la façon dont ces écoles primaires d'où sont originaires leurs élèves fonctionnaient et planifiaient leurs programmes.

La situation était similaire quant à la connaissance et à la compréhension du design et de la technologie au primaire. Bien que la nature du design et de la technologie ne change pas fondamentalement entre le primaire et le secondaire, il existe certaines différences en matière de planification, de contexte et de ressources comme les outils utilisés, les équipements et le matériel. Par exemple, les enseignants et enseignantes du secondaire ne comprenaient pas comment il était possible ou trouvaient difficile d'enseigner le design et la technologie dans des salles non prévues à cet effet. Au vu de ce manque d'expertise, il est difficile d'imaginer comment les professionnels du secondaire pouvaient apporter une aide efficace à leurs homologues du primaire pour la planification ou l'enseignement du design et de la technologie à des enfants du primaire. L'analyse des données recueillies dans le cadre d'études complémentaires étaye les résultats obtenus avec les programmes. En effet, les enseignants et enseignantes du secondaire eux-mêmes ont témoigné de leur manque de confiance pour aider leurs collègues du primaire à développer de bonnes pratiques dans leur enseignement.

De nombreux éléments viennent soutenir la notion que les enseignants et enseignantes du primaire n'ont ni la connaissance ni une compréhension suffisante du design et de la technologie, et que, par conséquent, ils manquent de confiance pour enseigner cette matière (Ofsted, 2008, 2009). Il est donc essentiel que les enseignants et enseignantes du secondaire qui sont appelés à aider leurs homologues du primaire aient une représentation claire du travail approprié qui doit être réalisé et qui aura un effet positif en matière de pratiques.

3.3. Les initiatives menées avec les écoles primaires

Le travail entrepris par les enseignants et enseignantes du secondaire peut être divisé en trois catégories: planification et mise en œuvre pour l'école dans son entier: 1%; aide à une unité de travail avec les élèves de cinquième année – Y5 (9-10 ans) ou de sixième année – Y6 (10-11 ans): 52%; gestion des «compétitions/défis»: 42%; autres activités: 5%. Bien qu'il n'existe pas de programme prédéfini régissant la coordination entre le primaire et le secondaire, les écoles secondaires reçoivent un financement pour leur travail en lien avec le primaire, avec l'attente d'un effet positif sur l'école primaire. Ce dernier pouvant être à court ou à long terme, il serait cependant plus bénéfique et plus économique, bien entendu, que l'effet apporte des bénéfices à long terme.

3.3.1. La planification et la mise en œuvre au niveau des écoles

L'un des résultats surprenants fut le fait qu'une seule enseignante du secondaire avait essayé d'avoir une vue d'ensemble du design et de la technologie dans l'une des principales écoles primaires d'où provenaient ses élèves avant d'entreprendre et de développer d'autres projets ou unités de travail.

Je ne savais pas trop par où commencer lorsqu'on m'a confié la responsabilité de coordonner les activités avec les écoles primaires locales. Je ne savais vraiment rien des pratiques au primaire ou comment le design et la technologie y étaient enseignés. J'ai décidé de commencer à travailler avec une seule école pour que ce soit gérable, ce qui fut assez réaliste. J'ai envoyé plusieurs lettres et lorsqu'une enseignante a répondu assez rapidement, j'ai choisi son école. J'ai pu la rencontrer après la classe; on a discuté un peu et on a fait connaissance [...]. J'ai suggéré que la meilleure solution était peut-être de faire un bilan afin que l'on puisse se rendre compte de quels étaient les points forts ainsi que les domaines qui

devaient être consolidés. Je lui ai dit que bien que j'étais assez confiante en ce qui concernait le design et la technologie, c'était elle qui était l'experte en ce qui concernait les pratiques dans l'enseignement primaire et que ce serait bien que l'on puisse travailler ensemble sur cet aspect.

Il semblerait qu'une manière efficace de travailler ensemble est de déterminer les points que l'école a le plus besoin de développer. De cette façon, il est plus facile d'obtenir un effet positif, et les deux parties peuvent observer que les efforts mènent vers la mise en place de bonnes ou de meilleures pratiques. L'enseignante du secondaire a choisi l'école qui a répondu le plus rapidement, car il lui a semblé que l'enseignante de cette école était motivée et enthousiaste envers le projet, ce qui était un bon point de départ. L'enseignante du secondaire a précisé qu'elle souhaitait combiner leurs domaines d'expertise respectifs afin de former une équipe efficace, et ne s'est pas présentée comme une «experte» venant dire à l'enseignante du primaire comment il fallait faire.

Nous avons utilisé une procédure de bilan que l'enseignante du primaire avait déjà utilisée dans le cadre d'une formation en l'adaptant à nos besoins. Nous avons considéré des aspects tels que la planification et la mise en œuvre afin de voir s'il existait un programme étendu et diversifié pour le design et la technologie; nous avons analysé les ressources pour prendre en compte les équipements, les outils, le matériel, la documentation, les DVD et les sites Internet utiles. À partir de là, nous avons identifié trois domaines principaux qui méritaient d'être consolidés et avons choisi de nous concentrer sur le premier trimestre. Nous sommes restées réalistes dans la définition de nos objectifs, car nous voulions observer un certain niveau de réussite.

Les deux enseignantes étaient conscientes des contraintes de temps et ont ainsi planifié des objectifs réalistes qui favoriseraient l'obtention de résultats rapidement. Le bilan a également permis d'obtenir des informations qui pourraient leur être utiles, le cas échéant, pour faire des activités complémentaires.

Ce partenariat met en avant de nombreux aspects d'une bonne coordination primaire/secondaire; il n'est pas étonnant que la relation ait été encore active après deux années, et que l'effet perçu ait eu des effets positifs à long terme. Bien entendu, les deux enseignantes étaient encore en poste, ce qui est évidemment essentiel pour permettre un travail de coordination efficace.

3.3.2. Le soutien à une unité de travail chez des élèves de Y5 (9-10 ans) ou de Y6 (10-11 ans)

Une unité de travail consiste en un bloc de travail dont l'objectif est que les enfants conçoivent et réalisent un projet ayant une utilité et un objectif particuliers. Plus de la moitié des enseignants et enseignantes du secondaire travaillaient effectivement en unité de travail avec leurs écoles primaires sur une période d'un demi-trimestre (environ cinq semaines) ou d'un trimestre (environ dix semaines). La majorité des professionnels du secondaire travaillaient avec une ou deux écoles, avec leurs principales écoles d'où proviennent leurs élèves ou avec les écoles avec lesquelles ils avaient pu établir des relations de travail. Les enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire ont choisi leur unité de travail pratiquement avec la même répartition. Les professionnels du secondaire ont fait leur choix d'unité sur la base de deux critères essentiellement. Premièrement, dans la mesure où les enfants et les parents doivent choisir leur école au début de Y6, ils souhaitaient travailler avec les Y5, car ils voulaient encourager les élèves à rejoindre l'école secondaire dans laquelle ils travaillaient, ou bien avec les Y6 afin de commencer à consolider les connaissances et les compétences qui seraient utiles lorsque ces derniers passeraient au secondaire. Deuxièmement, ils ont choisi une unité pour laquelle ils se sentaient en confiance pour apporter un soutien, comme la conception et la réalisation d'un manège de foire ou d'un *buggy*. Pour les cas où les enseignants et enseignantes du secondaire ont demandé à leurs collègues du primaire d'effectuer un choix, presque tous ont choisi une unité à qui leur semblait difficile d'enseigner : ici encore, la conception et la réalisation d'un manège de foire ou d'un *buggy*. Un petit nombre d'entre eux (5%) a opté pour une unité « cuisine », car ils souhaitaient bénéficier de soutien dans l'utilisation des équipements spécialisés utilisés dans les écoles secondaires. Bien que ces activités aient pu avoir un effet en matière de connaissances et de compréhension, à la fois pour les enseignants et enseignantes du primaire et les élèves, si elles n'étaient pas suivies et consolidées dans le temps, il est probable que les effets seraient de courte durée. Bien entendu, il y aurait très peu, sinon aucun effet à long terme sur l'école primaire au regard des enseignants et enseignantes du secondaire qui avaient travaillé avec les élèves Y6 au cours du trimestre d'été. Sur la base du peu d'informations fournies, il n'était pas possible de tirer des conclusions quant à la qualité du travail réalisé. Cependant, dans les cas où des informations plus détaillées étaient disponibles, il semblerait que la plupart des

enfants étaient encouragés à se concentrer sur la réalisation et non sur la conception. Bien que ceci ait pu les aider à développer leurs compétences en matière de réalisation, cela ne contribuait pas à consolider le domaine qui en avait le plus besoin au primaire, à savoir celui de la conception (Ofsted, 2008, 2009).

3.3.3. Des activités de compétition/défis

Les groupes choisis pour les activités de compétition/défis variaient quelque peu, mais la grande majorité concernait les groupes Y5 ou Y6. Certaines activités concernaient les enfants de 7-11 ans (ou pouvaient être adaptées pour toute la gamme d'âge), mais aucune ne concernait le groupe des 3-7 ans. Plus de 80% des compétitions/défis consistaient en la fabrication de *buggies* ou de ponts. À partir des informations recueillies concernant ces activités, il est clair que presque toutes demandaient aux enfants de fabriquer, et très peu de concevoir : 21% des enseignants et enseignantes avaient choisi de préparer des kits pour les élèves. Ces kits étaient alors réalisés par les techniciens du secondaire et envoyés aux écoles primaires. Les enfants qui ont assemblé ces kits, dont certains offraient un choix limité, et les écoles primaires étaient encouragés à organiser un concours pour voir quel *buggy* irait le plus loin et quel pont pourrait soutenir le poids le plus lourd. Bien que le personnel enseignant du secondaire ait relevé que leurs collègues du primaire et les élèves avaient trouvé que ces activités étaient « amusantes » et « agréables », plus de 95% des enseignants du secondaire n'ont établi aucun résultat en matière d'apprentissage, si ce n'est qu'il a contribué au processus de coordination, a encouragé les élèves à aimer le design et la technologie et a permis de promouvoir leur école secondaire.

Il semble que l'activité compétition/défi la moins utile ait été celle où le personnel enseignant devait organiser un concours pour fabriquer un *buggy* réalisé avec des fruits et des légumes. En matière de conception ou de technologie, il n'y avait ni objectif ni utilité ni produit. C'était un gâchis de nourriture, les enfants n'apprenaient aucune compétence liée à la préparation des aliments et l'enseignant ou l'enseignante du primaire n'apprenait rien concernant les bonnes pratiques d'enseignement du design et de la technologie!

Il est difficile de voir en quoi ces activités pouvaient contribuer au soutien et au développement des bonnes pratiques en matière de design et de technologie, ou en matière de coordination. Si les

enseignants du secondaire avaient déterminé les compétences et les connaissances que les enfants auraient pu développer, ces activités auraient pu soutenir le développement de design et de technologie à plus long terme.

3.3.4. D'autres types d'activités

Trois enseignants ont établi des activités différentes. Un enseignant a organisé une journée de formation pour huit élèves dans leur école primaire d'origine afin que les enseignants des groupes Y5 ou Y6 puissent apprendre à utiliser un logiciel de conception assistée par ordinateur (CAO) qui est disponible dans une version simplifiée de celle qui est utilisée au secondaire. L'enseignant souhaitait que les enfants soient capables d'utiliser ce logiciel dès leur arrivée dans son école. Il s'est rendu compte qu'une seule journée de formation ne suffisait pas pour la plupart des enseignants, mais il a quand même noté que ceux qui l'ont essayé dans leur école ont obtenu une certaine réussite, dans la mesure où les élèves concernés prenaient le logiciel en main très rapidement. Il espérait pouvoir poursuivre ce travail de coordination, car il y voyait des bénéfices à long terme pour le travail demandé en Y7. Deux autres enseignants ont demandé à des enfants de Y6 de concevoir un petit objet à l'aide du logiciel de CAO et ont demandé aux enseignants de les communiquer par Internet à leurs écoles, où les techniciens ont utilisé un logiciel de fabrication assistée par ordinateur (PAO) pour fabriquer l'objet qui était ensuite envoyé aux enfants du primaire. Il est difficile de voir les effets positifs de l'une ou l'autre de ces activités en matière d'apprentissage, en particulier en ce qui concerne l'effet à long terme sur la pratique et sur les compétences, les connaissances et la compréhension des enseignants de l'école primaire.

3.4. La perception des effets positifs et les déceptions/difficultés rencontrées

La perception des effets positifs et les déceptions/difficultés rencontrées dans le travail de coordination à ce jour méritent d'être soulignées. Presque tout le personnel enseignant du secondaire avait le sentiment que les enfants et les enseignants du primaire appréciaient leur travail de coordination. L'impression consistait en ce que les enseignants ou enseignantes du primaire étaient contents de recevoir du soutien et

soulagés de ne pas avoir à gérer l'unité eux-mêmes. Plusieurs enfants ont réalisé un produit de qualité, mais un certain nombre d'enseignants du secondaire ont trouvé que le travail demandait beaucoup d'efforts. Comme le dit l'une des enseignantes :

[...] j'étais épuisée à la fin du projet. Bien que les enfants disposaient de modèles de travail, c'était assez intense. A un moment donné, je me suis retrouvée avec 20 élèves dont les modèles ne marchaient pas et je courais dans tous les sens pour essayer de tout faire fonctionner avant la fin de l'après-midi.

La majorité des enseignants et enseignantes ont dit qu'ils poursuivraient ces activités à moins qu'ils ne trouvent une autre idée qui pourrait fonctionner, sans demander un surcroît de travail trop important.

Quelques enseignants et enseignantes ont estimé qu'ils avaient beaucoup appris en travaillant avec leurs collègues du primaire, mais pas dans tous les domaines. Ils avaient l'impression d'avoir appris beaucoup en matière de gestion des salles de classe, du travail dans des locaux non spécialisés, avec des ressources limitées tout en réussissant tout de même à fabriquer des produits de bonne qualité, également en matière de stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces.

Un certain nombre de déceptions et de difficultés ont été soulignées par une majorité des professionnels du secondaire. La gestion du temps était un point important, ce qui avait déjà été relevé par Capel, Zwozdiak-Myers et Lawrence (2003) pour l'éducation physique, ainsi que par Ruddock et Flutter (2004). Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes du secondaire ont expliqué qu'on ne leur avait laissé que très peu de temps pour effectuer ce travail, et qu'on leur a parfois demandé de réaliser d'autres tâches alors qu'ils auraient dû travailler avec leurs écoles primaires. Comme les périodes allouées étaient prédéfinies, il y avait peu de flexibilité pour adapter le dispositif aux besoins et aux intérêts des écoles primaires.

La communication s'est également avérée assez problématique. Les enseignants et enseignantes ont eu du mal à reconnaître les principales écoles primaires d'où provenaient leurs élèves, qui étaient les personnes responsables de l'enseignement du design et de la technologie au sein de l'école primaire, et également à savoir à quel moment ils pouvaient contacter les enseignants et enseignantes du primaire. Les courriers et les messages téléphoniques restaient souvent sans

réponse, et il était difficile de savoir si ces messages avaient été reçus par leurs destinataires. Il y a eu de la confusion et des malentendus concernant la façon dont le travail devait se dérouler à l'école. Une réaction courante était : *Lorsque je suis entré dans la classe de primaire, l'enseignante est sortie de sa classe ou l'enseignante s'est assise dans un coin de la classe pour prendre des notes ou je pensais que tout le matériel serait prêt, en fait il n'y avait rien du tout.* Cependant, dans les cas où de bonnes relations de travail ont pu être établies, les enseignants ont rapporté que cela les a aidés à surmonter certaines des difficultés qu'ils ont pu rencontrer : *Le fait d'être en contact régulièrement nous a aidés à être à l'aise pour nous dire les choses simplement et Apprendre à se connaître à différents niveaux aide à développer une certaine confiance et arrivés au tiers de l'année, j'avais l'impression que nos efforts en commun avaient un réel effet positif sur le design et la technologie.*

En règle générale, la responsabilité de la coordination avec le primaire semblait manquer de statut au sein du département. C'était quelque chose qu'il fallait faire dans la mesure où l'école recevait une subvention à cet effet, mais ce n'était pas une activité qui était vraiment valorisante. Cette tâche était le plus souvent confiée aux enseignants du secondaire, ce qui engendrait un certain ressentiment. Lorsque les enseignants avaient accueilli ce travail favorablement, une corrélation avec les activités appropriées pouvait être observée avec un possible effet positif. Cependant, dans de nombreux cas, les directeurs d'école considéraient que cette activité était utile pour encourager les élèves à choisir les établissements qu'ils dirigeaient. Les enfants se sont amusés en réalisant les activités pratiques, ce qui était l'une des motivations principales de la direction pour encourager ce type de travail.

Conclusion

En guise de conclusion et de participation pour les enseignants et enseignantes du secondaire chargés des activités de coordination avec le primaire, la confusion qui a régné concernant la compréhension de la nature de la matière peut sans aucun doute nuire au développement de bonnes pratiques à l'école primaire. Il existe déjà une mauvaise appréhension de la nature du sujet parmi les enseignants et enseignantes du primaire (Ofsted, 2008), et il est essentiel que le personnel enseignant du secondaire, ou toute personne apportant un soutien aux professionnels du primaire, puisse fournir des explications claires

et des exemples pertinents afin de poser des bases solides pour une bonne planification et de bonnes pratiques dans le cadre de l'école primaire. Il serait souhaitable que les professionnels du secondaire clarifient la compréhension de leurs collègues du primaire. Ceci peut être fait en s'appuyant, par exemple, sur une activité qui fait appel à la vraie nature de cette matière, ce qui serait un bon point de départ pour leur travail de coordination en commun.

Peu d'enseignants et d'enseignantes du secondaire avaient le sentiment de bien comprendre l'enseignement primaire en général et la façon dont le design et la technologie y étaient abordés. En plus de les encourager à travailler aux côtés de leurs homologues du primaire, il est essentiel qu'ils aient des connaissances dans ce domaine afin qu'ils puissent apporter un soutien adapté. Ils pourraient ainsi proposer des suggestions pertinentes et réalistes pour développer de bonnes pratiques, ce qui contribuerait à renforcer la confiance des professionnels du secondaire dans ce domaine.

La gestion du temps était un problème important pour la majorité des enseignants et enseignantes. Pour que le travail soit efficace, il est nécessaire que des stratégies soient mises en place pour s'assurer que le temps alloué pour les activités de coordination est incompressible (QCA, 1998). Ceci contribuerait à s'assurer que les tâches planifiées sont effectivement réalisées, même dans les cas où le temps alloué est limité. Dans la mesure où toutes les écoles secondaires reçoivent une subvention pour cette activité, les enseignants n'ont pas mis en avant le manque de financement. Certains auraient trouvé utile de disposer de plus de fonds, d'autres ont regretté que les sommes disponibles soient limitées, car une partie était utilisée à d'autres fins; aucun des enseignants et enseignantes n'a cependant mentionné le financement comme étant responsable d'un travail de coordination peu satisfaisant.

L'analyse des programmes en cours montre de toute évidence que peu d'entre eux auront un effet à long terme. La plupart des efforts consistent en des actions à court terme ou à des actions uniques ayant peu ou pas de résultats en matière d'apprentissage, et ne font pas partie intégrante du programme d'enseignement du design et de la technologie au sein des écoles. L'organisation d'un défi, par exemple, peut offrir de nombreuses possibilités pour développer des compétences d'apprentissage collaboratif, ou pour développer des compétences pratiques de fabrication, mais ces dernières doivent être reconnues et mises en lien avec l'expérience globale que les élèves ont du design

et de la technologie. Il y a un besoin de formation professionnelle évident : à la fois pour aider à développer la compréhension chez les enseignants et enseignantes du secondaire, mais aussi pour proposer des suggestions visant à apporter du soutien au développement du design et de la technologie au sein de toute l'école dans le cadre de ses activités de coordination avec leurs écoles. Les données recueillies par le projet Food in Schools (<http://www.data.org.uk>), ainsi que dans le cadre des programmes mentionnés dans ce chapitre, montrent que des résultats positifs sont possibles à court terme.

Il est nécessaire de prendre en compte la gestion du temps et de définir un statut clair pour que le travail de coordination puisse se réaliser de façon efficace. Si cette activité est considérée simplement comme quelque chose qui doit être fait après que toutes les autres tâches ont été réalisées, il sera difficile pour le professionnel du secondaire de manifester de l'enthousiasme et de valoriser cette activité.

Des canaux de communication bien définis doivent être établis ensemble dans le partenariat afin de prévenir les malentendus et la confusion par rapport au travail à réaliser. Bien qu'un contrat rédigé par écrit puisse être perçu comme étant trop formel, si un tel document est préparé en commun, il pourra servir de référence et de rappel à chacune des parties (QCA, 1998).

Le facteur qui a semblé jouer un rôle très important, si ce n'est le plus important dans la réussite du processus de coordination, était celui de l'établissement d'une bonne relation de travail entre les professionnels du secondaire et ceux du primaire. Bien entendu, il n'est pas question de formaliser cet aspect, mais le fait de consacrer du temps à cette relation sera certainement un facteur déterminant pour l'efficacité de la coordination (Ruddock et Flutter, 2004).

À une époque où, en Angleterre, on ne dispose que d'un nombre limité d'enseignants de soutien pour le design et la technologie, il y a un grand besoin de praticiens pouvant aider le personnel enseignant dans les écoles primaires. Les professionnels du secondaire représentent une source évidente de soutien, car ils possèdent une expertise du sujet ainsi que des connaissances, une compréhension et des compétences qui manquent à de nombreux enseignants du primaire. Cependant, pour qu'ils puissent être efficaces dans leur soutien au développement de bonnes pratiques dans les écoles primaires, il y a un

besoin immédiat en matière de formation professionnelle pour garantir que le soutien qu'ils pourront apporter est pertinent au regard des besoins des enseignants du primaire et des écoles dans leur globalité.

Bibliographie

- BRAUND, M. et M. DRIVER (2005). « Pupils' perceptions of practical science in primary and secondary school: Implications for improving progression and continuity of learning », *Educational Research*, 47(1), p. 77-91.
- CAMPBELL, F.A. *et al.* (2001). « The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment », *Developmental Psychology*, 37(2), p. 231-242.
- CAPEL, S., P. ZWOZDIK-MYERS et J. LAWRENCE (2003). « A study of current practice in liaison between primary and secondary schools in physical education », *European Physical Education Review*, 9(2), p. 115-134.
- DAWSON, R. et D. SHIPSTONE (1991). « Liaison in science at the primary/secondary interface », *School Science Review*, 72(261), p. 17-25.
- HARGREAVES, L. et M. GALTON (2002). *Transfer from the Primary Classroom: Twenty Years on*, Londres, Routledge.
- LEWIS, M. et D. WRAY (2000a). « Implementing effective literacy initiatives in the secondary school », *Educational Studies*, 27(1), p. 45-54.
- LEWIS, M. et D. WRAY (2000b). *Literacy in the Secondary School*, Londres, David Fulton.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION – OFSTED (2008). *Education for a Technologically Advanced Nation: Design and Technology in Schools 2004/2007*, Londres, Ofsted.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION – OFSTED (2009). *Improving Primary Teachers' Subject Knowledge Across The Curriculum: A Summary of Evidence from Subject Surveys (Excluding English and Mathematics) 2007/2008*, Londres, Ofsted.
- OPPENHEIM, B. (2003). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, Londres, Continuum.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY – QCA (1998). *Building Bridges: Guidance and Training Materials for Teachers of Y6 and Y7 Pupils*, Londres, QCA.
- RITCHIE, R. (1995). *Primary Design and Technology: A Process for Learning*, Londres, David Fulton.
- RUDDOCK, J. et J. FLUTTER (2004). *How to Improve your School: Giving Pupils a Voice*, Londres, Continuum.
- SCHAGEN, S. et D. KERR (1999). *Bridging the Gap? The National Curriculum and Progression from Primary to Secondary School*, Slough, The National Foundation for Educational Research (NFER).
- SCHOOL CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY – SCAA (1996). *Promoting Continuity Between Key Stage 2 and Key Stage 3*, Londres, SCAA.

Sites Internet à consulter

<<http://www.data.org.uk>>

<<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101119131802/http://www.standards.dcsf.gov.> >



Les compétences sociales des apprenants selon les niveaux et les filières de formation

Jean-Pierre Abbet

*Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques
Département de la formation, de la jeunesse
et de la culture du canton de Vaud, Lausanne
jean-pierre.abbet@vd.ch*

Jean Moreau

*Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques
Département de la formation, de la jeunesse
et de la culture du canton de Vaud, Lausanne
jean.moreau@vd.ch*

La problématique générale de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes est apparue depuis au moins deux décennies, en particulier depuis la crise structurelle du marché de l'emploi du début des années 1990. Depuis lors, nul ne conteste une sensibilité sociale plus grande aux aspects problématiques de cette insertion, non seulement pour entrer dans le monde du travail (Emery, Aeberli et Chuard Delaly, 2005), mais plus largement en rapport avec les processus identitaires favorisant la socialisation (Dubar, 1998). Dans les systèmes de formation, les difficultés d'intégration sociale sont également observées (Dubet et Martuccelli, 1996). C'est par rapport à cette problématique particulière de l'intégration dans la formation que la question de la transition entre la fin de la scolarité obligatoire et les perspectives d'insertion professionnelle est abordée dans le présent chapitre.

1. Pourquoi s'intéresser à cet aspect de la formation ?

Dans le cours de la formation, les difficultés d'intégration se manifestent de façon parfois spectaculaire, par des comportements et façons d'être que connaissent bien les différents acteurs de ces systèmes, les enseignants en particulier. On parle, par exemple, d'incivilité, de manque de respect, voire de violence (Mucchielli, 2002), en précisant que cela ne concerne qu'une petite partie des jeunes en formation, et du reste aussi hors de la formation (Conseil fédéral suisse¹, 2009). En élargissant le constat, on admet également qu'une part plus importante de ces jeunes peuvent avoir quelque difficulté à faire le lien entre épanouissement personnel et contribution sociale, se trouver en manque de repères et de vision de l'avenir, ou éprouver des craintes par rapport à celui-ci et de la démotivation (Abbet, 2010). Du reste, ces questions relatives à la vie dans la microsociété de la formation peuvent *a priori* concerner tout un chacun plus généralement, en lien avec l'arrière-plan des mutations sociales et professionnelles dans lequel ces changements prennent place, comme nous l'avons relevé. Quoi qu'il en soit, et dans un tel contexte, très minoritaires sont ceux qui estiment que la formation n'a pas à s'occuper de ces dimensions. La plupart des acteurs concernés savent que le fait de les ignorer ne

1. Le Conseil fédéral est l'organe exécutif de la Confédération suisse. Il est formé de sept conseillers fédéraux ou ministres, dont l'un d'eux, à tour de rôle, assume la fonction de président du pays.

les fait ni disparaître, ni ne permet de les neutraliser, d'autant plus que ces aspects éducatifs concernent des jeunes dans une période de leur vie où les transformations sont nombreuses et profondes (Abbet, 2010).

Le paradoxe consiste en ce que les connaissances empiriques sur l'étendue des difficultés qui se posent dans ce domaine sont limitées, dans le même temps où les pouvoirs publics, qui ont bien senti ces besoins nouveaux, préconisent largement leur prise en compte. En Suisse, divers textes de cadrage des niveaux obligatoire et postobligatoire de la formation relèvent depuis quelques années l'importance des compétences personnelles et sociales² des jeunes apprenants dans le cadre des apprentissages, et soulignent la nécessité de faire une place à ces compétences dans l'enseignement pour favoriser l'insertion dans la société et dans le monde du travail (CDIP³, 1994; CIIP⁴, 2003, 2010; OFFT⁵, 2006). Soulignons le fait que les enseignants, en Suisse, sont censés s'appuyer sur ces textes, directement ou indirectement.

Se focalisant sur cette problématique des aspects éducatifs et socialisants, l'observateur comme le praticien se trouvent ainsi face à une série de préoccupations relatives à la façon d'être au monde et en société des apprenants⁶. Il est évident que ces façons d'être peuvent se traduire par des attitudes et des comportements qui doivent avoir une influence sur le travail scolaire et les relations interpersonnelles avec les pairs et les adultes du milieu de formation. Le problème est que de telles attitudes et de tels comportements ne sont souvent pas formellement pris en considération, puisqu'ils ne sont pas considérés comme des résultats, *outputs*, du système éducatif, mais au mieux comme

-
2. Toute compétence personnelle n'ayant d'incidence visible que dans un cadre interpersonnel, et ne nous intéressant qu'à ce titre, nous utilisons dans la suite la seule expression de compétences sociales.
 3. La Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) est l'instance de coordination au niveau suisse (cantons germanophones, francophones et le canton italophone). Rappelons que la Suisse est composée de 26 États (ou cantons), chacun ayant son propre système scolaire.
 4. Relativement aux cantons francophones et au seul canton italophone, il existe une instance de coordination appelée Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
 5. L'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) est le centre de compétence de la Confédération pour les questions liées à la formation professionnelle, aux hautes écoles spécialisées et à l'innovation.
 6. Personne qui apprend. Ce terme est utilisé à titre générique, pour désigner aussi bien les élèves, les apprentis ou les gymnasiens. Le masculin est également utilisé à titre générique.

des processus parallèles à la formation, au pire comme une donnée initiale, *input*, qu'il faut bien accepter tels quels et sur lesquels on n'a pratiquement pas de prise⁷, si ce n'est «en faisant au mieux». C'est peut-être ce qui explique que l'attention soit focalisée sur les processus et les résultats des apprentissages dans les matières scolaires, là où l'influence du système éducatif ne saurait être mise en cause. Le vaste et trop peu connu domaine de ce que l'on appelle aujourd'hui les compétences sociales⁸ est dès lors souvent délaissé, tout au moins formellement. Ceci se fait d'autant plus facilement que les conditions structurelles, organisationnelles et fonctionnelles de la mise en œuvre des apprentissages dans les systèmes de formation ne semblent guère favoriser concrètement la prise en compte de ces dimensions sociales et éducatives. Il suffit de penser à la charge des horaires concernant les apprentissages disciplinaires aux différents niveaux de la formation, et à la difficulté et aux fortes résistances que représente à cet égard la mise en œuvre de compétences dites transversales dans les projets de nouveaux plans d'études régionaux en Suisse. Il paraît donc opportun de situer l'écart entre intentions générales et mises en œuvre effectives.

C'est pour satisfaire ce besoin de prendre une mesure concrète de l'intégration des apprenants dans leur milieu de formation, ainsi que de leurs compétences sociales, qu'une recherche a été initiée et qu'une enquête a été conduite dans le canton de Vaud (Suisse), auprès d'apprenants de fin de scolarité obligatoire et de formation postobligatoire.

Ce chapitre vise à mettre en évidence quelques résultats de cette enquête dans la perspective des transitions. Certains facteurs, qui constituent autant de dimensions des compétences sociales des apprenants, ont en effet pu être dégagés (Abbet et Moreau, à paraître). On observera principalement que ces dimensions varient dans le cours de la formation, en particulier entre les niveaux de l'école obligatoire et

7. À vrai dire, on s'en occupe principalement lorsqu'il est question de cas limites, à la frontière de l'inclusion et de l'exclusion des systèmes de formation. L'exclusion n'est plus alors dans le registre symbolique, mais matériel : on sort physiquement les élèves de l'école, par exemple. Ces cas limites sont ceux qui ont été principalement pris en compte par le volet lié à la formation d'un récent Programme national suisse de recherche (*Intégration et exclusion* – PNR 51). Voir à cet égard Grunder (2009) et Grunder et Von Mandach (2007).

8. La notion de compétences sociales est aujourd'hui fréquemment utilisée de façon intuitive, et c'est sur cet usage que l'on s'appuie pour le moment. Une définition formelle est précisée plus loin.

du secondaire postobligatoire, mais aussi selon les filières de formation générale ou préprofessionnelle. Les constats qui émergent de ces analyses favorisent l'ouverture d'une discussion sur cette problématique précise, en mettant en perspective les changements souhaités sur les plans des systèmes de formation et des pratiques enseignantes.

2. Les rôles et la place des compétences sociales et de l'intégration dans les cursus de formation

Il importe tout d'abord de se demander d'où viennent les compétences sociales, ou les lacunes dans ce domaine. Pour y parvenir, nous partirons du principe que les dimensions générales du savoir-être ou des relations avec autrui n'apparaissent pas *ex nihilo* au moment où les jeunes entrent à l'école. Il convient donc d'évoquer, même brièvement, les rôles de l'éducation et de la socialisation.

2.1. Les rôles de l'éducation et de la socialisation

L'éducation précède l'entrée dans les systèmes de formation, puisqu'elle est réalisée par les parents ou leurs représentants depuis la naissance de l'enfant. Elle se poursuit parallèlement à l'école et aussi en son sein, par l'action des enseignants et formateurs, jusqu'à l'adolescence. Soulignons le fait que, si les parents se chargent normalement de l'éducation de base de leurs enfants, l'apprentissage de la vie en groupe, ou en larges groupes (Anzieu et Martin, 1982), comme le sont la classe ou l'établissement de formation, ne peut être de leur ressort. On ne peut donc simplement se référer à l'éducation première et prioritaire des parents lorsqu'il est question d'apprentissage de la vie dans la société de la formation. Pour donner une définition simple de l'éducation, il s'agit, selon Durkheim (1922), de l'action volontaire que les adultes exercent sur les jeunes. Nous retenons cette fonction de base même si, de nos jours, elle est de plus en plus problématisée par de nombreux éducateurs et pédagogues, dont certains souhaitent le retour à l'avant-plan de façon plus ou moins directe.

Dans notre contexte, nous nous reposons de plus sur une large extension de cette notion d'éducation que donne le philosophe et pédagogue Dewey (1916/1983), pour qui elle représente une nécessité biologique, tout en ayant une fonction sociale et en constituant un

facteur de croissance (le moyen de direction qu'il lui assigne également rejoignant la définition simple de Durkheim). Cette éducation prend, par ailleurs, inévitablement place dans un contexte de vie en société (Dubet et Martuccelli, 1998), et ne peut donc pas être détachée de toutes les valeurs sociétales dont les parents et les enseignants sont eux-mêmes imprégnés. C'est toutefois cette caractéristique de directivité qui la distingue de la socialisation.

Cette dernière est plus diffuse et provient de nombreuses sources. Elle se réalise principalement avec les pairs, qu'il s'agisse de ceux du milieu de la formation ou de ceux venant d'autres groupes formels (clubs et sociétés diverses) ou informels (camarades, amis, amoureux). Les adultes du monde extérieur constituent eux aussi des repères qui participent à la sociabilité générale, que ce soit comme « modèles » ou comme « contre-modèles ». Cette socialisation peut encore se manifester de façon directe ou médiatisée, la tendance à la médiation devenant de plus en plus importante, en particulier par l'intermédiaire des réseaux sociaux électroniques, des films et des émissions télévisées. Sans entrer dans plus de détail dans le contexte qui nous intéresse, nous nous limiterons à constater que la socialisation exerce donc une influence directe ou indirecte sur la formation des valeurs et des attitudes des jeunes, là encore parallèlement à et dans la formation. C'est dans ce sens qu'elle rejoint l'action de l'éducation.

Ces bases à la vie dans la microsociété de la formation qui nous intéressent ne peuvent pas, bien sûr, être appréhendées directement. C'est pourquoi nous nous reposons sur un postulat concernant les liens qui peuvent être établis avec les compétences sociales que nous nous proposons d'observer. Ce postulat est le suivant : l'éducation et la socialisation constituent le terrain sur lequel se développent les compétences sociales des apprenants, et donc qui les influencent directement et indirectement ; ces compétences influençant à leur tour – dans la mesure du possible par rapport aux contraintes du monde extérieur – l'insertion sociale et professionnelle future de ces apprenants.

Ceci étant admis, nous pouvons nous demander plus précisément pourquoi il est souhaitable que la formation prenne en compte les compétences sociales qui émergent ainsi dans le champ de l'éducation.

2.2. Pourquoi la formation doit-elle prendre en compte les compétences sociales ?

Nous appuyant sur un penseur et philosophe de l'éducation dont les conceptions apparaissent toujours pertinentes et actuelles, relevons que l'idée fondamentale développée par Dewey (1916/1983) lorsqu'il met en relation la démocratie et l'éducation est que tout apprentissage est lié à la vie sociale. L'un des objectifs qu'il assigne à l'éducation, parmi d'autres souhaitables ou nécessaires (ressentis comme tels à une époque ou dans un contexte donné), est celui qu'il appelle « l'efficacité sociale » (Dewey, 1983, p. 149). Celle-ci, traduite en objectifs particuliers, se réfère, d'une part, aux capacités professionnelles, qui permettent d'exercer l'un ou l'autre métier⁹ et, d'autre part, à l'efficacité civique. Ce dernier objectif « attire l'attention sur le fait qu'une capacité doit se rapporter à une action à accomplir et sur le fait que les choses qui ont le plus besoin d'être réalisées sont celles qui nous amènent à avoir des relations avec autrui ». Cet auteur ajoute que « l'efficacité sociale signifie ni plus ni moins que la capacité de participer à une expérience partagée » (Dewey, 1983, p. 151).

Se penchant plus précisément sur le contenu de l'enseignement, Dewey (1983) met en évidence « le caractère social du contenu des études » (p. 231), qu'il distingue de leur aspect intellectuel, plutôt représenté dans les diverses matières d'enseignement. Il note en effet que, puisque « le choix peut se faire parmi une multitude de matières possibles, il importe que l'éducation [...] utilise le critère de la valeur sociale », et il en tire pour conséquence

[qu'] un projet de programme doit tenir compte de l'adaptation des études aux besoins de la vie communautaire existante ; la sélection doit s'opérer avec l'idée d'améliorer la vie que nous vivons en commun pour que l'avenir soit meilleur que le passé (p. 231).

Concernant la question du rôle et de la place des institutions de formation dans le cadre de notre objet de recherche, nous nous situons dans la perspective de Dewey lorsqu'il définit ainsi sa méthode de connaissance comme un pragmatisme : « [...] maintenir la continuité de la connaissance avec une activité qui modifie intentionnellement

9. Ce qui est pour cet auteur l'occasion de préciser que, à son époque déjà, une formation trop précise pouvait constituer une entrave à la mobilité professionnelle.

l'environnement» (p. 406). Cette connaissance, en même temps qu'une modification de l'environnement, telles qu'elles sont définies par cet auteur, ne peuvent en effet pas faire l'économie des dimensions de la socialisation, de l'intégration et de la prise en compte des compétences sociales des apprenants, comme nous l'avons vu en liant, à la suite de Dewey (1983), tout apprentissage à la vie sociale. Il apparaît ainsi que

[...] la valeur de l'administration, du programme et des méthodes d'enseignement scolaires se mesure au degré d'esprit social qui les anime. Le grand danger qui menace le travail scolaire est l'absence des conditions permettant la pénétration de l'esprit social sans lequel toute formation morale¹⁰ efficace est impossible (p. 422).

Ce sont, du reste, les mêmes préoccupations de liaison entre formation et vie sociale qui se manifestent dans les divers textes de cadrage de la formation actuelle, ceux que nous avons mentionnés en introduction en situant le contexte de la recherche. Nous sommes plus précisément désireux de mieux comprendre comment de telles intentions peuvent ou pourraient être transposées dans la pratique des établissements de formation et des classes. Si l'on veut en effet avoir prise sur les processus sociaux qui ont cours dans le cadre de la formation, et en conséquence les évaluer, il importe de situer et de prendre en considération les contingences pédagogiques auxquelles les enseignants doivent faire face, et les choix qui en résultent. De tels choix se répercutent aussi directement sur les apprenants, pour lesquels ils constituent des éléments de contexte.

2.3. Les caractéristiques des systèmes de formation en lien avec cette problématique

Dans le cadre d'une recherche sur cet objet, nous devons bien sûr tenir compte du cadre éducatif et pédagogique qui, indépendamment du niveau de compétences sociales et d'intégration des apprenants, peut favoriser plus ou moins ces aspects dans le milieu de formation. À cet égard, on se contentera de mentionner ici trois caractéristiques pédagogiques qui constituent des éléments de contexte pour les apprenants :

10. Concernant ce que l'auteur entend par formation morale: «[...] l'école devient elle-même une forme de vie sociale, une communauté en miniature étroitement liée aux autres modes d'expérience que le groupe vit en dehors de l'école. Toute éducation qui développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale est morale» (p. 424).

1. les poids respectifs conférés dans un système de formation donné aux deux termes du couple éducation et instruction, ainsi que leur relation;
2. dans ce même système, la transmission des connaissances et des compétences de type direct (d'autorité) ou indirect (socioconstructiviste);
3. enfin, le type d'approche pédagogique et organisationnelle du travail dans la classe, soit à prépondérance collective, soit à prépondérance individuelle.

Il est clair que les compétences sociales des apprenants et leur sentiment d'intégration ne s'exprimeront pas de la même façon selon que les enseignants et le système pondéreront leur action pédagogique en favorisant davantage le travail collectif et les apprentissages par découverte, pour prendre cet exemple. Ces aspects, que nous mentionnons pour une vision plus complète de la problématique, ne pourront être développés dans le cadre des résultats qui suivent.

En fonction du postulat initial relatif à l'éducation et à la socialisation, ainsi que des caractéristiques de l'enseignement que nous venons de voir, on peut considérer que la mesure de l'intégration dans les systèmes de formation passerait par la mesure des compétences sociales des apprenants, en tenant compte des facteurs de contexte. Autrement dit, le niveau de compétences sociales des apprenants déterminerait le degré de leur intégration actuelle dans leur milieu de formation, en tenant compte de l'action de ce milieu lui-même, en particulier des enseignants.

2.4. De quelles compétences sociales parle-t-on ?

Nous considérons dès lors que l'intégration est plus ou moins forte :

- 1) selon des attitudes et des comportements plus ou moins favorables aux objectifs de la présence dans le milieu de formation ; mais aussi
- 2) en fonction de la capacité à mettre en œuvre et à faire reconnaître ses connaissances et ses compétences ; ou encore
- 3) selon la recherche de contact et la facilité à collaborer avec les autres. Ces trois dimensions, et les questions qui s'y rattachent, sont celles qui ont été envisagées pour la construction du questionnaire destiné aux apprenants. Ce sont les compétences sociales qui seraient rattachées à ces questions qui nous intéressent.

Précisons avant cela que, dans le cadre de ce projet de recherche, la définition *ad hoc* retenue pour la compétence sociale¹¹, en toute généralité, est la suivante : « Toute manifestation de l'individu qui le fait reconnaître par les autres comme un acteur constructif du lien social. »

Cette définition implique que, d'une part, il n'est pas possible de s'abstraire du regard des autres pour faire valoir une compétence sociale et aussi que, d'autre part, la constitution du lien social est une finalité pour les individus, en suivant Dewey (1983). Dès lors, la définition suivante peut être proposée, comme déclinaison particulière associée à l'intégration dans les systèmes de formation : « Toute manifestation de l'apprenant qui le fait reconnaître par les autres apprenants ou enseignants et formateurs comme acteur constructif du lien social dans la sphère d'apprentissage. »

Différentes situations ou espaces constitueraient autant d'occasions dans lesquelles ces compétences prennent place. Il s'agirait, bien sûr, de la classe, mais aussi de l'établissement scolaire, du groupe d'apprenants, où qu'il se situe, et plus généralement de la communauté éducative, que celle-ci soit constituée de membres stables ou transitoires.

2.5. Des questions

Dans le cadre du postulat dont nous avons discuté précédemment, nous avons implicitement mis en évidence deux transitions dans la vie des jeunes. La première intervient entre les influences du milieu familial et social dans lequel ils grandissent et le développement des compétences sociales qu'ils s'approprient progressivement. La seconde intervient entre le milieu de la formation, où ces compétences sont notamment censées se déployer, favorisant l'intégration, et le monde social et professionnel dans lequel les jeunes adultes auront à s'insérer. Ces transitions ne peuvent évidemment pas être saisies en tant que telles dans le cadre d'une recherche empirique. Nous avons cependant admis de façon générale que, de même que l'éducation et la socialisation conduisent à l'autonomie et aux compétences générales de la

11. En parlant de définition, il est *a priori* légitime de penser dictionnaire. Il est cependant difficile de s'appuyer sur l'existant à cet égard. Une vision aussi strictement individuelle, ou prenant aussi peu en compte la dimension interactive que celle du dictionnaire de sociologie (Akoun et Ansart, 1999), par exemple, qui figure sous « compétence sociale », ne peut nous satisfaire : « Ensemble de capacités nécessaires à l'individu pour être intégré à la société. »

vie d'adulte, l'intégration dans les systèmes de formation conduit plus particulièrement à l'insertion sociale et professionnelle souhaitée, par l'entremise du développement attendu ou effectif des compétences sociales.

Par rapport à la problématique des transitions, c'est précisément ce développement des compétences sociales à des moments différents des cursus de formation qui nous intéresse, ainsi que nous l'avons relevé. Y a-t-il des différences notables dans les manifestations de ces compétences selon le niveau de formation, entre la scolarité obligatoire et le postobligatoire ? Y a-t-il des différences en fonction des filières de formation, selon le découpage traditionnel entre formation générale, conduisant à des études de niveau tertiaire et formation préprofessionnelle, conduisant plus rapidement à l'exercice d'un métier ? Et si de telles différences pouvaient être observées, seraient-elles liées à d'autres dimensions que les compétences sociales, en particulier à l'autoestimation que font les apprenants de leurs résultats scolaires ?

3. Une étude au secondaire obligatoire et postobligatoire

Pour répondre à ces questions, une enquête a été conduite auprès des apprenants et de leurs enseignants dans le canton de Vaud, en Suisse. La perspective d'une insertion sociale et professionnelle des jeunes en formation permet de limiter les investigations à ceux pour qui cette question devient significative, c'est-à-dire en laissant de côté les débuts de la scolarité¹². Par ailleurs, sachant qu'elle prend place dans le cadre du cursus et des transitions qui interviennent au cours de la formation, nous cherchons à savoir ce qu'il en est avant la fin de la scolarité obligatoire et après le début du niveau postobligatoire. Ces deux moments sont intéressants à comparer, puisqu'ils concernent des apprenants dont l'horizon est différent, tout au moins séparés par un changement radical. Voici les populations retenues :

12. Encore serait-il sans doute utile d'en savoir davantage dès les débuts de l'intégration dans des systèmes de formation au sens large, scolaires ou parascolaires.

- élèves de huitième année de la voie à exigences élémentaires (dite voie secondaire à option ou VSO)¹³ et de la voie à exigences les plus étendues (voie secondaire de baccalauréat ou VSB) de la scolarité obligatoire; il s'agit d'élèves qui ont, en principe, 14 ans;
- gymnasiens¹⁴ de deuxième année de la voie de maturité (ou baccalauréat académique), ainsi qu'apprentis de deuxième année d'école professionnelle ou en apprentissage dual (chez un patron¹⁵); il s'agit d'apprenants qui ont 17 ans ou plus.

Des échantillons représentatifs des populations d'apprenants ont été constitués. C'est le questionnaire standardisé autoadministré (dans le cadre de la classe) qui est approprié pour une investigation d'une certaine étendue. Au total, ce sont près de 1 600 jeunes d'une centaine de classes qui ont répondu au questionnaire administré au printemps 2008, avec un taux de retour global de 91 %, ce qui garantit une très bonne représentativité des échantillons.

Dans le cadre du dépouillement des résultats, une analyse statistique¹⁶ des réponses aux questions relatives aux compétences sociales a permis de dégager quatre facteurs.

4. Les compétences sociales selon les niveaux et les filières de formation

Après avoir déterminé les contenus de ces facteurs ou dimensions (section 4.1), les questions que nous nous sommes posées précédemment concernant les différences dans les manifestations de ces compétences sociales en fonction des niveaux et filières de formation seront

-
13. Le système scolaire du canton de Vaud est composé au niveau du secondaire I (les trois derniers niveaux de la scolarité obligatoire) de trois voies ou filières de formation appelées VSO, VSG et VSB. L'étude dont il est question ici prend en considération les filières les plus opposées quant à leur degré d'exigences (VSO et VSB).
 14. Le gymnase (études postobligatoires appelées secondaire II) correspond au cégep et permet d'accéder à des études longues de niveau tertiaire.
 15. Les écoles professionnelles (études postobligatoires appelées secondaire II) forment des apprentis qui effectuent une formation théorique de un ou deux jours par semaine, de façon complémentaire à la formation pratique en entreprise, généralement de trois ou quatre jours par semaine.
 16. Analyse factorielle en axes principaux.

examinées à la lumière de nos données, pour elles-mêmes d'abord (section 4.2), puis en lien avec l'autoestimation que font les apprenants de leurs résultats scolaires (section 4.3).

4.1. Les dimensions des compétences sociales

Nous présentons ici les quatre dimensions¹⁷ des compétences sociales : 1) la capacité d'adaptation et d'attention aux consignes et au rôle des enseignants ; 2) la capacité d'attention, de participation et de collaboration active avec les pairs ; 3) la capacité de motivation, de responsabilisation et d'initiative pour les tâches de formation ; et 4) la capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur attitude et de leur soutien.

4.1.1. La capacité d'adaptation et d'attention aux consignes et au rôle des enseignants

Elle se réfère à différentes questions : importance donnée au respect des consignes et à la précision dans l'exécution des tâches scolaires demandées par les enseignants et formateurs ; prise en compte des remarques constructives de ces derniers et des adultes en général dans le cadre de la formation, ainsi qu'au fait que, plus généralement, les apprenants sont attentifs à ce que disent et font ces mêmes adultes. Nous pouvons donc considérer cette dimension comme mettant en évidence des compétences sociales de respect, d'attention et de prise en compte de l'autorité éducative des adultes du milieu de formation.

4.1.2. La capacité d'attention, de participation et de collaboration active avec les pairs

Cette dimension met en évidence les questions qui marquent le poids de la participation des apprenants aux tâches demandées par les enseignants et les autres adultes du milieu de formation, mais dans la mesure précise où cette participation est liée à la vie de la classe avec les autres et non au travail d'apprenant. Elle se réfère aussi au fait d'être plus ou moins attentif à ce que disent et font les autres apprenants,

17. Elles correspondent à des échelles de mesure dont la consistance interne est examinée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach, situé entre 0 et 1. Les alpha de nos dimensions, qui montrent une bonne fidélité de la mesure, sont situés entre 0,78 et 0,63.

ainsi qu'au respect de leur travail. Elle se réfère également au fait de situer leur point de vue et d'en tenir compte, à la faculté de travailler en groupe et de résoudre des problèmes en commun, et encore, de critiquer les idées et les réalisations des autres de façon constructive. Cette dimension traduit, enfin, le fait de savoir demander de l'aide ou d'en offrir aux autres de façon adéquate (en tenant compte de la disponibilité) en cas de besoin. Nous pouvons donc la considérer comme une mise en évidence des compétences sociales d'attention aux autres, de participation et de collaboration active dans le cadre de la classe, particulièrement avec les pairs du milieu de formation.

4.1.3. La capacité de motivation, de responsabilisation et d'initiative pour les tâches de formation

Celle-ci traduit le fait que les apprenants manifestent leur intérêt à l'enseignant et expriment leur motivation au-delà du minimum demandé, acceptent facilement les responsabilités que les enseignants leur donnent dans le cadre de la vie de la classe avec les autres (et non du travail d'apprenant), et proposent des initiatives utiles à la bonne marche de la classe, que ce soit par rapport à leur travail d'apprenant ou dans le cadre de la vie de la classe. Elle se réfère également à l'importance accordée au fait de rechercher et d'entretenir des relations avec les autres dans le cadre de la formation plutôt qu'en dehors, à la faculté de communiquer clairement ce que l'on veut dire et à la facilité de proposer des activités aux autres. Il est question ici de compétences sociales de motivation, de responsabilisation et d'initiative dans le cadre des relations en classe et du travail d'apprenant, de recherche de relations dans le cadre particulier de la formation et de bonne communication avec les autres.

4.1.4. La capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur attitude et de leur soutien

Elle se réfère à la connaissance que les apprenants ont de ce que les enseignants et les formateurs attendent d'eux, à l'estimation qu'ils font de la conformation de leurs enseignants aux exigences et aux règles de l'école, et au fait que des remarques positives qui les aident leur sont faites par les enseignants et autres adultes, mais non par des camarades. Cette dimension représente aussi l'estimation des apprenants concernant l'intérêt de leurs enseignants pour leurs apprentissages

scolaires, ainsi que l'estimation concernant l'importance que ces enseignants accordent à leurs relations – en tant qu'apprenants – avec les autres. Elle se caractérise donc par la relation aux enseignants et aux adultes, mettant en évidence des compétences d'adaptation et d'évaluation de ceux-ci dans leur rôle d'encadrement et de référence éducative.

Ces quatre dimensions font effectivement référence aux aspects activement relationnels des compétences sociales, que ce soit particulièrement avec les pairs (deuxième dimension) ou avec les adultes du milieu de formation, principalement les enseignants. Un tel résultat n'est évidemment pas surprenant, dans la mesure où ces relations constituent la vie même dans ce milieu. Ces dimensions mettent cependant en évidence des rôles plus particuliers de l'école et de la formation, auxquels les apprenants semblent attachés. C'est le cas par rapport à la recherche d'un milieu de travail bien encadré et sécurisant (première et surtout quatrième dimension), dans lequel ils puissent exprimer – ou non – leur motivation et leur capacité d'initiative (troisième dimension), tout en investissant plus ou moins leurs apprentissages proprement scolaires, toujours dans un cadre relationnel (première et surtout troisième dimension).

De façon à mieux cerner les enjeux de ces compétences particulières dans les cursus de formation, nous pouvons maintenant envisager l'importance relative de ces dimensions, et des questions qui les sous-tendent, en fonction des différents niveaux et filières.

4.2. Les résultats selon les niveaux et les filières de formation

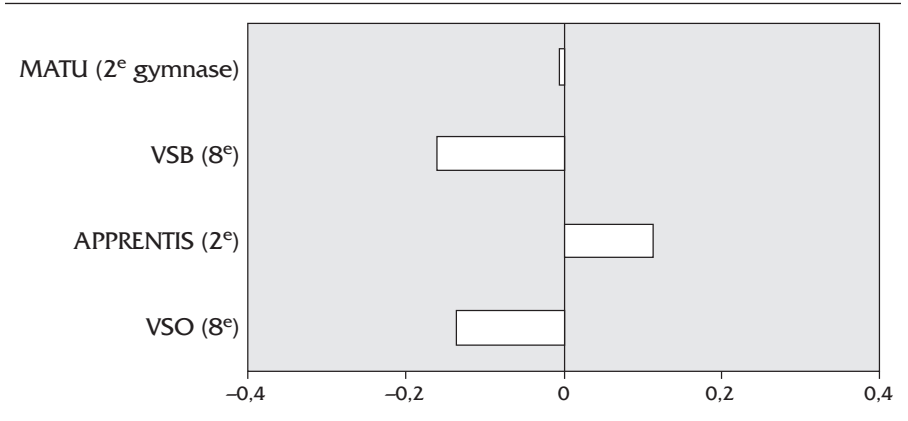
Ces dimensions distinctes, qui doivent être envisagées séparément, sont présentées de façon plus détaillée pour la première d'entre elles, puis de façon synthétique pour les suivantes.

Concernant *la capacité d'adaptation et d'attention aux consignes et au rôle des enseignants*, nous constatons tout d'abord qu'elle est en retrait chez les élèves de la scolarité obligatoire (huitième VSB et VSO) par rapport aux apprenants du postobligatoire, surtout les apprentis (voir la figure 4.1a). Nous pouvons être étonnés de cet écart si nous considérons que la scolarité obligatoire représente une phase de la formation marquée par les apprentissages de nombreuses normes. Les enseignants observent cependant que l'avant-dernière année d'école, la

huitième, correspond parfois à une importante dissipation, voire à une réaction négative à de tels apprentissages. On peut alors penser que, d’une part, la période pubertaire n’y est certainement pas étrangère et que, d’autre part, il s’agit en quelque sorte du dernier moment où une certaine insouciance à cet égard est possible.

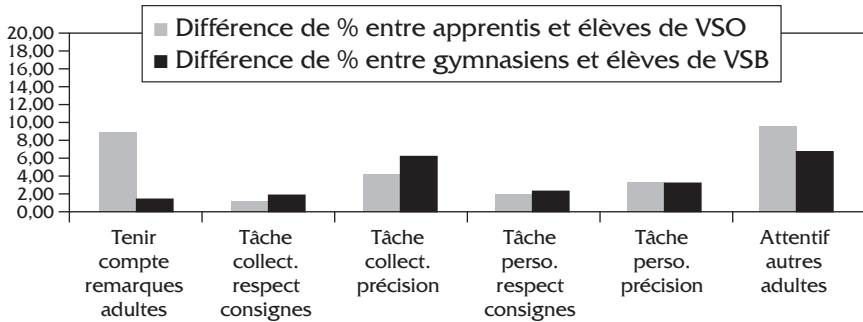
Concernant les filières de formation, il est intéressant de constater que l’écart le plus marqué entre niveaux se situe dans la filière préprofessionnelle, entre élèves de VSO et apprentis (voir la figure 4.1a). Cette capacité d’attention et d’adaptation aux enseignants, plus développée chez les apprentis, s’explique probablement par le fait que ceux-ci sont confrontés à des réalités professionnelles, avec des formateurs, mais aussi des patrons, exigeant plus immédiatement une telle capacité. C’est ce que nous observons en examinant les questions qui sous-tendent cette dimension des compétences sociales, en particulier celle qui distingue le plus nettement les apprentis des élèves de VSO : le fait de « tenir compte des remarques faites par des enseignants ou d’autres adultes du milieu de formation » (voir la figure 4.1b). Cette question discrimine, en revanche, très peu les apprenants de la filière de formation générale, pour qui la concrétisation de ces réalités est encore relativement éloignée.

FIGURE 4.1a. Indice d’attention et d’adaptation au rôle des enseignants, selon les niveaux et les filières de formation (les valeurs positives correspondent à une adaptation supérieure à la moyenne)



Source : Abbet et Moreau (à paraître).

FIGURE 4.1b. Différence de pourcentages de réponses à diverses questions associées à l'attention et à l'adaptation au rôle des enseignants, selon les niveaux et les filières de formation



Source: Abbet et Moreau (à paraître).

Si l'on met maintenant l'accent sur la capacité d'attention, de participation et de collaboration active avec les pairs, il est intéressant de noter que, de façon générale, les élèves les plus jeunes sont plus enclins à collaborer activement entre eux que les plus âgés, sans que l'on puisse savoir ici quelle est l'influence des conditions d'enseignement sur cette situation. En ce qui a trait à la distinction en fonction des filières d'enseignement, la différence est très marquée dans le cadre de la filière de formation générale. La collaboration active entre pairs est très favorable chez les élèves de huitième année de la voie à exigences étendues, alors qu'elle est nettement moins présente, ou peu favorisée, chez les gymnasiens de la voie de maturité. D'autres résultats de cette recherche (Abbet, 2010) ou d'une autre conduite en parallèle (Stocker, 2006) montrent un besoin non satisfait dans ce domaine à propos de la population précise des gymnasiens, où prévaut un certain individualisme scolaire négativement ressenti.

C'est, par ailleurs, la plus ou moins grande facilité à travailler en groupe qui distingue le plus nettement les élèves de la scolarité obligatoire des apprenants du niveau postobligatoire, en faveur des premiers; ceci, tant dans la filière générale que préprofessionnelle. Deux questions favorables à la collaboration avec les pairs chez les élèves de la voie à exigences étendues, mais défavorables chez les gymnasiens, sont aussi notables dans la filière générale: la participation plus ou moins active aux tâches liées à la vie de la classe, d'une

part, et le fait d'offrir de l'aide aux autres en tenant compte de son propre travail, d'autre part. Ces constats illustrent bien la baisse du degré de collaboration chez les gymnasiens.

La capacité de motivation, de responsabilisation et d'initiative pour les tâches de formation, plus proche du travail scolaire au sens traditionnel du terme, et traduisant une certaine prise en charge de sa formation, montre aussi que les élèves de la scolarité obligatoire sont plus concernés (ici également ceux de la voie à exigences élémentaires). Comme pour la dimension précédente, il existe une différence importante entre apprenants de la filière de formation générale. Les plus âgés, les gymnasiens, sont très nettement en retrait, apparaissent plutôt passifs, ce qui traduit à nouveau un certain malaise pour ces apprenants du niveau de formation postobligatoire, censés assumer un choix par rapport à leur avenir.

Les différences dans les réponses aux questions rattachées à cet aspect des compétences sont pratiquement toutes négatives pour les apprenants de 17 ans et plus, quelle que soit la filière de formation. C'est notamment le cas pour le fait de proposer des initiatives utiles à la bonne marche de la classe (dans le sens de la vie de la classe, un peu moins dans le sens du travail scolaire).

Quant à la quatrième et dernière des dimensions mises en évidence par nos analyses, *la capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur attitude et de leur soutien*, elle présente une répartition des résultats particulière selon les niveaux et les filières de formation. Une différence notable concerne les niveaux. Contrairement à ce que nous avons vu précédemment, les élèves de la scolarité obligatoire ne sont pas tous dans une même situation. En effet, alors que ceux de la voie à exigences élémentaires témoignent d'une importante confiance dans leurs enseignants, ceux de la voie à exigences étendues (VSB), les futurs gymnasiens pour la grande majorité d'entre eux, sont nettement moins confiants. On semble déceler chez ces élèves une certaine distance, peut-être une moindre identification, un moindre respect, ou des encouragements moins fréquents ou marqués de la part des enseignants. Les différences en fonction des filières confirment cette tendance. En considérant les extrêmes, on constate que, des élèves les plus jeunes et les moins « scolaires » aux plus âgés et destinés aux études supérieures, les enseignants deviennent de moins en moins une référence fiable en qui les apprenants pourraient avoir confiance.

On notera qu'une question aussi importante que l'estimation de l'intérêt des enseignants pour les apprentissages de leurs apprenants présente une différence négative en défaveur du niveau postobligatoire. Cette baisse significative de l'intérêt des enseignants, tel qu'il est ressenti par des apprenants qui sont encore des adolescents, nous fait nous interroger sérieusement.

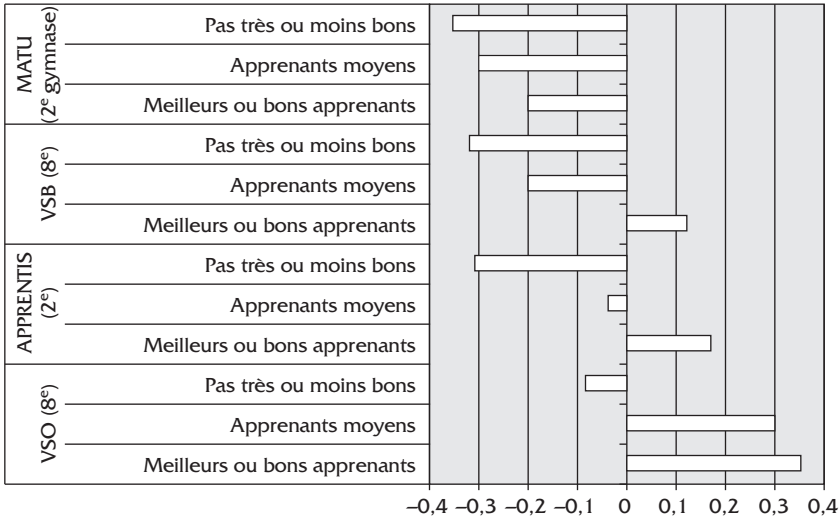
Cette dernière dimension des compétences sociales, la capacité d'être en confiance en fonction du soutien des enseignants, présente des différences selon les apprenants considérés qui nous incitent à éclairer cette dimension, en la reliant avec une caractéristique plus proprement scolaire.

4.3. Les liens entre les compétences sociales et l'autoestimation scolaire des apprenants selon les niveaux et les filières de formation

Les jeunes de cette enquête devaient indiquer s'ils se considéraient comme faisant globalement partie des meilleurs ou des moins bons apprenants. Plus ou moins fondée sur la réalité de leurs résultats scolaires, nous pouvons estimer qu'une telle indication traduit non seulement un certain résultat de l'enseignement, mais est également liée à l'estime de soi, tout au moins dans un milieu de formation. Mettre en relation une telle autoestimation scolaire avec les compétences sociales que nous avons dégagées présente donc l'intérêt de lier ces dernières avec un objectif central de l'enseignement.

Comme on le voit dans la figure 4.2, la relation entre confiance dans les enseignants et autoestimation scolaire est progressive pour chacun des niveaux et des types de formation. En d'autres termes, cette confiance se détériore dans tous les cas de façon concomitante avec le fait de se situer comme un moins bon apprenant. Chez les élèves de la voie à exigences élémentaires (VSO), dont on a vu que la confiance en leurs enseignants était élevée, se considérer comme un apprenant moyen protège en quelque sorte d'une perte de confiance qui devient en revanche marquée pour ceux qui estiment faire partie des pas très bons ou des moins bons apprenants. Chez les élèves de la voie à exigences étendues (VSB), par contre, seuls ceux qui se situent parmi les meilleurs ou les bons apprenants ont une capacité d'être en confiance positive. Chez les gymnasiens, dont le manque de confiance est patent, ainsi qu'on l'a vu, la situation est à peine moins défavorable pour ceux qui se situent parmi les meilleurs apprenants.

FIGURE 4.2. Indice de confiance dans les enseignants en fonction de l'autoestimation scolaire des apprenants, selon les niveaux et les filières de formation (les valeurs positives correspondent à une confiance supérieure à la moyenne)



Source: Abbet et Moreau (à paraître).

Discussion et conclusion

L'existence d'une relation entre confiance dans le soutien des enseignants et autoestimation scolaire illustre bien l'importance de l'intégration dans la formation et des compétences sociales qui les traduisent. C'est en particulier le cas si nous tenons compte des conditions des apprentissages et du rôle des enseignants, tout au moins tels qu'ils sont perçus par les apprenants.

Rappelons que des apprenants ont été questionnés sur un large spectre de compétences sociales qui traduisent leur intégration dans leur milieu de formation. Nous postulons que la prise en considération effective de ces aspects dans le cadre de l'enseignement favorise, à terme, l'insertion sociale et professionnelle des intéressés. Au-delà des lacunes dans ces compétences qui apparaissent, chez certains,

au premier plan de la scène scolaire (incivilité, manque de respect, violence à différents degrés et natures), il n'est guère possible d'ignorer que pour une grande partie des apprenants, lier épanouissement personnel et contribution sociale, ainsi que trouver des repères socio-professionnels stables pour bâtir son avenir, représente un défi considérable. Pour les besoins de la cohésion sociale, du reste, en particulier dans le cadre de la formation, ou simplement les besoins de la vie communautaire, suivant Dewey (1983), on rappelle également l'importance de tenir compte, selon notre définition, de toute manifestation de l'apprenant qui le fait reconnaître par les autres comme un acteur constructif du lien social.

Favoriser le développement des compétences sociales des apprenants peut être considéré non seulement comme une aide directe aux jeunes, mais aussi comme une aide au travail d'enseignement sur l'avant-scène des apprentissages disciplinaires. C'est la raison pour laquelle on peut considérer qu'un grand pas sera fait vers une meilleure intégration actuelle et vers une meilleure insertion potentielle future des apprenants si ces compétences sont mesurées et prises en compte comme des processus qui interviennent tout au long de la formation, et également comme des résultats de celle-ci. Dès lors, les systèmes de formation devraient assumer une part de responsabilité dans ces processus et ces résultats, comme ils le font dans les branches scolaires. Il est intéressant de mieux connaître la situation à cet égard à des moments distincts de la formation, ici dans le cadre de la transition entre les niveaux secondaire I et secondaire II.

Nos analyses ont montré que les dimensions des compétences sociales ont toutes une composante relationnelle, que ce soit avec les pairs ou les adultes du milieu de formation. Un tel constat n'a rien d'étonnant, mais les particularités de cette composante sont intéressantes, dans la mesure où l'on voit clairement l'influence de cette recherche relationnelle active sur le travail scolaire lui-même.

Le souhait de collaboration active avec les pairs, en particulier, nécessite une attention aux autres et un respect de leur travail, mais aussi un besoin de situer leur point de vue et d'en tenir compte, en critiquant leurs idées et leurs réalisations de façon constructive, pour résoudre des problèmes en commun, toutes capacités dont l'enseignement aurait un grand intérêt à tirer parti. Il est certes plus facile de le faire avec les élèves de la scolarité obligatoire, qui sont plus enclins à une telle collaboration active que les plus âgés. On est frappé par le fait

que, dans le cas de la filière de formation générale, celle qui conduit aux études supérieures, la collaboration active avec les pairs est très importante chez les élèves, alors qu'elle l'est nettement moins chez ceux qui préparent une maturité académique. Les avis des enseignants à cet égard (Abbet et Moreau, à paraître) tendent à montrer que, dans ce dernier cas, ceux-ci ne la favorisent guère.

Dans le même sens, il serait judicieux de mieux valoriser les capacités de motivation, de responsabilisation et d'initiative des apprenants pour les tâches de formation. Ceci, dans la mesure même où elles se réfèrent à un engagement qui va au-delà du minimum demandé, ainsi qu'à des initiatives utiles à la bonne marche de la classe. Avec cette dimension, qui traduit une certaine prise en charge de leur formation par les apprenants, on a également constaté que les élèves de la scolarité obligatoire avaient de meilleures dispositions, ce qui rend la tâche des enseignants de ce niveau plus facile. Là encore, c'est pourtant la situation dans la filière générale qui est préoccupante, puisque les bonnes dispositions des élèves semblent renversées au niveau du gymnase. Pouvons-nous, à cet égard, admettre que la réussite professionnelle ultérieure, dans des professions valorisées, puisse en quelque sorte dédommager d'un apprentissage lacunaire de la vie en société? Ou, plus généralement, que « les jeux seraient faits » dans le cadre de la scolarité obligatoire, sans plus de raison d'agir à 17 ans, alors même que la phase entre enfance et autonomie de l'âge adulte tend aujourd'hui à s'allonger?

Concernant le facteur qui traduit la capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien, dont la prise en considération devrait aller de soi, son importance relève d'une certaine cohérence éducative. Celle-ci se révèle dans la mesure où les apprenants savent ce que les enseignants attendent d'eux, considèrent que ces derniers se conforment eux aussi aux règles et aux exigences de l'école, tout en les aidant par des remarques positives et constructives et s'intéressent plus généralement à leurs apprentissages scolaires. Cette dimension, sans doute moins proactive que les précédentes, qui marque un plus grand besoin d'encadrement et de sécurité, doit d'autant plus être prise au sérieux qu'elle révèle une différence marquée entre élèves de niveaux scolaires exigeants et élémentaires. Ces derniers, scolairement plus fragiles, confèrent une grande importance à cette confiance qui les rassure. Bien qu'en diminution, cette compétence reste relativement présente lorsqu'ils sont en apprentis-

sage. Dans le cas de la filière exigeante, par contre, le faible degré de confiance que l'on relève déjà à l'école produit des résultats très négatifs quelques années plus tard.

Ce constat est d'autant plus important que l'autoestimation que font les jeunes de leur situation scolaire (se considérer comme étant parmi les meilleurs ou les moins bons apprenants) est directement liée à cette capacité d'être confiants dans les enseignants en fonction de leur soutien. On a relevé que, dans tous les niveaux et types de formation, ceux qui s'estimaient les moins bons scolairement parlant étaient aussi ceux dont l'indice de confiance était le plus faible. Suivant le principe d'éducabilité, dérivé de la pédagogie de maîtrise de Bloom (1972), et selon le principe d'antériorité chronologique¹⁸, nous considérons que ce sont les caractéristiques socioéducatives – ici la capacité d'être en confiance – qui influencent la perception des résultats scolaires, et non l'inverse. Quoi qu'il en soit, le constat de la seule liaison entre ces dimensions incite à réfléchir et à agir pour dépasser de telles difficultés.

On ne peut conclure sans relever que les changements de pratiques des enseignants, dans ce domaine, présentent des difficultés qu'eux-mêmes connaissent bien. Un bon nombre d'entre eux s'y affrontent et travaillent ces dimensions des compétences sociales de leurs apprenants au quotidien. Dans le cadre de notre enquête (Abbet et Moreau, à paraître), les enseignants interrogés sont convaincus de l'importance de ce travail, surtout ceux de la filière préprofessionnelle. On relève, en général, un accord sur la nécessité de prendre en compte – dans le cadre des enseignements disciplinaires – un large faisceau de compétences sociales pour permettre de s'insérer, à terme, dans le monde professionnel. Ces enseignants semblent, en particulier, vouloir développer davantage le travail en groupe, qui favorise les aspects relationnels entre apprenants. Dans la pratique, ils semblent pourtant passablement freinés par le manque de temps et de moyens pour s'en occuper activement et régulièrement. Le fait que les enseignants considèrent que ces aspects ne sont pas concrètement promus par les autorités, ou mentionnent qu'ils ne figurent pas dans

18. Selon ces principes, on considère que, de façon quelque peu schématique, ce ne sont pas les jeunes élèves intimidés par l'école qui ont obtenu de mauvais résultats au début de leur scolarité, mais ceux dont les résultats n'ont pas été encouragés dès le départ qui sont progressivement devenus inhibés.

les programmes scolaires semble, à cet égard, un obstacle évident, qu'il convient de surmonter, notamment avec la mise en œuvre de nouveaux plans d'études.

Bibliographie

- ABBET, J.-P. (2010). *Intégration dans la formation, compétences sociales et avenir des apprenants. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois*, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) 146.
- ABBET, J.-P. et J. MOREAU (à paraître). *Les compétences sociales et leur place dans la formation. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois ainsi que de leurs enseignants*, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- AKOUN, A. et P. ANSART (dir.) (1999). *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert/Seuil.
- ANZIEU, D. et J.-Y. MARTIN (1982). *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Presses universitaires de France.
- BLOOM, B.S. (1972). *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne, Payot.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN – CIIP (2003). *Finalités et objectifs de l'École publique. Déclaration du 30 janvier 2003*, Neuchâtel, CIIP, <http://www.ciip.ch/pages/portrait/Tex_reg/fichiers/cp030403_2%20.pdf>, consulté le 31 octobre 2011.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN – CIIP (2010). *Plan d'études romand – PER*, Neuchâtel, CIIP, <<http://www.plan-detudes.ch/web/guest/per>>, consulté le 31 octobre 2011.
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE – CDIP (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité – PECMAT*, Berne, CDIP, <<http://educoc.ch/record/17477/files/D30b.pdf>>, consulté le 31 octobre 2011.
- CONSEIL FÉDÉRAL SUISSE (2009). *Les jeunes et la violence. Pour une prévention efficace dans la famille, l'école, l'espace social et les médias*, Rapport du Conseil fédéral en réponse aux postulats Leuthard (03.3298) du 17 juin 2003, Amherd (06.3646) du 6 décembre 2006 et Galladé (07.3665) du 4 octobre 2007, Berne, OFAS, <<http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/15744.pdf>>, consulté le 31 octobre 2011.
- DEWEY, J. (1916/1983). *Démocratie et éducation*, traduit en français en 1983, Lausanne, Éditions L'âge d'homme.
- DUBAR, C. (1998). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBET, F. et D. MARTUCCELLI (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. et D. MARTUCCELLI (1998). *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM, E. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.

- EMERY, Y., L. AEBERLI et M. CHUARD DELALY (2005). *Compétences sociales et intégration professionnelle. Rapport final de recherche à l'attention du Département de la santé et de l'action sociale du canton de Vaud, Suisse* (DSAS), Lausanne, Institut des Hautes Études en administration publique (IDHEAP).
- GRUNDER, H.-U. (dir.) (2009). *Dynamique de l'intégration et de l'exclusion en Suisse*, Zürich, Seismo Verlag.
- GRUNDER, H.-U. et L. VON MANDACH (dir.) (2007). *Choisir et être choisi. Intégration et exclusion des jeunes et jeunes adultes dans la scolarité et l'emploi. Programme national de recherche « intégration et exclusion » du Fonds national suisse de la recherche scientifique* (FNS), Zürich, Seismo Verlag.
- MUCCHIELLI, L. (2002). *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA TECHNOLOGIE – OFFT (2006). *Formation professionnelle: plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale – PEC*, Berne, OFFT.
- STOCKER, E. (2006). *Regards sur le parcours gymnasial des jeunes vaudois. Incidences des nouvelles réglementations sur la réussite des élèves*, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) 123.

E

I

T

R

A

P

3

**DE L'ÉCOLE
OBLIGATOIRE
AUX FORMATIONS
POSTOBLIGATOIRES**

5

Le soutien de l'environnement social lors du passage au postsecondaire

Sylvain Bourdon

*Université de Sherbrooke
sylvain.bourdon@usherbrooke.ca*

Louis Cournoyer

*Université du Québec à Montréal
cournoyer.louis@uqam.ca*

Johanne Charbonneau

*Centre Urbanisation Culture Société de l'INRS, Montréal
johanne.charbonneau@ucs.inrs.ca*

Le passage vers l'enseignement postsecondaire constitue une transition particulièrement critique au sein du système d'enseignement. La période des études collégiales coïncide en général avec la période du passage à l'âge adulte, qui correspond aussi à une affirmation de l'autonomie et de l'identité propre (Cicchelli, 2001 ; Galland, 1991). Cette quête d'indépendance ne signifie pas pour autant une rupture des liens avec la famille, mais une redéfinition de la dynamique relationnelle qui doit trouver à s'adapter aux exigences de ce nouvel âge de la vie. L'entrée dans l'âge adulte correspond aussi à une période de la vie où les réseaux de relations sont les plus diversifiés, les plus étendus (Bidart, 1997 ; Bidart, Lavenu et Pellissier, 2005 ; Molgat et Charbonneau, 2003) et les plus changeants dans la vie d'une personne (Bourdon *et al.*, 2007 ; Forsé, 1993). Ainsi, le nombre de personnes avec qui on est intime est à son plus haut niveau à 20 ans, se stabilise un moment puis ne cesse de diminuer après 40 ans (Bidart, 1997). Les caractéristiques des réseaux et leurs transformations connaissent ainsi de fortes variabilités, fonctions de la position sociale, des diverses étapes des cycles de vie (Bidart et Pellissier, 2002) et des transitions entre ces étapes, notamment le passage du secondaire au collégial (Bourdon, à paraître).

Les sources de soutien qui sont potentiellement accessibles pour négocier cette délicate transition, tant au sein de la famille, des amis et des connaissances, jouent un rôle important durant le parcours scolaire. Des études ont montré l'influence favorable des relations positives avec les parents et du soutien qu'ils offrent lors du passage à l'âge adulte de collégiennes et de collégiens (Holahan, Valentiner et Moos, 1994), ainsi que l'effet néfaste sur le rendement scolaire des conflits avec les parents (Hoffman, Crouter et McHale, 2008). Les parents ne sont cependant pas les seuls présents dans l'environnement social des jeunes. Crosnoe (2000) rappelle que ces derniers, au seuil de l'âge adulte, passent plus de temps auprès de leurs amis que de leurs parents. Chez certains groupes de jeunes qui vivent des tensions avec leurs parents, on sait que les autres relations, avec les amis ou le personnel enseignant, peuvent compenser les effets néfastes des conflits familiaux sur le rendement scolaire (Crosnoe et Elder, 2004). Par ailleurs, une analyse du profil des jeunes ayant interrompu leurs études postsecondaires, basée sur les données de l'Enquête longitudinale sur les jeunes en transition (ELET), a montré qu'ils ont du mal à se créer un réseau social, et qu'ils n'ont personne sur le campus à qui parler de leurs problèmes personnels (Ma et Frempong, 2008).

Alors que plusieurs études ont pu établir une association entre le soutien de l'environnement social et la réussite de la transition du secondaire au collégial, elles ne distinguent pas toujours les contributions respectives des différentes sources de ce soutien ou les différentes formes d'encouragement fourni, et rares sont celles qui tentent d'associer les formes et les sources de soutien dans ce contexte particulier. Ce chapitre aborde les formes du soutien fourni par l'entourage des jeunes amorçant leurs études postsecondaires lorsqu'ils ont fait face à un choix, à une difficulté ou devant une possibilité de bifurcation de leur parcours. Les analyses qui y sont présentées sont basées sur les données des trois premières vagues du projet Famille, réseaux et persévérance au collégial¹, une étude longitudinale menée auprès de jeunes adultes en début de parcours postsecondaire². Lors des entretiens, nous avons recueilli des informations sur les délibérations entourant le choix d'études collégiales, sur leur adaptation au collège, sur les difficultés survenues, les remises en question et les événements de vie susceptibles de perturber les études. Chaque fois qu'il était question d'un choix possible ou d'un obstacle sur le parcours (échec dans un cours, difficulté relationnelle, remise en question des études, etc.), le protocole d'entrevue était conçu pour établir les différentes formes de soutien obtenues de l'environnement social ainsi que leur provenance. Nous n'avons retenu ici que les données sur 83 jeunes interrogés lors de chacune des trois premières vagues. Sur ces jeunes, 7 interrompent leurs études avant le début de leur seconde année alors que 76 persévèrent, avec ou sans changement de programme, au-delà de ce premier marqueur de transition réussie.

1. Les auteurs tiennent à remercier le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) pour le soutien financier accordé à cette étude dans le cadre du programme d'action concertée Persévérance et réussite scolaire.
2. Inspirée des travaux menés en France par Claire Bidart et son équipe, cette enquête a été conçue en 2003 par Sylvain Bourdon et Johanne Charbonneau (INRS-Urbanisation Culture Société) pour étudier la persévérance à l'ordre collégial dans la perspective des réseaux sociaux et de l'interaction entre les différents calendriers d'événements (familial, amoureux, scolaire, professionnel, résidentiel) qui construisent le passage à la vie adulte. La première cohorte de l'enquête a débuté avec 96 jeunes ayant enregistré une première inscription à l'automne 2004 dans l'un des trois cégeps associés au projet. Ces jeunes gens ont été interrogés à nouveau au printemps 2005 (vague 2) et à la fin de l'automne suivant (vague 3). Ils avaient entre 17 et 23 ans lors de la première vague d'enquête.

1. Des formes et des sources de soutien diversifiées

Le dépouillement des 249 entretiens a permis de faire émerger une diversité de formes de soutien que nous avons regroupées en trois grandes catégories. La première est celle du soutien affectif et de l'aide à la décision, qui regroupe l'encouragement, la discussion, le conseil, la rétroaction et la confiance. La deuxième est celle du soutien matériel et financier, qui rassemble les fournitures, le transport et les finances. La troisième est celle du soutien instrumental. Nous avons traité à part un quatrième cas de figure qui fait référence à des types de soutien semblables aux précédents, mais qui consiste à faire intervenir une forme de réciprocité dans les échanges : nous l'avons nommée «entraïde». Le tableau 5.1³ fait état du nombre de jeunes ayant bénéficié, à un moment ou à un autre, de chaque forme de soutien de la part d'un membre de son environnement social.

On constate d'abord la variabilité du nombre de jeunes ayant mentionné chaque forme de soutien. Parmi les formes majoritairement citées, et ce, par plus de quatre jeunes sur cinq, il y a la discussion et les encouragements, alors que la rétroaction, la confiance ou l'entraïde sont mentionnées par moins de deux jeunes sur cinq. La variation observée est encore plus grande entre les différentes sources. La place de la famille, principalement les parents, est prépondérante pour la grande majorité des formes de soutien, et la mère est légèrement plus présente que le père chez davantage de jeunes. Il faut noter ici, même si cela ne transparaît pas dans le tableau 5.1, que de larges parts du soutien, notamment lorsqu'il est plus intangible et diffus (les discussions et l'encouragement) sont attribuées, par les jeunes gens, à l'ensemble de la famille, sans préciser la catégorie. C'est le cas, par exemple, de cet étudiant qui affirme : *Ma famille a toujours été là pour moi. Ils m'encouragent beaucoup*. La seule exception à cette généralisation de l'attribution du soutien à l'ensemble de la famille concerne le soutien financier, qui est presque toujours associé aux parents, particulièrement.

3. Les tableaux indiquent le nombre de jeunes qui ont dit avoir bénéficié d'une des formes de soutien dans la décision entourant leur choix d'études au cégep, puis au cours des 16 premiers mois de leur parcours collégial.

TABLEAU 5.1. Fréquences du soutien obtenu lors de la transition du secondaire au collégial selon la source (N = 83)

Forme de soutien	Soutien	Famille (ens.)	Père	Mère	Fratrie	Famille large	Hors de la fam. (ens.)	Amis	Amour	Pers. scolaire	Connais.	Tous (ens.)
Soutien affectif ou aide à la décision	Encouragement	64	58	60	6	2	45	29	21	3	2	70
	Discussion	57	40	49	11	7	53	39	21	6	5	66
	Conseil	56	38	44	2	6	32	22	2	3	2	63
	Rétroaction	27	17	18	1	1	21	13	4	1	3	34
Soutien matériel ou financier	Confiance	29	22	28	1	0	6	5	2	0	0	30
	Fournitures	61	54	57	1	2	1	0	0	0	0	61
	Transport	54	46	49	2	4	12	4	7	0	1	57
	Financier	55	48	51	0	1	1	0	0	0	1	55
Soutien instrumental	Aide directe	53	43	44	6	3	38	27	5	6	2	63
	Entraide	8	2	4	1	0	22	17	4	0	0	27

Source: Auteurs.

Le soutien hors de la famille, globalement cité par moins de jeunes, est surtout attribué aux amis et, dans une moindre part, aux amoureux, ce qui ne surprend guère dans la mesure où le soutien est, justement, une dimension de la relation d'amitié (Bidart, 1997). En examinant de plus près le rôle des relations amoureuses, il faut garder à l'esprit que ce ne sont pas tous les jeunes qui ont une relation amoureuse. La mention de discussion par 29 jeunes et d'encouragement par 39 jeunes, en lien avec leurs amoureux et amoureuses doit ainsi être pondérée en tenant compte que le nombre de ceux déclarant une relation amoureuse varie de 22 à 34 entre les trois vagues.

Les sections qui suivent proposent un examen de chaque forme de soutien, des sources et des dynamiques associées.

2. Le soutien affectif et l'aide à la décision

La forme de soutien affectif la plus rapportée est l'encouragement, qui consiste tantôt en de simples remarques, tantôt en des formes plus développées de reconnaissance de la valeur des actions entreprises par les jeunes dans la poursuite de leurs projets. L'encouragement a ceci de particulier qu'il ne prend toute sa valeur que s'il a été obtenu sans avoir été demandé. On a pu noter trois formes distinctes d'encouragement en fonction de la situation. La première consiste à écouter et à reconnaître le jeune dans ses forces, ses joies et ses réussites. Elle correspond aux petites attentions quotidiennes comme une manifestation d'intérêt envers les productions scolaires ou un *Tu es capable... c'est important de continuer* à l'occasion d'un bon résultat. La deuxième forme d'encouragement est complémentaire à la première en cherchant à écouter et à accompagner les passages douloureux ou difficiles. Si les difficultés mineures, notamment scolaires sont surtout surmontées individuellement, le soutien de l'entourage devient important lorsque ces difficultés deviennent trop imposantes, comme le fait remarquer une étudiante :

Ils m'ont beaucoup soutenue pour ça. L'entrée au cégep, c'était quelque chose de vraiment énervant pour moi parce que de passer d'une petite école privée de 210 élèves à une espèce de gros cégep, [...] c'était quand même assez stressant pour moi. Ils m'ont beaucoup aidée, ils m'ont encouragée et ils m'ont un peu enlevé la crainte du cégep.

Les creux de vague, les remises en question, mais aussi les événements connexes comme les ruptures amoureuses, par exemple, qui affectent bon nombre de jeunes au cours de cette transition, sont aussi des moments où les jeunes nous ont confié avoir bénéficié de cette forme de soutien. Dans certains autres contextes, toutefois, l'encouragement se fait plus insistant et l'entourage est plutôt là pour « pousser dans le dos » du jeune afin d'amorcer ou de relancer son action, de l'inciter à se mettre en mouvement et à agir sur sa vie. Toutes directives qu'elles puissent être, et exception faite de quelques cas où elles sont interprétées comme une entrave à l'autonomie, ces formes d'encouragement sont généralement prises en compte et considérées comme des marques d'attention bienveillante par les jeunes qui apprécient qu'on s'intéresse à leur parcours. D'un point de vue quantitatif, l'encouragement, en provenance de l'ensemble de l'environnement social, de la famille en général ou de l'un ou l'autre des parents en particulier, est la forme de soutien évoquée par le plus grand nombre de jeunes.

Parler et discuter avec des membres de leur entourage, des activités en apparence banales, constitue une forme importante de soutien pour les jeunes. La discussion permet de mettre en commun avec l'autre une partie de son expérience pour s'en délester, pour mieux la comprendre ou simplement pour maintenir le lien. Si elle se distingue nettement des autres formes de soutien évoquées ici, elle leur est souvent complémentaire car, pour les jeunes, « pouvoir en parler » est une prémisses fondamentale à l'établissement d'un lien de confiance qui permettra d'autres formes de soutien émotif ou d'aide à la décision ou leur ajoutera de la valeur. Pour toutes les catégories de relations, outre les parents et les amours, soit la fratrie, la famille large, les amis, le personnel scolaire et les connaissances, ce type de soutien est celui qui est mentionné par le plus grand nombre de jeunes.

Le conseil est une autre forme de soutien souvent évoquée par les jeunes. Contrairement aux encouragements, où la personne dispensatrice se tient derrière le jeune et lui donne la poussée nécessaire pour persévérer, le conseiller se pose plutôt en avant du jeune, en éclairer, comme quelqu'un qui est déjà passé par une situation similaire, et qui, à partir des fruits de son expérience, peut tracer le chemin à suivre et prévenir les embûches. Tous les conseils ne se valent cependant pas, et les témoignages des jeunes indiquent qu'ils sélectionnent méticuleusement les personnes à qui ils demandent – ou de qui ils acceptent – un conseil, sur la base soit de leur expérience, soit de leur expertise reconnue. Des jeunes qui étudient en techniques de comptabilité et de

gestion réfèrent ainsi à une mère comptable comme source de conseils pour ce qui est du cheminement scolaire ou à un père qui travaille dans le même domaine pour des conseils sur leur gestion financière personnelle. Lorsque ces expertises ne sont pas accessibles dans le réseau immédiat, les jeunes gens peuvent faire appel à la mère d'une amie ou quérir des avis chez le personnel enseignant. La proximité des rapports entretenus avec ces personnes compte aussi, pour plusieurs, dans le choix d'un conseiller. Ainsi, lorsqu'ils font mention de professionnels du collège à qui ils demandent conseil, les collégiennes et les collégiens ne relèvent pas tant leur rôle officiel au sein de l'établissement que la proximité de rapports développés pour justifier leur choix. C'est précisément parce que ces rapports sont considérés comme étant proches que l'expertise de ces conseillers serait reconnue par les jeunes. Les trois quarts d'entre eux ont évoqué avoir reçu des conseils de la part de membres de leur entourage, environ la moitié de la part des parents et le quart de la part d'amis.

La rétroaction est une autre forme de soutien qui consiste à offrir une appréciation ou à commenter les aptitudes ou les dispositions d'un jeune, la plupart du temps en lien avec une circonstance particulière ou un choix à faire. Un étudiant dira, par exemple : *Ils m'ont pas mal tous dit qu'ils me voyaient plus en droit qu'en psychologie*. La rétroaction semble avoir un effet important sur l'image de soi des jeunes gens et les aide à confirmer ou à explorer des projets dans plusieurs sphères de leur vie. Son incidence est toutefois modulée par la crédibilité accordée à leur source. La rétroaction peut facilement être écartée lorsqu'elle provient de quelqu'un de moins proche, ou de moins crédible, tout comme elle peut s'avérer déterminante lorsqu'elle provient d'un ou de plusieurs adultes significatifs. Lors des difficultés ou des bifurcations dans les parcours, la rétroaction peut se traduire en rétroaction bienveillante et rassurante pour les jeunes qui ont fait des choix difficiles. Une étudiante rapporte : *Quand j'ai eu un problème, quand j'ai fait de l'anxiété, ils ont tous compris. [...] Quand je ne me sentais pas bien, ils ont vraiment été compréhensifs*. Cette forme de soutien revient alors à donner le droit au jeune de faire et d'assumer ses choix, notamment en matière scolaire. Son absence peut, en cas de difficulté ou de choix incertains, précipiter un sentiment d'isolement et de rejet chez les jeunes gens. La rétroaction est mentionnée par un peu plus du tiers des jeunes, en lien avec les parents, et souvent aussi en lien avec les relations hors de la famille en général comme cet étudiant, qui confie : *On m'a dit que j'avais beaucoup de talent quand je faisais du théâtre*.

Le fait de sentir qu'on leur fait confiance est une forme de soutien en soi, et pour la plupart des jeunes, elle équivaut à leur accorder une grande latitude dans leurs choix scolaires et professionnels. Ils savent bien, comme cette étudiante le mentionne, que la confiance n'est pas inconditionnelle: *Ils me laissent libre [...], vu que je travaille*. Dans les rares cas où elle n'est pas associée à la famille, la confiance est évoquée dans des contextes d'amitiés intimes ou de relations amoureuses. Ce type de soutien provient très majoritairement des parents et, dans ce cas, il se juxtapose souvent à un sentiment de reconnaissance, diffus et généralisé, comme chez cette étudiante, qui affirme: *J'ai remarqué que, plus mes études avancent, plus ils me laissent de liberté. Au secondaire, ils m'encadraient plus. Mais on dirait que plus je vieillis, moins ils m'encadrent*. La confiance est ainsi un attribut relationnel qui se construit dans la durée et se renforce ou s'affaiblit au gré de la réponse aux attentes.

3. Le soutien matériel et financier

Ces formes de soutien sont d'un tout autre ordre que les précédentes en ce qu'elles engagent le transfert ou le partage de ressources matérielles. Elles sont associées aux parents, de manière prépondérante, pour le transport, et quasi exclusive pour les deux autres. L'offre de fournitures consiste à procurer des biens directement ou indirectement utiles à la poursuite des études: vêtements, livres, ordinateur, effets scolaires. On lui reconnaît deux modes d'opération. Le plus fréquent est le soutien «tout inclus» sans entente explicite. Les collégiennes et les collégiens qui en bénéficient disent être très conscients des avantages que cela leur procure. Dans leur quête d'autonomie, associée au passage à l'âge adulte, la majorité des jeunes sont toutefois engagés dans une dynamique de refus symbolique, parfois pour la forme, parfois sincère, souvent pour parer aux déceptions. Plusieurs se reposent ainsi sur l'idée que les parents «insistent» pour payer, et légitiment leur acceptation du don parental en ayant le sentiment de ne pas exagérer, comme cette étudiante, qui affirme: *Je ne suis pas pour demander à mon père 500 \$ pour aller magasiner parce qu'il y a une grosse vente [...]. Non. Ils me paient ce dont j'ai besoin, mais je ne peux pas dire que j'exagère*. L'autre mode, un peu moins fréquent, est celui du soutien partiel explicitement négocié entre les jeunes et les parents. Les ententes peuvent s'établir sur plusieurs bases, en proportion des dépenses réelles, en référence à des seuils à partir desquels c'est à l'autre partie de payer ou alors, en délimitant des zones de couverture

(les livres par les parents, mais les vêtements par le jeune). Dans plusieurs cas, on observera le passage, avec le temps, du mode de soutien tout inclus au mode partiel négocié qui constitue alors une forme de transition en douceur vers une certaine autonomie financière associée au statut d'adulte.

Cette dynamique s'observe aussi dans le cas du soutien financier, qui symbolise le plus la tension vécue par les jeunes entre l'acceptation, voire le bénéfice, d'une certaine dépendance à l'égard des parents et l'aspiration à l'autonomie telle qu'elle se traduit dans les propos de cette étudiante :

Je voulais plus d'indépendance, avoir mon propre argent, ne pas toujours être obligée de demander à mes parents à chaque fois que je voulais de l'argent. [...] C'est sûr que financièrement ça aide, ça me permet de moins travailler, de plus me concentrer sur mes études et d'avoir du temps aussi pour les loisirs.

C'est souvent cette tension, exacerbée par les attraits de la société de consommation, qui stimule la recherche, par les jeunes, de sources alternatives de revenus, principalement par le travail étudiant (Bidart, Bourdon et Charbonneau, 2011 ; Bourdon, 2009). S'installent alors des modes de partage des dépenses entre les jeunes et leurs parents relativement diversifiés et qui dépendent aussi, il faut le rappeler, des capacités financières des parents qui ne sont pas toujours assurées, comme en témoignent ces propos : *Mes parents ont des difficultés financières [...], disons que les rénovations dans la maison coûtent cher [...], alors ils veulent que je paie mes études.*

Selon la distance séparant la résidence du lieu d'études ou de travail et les possibilités d'accès au transport en commun, le transport peut devenir un enjeu plus ou moins important dans le soutien aux études collégiales. Lorsqu'il s'agit de transport en commun, les frais peuvent être partagés ou assumés par les parents. Ce mode constitue toutefois, pour plusieurs, une solution de dernier recours qui pallie les difficultés d'arrimage dans l'horaire de transport familial, comme le confie cet étudiant :

Le soir ou l'après-midi, c'est [mon père] qui va venir me chercher. Ma mère, c'est le matin. [...] Je serais supposé de m'arranger pour prendre l'autobus et tout ça, mais quand mon père est disponible, j'aime mieux ça.

Les parents sont ainsi souvent sollicités pour le covoiturage, la seule forme de soutien au transport à laquelle participent aussi des membres de la fratrie et de la famille large, des amis et des amoureux.

On observe assez fréquemment une combinaison de covoiturage et de transport en commun, selon l'arrimage des déplacements avec les horaires de travail des parents. Plusieurs jeunes ont aussi accès à une automobile, laquelle s'ils ne l'ont pas achetée eux-mêmes avec les gains du travail étudiant, leur aura été offerte ou leur est prêtée par les parents, selon des conditions plus ou moins formelles et formalisées. Le don d'une automobile peut symboliser l'encouragement des parents au regard de la poursuite des études, comme le relate cette étudiante: *Mes parents ont décidé de me l'offrir comme cadeau de... Ben pour m'aider à aller à l'école... C'était vraiment pour le transport scolaire, mais il est souvent associé à leur intention de se délester du fardeau du covoiturage parfois lourd pour tous ceux qui habitent en banlieue.*

4. Le soutien instrumental

Alors qu'elle ressort clairement dans les propos des jeunes, cette forme particulière qu'est le soutien instrumental est généralement négligée dans la documentation concernant le soutien, qui se concentre davantage sur les périodes de crise que sur les moments de choix ou d'adaptation ordinaire à des milieux particuliers, comme c'est le cas du passage au collégial. On considérera ainsi le soutien instrumental comme une forme d'aide à l'accomplissement de certaines tâches concrètes, comme le soutien aux démarches administratives qui est offert par le personnel scolaire. Cette aide provient tant des services d'encadrement scolaire que des services d'orientation ou d'insertion socioprofessionnelle. À la fin du secondaire, le personnel enseignant et professionnel aide les élèves à remplir adéquatement les divers formulaires, assure la vérification des informations et le suivi des envois. Une fois leurs études collégiales amorcées, collégiennes et collégiens auront fréquemment recours au soutien procédural des aides pédagogiques individuelles (API) pour adapter, organiser ou modifier leur curriculum. Le personnel scolaire n'est cependant pas le seul à intervenir et plusieurs parents, surtout des mères, accompagnent les jeunes dans la réalisation de certaines tâches et s'assurent de la conformité des démarches. Certains s'imposent même un rôle apparenté à celui d'agent d'artiste qui, en plus de soutenir la performance et la persévérance scolaires, veille à la défense de leurs droits et intérêts auprès des institutions dans certaines situations délicates. Encore ici, ces interventions peuvent créer des tensions entre les besoins d'autonomie

et de dépendance chez les jeunes, comme le relate cette étudiante : *Je n'apprécie pas trop quand même qu'ils fassent mes devoirs à ma place, là. [...] Mais, dans le fond, tu sais, le reste, c'est sûr que je l'apprécie.*

5. L'entraide

L'entraide est une forme particulière de soutien qui demande une certaine mutualité de l'aide, selon un pacte plus ou moins explicite, comme le confie cet étudiant : *Souvent, moi, j'ai à leur demander des conseils, et eux, ils viennent me demander des conseils aussi. C'est vraiment ça la force de l'amitié, là.* L'entraide touche tant le soutien affectif qu'instrumental. Elle se fonde sur une relation déjà établie, et la renforce en retour par une dynamique du don et contre-don (Godbout, 1992; Mauss, 1923/1924) qui la nourrit. L'entraide est la seule forme de soutien pour laquelle les parents ne sont pas les plus fréquemment cités. En fait, trois fois plus de jeunes gens évoquent leurs amis et leurs relations amoureuses que leurs parents lorsqu'il est question d'entraide. Aucune mention d'entraide n'est associée au personnel scolaire ou à des connaissances. Avec les amis, l'entraide est perçue comme un pacte qui confirme et solidifie la relation et qui scelle l'appartenance à un groupe. L'assiduité et la fidélité au groupe sont vues comme des conditions de l'engagement. Les besoins des membres du réseau d'entraide peuvent toutefois varier à certains moments. Au sein de la relation, la mutualité des échanges s'impose en règle de fonctionnement, même si certains peuvent en bénéficier davantage à l'occasion : *Quand on a des travaux d'équipe, on est toujours les trois ensemble et on se soutient. Quand une [...] ne peut pas faire autant dans un cours, elle se reprend dans un autre cours ou des choses comme ça.*

Dans les quelques cas où la relation d'entraide est évoquée avec les parents, le retour de la part des jeunes se concrétise le plus souvent par une aide dans la sphère domestique, pour le ménage, par exemple. Quand elle dépasse les tâches ménagères pour entrer dans le domaine émotif, ce ne sont jamais les deux parents qui sont mentionnés, mais uniquement la mère⁴ : *J'ai appris jeune à parler avec ma mère. [...] Ma mère se confiait à moi. [...] Ça nous a rapprochés beaucoup. [...] On a tout le temps été bien proches.*

4. Les données d'ensemble montrent, par ailleurs, que presque les deux tiers (60/96) des jeunes interrogés considèrent que leur relation avec au moins un de leurs parents est intime : 33 mentionnent uniquement leur mère et aucun, uniquement leur père.

6. Le soutien potentiel – le rôle des anticipations

On peut découper, à des fins analytiques, la transition du secondaire au collégial en trois étapes interreliées : l'anticipation, la découverte et l'adaptation. L'anticipation précède l'arrivée au collégial et elle est caractérisée par de nombreux choix (de programme, de collègue, etc.) qui marqueront et orienteront le parcours à venir. Pour les jeunes, qui sont toujours inscrits au secondaire⁵, la période d'anticipation exige, d'une part, de réfléchir à ses goûts, ses aspirations et ses capacités et, d'autre part, de se faire une idée des options, des occasions et des contraintes imposées par le système scolaire pour opérer des choix et mener à bien les actions nécessaires à leur admission aux études collégiales. La période de découverte est celle des premiers mois au collège, pendant lesquels les jeunes s'acclimatent à un nouvel environnement, tant institutionnel que social. C'est une période de familiarisation avec de nouveaux lieux et modes de fonctionnement, mais aussi d'élargissement de l'autonomie accompagné de ses pièges comme le surinvestissement dans les sorties et les autres formes de sociabilité potentiellement distrayantes au regard de la performance scolaire. Cette période est marquée par de multiples rencontres et une transformation importante et rapide du réseau amical des jeunes alors que près du quart des membres sont perdus et remplacés par de nouveaux tous les huit mois environ (Bourdon *et al.*, 2007 ; Bourdon, à paraître). La période de découverte se termine généralement avec la fin du premier semestre et l'expérience, difficilement vécue pour certains, de la période d'examen et de remise des travaux, se déroule souvent en rupture profonde avec les expériences antérieures au secondaire. Les surprises que recèle cette période peuvent aussi entraîner des réorientations ou des interruptions de la scolarité quand ce qui est découvert ne correspond pas aux anticipations ou qu'un événement survenant dans l'une ou l'autre sphère de la vie des jeunes, comme une rupture amoureuse ou le début d'un emploi étudiant, viennent interférer avec le sens du parcours scolaire.

Pour celles et ceux qui n'effectueront pas de changement de programme ou d'interruption hâtive, l'adaptation qui succède à la découverte est marquée par l'approfondissement de la familiarisation

5. Nous n'aborderons pas ici la question de celles et ceux qui font une pause – une « sabbatique » comme ils la désignent eux-mêmes – entre le secondaire et le collégial, un aspect très particulier de la transition entre ces deux cycles d'études que nous avons développé ailleurs (Bourdon, 2009).

et le développement de nouvelles formes d'interaction au sein de la structure collégiale. Cette période d'adaptation est toutefois reportée pour les jeunes qui effectueront de tels changements et auront à se replonger, pour un certain temps, dans la découverte d'un nouveau programme ou d'un nouvel établissement.

TABLEAU 5.2. Fréquences du soutien anticipé lors de la transition du secondaire au collégial selon la source (N = 83)

Soutien anticipé	Émotif ou instrumental	Financier
Famille (ensemble)	72	15
Père	48	13
Mère	49	12
Fratrie	12	1
Famille large	7	1
Hors de la famille (ensemble)	69	1
Amis	53	0
Amour	14	1
Personnel scolaire	13	0
Connaissances	7	0

Source: Auteurs.

Tout au long de la transition du secondaire au collégial, mais particulièrement lors de la première période, l'anticipation joue un rôle de premier plan. C'est pourquoi, en plus d'établir le soutien effectivement reçu par les jeunes, nous avons aussi relevé les mentions de l'aide que les jeunes considéraient comme potentiellement disponible, notamment à l'occasion d'une prise de décision ou d'un changement anticipé. Le tableau 5.2 montre que des proportions équivalentes de jeunes anticipent pouvoir compter sur du soutien émotif ou instrumental de la part des membres de la famille et à l'extérieur de la famille. Au sein de la famille, ce sont surtout le père et la mère qui sont pressentis pour fournir ce soutien alors qu'à l'extérieur de la famille, ce sont les amis qui sont cités par davantage de jeunes, plus que le père

ou la mère. La fratrie est mentionnée par presque autant de jeunes que le personnel scolaire ou les amoureux, alors que la famille large et les connaissances sont, comme on peut s'y attendre, assez peu évoquées.

Le potentiel de soutien de la part des parents apparaît souvent, dans le discours des jeunes, comme illimité et inconditionnel : *Ma mère oui, c'est sûr. Elle m'a déjà soutenue. Puis je sais qu'elle va continuer à le faire, peu importe ce que je pourrais faire.* L'assurance du soutien à venir réside ici dans l'expérience antérieure de ce soutien, maintes fois répétée, qui a forgé, avec le temps, la conviction de son éternelle disponibilité (Godbout et Charbonneau, 1996). Celui des amis peut être davantage hypothétique, s'il n'a pas un ancrage dans des expériences antérieures concrètes : *Bien, mes amis seraient probablement là pour moi admettons que j'aurais des problèmes. Mais je ne leur ai jamais demandé.*

Alors que les jeunes sont relativement peu nombreux à mentionner un recours direct au soutien du personnel des collèges, ils n'en sont pas moins rassurés par leur disponibilité, comme le fait remarquer cet étudiant : *Ils sont tout le temps là, tout le temps plein de disponibilités, fait que c'est sûr que si j'comprends pas j'ai juste à aller leur demander.* Leur présence et disponibilité annoncée est à elle seule rassurante, même s'il n'est pas toujours fait appel à leur aide : *Au cégep [...], on dirait qu'il y a encore plus de ressources. [...] On se sent comme... guidés, entourés.*

Les choses sont cependant très différentes lorsqu'il s'agit de soutien financier, où la famille, très majoritairement les parents, a le quasi-monopole de ce rôle anticipé. Une seule étudiante a mentionné qu'elle pouvait compter, au besoin, sur le soutien financier de son amoureux. Ainsi, alors que nombre de jeunes adultes sentent le besoin de se détacher de leurs parents pour mieux affirmer leur identité et leur autonomie lors du passage du secondaire au collégial, la plupart reconnaissent clairement leur rôle important de « filet de protection » contre les risques associés à la vie adulte : *Ça va rester mes parents. Je pense que ça va toujours rester mes parents. Des amis aussi sont là, mais les parents, je trouve que c'est différent.*

Lors de la phase d'anticipation, alors que le conseil, la rétroaction et les autres formes de soutien affectif sont très présents, le soutien matériel existe davantage sous forme d'anticipation qu'à titre effectif, ce qui ne l'empêche pas de jouer, de cette manière, une influence appréciable sur les choix relatifs au parcours scolaire.

7. L'envers du soutien

Alors que les jeunes nous ont confié avoir bénéficié ou anticipé de nombreuses formes de soutien lors de leur transition du secondaire au collégial, une grande proportion d'entre eux (59/83) ont aussi évoqué des formes moins utiles, voire nuisibles, d'interventions de leur environnement social dans leur cheminement scolaire. Plusieurs feront aussi référence à des insatisfactions et à des déceptions, en particulier par rapport à des attentes de soutien non comblées. Presque tous (50) y ont référé en citant un membre de la famille, l'un, l'autre ou les deux parents dans la plupart des cas, alors que 28 ont plutôt cité des personnes hors de la famille.

Le premier aspect de cette nuisance se résume à l'absence de soutien significatif alors qu'il est attendu. La déception des attentes dans le domaine de l'aide directe et de l'information s'adresse principalement au personnel des collèges, et plus particulièrement aux aides pédagogiques individuelles (API) et aux conseillères et aux conseillers d'orientation. Alors que les jeunes comptent le plus souvent, en première ligne, sur leurs proches pour discuter ou obtenir de l'information nécessaire pour effectuer leurs choix d'études, ils ont recours, lorsque cela ne suffit pas, à l'aide professionnelle mise à leur disposition. Le contraste entre la formalisation de l'accès à cette aide professionnelle au regard du caractère informel et souvent instantané du soutien obtenu de leurs proches peut générer plusieurs insatisfactions, comme le relate cette étudiante : *Je voulais juste avoir un rendez-vous avec mon API. [...] Une heure d'attente pour le voir.* Plusieurs griefs ont pour cible les conseillères et les conseillers d'orientation, dont le rôle peut être mal perçu et les interventions mal reçues⁶ : *Je lui ai demandé des programmes qui auraient rapport avec le contact avec le public, et elle avait juste en tête m'envoyer comme orienteur. Mais je ne veux pas faire ça moi.* Le personnel enseignant est aussi l'objet de certaines doléances, notamment au regard de sa disponibilité et de son ouverture. En ce qui concerne l'aide directe à l'apprentissage, ce sont les centres d'aide, ou plutôt certains des pairs offrant du soutien dans ces centres, qui sont le plus critiqués pour leur approche pédagogique, leur compétence dans la matière, ou les deux : *J'étais meilleur en français qu'eux autres. Ils me corrigeaient des erreurs que, non, c'était moi qui avais raison.*

6. Cette image négative des professionnels de l'orientation au collégial est aussi rapportée par Doray *et al.* (2003).

L'aide directe offerte par les parents peut aussi s'avérer insatisfaisante, en raison de leurs compétences limitées ou de leur disponibilité: *Il n'a pas fait d'études collégiales, alors pour lui, c'est dur de... Et de toute façon, mon père ne s'est jamais impliqué dans nos études.* La disponibilité des parents peut aussi créer des insatisfactions dans le domaine très exigeant en temps qu'est le soutien au transport des jeunes.

Si les amis sont aussi associés à l'aide directe et à l'entraide, c'est surtout du côté des discussions et de leur disponibilité générale à entretenir la relation que leur soutien est le plus attendu, et c'est aussi dans ce domaine que les jeunes ont rapporté plusieurs déceptions.

Le second visage de cet envers du soutien est davantage vécu comme un trop-plein que comme une absence de soutien par les jeunes et concerne l'ingérence dans la vie personnelle et scolaire, un phénomène essentiellement vécu dans la relation avec les parents. Les jeunes sont nombreux à avoir fait part de ce qu'ils perçoivent comme une intrusion dans leur vie privée: *Ils veulent tout le temps savoir ce que je fais, tout savoir sur ma vie.* Bien qu'ils admettent souvent l'intention bienveillante qui accompagne cette attention, elle peut entraîner des tiraillements vécus comme étouffants par les jeunes entre leur besoin de soutien, d'une part, et d'autonomie, d'autre part. C'est ce qu'exprime cet étudiant:

[Q: Tes parents, est-ce qu'ils t'apportent beaucoup d'aide?]

Oui. Financièrement, premièrement. Puis émotivement, si j'ai des problèmes ils vont m'aider. Si jamais je ne sais pas quoi faire dans une situation, ou si je suis vraiment mal pris, ils peuvent vraiment me montrer le droit chemin. Mais il y a des fois où j'aimerais mieux être capable... il y a des choses qu'il faut qu'on fasse soi-même dans la vie, des choses que j'aimerais mieux faire moi-même, trouver la solution moi-même. Des fois, mes parents m'aident et, je ne leur laisse pas voir, mais peut-être j'aime un peu moins ça. [...] Je dis non, c'est correct je vais m'arranger avec.

■ Conclusion

Les formes et sources de soutien lors de la transition du secondaire au collégial sont multiples et diversifiées. Alors que cette transition s'effectue dans le contexte plus large du passage à la vie adulte, et d'une certaine quête d'autonomie au regard de la famille, cette dernière demeure une source importante de soutien. En général,

les parents sont très présents, bien que les jeunes soient légèrement plus nombreux à citer leur mère que leur père comme source de soutien affectif. Le soutien des parents n'est cependant pas toujours aussi disponible et il ne faut pas négliger l'effet important que peut avoir le niveau socioéconomique des parents sur leur possibilité d'offrir le soutien matériel nécessaire à leurs enfants (Bouchard *et al.*, 2000; Bowlby et McMullen, 2002). En fait, les contextes de pauvreté n'influencent pas que la capacité de soutien matériel, ils sont aussi susceptibles de créer des conditions défavorables en générant des situations de tension et de conflits familiaux, rendant ainsi les parents et les autres membres de la famille moins disponibles pour offrir du soutien (Schmidt *et al.*, 2003).

Même s'il rejoint, dans la plupart des cas, de moins grandes proportions de jeunes gens, le soutien provenant de l'extérieur de la famille est quand même très présent. Il s'inscrit cependant davantage dans une dynamique d'entraide et de réciprocité. Ici, les principaux acteurs du soutien sont, de loin, les amis. Avec les parents, il s'agit du groupe cité par le plus de jeunes en ce qui concerne les discussions. Les relations hors de la famille, en général, sont aussi établies par plus de la moitié des jeunes comme sources d'encouragements et de discussion, et c'est sur le plan du soutien financier et en fournitures qu'elles sont pratiquement absentes.

Les jeunes interrogés ont ainsi fait état de la grande importance que prend pour eux le soutien que peut fournir leur environnement social à l'aube des études collégiales. On a vu qu'à l'intérieur de la famille, le soutien circule le plus souvent des parents vers les jeunes, avec peu de retour ou d'entente de réciprocité. La poursuite de la scolarisation signifie souvent, pour les jeunes, la continuation d'une certaine forme de dépendance, parfois ressentie comme embarrassante par les jeunes. Mais les études du cycle de vie rappellent que cette situation risque d'évoluer avec les années. La fréquentation éventuelle de l'université, l'insertion en emploi et l'avancée en âge se chargeront de fournir de plus en plus d'occasions de réciprocité envers les parents tout comme la fondation éventuelle d'une famille sera susceptible de les inscrire dans un nouveau cycle du don où ils pourront, à leur tour, offrir leur soutien au parcours scolaire de leurs enfants.

Bibliographie

- BIDART, C. (1997). *L'amitié, un lien social*, Paris, La Découverte.
- BIDART, C., S. BOURDON et J. CHARBONNEAU (2011). « Le rapport au travail de jeunes au Québec et en France : mise en perspective longitudinale », dans A. Degenne et al. (dir.), *Les catégories sociales et leurs frontières*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 85-110.
- BIDART, C., D. LAVENU et A. PELLISSIER (2005). *Des jeunes, leurs amis, leurs parents : quelles relations, quelles évolutions ?*, Rapport de recherche pour la Caisse nationale des allocations familiales.
- BIDART, C. et A. PELLISSIER (2002). « Copains d'école, copains de travail : Évolution des modes de sociabilité d'une cohorte de jeunes : cycles de vie et sociabilité », *Réseaux*, 115(17/49), p. 283.
- BOUCHARD, P. et al. (2000). « Familles, écoles et milieu populaire », *Études et recherche*, 5(1), p. 1-192.
- BOURDON, S. (2009). « La nouvelle jeunesse étudiante, entre études, travail et temps libres », Communication présentée au colloque « La jeunesse n'est plus ce qu'elle était », juin, Cerisy-la-Salle, France.
- BOURDON, S. (à paraître). « La transformation des réseaux sociaux, une dimension du passage à l'âge adulte », dans J. Charbonneau et S. Bourdon (dir.), *Regard sur... les jeunes et leurs relations*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- BOURDON, S. et al. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial Phase 1*, Rapport de recherche, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).
- BOWLBY, J.W. et K. McMULLEN (2002). *À la croisée des chemins, premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- CICCHELLI, V. (2001). *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*, Paris, Presses universitaires de France.
- CROSNOE, R. (2000). « Friendships in childhood and adolescence : The life course and new directions », *Social Psychology Quarterly*, 63(4), p. 377-391.
- CROSNOE, R. et G.H. ELDER (2004). « Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence », *Journal of Family Issues*, 25(5), p. 571-602.
- DORAY, P. et al. (2003). *Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- FORSÉ, M. (1993). « La fréquence des relations de sociabilité : typologie et évolution », *L'année sociologique*, 43, p. 189-212.
- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin.
- GODBOUT, J.T. (1992). *L'esprit du don*, Montréal, Boréal.

- GODBOUT, J.T. et J. CHARBONNEAU, en coll. avec V. LEMIEUX (1996). *La circulation du don dans la parenté, une roue qui tourne*, Rapport de recherche, n° 17, Montréal, INRS-Urbanisation.
- HOFFMAN, L., A.C. CROUTER et S. McHALE (2008). « A longitudinal examination of the bidirectional links between academic achievement and parent-adolescent conflict », *Journal of Family Issues*, 29(6), p. 762-779.
- HOLAHAN, C.J., D.P. VALENTINER et R.H. MOOS (1994). « Parental support and psychological adjustment during the transition to young adulthood in a college sample », *Journal of Family Psychology*, 8(2), p. 215-223.
- MA, X. et G. FREMPONG (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*, Rapport de recherche HS28-143/2008F, Ottawa, Direction de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et recherche, Ressources humaines et Développement social Canada.
- MAUSS, M. (1923/1924). « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives », *Année sociologique, seconde série*, <http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don_tdm.html>, consulté le 21 octobre 2011.
- MOLGAT, M. et J. CHARBONNEAU (2003). « Les relations sociales », dans M. Gauthier (dir.), *Regards sur la jeunesse au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 73-90.
- SCHMIDT, S. et al. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*, Rapport de recherche, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.



Entre vie quotidienne, école et monde du travail

Gestes professionnels et concepts dans les activités d'orientation

Régis Ouvrier-Bonnaz

*Centre de recherche sur le travail
et le développement (CRTD – EA 4132)
Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), Paris
regis.ouvrier_bonnaz@cnam.fr*

Emmanuelle Reille-Baudrin

*Centre de recherche sur le travail
et le développement (CRTD – EA 4132)
Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), Paris
emmanuelle.reille_baudrin@cnam.fr*

En France, lorsque l'orientation s'établit durablement dans l'école au début des années 1970 et que le modèle psychotechnique, jusque-là prévalant, perd de sa légitimité, c'est dans la théorie piagétienne qu'elle cherche ses fondements, comme en témoignent les travaux de Huteau (1982) sur les préférences professionnelles. L'activité cognitive de comparaison entre l'image de soi et les représentations des métiers en tant qu'objets est le support du développement des préférences individuelles par rapport aux activités professionnelles. En construisant sa représentation du monde, le sujet de l'orientation développe la représentation de soi. Les changements de points de vue concernant les choix d'orientation sont alors à chercher dans l'activité accommodatrice du sujet et, par voie de conséquence, sont subordonnés à des lois d'équilibration. Comme chez Piaget (1923, 1928, 1945, 1964/1990), l'interaction organisme-milieu, et plus particulièrement l'interaction sujet-objet, est envisagée comme une activité d'autorégulation, c'est-à-dire comme une compensation d'actions perturbatrices exogènes par des actions inverses produites par l'organisme individuel. L'épistémologie piagétienne privilégie ainsi le concept de tension entre des actions de sens contraire pour penser la question du développement comme une progression du sujet vers un équilibre de mieux en mieux maîtrisé dans ses échanges avec le milieu, une adéquation de plus en plus grande de l'action du sujet aux caractéristiques du milieu environnant. La notion d'interaction et celle d'équilibration qui lui est associée permettent de penser ce développement en matière de continuité. Ce processus d'autorégulation se perfectionne progressivement au cours du développement en se dotant d'un jeu d'anticipations fondé sur un système de rétroactions, le développement de préférences professionnelles reposant alors sur un travail de traitement de l'information. Celui-ci s'inscrit dans un cadre qui s'apparente à la résolution de problèmes en appui sur la notion de tension susceptible de se traduire en écarts à réduire. Dans le domaine de l'orientation, cette notion de tension, perçue comme un continuum de transitions, est l'objet d'une théorisation qui emprunte beaucoup à l'approche de Festinger (1957) concernant la dissonance cognitive. Pour ce dernier, l'individu placé dans une situation nouvelle cherche à maintenir un équilibre interne en faisant en sorte que les éléments de son univers personnel gardent une cohérence les uns par rapport aux autres.

Guichard et Huteau (2007, p. 427), dans cette logique, présentent les quatre acceptions du terme « transition » en lien avec le domaine de l'orientation :

- le passage d'une étape à une autre de l'existence ou de la carrière professionnelle [...];
- un changement induit soit par un «événement» surgissant de manière aléatoire dans l'un des domaines de la vie [...], soit par l'absence d'un événement «normalement» attendu [...];
- la transformation d'un (ou plusieurs) contexte(s) où interagit l'individu [...];
- le passage régulier – parfois quotidien – de l'individu d'un contexte d'activité à un autre [...].

La transition dans ces différentes définitions est envisagée en matière de changement affectant le sujet et imposant d'importants remaniements et transformations. Le changement temporel, factuel, spatial ou contextuel place le sujet dans une situation dissonante telle qu'une redéfinition de ses activités s'impose, un travail de « mise en perspective subjective de ses diverses expériences de vie » pouvant prendre plus ou moins de temps (Guichard et Huteau, 2007, p. 428). Le changement est considéré comme relevant d'un travail d'équilibration, et la transition comme activité réactionnelle de redéfinition. Dans ces définitions de la transition, l'autonomie du sujet et le caractère direct de la confrontation de ses structures assimilatrices avec le réel sont assez souvent surestimés. Dupuy et Le Blanc (2001) confèrent au concept de transition une perspective plus dynamique qu'adaptative ou réactionnelle en proposant d'envisager la transition comme « des espaces-temps de coconstruction du changement individuel et social » (p. 74). Dans cette perspective, sujets et institutions interagissent, se partageant responsabilité et action. Pour notre part, à la suite de Clot (2008), nous ne nous intéressons pas à l'organisation sous-jacente et réitérable de la conduite comme on la retrouve dans l'œuvre piagétienne, mais à l'organisation de sa transformation pour considérer la transition comme un type d'activité particulier du sujet, à la fois dirigée vers lui-même, vers l'objet en transformation et vers les autres. Dans ce cadre, nous considérons les activités d'orientation comme des activités culturelles complexes.

1. Quel cadre théorique pour penser la question des transitions ?

Les auteurs qui se réclament de l'interactionnisme social, s'ils traitent bien de la même question, n'apportent pas tous la même réponse à l'interrogation sur la fonction du social et des échanges qui s'y nouent

pour comprendre les conduites individuelles. Ainsi, dans le domaine des sciences humaines, et plus particulièrement dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, plusieurs courants théoriques cohabitent concernant la construction de soi et des apprentissages, chacun accordant une place différente au social et aux situations. Les travaux sur les styles d'apprentissage, développés à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (Olry et Soidet, 2003), qui accordent une place particulière à l'étude des interactions langagières dans la construction des connaissances sont, à cet égard, particulièrement intéressants. Ils permettent, notamment, de travailler la tension entre l'approche classique des différences, vue sous l'angle de styles, et l'apport des théories dialogiques interactionnistes susceptibles d'aider à penser la place du social dans le développement des sujets et l'acquisition des connaissances. Ces travaux permettent de délier l'orientation du cadre fixiste de la mesure des aptitudes, telle que la psychométrie l'avait défini pour concevoir, en accord avec l'approche piagétienne, l'élève comme le sujet d'une ontogenèse, c'est-à-dire acteur de son développement dans un mouvement continu de rééquilibrations majorantes par rapport à son milieu. Cependant, en rabattant le développement du sujet en situation d'apprentissage sur des caractéristiques individuelles, sortes d'invariants opératoires, et en se centrant sur le fonctionnement psychologique plutôt que sur le développement des activités, ces travaux courent le risque de diluer la fonction du social comme élément constitutif de la construction de soi et de l'acquisition des connaissances. Cette notion de style est discutée par Clot (1999) en appui sur les activités dialogiques développées dans la méthodologie qu'il met en œuvre dans l'analyse de l'expérience des professionnels. Il parle de « styles d'action non pas comme des structures ou des types mais comme des modalités de structuration et de restructuration de l'action par les sujets à l'intérieur d'un genre » (Clot, 1999, p. 202). Le genre est alors considéré comme une sorte d'intercalaire social, simultanément règles d'usage des objets et d'échange entre les sujets, mémoire collective qui donne sa contenance à l'activité en situation et « que [le style] parachève, qu'il conserve vivant, qu'il perpétue ou encore qu'il prolonge » (Clot, 1999, p. 203). Le style est un indicateur des possibilités de développement de l'activité, une création dans une situation réelle à partir des échanges avec autrui engagé dans la même activité. Si on s'en tient à ces définitions, le concept de genre permet de rendre compte de la place des ressources collectives au sein de l'activité individuelle. Se trouve ainsi posée, à

la suite d'auteurs comme Vygotski (1934/1997) ou Wallon (1942/1970), une réalité anthropologique concernant aussi bien l'acquisition de connaissances que l'élaboration des choix scolaires et professionnels, celle de médiation :

- médiation au sens où le développement psychique nécessite de la part du sujet un processus d'appropriation d'artefacts culturels « déjà là » – langage, signes, objets fabriqués, manières d'agir – qui constituent autant de médiateurs du rapport au monde matériel et social de sa communauté ;
- médiation aussi dans le sens où cette appropriation n'est pas le résultat d'une démarche solipsiste du sujet par rapport au monde, mais d'une activité de médiation formative conduite par des membres de la communauté éducative à l'égard des novices.

L'adoption de ce modèle médiationniste permet de concevoir les situations didactiques scolaires dans les disciplines, mais aussi en éducation à l'orientation comme des situations d'inscription des élèves dans le patrimoine des acquis historico-culturels de notre société dont les métiers font partie (Vérillon et Ouvrier-Bonnaz, 2007). Avant d'aller plus avant dans la mise à l'épreuve pratique de cette approche, il nous faut revenir sur un débat esquissé en introduction concernant le rapport de l'épistémologie piagétienne avec les théories mobilisées dans le cadre de l'orientation. Nous le faisons à partir des perspectives ouvertes par Vygotski (1934/1997) concernant les activités de conceptualisation.

1.1. Piaget et Vygotski, la question de la médiation

Les travaux de ces deux auteurs sont connus. L'analyse conduite ici a pour objectif d'éclairer notre propre point de vue concernant le lien entre les apprentissages scolaires et l'orientation. La première publication majeure piagétienne qu'on peut rapporter au domaine de la psychologie génétique et des rapports entre le développement individuel et le milieu paraît en 1923. Son titre, *Le langage et la pensée chez l'enfant* (Piaget, 1923), est évocateur des intentions de l'auteur. Dès l'origine se trouve ainsi affirmée la position de recherche qu'il ne cessera de développer et qui consiste à saisir le langage dans ses rapports avec les structures intellectuelles, la logique et le langage étant interdépendants. L'objectif de Piaget (1923) consiste à rechercher les fondements de la pensée logique telle qu'elle s'exprime chez l'adulte. Pour lui, il

existe une continuité fonctionnelle qui va de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence opératoire formelle. Dans cette dynamique, le langage apparaît chez l'enfant en même temps que les autres manifestations de la fonction symbolique, le langage en étant la forme la plus développée. Le langage participe donc de la fonction symbolique en tant qu'activité représentative, mais ne l'englobe pas en totalité, ce qui signifie qu'il n'en épuise pas toutes les extensions possibles. Avant l'apparition de la fonction symbolique, il n'y a pas de représentation, du moins dans son acceptation étroite d'image mentale réduite à l'évocation symbolique des réalités extérieures. Piaget (1945), dans *La formation du symbole chez l'enfant*, effectue une reprise de ses premières recherches sur le langage. Il y distingue, concernant la représentation, un sens étroit d'un sens large, où cette dernière est assimilée à la pensée elle-même. Au sens large, la représentation se confond avec la pensée, c'est-à-dire avec toute l'intelligence. Il précise alors :

[...] qui dit représentation, dit par conséquent réunion d'un signifiant permettant l'évocation et d'un signifié fourni par la pensée. L'institution collective du langage est à cet égard le facteur principal et de formation et de socialisation des représentations. Seulement, l'emploi des signes verbaux n'est pleinement accessible à l'enfant qu'en fonction des progrès de sa pensée même [...] (Piaget, 1945, p. 287).

Dès lors, Piaget (1964/1990, p. 124) pourra dire que

[...] la pensée précède le langage et que celui-ci se borne à la transformer en l'aidant à atteindre ses formes d'équilibre par une schématisation plus poussée et une structuration plus mobile.

Piaget (1923) pose comme hypothèse, à partir du recueil de dialogues enfantins, observés en situation, l'existence de deux formes de pensée : une pensée dirigée ou intelligente encore appelée pensée socialisée et une pensée non dirigée, pensée autistique définie comme égocentrique et qui précède la pensée socialisée. Dans une communication (Piaget, 1928) faite le 17 mai à la Société française de philosophie, intitulée *Les trois systèmes de la pensée de l'enfant. Étude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice*, il précise son appareillage théorique en distinguant trois systèmes de pensée superposés :

- L'intelligence motrice, qui assure l'adaptation de l'organisme aux choses.

- La pensée égocentrique, qui construit une représentation des choses dominées par le point de vue propre et échappant aux normes de réciprocité et d'objectivité.
- La pensée rationnelle qui, en situant la perspective individuelle par rapport aux autres [...] donnera accès à la logique.

Cette position de Piaget (1928) est longuement discutée par Vygotski (1934/1997) dans le deuxième chapitre de *Pensée et langage*. Pour lui, le mouvement de l'évolution de l'enfant ne va pas, comme l'indique Piaget, de l'individuel au socialisé, mais du social à l'individuel. Vygotski (1934/1997) ne se limite pas à ce renversement de polarité autour du concept d'égoïsme, il fait du langage égocentrique qu'il nomme langage intérieur en insistant sur sa fonction médiatrice pour atteindre l'abstraction, une étape importante du langage extériorisé. Quand l'enfant découvre la fonction symbolique du langage, c'est-à-dire que toute chose peut être nommée en dehors même de sa présence et que les mots veulent dire quelque chose qui est partagé par d'autres, le langage extérieur pourra s'intérioriser en schéma de pensée sous forme de langage intérieur. Celui-ci n'est pas une simple copie du langage extérieur, il le renouvelle et le développe. Vygotski (1934/1997) en précise sa fonction : permettre à l'enfant d'essayer sa pensée, le langage intérieur fonctionnant comme une « sorte de laboratoire » de la pensée qui agit sur soi et sur les autres.

Dans la perspective vygotkienne, les fonctions psychiques supérieures dont les particularités tiennent aux propriétés des signes et des systèmes de signes d'une culture à un moment donné de son développement historique, sont directement issues des rapports sociaux par transformation de la fonction sociale et communicative des signes (processus interpersonnels) en fonction intellectuelle individuelle (processus intrapersonnels). Dans la conception piagétienne, le langage a plutôt un rôle de miroir de la pensée. Pour lui, comme l'a bien montré Bronckart (2001), les représentations humaines auraient d'abord des propriétés générales, issues des mécanismes biologiques d'interaction de l'organisme avec son milieu, et elles n'auraient que secondairement des propriétés différentielles, issues de la confrontation de l'organisme aux formes d'activités culturelles et langagières particulières de son groupe. Dans cette cohérence, Piaget (1928) considère le développement psychique comme un processus adaptatif résultant de la confrontation directe du sujet avec le milieu physique et social, où l'Autre n'est tout au plus qu'un objet parmi d'autres. Les

capacités humaines sont d'abord issues de l'organisme et s'appliquent ensuite au milieu. Ce que le sujet peut faire, « ses possibles » viennent du sujet lui-même, de son activité accommodatrice.

Pour Vygotski (1934/1997), les représentations humaines sont le produit de l'intériorisation des interactions qui se sont développées dans le courant de l'histoire de l'humanité. Cela signifie que la connaissance ne réside pas d'abord en soi, mais dans les autres et les instruments hérités de l'activité humaine. Ce sont des autres et de l'organisation sociale qui structurent leurs échanges que l'enfant reçoit les instruments qui lui permettent de parvenir à la connaissance du monde et de lui-même. Rabardel (1999) étudie la façon dont s'opère la transformation de ces ressources sociales en instrument de l'activité du sujet. Il considère le langage comme un instrument psychologique ayant une fonction de médiation qui peut prendre plusieurs directions : le rapport à l'objet d'activité externe, le rapport à soi-même et aux autres. À la suite de Vygotski (1934/1997), il postule que la pensée a un double enracinement, d'une part, dans des activités mettant en œuvre des signes dont le langage et, d'autre part, dans des activités mobilisant des outils. Il n'y aurait donc pas de conscience de ce qu'on est et de ce qu'on fait sans contact social et dialogue avec autrui à travers la médiation du langage et d'instruments.

Le processus d'appropriation de l'artefact ne saurait être considéré en soi, déconnecté de ce qui lui donne son sens : l'activité. Pour Clot (1995, p. 120), « les outils, les concepts, les codes entrent dans la vie, non pas directement, mais par la médiation de l'activité humaine qui en prend possession ». En milieu scolaire, ces préconstruits culturels sont véritablement des organisateurs de l'activité, des moyens à la disposition de celle-ci pour qu'en retour, elle se dirige et se développe dans la poursuite de ses objectifs. Il existe une dialectique de développement entre l'activité et ses organisateurs. Dans cette cohérence, nous avons avancé l'idée, en prenant l'exemple de la technologie au collège (Ouvrier-Bonnaz, 1997), que c'est la construction progressive par l'élève, des pratiques et des concepts constitutifs des champs disciplinaires, et leur mise en confrontation systématique dans le champ social de référence, qui permettaient à l'élève de faire un retour à son expérience scolaire et donc, d'installer les conditions du développement de l'activité de pensée en situation d'apprentissage, que ce soit dans les activités scolaires traditionnelles ou dans les activités d'orientation.

1.2. Les activités d'orientation, une activité de conceptualisation, l'exemple de la propriété

Pour Vygotski (1934/1997), la pensée ne peut donc pas être seulement considérée comme une image mentale, mais comme le déplacement des concepts. Entre les deux formes de concept – ceux construits dans la vie quotidienne qui organisent les expériences de l'enfant et ceux qui relèvent d'apprentissages et s'acquièrent en particulier à l'école – existent des rapports d'unité et de discordance, l'un ne pouvant advenir sans l'autre. Ces concepts sont d'origine et de nature différentes, mais ils s'influencent réciproquement. L'acquisition des concepts scientifiques s'appuie sur les concepts quotidiens et réciproquement, ceux-ci se développent sous l'influence des concepts scientifiques. L'exemple discuté pour montrer ce travail de conceptualisation en œuvre dans l'approche des métiers s'appuie sur un travail conduit par deux conseillères d'orientation-psychologues (COP) et des enseignants en classe de troisième de collège dans le cadre de l'option de découverte professionnelle (DP) concernant la découverte du métier de géomètre-topographe (Bodeux, 2007). Les élèves sont partis d'un premier élément qui semblait leur poser problème, figurant dans la fiche de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP, 2007, p. 1) présentant ce métier: «Le géomètre délimite la propriété foncière.» Dans la définition donnée, le concept de propriété est censé soutenir la compréhension de l'activité du géomètre. La compréhension de ce que fait réellement le géomètre en situation de travail est alors difficilement abordable par les élèves sans la compréhension de ce concept.

De quoi est faite l'expérience quotidienne des adolescents concernant la question de la propriété? Par exemple, dans le milieu familial: ce qui m'appartient, ce qui ne m'appartient pas et que je peux emprunter et ce que je ressens sur le plan personnel (sentiment d'injustice, d'inégalité de traitement, etc.), mais aussi dans l'espace social: l'endroit où je peux aller librement, l'espace auquel on ne peut accéder. Ces règles diffèrent selon les milieux dans lesquels évolue l'adolescent (sa famille, les familles de ses amis et amies, ses différents groupes d'appartenance, etc.). Cette différenciation se fait par la fréquentation et la confrontation de ces divers milieux dont les règles peuvent être différentes. Cette confrontation de vécus différents devient de plus en plus systématique et consciente, en particulier à l'adolescence. L'adolescent compare, juge ces règles selon une échelle

de valeurs, exige qu'elles soient justifiées, s'y oppose et prend parti. Les concepts scientifiques ne sont pas de même nature. Ils se construisent en grande partie dans le champ des disciplines scolaires. En tant que réseaux de savoirs partagés et socialement validés, ce sont des outils pour comprendre et interroger le monde. En histoire, on peut faire l'hypothèse que l'enseignement du concept de propriété facilite une meilleure compréhension des rapports des hommes au monde à différentes époques. Les situations installées par l'enseignant de manière collaborative sont le lieu d'un travail de conceptualisation différent des processus de conceptualisation mis en œuvre dans la vie courante. Ainsi, le métier de géomètre peut être reporté au temps de la Révolution française de 1789, et à ce qui s'est alors joué autour des enjeux sociaux de la mesure que donne à voir cet extrait des *Cahiers de doléances* :

La différence des poids et mesures est cause qu'on nous dupe ; elle ouvre la porte à une infinité d'abus qui gênent le commerce, il y a des poids et mesures la plupart de différents noms, appellations et grandeurs, ce qui fait que beaucoup ont souvent deux poids et deux mesures plus petits que celle avec laquelle ils ont acheté [...]. Si la question métrologique est à ce point brûlante, c'est qu'une grande partie des redevances et des impôts, dîmes et rentes foncières, est payée en nature, non en numéraire. Toute modification des unités de mesure, de mesure du grain en particulier comme le boisseau, a pour conséquence d'augmenter les impôts. C'est justement pour cela que les seigneurs effectuent ces modifications dans le plus grand secret. Le lien est simple : augmentation des étalons, augmentation immédiate des impôts (Guedj, 2000, p. 9-10).

Les conflits que connaît l'adolescent dans son milieu familial, mais aussi à l'école, ne sont pas sans lien avec les conflits que les hommes ont connus au cours de l'histoire : désir, sentiment de frustration, d'injustice, de révolte et leur traduction sociale : revendications d'égalité et de justice sociale. Le concept de propriété, tel qu'il s'est construit dans l'histoire, est ainsi lié aux notions de justice et de justesse, comme le montre la mesure de la méridienne pour calculer le mètre étalon (dix millionième partie du quart du méridien terrestre). Les concepts scientifiques travaillés à l'école par l'adolescent, et en l'occurrence en histoire, en l'incitant à se mettre à la place d'autres hommes qui ont vécu, comme lui, des situations concrètes et conflictuelles, élargissent son champ de référence en lui permettant de s'approprier des significations culturelles construites tout au long de

l'histoire de l'humanité. L'exemple du calcul du mètre étalon à la fin du XVIII^e siècle peut trouver un débouché en mathématiques dans le cadre du programme de trigonométrie. En effet, pour mesurer un méridien, il faut :

[...] inventer une méthode qui ne soit pas soumise à la configuration du terrain, une méthode qui libère la mesure des variations du relief. Cette méthode, c'est la triangulation. Inventée par Snellius, au début du XVII^e siècle, elle va révolutionner la mesure des méridiens. Au lieu de mesurer du linéaire par du linéaire, il va mesurer du linéaire par de l'angulaire [...]. Avant Snellius, arithmétique et géométrie, après lui trigonométrie (Guedj, 2000, p. 104).

Les géomètres astronomes établissent une chaîne de triangles de part et d'autre du méridien de Paris. Ils choisissent pour cela des points élevés, tels que les clochers des églises. À partir de la mesure de deux angles d'un triangle et d'une distance, ils en déduisent les autres dimensions du triangle. La longueur du côté, commun aux deux triangles qui se suivent, permet de résoudre le triangle suivant. Ainsi, une seule mesure de distance est nécessaire. Les géomètres progressent le long de la méridienne en effectuant des projections orthogonales sur celle-ci. Toutes les mesures sont effectuées à l'aide d'appareils dont la forme et l'usage actuels peuvent également être étudiés dans le cadre des cours de technologie au collège. Dans ce cadre, les élèves de classe de troisième ont pu réaliser des mesures en collaboration avec des élèves de brevet d'enseignement professionnel « géomètre-topographe » en lycée professionnel (LP), puis réaliser des relevés dans leur propre établissement. En réalisant ces mesures au contact de futurs professionnels que sont les élèves de LP, les élèves de collège se voient confrontés, à leur niveau et avec leurs propres moyens, à une histoire, à des gestes et à un langage particuliers – des mots de métier – qui les ont précédés et qui les font rentrer dans une Histoire. Dans cette mise à l'épreuve, chaque élève est mis en situation de changer sa représentation du monde, des techniques et du travail ainsi que le contenu des discours qui s'y rapportent en s'appropriant des logiques particulières de connaissances propres à un milieu donné et, plus précisément, à des pratiques sociales de référence qui le caractérisent.

2. Les pratiques sociales de référence, une ressource pour caractériser les situations d'apprentissage

Martinand (1986), soucieux de coordonner les aspects liés à la manipulation des instruments de la technique et au développement conceptuel organisé par le point de vue technologique sur les objets, avance l'idée que les pratiques sociales peuvent être une source de légitimation des contenus à enseigner. Ces pratiques sociales sont multiples : pratiques de l'ouvrier et de l'employé, pratiques de l'ingénieur ou du technicien, pratiques artisanales ou industrielles, pratiques domestiques, pratiques culturelles, pratiques économiques. Il propose le concept de pratiques sociales de référence, dont l'arrière-plan sociologique convoque dans la classe l'expérience humaine au travail :

[...] nous avons voulu tenir compte de ce qu'une activité, un problème, des connaissances, des attitudes [...] ne sont jamais purs; ils sont liés à des rôles, des fonctions, plus généralement des pratiques. Il nous paraît donc fondamental de comparer les situations d'enseignement avec celles vécues dans les pratiques sociales, sous tous [leurs] aspects (1986, p. 291).

Il s'agit de trouver les références dans le monde de la production qui permettront d'organiser les activités des élèves en classe. Si les savoirs font partie de ces références, ils n'existent qu'intégrés à des pratiques. Martinand (1986, p. 137-138) définit ainsi cette notion :

Pour dégager la signification essentielle de la démarche [...] nous dirons qu'elle consiste à mettre en relation les buts et contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Il s'agit alors de ce que nous appellerons une pratique sociale de référence, renvoyant aux trois aspects suivants :

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique »);
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels (« social »);
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »).

La notion de pratique sociale de référence fonctionne essentiellement comme un guide d'analyse des contenus, et par là de critique et de proposition. [...] L'idée de référence marque que nous ne pouvons et ne voulons pas nous attacher à une conformité

étroite des compétences à acquérir avec les fonctions, les rôles et les capacités de la pratique réelle. Il s'agit avant tout de se donner les moyens de localiser les concordances et les différences entre deux situations, dont l'une (la pratique industrielle) est l'objet de l'enseignement et possède une cohérence qui doit être transposée dans l'école.

Les situations de classe ne sont pas à l'identique des situations de référence, mais doivent être authentiques. C'est cette recherche d'authenticité qui est alors l'objet de la transposition didactique. Dans l'approche didactique par la référence, il ne s'agit pas seulement de contextualiser des savoirs ou d'adjoindre comme le fait Develay (1992) des pratiques sociales à des savoirs savants, mais de prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects, y compris des savoirs discursifs ou non explicites. La pratique n'est pas réductible aux savoirs savants ou experts. Comme le souligne Martinand (1994), le sens et les structures des savoirs peuvent être différents selon les pratiques, alors même que les pratiques semblent être les mêmes. Ce qui est à considérer en premier, ce sont les situations pratiques qui serviront de référence pour la formation. Les activités proposées aux élèves, structurées par un scénario,

[...] ne doivent pas être conçues comme des tâches purement scolaires ou dériver vers de telles tâches; le sens des activités est à la fois interne, lié aux caractéristiques des tâches, des moyens, du produit, mais aussi externe, lié aux travaux, matériels, produit des types d'entreprises qui servent de référence, c'est-à-dire de terme de comparaison (Martinand, 1998, p. 6).

Cette question de la référence autorise le passage du plan didactique au plan psychologique pour poser la question de la transition comme réorganisation de la réalité sociale contenue dans la référence dans et par l'activité individuelle. Pour Vygotski (1934/1997), le sujet est d'emblée social, et il ne devient lui-même qu'en se retirant du social: le sujet n'est pas au début, mais à la fin. Par conséquent, c'est la prise en compte de la nature et des conditions de ce retrait social qui permet le développement d'une activité de pensée du sujet sur lui-même et sur son rapport au monde – le langage comme médiation sémiotique étant déterminant dans ce développement. L'école jouera un rôle important dans cette construction. En effet, si on considère les disciplines scolaires comme des objets tiers qui s'intercalent entre le sujet et le monde, elles offrent des espaces de travail où cette déprise du social peut être expérimentée en permettant la confrontation des

élèves aux normes constitutives de la culture – support de toute expérience individuelle qui nous précède et nous institue comme sujet humain (Forquin, 1989). En ce sens, on peut concevoir les situations didactiques scolaires, dans les disciplines, mais aussi en éducation à l'orientation, comme des situations de transmission d'acquis historico-culturels de notre société. Cette transmission se réalise à travers un travail conjoint adulte-élèves permettant à ces derniers de s'approprier et de développer pour eux-mêmes à la fois des artefacts (matériels et conceptuels), les usages (modes d'utilisation et de mobilisation de ces artefacts) et les épistémès (postures, visions du monde...) qui leur sont associés. Ce développement, essentiellement instrumental (Rabardel, 1999), s'opère notamment dans l'espace discursif (Bronckart, 2001) et à l'aide d'outils discursifs déjà en partie développés par les élèves. Dans cette logique, il s'agit de proposer aux élèves, comme nous l'avons déjà suggéré autour du travail sur le concept de propriété, des activités qui leur permettront de s'inscrire dans l'univers d'instruments sémiotiques et matériels de notre société, notamment grâce à l'action didactique. Pour développer ce point de vue du côté des échanges dialogiques, nous proposons une situation tirée d'une recherche commanditée par le ministère de l'Éducation nationale, où nous avons œuvré sur l'articulation des situations de travail avec les contenus de formation aux métiers du secrétariat, pour apporter des éléments de réflexion pour la construction des référentiels (Prot *et al.*, 2008).

2.1. La saisie sur clavier entre genre et style, l'acquisition d'un geste professionnel

Les matériaux empiriques proposés ici sont issus d'une séance réalisée dans un lycée professionnel dans le cadre de cette étude. Des professionnels, intérimaires du tertiaire administratifs, déjà engagés avec nous dans une analyse de leur activité, présentent à des élèves de BEP métiers du secrétariat, en présence de deux professeurs, de la conseillère d'orientation-psychologue et des chercheurs, des points particuliers du métier qui se sont révélés être des dilemmes d'activités pour ces professionnels lors des séances d'analyse. Nous nous centrerons plus particulièrement sur un de ces dilemmes : l'apprentissage du clavier et la maîtrise de la frappe.

Le cadre méthodologique de la clinique de l'activité (Clot, 2008) mobilisé dans cette étude et la méthode qui s'est imposée visaient à permettre aux différents protagonistes d'interroger l'activité réalisée

dans un contexte propre – le milieu professionnel ou le milieu scolaire – en la convoquant dans une activité de transmission prenant ici la forme d'un échange en classe entre professionnels, élèves et enseignantes. À ces variations de contextes offerts à l'activité de chacun, il convient d'ajouter l'activité des chercheurs orientée par la question du développement des connaissances entre le lycée professionnel et les milieux de travail. Dans le cadre de cette séance en classe, un échange s'amorce entre les professionnels autour des tests qui permettent d'être recrutés et de se voir confier des missions par les agences d'intérim: *Moi, la première fois, relate une intérimaire, j'ai passé des tests. Parce que... on prétend être secrétaire, il faut faire ses preuves. J'avais passé des tests sur Word, sur PowerPoint et, s'adressant aux élèves, Vous allez le faire!*, déclenchant des rires. Ce bref échange ne se poursuit pas. Il est rapidement orienté par les professionnels vers le souvenir et le récit de leurs premières missions. Cependant, la convocation des élèves dans la situation, faite par la professionnelle qui leur dit qu'ils auront à passer par là, ne reste pas lettre morte. Une élève interrompra un peu plus tard l'échange en revenant sur cette question.

Élève *Je voulais savoir quand tout à l'heure vous avez dit vous avez fait un test, ils regardaient la rapidité. Est-ce que vous placez vos doigts comme on vous a appris?*

Intérimaire 1 *Non! [rires] Normalement, c'est mieux parce que tu ne regardes pas ton clavier. Moi je l'apprends chez moi, je ne l'ai pas appris à l'école en fait. J'ai fait bac général.*

Chercheur 1 *Le test, c'était Jessica, qui a fait un test de 10 minutes.*

Intérimaire 2 *C'étaient 10 minutes!*

Enseignant *C'est une méthode, en fait, AZERTY, ça permet de gagner du temps sur la saisie, parce qu'on ne contrôle pas.*

Intérimaire 2 *Non, mais j'ai fait ... [montre avec les doigts... Tape sur la table]*

Chercheur 1 *Expliquez-nous comment vous avez fait.*

Intérimaire 3 *À force de taper, à la maison...*

COP *Comment on fait?*

Intérimaire 1 *Dans une entreprise, on m'a dit: Mais vous ne savez pas taper...*

Chercheur 2 *Mais quand même, Isabelle, dans une de vos missions, vous disiez que pour être plus rapide, il ne faut pas regarder le clavier.*

- Intérimaire 3 *À force, on connaît les lettres, on sait comment elles sont placées, même si on ne place pas correctement les doigts, on y arrive.*
- Chercheur 1 *Vous regardiez l'écran, parce que vous ne pouviez pas regarder le clavier.*
- Enseignant *Il y a même des repères sensoriels. C'est mieux, avec une méthode.*
- Intérimaire 1 *J'essaie d'apprendre, c'est mieux. Avec une copine qui m'a passé un logiciel.*
- Chercheur 1 à l'Intérimaire 4 *Vous aviez passé un test de vitesse ?*
- Intérimaire 4 *Non, non. Sauf pour une fois, c'est un test de rapidité et aussi par rapport à l'orthographe.*
- Chercheur 1 *Vous avez passé des tests d'orthographe.*
- Intérimaire 2 *Test de rapidité, d'orthographe, et fallait mettre majuscule quand il y a majuscule [...].*
- Élève *On ne peut pas taper avec une main ?*
- Intérimaire 3 *Oh la, la, non ! Pourquoi tu tapes avec une main, avec une main ?*
- Élève *Si, j'y arrive.*
- Intérimaire 3 *Pourquoi tu tapes avec une main ?*
- Élève *Parce que la main gauche, j'y arrive pas du tout... C'est pas évident...*

Lorsque l'élève revient sur la question du test, elle la relie immédiatement au geste de saisie et à sa rapidité d'exécution, geste qu'elle a dû mentalement reconstruire pendant que l'échange se poursuivait et qui s'énonce de la façon suivante : *Est-ce que vous placez vos doigts comme on vous a appris ?* L'évocation par la professionnelle de la situation de sélection permet à l'élève de repenser le geste d'apprentissage du clavier. Ceci est possible parce que le geste de l'élève en situation d'apprentissage ne se confond pas avec celui de la professionnelle. Il a transité par l'évocation du geste de métier et par l'importance du sens qu'il revêtait en matière de recrutement pour la professionnelle. Cette transition sans fusion permet à l'élève d'opérer un déplacement vers sa propre activité d'apprentissage. Dès lors, le vécu de l'apprentissage du clavier par l'élève et des difficultés qu'il lui impose, revécu dans l'échange, lui ouvre des perspectives jusque-là impensables.

2.2. La redécouverte des possibles concernant la saisie sur clavier

C'est une sorte de répétition collective et désordonnée des gestes individuels, mal rendue par le dialogue, qui se déploie devant les élèves et les enseignants. Les mains des professionnelles courent sur les tables, levées ou à plat, avec 2 doigts ou avec 10 doigts. Les gestes soutiennent le développement langagier des dilemmes rencontrés et aussi des compensations inventées pour les surmonter: *À la maison, je m'entraîne*, dit une professionnelle. Sur fond de mimiques, les corps sont de la partie, le rire aussi, qui peut libérer la mémoire incorporée des efforts passés et d'une situation présente assez inhabituelle. Entre les professionnels, le *comme on vous a appris* de l'élève devient une occasion de renouer avec l'histoire de leur entrée dans le métier et de leur apprentissage de ce geste technique: *Moi je l'apprends chez moi, je l'ai pas appris à l'école en fait. J'ai fait bac général. Dans une entreprise, on m'a dit: Mais vous ne savez pas taper. [...] À force, on connaît les lettres, on sait comment elles sont placées, même si on ne place pas correctement les doigts, on y arrive. [...] J'essaie d'apprendre, c'est mieux. Avec une copine qui m'a passé un logiciel.* L'activité de saisie des professionnels inégalement intégrée par chacun d'eux, réveillée par la question de l'élève, se trouve soudainement déportée vers celle de l'apprenant, interrogeant ce qui est su et comment cela a été appris, convoquant même, pour l'un d'entre eux, le souvenir de la remise en cause par une entreprise de sa compétence professionnelle liée à cette connaissance. Ici, c'est bien le geste de l'apprenant, invité par la question de l'élève, qui transite dans l'activité des professionnels. Ce qui est su ou en cours d'apprentissage est redécouvert. Cette connaissance désincorporée rappelle le souvenir de son acquisition, de ses avatars ou l'effet positif de sa maîtrise – le succès aux tests de recrutement – permettant l'entrée dans le métier, le fait d'être reconnu par les entreprises comme professionnel, mais surtout de se reconnaître ensemble comme étant du métier. Savoir taper devient, dans la situation, pour les intérimaires, objet de pensée et moyen d'action partagé, imposant ses normes *oh la, la non*, pas avec une main, mais laissant à chacun l'espace d'une normativité à conquérir.

Le dialogue montre la double face du geste technique de saisie sur clavier. Il est à la fois discipline de la main dans l'usage du clavier et, simultanément, discipline de l'esprit, avec les yeux fixés sur l'écran, pour lire les informations à saisir. De ce point de vue, l'activité de

saisie n'est pas réduite à la suite des opérations de la tâche prescrite. Elle n'est pas non plus rabattue à une épreuve individuelle à laquelle chacun devrait se mesurer seul avec ses aptitudes personnelles et son endurance subjective. Les professionnels représentent pour d'autres (les élèves, les professeurs) le geste et ses histoires singulières. Aussi peuvent-ils, du même coup, se les représenter. Les enseignants ont le loisir de les reprendre pour leurs enjeux pédagogiques, les élèves pour leur tâche d'apprentissage. La saisie sur clavier n'est pas une nouveauté. C'est même une véritable constante historique du genre professionnel. Mais parler de « constante historique », du genre professionnel, ne signifie en rien qu'on a affaire depuis toujours au même problème qui demanderait les mêmes solutions et les mêmes méthodes d'apprentissage. Au contraire, on entend ici par constante historique un dilemme d'activité qui perdure, mais dans des conditions parfois profondément renouvelées, qui sollicite en permanence les professionnels et les enseignants à renouveler leur métier. Ce dilemme perdure, mais les artefacts ne sont pas les mêmes, la signification des données change, les employés sont désormais engagés dans des réseaux de communication plus intenses et diversifiés, enfin les élèves actuels ont un autre rapport au travail administratif et aussi aux artefacts informatiques que les générations précédentes.

2.3. L'entrée dans le métier par le conflit

Comme l'a bien montré Gardey (2001), la vitesse de frappe est une préoccupation constante de la constitution du métier d'employé de bureau dès l'apparition de la première machine à écrire en 1874. Dès le début, un débat agite le milieu professionnel : la place des lettres sur le clavier. Sur les premiers modèles, les lettres sont disposées en ordre alphabétique, puis des claviers sont conçus en fonction de la fréquence d'utilisation des lettres. En France, un premier clavier est défini ZHJAYSCPG, remplacé ensuite par le clavier actuel AZERTY. Parallèlement, la question de la méthode de frappe est posée. Avec la standardisation des claviers, la méthode des « 10 doigts » s'impose et il faut apprendre à taper sans regarder son clavier. Toutes ces modifications ont été l'objet de nombreux débats qui sont constitutifs de la rationalité technique et la définissent. La plupart de ces débats, porteurs des conflits que les professionnels ont rencontrés ou rencontrent dans l'exercice de leur métier, se tiennent encore aujourd'hui, et l'introduction des ordinateurs en lieu et place de la

machine à écrire les réactive. Faut-il, par exemple, taper sans regarder le clavier et être ainsi disponible pour d'autres tâches ? Faut-il regarder l'écran de l'ordinateur ? Choisir demande de faire des choix techniques et des choix d'apprentissage.

Dans l'échange entre les professionnels et les élèves autour de la question du geste et de la connaissance du clavier, l'enseignant tente d'introduire dans le dialogue quelque chose de sa propre activité, à deux reprises : *C'est une méthode, en fait, AZERTY, ça permet de gagner du temps sur la saisie, parce qu'on ne contrôle pas et Il y a même des repères sensoriels. C'est mieux, avec une méthode.* L'évocation de la méthode, son nom, ses avantages, les repères propres à l'outil, ne retiennent pas l'attention des destinataires. Le professeur n'est plus en mesure de professer dans cette situation particulière où l'activité de chacun est en transition. Aucun ne peut recevoir la transmission du professeur. C'est plus tard, dans le cadre d'une autre séance de travail avec les enseignants, que cette question sera reprise et qu'elle conduira à des développements insoupçonnés par les professeurs eux-mêmes. Il s'agira d'une redécouverte collective de ces repères sensoriels évoqués dans l'échange, de la nécessité de la maîtrise rationnelle du clavier et des moyens d'y parvenir dans un système de fortes contraintes lié à des programmes chargés, d'un rapport de cette connaissance à son barème d'évaluation pour la délivrance du diplôme discordant avec le sens vital pour l'accès au métier souligné par les professionnels. La tâche organise la contradiction autour de la dualité vitesse/qualité. Il s'agit d'aller le plus vite possible en conservant au travail produit un maximum de qualité. Saisir vite, sans regarder ses doigts pour se rendre disponible pour d'autres tâches. L'échange entre les élèves et les intérimaires réapparaîtra sous une autre forme, lors d'une discussion avec les enseignants à propos de l'apprentissage systématique du clavier et de l'usage des « 10 doigts ». Faut-il obliger les élèves à aller jusqu'au bout de la méthode et exiger son respect scrupuleusement au risque de les laisser alors qu'ils s'en sortent en n'utilisant pas leurs 10 doigts ? La discussion rebondira autour de la méthode utilisée pour apprendre rationnellement le clavier. Faut-il ou non tenir compte des pratiques antérieures des élèves ? Faut-il utiliser le logiciel d'apprentissage au plus près de sa logique d'utilisation au risque de voir disparaître ou minimiser le rôle de l'enseignant ? Toutes ces questions abordent le sujet de la rationalité artéfactuelle du clavier et de ce que les élèves et l'enseignant en font dans l'usage. Enfin, c'est dans le combat du métier et de ceux qui forment au métier tentant d'échapper

à la reproduction d'une nouvelle génération-robot que les professeurs s'engagent dans un beau débat sur le métier : la maîtrise technique du clavier, contrainte ou source de libération. La transmission du geste technique et son sens sont réinterrogés en réponse au dialogue amorcé par l'élève et adressé aux professionnels lors de la séance. Réponse en écho à la question de l'élève et aux paroles des professionnels, l'activité de transmission des enseignants se déforme sous la pression des contextes dans lesquels elle s'est trouvée prise, se délie, se détache de ses réalisations habituelles et s'ouvre à d'autres possibles allant jusqu'à les inciter, dans le cadre de cette séance de travail, à redéployer des gestes enfouis, à penser et à repenser leur manière d'enseigner. Des idées, des tentatives collectives pour rendre possible, plus facile et plus efficace l'apprentissage de cet usage rationnel du clavier sont avancées : modifier les périodes consacrées à cet apprentissage ainsi que l'organisation de ces périodes, les étaler sur deux ans, y revenir après un usage en situation de stage, panacher les méthodes et introduire par moments un logiciel. Autant d'idées qui confirment le réveil d'une possibilité de dialogue entre les enseignantes sur cette question de la frappe préfigurant les changements possibles et qui conduisent une des enseignantes à dire : *Au vu de notre discussion j'envisage de faire autrement.*

L'immersion dans un milieu professionnel ou un travail sur la compréhension de l'activité de professionnels peut parfois offrir naturellement des occasions de transition de l'activité des uns dans celles des autres. Dans ce cas, les milieux s'imposent souvent par une domination involontaire du « réalisé ayant fait ses preuves » sur le faisable encore impensé. Ce qui est visé dans l'expérimentation présentée, c'est bien l'élargissement du pouvoir d'agir, c'est-à-dire le développement de ce qui est pensé en direction de l'impensable : ce qui ne peut pas être encore pensé, ce qui échappe, ce qui attend d'être trouvé, retrouvé, inventé, créé ou recréé. Dans les matériaux empiriques présentés et discutés, c'est la variation des contextes de référence imposés à l'activité de chacun – professionnels, élèves et enseignants – dans et par l'activité dialogique autour de la saisie sur clavier qui a permis ce déplacement. Dans les échanges, la maîtrise du clavier, considérée comme un geste professionnel fondateur des métiers du secrétariat, relève d'une histoire dont chaque futur professionnel devra s'emparer pour en faire quelque chose. Le dialogue entre professionnels et élèves en témoigne ; le geste professionnel est d'abord réglé de l'extérieur avant d'être régulé sur le plan individuel

après un apprentissage plus ou moins long. L'acquisition du geste professionnel n'est pas seulement une affaire individuelle, elle repose sur un travail collectif de transmission entre professionnels confirmés et novices dans des situations d'enseignement. Dans ces dernières, la convocation du genre professionnel est alors susceptible de fournir aux élèves, professionnels en devenir, les ressources nécessaires pour intégrer les gestes professionnels qui leur permettront de passer de la situation d'apprentissage scolaire à l'exercice professionnel.

■ Conclusion

Nous avons développé dans ce chapitre deux exemples de transitions que nous avons abordés sur les plans pratique et théorique :

- du milieu de vie ordinaire des adolescents au milieu scolaire en mobilisant un concept de référence, la propriété, comme organisateur de la compréhension du métier de géomètre-topographe ;
- du milieu professionnel au milieu scolaire en convoquant une pratique sociale de référence, la saisie sur clavier, comme élément d'un genre professionnel soutenant l'acquisition individuelle d'un geste de métier.

Dans les deux cas, en appui sur des dispositifs installés par l'adulte de manière collaborative, les élèves mobilisent des schèmes de pensée et d'action pour effectuer de nouvelles opérations dans un autre contexte (Ouvrier-Bonnaz et Prot, 2007). Il nous faut ici insister : les connaissances construites au travail, les connaissances enseignées en classe et celles acquises par les élèves ne sont pas identiques. C'est d'ailleurs parce qu'elles sont différentes que le dialogue est possible entre les protagonistes. Si on suit la piste ouverte par Martinand (1994, 1998), ces connaissances doivent cependant être authentiques pour chacune des parties, c'est-à-dire prendre du sens pour l'activité de chacun. Ainsi, comme il apparaît dans le dialogue concernant la vitesse de frappe, la saisie est abordée par les enseignantes du côté des méthodes d'apprentissage et de l'investissement demandé. Elle est liée pour les professionnelles aux enjeux qu'elles rencontrent en matière de sélection au moment du recrutement et de production en situation de travail et pour les élèves, aux contraintes imposées par l'apprentissage en regard de leurs pratiques usuelles. Dès lors, dans les activités d'orientation conduites en milieu scolaire, il s'agit d'amener les élèves à établir des relations entre des connaissances qui ne sont

pas de même nature et dont la continuité entre elles ne s'impose pas d'emblée. Dans ce contexte, nous avons considéré les métiers comme des productions historiques, existant en dehors du champ d'expérience immédiat des adolescents. Ce qui rend caduque la croyance selon laquelle l'adulte pourrait avec les élèves, à partir du seul travail réflexif, leur permettre d'accéder aux connaissances pertinentes dans le cadre de la connaissance des milieux professionnels. Pour nous, comme nous avons essayé de le montrer à travers l'exemple du métier de géomètre-topographe, les activités d'orientation relèvent d'un travail de conceptualisation conduit sous la responsabilité de l'adulte. Il s'agit d'inciter les élèves à réaliser des opérations de pensée qu'ils seraient incapables d'effectuer seuls. En effet, il existe un décalage entre les centres d'intérêt spontanés des élèves et le travail intellectuel que l'on attend d'eux. Brossard (2004, p. 191) mobilise le concept de continuité-rupture pour penser cet écart. Il avance l'idée d'une nécessaire recontextualisation « en tant qu'entrée de l'élève dans de nouveaux contextes » s'appuyant sur le rapport dialectique à établir entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, pratiques sociales et situations d'enseignement. Pour lui,

[...] en replaçant les connaissances dans le tout des pratiques sociales – c'est-à-dire par rapport aux problèmes tant théoriques que pratiques que des hommes ont eu à résoudre – on devrait permettre aux élèves de mieux percevoir les articulations que le travail scolaire entretient avec ces pratiques sociales et en cela les aider à conférer du sens aux tâches qu'on leur propose (Brossard, 2004, p. 191).

C'est de ce point de vue que nous tirons notre définition de l'orientation pour penser la question des transitions comme activité de recontextualisation de concepts et de pratiques de la vie quotidienne ordinaire dans les situations d'apprentissage installées en milieu scolaire.

Bibliographie

- BODEUX, M. (2007). « Parler des métiers dès le collège ? Une activité de conceptualisation en lien avec les disciplines scolaires », *Argos*, 42, p. 77-80.
- BRONCKART, J.-P. (2001). « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures », dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-41.

- BROSSARD, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DUPUY, R. et A. LE BLANC (2001). « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, 76(2), p. 61-79.
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, Stanford University Press.
- FORQUIN, J.-L. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Éditions universitaires.
- GARDEY, D. (2001). *La dactylographe et l'expéditionnaire. Histoire des employés de bureau 1890-1930*, Paris, Belin.
- GUEDI, D. (2000). *Le mètre du monde*, Paris, Seuil.
- GUICHARD, J. et M. HUTEAU (2007). *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés*, Paris, Dunod.
- HUTEAU, M. (1982). « Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et préférences vis-à-vis des activités professionnelles », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, p. 107-125.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- MARTINAND, J.-L. (1994). « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *Aster*, 19, p. 61-75.
- MARTINAND, J.-L. (1998). « Réalisation sur projet. À quoi servent les scénarios ? », *Éducation technologique*, Vol. 1, p. 5-8.
- OFFICE NATIONAL D'INFORMATION SUR LES ENSEIGNEMENTS ET LES PROFESSIONS – ONISEP (2007). *Géomètre-topographe: Fiches métiers*, Paris, ONISEP.
- OLRY, L. et I. SOIDET (2003). « Coopérer pour coconstruire des savoirs: une approche différentielle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), p. 503-535.
- OUVRIER-BONNAZ, R. (1997). « Orientation, contenu d'enseignement, activité de l'élève: l'exemple de la technologie », *Dialogue-Orientation*, 29, p. 4-14.
- OUVRIER-BONNAZ, R. et B. PROT (2007). *Activité d'orientation et développement des métiers*, *Éducation permanente*, 171.
- PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 4^e édition, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1928). *Les trois systèmes de la pensée de l'enfant. Étude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice*, Conférence à la Société française de philosophie, Paris, 17 mai.

- PIAGET, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1964/1990). *Six études de psychologie*, Paris, Denoël.
- PROT, B. *et al.* (2008). « Développer le métier pour rénover le référentiel », Commissions professionnelles consultatives (CPC), *Documents*, n° 8.
- RABARDEL, P. (1999). « Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie », dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, p. 241-265.
- VÉRILLON, P. et R. OUVRIER-BONNAZ (2007). « Le document d'information sur les métiers : un instrument au service de l'activité en situation d'orientation? », *Éducation permanente*, 171, p. 73-88.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WALLON, H. (1942/1970). *De l'acte à la pensée*, 5^e édition, Paris, Payot.



L'accompagnement de la transition école-travail

Jonas Masdonati

Université Laval, Québec
jonas.masdonati@fse.ulaval.ca

Koorosh Massoudi

Université de Lausanne
koorosh.massoudi@unil.ch

Parmi les multiples transitions qui jonchent les parcours des individus, le passage entre école et monde du travail présente des caractéristiques et des enjeux très particuliers (Masdonati, 2007). Les changements que doivent négocier les personnes dans cette phase de vie sont importants, notamment parce que pour la plupart d'entre elles, il s'agit du tout premier contact avec la sphère professionnelle. Cette transition nécessite donc la mobilisation et le développement de nouvelles compétences, pour la plupart différentes de celles qui sont déployées et maîtrisées à travers la socialisation scolaire. De plus, dans le contexte socioéconomique actuel, cette transition survient de moins en moins de manière linéaire et porte les jeunes à devoir composer avec des périodes d'« inactivité » ou de formation non qualifiante, relativement longues, ainsi qu'avec des risques de chômage globalement plus élevés comparativement à la population adulte. Enfin, une transition problématique entre école et travail risque d'avoir des conséquences négatives et durables pour le rapport de l'individu avec la sphère professionnelle et, plus concrètement, pour son insertion sociale et professionnelle (Fournier, Pelletier et Beaucher, 2003). Cette constatation semble d'ailleurs concerner l'ensemble des pays occidentaux (Quintini et Martin, 2006) et la Suisse, bien que présentant des taux de chômage des jeunes plus faibles que la moyenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), n'échappe pas à ces tendances. Ce qui suit constitue une « étude des cas » de la situation et du processus de transition école-travail en Suisse. Toutefois, malgré les particularités culturelles et nationales de ce compte rendu, nous espérons que le lecteur y trouvera également une illustration de certaines tendances globales et structurelles caractérisant ce phénomène dans les pays occidentaux.

Depuis bientôt deux décennies, on constate en Suisse que les parcours des jeunes sortant de la scolarité obligatoire se diversifient. Donati et Solcà (1999) mettaient déjà en évidence la coexistence de deux modèles de transition entre secondaire I, secondaire II et vie active. Le modèle traditionnel de la transition concerne des trajectoires linéaires, comportant des passages directs entre école obligatoire et formation postobligatoire et entre formation postobligatoire et emploi ou formation tertiaire. Dans ce modèle, le choix d'orientation est effectué de manière intensive et relativement définitive durant les dernières années du secondaire I. À l'opposé, le modèle émergent est caractérisé par des transitions non linéaires, faites de périodes d'attente, de formations non qualifiantes, de périodes de chômage, de

réorientations et d'interruptions de formation. Dans ce cas, l'orientation scolaire et professionnelle s'étale sur une plus longue période et comporte davantage de choix et des remises en question.

L'étude longitudinale TREE¹ fait écho à ces résultats. Première enquête longitudinale à l'échelle nationale en matière de parcours professionnels, cette étude confirme en effet une répartition des jeunes sortant du secondaire I en deux groupes (voir la figure 7.1). Un peu plus de la moitié des jeunes ayant quitté le secondaire I, en 2000, entame directement une formation postobligatoire et la poursuit sans interruption durant trois ans. À l'opposé, 45% de la cohorte connaît des parcours plus fragmentés, comportant des accès indirects au secondaire II, des changements d'orientation ou des abandons de formation (Amos *et al.*, 2003; Meyer, 2004). Les résultats plus récents de cette enquête confirment cette tendance à la complexification des trajectoires (Bertschy, Böni et Meyer, 2007).

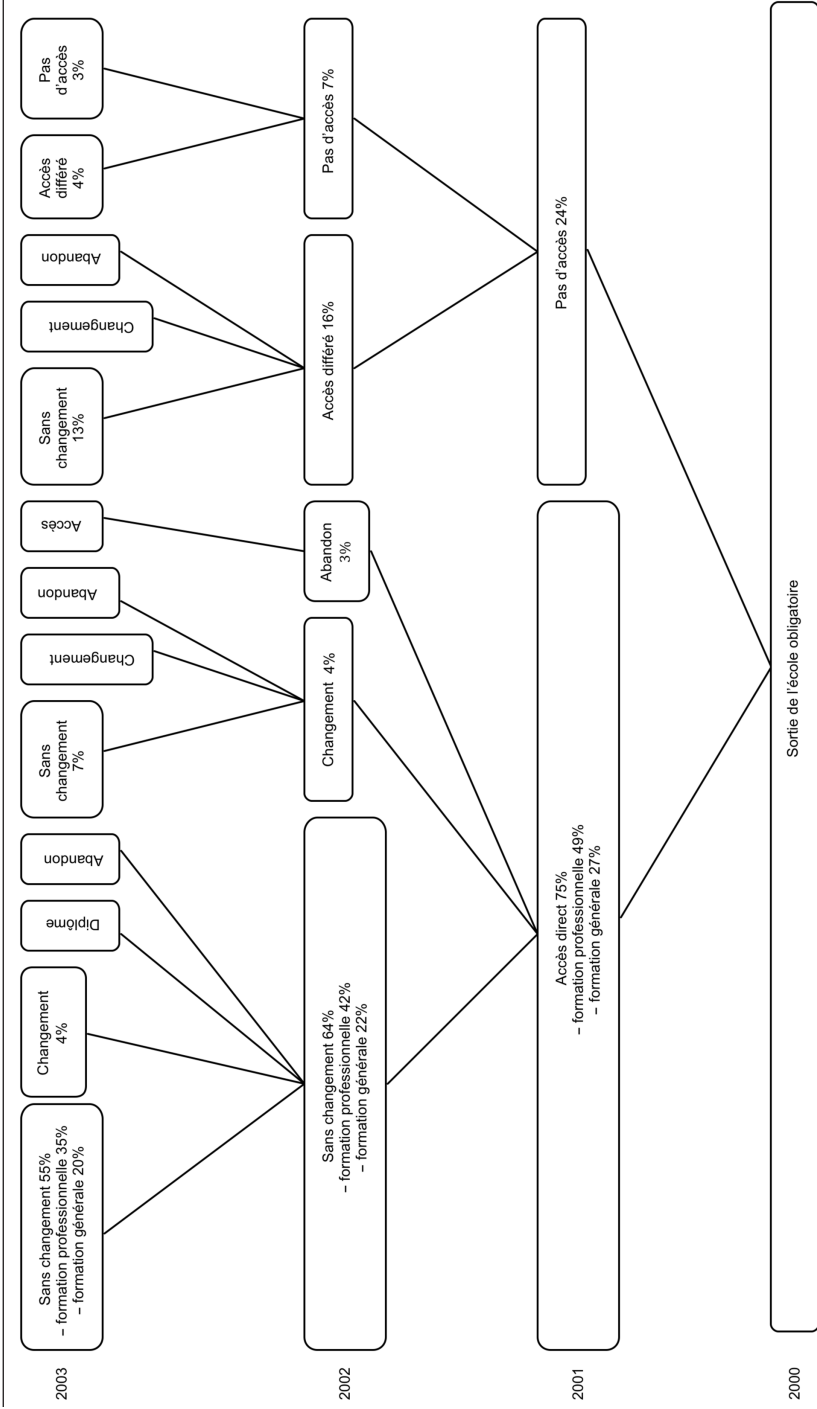
Globalement, ces résultats soulignent la complexification et la diversification des trajectoires scolaires et professionnelles, une problématique nouvelle qui n'est pas exempte d'inégalités sociales, notamment en matière de genre, de statut socioéconomique, d'origine culturelle ou de filière scolaire (voir ci-dessous). Ces constatations d'ordre sociologique fournissent donc une première indication de certains facteurs de risque pour l'affrontement de la transition. Elles sont, par contre, à compléter par la prise en considération d'autres variables émergeant d'une analyse de la transition d'un point de vue psychosocial.

1. Vers une définition psychosociale des transitions

L'approche théorique privilégiée ici pour aborder la question de la transition école-travail s'inspire surtout du courant psychosocial (Baubion-Broye et Hajjar, 1998; Kaiser *et al.*, 2007; Zittoun, 2006). Ce courant présente en effet plusieurs atouts en vue de l'implémentation d'une formation pour des intervenants et intervenantes en matière de transition (Masdonati, 2007):

1. Voir <<http://www.tree-ch.ch>> pour un survol des principaux apports (Amos, 2007).

FIGURE 7.1. Parcours de formation des jeunes quittant l'école obligatoire



Source : Adapté de TREE.

- tout en considérant l'incidence des éléments contextuels influençant les processus de transition, il met au premier plan le vécu subjectif de ce changement;
- il considère la transition comme le résultat d'une interaction entre l'individu et son environnement social;
- il se centre également sur les processus de personnalisation et de transformation identitaire sous-jacents à toute transition.

Aussi, les transitions psychosociales constituent-elles, selon Dupuy (1998, p. 53-54) :

Des processus d'élaboration du changement [...] qui permettent à un individu dans un espace-temps plus ou moins long [...] de déployer des conduites actives de préservation des identités de rôles qu'il valorise et/ou de se déplacer vers un nouvel équilibre identitaire, et ce, en interaction avec autrui. Les conduites mises en œuvre pour accéder à de nouvelles identités autovalorisées et reconnues (pratiques évaluatives, recherche d'informations, retraits associatifs, recherche de nouvelles affiliations, activités de formation, etc.) sont sous-tendues par des processus intra-individuels et interindividuels d'autoévaluation et de comparaison sociale, de quête et d'apport de soutien social, de valorisation/dévalorisation de soi, de régulation émotionnelle des stress engendrés par la nouveauté et l'incertitude, de réflexion sur les actes passés et d'anticipation d'identités futures désirées, etc. Autant de composantes de stratégies identitaires que l'individu développe en interaction avec autrui, dans des univers cognitifs et affectifs normés qui structurent ses processus et phases continues de socialisation.

Plusieurs auteurs soulignent la double composante diachronique et synchronique des processus de transition psychosociale. Par exemple, Cohen-Scali (2003) parle de socialisation pour et par le travail, tandis que Dubar (1996) évoque les notions de transaction biographique et relationnelle. L'aspect diachronique des transitions indique qu'il s'agit bien d'un processus comportant une dimension temporelle et biographique. Bien qu'apparemment banales, les implications de cette constatation ne sont pas négligeables. Tout d'abord, cela nécessite qu'une transition démarre bien avant et se termine bien après le passage entre deux états ou situations. Par exemple, la transition vers le monde du travail est influencée par les représentations et les anticipations que la personne a construites sur ce monde durant son enfance ou son adolescence. Ensuite, cette transition ne

se termine vraiment que lorsque l'individu a atteint une situation de relative stabilité au sein même de ce monde du travail. Notre acception de transition dépasse donc sa définition stricte et inclut les notions d'insertion et de maintien professionnels. Font alors partie de ce champ trois processus de socialisation (Baubion-Broye et Hajjar, 1998) :

- la socialisation anticipatrice, composée par les anticipations que l'individu, encore *outsider*, a construites par rapport à la sphère professionnelle (période de transition au sens strict) ;
- l'accommodation, consistant en ses premiers pas dans le milieu du travail, par lesquels la personne, devenue *newcomer*, cherche son rôle et essaie de faire sa place dans l'entreprise (période d'insertion) ;
- le management du rôle, permettant à l'individu de passer du statut de *newcomer* à celui d'*insider*, signe de stabilisation au sein de l'entreprise (période de maintien).

La composante synchronique des transitions souligne l'importance de l'environnement social. En effet, le déroulement d'une transition est également tributaire des influences de l'entourage de la personne. L'environnement social peut influencer le processus de transition de plusieurs manières (Lent *et al.*, 2002 ; Monette et Fournier, 2000). Par exemple :

- il véhicule les valeurs et les attitudes par rapport au travail ;
- il fournit à la personne des ressources externes (soutien social) lui permettant d'affronter le stress transitionnel ;
- à l'opposé, il peut comporter des barrières pour une intégration réussie dans la sphère professionnelle ;
- il affecte l'estime de soi et le sentiment de compétence par rapport aux défis transitionnels ;
- il détermine la qualité de l'expérience au sein du monde du travail, etc.

L'expérience subjective de la transition est donc marquée par des influences macrosociales (facteurs économiques, démographiques, culturels, politiques, géographiques) ou microsociales (famille, pairs, système scolaire, marché du travail, médias) (Allard et Ouellette, 1995 ; Blustein, Juntunen et Worthington, 2000).

2. La transition comme source de stress

Il est vrai que beaucoup d'interventions et de mesures d'accompagnement des jeunes en difficulté privilégient une approche concrète et « rationnelle » de la transition, habituellement centrée sur l'évaluation des intérêts, la recherche d'informations utiles, l'élaboration d'un projet professionnel et les démarches de postulation. Or nous estimons que parallèlement à cette lecture objective de la transition et de ses écueils, il est également essentiel de comprendre la transition comme la rencontre subjective des adolescents et adolescentes avec un avenir scolaire et professionnel incertain, suscitant un ensemble de réactions cognitives (perceptions, représentations et projections) et émotionnelles (anxiété, détresse psychologique, sentiments d'impuissance). Notre propos n'est nullement de « pathologiser » les réactions des jeunes en transition, mais plutôt d'affirmer que l'appréhension des processus subjectifs et psychologiques mobilisés lors de cette période est nécessaire pour une prise en charge complète et efficace des adolescents et des adolescentes qui s'y engagent.

La confrontation avec les exigences de la transition peut être décrite et comprise à l'aide d'un modèle inspiré de la théorie transactionnelle du stress (Lazarus et Folkman, 1984). Dans ce cadre, le stress est défini comme

[...] une relation particulière entre la personne et l'environnement qui est évaluée par la personne comme imposant un recours excessif à ses ressources ou dépassant ses possibilités de réponse et mettant en danger son bien-être² (Lazarus et Folkman, 1984, p. 19).

Cette approche réserve une place privilégiée aux éléments cognitifs et émotionnels en jeu dans la perception subjective d'une situation par un individu, et sa tentative de s'y adapter au mieux.

Les éléments centraux du modèle proposé, ainsi que les liens qu'ils entretiennent, sont présentés dans la figure 7.2. Ce modèle schématise l'émergence de trois concepts-clés :

- les ressources, par lesquelles nous désignerons un ensemble de facteurs individuels (facteurs sociodémographiques, etc.) et contextuels (marché du travail, contexte socioéconomique,

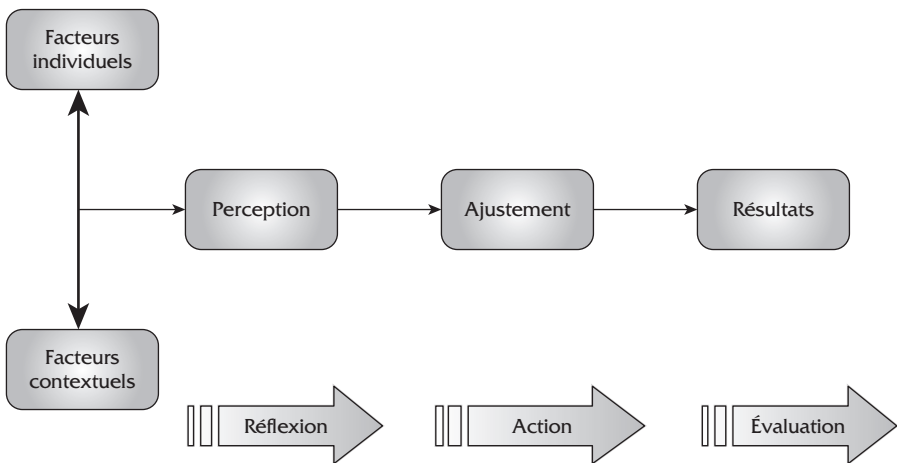
2. « Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being » (Lazarus et Folkman, 1984, p. 19).

soutien social disponible, etc.) susceptibles d'influencer de manière plus ou moins fonctionnelle la rencontre du jeune avec la situation de transition;

- la perception, qui caractérise le stade dévolu à la projection de soi dans le monde professionnel, à l'évaluation de ses chances de réussite et à la mise à l'épreuve de l'image de soi et des représentations par rapport à une réalité observée;
- les conduites d'ajustement, qui regroupent un ensemble de réactions et de comportements visant soit à la résolution de problèmes perçus comme étant maîtrisables, soit à l'adaptation aux facteurs qui sont perçus comme échappant au contrôle du jeune.

L'ensemble de ces variables, qui seront décrites ci-dessous et qui peuvent constituer des facteurs de protection ou de vulnérabilité par rapport aux défis de la transition (Eccles *et al.*, 1997), modèrent l'interaction individu-environnement et permettent d'expliquer l'issue de la transition. L'identification précoce de jeunes en difficulté qui pourraient particulièrement bénéficier d'un accompagnement nécessite la description d'un certain nombre de caractéristiques pouvant représenter des facteurs de vulnérabilité.

FIGURE 7.2. Modèle de la transition comme processus d'ajustement au stress



Source : Auteurs.

La transition école-travail peut donc être abordée du point de vue psychosocial ou sous l'angle du stress et des stratégies d'ajustement, une double approche révélatrice de la complexité des facteurs intervenant dans cette phase de vie. Dans ce qui suit, nous tenterons de croiser ces perspectives pour aborder plus en détail l'influence de certaines variables qui, d'après la littérature, semblent jouer un rôle important dans ce processus de transition. Ces variables se situent ainsi sur les plans individuel, contextuel ou psychosocial, et renvoient ainsi aux caractéristiques sociodémographiques de la personne (section 3), à l'influence des facteurs scolaires (section 4), ainsi qu'au rôle que peuvent jouer certaines variables psychosociales dans la transition école-travail (section 5). Cette description aboutira à des réflexions praxéologiques, tant du point de vue des finalités (section 6) que des contenus (section 7) de l'accompagnement de la transition école-travail.

3. Les caractéristiques sociodémographiques

Les caractéristiques sociodémographiques de la personne influencent la manière dont celle-ci affronte la transition, ainsi que ses chances de réussite. Parmi celles-ci, le statut socioéconomique, l'origine culturelle, le genre et l'âge méritent une attention particulière.

3.1. Le statut socioéconomique

Ce facteur est évalué à l'aide d'indicateurs comme le niveau d'éducation des parents, leur salaire et le métier effectivement exercé par ceux-ci (Levy *et al.*, 1998). La littérature scientifique montre en effet que l'appartenance sociale exerce un effet important sur la qualité de la transition (Blustein, Juntunen et Worthington, 2000; Reitzle, Vondracek et Silbereisen, 1998). Il appert, par exemple, que des individus issus de classes socioéconomiques défavorisées ont tendance, lors de leur transition école-travail, à se conformer aux lois du marché et à la disponibilité des places de formation en occultant leurs propres objectifs et aspirations (Layder, Ashton et Sung, 1991), ce qui semble représenter un facteur d'inégalité découlant de l'origine sociale. Cette inégalité concerne aussi bien les pays dans lesquels la transition vers le monde du travail n'est pas institutionnalisée (Blustein, Juntunen et Worthington, 2000; Rojewski et Kim, 2003), que les pays dans lesquels cette transition survient par le passage par une

formation postobligatoire, à l'instar de la Suisse (pour l'Allemagne, voir Heckhausen et Tomasik, 2002; Heinz *et al.*, 1998). L'équation se complexifie pourtant si l'on considère les résultats d'une recherche menée par Bachmann (2007) sur le devenir des jeunes à l'issue d'une année de transition. En effet, l'auteure relève que le développement d'un projet individualisé et affirmé, qui pourrait *a priori* traduire une motivation intrinsèque et un engagement personnel des jeunes quant à leur avenir professionnel (Kaiser *et al.*, 2007), ne constitue pas nécessairement un avantage pour une transition facilitée vers la formation professionnelle. Dans ce sens, les jeunes présentant un haut degré de conformisme aux lois du marché des places d'apprentissage, une croyance limitée en l'utilité d'un projet clair et achevé et une faible affirmation de leurs centres d'intérêt, sont plus nombreux à accéder à une formation à l'issue d'une année de transition. Il semble dès lors que ces caractéristiques – d'habitude considérées comme handicapantes par les professionnels de la transition et de l'orientation professionnelle – représentent des ressources d'adaptation pour les jeunes face à un environnement socioprofessionnel marqué par l'incertitude et l'insécurité (Côté, 1996; Kraus, 1998; Krumboltz, 1992). Notons qu'en l'absence de données longitudinales, il est impossible de présager de la satisfaction et de la réussite à long terme de ces jeunes dans les formations entamées.

3.2. L'origine culturelle

Ce facteur est généralement évalué par le statut d'immigration plutôt que par la nationalité. En effet, alors qu'il ne semble pas y avoir de différence claire entre les « secondos » (jeunes issus de l'immigration mais nés en Suisse) et les jeunes « indigènes », la situation post-obligatoire des jeunes immigrés (première génération) semble être sérieusement mise à mal par leur statut : en Suisse, 24 % d'entre eux ne parviennent pas à entreprendre une formation, deux ans après la fin de la scolarité obligatoire (Amos *et al.*, 2003).

D'autres auteurs (Bachmann, 2007) relèvent tout de même l'influence de la nationalité (48,8 % des élèves étrangers sans solution à l'issue de l'OPTI – Organisme pour le perfectionnement scolaire, la transition et l'insertion professionnelle – contre 29,4 % des élèves suisses) ou de la « distance culturelle » (plus le jeune vient d'un pays éloigné de la Suisse, plus l'entrée en formation devient difficile) sur les chances d'intégrer une formation les certifiant.

Il semble important de préciser que le lien entre l'origine culturelle des jeunes et leurs difficultés de transition ne peut pas être uniquement expliqué par l'existence de pratiques discriminatoires de la part des employeurs, même si des recherches semblent révéler de telles pratiques (Imdorf, 2007; Moser, 2004). En effet, considérant que seuls 49 % à 54 % des jeunes parlant une langue étrangère à la maison accèdent à une formation après une année de transition alors que les jeunes parlant français sont 73 % à le faire, nous pourrions avancer l'argument du biculturalisme et de la difficulté des jeunes à concilier leur culture d'origine et celle d'adoption pour expliquer en partie la différence constatée (Eckmann-Saillant, Bolzman et De Rham, 1994).

3.3. Le genre

Même si le genre ne semble pas constituer un facteur de discrimination pour la transition I (56 % de filles engagées dans une formation à exigences élevées contre 45 % de garçons), les stéréotypes découlant des conceptions traditionnelles du sexe (Gygax *et al.*, 2008) semblent induire une différence au niveau du type de formation postobligatoire entreprise par les jeunes (OFS, 2004). L'appartenance sexuelle semble donc restreindre l'accès des jeunes à des formations traditionnellement attribuées à l'un ou l'autre sexe (par exemple : domaine technique pour les garçons, santé/social pour les filles) (Croisier, 2002; Imdorf, 2007), et ce, d'autant plus lorsque les jeunes femmes sont issues d'une couche socioéconomique défavorisée (Gray et Herr, 1998). Nous observons là un exemple d'interaction entre deux caractéristiques sociodémographiques (genre et statut sociodémographique) dont la combinaison accentue la vulnérabilité des jeunes faisant face à la transition. De plus, des inégalités liées au genre apparaissent lors de la transition II (entre la formation professionnelle et le marché du travail), les femmes ayant un salaire moins élevé et étant davantage concernées par le travail précaire que les hommes (Bertschy, Böni et Meyer, 2007). Il apparaît par exemple qu'en Suisse, le salaire médian des femmes est inférieur de 19,4 % à celui des hommes, et qu'une part de cette disparité est attribuable à des politiques salariales discriminatoires.

3.4. L'âge

Selon l'étude de Bachmann (2007), l'âge semble également influencer le devenir des jeunes à l'issue d'une mesure transitoire. En effet, le fait d'avoir dépassé l'âge de 16 ans à l'issue de la scolarité obligatoire semble porter préjudice à une entrée en formation directement après l'année de transition. Il va de soi que le facteur âge est souvent lié aux difficultés scolaires, puisque le fait d'avoir dépassé l'âge « traditionnel » de fin de scolarité pourrait laisser présager d'obstacles rencontrés lors de celle-ci (échecs, redoublements).

Ceci étant, le jeune âge ne semble pas toujours être un atout pour la transition. Par exemple, il semblerait que les personnes plus âgées soient armées pour faire face à des difficultés en formation professionnelle (Lamamra et Masdonati, 2009). Ces observations indiquent que si le facteur âge joue un rôle important dans la transition, il serait bon d'éviter des généralisations.

4. Les caractéristiques scolaires

L'école est en quelque sorte le point de départ de la transition des jeunes vers le monde du travail. Il n'est donc pas étonnant de constater que les caractéristiques scolaires des jeunes affectent ce processus. Parmi ces caractéristiques, la filière suivie durant la scolarité obligatoire, les performances scolaires et les compétences de l'élève semblent jouer un rôle majeur.

4.1. La filière suivie au degré secondaire I

De nombreuses études, aussi bien internationales (Heinz, 2002 ; Pinquart, Juang et Silbereisen, 2002 ; Trottier, 2000) que suisses (Haerberlin, Imdorf et Kronig, 2004 ; Meyer, Stalder et Matter, 2003 ; Moser, 2004), relèvent que le niveau et le type de scolarité déterminent la qualité de la transition et les chances d'accéder à une formation postobligatoire. Les jeunes ayant suivi une filière à exigences élevées accèdent beaucoup plus facilement à une formation secondaire II. Ce constat est d'autant plus alarmant qu'il semble que la filière suivie influence la transition des jeunes indépendamment de leurs compétences scolaires effectives, puisque, à performances scolaires égales, les employeurs privilégient des candidats issus de filières à exigences élevées (Meyer, 2003). Il semble donc que le système scolaire suisse,

en appliquant un modèle d'organisation basé sur un processus de sélection et de distribution précoce entre les filières à exigences élevées (VSB, VSG) et celles à exigences élémentaires (VSO), reproduit de manière anticipée les règles d'un marché des places d'apprentissage sélectif et concurrentiel, et induit donc un facteur de disparité en matière d'accès à la formation et de discrimination à l'embauche. Les études montrent une surreprésentation des jeunes issus des filières à exigences élémentaires dans les structures transitoires (45 %, contre 30 % pour un échantillon constitué des trois filières). La réduction des options de formation à la disposition des élèves issus de filières à exigences élémentaires induit une trajectoire stéréotypée vers des apprentissages de métiers à faible qualification, métiers par ailleurs en diminution, ce qui présuppose un marché restreint de places disponibles et des risques de glissement vers la précarité (Volken et Knöpfel, 2004).

De plus, la filière scolaire semble influencer les projets professionnels des jeunes. Une recherche menée dans le canton de Genève montre, par exemple, que les élèves issus d'une filière à faibles exigences doivent souvent faire des compromis quant à leur choix professionnel. Leur projet idéal en fin de scolarité obligatoire ne correspond en effet que rarement à la formation postobligatoire effective, ce qui est, par contre, plus souvent le cas pour les jeunes issus d'une filière du secondaire I à exigences élevées (Rastoldo, 2006).

Notons enfin que l'argument souvent évoqué pour justifier le maintien, voire l'intensification d'un système sélectif et compétitif à l'école, basé sur des indicateurs supposément objectifs de performances (les notes, les mentions, les classements, les filières), mais assurément soumis à des biais propres à tout processus d'évaluation (Monteil, 1997), est que seul un tel système peut inciter les élèves à exploiter au mieux leur potentiel, les préparant ainsi à affronter le marché du travail. Or il apparaît, à la lumière d'un impressionnant corpus de travaux en psychologie sociale, qu'un tel argument est caduc. En effet, outre les inégalités sociales évoquées ci-dessus, de nombreuses recherches (Butera *et al.*, 2006 ; Huguet, Dumas et Monteil, 2002 ; Johnson et Johnson, 2002 ; Muller, Atzeni et Butera, 2004) montrent qu'un système d'apprentissage organisé autour de la compétition a des effets néfastes sur les capacités cognitives et d'attention des apprenants et apprenantes, ainsi que sur les interactions sociales et les relations interpersonnelles émergeant dans les situations d'apprentissage. En d'autres termes, il semble, de manière paradoxale, que « la focalisation

sur la comparaison des compétences entrave l'apprentissage» (Butera *et al.*, 2006, p. 16), et que les performances scolaires de jeunes éprouvant des difficultés dans les situations de compétition ne sont pas représentatives de leur potentiel réel.

4.2. Les performances et les compétences

L'insuffisance des connaissances scolaires de base représente également un obstacle à l'accès à une formation secondaire certifiante. À cet effet, il serait utile de distinguer les « performances scolaires » (notes) des « compétences scolaires » (aptitudes au raisonnement, potentiel cognitif), car il s'agit de deux indicateurs qualitativement différents. Ainsi, afin d'affiner l'évaluation des ressources ou lacunes des jeunes en difficulté scolaire et de reconnaître les besoins individuels en matière de mise à niveau et de rattrapage, il serait judicieux de recourir à des épreuves métacognitives ou à d'autres instruments psychométriques offrant des indicateurs globaux et standardisés (niveau de lecture mesuré par PISA – Programme international pour le suivi des acquis des élèves –, aptitude de raisonnement logicomathématique, facteur général d'intelligence, etc.), en complément aux résultats scolaires.

Au-delà des connaissances et des compétences scolaires, d'autres compétences semblent influencer les chances de réussite de la transition (Perret-Clermont et Zittoun, 2002). Il s'agit des compétences sociales (savoir-être) et pratiques (savoir-faire), qui sont de plus en plus exigées par les entreprises qui engagent des apprentis (Bynner, 1997). À cela s'ajoutent également des compétences transversales, ou *soft skills*, utiles plus généralement pour affronter les défis du monde du travail. Or il s'avère que ces compétences ne sont pas systématiquement développées dans le secondaire I, ce qui peut aussi être source d'inégalités, découlant des différences entre les élèves en matière de capital symbolique transmis par leur milieu d'origine.

5. Les caractéristiques psychosociales

Outre les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des personnes, un troisième type de variables, que l'on peut qualifier de psychosociales, affecte le processus de transition école-travail. Une lecture transversale de l'abondante littérature investiguant l'influence de ces caractéristiques met en évidence le rôle majeur joué

par six variables : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la perception du soutien social, le projet professionnel et le processus de prise de décision, les représentations des jeunes et leurs stratégies d'ajustement.

5.1. L'estime de soi

Véritable composante affective de l'identité, l'estime de soi traduit un jugement – approbation ou désapprobation – que l'individu porte sur lui-même (Coopersmith, 1984; Guichard et Huteau, 2006; Marc, 2005), qui indique dans quelle mesure il se croit valable et capable, par exemple, d'accéder à une formation certifiante, de la réussir et de s'insérer dans le monde professionnel. Les recherches à ce sujet montrent qu'une estime de soi positive favorise le développement de stratégies efficaces de résolution de problèmes, le maintien de l'effort et une bonne gestion de l'échec. À l'opposé, une faible estime de soi semble prédire l'adoption de stratégies d'évitement par rapport aux difficultés, l'inhibition et la démotivation, autant de paramètres qui risquent de conduire à des situations d'échec ou de rupture (André, 2002; Guichard et Huteau, 2006). L'estime de soi est une caractéristique individuelle, puisqu'elle résulte de la confrontation entre les projections et les objectifs du jeune et ses réalisations effectives en matière de réussite ou d'échec. Néanmoins, il est primordial de rappeler qu'elle – comme tout autre jugement que l'individu porte sur lui-même – est construite à travers l'interaction sociale, au moyen des observations et des opinions exprimées sur le jeune par son environnement significatif (Oubrayrie, Safont et Tap, 1991). Cette mise en garde permet de prendre la mesure de l'effet de l'opinion des parents, des enseignants et des pairs, mais également de l'opinion publique plus large, par exemple la « réputation » stéréotypée et plus ou moins stigmatisante des élèves fréquentant des filières à exigences élémentaires ou des structures de transition sur l'identité, le bien-être affectif et les performances des jeunes en transition.

5.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Cette caractéristique reflète le degré de conviction de l'individu de posséder les compétences nécessaires et suffisantes pour mener à bien une tâche déterminée (Bandura, 2003). Elle sera particulièrement précaire chez les jeunes au parcours scolaire problématique (résultats insuffisants, filière peu valorisée), ne disposant pas de modèles

d'identification socioprofessionnelle propices (statut socioéconomique défavorisé, soutien social inadéquat), et qui ne perçoivent pas de signes de confiance exprimés par l'entourage significatif. Appliquée à la problématique de la transition, elle a des conséquences fondamentales aussi bien pour la persévérance dans les démarches de recherche de place en dépit des difficultés que pour les tentatives d'adaptation, d'intégration et de gestion du stress en entreprise ou dans les structures de formation (Oser *et al.*, 2005 ; Pinquart, Juang et Silbereisen, 2002).

5.3. La perception du soutien social

La perception du soutien social est habituellement définie comme la croyance de l'individu qu'il est estimé, soutenu, valorisé et qu'il appartient à un réseau de communication et d'obligations mutuelles (Cobb, 1976). Concernant la population dont il est question ici, c'est-à-dire les jeunes en transition, Monette et Fournier (2000) estiment que les sources significatives de soutien sont représentées par les parents et la famille élargie, les amis et les pairs, les professionnels (personnel enseignant, psychologues scolaires, psychologues en orientation) et les membres de la communauté (organismes à caractère social, sportif, religieux, politique, etc.). Par ailleurs, ces sources remplissent trois fonctions essentielles : émotionnelle (valorisation, motivation, développement de l'estime de soi), instrumentale (information, conseil, aide pratique) et sociale (facilitation de contacts utiles, modèles de socialisation). Il existe un important corpus de recherches qui soulignent le rôle du soutien social et des interactions interpersonnelles en tant que facteur de protection par rapport au stress (Carr, Roseingrave et Fitzgerald, 1996 ; Greenglass, Burke et Konarski, 1997). Il semble indéniable que la qualité du réseau social disponible modère l'effet du stress généré par les changements attribuables à la transition et au choix professionnel (Almudever, 1998).

Outre les interactions sociales dans un réseau étendu et personnel, il serait également judicieux de relever l'incidence de la qualité de la relation que la ou le jeune entretient avec les personnes aidantes ou encadrantes sur la résolution de sa problématique. En effet, il semble établi aujourd'hui que l'alliance de travail, concept qui rend compte de la qualité des échanges entre personne aidante et personne aidée, du degré de confiance mutuelle et de l'accord sur les objectifs à poursuivre, est un ingrédient central et crucial de tout type de relation d'aide. De nombreuses recherches montrent que l'alliance contribue de manière massive au succès des processus d'aide et d'accompagnement

(Gysbers, Heppner et Johnston, 2009; Massoudi *et al.*, 2008), ce qui à son tour a d'importantes répercussions sur la pratique et la formation des personnes professionnelles pressenties pour venir en aide aux jeunes en difficulté. Dans ce cadre, il semble important de mettre l'accent sur la maîtrise et l'application de techniques permettant d'optimiser la qualité de la relation et d'établir d'éventuelles ruptures de celle-ci, afin d'instaurer un cadre relationnel adéquat dans lequel les interventions sont menées.

5.4. Le projet professionnel et le processus de prise de décision

Ces facteurs reflètent le niveau de préparation du jeune à opérer un choix professionnel et sa capacité à entreprendre l'ensemble des actions nécessaires à sa planification et à sa réalisation. La prise de décision est souvent considérée comme une séquence rationnelle, amenant l'individu à évaluer un répertoire d'options alternatives en estimant, par exemple, ses chances de succès dans une certaine voie professionnelle et son attirance personnelle pour celle-ci : la combinaison optimale entre ces deux paramètres (chances de succès et attirance élevées) est alors censée déterminer le meilleur choix professionnel (Feather, 1992). Or lorsqu'on étudie la manière effective dont les gens prennent des décisions, une telle vision normative montre rapidement ses limites. Les études indiquent en effet que, par rapport à la grande quantité de facteurs à considérer, facteurs qui par ailleurs échappent parfois à son contrôle, l'individu a une tendance naturelle à recourir à des stratégies cognitives «biaisées» – et donc irrationnelles – pour réduire la complexité de la situation rencontrée et se sentir apte à exprimer son choix (Tversky et Kahneman, 2004). Les carences du projet du jeune peuvent dès lors résulter de difficultés d'ordre affectif, alimentées par des représentations erronées ou irrationnelles que celui-ci a du monde du travail et qui induisent une anxiété élevée par rapport au choix professionnel et à l'entrée dans la vie active (Mallet, 1999). Les réactions à cette anxiété peuvent prendre des formes diverses et parfois inadaptées (repli sur soi, révolte, évitement, «manque de motivation», etc.).

Cette précision est importante pour éviter une surévaluation des aspects rationnels ou cognitifs lors de la mise en place de mesures d'aide pour la transition. Il est vrai qu'une source de difficultés des jeunes aux prises avec la transition provient d'un manque d'information – sur soi (ses besoins, centres d'intérêt, compétences, valeurs) et

sur le monde professionnel – et d'un manque de maîtrise du processus de choix. Pour résoudre ce type de difficultés, il semble judicieux de développer des procédures systématiques et analytiques, applicables à une variété de situations décisionnelles disséminées tout au long de la trajectoire professionnelle. Les interventions dérivées de cette approche visent l'apprentissage, le développement et la généralisation de stratégies de prise de décision, afin d'aider les individus à devenir des « décideurs » efficaces et autonomes et à développer des projets de formation réalistes et réalisables. Ainsi, si les obstacles « concrets » (manque d'information, prise de décision, techniques de recherche d'emploi et de présentation de soi, etc.) peuvent être franchis grâce à des interventions ciblées et brèves, la réduction des difficultés d'ordre affectif (anxiété par rapport au choix, manque de motivation) est soumise à un « effet d'incubation » : les individus paraissent atteindre un niveau de stabilité affective nécessaire à l'action quelque temps après la fin des interventions (Masdonati, Massoudi et Rossier, 2009 ; Massoudi, Masdonati et Rossier, 2010). L'observation d'un tel effet semble souligner la nécessité de la mise en place d'interventions longitudinales avec, par exemple, des séances de suivi différées dans le temps, afin d'exploiter au mieux le développement de la motivation au changement des jeunes, augmentant ainsi l'efficacité des interventions proposées.

5.5. Les représentations

Au-delà de la question du projet professionnel, rattaché au choix d'un métier, les représentations que les jeunes construisent du monde du travail jouent un rôle important dans le processus de transition (Mègemont et Baubion-Broye, 2001). Interroger les représentations revient en effet à explorer les informations, les attentes et les attitudes des jeunes par rapport à leur avenir professionnel. Les informations à leur disposition sur le monde du travail sont les éléments constitutifs des représentations. Dit autrement, plus un jeune dispose d'informations précises et réalistes de ce qui l'attend, plus il sera prêt à affronter ce monde (Savickas, 1999). En se basant sur ces informations, l'individu développe des attitudes relativement à son avenir, ce qui détermine l'importance qu'il attribue à la sphère professionnelle (comparativement à ses autres sphères de vie), ainsi que sa motivation à s'engager dans une formation postobligatoire censée le mener vers le monde du travail (Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Les informations sur le monde du travail aident également la personne à développer des attentes,

plus ou moins positives, par rapport à son avenir professionnel (Le Blanc et Laguerre, 1998). Comme les attitudes, les attentes sont en lien direct avec l'engagement d'une personne envers une formation et avec sa motivation à faire partie du monde du travail.

Afin que ces représentations ne constituent pas un frein pour l'affrontement de la phase de transition, il peut s'avérer nécessaire de les influencer positivement. Ceci s'effectue par l'amélioration de la qualité et de la précision des informations sur le monde du travail, ainsi que par le développement, chez les jeunes, d'attitudes et d'attentes en même temps réalistes et positives par rapport à l'insertion professionnelle (Masdonati, 2007).

5.6. Les stratégies d'ajustement

Comme mentionné précédemment, il semble fort important de tenir compte des comportements mis en œuvre par les jeunes pour rendre tolérables les tensions induites par les exigences de la transition. Les conduites d'ajustement ou stratégies de *coping* peuvent être définies comme

[...] des efforts cognitifs et comportementaux en changements permanents destinés à gérer des exigences externes ou internes qui sont évaluées comme dépassant les ressources d'une personne (Folkman et Lazarus, 1985, p. 141).

Ces efforts d'adaptation, qui dépendent des ressources personnelles et sociales dont dispose la personne, viseraient :

- la suppression ou l'altération de la source de tension ;
- la régulation des émotions négatives induites par la situation problématique ;
- l'évitement et le déni du problème.

En effet, la majorité des tentatives de définition, de classification et d'évaluation des stratégies de *coping* (Folkman et Lazarus, 1988 ; Wong et Reker, 1985) s'alignent sur une distinction fondamentale (Cohen, 1987 ; Newton, 1989) entre un premier style, qui privilégie l'évitement de la menace perçue, et un second type, caractérisé par la confrontation et la tentative d'agir sur la situation problématique. Or il s'avère que ces stratégies ont des effets à long terme différents sur les tentatives d'ajustement au stress et le bien-être individuel : les comportements de centration sur les émotions et d'évitement ont un effet « défavorable », et les comportements de centration sur la tâche ont

un effet « favorable » sur l'ajustement (Endler, Parker et Rolland, 1998 ; Massoudi, 2009). Cette constatation ouvre la voie à des pistes d'intervention utiles et intéressantes pour notre problématique. En effet, même si elles sont liées à des dimensions personnelles stables (traits de personnalité) et soumises à des déterminants contextuels (ressources et soutien disponibles), les stratégies d'ajustement consistent en des comportements conscients, intentionnels et appris (Massoudi, 2009). Il semble dès lors concevable d'aider les jeunes à combler des vulnérabilités personnelles par l'apprentissage et l'entraînement de nouvelles conduites, plus favorables en matière d'ajustement au stress et de conséquences qui en découlent.

Ces facteurs de vulnérabilité sont des critères généraux qui devront être précisés par une prise en compte des cas individuels. Par ailleurs, ces facteurs ne sont pas des entités cloisonnées et indépendantes, mais le risque qu'ils induisent résulte d'un effet cumulatif et de leur interdépendance. Par exemple, le risque d'une transition difficile est d'autant plus important pour une jeune personne suivant une filière à exigences élémentaires, qui connaît un déficit sur le plan de ses résultats scolaires, appartient à un milieu social défavorisé et est issue d'une vague d'immigration récente. Ainsi, le groupe « à risque » est constitué de jeunes présentant un cumul de plusieurs des caractéristiques précitées.

6. Les critères de réussite et les objectifs d'intervention

La mise en évidence des variables sociodémographiques, scolaires et psychosociales affectant le processus et le résultat de la transition école-travail contribue à la réflexion concernant l'accompagnement de cette transition. Avant même de penser l'accompagnement en matière de contenus, relevons qu'une approche psychosociale de la transition porte d'abord à remettre en question les critères utilisés pour définir sa réussite. En effet, l'intérêt pour la subjectivité, d'une part, et la prise en considération de la dimension temporelle, d'autre part, demandent une réflexion quant à ce que l'on entend par les résultats du processus de transition. Prendre en considération la subjectivité signifie aussi intégrer cette perspective dans la définition d'une transition réussie (Blustein, Juntunen et Worthington, 2000 ; Trottier, 2000). Il s'agit donc de juger de la qualité d'une transition en s'appuyant non seulement

sur son résultat objectif (la personne a trouvé une place de formation, par exemple), mais aussi sur son résultat subjectif (la personne est satisfaite de la solution trouvée et y trouve un sens). Cette manière de concevoir le résultat de la transition porte, notamment, à se questionner sur les choix par défaut, nécessitant qu'une personne accède à une place de formation, certes, mais dans un métier qui ne lui convient pas tout à fait, ce qui suppose l'existence d'un écart entre projet idéal et projet effectif (Rastoldo, 2006).

La question de la temporalité signifie qu'il faut élargir temporellement les critères de réussite de la transition (Meyer, 2000). Concrètement, une transition sera considérée comme réussie seulement lorsque la personne, outre l'obtention d'une place adaptée à ses besoins et à ses capacités, réussit le pari du maintien en formation, voire celui d'une insertion stable et durable sur le marché du travail. De ce point de vue, un arrêt prématuré de formation professionnelle, par exemple, représenterait un échec de la transition, malgré le fait que la personne avait réussi à trouver une place de formation à l'issue de l'école obligatoire (Lamamra et Masdonati, 2009).

La réflexion autour du résultat de la transition n'est pas sans conséquence en ce qui a trait aux interventions en matière de transition (Masdonati et Massoudi, 2008). En effet, les objectifs d'une prise en charge en matière de transition sont tributaires de l'optique adoptée. Le croisement entre la perspective objective/subjective et la temporalité à court, moyen ou long terme donne donc lieu à six types différents de finalités (voir le tableau 7.1).

TABEAU 7.1. Exemples d'objectifs d'une intervention en fonction des critères de sa réussite

	Temporalité		
	Court terme	Moyen terme	Long terme
Perspective objective	Aider dans la recherche d'une solution de formation	Favoriser l'adaptation aux exigences de la formation	Favoriser un déroulement linéaire de la formation
Perspective subjective	Améliorer la perception de soi et les représentations de la transition	Promouvoir l'intégration dans l'entreprise	Promouvoir la satisfaction par rapport à la formation

Source: Adapté de Masdonati, 2007.

7. Les modalités d'intervention

Quant aux véritables contenus de l'accompagnement de la transition, la lecture selon le modèle de vulnérabilité-stress se basant sur une approche transactionnelle a permis de reconnaître les facteurs de protection et de vulnérabilité. Dans une optique d'intervention, il s'agit donc de se questionner sur la manière la plus appropriée d'aider les jeunes à contrôler ces facteurs, afin de renforcer leurs ressources et de réduire leur vulnérabilité par rapport aux risques de la transition.

Concernant les caractéristiques sociodémographiques (statut, origine, genre, âge), les inégalités mises en évidence ci-dessus quant à l'accès et au maintien en formation plaident pour des interventions de type contextuel. Il s'agit, par exemple, de mener des campagnes intensives d'information sur l'existence et l'incidence de ces dynamiques inégalitaires auprès des partenaires de la transition (écoles obligatoires et postobligatoires, entreprises formatrices, etc.). Une sensibilisation de ce type éviterait, par exemple, que l'accès à une formation du secondaire II soit tributaire des catégories sociales des jeunes. Parallèlement, les jeunes eux-mêmes, incités à prendre conscience de ces dynamiques et à développer des stratégies permettant de les atténuer, par exemple, seraient peut-être plus aptes à mieux maîtriser les codes et les usages sociaux afin de se protéger de la stigmatisation.

Les éléments se dégageant de l'analyse de l'influence de facteurs scolaires (filière au secondaire I, performances et compétences) invitent également à la conception de mesures aussi bien contextuelles qu'individuelles. D'une part, il est nécessaire d'ouvrir un débat sur la pertinence d'un système de formation obligatoire fondé sur la répartition des élèves selon leur niveau scolaire. Cela au vu des effets discriminatoires que ce système peut avoir sur les chances d'accès et de maintien dans une formation postobligatoire. D'autre part, il s'agit de concevoir des interventions visant le développement de compétences allant au-delà des savoirs purement scolaires. Les élèves tireraient en effet profit de mesures centrées sur les compétences transversales *soft skills* telles que la communication, l'affirmation de soi, l'organisation, la planification, etc.

Les variables psychosociales (estime de soi, sentiment d'efficacité, perception de soutien social, projet, représentations et stratégies d'ajustement) risquent d'être influencées par des mesures individuelles ou sollicitant l'environnement social des jeunes. Il serait pertinent de sensibiliser l'environnement proche des jeunes au rôle important que

joue leur rétroaction sur l'estime de soi et le sentiment d'efficacité, ainsi que sur les diverses manières dont il est possible de leur apporter du soutien. Du côté individuel, il existe une large gamme d'interventions permettant d'influencer les variables psychosociales déjà mentionnées.

■ Conclusion

Le croisement d'une approche psychosociale de la transition école-travail et d'une perspective transactionnelle du processus de stress met en exergue la complexité et les enjeux de cette phase de vie, ainsi que son caractère dynamique. D'une façon générale, cette lecture invite à considérer aussi bien des influences individuelles que des facteurs contextuels, ainsi que leurs interactions, tant sur le plan de la recherche que sur celui de l'intervention en matière de transition. Ainsi, si la personne peut exercer un certain contrôle sur son processus de transition, elle est également aux prises avec des contraintes contextuelles qui limitent sa marge de manœuvre. L'identification et la description minutieuse de l'ampleur et des limites de ce contrôle individuel constituent aujourd'hui un défi important pour la recherche en matière de transition et pour l'intervention auprès de cette population.

■ Bibliographie

- ALLARD, R. et J.G. OUELLETTE (1995). « Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes », *Carrièreologie*, 8(3), p. 497-517.
- ALMUDEVER, B. (1998). « Relations interpersonnelles et soutien social en situations de transition psychosociale », dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions, construction de la personne*, Toulouse, Erès, p. 111-132.
- AMOS, J. (2007). « Transitions école-emploi: apports de la recherche TREE », dans M. Behrens (dir.), *La transition de l'école à la vie active, ou le constat d'une problématique majeure*, Neuchâtel, IRDP, p. 43-53.
- AMOS, J. et al. (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires: les deux premières années après l'école obligatoire, résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- ANDRÉ, C. (2002). « L'estime de soi au quotidien », *Sciences humaines*, 131(10), p. 34-39.
- BACHMANN, K. (2007). « Typologie de jeunes en transition et facteurs de réussite pour accéder à la formation professionnelle », dans M. Behrens (dir.), *La transition de l'école à la vie active, ou le constat d'une problématique majeure*, Neuchâtel, IRDP, p. 63-71.

- BANDURA, A. (2003). *Autoefficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck Université.
- BAUBION-BROYE, A. et V. HAJJAR (1998). «Transitions psychosociales et activités de personnalisation», dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, p. 17-43.
- BERTSCHY, K., E. BÖNI et T. MEYER (2007). *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail: survol de résultats de la recherche longitudinale TREE*, Berne, TREE.
- BLUSTEIN, D.L., C.L. JUNTUNEN et R.L. WORTHINGTON (2000). «The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half», dans S.D. Brown et R.W. Lent (dir.), *Handbook of Counseling Psychology*, New York, Wiley, p. 435-470.
- BUTERA, F. et al. (2006). «Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage», dans R.-V. Joule et P. Huguet (dir.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 15-44.
- BYNNER, J.M. (1997). «Basic skills in adolescents' occupational preparation», *The Career Development Quarterly*, 45(4), p. 305-321.
- CARR, A., P. ROSEINGRAVE et M.X. FITZGERALD (1996). «Factors associated with stress responses in staff caring for patients with cystic fibrosis», *Irish Journal of Psychology*, 17, p. 241-250.
- COBB, S. (1976). «Social support as a moderator of life stress», *Psychosomatic Medicine*, 38(5), p. 300-314.
- COHEN, F. (1987). «Measurement of coping», dans S.V. Kasl et C.L. Cooper (dir.), *Stress and Health: Issues in Research Methodology*, Chichester, John Wiley and Sons, p. 283-305.
- COHEN-SCALI, V. (2003). «The influence of family, social, and work socialization on the construct of the professional identity of young adults», *Journal of Career Development*, 29(4), p. 237-249.
- COOPERSMITH, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi*, Paris, Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- CÔTÉ, J.E. (1996). «Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital», *Journal of Adolescence*, 19(5), p. 417-428.
- CROISIER, M. (2002). *Pionniers, pionnières. Quelle insertion professionnelle? Recherche sur les débouchés des diplômés pionniers*, Genève, Office d'orientation et de formation professionnelle.
- DONATI, M. et P. SOLCA (1999). «Mobilité à l'intérieur du système de formation et transitions vers le travail», dans H. Hansen et al. (dir.), *Bildung und Arbeit – das Ende einer Differenz? [Formation et travail – La fin d'une distinction?]*, Aarau, Sauerländer, p. 119-130.
- DUBAR, C. (1996). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, 2^e édition, Paris, Armand Colin.

- DUPUY, R. (1998). « Transitions et transformation des identités professionnelles : le cas des adultes en situation de formation continue », dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, p. 45-71.
- ECCLES, J.S. *et al.* (1997). « The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school », dans J. Schulenberg, J.L. Maggs et K. Hurrelmann (dir.), *Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 283-320.
- ECKMANN-SAILLANT, M., C. BOLZMAN et G. DE RHAM (1994). *Jeunes sans qualification : trajectoires, situations et stratégies*, Genève, Les Éditions I.E.S.
- ENDLER, N.S., J.D.A. PARKER et J.P. ROLLAND (1998). *Manuel de l'inventaire CISS*, Paris, E.C.P.A.
- FEATHER, N.T. (1992). « Expectancy-value theory and unemployment effects », *Journal of Occupational and Organizational Behavior*, 14, p. 573-576.
- FOLKMAN, S. et R.S. LAZARUS (1985). « If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination », *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), p. 150-170.
- FOLKMAN, S. et R.S. LAZARUS (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- FOURNIER, G., R. PELLETIER et C. BEAUCHER (2003). « Insertion en emploi de jeunes diplômés : diversité, compromis et incertitudes », *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 37(2), p. 116-134.
- GRAY, K.C. et E.L. HERR (1998). *Workforce Education: The Basics*, Needham Heights, A Viacom Company.
- GREENGLASS, E., R.J. BURKE et R. KONARSKI (1997). « The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model », *Work and Stress*, 11(3), p. 267-278.
- GUICHARD, J. et M. HUTEAU (2006). *Psychologie de l'orientation*, 2^e édition, Paris, Dunod.
- GYGAX, P. *et al.* (2008). « There is no generic masculine in French and German: When beauticians, musicians and mechanics are all men », *Language and Cognitive Processes*, 23(3), p. 464-485.
- GYSBERS, N.C., M.J. HEPPNER et J.A. JOHNSTON (2009). *Career Counseling: Contexts, Processes and Techniques*, 3^e édition, Alexandria, American Counseling Association.
- HAEBERLIN, U., C. IMDORF et W. KRONIG (2004). « *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche: Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht [Inégalité des chances dans la recherche d'une place de formation professionnelle: l'influence de l'école, de la nationalité et du sexe]* », Berne/Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- HECKHAUSEN, J. et M.J. TOMASIK (2002). « Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline », *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), p. 199-219.

- HEINZ, W.R. (2002). « Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers », *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), p. 220-240.
- HEINZ, W.R. et al. (1998). « Vocational training and career development in Germany: Results from a longitudinal study », *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), p. 77-101.
- HUGUET, P., F. DUMAS et J.-M. MONTEIL (2002). « Présence d'autrui, comparaison sociale et automatismes cognitifs: l'environnement social au secours de la cognition », dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 8, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 196-213.
- IMDORF, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME: compte rendu mars*, Fribourg, Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg.
- JOHNSON, D.W. et R.T. JOHNSON (2002). « Social interdependence theory and university instruction—Theory into practice », *Swiss Journal of Psychology*, 61(3), p. 119-129.
- KAISER, C.A. et al. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II: Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*, Genève, Service de la recherche en éducation.
- KRAUS, W. (1998). « La fin des grands projets: le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(1), p. 105-121.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1992). « The wisdom of indecision », *Journal of Vocational Behavior*, 41, p. 239-244.
- LAMAMRA, N. et K. MASDONATI (2009). *Arrêter une formation professionnelle: mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.
- LAYDER, D., D. ASHTON et J. SUNG (1991). « The empirical correlates of action and structure: The transition from school to work », *Sociology*, 25(3), p. 447-464.
- LAZARUS, R.S. et S. FOLKMAN (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer.
- LE BLANC, A. et F. LAGUERRE (1998). « Incertitudes temporelles et significations du travail chez les jeunes en situations de transition école-emploi », dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, p. 133-157.
- LENT, R.W. et al. (2002). « Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences », *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), p. 61-72.
- LEVY, R. et al. (1998). *Inégalités sociales en Suisse: un aperçu*, Zürich, Seismo.
- MALLET, P. (1999). « L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: la formation d'une anxiété sociale majeure », *Carrièreologie*, 7, p. 599-618.
- MARC, E. (2005). *Psychologie de l'identité: soi et le groupe*, Paris, Dunod.
- MASDONATI, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*, Berne, Peter Lang.
- MASDONATI, J. et K. MASSOUDI (2008). « Comprendre et accompagner la transition: l'exemple des jeunes en fin de scolarité obligatoire », *Psychoscope*, 29, p. 16-20.

- MASDONATI, J., K. MASSOUDI et J. ROSSIER (2009). «Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance», *Journal of Career Development*, 36(2), p. 183-203.
- MASSOUDI, K. (2009). *Le stress professionnel : une analyse des vulnérabilités individuelles et des facteurs de risque environnementaux*, Berne, Peter Lang.
- MASSOUDI, K., J. MASDONATI et J. ROSSIER (2010). «L'évaluation du counseling d'orientation : influence des paramètres relationnels et des caractéristiques des clients», dans A. de Ribaupierre et al. (dir.), *Identités et spécificités de la psychologie différentielle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 373-378.
- MASSOUDI, K. et al. (2008). «Évaluation des effets du counseling d'orientation : influence de l'alliance de travail et des caractéristiques individuelles», *Pratiques psychologiques*, 14(2), p. 117-136.
- MÉGEMONT, J.-L. et A. BAUBION-BROYE (2001). «Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle», *Connexions*, 76(2), p. 15-28.
- MEYER, J.-L. (2000). «L'insertion dans l'emploi : questions épistémologiques et méthodologiques», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(4), p. 599-614.
- MEYER, T. (2003). «Ungebildet in die Wissensgesellschaft? Risiken junger Migrantinnen und Migranten auf dem Weg zu einer Berufsqualifikation» [«Sans formation dans la société du savoir? Les risques encourus par les migrant-e-s dans le cheminement vers la qualification professionnelle»], *Terra Cognita*, 3, p. 24-29.
- MEYER, T. (2004). *L'école... et après ? Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Synthèse n° 6 du PNR43 «Formation et Emploi*», Berne/Aarau, FNRS.
- MEYER, T., B.E. STALDER et M. MATTER (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit [Les désirs de formation et leurs chances de réalisation]*, Neuchâtel, Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [Office fédéral de la statistique, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique].
- MONETTE, M. et G. FOURNIER (2000). «Soutien social et adaptation à la transition entre les études et le marché du travail», dans G. Fournier et M. Monette (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle : un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 57-76.
- MONTEIL, J.-M. (1997). *Éduquer et former*, 3^e édition, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- MOSER, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung : Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA [Jeunes entre école obligatoire et formation professionnelle : une évaluation auprès des grandes entreprises suisses à la lumière de la comparaison internationale PISA]*, Leitungsgroupe des NFP 43, <http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp43_moser_synthesis20.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2005.

- MULLER, D., T. ATZENI et F. BUTERA (2004). «Coaction and upward social comparison reduce the illusory conjunction effect: Support for distraction-conflict theory», *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, p. 659-665.
- NEWTON, T.J. (1989). «Occupational stress and coping with stress: A critique», *Human Relations*, 42(5), p. 441-461.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE – OFS (2004). *Vers l'égalité?*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- OSER, F. et al. (2005). «Die Zeitbombe des "dummen" Schülers», dans M. Chaponnière et al. (dir.), *Forum formation et emploi: la relation formation-emploi en question*, Vol. 1, Zürich et Chur, Rüegger, p. 173-181.
- OUBRAYRIE, N., C. SAFONT et P. TAP (1991). «Identité personnelle et intelligence sociale: à propos de l'estime de soi (sociale)», *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 9/10, p. 63-76.
- PERRET-CLERMONT, A.L. et T. ZITTOUN (2002). «Esquisse d'une psychologie de la transition», *Éducation permanente, Revue suisse pour l'éducation des adultes*, 36(1), p. 12-15.
- PINQUART, M., L.P. JUANG et R.K. SILBEREISEN (2002). «Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study», *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), p. 329-346.
- QUINTINI, G. et S. MARTIN (2006). *Starting Well or Losing Their Way? The Position of Youth in the Labour Market in OECD Countries*, Paris, OECD Social, Employment and Migration.
- RASTOLDO, F. (2006). «Les élèves de 9^e s'expriment sur leur choix d'orientation», *Panorama*, vol. 1, p. 19-20.
- REITZLE, M., F.W. VONDRACEK et R.K. SILBEREISEN (1998). «Timing of school-to-work transitions: A developmental-contextual perspective», *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), p. 7-28.
- ROJEWSKI, J.W. et H. KIM (2003). «Career choice patterns and behavior of work-bound youth during early adolescence», *Journal of Career Development*, 30(1), p. 89-107.
- SAVICKAS, M.L. (1999). «The transition from school to work: A developmental perspective», *The Career Development Quarterly*, 47, p. 326-336.
- TROTTIER, C. (2000). «Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes», *Lien social et politiques – RIAC*, 43, p. 93-101.
- TVERSKY, A. et D. KAHNEMAN (2004). «Judgment under uncertainty: Heuristics and biases», dans D.A. Balota et E.J. Marsh (dir.), *Cognitive Psychology: Key Readings*, New York, Psychology Press, p. 631-642.
- VOLKEN, J.S. et C. KNÖPFEL (2004). *Risque de pauvreté N° 1: une mauvaise formation! Les parcours des personnes touchées par la pauvreté en Suisse*, Lucerne, Caritas.
- WONG, P.T.P. et G.T. REKER (1985). «Stress, coping, and well-being in Anglo and Chinese elderly», *Canadian Journal on Aging*, 4(1), p. 29-37.
- ZITTOUN, T. (2006). *Insertions. À 15 ans, entre échecs et apprentissage*, Berne, Peter Lang.



**L'accompagnement
de l'adolescent
dans la construction
et la conduite de
son projet de formation
Quel curriculum ?**

Pierre Curchod

*Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne
pierre.curchod@hepl.ch*

En Suisse, la scolarité obligatoire se termine à l'issue du secondaire I (adolescentes et adolescents âgés de 15 à 17 ans). Si l'on considère que l'une des qualités d'un système éducatif est d'éviter les ruptures, en particulier lors du passage d'un niveau de formation à l'autre, il y a lieu d'examiner le passage entre la scolarité obligatoire et les formations subséquentes, qu'elles soient à visées scolaires ou professionnelles. Durant la période allant de 1990 à 2009, on peut observer¹ :

- une diminution de la transition vers la formation professionnelle initiale (↘ 12,5%);
- une augmentation de la formation scolaire générale du degré secondaire II² (↗ 3,6%);
- une augmentation de la fréquentation des formations transitoires³ (↗ 5,3%).

En plus de l'augmentation des formations transitoires, il y a également lieu de relever qu'en 2009, un adolescent sur 10 n'entreprenait aucune formation à l'issue de l'école obligatoire. Bien qu'en légère diminution par rapport à 2003 (12%), les prévisions statistiques jusqu'en 2020 font apparaître une proportion identique.

Il faut encore relever que l'absence de formation est plus élevée chez les élèves étrangers : 15,5% par rapport à 9,6% pour les adolescents d'origine suisse, et que les filles sont plus nombreuses à ne pas suivre de formation : 13,7% contre 7% pour les garçons.

1. Les enjeux pour le système scolaire

Le système scolaire suisse est en cours d'harmonisation au niveau national. De systèmes propres à chacun des 26 cantons, nous passons progressivement à une organisation nationale du système scolaire et de son pilotage. C'est dans ce contexte que l'optimisation de la transition entre le secondaire I et le secondaire II devient un projet national.

-
1. Office fédéral de la statistique.
 2. Écoles de maturité gymnasiale, école de culture générale, écoles de maturité spécialisée, formation des enseignants.
 3. 10^e année, écoles préparatoires et préapprentissage.

La question de la formation de l'élève à la construction et à la conduite d'un projet de formation à visées scolaires ou professionnelles se trouve à la conjonction des travaux nationaux en matière de transition et d'harmonisation scolaire.

1.1. L'harmonisation scolaire

Le 21 mai 2006, les nouveaux articles constitutionnels sur la formation ont été acceptés par le peuple suisse, avec une majorité très nette de 86 %, de même que par tous les cantons. Désormais, les autorités publiques (soit les cantons ou, selon le degré de l'enseignement, la Confédération et les cantons) sont tenues par la Constitution de réglementer de manière uniforme partout en Suisse certains paramètres fondamentaux du système éducatif.

Un concordat⁴ permet aux cantons de satisfaire aux exigences de la Constitution fédérale. Concernant les plans d'études, les moyens d'enseignement et les instruments d'évaluation, le concordat précise, à son article 8 :

1. L'harmonisation des plans d'études et la coordination des moyens d'enseignement sont assurées au niveau des régions linguistiques.
2. Plans d'études, moyens d'enseignement et instruments d'évaluation, ainsi que standards de formation sont coordonnés entre eux.
3. Les cantons collaborent au sein des régions linguistiques à la mise en œuvre du présent accord. Ils peuvent prendre les dispositions d'organisation nécessaires à cet effet.
4. La CDIP et les régions linguistiques se concertent au cas par cas pour développer des tests de référence sur la base des standards de formation.

4. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) est un nouveau concordat scolaire suisse. Il a été développé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, c'est-à-dire par les 26 directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique. En adhérant au concordat HarmoS, les cantons s'engagent à harmoniser les structures et les objectifs de la scolarité obligatoire. Sa version française intégrale peut être téléchargée à l'adresse suivante : <http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf>, consulté le 13 octobre 2011.

Sur cette base, les cantons romands (Suisse francophone) ont accepté la Convention scolaire romande rédigée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP. Cette convention fixe, aux articles 7 et 8, le cadre concernant le plan d'études romand et ses contenus (CIIP, 2007):

Article 7 – Plan d'études romand

La CIIP édicte un plan d'études romand.

Article 8 – Contenu du plan d'études romand

Le plan d'études romand définit:

- a) les objectifs d'enseignement pour chaque degré et pour chaque cycle;
- b) les proportions respectives des domaines d'études par cycle et pour le degré secondaire I, en laissant à chaque canton une marge maximale d'appréciation à hauteur de 15% du temps total d'enseignement.

Le plan d'études romand est évolutif. Il se fonde sur les standards de formation fixés à l'article 7 de l'Accord suisse.

Pour la région linguistique francophone (Suisse romande), les sept cantons romands ont adhéré au concordat national HarmoS et à la Convention scolaire romande. Le plan d'études romand entrera en vigueur progressivement dans les cantons à partir de l'automne 2012.

1.2. Le projet national « Nahtstelle – Transition »

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a lancé en 2006, en partenariat avec la Confédération et les organisations du monde du travail, un projet consistant à analyser les problèmes et à proposer des mesures de nature à optimiser cette transition particulièrement importante pour tous les jeunes.

Dès 2004 déjà, la question de la transition à l'issue de la scolarité obligatoire était de plus en plus perçue comme problématique: la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) fixait les objectifs suivants:

Dans la mesure du possible, tout jeune devrait avoir accompli une formation du degré secondaire II⁵.

5. Formations à visées scolaires ou professionnelles d'une durée de deux à quatre ans à l'issue de la scolarité obligatoire.

Les changements de place d'apprentissage ou d'école et les années d'attente occasionnent des pertes de temps qu'il s'agit de réduire, voire d'éliminer.

Les adolescentes et adolescents qui ont besoin d'un soutien particulier doivent être identifiés suffisamment en amont dès la scolarité obligatoire; des mesures ciblées de nature à leur permettre d'accomplir une formation du degré secondaire II sont à mettre en place (Galliker *et al.*, 2011, p. 8).

Des lignes directrices, fixées par la même Conférence (CDIP, 2006a), fixent ensuite le cadre qui permettra la concrétisation de ces objectifs:

- a) augmenter le taux de diplômés du secondaire II;
- b) assurer une meilleure transition entre la scolarité obligatoire et le secondaire II;
- c) établir un bilan de la situation: point de départ pour le choix d'une profession;
- d) harmoniser les exigences;
- e) éviter un relèvement insidieux de l'âge du passage scolarité obligatoire – degré secondaire II;
- f) mettre à disposition des offres et des mesures complémentaires;
- g) définir le caractère des offres;
- h) développer une stratégie partenariale à long terme;
- i) concrétiser la collaboration entre les autorités;
- j) former les enseignants;
- k) prévoir une évaluation des mesures.

Parmi ces orientations, nous retiendrons en particulier celle qui engage les enseignants (lettre j); il s'agit d'établir un bilan de la situation, point de départ pour le choix d'une profession (CDIP, 2006a, p. 4):

Les enseignants qui travaillent avec des jeunes se situant à la jonction entre la scolarité obligatoire et le degré secondaire II devront être spécialement préparés à répondre aux exigences spécifiques de cette étape de la formation. (Ces enseignants ont souvent derrière eux des parcours de formation très différents. Il faut donc veiller à ce que tous les enseignants acquièrent au cours de leur formation initiale ou continue les compétences requises pour travailler avec les jeunes en transition.)

2. Le plan d'études romand

Nous avons déjà présenté la problématique posée par l'intégration dans les programmes scolaires de savoirs et de savoir-faire propres à la transition en posant alors deux questions (Rousseau, 2010, p. 223-226) :

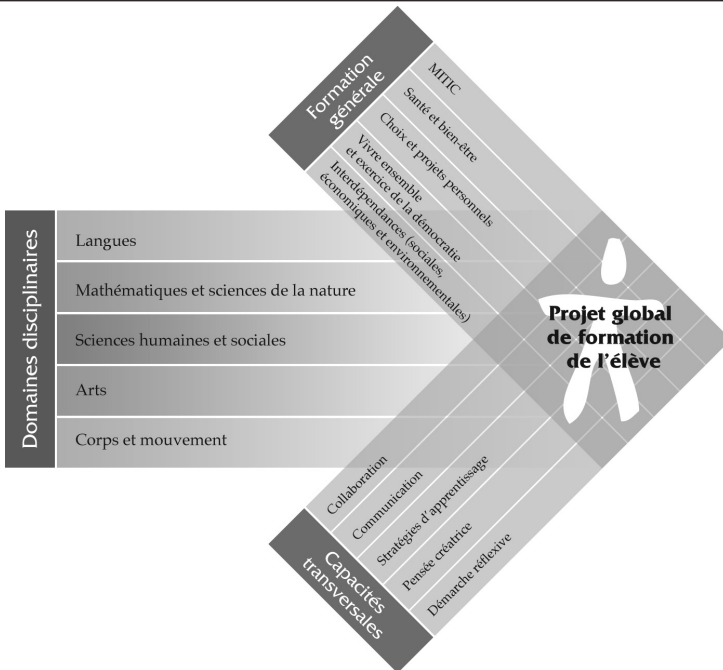
Comment faire entrer des savoirs appartenant à d'autres pratiques sociales de référence (autres milieux) ?

Quelles propositions permettent une confrontation entre le sujet et un autre milieu que celui de l'école ?

Sans reprendre ces questions, nous présentons ici la dynamique envisagée dans le plan d'études de la scolarité obligatoire, et qui devrait contribuer à accompagner l'adolescent dans la construction et la conduite de son projet de formation, qu'il soit à visées scolaires ou professionnelles.

La figure 8.1 présente les trois axes choisis pour contribuer au projet global de formation de l'élève.

FIGURE 8.1. *Projet global de formation de l'élève*



Source : *Plan d'études romand*, cycles 1-2-3, Présentation générale, Conférence inter-cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), Neuchâtel, 2010a, p. 25.

Si les domaines disciplinaires trouvent leur place réelle dans l'organisation des activités de la classe dans une grille horaire hebdomadaire, il n'en est généralement pas de même pour les deux autres axes.

En ce qui a trait aux capacités transversales,

[...] l'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq capacités transversales [...] (CIIP, 2010b, p. 6).

En ce qui concerne la formation générale, son cadrage conceptuel (contenus, finalités) et organisationnel (place dans une grille horaire), « la majorité des apprentissages proposés dans la formation générale ne revêtent pas un caractère aussi contraignant que ceux des domaines disciplinaires » (CIIP, 2010b, p. 14). « Bien que chaque thématique ne saurait être attribuée à une seule discipline, leur opérationnalisation nécessitera la mise en œuvre d'apports disciplinaires » (CIIP, 2010b, p. 14).

Les environnements décrits par les textes pour les capacités transversales et la formation générale mettent en évidence les difficultés que posera une « opérationnalisation » de contextes permettant aux élèves de développer des capacités et de construire des apprentissages dans ces domaines. En effet, dès lors qu'au fil de la scolarité, la plurimagistralité augmente, les questions liées à la coresponsabilité des enseignants se posent de manière accrue.

Pour chaque cycle de la scolarité obligatoire, le plan d'études romand présente des objectifs principaux. La thématique du choix et des projets personnels est abordée tout au long de la scolarité⁶ obligatoire :

Cycle 1	Faire des choix dans des situations scolaires variées.
Cycle 2	Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire.

Concernant le contexte de la transition décrit plus haut et plus particulièrement celui concernant l'adolescent, c'est l'objectif du cycle 3 et sa déclinaison que nous garderons en référence dans la perspective de la formation des enseignants.

6. Le lecteur trouvera de plus amples informations au <<http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>>, consulté le 13 octobre 2011.

Cycle 3	<p>Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle:</p> <ul style="list-style-type: none">• en s'informant de manière active sur des secteurs scolaires et professionnels variés;• en identifiant ses propres goûts, ses intérêts, son potentiel par rapport à son avenir et en se dégageant des stéréotypes;• en dégageant des critères d'autoévaluation;• en se préparant à se présenter et à présenter son/ses projet(s) de formation;• en évaluant et en faisant évoluer son projet;• en imaginant différents scénarios possibles pour la suite de sa formation;• en comparant différentes voies de formation scolaire et professionnelle.
---------	---

■ Conclusion

Le cycle 3, secondaire I accueille des adolescents de 12 à 16 ans. La plurimagistralité est l'une des caractéristiques de l'enseignement dans ce cycle. Il s'agit d'enseignants ayant une formation disciplinaire acquise, généralement dans une université (au minimum trois ans d'études) et portant sur une ou deux disciplines. Après deux ans de formation à la profession enseignante, ils enseigneront leur(s) discipline(s) dans une ou plusieurs classes.

En plus de défis comme ceux de préparer les adolescents à l'excellence ou de gérer l'hétérogénéité causée par la diversité de leurs origines culturelles, les missions fixées par le plan d'études amènent l'enseignant à orienter son enseignement vers des dimensions interdisciplinaires et des activités contribuant à l'éducation.

En ce qui concerne l'accompagnement de l'adolescent dans la construction et la conduite de son projet de formation, la Haute école pédagogique du canton de Vaud propose un module dans le cadre de la formation conduisant à l'obtention d'une maîtrise en enseignement pour le secondaire I⁷.

7. Le plan d'études de la formation est accessible au <<http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud/programmes-de-formations-de-base/master-enseignement-secondaire-1/plan-et-reglements-detudes.html>>, consulté le 13 octobre 2011.

Articulé autour d'un cours et de plusieurs séminaires, ce module⁸ permet à l'étudiant de développer, en particulier, les compétences suivantes :

- agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture ;
- concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études ;
- travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.

Bibliographie

- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP) (2006a). *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – secondaire II*, <http://www.nahtstelle-transition.ch/fr/lignes_directrices>, consulté le 13 octobre 2011.
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP) (2006b). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*, <http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf>, consulté le 13 octobre 2011.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP) (2007). *Convention scolaire romande*, <http://www.ciip.ch/pages/actualite/fichiers/CSR_210607.pdf>, consulté le 13 octobre 2011.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP) (2010a). Version 2.0, *Plan d'études romand, cycle 3. Capacités transversales – Formation générale*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 27 mai.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP) (2010b). Version 2.0, *Plan d'études romand, cycle 3. Présentation générale*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 27 mai.
- GALLIKER, R. *et al.* (2011). *Projet Transition: rapport final*, <<http://www.nahtstelle-transition.ch/fr/taxonomy/term/43>>, consulté le 13 octobre 2011.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE. <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51324.513.html?open=9,4#4>>, consulté le 13 octobre 2011.
- ROUSSEAU, N. (dir.) (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec.

8. Le descriptif complet du module est accessible au <https://is-academia.hepl.ch/imoniteur_ISAHEP!/gedpublicreports.htm?ww_c_report=LIVRET_COURS_PUBLIC>, consulté le 13 octobre 2011, sous l'onglet Master en enseignement pour le secondaire I. Le code du module est MSDEV11.

Autres sites Internet à consulter

<http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmosS_f.pdf>

<<http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>>

<<http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud/programmes-de-formations-de-base/master-enseignement-secondaire-1/plan-et-reglements-detudes.html>>

<https://is-academia.hepl.ch/imoniteur_ISAHEP/!gedpublicreports.htm?ww_c_report=LIVRET_COURS_PUBLIC>

E

|

T

R

A

P



DES TRANSITIONS PROBLÉMATIQUES



Une rupture dans la trajectoire scolaire

Le cas du redoublement

Patrick Bonvin

*Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne,
et Université de Fribourg, Suisse
patrick.bonvin@hepl.ch*

Une lecture individuelle de la trajectoire scolaire d'un élève « sans problème » pourrait faire penser à une suite continue de passages, d'un niveau à l'autre, d'un cycle à l'autre, de la scolarité primaire à la scolarité secondaire, passages non dénués d'enjeux adaptatifs, mais « naturels », dans la mesure où ils représentent les jalons du parcours attendu de l'élève au travers des étapes prévues par l'organisation de l'institution scolaire et de son curriculum. On peut imaginer que la fluidité dans ces transitions soit la règle. En effet, si l'on souscrit à l'hypothèse implicite que cette forme d'organisation scolaire a été développée au seul service de l'élève, il paraît raisonnable de s'attendre à ce que la grande majorité des élèves progressent dans ce système de manière relativement harmonieuse et vivent des transitions « douces » entre les différents niveaux, cycles et systèmes. Cette perception n'exclut pas qu'un soutien accru soit fourni dans les situations exceptionnelles où l'élève ne parvient pas à « suivre » le rythme scolaire.

1. Le constat de départ: une école destinée à une minorité d'élèves ?

À cette hypothèse implicite et à ses résultats attendus, il faut évidemment opposer une double réponse négative. D'une part, si l'organisation de l'école est en partie fondée sur des considérations développementales et proprement pédagogiques, elle trouve également son origine dans des particularités disciplinaires, des nécessités organisationnelles (taille du groupe d'apprenants, calendrier civil et calendrier scolaire, lois sur le travail...) et dans des développements historiques, sociaux et culturels (inter)nationaux, régionaux et parfois locaux (âge de l'entrée à l'école, distinction entre scolarité primaire et secondaire, durée de la scolarité obligatoire...). D'autre part, la réalité statistique est loin du tableau idyllique présenté ci-dessus : dans nombre de systèmes scolaires – pour ne prendre que l'indicateur du retard scolaire –, le taux d'élèves qui terminent leur scolarité obligatoire dans les délais est relativement bas. Si l'on suit une cohorte d'élèves, le taux d'élèves en retard scolaire d'un an ou plus à la fin de la scolarité obligatoire (neuf ans) se situe, par exemple, à 40 % dans le canton de Vaud en Suisse (Stocker, 2010). À l'entrée au secondaire (fin du primaire), ce taux est déjà de 20 % dans le canton de Vaud (SCRIS, 2010). Cet ordre de grandeur se retrouve dans d'autres systèmes de

langue française (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2010; Ministère de l'Éducation du Québec, 2004; Murat et Rocher, 2003).

Ces retards sont partiellement dépendants de facteurs de genre, socioéconomiques et d'origine ethnique ou de nationalité: au Québec, par exemple, à la fin du primaire, le taux d'élèves en retard scolaire est plus élevé chez les garçons (24%) que chez les filles (17%; Ministère de l'Éducation du Québec, 2004). En France, à 15 ans, les taux sont fortement influencés par l'origine sociale: 59% pour les élèves d'origine ouvrière contre 17%, par exemple, pour les «cadres supérieurs» (Murat et Rocher, 2003). En Suisse, dans le canton de Vaud, les taux de retard scolaire en 2008-2009 sont supérieurs chez les garçons (37%) et chez les élèves de nationalité étrangère à la fin de la scolarité obligatoire (47% chez ces derniers; taux moyen: 35%). Les garçons d'origine étrangère présentent un taux de retard de 60% à la fin de la scolarité obligatoire (Stocker, 2010).

Si l'on tient compte du retard scolaire, de la scolarisation dans des structures qui regroupent des élèves présentant des besoins particuliers (en 2008, 5% des élèves suisses; OFS, 2011), du taux d'élèves qui bénéficient de mesures de soutien reçues en cours de parcours (mesures pédaogothérapeutiques de type psychomotricité, logopédie/orthophonie, psychologie scolaire, aide aux devoirs, soutien pédagogique intégratif ou hors de la classe, etc.), force est de constater que les élèves qui suivent une trajectoire scolaire libre de difficultés significatives représentent certainement une minorité dans plusieurs systèmes. Ainsi, en ne considérant que quelques indicateurs, un système dont l'objectif serait d'agir comme étai aux apprentissages et au développement des élèves qui lui sont confiés se transforme, pour nombre d'entre eux, en course d'obstacles à l'issue incertaine. Dans son rôle «structurel», l'institution scolaire transformera les difficultés rencontrées par les élèves au quotidien en conséquences tangibles, visibles et porteuses le plus souvent de conséquences à long terme. En exerçant sa fonction de sélection, souvent sous le couvert de décisions administratives (non-promotion sur la base de notes insuffisantes, orientation dans les filières au secondaire sur la base d'épreuves standardisées...), l'école ritualise les passages évoqués précédemment, sanctionnant parfois, par un refus, l'accès à la transition qu'une majorité d'élèves passera, à chaque échéance, de manière «douce». En fin d'année, de cycle, du niveau primaire, du premier degré secondaire, ces rites de passage se répètent, et l'enjeu est chaque fois la promotion, éventuel-

lement l'orientation vers l'enseignement spécialisé, ou l'orientation vers des filières ou des groupes d'aptitudes, etc. Cette répétition des échéances, que la plupart des élèves semblent parvenir à tenir, conduit progressivement à l'augmentation linéaire du nombre d'élèves en retard scolaire ou séparés vers des structures spécialisées, ou encore, en situation de décrochage scolaire. Le fait que chaque fois « la plupart s'en sortent » donne l'impression que l'obstacle n'est pas trop haut. Puisque la majorité des élèves le passent, on le considère comme bien calé dans ce qu'il est « normal » d'attendre à tel âge ou à tel niveau de programme, oubliant qu'à chaque échéance, le nombre de ceux qui restent a diminué, et qu'en conséquence, la norme s'est rétrécie.

1.1. De petits effets aux grandes conséquences : effets d'accumulation et de cristallisation

Tout comme les petits ruisseaux forment de grandes rivières, les petits effets de sélection s'accumulent et finissent par entraîner ce qui peut ressembler à un écrémage gigantesque. Ce principe, valable sur le plan macrologique, peut également être appliqué à l'analyse de la trajectoire individuelle des élèves. Il est en effet raisonnable de penser que l'accumulation de petits effets¹ – parfois décrits comme négligeables dans la littérature – peut finir par se « cristalliser » en des décisions psycho-éducatives définitives ou en des ruptures scolaires (par exemple le décrochage scolaire) à l'occasion d'échéances de sélection scolaire ultérieures. L'influence cumulative des petits effets et de l'effet de « cristallisation » décrits ci-dessus est illustrée par une recherche d'Alexander, Entwisle et Olson (2007) portant sur les conséquences à long terme des différences d'apprentissage durant les vacances d'été – *the summer learning gap* – constatées entre les élèves des classes moyennes/supérieures et les élèves appartenant aux catégories socioéconomiques les plus basses, les apprentissages de ces derniers connaissant des progrès moins importants durant la pause estivale que ceux des premiers².

1. Nous limitons notre discussion aux effets liés aux passages, aux transitions dans la trajectoire scolaire des élèves, mais la réflexion est valable pour des effets liés aux attentes des enseignants (Brophy, 1985 ; Kuklinski et Weinstein, 2001) ou à des mécanismes psychosociaux du type « menace du stéréotype » (Croizet et Claire, 1998 ; Steele, 1997 ; Steele et Aronson, 1995), caractérisés par de petites tailles d'effets.
2. Noter que l'exemple présenté ne met pas en cause le rôle sélectif de l'école. Celle-ci est même mise en avant comme un facteur important de compensation des inégalités (Downey, Von Hippel et Broh, 2004). Dans les résultats de cette

La recherche en question montre que, si les progrès cumulés dans les apprentissages scolaires durant les neuf années de scolarité obligatoire sont imputables aux gains réalisés durant les années scolaires successives, la différence, à la fin de la scolarité obligatoire, entre les performances des élèves en fonction du niveau socioéconomique de leur famille est essentiellement imputable aux effets des différences constatées au cours de la scolarité primaire dans le taux d'apprentissage durant les grandes vacances (effet cumulatif différé). Ces différences de taux d'apprentissage entre les années scolaires contribuent également à l'explication des effets du statut socioéconomique sur les placements dans les filières aux niveaux secondaires, sur le décrochage scolaire, ainsi que sur l'achèvement des études secondaires de deuxième degré (effet de « cristallisation »).

De fait, un examen plus approfondi de la littérature révèle qu'aucune transition ou aucun passage dans la trajectoire scolaire ne paraît anodin. Même les passages les plus naturels paraissent porteurs d'enjeux, du moins pour certains sous-groupes d'élèves : c'est le cas du simple passage d'une année à l'autre, à travers les effets évoqués ci-dessus de pertes des gains en apprentissage accumulés pendant l'année scolaire durant les vacances d'été (Alexander, Entwisle et Olson, 2001). Tous les élèves sont concernés dans une certaine mesure, mais les effets sont plus importants et plus étendus chez les élèves de milieux modestes. Dans une méta-analyse, Cooper *et al.* (1996) montrent que les pertes concernent principalement les mathématiques (pour tous les enfants), mais qu'elles s'étendaient à la lecture en ce qui concerne les enfants issus de familles à faibles revenus. Typiquement, ces effets sont modestes et peuvent paraître négligeables lorsqu'on les considère théoriquement ou sur une seule année scolaire. C'est en tenant compte de leur accumulation à long terme que l'on mesure leur importance (Alexander, Entwisle et Olson, 2007). Dans une certaine mesure, les vacances d'été peuvent donc se concevoir comme une forme de petite rupture dans la trajectoire, à laquelle les élèves, en fonction des ressources de leur environnement, réagissent de manière différenciée.

recherche, la seule variable pour laquelle le temps scolaire ne joue pas un rôle compensatoire des inégalités est l'origine ethnique. Le temps passé à l'école durant l'année scolaire aurait plutôt tendance à exacerber la différence entre élèves blancs et afro-américains.

1.2. La mobilité comme facteur de risque

Une autre forme de rupture de trajectoire, plus radicale, peut être évoquée ici. Il s'agit de la mobilité résidentielle et scolaire. Tout changement d'école exigera de l'enfant un important effort d'adaptation qui se fera généralement au détriment de ses performances scolaires (Gruman *et al.*, 2008 ; Rumberger et Larson, 1998 ; South, Haynie et Bose, 2005). Dans une revue de 800 méta-analyses portant sur 138 facteurs de réussite ou d'échec scolaire, la mobilité figure au dernier rang, c'est-à-dire qu'elle représente le facteur qui a l'effet le plus négatif sur les performances scolaires des élèves parmi tous ceux qui sont considérés (Hattie, 2009).

Si les effets de la simple pause estivale ou d'un changement de domicile peuvent avoir une incidence forte, immédiate et durable, la performance scolaire et le bien-être des élèves concernés, soit dans une perspective d'accumulation ou de cristallisation, soit par une occurrence unique, il est aisé de se représenter, d'une part, que toute transition est porteuse d'enjeux et, d'autre part, que des transitions « négatives », liées à la sélection scolaire (redoublement, filières, séparation vers l'enseignement spécialisé), soient également à conceptualiser comme des facteurs de risque importants pour l'adaptation scolaire des enfants concernés. Nous prenons ici le redoublement comme figure illustrative de ces transitions « ratées » – dans la mesure où l'élève ne parvient pas à remplir les critères implicites et explicites pour l'accès au niveau ou au cycle suivant – en examinant, dans un premier temps, la littérature sur le redoublement (section 2.1.), et en nous penchant de manière plus détaillée sur une recherche menée en Suisse sur le sujet (section 2.2.). En quelque sorte, le redoublement est pris ici comme illustration d'une mesure qui constitue un « refus » de la transition naturelle vers le niveau suivant. L'élève se trouve face à une double exigence adaptative. D'une part, celle de vivre ce refus en voyant la majorité de ses camarades vivre la transition normative et, d'autre part, celle de faire l'expérience d'une transition particulière : arriver dans une classe en tant qu'élève reconnu comme redoublant et répéter l'année dans ce nouveau contexte.

2. Le redoublement scolaire : le refus de la transition

Dans de nombreux systèmes scolaires, le redoublement est une mesure fréquemment appliquée en cas de performances scolaires insuffisantes. Lorsque l'élève ne parvient pas à atteindre les objectifs du curriculum, l'année supplémentaire est censée lui permettre de rattraper son retard et d'améliorer sa maîtrise de ces objectifs. L'un des principes pédagogiques qui sous-tendent cette mesure réside dans le fait de donner plus de temps d'apprentissage à l'élève pour un même contenu. Les élèves qui redoublent sont en avance sur leurs pairs au début de l'année redoublée, ce qui atténue le stress lié au fait d'appartenir au groupe des élèves en difficulté de leur classe, et peut leur permettre de faire l'expérience de la réussite. En principe, ni les méthodes d'enseignement, ni les objectifs d'apprentissage ne sont adaptés. Le redoublement risque même de mener à une diminution d'autres types de mesures de soutien (Peterson et Hughes, 2011). En conséquence, il ne constitue souvent qu'une simple répétition du même niveau (Picklo et Christenson, 2005), nécessitant le prolongement d'une année de la scolarité obligatoire. Comme l'application du redoublement est souvent basée sur des règles explicites de promotion (les notes, par exemple), elle peut être considérée selon deux perspectives : selon celle de l'élève, il s'agit d'une mesure pédagogique visant l'amélioration de sa performance scolaire ; selon celle du système, le redoublement est l'un des instruments de la sélection scolaire³.

2.1. Une revue de la littérature

Dans une revue de la littérature récente, de nombreuses interventions et mesures soutiennent l'apprentissage scolaire. Hattie (2009, p. 98), quant à lui, évoque le redoublement de la manière suivante : « La seule question d'intérêt est pourquoi il persiste à être appliqué en dépit de l'évidence écrasante [de son inefficacité]. » Il conclut : « Il serait difficile de trouver une autre pratique pédagogique pour laquelle les données sont sans équivoque aussi négatives » (Hattie, 2009, p. 99). Malgré ces

3. Notons que de nombreux systèmes scolaires n'appliquent pas le redoublement (Europe du Nord, Corée, Japon), et qu'il n'a jamais été montré que ces systèmes seraient moins efficaces que ceux qui pratiquent le redoublement (voir, par exemple, les analyses des données PISA dans Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005).

résultats largement admis et diffusés, la pratique du redoublement persiste dans de nombreux contextes. En conséquence, les recherches visant à expliquer cette persistance (Marcoux et Crahay, 2008) et à réévaluer ses effets ne sont pas près de se tarir.

2.1.1. L'efficacité du redoublement dans les apprentissages scolaires

Deux types de comparaisons sont utilisés dans les études portant sur l'efficacité du redoublement. Ils comparent les redoublants avec des camarades du même âge promus au niveau scolaire suivant *same age* ou avec des camarades également promus, mais au même niveau scolaire (*same grade*), c'est-à-dire que l'on « attend » une année et que l'on évalue la performance des redoublants à la fin de la deuxième année après le redoublement. Ces comparaisons *same grade* favorisent les redoublants, qui ont étudié deux fois le même programme et ont fréquenté l'école une année de plus que leurs pairs, alors que les comparaisons *same age* comparent des élèves à des niveaux différents, mais avec le même nombre d'années scolaires et le même âge. Cette comparaison présente également certains inconvénients, car les élèves promus ont acquis davantage de connaissances sur un programme scolaire plus avancé (niveau suivant). Les deux formes de comparaison sont importantes pour l'analyse et l'interprétation des résultats de la recherche sur le redoublement, dans la mesure où aucune méthodologie n'est, à ce jour, considérée comme entièrement satisfaisante.

Dans l'ensemble, tant les revues et méta-analyses historiques sur la question (Holmes et Matthews, 1984; Jackson, 1975) que les recherches et revues plus récentes (Crahay, 2007; Doudin et Lafortune, 2006; Jimerson *et al.*, 2006) peignent un tableau négatif du redoublement, même si Peterson, De Gracie et Ayabe (1987), Alexander, Entwisle et Dauber (1994) ou Karweit (1999) mettent de l'avant quelques effets positifs, limités aux conséquences à court terme. Selon ces recherches, les redoublants bénéficient le plus de la mesure durant l'année qui suit le redoublement, mais leurs performances scolaires diminuent progressivement au fil du temps, jusqu'à être inférieures à celles des élèves promus. Si les élèves sont comparés à leurs nouveaux camarades de classe (comparaison *same grade*), leur performance est généralement meilleure que s'ils sont comparés avec leurs anciens camarades (comparaison *same age*). Cet avantage est probablement attribuable à leur différence d'âge et au fait qu'ils ont étudié deux fois la même matière.

De manière générale, une revue de la recherche sur les effets du redoublement sur les apprentissages et la performance scolaire des élèves montre que cette mesure ne paraît pas susciter les gains attendus (Crahay, 2007; Doudin et Lafortune, 2006; Jimerson *et al.*, 2006). Les études contrôlées et les méta-analyses portant sur les apprentissages scolaires aboutissent à cette configuration relativement robuste des résultats. D'une part, des effets qui sont défavorables ou favorables en fonction du mode de comparaison choisi (*same age* contre *same grade*) et, d'autre part, le fait que ces effets favorables ne concernent que l'année du redoublement et disparaissent par la suite. Le « timing » du redoublement – au début de la scolarité ou plus tard – ne semble pas modifier cette négativité des effets généraux (Silbergliitt *et al.*, 2006).

2.1.2. Les conséquences sociales et émotionnelles du redoublement

En ce qui concerne les conséquences sociales et émotionnelles du redoublement, les résultats des recherches sont plus mitigés et les connaissances plus fragmentées. Les recherches dans ce domaine sont moins fréquentes qu'en ce qui a trait à la question de l'efficacité académique, et les objectifs, méthodologies, instrumentations et durées considérés dans ces recherches sont très hétérogènes. L'état de la recherche doit donc inciter à la prudence dans les conclusions tirées.

Avant la décision du redoublement, la qualité de l'intégration sociale (popularité) des futurs redoublants est moins élevée que celle de leurs camarades (Alexander, Entwisle et Dauber, 1994; Stanovich, Jordan et Perot, 1998). Après la décision de redoublement, la recherche sur les effets à court terme sur la popularité des élèves redoublants est lacunaire. Toutefois, à moyen terme, il semble que le redoublement n'ait que peu d'incidence sur la popularité des élèves redoublants, comparée à celle de leurs camarades promus. Selon Karweit (1999) et Jimerson *et al.* (1997), les redoublants semblent – durant l'année du redoublement – être préférés par leurs camarades en ce qui concerne le domaine scolaire, mais ont moins d'occasions de partager des activités « récréationnelles » avec leurs pairs (Plummer et Graziano, 1987). Les effets à long terme débouchent sur des résultats contradictoires qui ne permettent pas de prise de position valide.

Pour ce qui est du concept de soi, en particulier du concept de soi touchant le fonctionnement et la performance scolaires, l'état actuel de la recherche est encore plus ambigu. Une grande partie

des recherches montrent un effet négatif du redoublement qui peut être lié à d'autres difficultés sociales et émotionnelles (Alexander, Entwisle et Dauber, 1994 ; Forster, 1993 ; Jimerson *et al.*, 1997 ; Martin, 2010). D'autres chercheurs ont documenté des valeurs comparables entre les élèves redoublants et leurs pairs (Holmes et Matthews, 1984 ; Plummer et Graziano, 1987). Enfin, quelques recherches montrent des effets positifs du redoublement sur le concept de soi des redoublants (Plummer et Graziano, 1987 ; Reynolds, 1992 ; Tweed, 2001).

2.1.3. Les conséquences à long terme du redoublement

Le domaine pour lequel les recherches atteignent un consensus est celui des conséquences à long terme du redoublement. Les effets paraissent particulièrement alarmants (voir la revue de Jimerson, Anderson et Whipple, 2002). Le redoublement est un prédicteur important, s'il n'est pas le principal prédicteur, d'un développement négatif de la trajectoire scolaire ultérieure de l'élève, en particulier dans le sens du décrochage scolaire (abandon de la scolarité sans diplôme de fin d'études) (Forster, 1993). Il est également associé à des difficultés émotionnelles, motivationnelles et comportementales (délinquance, abus de substances et violence) dans le développement ultérieur des élèves concernés (Jimerson et Ferguson, 2007 ; Martin, 2009 ; Rodney *et al.*, 1999).

2.1.4. Les déterminants du redoublement

La recherche sur les déterminants du redoublement a été longtemps chiche. Progressivement, la persistance de la pratique, malgré l'accumulation de résultats négatifs, a orienté les questions vers la thématique des déterminants (Shepard, 1995). En quelques mots, les difficultés scolaires ou l'insuffisance de résultats sont les facteurs de risque principaux du redoublement. Il serait cependant hasardeux d'établir une relation linéaire simple entre la performance scolaire effective de l'élève et la décision d'appliquer une mesure de redoublement. La réalité est bien plus complexe. Il s'agit en particulier de noter la validité relative des résultats des recherches qui ne contrôlent pas la situation initiale de l'élève (niveau initial de performance académique, quotient intellectuel [QI], variables sociodémographiques). En effet, la question pertinente au sujet des déterminants n'est pas pourquoi l'élève X est incité à redoubler son année, mais pourquoi l'élève X est

conduit à redoubler, en comparaison avec un élève Y, de même niveau cognitif et aux mêmes performances scolaires. Cette question est d'une importance centrale. Le résumé ci-dessous n'inclut en principe que des recherches qui contrôlent la situation initiale de l'enfant avant la décision d'application du redoublement, habituellement par le développement d'un plan de recherche incluant, aux côtés des redoublants, un groupe d'élèves de niveau comparable, mais promus.

Cadigan *et al.* (1988) présente une recherche longitudinale qui compare des élèves redoublants avec des élèves aux performances scolaires basses (comparables) qui sont promus au niveau suivant, avec un plan de recherche qui permet la prédiction du redoublement au-delà des caractéristiques intellectuelles et scolaires des élèves. Les résultats indiquent, dans l'ensemble, que les caractéristiques des enfants, évaluées par l'enseignante ou l'enseignant, sont les prédicteurs les plus importants du redoublement à la fin de la première année du primaire. Cependant, le prédicteur le plus puissant est la note de l'enfant en lecture, donnée par l'enseignante ou l'enseignant seulement deux mois après le début de l'année scolaire. Il n'y a pas de différence significative de performance en lecture, évaluée par des tests standardisés, entre les deux groupes juste avant la décision du redoublement. Ceci indique que le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant durant l'année scolaire a une valeur prédictive plus élevée que la performance effective de l'élève à la fin de l'année. Ces résultats sont répliqués dans le suivi de l'étude, même si les groupes de comparaison ne sont plus appariés (Dauber, Alexander et Entwisle, 1993). Malgré leur signification, ces résultats n'ont pas été repris et approfondis par d'autres chercheurs. Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) ont obtenu des résultats comparables que nous présentons ci-dessous, dans la section 2.2.

La persistance de la pratique du redoublement semblant liée aux attitudes des enseignantes et des enseignants par rapport au redoublement scolaire, Shepard (1995) recommande une prise en compte plus systématique des attitudes de ces dernières et de ces derniers dans la recherche sur le redoublement. Une majorité des enseignantes et des enseignants semblent accueillir l'efficacité du redoublement (par exemple, Pini, 1991; Tomchin et Impara, 1992). Tomchin et Impara (1992) ont abordé les critères sur lesquels les enseignantes et les enseignants prennent leur décision de faire redoubler un élève. Les critères les plus fréquemment invoqués incluent des performances scolaires faibles, des habiletés insuffisantes, le manque de maturité

et le manque d'effort, mais aucune règle partagée n'émerge. Les enseignantes et les enseignants appliquent le redoublement pour des raisons qui varient au cas par cas. Nous pouvons conclure que les attitudes des enseignantes et des enseignants, et en particulier les règles implicites qui mènent à une décision de redoublement peuvent varier considérablement, même s'il appert que la plupart d'entre eux pensent que le redoublement est une mesure efficace. Dans la section qui suit, notamment, nous avons voulu évaluer si les attitudes favorables sont liées à des pratiques effectivement plus fréquentes.

2.2. L'exemple d'une étude en Suisse⁴

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il existe relativement peu de projets de recherche, parmi ceux qui s'intéressent à la question, qui disposent de temps de mesure qui précèdent l'application du redoublement. L'inclusion dans le plan de recherche d'un groupe d'élèves promus, mais aux performances comparables (ci-après désignés comme « appariés ») n'est pas la règle non plus. Ce type de plan est cependant indispensable si l'on veut traiter la question des déterminants du redoublement et mettre en évidence ses effets de façon valide.

L'échantillon initial de l'étude était composé d'élèves de deuxième année du primaire des régions germanophones et francophones de la Suisse (N = 4 690); 2,4% de ces élèves ne furent pas promus à la fin de la deuxième année (2P). Les pairs promus des redoublants leur étaient appariés sur un ensemble de variables sociodémographiques (âge, sexe, nationalité), ainsi que sur le QI et la performance scolaire en langue et en mathématiques (évaluation sur la base de tests standardisés de performance scolaire). Quatre temps de mesure incluant des évaluations des performances scolaires ainsi que les évaluations socioémotionnelles décrites ci-dessous furent réalisés (t1 : fin de la 2P, avant le redoublement; t2 et t3 : début et fin de l'année suivant le redoublement : 2P pour les redoublants, 3P pour les élèves promus; t4 : fin de l'année suivante – pour la comparaison *same grade*. Ce dernier temps de mesure ne concerne que les élèves redoublants à la fin de leur 3P). Davantage d'informations sur la méthodologie et

4. Projets n^{os} 1114-059084.99 et 1113.066689.01 du Fonds national suisse de la recherche scientifique, dirigés par le D^r Gérard Bless, professeur au Département de pédagogie curative de l'Université de Fribourg, Suisse, avec la collaboration de Marianne Schuepbach.

l'instrumentation sont disponibles dans des comptes rendus détaillés de la recherche (Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005; Bonvin, Bless et Schüpbach, 2008).

La recherche présentée ci-dessous applique ce plan de recherche au contexte particulier de la Suisse, où le taux de redoublement est comparativement élevé⁵: un enfant sur cinq est susceptible de redoubler dans le cours de sa scolarité obligatoire (Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005). Ce taux est le plus élevé – entre 2,5% et 3% – au moment du passage entre la deuxième et la troisième année du primaire (école élémentaire; une faible maîtrise de la lecture est souvent un écueil à la promotion à ce niveau). Le projet de recherche national a été développé pour comprendre la persistance de cette pratique malgré une augmentation au fil des ans du soutien à l'école (développement des services auxiliaires scolaires comme la logopédie/orthophonie, la psychologie scolaire et la psychomotricité) et des mesures d'enseignement spécialisé (de type intégratif ou séparatif), ainsi que dans le but d'évaluer son efficience.

La recherche s'est focalisée sur trois questions principales:

- Quels sont les déterminants du redoublement au niveau des élèves et des enseignants et enseignantes (section 2.2.1)?
- Quelle est l'efficience du redoublement en relation avec les progrès d'apprentissage dans la langue d'enseignement (français ou allemand) et en mathématiques (section 2.2.2)?
- Quelles sont les conséquences sociales, motivationnelles et émotionnelles du redoublement (section 2.2.3)?

2.2.1. Les déterminants du redoublement

En préambule, il faut rappeler que les comparaisons décrites ci-dessous nécessitent des échantillons appariés, ce qui signifie que nous examinons les déterminants du redoublement au-delà de variables comme le QI ou la performance scolaire (les groupes sont comparables sur ces dimensions). Bien entendu, les redoublants sont des élèves aux performances faibles; cependant, la mesure n'est pas appliquée de manière systématique pour ces élèves: seule une minorité parmi eux redouble (Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005).

5. Même s'il faut souligner les variations importantes d'un canton à l'autre.

Les analyses révèlent que la décision du redoublement est principalement déterminée par les quatre variables établies à travers des régressions logistiques. Le modèle regroupant ces variables prédit 81,5 % des redoublements de façon correcte. Les élèves redoublants sont : 1) les enfants qui sont perçus comme immatures par leurs enseignantes et leurs enseignants ; 2) les élèves dont le potentiel intellectuel est sous-estimé par le personnel enseignant ; 3) les élèves dont les performances scolaires (tests standardisés) sont sous-estimés par leurs enseignants et enseignantes ; et 4) les élèves dont les enseignantes et les enseignants ont une attitude positive par rapport au redoublement. Ces résultats mettent de l'avant le rôle essentiel des évaluations du personnel enseignant, au-delà de la performance réelle des élèves, ainsi que des attitudes des enseignants à l'égard du redoublement et de son efficacité. Les enseignantes et les enseignants qui pensent que le redoublement est efficace l'appliquent significativement plus fréquemment que leurs collègues dont l'attitude est moins favorable, sans égard pour la performance réelle des élèves. Bonvin (2003) précise que cette attitude peut être rapportée, d'une part, aux critères individuels sur lesquels l'enseignante ou l'enseignant s'appuie pour fonder sa décision (en particulier, dans ce cas, la focalisation sur la performance scolaire comme principal critère de décision). D'autre part, cette attitude peut être rapportée aux attributions causales que les enseignantes et les enseignants font au sujet de l'échec scolaire : celles et ceux qui attribuent un rôle restreint à leurs propres compétences et à leur organisation de l'enseignement ont des attitudes plus favorables au redoublement. Ainsi, les attributions causales des enseignantes et des enseignants et les critères de décision sur lesquels ils s'appuient semblent pouvoir jouer un rôle comme déterminant indirect de la pratique du redoublement. Ces résultats ont besoin d'affinement, notamment par une théorisation plus précise de la notion de croyance des enseignantes et des enseignants (voir Crahay *et al.*, 2010). Des investigations plus poussées sont nécessaires pour développer notre compréhension des raisons pour lesquelles les croyances ou les attitudes du personnel enseignant sont si « réfractaires » à l'évidence empirique présentée au sujet du redoublement (Draelants, 2008 ; Marcoux et Crahay, 2008 ; Shepard, 1995).

Nos résultats montrent habituellement que la décision du redoublement ne peut être réduite à la performance scolaire insuffisante des élèves concernés, mais qu'elle est déterminée de manière importante par les attitudes et les évaluations des enseignantes et des enseignants.

Nous ne pouvons ignorer le fait que la décision du redoublement est basée largement sur des facteurs qui sont distants de la performance ou du potentiel intellectuel réel de l'élève. Ces facteurs sont susceptibles d'introduire un biais et un certain degré d'arbitraire dans la pratique du redoublement.

2.2.2. Les effets du redoublement sur les progrès dans les apprentissages scolaires

Les données sont recueillies par des tests standardisés de performance scolaire en mathématiques et dans la langue d'enseignement à chaque temps de mesure.

Comparaison same age entre le groupe de redoublants et le groupe des élèves comparables promus

Cette procédure, décrite plus haut, compare le progrès dans les apprentissages scolaires en suivant les élèves du t1 (fin de l'année précédant le redoublement), par le t2 (début de l'année scolaire suivante), au t3 (fin de l'année suivante: 2P répétée ou 3P pour les élèves promus). En théorie, cette comparaison est centrée sur les âges équivalents des élèves et non sur le niveau scolaire actuellement en cours. Conformément à notre hypothèse et à la recherche antérieure, les comparaisons *same age* révèlent que le développement scolaire dans le domaine des mathématiques est caractérisé par une différence significative entre les groupes (redoublants et promus) dans les deux régions linguistiques: les redoublants font moins de progrès que les élèves promus. La configuration de résultats est la même pour la langue d'enseignement, même si les résultats ne sont pas statistiquement significatifs (seulement tendanciuellement pour la Suisse romande).

Comparaison same grade entre élèves redoublants et promus

Cette comparaison permet le suivi à moyen terme du développement des compétences scolaires jusqu'à la fin de la 3P (t3 pour les élèves promus, t4 pour les redoublants qui sont, à ce moment-là, plus âgés d'une année que leurs camarades promus; ils ont eu deux fois plus de temps pour progresser dans leurs apprentissages). À nouveau, les

résultats sont conformes aux attentes théoriques : les redoublants, après une année supplémentaire, atteignent un niveau de performance significativement plus élevé que les élèves promus.

Si l'on considère ces deux résultats ensemble (comparaisons *same age* et *same grade*), on doit admettre une situation d'égalité causée par le biais introduit par chaque type de comparaison à l'avantage ou au désavantage des élèves redoublants. Comme aucune des comparaisons n'est idéale, nous considérons les résultats globalement, en incluant les deux approches méthodologiques, qui aboutissent au constat de la situation d'égalité susmentionnée (voir Bonvin, Bless et Schuepbach, 2008).

Une troisième comparaison peut être faite entre les redoublants et la performance d'un groupe normatif représentant leurs nouveaux camarades au début de la répétition de la 2P et sur l'année en cours, jusqu'à la fin de l'année scolaire suivante (3P). Cette analyse révèle que l'avance des élèves redoublants sur leurs camarades au début de la 2P diminue au cours de l'année, et qu'ils finissent par être dépassés par leurs pairs à la fin de la 3P. Cette tendance est observée dans les deux régions linguistiques, et les comparaisons sont statistiquement significatives.

2.2.3. Les effets du redoublement sur les variables sociales et émotionnelles

Le vécu des élèves redoublants a également été analysé en regard de l'évolution de leur intégration sociale (acceptation sociale ; adaptation de la méthodologie de Krueger, 1976), de leur concept de soi (adaptation d'échelles de Harter, 1985 et de Marsch, 1990) et de leur attitude envers l'école (échelle dérivée du FDI de Haeberlin *et al.*, 1989).

Comparaison same age

En comparaison avec le groupe contrôle, les redoublants montrent des améliorations à court terme pour les trois dimensions. Cet effet positif diminue durant l'année scolaire. L'avantage persiste toutefois jusqu'à la fin de l'année scolaire répétée en ce qui concerne l'acceptation sociale dans la partie germanophone de la Suisse.

Comparaison same grade

Avant le redoublement, les élèves qui redoubleront ont des valeurs plus basses que les élèves qui seront promus, et ce, pour les trois dimensions. Cette différence au désavantage des redoublants est comblée à la fin de la 3P.

2.3. La discussion des résultats concernant le redoublement scolaire

Si l'on considère les facteurs qui mènent à la décision de faire redoubler un élève, la nécessité de mettre le processus de décision en question paraît évidente. En effet, les élèves concernés n'ont que peu de prise, enfin, sur les déterminants les plus importants de la décision (les évaluations des enseignantes et des enseignants ainsi que leurs attitudes). Les attitudes des enseignantes et des enseignants prédéterminent de manière significative la décision du redoublement ou de la promotion, et gardent leur influence même lorsque l'effet des performances scolaires et le potentiel intellectuel de l'élève sont contrôlés statistiquement. Si l'on considère ce processus de prise de décision à la lumière du principe d'égalité des chances, le redoublement tel qu'il est pratiqué dans le contexte de cette recherche est une mesure difficilement justifiable.

Les résultats concernant le développement dans le domaine des apprentissages scolaires aboutissent à un constat d'équivalence. Chaque comparaison est importante, et leur considération d'ensemble nous laisse sans réponse claire si on pose l'hypothèse d'effets négatifs du redoublement. Si on souhaite cependant justifier la poursuite du redoublement à l'école, encore faudrait-il montrer que celui-ci est une mesure plus efficace que la promotion. Les résultats disponibles dans la littérature ainsi que les résultats de la recherche présentée ci-dessus montrent que tel n'est pas le cas. Autrement dit, le redoublement, même si ses effets négatifs ont peut-être été surestimés dans la littérature, ne constitue pas, en ce qui concerne les performances scolaires des élèves affectés, une alternative valide à la promotion. Enfin, si on considère les recherches sur les effets à long terme du redoublement, dont les résultats sont les plus clairs, la situation d'égalité est déplacée dans la direction d'un bilan globalement négatif du redoublement (Jimerson, Anderson et Whipple, 2002; Karweit, 1999).

L'effet positif à court terme du redoublement sur les facteurs sociaux et émotionnels considérés peut difficilement venir contrebalancer ce constat. D'une part, ces effets semblent se réduire rapidement dans le temps et, d'autre part, le redoublement étant une mesure pédagogique qui vise le rattrapage scolaire, les gains éventuels sur les plans social et émotionnel s'éloignent des objectifs, et sont donc marginaux par rapport à la signification de la mesure.

Le redoublement n'influence pas seulement la performance scolaire et le vécu social et émotionnel des élèves, mais prolonge aussi leur carrière scolaire. D'une part, il génère des coûts financiers supplémentaires sans fournir les effets voulus; d'autre part, le redoublement, sur le modèle de la cristallisation évoquée plus haut, est susceptible d'avoir des effets indirects et non souhaités sur les processus ultérieurs de sélection scolaire dans la trajectoire de l'élève (Gomolla et Radtke, 2002). Un exemple de ces effets indirects est la pratique courante en Suisse de rendre conditionnel (à des variables comme de bons résultats scolaires, la preuve d'une motivation élevée, un bon comportement, etc.) l'accès à une dixième année de scolarité lorsque les neuf années légales sont accomplies, sans que l'élève – le plus souvent, à la suite d'un redoublement qui peut avoir eu lieu des années auparavant – atteigne le dernier niveau de la scolarité obligatoire (le niveau du diplôme).

Un abandon du redoublement aboutirait à la promotion automatique au prochain niveau scolaire pour la grande majorité des élèves (ce qui est la norme dans de nombreux pays). Dans cette hypothèse, la formulation de notre principale question de recherche pourrait prendre la forme suivante: Est-il justifiable de promouvoir les élèves, en dépit de performances scolaires faibles? D'un point de vue pédagogique, les résultats de notre recherche suggèrent que cette manière de procéder s'avérerait une alternative valable au redoublement. La performance scolaire des élèves n'en souffrirait vraisemblablement pas, et des décisions discutables seraient ainsi évitées. Dans l'ensemble, l'analyse de la recherche dans le domaine du redoublement ainsi que les résultats de notre recherche appellent à une remise en question sérieuse de l'application indiscriminée et automatique du redoublement dans nos systèmes scolaires.

Conclusion: des trajectoires scolaires entre rupture et continuité

En Suisse, l'arbitraire de la sélection scolaire est bien documenté, en ce qui concerne le redoublement, mais également les processus de sélection scolaire vers les classes d'enseignement spécialisé, les filières du secondaire et jusqu'à l'accès à la formation professionnelle (Bless, 1995; Coradi Vellacott et Wolther, 2004; Haeberlin, Imdorf et Kronig, 2004; Imdorf, 2003; Kronig, 2007). Lorsque les groupes qui subissent cet arbitraire sont définis par la nationalité, le genre, ou le statut socioéconomique, le spectre de la discrimination institutionnelle se profile à l'horizon (Gomolla, 2010). Les élèves qui en sont victimes sont doublement atteints. Premièrement, parce que leurs chances ne sont pas égales à celles d'autres groupes; deuxièmement, parce que la sélection scolaire les place devant une rupture qui est porteuse en elle-même d'enjeux adaptatifs élevés. Ici, la réponse de l'école à ces élèves qu'elle estime fragiles est d'ajouter de la discontinuité dans une trajectoire scolaire déjà parsemée de nombreuses ruptures symboliques, temporelles ou géographiques qui sont autant de transitions jamais anodines. Le risque est évidemment que la surimposition de ces écueils supplémentaires à une fragilité existante – qu'il n'est pas question de nier – aboutisse à une confirmation circulaire d'attentes négatives. Ainsi, l'inefficacité des mesures de différenciation structurale mises en œuvre confirme les attentes négatives qui fondent la décision de sélection. L'école ne sort pas de l'opposition irréconciliable entre sa fonction de sélection (logique institutionnelle et sociétale) et sa fonction d'instruction (logique pédagogique). Cette opposition rejoint celle – également irréconciliable – entre les caractéristiques de continuité propres à l'apprentissage scolaire et celles de discontinuité propres à la sélection et à la structure scolaire. Trois lignes d'argumentation paraissent devoir privilégier une logique pédagogique de continuité au détriment d'une logique sélective de la rupture :

1. les ruptures sélectives sont fondées sur des critères arbitraires (Bonvin, 2003; Kronig, 2007; Imdorf, 2003);
2. elles aboutissent à des mesures de différenciation structurale qui sont au mieux inefficaces, au pire néfastes, à court, moyen ou long terme (Bless, 1995; Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005; Freeman et Alkin, 2000; Hardman et Dawson, 2008; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002);

3. elles ajoutent un risque nouveau à la situation de l'élève, lié aux exigences adaptatives inhérentes à la situation de rupture dans sa trajectoire.

Parmi les ruptures évoquées, la mobilité et le redoublement sont, notamment, des prédicteurs importants du décrochage scolaire (Forster, 1993; Rumberger et Larson, 1998), avec des mécanismes qui semblent étroitement imbriqués et impliquant une histoire de désengagement progressif qui peut être amorcé par des événements précoces – comme le redoublement – dans la trajectoire de l'élève (Janosz *et al.*, 2008; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002; Lessard *et al.*, 2007; Rumberger et Larson, 1998). Ces trajectoires incluent un bon nombre d'autres facteurs de risque, mais dans ces constellations de risques, et considérant les arguments évoqués ci-dessus, il est difficile de comprendre quelle rationalité il y aurait à continuer à considérer comme « normales », voire normatives, des ruptures qui font courir un risque que ni le décideur, ni l'élève affecté ne sont en mesure de prédire ou de contrôler. Ce risque, à un horizon variable, c'est celui de la transition que l'on souhaiterait pouvoir réellement refuser à tout élève, la transition vers l'absence de projet scolaire, le décrochage.

Ces ruptures sélectives ne sont pas à comprendre uniquement comme des obstacles semés sur la trajectoire de l'élève dans le temps, mais également comme un découpage de la population scolaire visant à homogénéiser le groupe d'apprenants. Dans le cas du redoublement, cette recherche d'homogénéité produira des hétérogénéités nouvelles qui sont susceptibles d'être en jeu dans les mécanismes de cristallisation évoqués plus haut : l'enfant qui a vécu un redoublement précoce sera (pré)adolescent lorsqu'il terminera sa scolarité primaire. Le décalage développemental, insignifiant à sept ou huit ans, deviendra crucial au moment de la transition vers l'école secondaire (éventuellement organisée sous la forme de filières d'aptitudes) : la transition pubertaire interférera avec le rituel de passage – souvent sélectif – vers le secondaire. Le retard scolaire n'en sera que plus visible, et le risque sera grand que ces facteurs influencent les décisions prises à ce moment.

Si la recherche d'homogénéité est en échec devant la réalité de l'hétérogénéité de la population scolaire, alors il n'y a pas d'alternative à l'acceptation de cette hétérogénéité. Cette acceptation ne saurait demeurer passive. En effet, l'énergie économisée par l'abandon d'un certain nombre de procédures visant au découpage de la population

et de son temps scolaire sera réinvestie dans la gestion de la continuité de la trajectoire, à l'entrée (préparation de la transition vers l'école), durant la scolarité et à son issue (transition vers la formation professionnelle ou le monde du travail). L'enjeu d'une école qui soit équitable se situe dans sa capacité à défrayer son temps et ses espaces, à engendrer de la continuité et de la cohésion sociale autour de ses objectifs de formation et d'éducation. C'est une tâche essentielle de la formation des enseignantes et des enseignants que de décortiquer les mécanismes par lesquels les ruptures et les refus de transition mettent la carrière scolaire de l'élève en péril, et de proposer des moyens qui ajoutent de la continuité et, au bout du compte, du sens, au parcours scolaire de chaque enfant.

Bibliographie

- ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (2010). *Les indicateurs de l'enseignement*, Bruxelles, AGERS, Communauté française de Belgique.
- ALEXANDER, K.L., D.R. ENTWISLE et S.L. DAUBER (1994). *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary Grades*, New York, Cambridge University Press.
- ALEXANDER, K.L., D.R. ENTWISLE et L.S. OLSON (2001). «Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), p. 171-191.
- ALEXANDER, K.L., D.R. ENTWISLE et L.S. OLSON (2007). «Lasting consequences of the summer learning gap», *American Sociological Review*, 72, p. 167-180.
- BLESS, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt [De l'efficacité de l'intégration scolaire: revue de littérature, mise en œuvre pratique d'une forme de scolarité intégrative, recherches au sujet des progrès d'apprentissage]*, Berne, Haupt.
- BLESS, G., P. BONVIN et M. SCHÜPBACH (2005). *Le redoublement scolaire: ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*, Berne, Haupt-Verlag.
- BONVIN, P. (2003). «The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: The case of grade retention», *European Educational Research Journal*, 2(2), p. 277-294.
- BONVIN, P., G. BLESS et M. SCHÜPBACH (2008). «Grade retention: Decision-making and effects on learning as well as social and emotional development», *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), p. 1-19.

- BROPHY, J. (1985). «Teachers' expectations, motives, and goals for working with problem students», dans C. Ames et R. Ames (dir.), *Research in Motivation in Education, Vol. 2, The Classroom Milieu*, Orlando, Academic Press, p. 175-214.
- CADIGAN, D. et al. (1988). «First-grade retention among low achieving students: A search for significant predictors», *Merrill Palmer Quarterly*, 34(1), p. 71-88.
- COOPER, H. et al. (1996). «The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review», *Review of Educational Research*, 66(3), p. 227-268.
- CORADI VELLACOTT, M. et S. WOLTER (2004). *Equity in the Swiss Education System: Dimensions, Causes and Policy Responses*, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- CRAHAY, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, 3^e édition, Bruxelles, De Boeck.
- CRAHAY, M. et al. (2010). «Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants», *Revue française de pédagogie*, 172, p. 85-129.
- CROIZET, J.-C. et T. CLAIRE (1998). «Extending the concept of stereotype and threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), p. 588-594.
- DAUBER, S.L., K.L. ALEXANDER et D.R. ENTWISLE (1993). «Characteristics of retainees and early precursors of retention in grade: Who is held back?», *Merrill Palmer Quarterly*, 39(3), p. 326-343.
- DOUDIN, P.-A. et L. LAFORTUNE (2006). «Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation des enseignants ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-74.
- DOWNY, D.B., P.T. VON HIPPEL et B.A. BROH (2004). «Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year», *American Sociological Review*, 69(5), p. 613-635.
- DRAELANTS, H. (2008). «Les fonctions latentes du redoublement: enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone», *Éducation et sociétés*, 21(1), p. 163-180.
- FORSTER, J.E. (1993). «Reviews of research: Retaining children in grade», *Childhood Education*, 70, p. 38-43.
- FREEMAN, S.F.N. et M.C. ALKIN (2000). «Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education settings», *Remedial and Special Education*, 21(1), p. 2-18.
- GOMOLLA, M. (2010). «Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung» [Sélection scolaire et discrimination institutionnelle], dans M. Neuenschwander et H.-U. Grunder (dir.), *Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven* [Transitions et sélection scolaires: résultats de recherches, exemples de pratiques et perspectives de mise en œuvre], Zürich, Rüegger Verlag, p. 61-90.

- GOMOLLA, M. et F.O. RADTKE (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule [La discrimination institutionnelle. La fabrication de la différence ethnique à l'école]*, Opladen, Leske et Budrich.
- GRUMAN, D.H. *et al.* (2008). « Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement », *Child Development*, 79(6), p. 1833-1852.
- HAEBERLIN, U., C. IMDORF et W. KRONIG (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellen-suche: Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht [L'égalité des chances dans la recherche de places d'apprentissage: l'influence de l'école, de l'origine et du genre]*, (NFP43: Synthesis 7), Berne, Aarau, Leitungsgruppe des NFP 43/SKBF.
- HAEBERLIN, U. *et al.* (1989). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern [L'intégration scolaire. Questionnaire pour l'évaluation des dimensions de l'intégration des élèves]*, FDI 4-6, Berne, Haupt.
- HARDMAN, M.L. et S. DAWSON (2008). « The impact of federal public policy on curriculum and instruction for students with disabilities in the general classroom », *Preventing School Failure*, 52(2), p. 5-11.
- HARTER, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children*, Denver, University of Denver.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londres et New York, Routledge.
- HOLMES, C.T. et K.M. MATTHEWS (1984). « The effects of non-promotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis », *Review of Educational Research*, 54(2), p. 225-236.
- IMDORF, C. (2003). « Organisational perspective on the transition from primary to secondary school: Tracking decisions depending on gender and ethnicity in the Swiss education system », dans J. Lasonen et L. Lestinen (dir.), *Conference Proceedings UNESCO Conference on Intercultural Education*, Finlande, University of Jyväskylä, 15 au 18 juin (CD-ROM).
- JACKSON, G.B. (1975). « The research evidence on the effects of grade retention », *Review of Educational Research*, 45, p. 613-635.
- JANOSZ, M. *et al.* (2008). « School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout », *Journal of Social Issues*, 64(1), p. 21-40.
- JIMERSON, S.R., G.E. ANDERSON et A.A. WHIPPLE (2002). « Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school », *Psychology in the Schools*, 39(4), p. 441-457.
- JIMERSON, S.R. et P. FERGUSON (2007). « A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence », *School Psychology Quarterly*, 22(3), p. 314-339.
- JIMERSON, S.R. *et al.* (1997). « A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention », *Journal of School Psychology*, 35(1), p. 3-25.
- JIMERSON, S.R. *et al.* (2006). « Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students », *Psychology in the Schools*, 43(1), p. 85-97.

- KARWEIT, N.L. (1999). *Grade Retention: Prevalence, Timing, Effects*, Baltimore, John Hopkins University.
- KRONIG, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen [L'arbitraire systématique de la réussite scolaire: explications théoriques et recherches empiriques au sujet de la progression des apprentissages et de l'évaluation de la performance scolaire dans différentes classes]*, Berne, Haupt.
- KRUEGER, H.-P. (1976). *Soziometrie in der Schule. Verfahren und Ergebnisse zu sozialen Determinanten der Schulpersönlichkeit [La sociométrie à l'école. Démarche et résultats au sujet des déterminants de la personnalité scolaire]*, Bâle, Weinheim.
- KUKLINSKI, M.R. et R.S. WEINSTEIN (2001). «Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects», *Child Development*, 72(5), p. 1554-1578.
- LESSARD, A. et al. (2007). «Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses», *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), p. 647-662.
- MARCOUX, G. et M. CRAHAY (2008). «Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 501-518.
- MARSCH, H.W. (1990). «Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts», *Journal of Educational Psychology*, 82(1), p. 107-116.
- MARTIN, A.J. (2009). «Age appropriateness and motivation, engagement and performance in high school: Effects of age-within-cohort, grade retention and delayed school entry», *Journal of Educational Psychology*, 10(1), p. 101-114.
- MARTIN, A.J. (2010). «Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes», *British Educational Research Journal*, 37(5), p. 739-763.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *La réussite des garçons: des constats à mettre en perspective*, Rapport de synthèse, Québec, Gouvernement du Québec.
- MURAT, F. et T. ROCHER (2003). «La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans», dans INSEE (dir.), *France: portrait social*, Édition 2002-2003, Paris, Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE).
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE – OFS (2011). *Statistiques scolaires*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, <<http://www.bfs.admin.ch>>, consulté le 14 avril 2011.
- PETERSON, L.S. et J.N. HUGHES (2011). «The difference between retained and promoted children in educational services received», *Psychology in the Schools*, 48(2), p. 156-165.
- PETERSON, S.E., J.S. DE GRACIE et C.R. AYABE (1987). «A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement», *American Educational Research Journal*, 24(1), p. 107-118.

- PICKLO, D.M. et S.L. CHRISTENSON (2005). « Alternatives to retention and social promotion », *Remedial and Special Education*, 26(5), p. 258-268.
- PINI, G. (1991). « Effets et méfaits du discours pédagogique : échec scolaire et redoublement vus par les enseignants », *Éducation et Recherche*, 13, p. 255-272.
- PLUMMER, D.L. et W.G. GRAZIANO (1987). « Impact of grade retention on the social development of elementary school children », *Developmental Psychology*, 23(2), p. 267-275.
- REYNOLDS, A.J. (1992). « Grade retention and school adjustment: An explanatory analysis », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), p. 101-121.
- RODNEY, L.W. *et al.* (1999). « Variables contributing to grade retention among African American adolescent males », *The Journal of Educational Research*, 92(3), p. 185-190.
- RUMBERGER, R.W. et K.A. LARSON (1998). « Student mobility and the increased risk of high school dropout », *American Journal of Education*, 107(1), p. 1-35.
- SERVICE CANTONAL DE RECHERCHE ET D'INFORMATION STATISTIQUE – SCRIS (2010). *Statistique Vaud*, Lausanne, SCRIS/Canton de Vaud.
- SHEPARD, L.A. (1995). « Grade repeating », dans L.W. Anderson (dir.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Elsevier Science, p. 324-326.
- SILBERGLITT, B. *et al.* (2006). « Does the timing of grade retention make a difference? Examining the effects of early *versus* later retention », *School Psychology Review*, 35(1), p. 134-141.
- SOUTH, S.J., D.L. HAYNIE et S. BOSE (2005). « Student mobility and school dropout », *Social Science Research*, 36(1), p. 68-94.
- STANOVICH, P.J., A. JORDAN et J. PEROT (1998). « Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms », *Remedial and Special Education*, 19(2), p. 120-126.
- STEELE, C.M. (1997). « A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance », *American Psychologist*, 52(6), p. 613-629.
- STEELE, C.M. et J. ARONSON (1995). « Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans », *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), p. 797-811.
- STOCKER, E. (2010). *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs*, Lausanne, URSP, n° 148.
- TOMCHIN, E.M. et J.C. IMPARA (1992). « Unravelling teachers' beliefs about grade retention », *American Educational Research Journal*, 29(1), p. 199-223.
- TWEED, B.S. (2001). « How is a child's perception of self affected by retention? », Dissertation présentée à la faculté du Department of Educational Administration and Policy Analysis, East Tennessee State University, Department of Educational Administration and Policy Analysis.

10

L'inclusion et l'exclusion scolaires **Des transitions à risque**

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne, Suisse,
et Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne
pierre-andre.doudin@hepl.ch*

Denise Curchod-Ruedi

*Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne
denise.curchod@hepl.ch*

Tant dans leur potentiel évolutif que dans leur potentiel de stagnation, les transitions dans les trajectoires scolaires sont toujours des moments délicats qui supposent une attention vigilante de la part des professionnels de l'école, et cela d'autant plus si l'élève rencontre des difficultés particulières. Nous avons déterminé trois types de transitions à risque: 1) la transition en situation d'exclusion scolaire lorsqu'elle est un passage vers l'enseignement spécialisé; 2) la réintégration en classe ordinaire après une exclusion scolaire; et 3) dans un contexte inclusif, lorsque des élèves présentant des besoins particuliers doivent accéder au niveau ou au cycle suivant de leur scolarité. Dans ces trois types de transitions, l'engagement des enseignants est important. Une meilleure compréhension des phénomènes en jeu nécessite pourtant que soient prises en compte les interactions et la forme de coopération que peuvent instaurer les enseignants ou les enseignantes et les psychologues travaillant en milieu scolaire, dont l'importance est cruciale à deux niveaux. Il s'agit d'abord de l'évaluation diagnostique des difficultés et du potentiel de développement de l'élève et ensuite, du soutien qu'ils sont censés prodiguer aux enseignants qui, eux-mêmes, ont à soutenir l'élève dans ces transitions particulièrement sensibles. Après un état des lieux, relatif aux pratiques plutôt inclusives ou plutôt séparatives, ce chapitre s'arrête sur les particularités des transitions qui y sont liées. Puis des aspects de la coopération enseignants-psychologues y sont développés.

1. Une convergence de facteurs en faveur d'une école inclusive

Rappelons que pour répondre aux besoins particuliers présentés par certains élèves, l'école a deux options: le recours à la différenciation structurale, c'est-à-dire à la création d'un ou de plusieurs types de classes ou d'écoles spécialisées permettant de regrouper ces élèves et par là, également, de les exclure de la classe ordinaire. Au contraire, le recours à l'inclusion consiste à scolariser dès le début l'élève ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire de l'école de son quartier.

Opter pour une école plus inclusive repose sur la convergence, notamment de trois facteurs: 1) les arguments de nature scientifique issus de la recherche; 2) un choix de société; et 3) l'évolution des représentations du handicap.

1.1. Des résultats de recherches concordants

Il existe maintenant de nombreux travaux qui montrent que l'intégration offre plus d'avantages que le recours à l'exclusion (pour des synthèses, voir notamment Doudin et Lafortune, 2006; Katz et Mirenda, 2002a, 2002b; Ramel et Lonchamp, 2009; Rousseau, 2010). Premièrement, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés importantes ne brimerait pas les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté. Sur le plan social, côtoyer des élèves en difficulté favorise le développement de nouvelles valeurs et attitudes liées à l'acceptation et au respect des différences individuelles. Les élèves sans difficulté sont plus tolérants par rapport à la différence, font preuve de plus de patience et acceptent mieux leurs propres faiblesses. Les interactions avec des pairs différents augmentent la confiance en soi et l'estime de soi des élèves sans difficulté. Deuxièmement, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés leur permettrait de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes particulières. Les consensus en sciences de l'éducation étant assez rares, il convient de souligner avec Katz et Mirenda (2002a, b) et Freeman et Alkin (2000) qu'aucune méta-analyse¹ n'a permis de trouver d'effet négatif sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux. Par contre, des effets positifs ont pu être reconnus. Par exemple, les parents ont des attentes plus élevées et adoptent des attitudes plus positives avec leurs enfants lorsqu'ils sont intégrés. Sur le plan des apprentissages scolaires, les méta-analyses de Bloom (1984) et Fraser *et al.* (1987) avaient déjà montré qu'un élève en difficulté progresse mieux s'il fait partie d'un groupe composé d'élèves motivés et aspirant à une carrière scolaire plutôt longue. Ce phénomène avait également été observé par Coleman *et al.* (1966). Par la suite, les résultats de Logan et Malone (1998) vont dans le même sens: des élèves qui présentent des difficultés, même profondes, intégrés dans une classe régulière et interagissant avec des élèves sans difficulté montrent un haut niveau d'engagement dans les apprentissages scolaires. Il faut également relever que la marginalisation scolaire, opérée par les classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers, entraîne, dans de nombreux cas, une marginalisation sociale et professionnelle (Eckhart *et al.*, 2011; Haeberlin, 1998).

1. Analyse systématique et quantifiée permettant de synthétiser les résultats des nombreuses recherches expérimentales dans un domaine précis.

Si des mesures de séparation se révèlent inefficaces, c'est sans doute parce qu'elles reposent sur un « paradoxe » qui consiste à vouloir mieux intégrer scolairement l'élève, tout en recourant à des mesures d'exclusion. De plus, ces mesures de séparation sont des tentatives d'homogénéisation de la classe. Or l'homogénéité est un mythe. En effet, de nombreux travaux en psychologie différentielle (de Ribaupierre, 1993; Doudin, 1991/1992; Lautrey, 1990; Moreau, Doudin et Cazes, 2000; Reuchlin, 1990; Rieben, de Ribaupierre et Lautrey, 1990) montrent que le développement intellectuel, même optimal, prend des formes différentes entre enfants (hétérogénéité interindividuelle); ces derniers se différencient en regard de leur style cognitif (manière préférentielle de traiter l'information), de leur répertoire de stratégies d'apprentissage ou encore de leur âge d'accès à une notion. De plus, chaque enfant se caractérise par des formes et des niveaux différents de développement entre domaines notionnels (forte variabilité intra-individuelle); par exemple, l'enfant X a des compétences plus développées dans le domaine A que dans le domaine B. Ainsi, non seulement l'hétérogénéité entre enfants est la règle, mais l'hétérogénéité est constitutive de l'individu même. L'enseignant est donc forcément aux prises avec l'hétérogénéité des élèves, et la recherche de l'homogénéité est une cause perdue d'avance.

Cette mesure d'exclusion fait de l'élève le « porteur » de l'inadaptation scolaire. Or, et c'est un truisme que de le répéter, les apprentissages scolaires sont également, et peut-être surtout, le résultat d'un processus interactionnel entre l'enseignant et les élèves et entre élèves. Il convient donc de tout faire pour soutenir ce processus relationnel. Au contraire, prendre la décision d'orienter l'élève dans une classe qui regroupe des élèves ayant des besoins particuliers constitue une rupture de la relation pédagogique avec l'enseignant ou l'enseignante de classe ordinaire. De plus, il s'agit d'une délégation à un autre professionnel plutôt que de la mise en place d'une collaboration entre professionnels permettant de soutenir cette relation enseignant de classe ordinaire – élève ayant des besoins particuliers.

1.2. Un choix de société

Les débats qu'une politique scolaire plus inclusive engendre sur le plan politique et les prises de position des partis politiques (récemment en Suisse, notamment) révèlent bien les conflits de valeurs et la dimension éthique du problème. Rappelons qu'une école « séparative » risque

de fragiliser encore plus des populations déjà vulnérables selon, par exemple, la migration (surreprésentation d'élèves migrants – Lischer, 2007) ou encore le genre (surreprésentation de garçons – Doudin *et al.*, 2011 ; Pelgrims-Ducrey et Doudin, 2000). Des textes issus d'organisations supranationales ont donné une impulsion et un cadre de référence, notamment éthique (UNESCO, 1994, 2009).

1.3. L'évolution des représentations du handicap

L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001) a adopté une nouvelle Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Par la suite, cette nouvelle classification a été étendue aux enfants et aux adolescents (OMS, 2007). La CIF met l'accent sur l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux dans la restriction ou la promotion de la pleine participation de l'individu à la vie sociale. Comme le relève Chapireau (2002), la CIF vise à promouvoir un environnement plus accueillant. L'école inclusive va dans ce sens.

2. Des systèmes pédagogiques plus ou moins inclusifs

Cependant et malgré ces points de convergence en faveur d'une école inclusive, force est de constater que les systèmes pédagogiques, notamment européens, ne pratiquent pas tous une politique scolaire inclusive, et de loin. Au tableau 10.1, nous présentons la proportion d'élèves exclus de la classe ordinaire. Si, pour les pays de l'Union européenne et les pays partenaires, la proportion moyenne d'élèves scolarisés hors classe ordinaire est de 2% (Commission européenne, 2011), nous constatons une grande disparité entre pays relativement à la proportion d'élèves exclus de la classe régulière.

Plusieurs explications sont possibles pour rendre compte des difficultés présentées par certains pays à mettre en place une école davantage inclusive. Tout d'abord, il y a l'absence de loi scolaire visant à l'inclusion (Garbo et Albanese, 2006); ensuite, l'absence de formation ciblée sur l'inclusion scolaire, ainsi, par exemple, en Allemagne, seulement 50% des universités formant des étudiants et étudiantes à l'enseignement proposent des cours sur l'inclusion. Cette proportion est encore plus faible en Lituanie (3%). Si une formation est néanmoins

donnée, les étudiants et étudiantes n'ont pas toujours l'occasion d'expérimenter durant leur stage pratique des situations inclusives, au risque que les principes appris durant les cours ne fassent pas l'objet d'une mise en pratique lorsqu'ils deviennent enseignants ou enseignantes (Doudin, 2011 ; Hagger et Macintyre, 2006) ; enfin, les réticences d'une partie non négligeable du corps enseignant qui pense que l'inclusion est défavorable tant aux élèves ne présentant pas de difficultés précises qu'aux élèves ayant des besoins particuliers (Ramel et Lonchamp, 2009).

TABLEAU 10.1. Proportion (en %) d'élèves exclus de la classe ordinaire par pays

< 1 %	Entre 1 % et 2 %	Entre 2,1 % et 4 %	> 4 %
Chypre	Autriche	Danemark	Allemagne
Espagne	Irlande	Finlande	Belgique
Grèce	Luxembourg	Hongrie	Estonie
Islande	Angleterre	Pays-Bas	Suisse
Italie	France		Tchéquie
Malte			
Norvège			
Portugal			
Suède			

Source : OCDE, 2010.

3. Des transitions scolaires à risque

Les travaux sur l'inclusion scolaire et les difficultés à promouvoir une pratique inclusive se sont beaucoup centrés sur les représentations, voire les attitudes des enseignants et des enseignantes, et les compétences que la formation devrait leur permettre de développer pour promouvoir une école inclusive. Ceci place le problème et la solution dans les mains quasi uniquement des enseignants et des enseignantes et de leurs formateurs et formatrices.

Étudier la problématique des politiques d'inclusion scolaire par opposition aux politiques d'exclusion sous l'angle de la transition soulève au moins trois problèmes :

1. la transition en situation d'exclusion scolaire ;
2. la réintégration en classe ordinaire après une exclusion scolaire ;
3. la transition en situation d'inclusion scolaire.

Nous développerons ces trois aspects ci-après.

3.1. La transition en situation d'exclusion scolaire

Le contexte d'exclusion scolaire suppose des transitions qui peuvent être vécues comme des situations très pénibles. La transition qui consiste à rejoindre un contexte d'enseignement spécialisé ne peut être vécue que comme la ponctuation de l'échec scolaire de l'élève. Cette transition peut être perçue comme une des formes possibles des violences institutionnelles, dans la mesure où elle introduit une rupture, parfois brutale, avec l'environnement de l'enfant au risque qu'il perde son ancrage social : rupture avec ses camarades de classe, son établissement scolaire, ses enseignants, son quartier, etc. (Doudin et Erkohen-Marküs, 2006), ou encore une atteinte au sentiment de sécurité «nécessaire à tout processus évolutif» (Coenen, 2001, p. 149). De plus, une telle situation va à l'encontre de la perception logique d'une transition scolaire qui devrait signifier le passage à un niveau plus élevé.

3.2. La réintégration en classe ordinaire après une exclusion scolaire

Lorsqu'une réintégration est envisagée, même si celle-ci est relativement peu fréquente (Doudin, Borboën et Moreau, 2006), la transition qui consiste à rejoindre un milieu où il était en échec et dont il a été exclu peut représenter pour l'élève, mais aussi pour ses parents et ses enseignants, un défi en matière d'anxiété à affronter. Cette anxiété est sans doute légitime, dans la mesure où différentes études montrent notamment un manque d'efficacité sur le plan des apprentissages scolaires des classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers (pour une synthèse, voir Pelgrims, 2001). Le décalage entre ces élèves et les élèves de classe régulière risque de s'accroître au fur et à mesure des années passées dans un cursus parallèle, au point que l'élève devient difficilement réintégré selon les critères d'une école qui pratique l'exclusion.

Que ce soit une transition vers une classe qui regroupe des élèves ayant des besoins particuliers ou une réintégration en classe ordinaire, dans les deux cas de figure, il s'agit de transitions si problématiques qu'elles risquent de mettre à mal ce qu'Ebersold (2006) appelle « la légitimité scolaire » d'un élève, c'est-à-dire les capacités que celui-ci est capable de développer, mais aussi celles que les différents acteurs qui l'entourent développeront à son contact.

3.3. La transition en situation d'inclusion scolaire

Les transitions représentent des périodes développementales critiques et sont susceptibles de constituer d'importantes sources d'anxiété (Palladino Schultheiss, 2005). La transition pour les élèves qui ont des besoins particuliers et qui sont intégrés dans le circuit ordinaire de la scolarité est porteuse d'inquiétudes supplémentaires tant pour l'élève lui-même que pour son entourage : famille et enseignants. Comme le relève Ebersold (2006), « la question de la transition présuppose que l'individu pense que cette transition soit possible » (p. 38), et nous ajoutons qu'elle présuppose aussi que l'entourage la perçoive comme étant possible. Ebersold (2006) relève que, pour un enfant qui présente une déficience, le fait de changer d'année « peut paraître de l'ordre de l'impossible » (p. 38). Il convient de ne pas sous-estimer l'effet de ces anxiétés légitimes quant aux transitions de cycle en cycle ou de niveau en niveau pour ces enfants dont les apprentissages de base ne sont que partiellement ou même pas du tout acquis. À l'inquiétude de l'enfant risque de s'ajouter celle des professionnels quant aux difficultés que rencontrera l'élève confronté à chaque nouvelle étape, à son retard ou à son manque d'adaptation scolaire. Cette dimension n'est pas à négliger pour comprendre les réticences à entrer dans une démarche inclusive, d'autant plus que les critères d'évaluation permettant le passage d'un cycle à un autre sont figés ou encore non explicités pour les cas particuliers.

L'exclusion, la réintégration tout comme le processus d'inclusion sont trois types de transitions qui génèrent une zone d'incertitude propice à l'anxiété de l'élève et de son entourage scolaire et familial. Si les professionnels de l'enseignement sont confrontés seuls à ces types de transitions, leur anxiété professionnelle risque d'être ingérable. Sans ignorer les difficultés inhérentes à ce type d'approche, rappelons que le travail en équipe pluridisciplinaire permet alors de sortir de leur isolement et de comprendre la situation de l'élève selon

des points de vue complémentaires. Cela suppose de s'arrêter sur le travail en équipe et sur les liens entre enseignants ou enseignantes et psychologues scolaires. C'est ce que nous développerons ci-après.

4. Le travail en équipe

Le choix d'inclure ou d'exclure un élève ne saurait appartenir aux seuls enseignants et enseignantes, lesquels sont intégrés à une équipe qui participe aux stratégies inclusives ou exclusives de l'établissement. De nombreux auteurs ont montré l'importance, mais aussi les difficultés du travail en équipe. Campiche (1996) soulève les difficultés à développer un langage commun, à prendre en compte les différences et la complémentarité des membres de l'équipe. Woringner (1996) insiste sur l'incontournable nécessité de développer quantitativement et qualitativement la communication dans les écoles, alors que Guidoux et Mégroz (2000) estiment que ce travail en équipe constitue un instrument indispensable pour gérer les situations complexes.

Le travail en équipe dans les écoles fait l'objet de nombreuses recherches et d'expériences (voir par exemple Dupriez, 2003), mais reste toutefois problématique, d'autant plus lorsque les équipes sont pluridisciplinaires et potentiellement chargées de conflits interpersonnels (Cosyn et Wéry, 2009). Il peut même être pénible pour des enseignants et des enseignantes, et constituer un facteur de risque d'épuisement professionnel (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009; Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011; Lafortune, Doudin et Curchod-Ruedi, 2010). Meynckens-Fourez (2010) relève les aspects effrayants du travail en équipe pluridisciplinaire, en particulier lorsqu'il s'agit de défendre sa position par rapport à des interlocuteurs dont la culture, la formation, l'appartenance professionnelle, les valeurs et les priorités s'avèrent divergentes. Cela peut être le cas en particulier lorsque enseignants ou enseignantes et psychologues sont amenés à coopérer dans des situations de transition à risque.

5. La relation enseignants-psychologues

Les interactions entre professionnels de l'enseignement et psychologues sont représentatives des difficultés de collaboration entre partenaires de disciplines différentes. En effet, les enseignants ou enseignantes, mais aussi les psychologues travaillent avec des représentations et

des expériences qui sont propres à leur rôle, à leur fonction et à leur formation, et ils forgent leur compréhension du bien de l'élève. La prise de décisions communes relativement à l'orientation scolaire d'un élève est tributaire de relations complexes et parfois ambivalentes entre professionnels. Ainsi, la recherche de Dréano et Gaillard (2002) révèle que l'intervention du psychologue pourrait être perçue comme une « intrusion dans l'espace pédagogique, de non-reconnaissance ou de non-reconnaissance quant au secret professionnel » (p. 87). Les enseignants ou enseignantes sont ainsi susceptibles de reprocher aux psychologues de ne livrer aucune information sur des situations d'élèves alors qu'il leur semble naturel de faire part de leurs propres observations sans devoir se soucier du respect de la sphère privée de l'élève. Par ailleurs, le psychologue serait considéré par le professionnel de l'enseignement comme la personne à qui s'adresser lorsqu'il estime que le problème de l'élève dépasse son niveau de compétence. L'apport, l'avis, l'évaluation du psychologue risquent alors de prendre une allure de vérité inattaquable. Ce rôle d'autorité conféré au psychologue en matière de compréhension des difficultés scolaires de l'élève risque de renforcer chez l'enseignant et l'enseignante le regard porté sur l'élève et ses difficultés individuelles, en sous-estimant son regard de professionnel par rapport à un élève en interaction avec un groupe-classe. Selon Dréano et Gaillard (2002), la méthode clinique utilisée par les psychologues en milieu scolaire « se caractérise par le souci de singulariser les faits psychologiques » (p. 82). Leur recherche révèle chez les enseignants et enseignantes un possible sentiment de rivalité par rapport aux psychologues, souvent perçus comme étant censés « comprendre, écouter, aider, soutenir les enfants en difficulté » (p. 86). Le risque serait alors une surenchère d'offres d'aide à l'élève en difficulté, au mépris de l'influence considérable des facteurs environnementaux, et notamment des pairs. Pour leur part, Curonici, Joliat et McCulloch (2006) ont largement mis en évidence les impasses de cette logique où à chaque trouble devrait correspondre un remède, qu'il soit médicamenteux, thérapeutique ou scolaire. Ces auteurs dénoncent les dérives du postulat « l'élève au centre », qui revient à se focaliser sur lui et sur ses attributs en omettant son insertion dans le contexte dont les facteurs multiples et complexes sont déterminants. L'idéal à atteindre, afin de choisir les mesures d'aide scolaires ou thérapeutiques adéquates, serait de répondre à la question : « Quel(s) terrain(s) faut-il pour optimiser le développement de l'élève en difficulté ? » (p. 227).

6. Les transitions à risque : le rôle des psychologues en milieu scolaire

Les psychologues en milieu scolaire ont un rôle doublement important. D'abord, par l'aspect diagnostique de leur travail, ces acteurs de la transition scolaire dans le champ de l'inclusion permettent de mettre en évidence les besoins particuliers de l'élève. Ensuite, le soutien qu'ils sont susceptibles de prodiguer aux enseignants et aux enseignantes, en particulier dans les périodes de transition de l'élève, s'avérerait un facteur de protection considérable pour l'élève et pour l'enseignant engagé. En effet, l'une des difficultés de l'école inclusive est qu'elle met à rude épreuve le sentiment de compétence des professionnels, qui risquent de se voir confrontés à leur propre échec à faire réussir leurs élèves (Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011). Le soutien social (Canouï et Mauranges, 2004; Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011) ou l'aide que pourraient prodiguer les psychologues scolaires dans ces situations de transition à haut risque est crucial. Cela ne semble pourtant possible que dans la mesure où les psychologues scolaires peuvent adopter une vision systémique de leur rôle dans l'école (Curonic, Joliat et McCulloch, 2006) et s'atteler à résoudre les difficultés qui se posent à l'école dans l'école et par l'école.

Conclusion

Rappelons que selon Scruggs et Mastropieri (1996), dans une méta-analyse de près de 30 recherches sur l'intégration, un tiers des enseignants de classe régulière s'opposent à une politique inclusive, alors que les deux tiers soutiennent le principe de l'inclusion. Néanmoins et parmi ces derniers, seulement un tiers d'entre eux pensent qu'ils ont suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour inclure un élève présentant des besoins particuliers. Les résultats d'une de nos recherches portant sur des enseignants et enseignantes de Suisse latine² vont dans le même sens (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). Des enseignants et enseignantes relèvent le manque de soutien dans des situations professionnelles complexes, notamment en cas d'inclusion. Il convient donc de tout mettre en œuvre pour les

2. Parties francophone et italophone de la Suisse.

soutenir dans les transitions favorisant l'inclusion. Les psychologues intervenant en milieu scolaire jouent déjà un rôle très important dans ce soutien qui devrait être encouragé dans leur formation.

Bibliographie

- BLOOM, B.S. (1984). « The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring », *Educational Researcher*, 13, p. 4-16. Traduction française (1986). « Le défi des deux sigmas: trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur », dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 97-128.
- CAMPICHE, V. (1996). « Interdisciplinarité dans un groupe de santé scolaire: une étude de cas », dans E. Fontana et P.-A. Nicod (dir.), *Prévention et santé dans les écoles vaudoises*, Lausanne, Réalités sociales, p. 96-132.
- CANOÛJ, P. et A. MAURANGES (2004). *Le burn out*, Paris, Masson.
- CHAPIREAU, F. (2002). « La nouvelle classification de l'OMS: "Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé" », *Annales médico-psychologiques*, 160, p. 242-246.
- COENEN, R. (2001). « L'exclusion est une maltraitance », *Thérapie familiale*, 22(2), p. 133-151.
- COLEMAN, J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C., Government Printing Office.
- COMMISSION EUROPÉENNE (CE) (2011). Éducation et formation, <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/equity_en.pdf>, consulté le 20 septembre 2011.
- COSYN, C. et B. WÉRY (2009). *L'évaluation au travail, un processus qui participe à l'émergence de compétences collectives au sein d'une équipe pluridisciplinaire*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licencié en sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.
- CURCHOD-RUEDI, D. et P.-A. DOUDIN (2009). « Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. De l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN et B. BAUMBERGER (2011). « Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école », dans P.-A. Doudin et al. (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 177-202.
- CURONICI, C., F. JOLIAT et P. McCULLOCH (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

- DE RIBAUPIERRE, A. (1993). «Structural invariants and individual differences: On the difficulty to dissociate developmental and differential processes», dans R. Case et W. Edelman (dir.), *The New Structuralism in Cognitive Development. Theory and Research in Individual Differences*, Bâle, Karger, p. 11-32.
- DOUDIN, P.-A. (1991/1992). «Une comparaison de sujets de 11-13 ans avec et sans difficultés scolaires. Variabilité intra- et interindividuelle du niveau d'acquisitions opératoires», *Bulletin de psychologie*, XLV(404), p. 47-55.
- DOUDIN, P.-A. (2011). «Vers une école inclusive: un projet européen d'envergure», *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, p.14-19.
- DOUDIN, P.-A., F. BORBOËN et J. MOREAU (2006). «Représentations des enseignants et pratiques de réintégration», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-163.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI et B. BAUMBERGER (2009). «Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants?» dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre, Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, p. 11-31.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI et J. MOREAU (2011). «Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants», dans P.-A. Doudin et al. (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-37.
- DOUDIN, P.-A. et M. ERKOHEN-MARKÛS (2006). «Enfants abusés et placés en institution: rompre le cercle vicieux de l'abus», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 185-201.
- DOUDIN, P.-A. et L. LAFORTUNE (2006). «Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-74.
- DOUDIN, P.-A. et al. (2011). «Troubles internalisés et externalisés de l'élève et risque d'inéquité dans une situation de violence à l'école», dans D. Curchod-Ruedi et al. (dir.), *La santé psychosociale des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-30.
- DRÉANO, C. et B. GAILLARD (2002). «Étude des représentations du psychologue chez des enseignants dans une perspective d'aide aux enfants en difficulté à l'école», *Psychologie et éducation*, 51, p. 79-94.
- DUPRIEZ, V. (2003). «De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements», *Cahier de recherche du GIRSEF*, 23, p. 1-20.
- EBERSOLD, S. (2006). «La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école», *Reliance*, 4(33), p. 37-39.

- ECKHART, M. et al. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter* [Effet à long terme de l'intégration scolaire. Une étude empirique sur l'importance de l'expérience d'intégration à l'école pour le statut social et professionnel chez les jeunes adultes], Berne, Haupt-Verlag.
- FRASER, B.J. et al. (1987). «Syntheses on educational productivity research», *International Journal of Educational Research*, 11(2), p. 145-252.
- FREEMAN, S.F. et M.C. ALKIN (2000). «Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education setting», *Remedial and Special Education*, 21(1), p. 3-18.
- GARBO, R. et O. ALBANESE (2006). «L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-44.
- GUIDOUX, L. et L. MÉGROZ (2000). «Équipe pluridisciplinaire et travail en réseau», dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violences à l'école: fatalité ou défi?*, Bruxelles, De Boeck, p. 293-314.
- HAEBERLIN, U. (1998). «Une scolarité intégrée apporte plus d'avantages», *Éducateur*, 8, p. 30-31.
- HAGGER, H. et D. MACINTYRE (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of a School-Based Teacher Education*, Berkshire, Open University Press.
- KATZ, J. et P. MIRENDA (2002a). «Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits», *International Journal of Special Education*, 17(2), p. 14-24.
- KATZ, J. et P. MIRENDA (2002b). «Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits», *International Journal of Special Education*, 17(2), p. 25-35.
- LAFORTUNE, L., P.-A. DOUDIN et D. CURCHOD-RUEDI (2010). «Inclusion et intégration vers une équité sociopédagogique», *Cahier du CERFEE*, 27/28, p. 187-205.
- LAUTREY, J. (1990). «Des conceptions unitaires aux conceptions pluralistes du développement cognitif», *Archives de psychologie*, 58(225), p. 185-196.
- LISCHER, R. (2007). «Analyse statistique de la situation de l'offre en pédagogie spécialisée», *Pédagogie spécialisée*, 2, p. 18-23.
- LOGAN, K.R. et D.M. MALONE (1998). «Instructional contexts for students with moderate, severe, and profound intellectual disabilities in general education elementary classrooms», *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, p. 62-75.
- MEYNCKENS-FOUREZ, M. (2010) «Au-delà des pièges qui paralysent les équipes, comment construire un espace de confiance?», *Thérapie familiale*, 31(3), p. 195-214.

- MOREAU, J., P.-A. DOUDIN et P. CAZES (2000). « Étude de la variabilité intra-individuelle par l'analyse des correspondances », dans J. Moreau, P.-A. Doudin et P. Cazes (dir.), *Analyse des correspondances et techniques connexes. Approches nouvelles pour l'analyse statistique des données*, Heidelberg, Springer, p. 105-119.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2010). *Regards sur l'éducation 2010 : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) (2001). *CIF – Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, Genève, OMS.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) (2007). *CIF-EA – Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : version pour enfants et adolescents*, Genève, OMS.
- PALLADINO SCHULTHEISS, D.E. (2005). « Le rôle des relations socioémotionnelles dans les transitions scolaires et professionnelles », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), <<http://osp.revues.org/index659.html>>, consulté le 13 octobre 2011.
- PELGRIMS, G. (2001). « La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées », dans C. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations. Raison éducative*, p. 215-240.
- PELGRIMS-DUCREY, G. et P.-A. DOUDIN (2000). « Discrimination des garçons : biais dans le processus de signalement-diagnostic-réorientation scolaire », *Psychoscope. Journal de la Fédération suisse des psychologues*, 5, p. 11-14.
- RAMEL, S. et S. LONCHAMPT (2009). « L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire », dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, p. 47-75.
- REUHLIN, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.
- RIEBEN, L., A. DE RIBAUPIERRE et J. LAUTREY (1990). « Structural invariants and minimal modes of processing : On the necessity of a minimal structuralist approach of development for education », *Archives de psychologie*, 58, p. 29-53.
- ROUSSEAU, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- SCRUGGS, T.E. et M.A. MASTROPIERI (1996). « Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995 : A research synthesis », *Exceptional Children*, 63(1), p. 59-74.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux, adoptée par la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 10 juin, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>>, consulté le 10 octobre 2011.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, UNESCO.
- WORINGER, V. (1996). « La violence en milieu scolaire primaire », *Revue médicale de la Suisse romande*, 115, p. 341-345.



Mieux faire l'école pour nous aider à voir grand!

Le cas des adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Nadia Rousseau

*Université du Québec
à Trois-Rivières
nadia.rousseau@uqtr.ca*

Sylvie Fréchette

*Université du Québec
à Trois-Rivières
sylvie.frechette@uqtr.ca*

Karen Tétreault

*Université du Québec
à Trois-Rivières
karen.tetreault@uqtr.ca*

Nancy Théberge

*Université du Québec
à Trois-Rivières
nancy.theberge@uqtr.ca*

Ce chapitre fournit une description riche de sens sur l'école telle qu'elle est perçue par les adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Il aborde tant l'influence du type de placement (classe ordinaire, classe spéciale et école spéciale) sur l'obtention d'un premier diplôme que des suggestions sur une série de stratégies proposées par les non-diplômés, pour faire de l'école un milieu stimulant qui permet aux adolescents de voir grand, au lendemain de l'école. L'obtention d'un premier diplôme d'études représente un important défi pour les élèves handicapés et les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Malheureusement, le discours populaire¹ et bon nombre d'énoncés issus des acteurs de l'éducation abordent ce défi sous l'angle du décrochage, soit l'abandon des études sans avoir obtenu un diplôme du secondaire (MEQ, 2003). Pourtant, il s'agit là d'une problématique beaucoup plus complexe.

1. La complexité du décrochage scolaire

Le décrochage scolaire ne se limite pas au simple fait de quitter l'école sans diplôme. Il est plutôt le résultat d'un long processus pour l'élève et souvent un tremplin vers d'autres institutions scolaires susceptibles de mener à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. Alors que le diplôme renvoie à un acte par lequel une autorité compétente atteste qu'un élève a terminé avec succès un programme d'études, la qualification renvoie plutôt à l'ensemble de ce qui constitue le niveau de capacité ou de formation reconnu à un travailleur.

1.1. Un processus complexe

Selon Leclercq et Lambillotte (1997), le décrochage scolaire est le résultat d'un processus progressif et lent qui s'explique par un cumul de facteurs internes ou externes au système scolaire, et qui mène à un désintérêt envers les études. Le décrochage scolaire est donc la conséquence des exigences cognitives et personnelles, associées à plusieurs facteurs d'ordre personnel, social ou scolaire.

1. Il est fréquent qu'un média, écrit ou visuel, se prononce sur le décrochage scolaire, y associant la grande majorité du temps un manque d'effort, de motivation ou d'engagement chez les élèves (Dion-Viens, 2010; Dufault, 2010; Lavoie, 2010; Robitaille, 2010).

D'autres auteurs écrivent aussi dans le même sens. Nous retenons ici les propos de Bloch et Gerde (2004), qui expliquent le décrochage scolaire par la fragilisation, voire par la destruction des liens qui unissent l'élève, l'école et la société. Ces auteurs voient dans le décrochage scolaire une manifestation concrète de l'incompatibilité entre l'élève et son école. Pour illustrer cette perspective, pensons un instant à un élève qui n'arrive plus à trouver sa place et à s'adapter à son milieu scolaire et où, réciproquement, l'école n'arrive plus à répondre à ses réels besoins. Dans cette perspective, il est peu surprenant de constater que les élèves qui décrochent de l'école partagent plusieurs caractéristiques. Les propos de Potvin *et al.* (2004) résument bien le consensus scientifique qui règne sur le décrochage scolaire et les principales caractéristiques qui y sont associées :

Les chercheurs s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel qui résulte d'une combinaison de facteurs en interaction les uns avec les autres. La décision d'abandonner l'école ne se fait pas sur un coup de tête. Elle résulte plutôt de frustrations accumulées sur une longue période. Ces frustrations sont engendrées par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents. Progressivement, les décrocheurs se désengagent et s'éloignent de l'école (p. 2).

1.2. Un tremplin vers une autre organisation scolaire

Certes, il est vrai que les élèves qui décrochent s'éloignent de l'école, mais plus précisément, ils s'éloignent de cette école « incompatible » pour tenter une nouvelle expérience dans de nouveaux contextes scolaires. En effet, plusieurs travaux récents font émerger la persévérance des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation dans la poursuite de leurs objectifs scolaires. Au Québec, cette situation est particulièrement marquée dans la transition du secteur des jeunes (école obligatoire jusqu'à 16 ans) au secteur des adultes (école accessible à partir de 16 ans). Ainsi, Rousseau *et al.* (2009, 2010) et d'Ortun (2009) mettent en évidence la présence accrue de ces adolescents dits « décrocheurs » dans les centres de formation aux adultes. Cette situation fait état, et de façon éloquente, de la persévérance des élèves décrocheurs ! Il s'agit là d'un paradoxe, certes, mais qui s'explique très bien, d'une part, par l'incompatibilité entre eux et leurs écoles secondaires et, d'autre part, par cette volonté toujours

présente de réussir à l'école pour accéder à de meilleurs emplois. Une garantie de succès professionnel, en quelque sorte (Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004).

2. L'incompatibilité entre l'élève et l'école : quelques pistes

Il est de plus en plus facile d'accéder à des recherches ayant comme objet d'étude une dimension ou une autre de l'expérience scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ce qui retient l'attention est souvent le sentiment d'être incompris par l'école : l'incompréhension qui peut se traduire par un manque de confiance en soi, le sentiment d'être dans une filière dévalorisée de l'école (la classe d'adaptation scolaire), les relations difficiles avec les intervenants scolaires et l'impression d'être associé à un groupe d'élèves qui ne peuvent réussir (Rousseau *et al.*, 2010 ; Trottier et Gauthier, 2007 ; Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000 ; Klingner et Vaughn, 1999). Cet intérêt pour la perception des élèves est important, puisqu'il aide non seulement à mieux comprendre leur situation, mais aussi à proposer des pistes qui répondent précisément à leurs besoins.

Quelles sont les perceptions des élèves en difficulté en fonction du type de service reçu ? Classe ordinaire, classe spéciale ou classe ressource ? Qu'en pensent les élèves ?

2.1. La classe ressource et la classe spéciale

Interpellés par la difficulté qu'ont les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) à obtenir un premier diplôme, des chercheurs ont mis en évidence qu'au primaire, la majorité des EHDAA préfèrent recevoir des services en classe ordinaire plutôt qu'être retirés dans un local avec un spécialiste (Jenkins et Heinen, 1998, cités dans Kortering et Braziel, 1999 ; Vaughn et Klingner, 1998). Quant aux adolescents, ils apprécient l'aide reçue en classe ressource (à l'extérieur de la classe ordinaire), mais n'apprécient guère les préjugés entourant ces sorties de la classe ordinaire (Crowley, cité dans Kortering et Braziel, 1999). L'étude de Lovitt, Plavins et Cushing (1999) révèle que 130 des 285 élèves en difficulté affirment qu'ils préfèrent demeurer dans la classe ordinaire, alors que 110 d'entre eux apprécient davantage les classes spéciales. L'appréciation

de la classe spéciale repose principalement sur le sentiment que le travail est plus facile à réaliser (Vaughn et Klingner, 1998 ; Lovitt, Plavins et Cushing, 1999), les groupes sont moins nombreux et l'aide plus accessible (Lovitt, Plavins et Cushing, 1999). À l'inverse, ce que les élèves apprécient le moins de la classe spéciale est, essentiellement, la peur de manquer des enseignements importants en classe ordinaire et les préjugés rattachés à ce type de services spécialisés (Vaughn et Klingner, 1998). D'ailleurs, sur la question des préjugés, une étude réalisée auprès de plus de 1 000 élèves des classes spéciales arrive à la conclusion que pour une majorité d'élèves, les sentiments associés à l'expérience scolaire en classe spéciale sont négatifs (Falvey, Givner et Kimm, 1995). Précisons que des études récentes montrent que la décision de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes chez les élèves de 16 à 18 ans repose principalement sur une expérience scolaire négative au secteur des jeunes, et que ce sentiment est plus fort chez les élèves issus de la classe spéciale que chez ceux issus de la classe ordinaire (Rousseau *et al.*, 2009, 2010).

2.2. La classe ordinaire

Les avantages à demeurer en classe ordinaire sont associés, chez les élèves en difficulté, à une plus grande facilité dans la création de liens d'amitié (Vaughn et Klingner, 1998). De plus, la connaissance des difficultés de l'élève par l'enseignant et des stratégies pédagogiques qu'elle sous-tend motive le désir et explique l'appréciation positive de la classe ordinaire par les élèves. Lovitt, Plavins et Cushing (1999) ajoutent que les élèves en difficulté qui sont en classe ordinaire apprécient les défis ; ils ont l'impression d'apprendre davantage et sentent qu'ils sont traités comme des gens « normaux ». Selon ces jeunes, les enseignants les plus aidants sont ceux qui offrent un climat de travail agréable, qui font preuve d'ouverture et qui ont une attitude positive (Kortering et Braziel, 1999). Les élèves ordinaires et ceux qui sont en difficulté aiment avoir un deuxième enseignant présent en classe en soutien au premier. Ils considèrent cette pratique comme une aide précieuse pour tous (Vaughn et Klingner, 1998). Les propos des élèves ne sont pas sans liens avec plusieurs constats de chercheurs et de praticiens en matière d'inclusion. Ainsi, la présence d'une deuxième personne en classe, la connaissance de la nature des difficultés scolaires des élèves et des stratégies efficaces qui y sont associées, soit l'ouverture, soit l'attitude positive et le soutien des enseignants, de même que les relations avec les pairs de la classe ordinaire, sont tous des facteurs associés à la

pratique inclusive efficace (Ancess, 2003; Calderwood, 2000; Jorgensen *et al.*, 1998; Ramel et Lonchampt, 2009; Rousseau, 2010; Schuh et Jorgensen, 2006; Vienneau, 2004; Villa et Thousand, 2005).

2.3. La classe spéciale: à qui revient la décision ?

L'étude de Vaughn et Klingner (1998) précise que 62 % des élèves qui la fréquentent croient que la décision du placement en classe spéciale résulte d'une entente entre leurs parents et leurs enseignants. Par ailleurs, 14 % estiment plutôt que cette décision est prise par la direction de l'école en collaboration avec les enseignants, alors que 13 % des élèves croient que seuls les parents sont responsables du choix. Néanmoins, l'étude de Lovitt, Plavins et Cushing (1999) stipule que la majorité des élèves connaissent les raisons pour lesquelles ils ont été dirigés en classe spéciale. Une étude de cohorte réalisée en contexte québécois révèle plutôt que les élèves en connaissent très peu sur la nature précise de leurs difficultés. Bien qu'ils arrivent à établir globalement les difficultés rencontrées (par exemple, apprentissage, comportement, etc.), ils sont, pour la très grande majorité, incapables de préciser la nature exacte des difficultés ni même la nature des services reçus au secondaire (par exemple, orthopédagogue, technicien en éducation spécialisée, psychologue, etc.) (Rousseau, Tétrault et Vézina, 2006).

C'est pour illustrer à la fois la persévérance des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et poser un regard critique relativement au choix du placement (ordinaire, ordinaire avec classe ressource, classe spéciale) que nous nous attarderons au portrait scolaire de deux cohortes d'élèves québécois. Qui arrive à obtenir un premier diplôme et après combien d'années passées sur les bancs d'école? Quelles pistes les élèves n'ayant pas obtenu de diplôme ont-ils à proposer aux praticiens? Comment ces élèves voient-ils leur avenir dans le monde du travail?

3. Une étude rétrospective auprès d'élèves québécois

L'étude rétrospective réalisée entre 1983 et 2004 comprend deux types d'analyses qui se complètent pour offrir un portrait riche des différents facteurs qui influent sur l'obtention d'un premier diplôme.

Tout d'abord, des analyses statistiques descriptives ont été effectuées sur des données relatives au parcours scolaire de 10 059 élèves d'une région administrative du Québec. Ces élèves se répartissent dans trois cohortes selon l'année de leur entrée dans le système scolaire. Au moment de la collecte des données en juin 2004, les élèves de la cohorte 1983 avaient entre 25 et 26 ans, ceux de la cohorte 1988 étaient âgés de 21 ou 22 ans et, enfin, ceux de la cohorte 1992 étaient âgés de 16 ou 17 ans. Seules les données relatives aux cohortes de 1983 et de 1988 font l'objet de ce chapitre. Ces deux cohortes totalisent 6 889 élèves.

Ensuite, des analyses qualitatives ont permis le traitement d'entrevues effectuées en 2005 auprès de 116 élèves issus des cohortes mentionnées précédemment. Au cours de ces entrevues semi-dirigées d'une durée moyenne d'une heure, les participants étaient invités à s'exprimer librement sur leur expérience scolaire. Enfin, une attention particulière a été portée aux élèves ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans l'analyse des données, et ce, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives. Que peut-on apprendre de ces élèves pour mieux faire l'école?

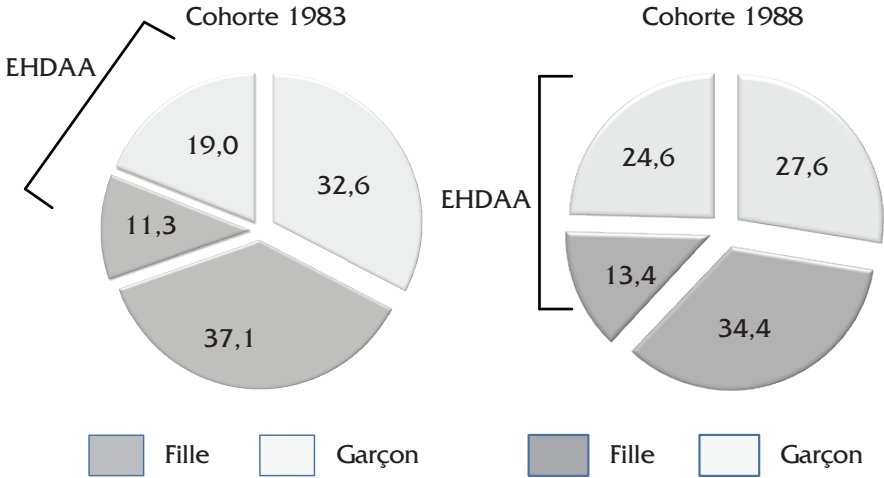
4. Mieux faire l'école: pourquoi et comment?

Pour répondre à cette importante question, nous examinerons l'expérience scolaire de ces nombreux élèves, d'une part, sous l'angle de la diplomation et, d'autre part, sous l'angle des facteurs favorables à leur persévérance scolaire.

4.1. Diplômé ou non? Regard selon le genre et la présence ou non d'un handicap ou d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Afin de bien comprendre la proportion d'élèves ordinaires et d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, nous avons cru bon d'en faire une illustration graphique (voir la figure 11.1).

FIGURE 11.1. Répartition des élèves selon le code de difficulté et le genre



Source: Auteurs.

La figure 11.1 illustre, pour chacune des cohortes, les pourcentages d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon le genre². Ainsi, pour la cohorte 1983, cette proportion d'élèves totalise 30,3%, alors qu'elle totalise 38,0% pour la cohorte 1988. Dans les deux cas, le nombre de garçons ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est plus élevé que celui des filles.

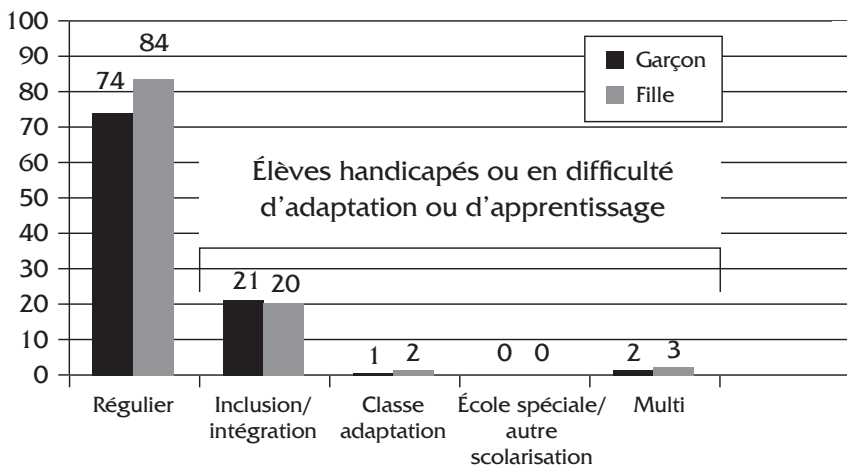
Pour mieux comprendre le parcours scolaire des élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, nous avons étudié leur situation particulière en fonction de leur placement scolaire. Plusieurs placements sont possibles à l'intérieur du système scolaire québécois. En effet, les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peuvent poursuivre leurs études à l'intérieur d'une classe ordinaire, en inclusion/intégration. Cette première option est associée à l'accès au service à l'intérieur de la classe ordinaire (inclusion) ou à un maximum de 50% du temps de classe réalisé à l'extérieur de la classe ordinaire (intégration)

2. Les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont été identifiés par leur école au moins une fois durant leur parcours scolaire.

pour recevoir les services spécialisés. Un deuxième placement peut être effectué en classe d'adaptation scolaire. Cette deuxième option demande nécessairement que tous les services spécialisés soient donnés à l'extérieur de la classe ordinaire et à l'intérieur d'une classe composée uniquement d'élèves ayant aussi des défis particuliers similaires ou différents. Dans un troisième type de placement, on retrouve l'école spéciale, école composée d'un minimum de 50% d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Enfin, un quatrième type de placement que nous nommerons « scolarisation particulière » comprend les services éducatifs ou spécialisés reçus à l'extérieur de la classe, voire de l'école (scolarisation à la maison, scolarisation à l'hôpital, scolarisation en centre d'accueil).

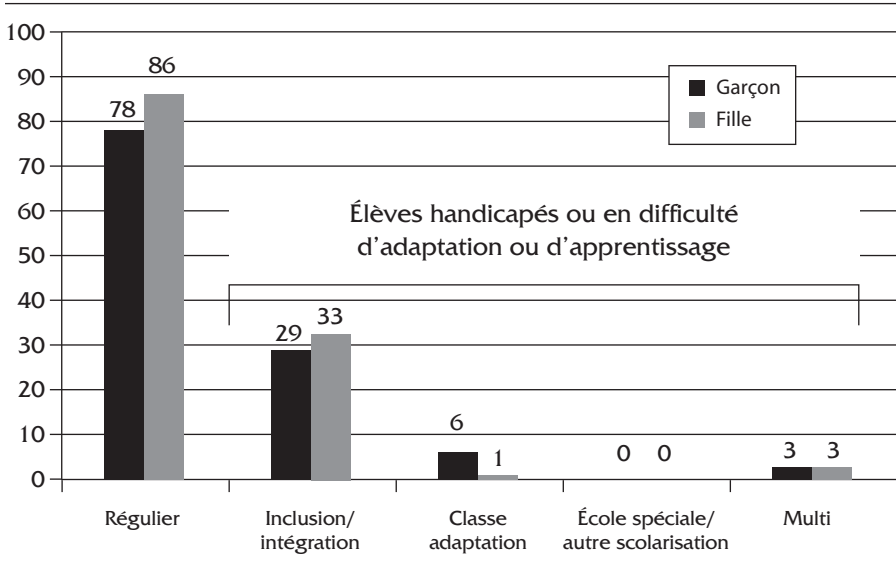
Les figures 11.2 et 11.3 présentent le taux d'obtention de diplôme chez les élèves âgés de 17 ans, l'âge auquel les élèves n'ayant eu aucun redoublement obtiennent normalement leur premier diplôme. Chez les élèves fréquentant une classe ordinaire, ce taux se situe à 79% pour la cohorte 1983 et à 82% pour la cohorte 1988. Précisons qu'aucun élève ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage n'a terminé son parcours scolaire uniquement en classe ordinaire. Ainsi, pour les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ce taux varie selon le type de placement.

FIGURE 11.2. Diplômés selon le parcours normal (17 ans) – cohorte 1983



Source: Auteurs.

FIGURE 11.3. Diplômés selon le parcours normal (17 ans) – cohorte 1988

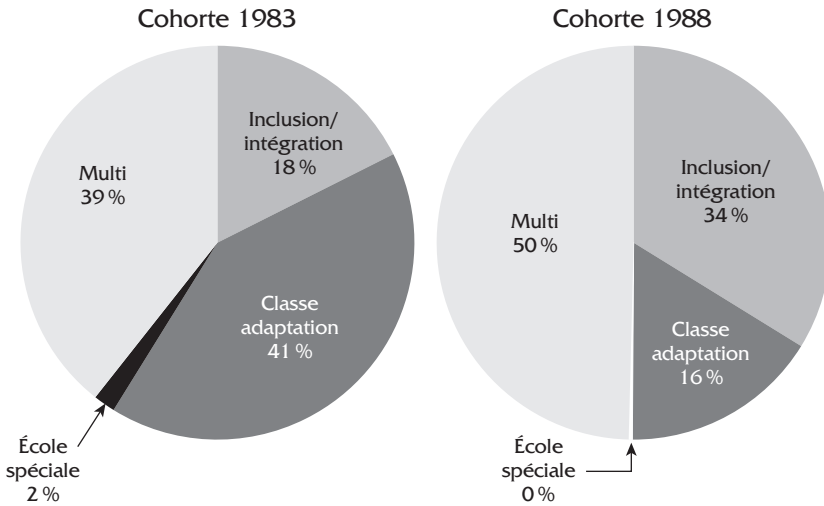


Source: Auteurs.

Comme l'illustrent clairement les figures 11.2 et 11.3, l'obtention d'un premier diplôme à 17 ans, soit l'âge de diplomation selon un parcours normatif, représente un défi de taille chez les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. D'une part, les élèves bénéficiant du type de placement inclusion/intégration sont de loin très avantagés lorsqu'on les compare aux élèves bénéficiant des autres types de placement. Notons aussi un léger avantage chez les filles, et ce, particulièrement pour la cohorte 1988. L'école spéciale, de même que la scolarisation particulière n'apportent aucune diplomation.

La figure 11.4 apporte toutefois un bémol à ces constats, compte tenu du très petit nombre d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui bénéficient d'un placement inclusion/intégration.

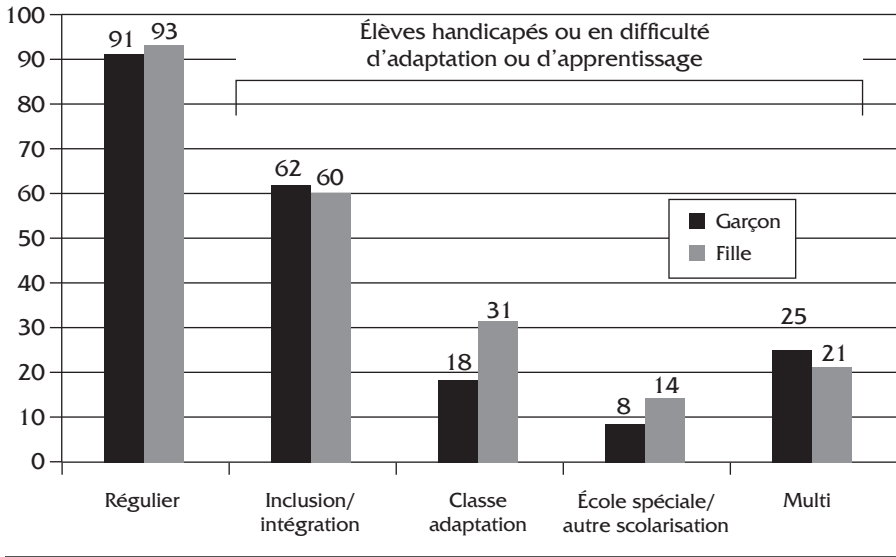
FIGURE 11.4. Répartition des types de placement chez les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage



Source: Auteurs.

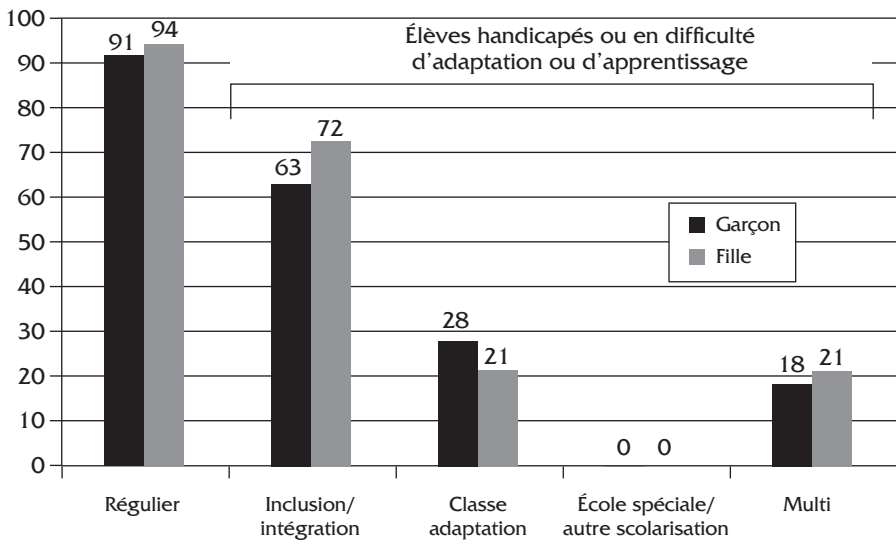
Les figures 11.5 et 11.6 sont en quelque sorte une manifestation tangible de la persévérance scolaire de nombreux élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ainsi, on observe une forte augmentation de la diplomation chez les élèves qui ont poursuivi leurs efforts. Une fois de plus, le placement inclusion/intégration se démarque clairement des autres types de placement scolaire quant à l'obtention d'un premier diplôme (de 60 à 72% des élèves qui bénéficient de ce type de placement) et continue de favoriser les filles de la cohorte 1988. La classe d'adaptation scolaire apporte des résultats plus discrets avec un taux de diplomation des élèves issus de ce type de placement variant de 18 à 31%. Les placements multiples donnent des résultats similaires aux classes d'adaptation scolaire. Enfin, l'école spéciale est sans équivoque le type de placement où l'on retrouve une absence ou au mieux une faible proportion de diplomation. Chez les élèves de la classe ordinaire, les taux d'obtention de diplôme sont de loin beaucoup plus élevés, variant de 91 à 94% et favorisant légèrement les filles.

FIGURE 11.5. Diplômés avant l'âge de 22 ans – cohorte 1983



Source: Auteurs.

FIGURE 11.6. Diplômés avant l'âge de 22 ans – cohorte 1988



Source: Auteurs.

4.2. Comment faire de l'école un milieu où l'on peut voir grand : suggestions des élèves sans diplôme

Lors des entrevues, les élèves non diplômés ont fait part des améliorations qui pourraient, selon eux, être apportées pour favoriser leur réussite scolaire. Ces suggestions gravitent autour de quatre dimensions, soit l'engagement de l'élève, l'engagement de l'enseignant, le soutien parental et l'organisation scolaire.

4.2.1. L'engagement de l'élève

Pour réussir à l'école, le jeune doit être disposé à faire son bout de chemin. Il doit également se conformer aux règles en vigueur dans la classe et dans l'école. Le jeune doit être disposé à s'engager dans ses études et développer une attitude active en se responsabilisant. Un jeune témoigne : *L'école ne peut rien faire. C'est toi qu'il faut que tu veuilles y aller. Dans le fond, si tu ne veux pas t'aider, ils ne peuvent pas t'aider. Mais si toi, tu t'aides, les autres vont t'aider.* Le jeune doit donc foncer, éviter le découragement et travailler sur sa motivation. *Il faut [que les élèves] fassent bien leurs devoirs.* Il doit également comprendre que l'école le prépare à un bel avenir pour pouvoir faire plein d'activités.

Le jeune doit accepter de vivre en harmonie avec les autres élèves ainsi qu'avec les enseignants, en respectant les règlements de l'école. Ainsi, le jeune qui éprouve des difficultés comportementales devrait *arrêter de faire à [sa] tête* et éviter *de faire contre les règles*. Certains s'expriment aussi sur le manque de sérieux avec lequel des élèves abordent le travail. En effet, *ce n'est pas assez discipliné. [...] Il y a des élèves qui parlent tout le temps.* Ce manque de discipline peut mener à la démotivation de certains élèves.

4.2.2. L'engagement de l'enseignant et de l'enseignante

Les jeunes ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage requièrent une attention individuelle soutenue de la part de l'enseignant. Selon eux, cette attention se manifeste par une écoute attentive et le respect de leur rythme d'apprentissage. Elle se traduit également par des attentes élevées et des encouragements. Enfin, une offre d'activités variées contribue à l'appréciation des enseignants.

L'écoute attentive

Les jeunes apprécient l'enseignant qui est attentif à leurs besoins. Cet enseignant attentif est capable de repérer les manifestations d'incompréhension de la part des élèves. Que ce soit au primaire, au secondaire ou au secteur professionnel, les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage requièrent une aide immédiate pour résoudre leur problème. Ils ne peuvent attendre! Selon eux, l'enseignant devrait donc leur accorder l'attention dont ils ont besoin, et ce, au moment où ils en ont besoin. En se rendant compte des difficultés particulières de compréhension de certains élèves, l'enseignant pourrait s'adapter en modifiant *sa façon d'expliquer la matière*. Ainsi, même si la majorité des élèves semblent se satisfaire d'un mode d'explication, l'enseignant devrait s'assurer que tous les élèves ont bien compris. Les jeunes suggèrent l'utilisation de plusieurs modes de communication dont, par exemple, des consignes écrites sur un support visuel tel que le tableau, et puis reprises verbalement afin de rejoindre davantage d'élèves. En effet, il ne suffit pas de dire *Regardez sur le tableau, débrouillez-vous, c'est expliqué*.

Le respect du rythme d'apprentissage

Selon les jeunes, l'enseignant se trouve régulièrement confronté à un paradoxe. D'un côté, il doit enseigner à de grands groupes d'élèves, mais de l'autre, il doit rejoindre chaque élève individuellement. Les jeunes concluent donc que l'enseignement est souvent conçu pour une classe entière ou un grand groupe d'élèves, ce qui ne tient pas compte des besoins particuliers de certains. L'enseignant *fait [son] cours pour 30 quelques élèves, il ne fait pas un cours juste individuel pour [un élève]*. Tous les élèves doivent donc suivre le rythme imposé par l'enseignant, bien que le leur soit plus lent ou différent. L'enseignant, selon les jeunes, aurait avantage à offrir un enseignement différencié qui tienne compte des rythmes d'apprentissage.

Les attentes élevées

Les jeunes estiment que c'est important que l'enseignant soit exigeant à leur égard. Cette exigence représente pour eux une démonstration de son intérêt à leur égard. C'est aussi une façon de dire aux jeunes ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qu'ils sont capables de faire des choses. Cette attitude, bien qu'elle ne puisse

pas plaire à tous, se manifesterait, par exemple, lorsque l'enseignant réclamerait un travail bien fait. Ne se contentant pas d'un travail bâclé, il demande à l'élève de le recommencer pour satisfaire à des normes de qualité, car [il veut] *que tu réussisses, [...] que tu réussisses ta feuille.* [Il est] *là pour ça.*

Les encouragements

Les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage disent tout haut leur besoin d'encouragements. Or, bien souvent, ce sont selon eux les élèves qui réussissent ou encore *juste les premiers de classe* qui obtiennent une reconnaissance pour leur travail. L'élève en difficulté n'en reçoit guère, disent-ils. Ainsi, ils suggèrent d'officialiser une forme de reconnaissance *une fois par semaine par une lettre pour l'élève qui a bien travaillé ou qui a performé.* Ce pourrait être aussi *une activité..., quelque chose de spécial... pour motiver.* Enfin, à l'élève *[...] qui veut, mais qui n'est pas capable, [...] lui montrer qu'il est capable* soit, notamment, en reconnaissant les aspects de la tâche qu'il a réussi, soit en organisant une activité dont on sait qu'il pourra la mener à bien. L'enseignant pourrait ainsi souligner les bons coups et les efforts. Ainsi, ce ne serait *pas tout le temps les mêmes* qui recevraient des encouragements.

L'offre d'activités pédagogiques variées

Les jeunes sont d'avis que l'enseignant efficace cherche à capter l'attention de ses élèves. Il peut le faire, entre autres, en variant les activités d'enseignement ou d'apprentissage. Il évite de se cantonner à un seul type d'activités, aussi intéressant soit-il. *Ça ferait changement un peu, le monde se tannerait moins vite aussi.* En effet, l'enseignant a avantage à expliquer *de différentes façons et avec passion.* De plus, il pourrait illustrer ses cours par du concret, ce qui aiderait à la compréhension d'informations abstraites. Ainsi, *à la place de parler pendant des heures,* il serait préférable qu'il *donne des exemples, des maquettes, [...] des diaporamas, [...] des photos.*

4.2.3. Le soutien parental

Les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage parlent du rôle de leur entourage en matière de soutien aux études. Ce sont essentiellement les parents qui sont déterminés

comme premiers intervenants pour les aider. Deux dimensions du rôle des parents sont évoquées : le soutien dans les études et l'exercice de la responsabilité parentale.

Le soutien dans les études

Le rôle des parents est, selon les jeunes, de soutenir leurs enfants dans leurs études, c'est-à-dire de les encourager à poursuivre leurs efforts et à persévérer malgré les obstacles. Ce soutien est perçu comme étant important, voire essentiel, car les parents peuvent faire la différence. Les parents qui soutiennent leur enfant sont reconnus comme étant des parents qui valorisent les études et qui donnent [leur] *maximum* [...] pour que [leur enfant] aille le plus loin possible dans ses études.

L'exercice de la responsabilité parentale

Selon les jeunes, le soutien parental peut aussi se manifester par la compréhension dont font preuve les parents. Ainsi, les jeunes apprécient leur présence bienveillante et généreuse et leur prise en compte des difficultés qu'ils vivent. Ce sont *de bonnes personnes* [...] qui entourent, sur lesquelles les jeunes peuvent s'appuyer. Les parents suggèrent des avenues à emprunter, guident et donnent des conseils qui sont des invitations à agir et non des diktats. Les parents veillent à éduquer et à former leur enfant. Selon les jeunes, l'école prend ensuite le relais pour les instruire et aider à développer chez eux des compétences qui ne sont pas expressément du ressort de leurs parents. Les jeunes apprécient lorsque leurs parents sont *plus présents dans l'école* et participent aux activités de l'école.

4.2.4. L'organisation scolaire

Des jeunes ont également fait des suggestions par rapport au fonctionnement de l'école. Ces suggestions touchent le ratio maître/élèves, le parcours des élèves, le milieu de vie et, enfin, le dialogue parents-école.

Le ratio maître/élèves

Déplorant qu'il y ait *de trop gros groupes*, les jeunes suggèrent d'en diminuer la taille. Plusieurs raisons sont évoquées pour appuyer cette suggestion. Premièrement, l'enseignant peut accorder une aide

individuelle plus facilement dans les petits groupes. Les élèves sont ainsi capables d'y intervenir avec davantage de liberté. De plus, ils sont susceptibles de se concentrer et d'écouter plus aisément lorsque les groupes sont composés d'un peu moins d'élèves. Enfin, ils estiment que dans ces groupes, la gestion de la classe est simplifiée.

Comme l'exprime un jeune, que peut faire l'enseignant avec 30 quelques élèves dans une classe? Selon les jeunes, la taille du groupe aurait un effet direct sur la capacité des enseignants à intervenir efficacement auprès de tous les élèves et à répondre équitablement à leurs besoins particuliers.

La taille du groupe peut aussi représenter un frein pour les élèves puisque, selon eux, les grands groupes n'encouragent pas la convivialité. Certains élèves disent souffrir de ne pas pouvoir intervenir aussi souvent qu'ils le voudraient. Une élève témoigne :

J'étais gênée. J'avais peur que le monde rie de moi. Peut-être que dans un plus petit groupe, j'aurais été plus portée à intervenir. Je ne suivais pas parce qu'on était beaucoup par classe.

Le parcours individualisé selon les centres d'intérêt

Prenant exemple sur les programmes de concentration, les jeunes ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage estiment que des programmes particuliers pourraient aussi leur être offerts, en s'appuyant sur leurs centres d'intérêt. En effet, rechercher le centre d'intérêt de l'élève, c'est-à-dire ce qu'il aime ou le motive, serait un bon point de départ *afin de lui offrir des choses ou des activités qu'il aime pour attirer le jeune à l'école et lui enlever les cours qui sont moins importants pour enfin lui offrir quelque chose plus dans son style.* On pourrait donc intégrer *des personnes en cheminement particulier [aux concentrations] au régulier.* Un élève précise : *L'année où j'ai décroché, si on m'avait accordé de poursuivre les matières que j'aimais en dehors du niveau dans lequel j'étais, l'année transitoire, [...] peut-être qu'il y aurait eu plus de chances que je reste.*

Le milieu de vie

Afin que les élèves aient le goût de fréquenter quotidiennement l'école, il conviendrait, selon eux, de créer un milieu de vie agréable, tel *un milieu familial.* Un tel milieu contribuerait à l'épanouissement d'un sentiment d'appartenance chez les élèves. On suggère deux avenues :

proposer des activités et aménager l'extérieur de l'école. L'école pourrait ainsi offrir aux élèves des activités en dehors des disciplines enseignées. Par exemple, *des activités communautaires ou des activités sportives, ou encore une journée pyjama ou [...] des dîners gratuits*. Toutefois, il ne s'agit pas uniquement de créer un milieu de vie à l'intérieur de l'école. L'aménagement extérieur pourrait contribuer à créer un sentiment d'appartenance à l'école et accroître, de ce fait, le goût de fréquenter l'école. Par exemple, *des skateparks ou encore des bancs amèneraient plus de vie dehors, à l'extérieur de l'école*.

Le dialogue parents-école

Les parents occupent une position privilégiée pour suivre le développement de leur enfant et constituent des interlocuteurs crédibles. En conséquence, *la commission scolaire, les enseignants, les directeurs devraient écouter les parents*, affirment les jeunes.

4.3. Que ferai-je demain? Aspirations des élèves sans diplôme

Lorsqu'il est question d'aspirations professionnelles des élèves, quatre dimensions retiennent l'attention : la rémunération, la conciliation travail-famille, les relations harmonieuses et la fierté.

4.3.1. La rémunération

Malgré leur situation scolaire difficile, les jeunes sans diplôme souhaitent toujours un emploi pouvant subvenir à leurs besoins : en d'autres termes, un emploi décent. Ainsi, pour reprendre les propos d'un des jeunes : *Je veux bien travailler, mais je ne veux pas faire rire de moi non plus*. Les jeunes sont conscients que, sans diplôme, ils risquent de travailler au salaire minimum. Ils jugent que le salaire minimum, c'est un peu comme se faire *exploiter*. Ce que les jeunes souhaitent avant tout, c'est d'avoir un bon salaire pour s'assurer *d'une meilleure qualité de vie*.

4.3.2. La conciliation travail-famille

Malgré leur jeune âge, le discours des jeunes traduit déjà des préoccupations relatives à la conciliation travail-famille, et ce, même si, au moment des entrevues, ils n'avaient, pour la grande majorité, pas

d'enfants. Ainsi, les jeunes conviennent qu'il est difficile de concilier le travail et une vie familiale et sociale lorsqu'on doit accomplir son quart de travail. Ils disent donc qu'ils préféreraient des horaires de jour, ce qui leur permettrait de prendre soin de leurs enfants, le cas échéant. En fin de compte, ce qu'ils désirent le plus, c'est *avoir un emploi stable avec des heures quand même assez fixes*.

4.3.3. Les relations harmonieuses

Les jeunes cherchent un emploi dans un milieu de travail agréable, mais plus que tout, ils espèrent être entourés de collègues avec lesquels ils entretiendront des relations harmonieuses : *Il faut que je sois bien entourée*. Ceci dit, les relations harmonieuses ne se limitent pas à la présence de collègues, mais touchent également des dimensions attitudeles telles que *le respect, le calme et le respect des droits*. Les jeunes espèrent également travailler dans un milieu stimulant qui procure motivation et sentiment de compétence professionnelle. En somme, les jeunes souhaitent un emploi stimulant où il est possible d'apprendre et de relever des défis, et même parfois de s'amuser.

4.3.4. La fierté

La fierté traduit les retombées personnelles souhaitées du travail, retombées qui viendraient pallier l'expérience de vie négative. Cette citation rend bien compte de ce constat : *Il faut que ça aille bien puis il faut que je sois fière de moi. Sinon c'est comme dans le reste, ça ne marche pas*.

■ Discussion et conclusion

En observant les résultats obtenus, il est possible de mettre en valeur trois constats quant au cheminement scolaire des jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Tout d'abord, ces élèves atteignent plus difficilement un niveau scolaire permettant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, et lorsque cela se concrétise, ils sont plus âgés. Cette clientèle, qui persévère malgré les embûches présentes sur sa trajectoire, cherche au départ une reconnaissance sociale. Ces élèves essaient, par des voies de scolarisation alternatives, de préserver le lien qui les unit à l'école et, par le fait même, à la société. L'exploitation de l'éducation des adultes en est un exemple.

Cet état de la situation conduit à un deuxième constat : le phénomène de la persévérance scolaire est, tout comme le décrochage scolaire, un phénomène multidimensionnel. En effet, il émerge des résultats que l'engagement réel de chacun des acteurs est une condition à la persévérance scolaire, que celle-ci conduise à un diplôme d'études secondaires ou à une autre forme de qualification permettant à l'élève d'accéder à une meilleure qualité de vie. C'est la combinaison de l'engagement de l'élève, des enseignants, de l'école et de la famille qui est susceptible de rendre accessible le rêve d'une vie meilleure auquel aspirent les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le troisième constat touche les aspirations professionnelles des jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : celles-ci sont essentiellement orientées vers une recherche de qualité de vie. Les jeunes recherchent un salaire décent, mais également un emploi valorisant avec des conditions de travail qui leur permettront de profiter de la vie de famille.

Cette étude a donné une voix aux élèves en difficulté. Il importe de prendre en compte leurs suggestions afin de sensibiliser tous les acteurs qui œuvrent auprès d'eux, pour les accompagner vers une formation qualifiante et une insertion socioprofessionnelle réussie.

Bibliographie

- ANCESS, J. (2003). *Beating the Odds—High Schools as Communities of Commitment*, New York, Teachers College Press.
- BLOCH, M.C. et B. GERDE (2004). «Un autre regard sur les décrocheurs : décrochages et raccrochages scolaires», *Revue internationale d'éducation*, 35, p. 89-97.
- CALDERWOOD, P. (2000). *Learning Community. Finding Common Ground in Difference*, New York, Teachers College Press.
- D'ORTUN, F. (2009). «La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes», dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-100.
- DION-VIENS, D. (2010). «Taux de diplomation. Chaudière-Appalaches première de classe», *Le Soleil*, 21 avril, p. 14.
- DUFAULT, F.P. (2010). «Décrochage dans les écoles secondaires. L'Outaouais ne s'en tire pas si mal», *Le Droit*, 20 avril, p. 7.

- FALVEY, M.A., C.C. GIVNER et C. KIMM (1995). «What is an inclusive school?», dans R.A. Villa et J.S. Thousand (dir.), *Creating an Inclusive School*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, p. 1-12.
- JORGENSEN, C. *et al.* (1998). «Innovative scheduling, new roles for teachers, and heterogeneous grouping: The organizational factors related to student success in inclusive schools», dans C. Jorgensen (dir.), *Restructuring High Schools for all Students: Taking Inclusion to the Next Level*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 49-70.
- KLINGNER, J.K. et S. VAUGHN (1999). «Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities», *Exceptional Children*, 66(1), p. 23-37.
- KORTERING, L.J. et P.M. BRAZIEL (1999). «Staying in school: The perspective of ninth-grade students», *Remedial and Special Education*, 20(2), p. 106-113.
- LAVOIE, G. (2010). «Conseil général du PLQ. Charest demande une autre chance», *Le Soleil*, 19 avril, p. 5.
- LECLERCQ, D. et T. LAMBILLOTTE (1997). *À la rencontre des décrocheurs: plaidoyer pour une pédagogie du cœur. Le point sur la recherche en éducation*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.
- LOVITT, T., M. PLAVINS et S. CUSHING (1999). «What do pupils with disabilities have to say about their experiences in high school?», *Remedial and Special Education*, 20(2), p. 67-76.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). «Abandon scolaire et décrochage: les concepts», *Bulletin statistique de l'éducation*, 25, Québec, Gouvernement du Québec.
- POTVIN, P. *et al.* (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*, Québec, Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- RAMEL, S. et S. LONCHAMPT (2009). «L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire», *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, p. 47-75.
- ROBITAILLE, A. (2010). «Le septennat de Jean Charest – Des comptes à rendre. Le premier ministre a-t-il été à la hauteur de ses "grands slogans"?», *Le Devoir*, 17 avril, p. A1.
- ROUSSEAU, N. (2010). «Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage», dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Nouveau regard*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-108.
- ROUSSEAU, N., K. TÊTREAU et C. VÉZINA (2006). «Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)», dans N. Rousseau et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorables*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-39.
- ROUSSEAU, N. *et al.* (2009). «J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes!», dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-28.

- ROUSSEAU *et al.* (2010). «L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie!», *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), p. 154-176.
- ROYER, C., G. PRONOVOST et S. CHARBONNEAU (2004). « Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois : ce qui compte pour eux », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-69.
- SCHUH, M.C. et C.M. JORGENSEN (2006). «From special education teacher to inclusion facilitator: Role revelations and revolutions», dans C.M. Jorgensen, M.C. Schuh et J. Nisbet (dir.), *The Inclusion Facilitator's Guide*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., p. 1-23.
- TROTTIER, C. et M. GAUTHIER (2007). «Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires», dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... les jeunes et le travail*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 173-193.
- VAUGHN, S. et J. KLINGNER (1998). «Student's perceptions of inclusion and resource room settings», *The Journal of Special Education*, 32(2), p. 79-88.
- VIENNEAU, R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.
- VILLA, R.A. et J.S. THOUSAND (dir.) (2005). *Creating an Inclusive School*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- YSSELDYKE, J., B. ALGOZZINE et M.L. THURLOW (2000). *Critical Issues in Special Education*, 3^e édition, Boston, Houghton Mifflin.

E

|

T

R

A

P



**LES TRANSITIONS
ET LES RESSOURCES
TRANSVERSALES**

CHAPITRE



**Une psychologie
des transitions**
Des ruptures aux ressources

Tania Zittoun
Université de Neuchâtel, Suisse
tania.zittoun@unine.ch

Les transitions que peuvent vivre des enfants et de jeunes adultes, telles qu'elles ont lieu lors du passage entre deux cadres de formation, ou de la famille à l'école, ou encore en cas de déménagement, s'inscrivent dans la longue ligne de transitions qui ponctuent toute trajectoire de vie. Dans ce chapitre, nous commençons par rappeler la place des transitions dans ces trajectoires dans une perspective de psychologie socioculturelle. Nous proposons ensuite de considérer les transitions comme des dynamiques de réajustement qui font suite aux ruptures que vivent les personnes. Nous présentons trois types de processus qui peuvent être reconnus dès que s'engagent des transitions : des processus d'apprentissage et de construction de connaissances qui permettent de développer de nouvelles manières de comprendre et d'agir ; des dynamiques de changement identitaire, qui sont liées à de nouvelles relations sociales, à des enjeux de reconnaissance et d'estime de soi ; et des processus de construction de sens de la rupture, qui permettent à la personne d'en gérer les émotions, de les situer dans un champ de valeurs ou de les inscrire dans un récit de soi. Nous montrerons ces trois aspects – apprentissage, identité, sens – et ce qu'ils demandent pour le développement. Enfin, nous indiquons quelles ressources les personnes peuvent trouver pour faciliter ces processus. De cette manière, nous espérons donner au lecteur un certain nombre de notions facilitant l'analyse des situations de transition auxquelles il peut être confronté, tout en indiquant des moyens d'établir et de valoriser l'usage de ressources qui font de ces transitions des possibilités de développement.

1. Les transitions dans les trajectoires de vie

Les trajectoires de vie des personnes ont souvent été représentées comme suivant une courbe ou un escalier montant puis descendant, qui irait de l'enfance à la vieillesse avec, à son apogée, le mitan de la vie. D'autres représentations des trajectoires de vie insistent au contraire sur le progrès constant de la vie, où chaque étape représente une marche vers l'étape de développement ou de progrès suivante. En tout temps, les chercheurs et les penseurs du cours de la vie ont distingué des moments typiques de cette trajectoire – comme l'enfance, la jeunesse, les années de parentalité, d'activités professionnelles, de retraite, etc. La durée et la fonction de ces périodes « normales » ont souvent été remises en question : l'allongement de la qualité et de la durée de vie, la complexification de la société qui s'est traduite en un

allongement de la formation, les années de guerre ou alors de développement économique ont modifié les trajectoires dites habituelles. Aujourd'hui, il est difficile de définir des « stades » typiques ou que l'on pourrait croire normaux : il est impossible de définir de manière générale et universelle quand commence et s'achève la jeunesse, ou quand débute la vieillesse.

Toutefois, une chose est certaine : en ce début de *xxi*^e siècle, et dans la plupart des pays industrialisés, les trajectoires de vie des personnes sont ponctuées de nombreuses crises, de points de bifurcation suivis de changements ou de périodes de réinvention. Ce sont ces périodes de transformation que nous appellerons ici transitions (Sapin, Spini et Widmer, 2007). Certaines d'entre elles demeurent relativement typiques et sont souvent mentionnées par la littérature courante et scientifique, comme la transition école-métier ou la transition vers la parentalité. En revanche, d'autres transitions ont plus récemment attiré l'attention des chercheurs. Il s'agit des transitions vécues par les enfants de l'école infantine au primaire, ou du primaire au secondaire, des transitions d'un emploi à un autre durant une vie professionnelle, des transitions liées aux recompositions familiales, de celles qui sont liées à des migrations temporaires ou définitives, ou encore des transitions régulières que font des personnes entre leurs activités de loisirs et leur formation ou leur emploi. Comment caractériser ces transitions ? Qu'ont-elles en commun ou, au contraire, de différent ? C'est ce que nous explorerons après avoir précisé notre perspective théorique.

2. Une perspective socioculturelle du développement

La psychologie dite « culturelle » ou « socioculturelle » s'intéresse à la manière dont les personnes, dans leur environnement social et culturel, rendent la réalité signifiante (Bruner, 1997 ; Cole, 1996 ; Valsiner, 2007). Elle a pour présupposé que l'expérience humaine prend fondamentalement place dans le temps ; elle s'inscrit également dans une culture donnée, que l'on peut voir comme l'accumulation de l'expérience des générations précédentes toujours réinventée. En tant que psychologie, elle s'intéresse à la personne qui sent et qui raisonne, qui se souvient et imagine des alternatives – cette personne étant toujours située dans un temps et un lieu. Cette psychologie socioculturelle s'intéresse donc aux interactions sociales auxquelles prennent part les personnes, mais aussi aux objets (du marteau à l'ordinateur) et aux systèmes de signes

(le langage, ainsi que les représentations sociales, les croyances) qui médiatisent leur rapport au réel et à autrui. Elle considère que la personne est activement engagée dans un travail de construction de sens de la réalité avec d'autres, pour pouvoir communiquer, ou seule, pour pouvoir soutenir son action. Elle considère enfin que ces interactions et ces actions participent au changement de la personne, de son environnement, et donc de leurs rapports toujours revus.

Si tout est changement dans la vie des personnes, il faut se demander ce qui doit être considéré comme développement ; d'un point de vue méthodologique se pose également la question de ce qui peut être étudié. Actuellement, les modèles inspirés des théories dynamiques des systèmes appliqués à la psychologie du développement distinguent, notamment des changements « transitifs » qui font partie des routines des organismes et des personnes (par exemple, le fait que nous mangions un repas différent chaque midi ne remet pas en question le fait que nous mangions à midi), et des changements « intransitifs », qui demandent une restructuration profonde de ces routines et qui sont irréversibles (Valsiner, 2007). Dans ce cas, la disruption d'un équilibre, ou d'une routine cyclique, demande de la personne qu'elle définisse de nouvelles manières de comprendre ou d'agir, ou qu'elle change d'environnement, pour pouvoir changer son rapport à un environnement disruptif. On peut donc considérer que la notion développementale de changement désigne une telle restructuration réussie.

Si l'idée de développement a souvent été associée à l'idée d'un changement qui mène vers une complexité plus grande et une meilleure intégration, ou une plus grande spécialisation des comportements (Werner et Kaplan, 1963), ou encore une meilleure adaptation aux demandes de l'environnement, on peut aussi la comprendre de manière plus relationnelle. Ainsi avons-nous proposé de considérer comme développemental tout changement dans la vie d'une personne qui ne l'aliénait ni elle-même, ni dans sa relation aux autres (Zittoun, 2006a ; Zittoun et Perret-Clermont, 2009). Par cela, nous voulons dire que les changements de la personne ne la conduisent pas à une situation de détresse personnelle où « elle ne sait plus qui elle est », et que ces changements ne l'amènent pas à être irrémédiablement rejetée ou stigmatisée par ses relations sociales ou son environnement plus large. Au contraire, une transition développementale permet un meilleur ajustement entre les besoins de la personne et de la situation, et suscite des changements susceptibles d'amener à leur tour de nouvelles transitions.

3. L'étude des transitions

Considérons donc que les personnes vivent dans un flux constant de changements de moyenne importance. À certains moments, un événement est perçu par une personne comme remettant en question son sens du « normal » ou de l'habituel ; cet événement peut être appelé une « rupture ». Une rupture peut être liée à un événement soudain – un accident, une rencontre –, mais il est souvent relativement prévisible – la fin de la scolarité, un déménagement. Une rupture peut aussi être le résultat d'une lente transformation, par exemple lorsqu'une personne décide en fin de compte de quitter un emploi. Certaines de ces ruptures sont maîtrisables par les personnes, d'autres ne le sont pas. Enfin, certaines sont liées à des événements qui sont susceptibles de toucher beaucoup de personnes à la fois – une guerre, une crise économique –, alors que d'autres sont liées à des événements qui ne touchent que la personne ou son entourage. Ces aspects normatifs ou particuliers, individuels ou partagés, font que les personnes se sentent plus ou moins isolées ou démunies par rapport à ces situations et que, par ailleurs, le groupe ou la société a plus ou moins développé de moyens de faciliter l'expérience ainsi vécue.

La rupture, qui remet en question des manières de fonctionner, appelle des processus de changement qui mèneront la personne à un nouvel état de routine relative ou « allant de soi ». Ce sont ces processus que l'on peut appeler processus de transition. Ceux-ci désignent donc ces dynamiques plus ou moins volontaires par lesquelles la personne cherche à définir de nouvelles manières d'agir ou de nouvelles manières de comprendre. Ils demandent un temps, parfois un espace, pour explorer des possibilités et faire naître des alternatives, essayer et se tromper.

La paire de notions de « rupture » et de « transition » offre une entrée intéressante et importante dans l'étude du développement. Elle permet de reconnaître des moments ou des événements qu'une personne perçoit comme remettant en question l'apparente évidence de son quotidien ou de ce qui allait de soi, et des dynamiques de changements que ces ruptures appellent ou entraînent. Sur le plan théorique, la notion de transition souligne le caractère « processuel » de ces dynamiques et leur caractère relativement global : elles nécessitent souvent des transformations de la personne, de son environnement et un redéveloppement du rapport de la personne à l'environnement. Elle examine ainsi des phénomènes de développement possible.

Sur le plan méthodologique, elle offre une unité d'analyse invitant à examiner, dans le flux du changement, des moments « où ça change plus que d'habitude ». Elle conduit à s'intéresser aux processus de transformation que vivent les personnes à la suite des événements qu'elles perçoivent comme une rupture. Cela demande, notamment, qu'une personne soit susceptible de vivre différentes transitions, dans des domaines divers d'expériences et à des rythmes différents (par exemple, ce qui est lié à ses débuts dans un nouvel emploi est très différent du fait qu'elle aurait récemment perdu un membre de sa famille). Elle admet que ces événements sont parfois très individualisés, que le résultat de ces processus est quelquefois imprévisible et qu'il prend des formes diverses.

Une telle compréhension demande parfois d'aller à l'encontre du sens commun : en effet, s'il est habituellement admis que la jeunesse est la transition de l'enfance à l'âge adulte, en pratique, et de manière plus rigoureuse, il est difficile de définir quand finit l'enfance et quand commence l'âge adulte. En revanche, on peut établir une série de transformations que la personne vit dans différents domaines de sa vie.

4. Les processus de transition

Nous définissons de manière plus précise les processus de transition mobilisés dans de nouvelles situations qui remettent en question les manières de faire et d'agir d'une personne.

4.1. Les transitions et les changements

Certains aspects des transitions font l'objet de recherches depuis de nombreuses années. La psychologie s'est traditionnellement intéressée aux remaniements intellectuels qui suivent un déséquilibre (Piaget, 1964), ou aux apprentissages que ces nouvelles situations exigent (comme dans toute la psychologie de l'apprentissage). D'autres travaux de la psychologie se sont davantage intéressés aux remises en question identitaires que des crises provoquaient (Erikson, 1993) ; les psychologues sociaux insistent également sur les changements de position sociale ainsi suscités.

Plus récemment, les travaux touchent la dépendance mutuelle des enjeux identitaires et d'apprentissage en situation de changement. Monteil (1989) montrait comment la réussite ou l'échec à une tâche

scolaire sont souvent déterminants à la prise de risque identitaire qui est demandée aux élèves; il arrive que ceux-ci puissent plus ou moins la tolérer en fonction de leur parcours d'élève. Billett (2008) montre comment tout apprentissage professionnel ne peut être compris qu'en s'inscrivant dans une histoire de vie où il prend des enjeux identitaires précis. Dans leur étude remarquable sur les interruptions de formation professionnelle en Suisse, Lamamra et Masdonati (2009) montrent les liens importants qui existent entre apprentissage du métier et identité. En effet, l'arrêt de formation peut être attribuable au fait qu'une personne ne peut pas développer d'identité professionnelle ou, au contraire, l'arrêt de formation peut interrompre le développement d'une identité d'apprenti ou d'une identité du métier.

Ces travaux suggèrent aussi que les questions identitaires sont complexes et comprennent de multiples facettes: ainsi, le jeune en formation professionnelle établit une identité professionnelle, une identité de métier et une identité d'apprenti (Lamamra et Masdonati, 2009). D'autres travaux montrent que l'on peut, par ailleurs, reconnaître différentes dimensions identitaires chez les jeunes, en fonction de leur insertion dans différentes sphères d'activité (Palmonari, 1993) – une identité de mauvais élève à l'école, de fils aîné en famille, de chanteur dans un groupe de musique, dans les loisirs, etc. –, et que les personnes feraient varier les dimensions identitaires sur lesquelles elles s'évaluent pour construire une identité positive. Ces travaux soulèvent la question de savoir comment la personne établit «le liant» entre ces dimensions ou ces facettes identitaires rattachées à différentes inscriptions sociales. S'il est clair que l'on change en fonction des situations et que différents aspects de soi sont mobilisés dans les interactions, comment maintenir un sens d'être encore la même personne?

Parmi les solutions possibles à cette question psychologique et philosophique difficile, il semble alors utile de considérer un autre type de processus: les processus de construction de sens, qui sont examinés par les travaux qui développent une approche narrative (Bruner, 1997; Dominicé, 2007) ou les travaux d'orientation clinique. En effet, au-delà de la variété des situations vécues, les personnes peuvent plus ou moins consciemment et plus ou moins activement se demander quelle est la valeur liée à tel événement. Pourquoi leur arrive-t-il telle expérience? Que faut-il retenir de telles situations? En quoi le fait d'avoir été considéré de telle manière affectera-t-il des situations à venir?, etc. Par ailleurs, ces changements suscitent souvent

de l'inquiétude et de l'excitation: ces émotions peuvent motiver ou entraver le changement. Enfin, ces transformations peuvent aussi remettre en question les valeurs ou les principes qu'une personne avait adoptés pour mener sa vie. Par processus de « construction de sens », nous entendons donc le travail important de lecture de l'expérience, d'intégration des émotions causées par des situations, de mise en rapport du passé au présent et à l'avenir, d'évaluation des situations. Ce travail s'effectue en partie par le langage – c'est en parlant à autrui, en écrivant un journal, en chantant ses expériences que la personne les met en mots et les rend ainsi pensables, – mais aussi par d'autres moyens d'expression et tout simplement, en y réfléchissant.

La question du sens se pose concernant les enjeux identitaires du changement, mais est directement liée aux dynamiques d'apprentissage. Rochex (1998) montre que les élèves du secondaire résisteraient à un objet de connaissance parce qu'ils « n'en voient pas le sens » – ce qui signifie qu'il leur est parfois impossible de les lier avec le reste de leur expérience, soit les valeurs qui sont développées en famille, soit le projet qu'ils ont pour eux-mêmes. Il semble alors utile et important d'articuler les dynamiques d'apprentissage, d'identité et de sens.

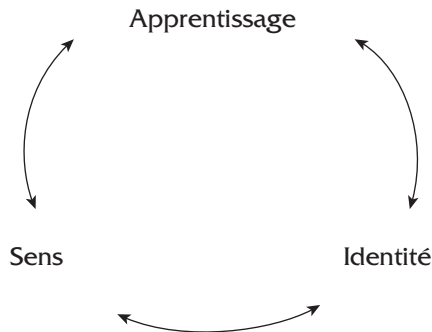
4.2. Trois dynamiques de transition

Il appert qu'aujourd'hui, les ruptures que les personnes vivent en tant que telles suscitent toujours trois dynamiques de transition: 1) des processus de remaniements identitaires pour soi et pour autrui; 2) des processus d'apprentissage et de définition de nouveaux savoir-faire; et 3) des processus de construction de sens. Il en est ainsi pour une personne qui s'installe dans un nouveau pays. Elle doit apprendre à parler la langue, à se repérer dans un nouvel environnement et à connaître les codes implicites en vigueur dans les relations interpersonnelles (apprentissage). Très souvent, une personne bien intégrée et compétente dans son pays est traitée comme une étrangère dans un nouvel environnement. Sa maladresse peut alors être perçue comme étant liée à des caractéristiques de groupe ou personnelles (identité pour autrui). En retour, cette image négative conduirait la personne à se sentir moins sûre ou à douter de son identité (identité pour soi). Enfin, la personne peut, dans ces situations, être exposée à des émotions très contradictoires, qui l'incitent à se demander pourquoi ces changements surviennent à ce moment-ci de sa vie et de cette manière (construction de sens).

Il est vrai que toutes les transitions n'exigent pas de changements aussi radicaux qu'un départ à l'étranger. Toutefois, l'observation de nombreuses expériences de transitions dans les trajectoires de vie des personnes incite à quatre constats.

Premièrement, les trois types de changements dont il a été question précédemment sont intimement liés et mutuellement dépendants. Le plus souvent, un changement de l'une des dimensions conduit à des transformations des autres, à plus ou moins long terme (voir la figure 12.1). Par exemple, suivre des cours du soir dans le domaine des langues (apprentissage) mènerait un adulte à se sentir plus compétent. Tout en faisant montre de sa nouvelle compétence sur son lieu de travail, il trouverait son poste plus agréable ou même que ses responsabilités sont modifiées (changement identitaire). Cette situation inciterait ensuite la personne à imaginer d'autres possibilités – des études ou un changement professionnel (construction de sens).

FIGURE 12.1. Dépendance mutuelle des dynamiques de transition



Source : l'auteur.

Deuxièmement, lorsqu'une personne qui a vécu une rupture résiste à l'une des formes de changements requises, il faut souvent examiner laquelle ou lesquelles des autres de ces trois dimensions sont mobilisées et se butent au changement. Par exemple, il arrive qu'une personne qui résiste à une forme d'apprentissage soit plutôt en train de s'opposer à l'identité que cet apprentissage promeut. Ainsi, derrière une difficulté scolaire (en mathématiques, par exemple), un élève en formation professionnelle refuserait de s'imaginer un jour

dans l'identité du maçon à laquelle cette formation le prépare. Il arrive que ce soit le sens de la formation qui fasse défaut : un élève de famille immigrante ne pourrait s'engager dans les apprentissages requis par sa formation parce que, dans le projet familial, le jeune retournera dans son pays d'origine, où cette formation ne lui sera d'aucune utilité (Zittoun, 2006b).

Troisièmement, étant donné la pluralité des sphères d'expérience auxquelles participe une personne, il arrive fréquemment que les processus commencent par se dérouler dans une seule sphère ; les transformations s'étendront progressivement à d'autres sphères d'expérience. À ce sujet, nous avons documenté le cas d'un jeune homme en formation professionnelle qui vivait des difficultés scolaires en raison d'une dyslexie ; il donnait peu de sens à sa formation professionnelle, au point d'interrompre son apprentissage. En revanche, hors de l'école, dans la sphère de ses loisirs, il était un musicien talentueux qui, en quelques années, était passé de simple exécutant à meneur d'un groupe de musique. Il formait des plus jeunes que lui. Le travail qu'il accomplissait avait été publiquement confirmé lors d'un concours gagné par son groupe. Dans un premier temps, les cycles apprentissage-identité-sens dans les différentes sphères d'expérience étaient déconnectés : dans la sphère scolaire, les difficultés d'apprentissage atteignaient l'identité d'apprenant du jeune homme, qui se désinvestissait de l'école et de sa formation professionnelle, n'y voyant pas de sens personnel. Dans la sphère musicale, apprentissage, reconnaissance identitaire et sens vont de pair. Toutefois, dans un deuxième temps, ce jeune homme a aussi réalisé que ce qu'il aimait dans les activités musicales était de transmettre sa passion aux plus jeunes. Il a alors redéfini la fonction de sa formation professionnelle, en décidant de devenir formateur de jeunes dans la discipline qu'il étudiait. De cette manière, l'idée d'être « formateur de plus jeunes » a permis de donner un sens à son expérience musicale. Celle-ci a été transférée d'une sphère d'expériences à une autre, et elle a permis de redonner un sens à une formation désinvestie : dès lors, il s'est engagé avec succès dans une autre formation professionnelle (Zittoun, 2009).

Quatrièmement, les transitions s'introduisent plus facilement quand la personne ne travaille qu'un des trois aspects à la fois, ou encore lorsqu'elle réussit à s'appuyer sur au moins un aspect demeuré stable. Ainsi, lorsqu'une personne change de pays, elle court le risque que son identité, ses compétences ou le sens qu'elle donne aux choses soient remises en question. Il arrive souvent qu'elle apporte des livres

ou des chansons de sa culture qui lui permettent de maintenir une identité d'avant la rupture ou de construire du sens en continuité avec ce qu'elle est elle-même (Habermas, 1996; Zittoun, 2006a). Au contraire, lorsqu'une personne vit une rupture qui met en doute à la fois son identité, sa compétence et le sens qu'elle confère aux choses, les transitions risquent d'être vécues comme des périodes fragilisantes et difficiles.

5. L'usage de ressources pour faciliter les transitions

Heureusement, la personne n'est pas seule et entièrement démunie dans ces situations de changement qu'elle rencontre. Elle trouve dans son entourage des personnes, des institutions ou des objets qui facilitent ces processus de transition et qui permettent d'accompagner l'un ou l'autre de ces processus. Nous examinons ici quatre types d'éléments que la personne peut utiliser comme ressources pour faciliter des processus de transformation identitaire, d'acquisition de compétences ou de construction de sens.

5.1. L'expérience personnelle

Il va de soi que l'expérience qu'une personne a acquise dans une sphère déterminée lui servira avant tout de soutien dans de nouvelles situations. Par exemple, les enfants de diplomates ou de professionnels internationaux (Gyger, à paraître; Zittoun, 2006a) qui ont souvent l'occasion de changer d'école développent une expertise de certains aspects des transitions. Ils savent s'ils ont besoin de développer rapidement des relations sociales ou non, et comment faire rapidement connaissance. Ils ont ainsi une « routine » du changement.

Les personnes parviennent aussi à créer des liens entre ce qu'elles ont vécu dans différentes sphères d'expérience. Le jeune homme cité précédemment pouvait faire appel à sa propre expérience comme « formateur de jeunes » dans la sphère musicale pour définir le sens de sa formation professionnelle, qui allait permettre de la transmettre à d'autres. Il est aussi possible d'évoquer la possibilité de remobiliser des savoirs acquis dans d'autres sphères d'expérience et d'apprendre

à les ajuster aux besoins de la situation – ce qui est parfois désigné sous le terme de « transfert » ou plutôt de « transition conséquente » (Beach, 1999).

Dans tous ces cas, mobiliser son expérience passée comme ressource pour gérer une nouvelle situation exige que la personne puisse prendre suffisamment de distance par rapport à sa situation présente et passée, pour reconnaître des analogies, créer des liens et ajuster ses savoirs ou ses compétences aux nouvelles situations.

Savoir faire usage de son expérience est une compétence en soi. Toutes les compétences développées à partir de la réflexivité comportent des moyens et des techniques : le portfolio et le bilan des activités permettent aux personnes de nommer et de penser leurs expériences. Le dialogue avec autrui et la possibilité de devoir soi-même instruire une autre personne contribuent à prendre la distance nécessaire pour parvenir à une plus grande réflexivité.

5.2. Les dispositifs d'accompagnement des transitions

Certaines ruptures et transitions sont partagées par toutes les personnes du même âge ou qui occupent une position similaire dans leur trajectoire de vie. Les ruptures et les transitions sont souvent perçues comme étant « normatives ». Il s'agit de les réaliser au point attendu et dans un groupe donné ; sinon, elles risquent d'être interprétées comme une déviance. En retour, les sociétés mettent en place des dispositifs collectifs qui servent à encadrer et à guider les changements que vivent les personnes. Typiquement, les rituels d'initiation des jeunes adultes dans les sociétés traditionnelles représentent de tels dispositifs. Les jeunes sont mis à l'écart de la société, où ils sont accueillis dans un cadre différent et très solidement construit. Ils sont alors instruits de nouveaux savoirs, avant d'être accompagnés dans leur « retour » vers le groupe. À cet instant, ils sont formellement reconnus comme occupant de nouvelles positions sociales – le tout s'inscrivant dans des récits qui donnent sens à cette transformation dans la culture ou la religion du groupe (Van Gennep, 1981).

En Europe, l'enjeu pour la société consiste, en partie, à intégrer les jeunes dans le monde du travail : la transition « école-métier » est largement débattue. En Suisse, pour différentes raisons liées à la conjoncture, au système éducatif, etc., un nombre croissant de jeunes se retrouvent à la fin de la scolarité obligatoire dans l'impossibilité

de poursuivre une formation longue et sans pouvoir commencer une formation professionnelle. La Suisse et ses cantons ont développé un grand nombre de « dispositifs transitoires », dont la fonction est essentiellement de permettre aux jeunes d'éviter une désaffiliation sociale et de commencer une formation professionnelle. Cela nécessite, dans le système dual suisse, qu'ils décrochent une place d'apprentissage dans un marché assez compétitif. Bien que ces dispositifs varient beaucoup dans leur forme et leur organisation, la plupart visent à permettre aux jeunes de renforcer certains apprentissages scolaires et de développer des compétences sociales qui faciliteront leur acceptation par les milieux professionnels. Ces dispositifs les aident également à déterminer « ce qu'ils aiment faire » pour accroître leur motivation ou leur envie d'apprendre – ce qui devrait permettre de renforcer le sens que les jeunes confèrent à leur formation (Del Percio, à paraître).

Il faut ajouter que ces dispositifs ont des succès inégaux. Il est important de comprendre quelles sont les propriétés qui permettent à certains d'accompagner les processus de transition qui engagent les jeunes. On peut se demander si le dispositif s'inscrit en rupture avec la formation précédente des jeunes (invitant donc un processus de transition), quel cadre est offert par le dispositif et à quel point il est assez sûr pour que les jeunes se sentent autorisés à essayer, à se tromper ou à changer. On peut aussi s'interroger sur les trois aspects des transitions qui sont travaillés. Comment le dispositif aide-t-il les jeunes à créer des liens entre leurs différentes sphères d'expérience? Comment le dispositif accompagne-t-il les jeunes dans leur transition hors de cette formation? (Ros, 2008; Zittoun, 2004, 2006b).

En dehors de la formation professionnelle, les consultations mère-enfant ou les groupes de parents peuvent être perçus comme des dispositifs visant à aider les jeunes parents dans leur transition vers la parentalité. Par exemple, les AAA (Association des Alcooliques Anonymes) seraient un dispositif aidant les personnes dans leur transition hors de l'alcoolisme. Certains groupes de théâtre dans les quartiers difficiles seraient des dispositifs accompagnant des transitions vers l'intégration sociale (Heath, 2004), etc. Les mêmes questions consistant à savoir en quoi les dispositifs parviendraient à aider les différentes dynamiques liées aux transitions méritent alors d'être posées.

5.3. L'usage de ressources symboliques

Il arrive aussi que les personnes vivent des ruptures sans avoir les expériences qui permettent de les surmonter facilement et sans bénéficier d'un dispositif d'accompagnement. Dans ce cas, les personnes seraient incitées à explorer plus ou moins délibérément leur environnement à la recherche de tout ce qui peut les aider. La culture étant un grand réservoir d'expériences humaines, mises en forme dans des images, des récits, des textes et des films, les personnes trouvent avec une relative facilité des éléments culturels qui correspondraient à leurs besoins. Bien entendu, il est facile aujourd'hui de chercher des informations sur ce qui arrive par le biais d'Internet, des magazines ou des ouvrages d'aide personnelle. De manière moins évidente, les personnes trouvent souvent un réconfort dans des éléments culturels de type artistique ou imaginaire. Lorsque les personnes mettent en lien des éléments culturels comme des films, des chansons, des romans et des situations de la vie quotidienne pour mieux les comprendre ou les vivre, on peut dire qu'elles en font usage comme des ressources symboliques (Zittoun, 2006a, 2007).

Ces ressources symboliques permettent de renforcer les trois processus de transition définis dans ce chapitre. Leur nature symbolique fait en sorte qu'elles facilitent avant tout les constructions de sens. Ainsi, plusieurs jeunes personnes vivant des transitions trouvent dans la musique des mélodies ou des paroles qui semblent refléter ou mettre en forme ce qu'elles ressentent (peur, anxiété, révolte). Des films ou des récits leur permettent aussi de mieux comprendre des situations personnelles ou le monde dans lequel elles vivent. Les romans ou les films sont souvent utilisés pour développer des représentations d'un avenir incertain ou pour mieux réfléchir à son histoire passée. Ces représentations deviennent ainsi des ressources symboliques pour renforcer l'inscription des événements dans le temps et leur donner un sens. Ensuite, les personnes retirent souvent des « connaissances » de ces expériences – par exemple lorsqu'un roman historique reflète la manière dont les parents se comportent avec leur enfant (Zittoun, 2005), ou quand un film inspire une réplique à utiliser dans certaines situations. Enfin, le fait que les personnes réfléchissent à leur expérience ou modifient leurs compétences par l'utilisation de ressources symboliques mène parfois à des changements identitaires. L'intérêt pour certains types de films ou de musique peut également être partagé avec d'autres personnes et de nouveaux jeux de reconnaissance

prennent forme, ce qui peut contribuer également à un changement d'identité chez les personnes. Ainsi, une jeune fille amatrice d'un groupe de musique verrait son identité changer dès qu'elle se retrouve dans un groupe d'admirateurs, mais aussi lorsqu'elle se met à réfléchir à sa place dans le monde. Elle serait inspirée par les paroles des chanteurs, lorsqu'elle définit des choix professionnels qui lui permettront de s'engager pour rendre ce monde meilleur (Zittoun, 2008).

5.4. L'importance des relations à autrui

Questionnées sur ce qui les a aidées au cours de périodes de transition, les personnes commencent souvent par mentionner l'importance des autres – par exemple, pour des adultes qui reprennent une formation, le soutien familial ou les échanges avec les étudiants (Miserez, 2009); pour les jeunes, les discussions informelles avec d'autres personnes, aînées ou de leur âge; pour des jeunes en formation professionnelle, la figure d'un maître d'apprentissage ou d'un professionnel, etc. Évidemment, le réseau social de chaque personne en transition est susceptible de jouer un rôle important à différents titres – partage d'expérience, reconnaissance identitaire, aide à la construction de sens ou au maintien d'une identité au-delà des changements, facilitation de l'insertion sociale, transmission de compétences, etc.

L'importance des relations à autrui dans les transitions est largement admise, tant dans le sens commun que dans la recherche. En effet, *a priori*, les spécialistes des transitions sont d'abord les parents, les enseignants, les conseillers en orientation, les psychologues, etc. Par ailleurs, sur le plan scientifique, le rôle déterminant des relations sociales dans le développement a largement été démontré (Durkin, 1995).

Toutefois, nous voulons souligner ici un aspect précis de l'importance des relations à autrui dans les transitions, c'est-à-dire leur rôle quant à la possibilité de faire usage des autres ressources dont il a déjà été question. Il semble que cette dimension sociale soit transversale et constitutive des autres ressources dont il a été question. Sans faire une analyse exhaustive, il est important de souligner que, dans la plupart des cas, des personnes signifiantes ont joué, jouent ou joueront un rôle fondamental dans la possibilité de faire usage d'autres ressources. Les dialogues avec les personnes autour de soi sont souvent les conditions

de la prise de distance qui permet de réfléchir à son expérience. Il faut évidemment des personnes pour faire fonctionner un dispositif de formation, et la qualité des relations que nouent les personnes est souvent importante pour que les processus de changement aient lieu. L'usage de ressources symboliques est souvent possible lorsque d'autres personnes permettent des rencontres, fournissent des possibilités de valider ces usages ou encore de réfléchir aux mises en lien qu'ils permettent.

■ **Conclusion : pour faciliter les transitions**

De quelle manière, en tant qu'enseignant, que professionnel ou que proche, est-il possible de faciliter et d'accompagner les processus de transition des personnes? Dans ce chapitre, nous avons proposé un modèle simple qui peut facilement être utilisé pour lire les situations que vivent les personnes. Il permet de poser des questions : Qu'est-ce qui a été vécu comme rupture? Dans quelle(s) sphère(s) d'expérience? Que se passe-t-il sur le plan identitaire, des apprentissages, des constructions de sens? Lesquels de ces processus semblent bloqués et pourquoi? Au contraire, sur laquelle de ces dimensions peut-on s'appuyer pour aider une personne à changer dans une autre dimension? En quoi des expériences provenant des autres sphères d'expérience sont-elles utiles? Quelles sont les expériences que la personne a déjà faites et qui pourraient servir de ressources maintenant? À quels éléments culturels et à quels réseaux sociaux la personne a-t-elle accès? En quoi ces réseaux pourraient-ils lui servir en tant que ressources dans le cas présent?, etc.

Ainsi, il semble qu'une analyse en matière de ruptures, de transitions et de ressources pourrait contribuer à les faciliter. Une grille d'analyse permettrait alors d'établir les possibilités de transformation d'une personne et, dans certains cas, de faciliter la mobilisation des ressources ou de supprimer les obstacles à la réalisation des transitions.

Bibliographie

- BEACH, K. (1999). «Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education», *Review of Research in Education*, 24, p. 124-149.
- BILLETT, S. (2008). «Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency», *British Journal of Educational Studies*, 56(1), p. 39-58.
- BRUNER, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Genève, Eshel.
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
- DEL PERCIO, M. (à paraître). *La transition école-travail et les réseaux sociaux*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Neuchâtel, Faculté des lettres et sciences humaines, Institut de psychologie et éducation.
- DOMINICÉ, P. (2007). *La formation biographique*, Paris, L'Harmattan.
- DURKIN, K. (1995). *Developmental Social Psychology*, Oxford, Blackwell.
- ERIKSON, E. (1993). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- GYGER, D. (à paraître). *Vivre la mobilité internationale à l'adolescence*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Neuchâtel, Faculté des lettres et sciences humaines, Institut de psychologie et éducation.
- HABERMAS, T. (1996). *Geliebte Objekte: Symbole und Instrumente der Identitätsbildung [Objets préférés: symboles et instruments de la construction identitaire]*, Berlin/New York, De Gruyter.
- HEATH, S.B. (2004). «Risks, rules, and roles: Youth perspectives on the work of learning for community development», dans A.-N. Perret-Clermont *et al.* (dir.), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, p. 41-70.
- LAMAMRA, N. et J. MASDONATI (2009). *Arrêter une formation professionnelle*, Lausanne, Éditions Antipodes.
- MISEREZ, C. (2009). *La reprise de formation universitaire: les enjeux du développement adulte*, Neuchâtel, Dossiers de psychologie et éducation, n° 67.
- MONTEIL, J. (1989). *Éduquer et former*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- PALMONARI, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza [Psychologie de l'adolescence]*, Bologne, Il Mulino.
- PIAGET, J. (1964). *Six études de psychologie*, Genève, Gonthier.
- ROCHEX, J. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROS, J. (2008). *Aller vers l'inconnu. Une analyse psychosociologique de la transition école-métier au Chartem*, Mémoire de maîtrise, Lausanne, Faculté des sciences politiques et sociales, Institut de psychologie.
- SAPIN, M., D. SPINI et E. WIDMER (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.

- VALSINER, J. (2007). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*, New Delhi, Sage.
- VAN GENNEP, A. (1981). *Les rites de passage. Étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité; de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement; de la naissance, de l'enfance, de la puberté; de l'initiation, de l'ordination, du couronnement; des fiançailles et du mariage; des funérailles, des saisons, etc.*, Paris, Éditions A. et J. Picard.
- WERNER, H. et B. KAPLAN (1963). *Symbol Formation: An Organismic-Developmental Approach to Language and the Expression of Thought*, New York, John Wiley and Sons.
- ZITTOUN, T. (2004). «Preapprenticeship as a transitional space», dans A.-N. Perret-Clermont et al. (dir.), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, p. 153-176.
- ZITTOUN, T. (2005). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrement symboliques*, Paris, L'Harmattan.
- ZITTOUN, T. (2006a). *Transitions. Development Through Symbolic Resources*, Greenwich, InfoAge.
- ZITTOUN, T. (2006b). *Insertions. À quinze ans, entre échecs et apprentissage*, Berne, Peter Lang.
- ZITTOUN, T. (2007). «The role of symbolic resources in human lives», dans J. Valsiner et A. Rosa (dir.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 343-361.
- ZITTOUN, T. (2008). «La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance», *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 22(2), p. 43-56.
- ZITTOUN, T. (2009). «The place of work in the transition to professional life», Communication orale, 1^{er} congrès du Vocational Educational and Training (VET) de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), 25 mars, Zollikofen, Suisse.
- ZITTOUN, T. et A.-N. PERRET-CLERMONT (2009). «Four social psychological lenses for developmental psychology», *European Journal for Psychology of Education*, 24(2), p. 87-403.

13

Le parcours de jeunes en itinérance géographique **Les enjeux du changement d'établissement scolaire**

Deniz Gyger Gaspoz

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne
deniz.gyger-gaspoz@hepl.ch

La mobilité internationale est un phénomène qui prend de multiples visages : immigration, expatriation, réfugiés. Des mobilités parfois désirées, parfois imposées, parfois nécessaires. Si, jusqu'à présent, de nombreuses recherches ont étudié les enfants issus de l'immigration (pour une illustration, voir Bril *et al.*, 1999 ; Kerzli et Vinsonneau, 2004 ; Sabatier et Dasen, 2001), peu de recherches abordent encore les répercussions de l'expatriation, d'autant plus lorsqu'elle est répétée et cyclique, sur les populations souvent issues de milieux socioéconomiques favorisés (Cailliez, 2007). La population des expatriés se distingue notamment de la population dite « immigrée » par le fait que le séjour qu'elle effectue à l'étranger (l'étranger désignant un pays autre que le « pays passeport ») est d'une durée limitée, alors que le terme d'immigration sous-entend une installation définitive dans le pays d'accueil (Aprile et Dufoix, 2009). Malheureusement, le concept de migrant est très souvent utilisé dans un sens péjoratif, comme le soulève Cesari Lusso (2001, p. 17) :

D'habitude, ce dernier terme est chargé, de façon implicite ou explicite, d'une connotation socioéconomique dévalorisante, liée au pays d'origine comme à l'individu qu'il désigne : en général l'image de l'immigré correspond à celle d'un sujet provenant de régions dont l'économie est faible, et qui n'a pas de qualification scolaire et professionnelle [...] les personnes qui se sont déplacées pour d'autres raisons que celles d'ordre économique – mariage, carrière, etc. – tiennent à préciser, dès qu'[elles] le peuvent, qu'[elles] ne sont pas immigré[e]s.

Boucler ses valises, déménager dans un autre pays, être confronté à une nouvelle culture, souvent inconnue, et réitérer l'expérience tous les quatre à cinq ans : tel est le lot des familles dont les parents exercent une activité professionnelle exigeant une mobilité internationale répétée (cadres de multinationales, d'organisations internationales ou encore diplomates). Nous les nommons en « itinérance géographique ». Les déménagements internationaux entraînent une rupture dans la sphère institutionnelle et, notamment durant l'enfance, un changement d'établissement scolaire. C'est à l'exploration des enjeux et des défis que représente l'arrivée dans une nouvelle école que nous vous convions dans la suite de ce chapitre.

Nous tenterons d'éviter une vision adultocentrique, « c'est-à-dire fondée sur les préoccupations des adultes et voyant en l'enfant un futur adulte plus qu'un être au présent » (Lalande, 2007, p. 672) en nous concentrant sur la perception du jeune. Nous aimerions apporter des

éléments de réponses aux questions suivantes : Quels sont les enjeux de l'arrivée dans une nouvelle école tels qu'ils sont perçus par le jeune ? À quelles situations est-il confronté ? Quelles stratégies met-il en place ? Quelles sont les ressources à sa disposition ?

1. Les considérations théoriques

Pour répondre à ces questions, nous utiliserons deux cadres de référence. Tout d'abord, les travaux issus du courant de la psychologie sociale et culturelle du développement autour de la notion de transition. Ensuite, nous nous pencherons brièvement sur la période particulière de l'adolescence et de ses enjeux en matière développementale.

1.1. L'étude des transitions¹

Le concept de transition permet d'étudier les changements biographiques comme se marier, devenir parent, entrer dans le monde du travail, se convertir. Ces périodes se donnent alors à voir comme des ruptures (identitaire, normative ou sociale), plus ou moins profondes, dans la vie de l'individu entraînant un processus développemental. Celui-ci peut être observé sous trois angles distincts, mais complémentaires : remaniements identitaires, acquisition de nouveaux savoirs, savoir-être, savoir-faire et développement de significations, celles-ci permettant d'intégrer la nouvelle situation à l'ensemble de la trajectoire de vie de la personne. Durant ces périodes de bifurcation, l'individu pourra compter sur un ensemble de ressources de natures diverses : sociales, culturelles et cognitives. Elles seront utilisées différemment selon les personnes, leurs expériences, les situations (Zittoun, 2004, 2006 ; Zittoun et Perret-Clermont, 2002).

Nous posons l'hypothèse que l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire représente une forme de rupture dans la vie du jeune, et ce, même si le programme scolaire reste identique. Il y aura un avant (l'ancienne école) et un après (la nouvelle école), l'un des enjeux pour le nouvel arrivant étant de s'intégrer dans son nouvel environnement (social, culturel). Nous nous interrogerons ici sur les différentes formes

1. Le lecteur intéressé pourra se référer au chapitre rédigé par Zittoun (2012) dans le présent ouvrage pour obtenir des informations plus détaillées.

que prennent les ruptures auxquelles le jeune est confronté en intégrant une nouvelle école, ainsi que sur les ressources et les stratégies déployées dans cette situation particulière.

1.2. Autour de l'adolescence

L'adolescence est une période importante dans le développement de l'être humain. Pour la compréhension de notre propos, nous présenterons brièvement les éléments suivants : l'importance des pairs, la cohésion familiale et le développement de l'identité, en gardant à l'esprit l'importance du contexte social et culturel dans lequel le jeune évolue et avec lequel il interagit. Celui-ci influencera, notamment, sa façon de penser et d'apprendre (Perret-Clermont *et al.*, 2004).

La période de l'adolescence revêt une signification particulière sur le plan du développement du réseau social, que les jeunes élargiront peu à peu. En effet, c'est à cet âge de la vie que les relations amicales prennent une importance considérable (Claes, 2003 ; Galland, 2001, 2004 ; Hundeide, 2004 ; Palmonari, 1987 ; Scharf et Maysel, 2007). Si, durant l'enfance, les parents et la famille constituent le réseau social principal, durant l'adolescence, le jeune commencera à élargir ses contacts : passer plus de temps avec des pairs, s'investir dans des organisations (sportives, scoutisme), vivre ses premières relations amoureuses. Ces processus conduiront peu à peu le jeune à devenir autonome et à explorer de nouveaux rôles lui permettant ainsi de partir à la découverte de soi.

Si le jeune gagne petit à petit en autonomie et se détache des modèles parentaux pour faire ses propres expériences, les parents continuent de jouer un rôle prédominant, pourvu que la cohésion familiale soit bonne. Dans le cas contraire, le groupe de pairs tiendra un rôle prédominant (Galland, 2001, 2004 ; Sabatier, 1999).

Une autre caractéristique de l'adolescence est la quête de l'identité et l'exploration de différents rôles (Erikson, 1972 ; Palmonari, 1987). L'identité de l'adolescent se construit à travers les interactions sociales et les contextes :

[...] elle tient à la façon dont la personne quotidiennement se perçoit en différentes situations, et à la façon dont l'environnement la perçoit. Le changement d'identité est déclenché par un manque d'adéquation entre la personne et le contexte (Kunnen et Bosma, 2006, p. 196).

Nous pouvons alors supposer que le jeune, qui est amené à changer d'établissement scolaire et par conséquent de contexte, sera confronté: 1) à la mise en place d'un nouveau groupe de pairs; 2) à de nouveaux rôles et images de lui-même.

2. L'arrivée dans un nouvel établissement scolaire

Chaque année, des jeunes changent d'établissement scolaire en raison d'un déménagement de leur famille, mais peu d'études ont encore étudié ce changement en prenant en compte le point de vue des adolescents qui le vivaient: Que se passe-t-il alors pour eux? Quels éléments considèrent-ils comme des ruptures? Sur quelles ressources peuvent-ils s'appuyer pour arriver à une issue positive de la transition?

Notre analyse se fonde sur des entretiens semi-directifs recueillis auprès d'adolescents dits en itinérance géographique (Gyger Gaspoz, à paraître). Les jeunes que nous avons interviewés ont l'habitude de déménager. Ils suivent un cursus scolaire français, ce qui garantit, entre chaque déménagement, la continuité du programme scolaire. Ils ont librement choisi de nous parler de l'une ou l'autre de leurs rentrées scolaires.

Nous vous présentons trois parcours: ceux de Merlin, de Rose et d'Ima². Chaque cas retenu représente à la fois un aspect original et des points de similitude qui nous permettront de développer nos réflexions sur les enjeux d'un changement d'établissement scolaire durant l'adolescence. Nous illustrerons nos propos avec des extraits d'entretiens dont la syntaxe a été retravaillée pour améliorer leur lisibilité.

2.1. Le parcours de Merlin

Lorsque des violences ethniques éclatent au Congo, Merlin, d'origine belge et chinoise, alors âgé de 14 ans, a été évacué vers le Cameroun avec sa mère et son frère. Son père est resté sur place pour assumer ses responsabilités professionnelles. Si la plupart des amis de Merlin sont retournés en Europe, sa famille, elle, a décidé de rejoindre le Cameroun afin de rester le plus près possible du père.

2. Prénoms fictifs.

2.1.1. La situation initiale

Au Congo, Merlin avait un très bon groupe d'amis. Il était apprécié. L'arrivée dans sa nouvelle école remettra tout en question. Celle-ci est beaucoup plus grande et comporte pour un même niveau scolaire pas moins de 5 classes parallèles d'environ 40 élèves. Il se sent un peu perdu dans cette foule, d'autant plus qu'il arrive en milieu d'année scolaire et que pour des raisons financières, ses parents ne peuvent l'inscrire à l'école française. Il se retrouve donc dans une école camerounaise qui propose le système scolaire français. Merlin fait donc l'expérience de la minorité : *Parce qu'il y avait surtout des Noirs dans ma classe donc ils n'étaient pas vraiment racistes, mais ça veut dire qu'ils ne m'intégraient pas vraiment dans la classe [...].*

Le soutien de l'établissement scolaire se limite à le faire accompagner dans sa classe lors de son arrivée. Merlin arrivant en cours d'année scolaire, les groupes d'élèves étaient déjà constitués. Par ailleurs, arrivé en cours d'année, Merlin peine à s'intégrer dans un groupe :

Ils n'allaient pas venir me parler, c'était à moi d'aller leur parler. Donc, par exemple, si j'étais assis à un banc et je les regardais comme ça, personne n'allait venir à côté de moi pour me dire : Merlin est-ce que ça va ?, c'est moi qui devais aller vers eux et leur dire : Salut, ça va ? et tout ça. Donc c'est moi qui devais vraiment faire un effort pour entrer dans le groupe.

Dans cet extrait, Merlin met en évidence les attentes qu'il avait lors de son arrivée dans son nouveau lycée. Il s'attendait à ce que les autres viennent vers lui, l'accueillent dans leur groupe ou, du moins, s'intéressent à lui.

Merlin emploie le terme « effort », indiquant qu'il doit investir de l'énergie pour développer un réseau social et qu'il s'agit d'un élément prioritaire pour son intégration. Cette situation crée une rupture par rapport à sa situation précédente : alors qu'auparavant il était quelqu'un d'apprécié et avait des amis, il raconte qu'il se sent mis de côté :

Les gens n'étaient pas très sympas avec les nouveaux quoi. Moi, j'étais arrivé en milieu de tout et puis : Ah ! il vient d'arriver d'un pays en guerre, il y a la guerre et tout ça. Donc ils pensaient que j'étais tout fragile, tout ça... que j'étais un peu fou après la guerre. Et puis ils ne voulaient pas vraiment me parler et puis ils me voyaient un peu comme si j'étais, je ne sais pas comment expliquer [silence], mais ils étaient un peu distants avec moi.

Merlin est désormais *persona non grata*. Il relèvera ainsi que le plus difficile est de ne pas avoir d'amis : *Parce que je n'avais pas d'ami justement et puis quand tu es adolescent comme ça, tu as besoin de personnes de ton âge pour parler*. Dans son discours, Merlin indique qu'il est perçu comme venant « d'un pays en guerre ». Les autres jeunes lui attribuent certaines caractéristiques qu'ils lient avec un pays en guerre. Il doit donc jouer avec des caractéristiques qui lui sont attribuées de l'extérieur, mais auxquelles lui-même ne s'identifie pas. Ainsi, Merlin vit plusieurs ruptures importantes sur le plan de la définition qu'il a de lui-même et de sa place au sein d'une classe.

Un dernier élément complique davantage cette situation. Merlin est dans une étape importante de son parcours scolaire : la préparation de son brevet³. Il a accumulé beaucoup de retard scolaire en raison de la guerre civile, qui a obligé son école précédente à fermer ses portes quelques semaines avant que l'évacuation ne soit décidée. Il dira : *J'étais pas trop bien parce que [...], j'avais perdu mes amis, et puis il y avait le brevet*.

Cet examen sera donc un défi supplémentaire pour Merlin, qui a envie de le réussir.

2.1.2. Les ressources et la résolution de la transition

Quelles sont alors les ressources que nous pouvons mettre en évidence dans le discours de Merlin ? La principale ressource est familiale, plus particulièrement le rôle qu'a joué sa mère. Son action apparaît en filigrane des dires de Merlin. En se constituant son propre réseau social, elle donnera à ses enfants l'occasion de rencontrer d'autres jeunes. Elle entraînera ainsi ses fils à de nombreuses sorties avec d'autres familles. Merlin aura alors l'occasion de rencontrer des jeunes d'autres écoles qu'il retrouvera la fin de semaine et avec lesquels il partagera des activités diverses.

Mais les parents aussi ils se voyaient fréquemment. Puis là-bas [au Cameroun] il y avait quand même pas mal d'étrangers. Par exemple, il y avait l'ambassade de Chine, il y avait pas mal de Chinois. Donc on a pu faire quelques rencontres et tout. Il y avait quand même pas mal d'hôtels, donc on faisait par exemple des parties piscine avec musique et tout, les anniversaires. Et donc, j'avais surtout des relations extra scolaires, j'avais pas des amis à l'intérieur de l'école [...].

3. Dans le système français, le diplôme du brevet atteste des connaissances acquises à la fin du collège.

Ayant ce groupe d'amis à l'extérieur de l'établissement scolaire, il sera en mesure d'établir de nouvelles significations. L'école n'est plus le lieu où il peut se faire des amis, mais le lieu qui le prépare à ses examens du brevet :

Et puis de toute façon à quoi ça sert de se faire des amis à l'école donc... de toute façon, ils ne font pas beaucoup d'effort donc je me suis dit je me concentre sur mes études et puis je réussis ce truc [...] et je suis content.

L'école ne sera plus vue comme un lieu de socialisation. Il s'agira pour Merlin d'y aller pour préparer, et surtout réussir, ses examens du brevet.

En parvenant à s'appuyer sur des ressources externes à l'école, et en ne voyant plus l'école comme un lieu où se faire des amis, Merlin est parvenu à donner une nouvelle signification à son temps scolaire. Et pour le soutenir dans son travail, sa mère a engagé des étudiants camerounais pour faire réviser son fils le soir après l'école :

Parce que j'avais des problèmes en math, en français, dans toutes les matières à peu près. Ma mère a pris des précepteurs et puis je suis devenu ami avec eux. Je les voyais aussi le week-end et ils me faisaient découvrir des endroits dans la ville, leur famille [...].

Ceux-ci joueront un rôle de socialisation important pour Merlin. S'ils lui permettent de faire des progrès sur le plan scolaire, ils lui feront aussi découvrir la ville de Yaoundé, la culture camerounaise et les endroits où s'amuser.

2.2. Le parcours de Rose

Pour Rose, 14 ans et d'origine française, le retour en France est une surprise. C'est durant ses vacances estivales dans ce même pays que ses parents lui apprennent que la famille ne retournera pas en Chine, où Rose vivait depuis deux ans. L'annonce du retour est inattendue pour la jeune fille qui se plaisait énormément à Shanghai, où elle appréciait son école et disposait d'un bon réseau social.

2.2.1. La situation initiale

Lorsque Rose arrive dans sa nouvelle école, en France, elle constate qu'il y a peu de nouveaux et que la grande majorité des élèves fréquentent les bancs de la même école depuis leur plus jeune âge. Elle aura, elle aussi, des problèmes pour trouver sa place au sein de groupes déjà formés :

Mais c'est surtout qu'ils sont là depuis qu'ils sont tout petits, qu'ils resteront toujours quoi. Et puis, bon [silence] moi j'arrivais de Shanghai qui était vraiment une école super et puis, là [silence] j'ai un peu de la peine à m'intégrer.

Ceci est d'autant plus important pour Rose que sa priorité, en arrivant dans un nouvel établissement scolaire, est de se constituer un réseau social :

Moi je ne mets pas la priorité sur l'école, parce que franchement depuis que je suis petite, je suis presque première de classe, mais franchement, sans jamais vraiment travailler [rires] et je pense que franchement, en tout cas pour moi, le plus important quand j'arrive dans une école je me concentre moins sur les études et plus sur le fait de me faire des amis.

Rose se sent d'abord isolée. En effet, ayant l'habitude de démanger, elle sait ce qu'être nouvelle signifie et elle a l'habitude d'aller vers les nouveaux :

Puis, je pense que, il faut aussi accueillir les nouveaux, surtout quand on sait comment ça fait. Je pense que c'est aussi important de [silence] même si, des fois, on a l'air un peu débile d'arriver vers quelqu'un et de lui demander son prénom. Ça ne fait pas toujours très bien, mais c'est important.

Mais Rose ne se sent pas accueillie, au contraire. Comme elle fréquente un petit établissement scolaire, tous les regards se tournent vers elle. Elle se sent dévisagée, observée : *Ils savaient qu'il y avait des nouveaux et ça les faisait beaucoup rire d'aller les voir dans le couloir juste pour les mettre mal à l'aise. Eh oui ! ils ne sont pas très futés.*

Ceci s'ajoute à la tristesse d'avoir quitté un pays, des amis et une vie qu'elle aimait. De se retrouver dans un environnement culturel tout autre :

Surtout que moi j'adorais là-bas [à Shanghai], je me plaisais vraiment beaucoup donc là ça a été vraiment dur quoi. Et... et puis, c'est vrai quand je suis arrivée là moi je me suis dit : Mais qu'est-ce que je fais dans cette école ! Les filles ce n'était pas trop mon genre [silence], le genre avec qui je m'entendais bien. Donc ça a été dur au début.

L'habillement jouera aussi un rôle important. Rose est restée vêtue comme elle le faisait en Chine, mais du coup, elle ne correspond pas au style bon chic bon genre (BCBG) de sa nouvelle école. Elle doit donc faire l'apprentissage de nouvelles normes sociales et de nouveaux codes vestimentaires. Pour parvenir à s'intégrer et à se faire accepter dans son nouvel établissement scolaire, Rose mettra en place une série de stratégies.

2.2.2. Les ressources et la résolution de la transition

Rose s'appuiera dans un premier temps sur ses anciennes amies qu'elle contactera par MSN. En parallèle, elle se rapprochera d'une autre nouvelle. Se servir de son ancien réseau social et se rapprocher d'une personne avec qui elle partage la même situation lui garantit un certain confort social. En même temps, elle modifie sa tenue vestimentaire afin de se conformer davantage à celle des autres élèves.

Pour s'intégrer dans son nouvel environnement scolaire, Rose s'appuie sur sa facilité à l'école. Elle aide les autres élèves de sa classe en faisant leurs devoirs ou en leur donnant ses travaux. Cependant, avec le temps, elle le regrette, car elle se retrouve enfermée dans le rôle de la bonne élève qui aide tout le monde :

Mais ici ils se reposent tous sur moi. Je crois que quand je suis arrivée ici j'étais trop gentille donc maintenant c'est un peu [silence], je me fais un peu marcher dessus. C'est un peu : Rose, tu me fais mes devoirs de mathématiques pour demain ? Rose, tu me passes ton exercice ?

Ce nouveau rôle est doublement pesant pour Rose. D'un côté, sur le plan social, elle ne parvient plus à dire non. Elle a peur des conséquences si elle n'aide plus ses camarades, bien qu'elle sache que sa meilleure amie, qui n'est plus la nouvelle avec qui elle a tissé des liens au début, l'apprécie pour autre chose que son aide. D'un autre côté, son rôle de première de classe pèse lourd sur ses épaules :

Moi je suis la première de classe [silence] mais ce n'est pas toujours facile [rires] pas toujours amusant non plus [...]. Tout le monde demande les devoirs, c'est une pression incroyable. Dès qu'on n'a pas la meilleure note, c'est la cata [...]. Je ne vais jamais dire : Ouais, c'est trop facile. De toute façon je vais me récolter un 20. Ben non, au contraire, je vais peut-être être beaucoup plus anxieuse que celui qui, de toute façon, n'a rien à perdre parce qu'il a déjà des mauvaises notes. C'est à la fois un plus grand enjeu même si on a un atout. On le perd plus facilement des fois, justement parce qu'on méprise un peu et on sous-estime. Ce n'est pas toujours facile, ça apporte une pression à l'école c'est incroyable, [...] c'est lourd au bout d'un moment.

L'autre rupture que vit Rose est d'avoir quitté un pays dans lequel elle se sentait bien : la Chine. En France, son enseignante d'anglais lui offrira l'occasion de présenter, lors d'un exposé, la ville de Shanghai où elle vivait :

Quand je suis partie de Chine et que je suis rentrée ici, la prof elle nous a demandé de faire des exposés en anglais alors moi j'ai dit que j'allais le faire sur Shanghai et là [silence] bon c'était la torture de me préparer parce que c'était [silence] c'est à la fois ça me faisait du mal parce que je devais tout parler de trucs que [silence], mais que j'avais trop bien connus, que je n'avais pas eu envie de quitter et tout ça, mais à la fin quand j'ai fini je me sentais tellement mieux ! J'avais tout sorti, tout pu en parler à quelqu'un et [silence] ça c'est important.

Elle a ainsi pu présenter la ville de Shanghai en s'appuyant sur son expérience. Elle a présenté à ses camarades un exposé autre que celui que l'on peut lire dans les guides touristiques et l'exercice lui aura donné la possibilité d'articuler son passé et son présent. Elle aura aussi éveillé beaucoup d'intérêt de la part de l'enseignante, mais aussi de ses camarades de classe. À la suite de cet exposé, ils ont en effet commencé à s'intéresser à elle, à son histoire, lui permettant ainsi de s'intégrer dans la classe.

Rose parlera également de l'importance d'avoir sa famille à ses côtés mais, pour elle, il s'agit d'une présence qui doit rester discrète. Ainsi, elle n'aime pas partager ses expériences plus négatives avec les autres membres de la famille, par exemple quand sa mère lui demande comment s'est passé son premier jour d'école :

J'ai juste envie de disparaître sous terre et pas envie de répondre. Je n'ai pas envie de dire que tout le monde m'a regardée avec des yeux comme ça, c'est le truc [silence]. Je ne sais pas c'est horrible. Et à la fois ça peut être super et tout ça parce que l'on se connaît bien, on s'entraide, on se fait des trucs qui nous font plaisir.

Pour Rose, il est très important de se faire plaisir en dehors de l'école, et ce, d'autant plus, lorsque l'on change d'établissement scolaire et que l'on arrive dans un nouveau lieu. Sa mère apparaît ici comme une ressource sociale extérieure à l'établissement scolaire.

Si l'intégration de Rose ne s'est pas faite du jour au lendemain, différentes ressources ont pu être identifiées : comme le rôle de ses anciennes amies, le fait d'avoir réalisé un exposé sur Shanghai ou encore sa mère. Rose aura également adapté son style vestimentaire pour « se fondre » dans la masse et mis à la disposition de ses camarades ses compétences scolaires. Ceci ne sera cependant pas sans conséquence sur son identité sociale, étant donné qu'elle a endossé un nouveau rôle, celui de la bonne élève toujours prête à aider ses camarades.

2.3. Le parcours d'Ima

Ima, jeune Suissesse de 17 ans, est enthousiaste à l'idée d'arriver en Roumanie. La plupart de ses amies quittaient également l'Afrique du Sud, ce qui a rendu son départ plus facile. Et puis, elle a toujours aimé découvrir de nouveaux pays. Elle veut également en profiter pour rester avec ses parents, car d'ici deux ans, elle aura passé son baccalauréat et quittera sa famille pour poursuivre ses études en Suisse.

2.3.1. La situation initiale

Mais voilà, la Roumanie ne ressemble pas à ses attentes et l'école encore moins. Il s'agit pour elle d'une « *mauvaise surprise* ». Lors de son premier jour d'école, elle est accueillie dans une salle avec les autres nouveaux élèves par le directeur de l'établissement, puis ils sont accompagnés dans leur salle de cours. Après avoir permis à Ima de se présenter brièvement, la classe reprend son programme normal. L'école est petite, la plupart des élèves y sont depuis leur plus jeune âge. Ima peine à se faire une place. Elle expliquera aussi cette difficulté par le fait que ses camarades de classe ne savent pas ce que veut dire être nouveau :

En fait, le truc c'est quand on n'a pas de lien depuis aussi longtemps, on [silence] a envie de se créer des liens juste comme ça pour connaître des personnes en fait. Et à partir du moment où des personnes veulent te connaître, c'est beaucoup plus facile pour toi d'aller vers elles parce qu'elles vont vers toi, et d'essayer de discuter, voir s'il y a quelque chose qui se fait ou si ça n'accroche pas. Alors que des personnes qui se connaissent depuis longtemps elles [silence] déjà elles n'ont jamais fait l'effort d'aller vers une autre personne puisque ça s'est fait tout seul, en fait c'est un processus [silence]. Et du coup, forcément, si personne ne va vers toi, que toi tu essayes d'aller vers elles, mais qu'au retour, ça ne les intéresse pas parce qu'elles ont déjà leur groupe d'amis, tout ça [silence] c'est beaucoup plus difficile.

Ima tente quand même quelques sorties avec les élèves de sa classe, mais arrête très vite. En effet, lorsqu'ils ne sont plus en classe, ses camarades parlent roumain entre eux, sans se soucier de savoir si elle le comprend ou non. Et quand elle demande une traduction, ils lui répondent que ce n'est rien d'important.

Sur le plan identitaire, Ima se sent également différente. Elle parlera de sa nationalité en indiquant qu'elle est la seule Suisse de sa classe. Le fait que son environnement soit moins multiculturel qu'à

l'habitude fait émerger ses propres différences par rapport à la majorité qui l'entoure, et lui renvoie une nouvelle image d'elle-même. Ima est alors dans une position de groupe minoritaire.

2.3.2. Les ressources et la résolution de la transition

Dès l'arrivée en Roumanie, les parents d'Ima lui ont acheté un téléphone portable et ont installé une connexion Internet afin qu'elle puisse rester en contact avec les amies qu'elle avait en Afrique du Sud et qui sont, elles aussi, parties ailleurs. L'ancien réseau social d'Ima lui servira de soutien durant ses premiers mois en Roumanie. Elle se regroupera aussi avec les autres expatriés de son âge :

Mais c'est vrai, rester dans un pays, si vraiment il n'y avait rien de bien, si vraiment on n'avait aucun contact, aucun ami rien ça ne serait pas possible, mais si on a deux trois personnes avec qui on s'entend vraiment bien, c'est faisable.

Pour Ima, la première année n'a pas été évidente, à tel point que ses parents lui ont proposé de partir vivre chez ses grands-parents, en Suisse. Cependant, Ima ne souhaitait pas quitter ses parents. Elle voulait en profiter pour passer du temps auprès d'eux. Elle a ainsi accordé davantage d'importance au fait de pouvoir passer du temps avec ses parents qu'à se faire des amis. L'école est devenue un élément de moindre importance.

Enfin, lors de sa deuxième année en Roumanie, l'arrivée d'une nouvelle élève modifiera la perception qu'Ima a de ce pays. Celle-ci a des contacts avec des étudiants roumains et elle les présente à Ima. Ils s'entendent tout de suite très bien et ils jouent un rôle important en lui permettant de sortir et de découvrir des lieux nouveaux dans la ville. Ima se met alors à apprécier son séjour en Roumanie.

Dans le cas d'Ima, nous nous rendons compte qu'une attitude positive et ouverte par rapport à l'arrivée dans un nouveau pays et une nouvelle école n'est pas suffisante. Elle éprouve pour la première fois de la difficulté à s'intégrer dans un groupe. En effet, les élèves de l'école française, en majorité des locaux, forment un groupe dans lequel il est difficile de s'intégrer. Cette situation la conduit à donner une nouvelle signification à son séjour à Bucarest : pouvoir passer du temps auprès de ses parents, qu'elle devra bientôt quitter. Ainsi, l'école est reléguée au second plan. Ce n'est qu'un an plus tard, avec l'arrivée d'une nouvelle, qu'Ima commencera à apprécier son séjour pour lui-même et à développer le réseau social qui lui manquait jusqu'alors.

3. La mise en perspective

Nous mettons en perspective les trois situations présentées ci-dessus afin d'en tirer quelques réflexions sur les enjeux psychosociaux de l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire à l'adolescence, et mieux comprendre le rôle des ressources sociales dans ce type de transitions.

Les exemples de Merlin, de Rose et d'Ima mettent en évidence que la priorité pour le jeune qui arrive dans un nouvel environnement est de se faire des amis et d'intégrer un groupe. Ainsi, il acquerra une place sociale dans son nouvel environnement. L'école est alors perçue comme le lieu privilégié pour créer ce type de relations.

Les jeunes qui ont vécu plusieurs itinérances géographiques, et donc plusieurs rentrées scolaires, ont développé des stratégies pour intégrer les nouveaux venus. Ils sont conscients des défis que représente l'arrivée dans une nouvelle classe. Merlin, Rose et Ima mettent en évidence le fait que, s'ils doivent fournir des efforts pour s'intégrer, ils s'attendent également à être accueillis, ce qui n'est pas le cas. Ils devront donc s'adapter à une situation imprévue et développer des significations en accord avec la situation présente.

Merlin, Rose et Ima relatent la difficulté de trouver leur place dans un environnement déjà constitué. Il s'agit donc d'une rupture dont l'enjeu principal est de s'intégrer dans un nouvel environnement social et culturel. Seule Rose finira par se constituer un groupe d'amis *in situ*. Pour y parvenir, elle sera contrainte d'adapter son style vestimentaire à celui de ses camarades pour se fondre dans la masse. En parallèle, elle misera sur ses compétences scolaires pour aider ses camarades, s'enfermant dans un rôle duquel elle parvient difficilement à sortir: celui de la bonne élève toujours disposée à aider. Il y a donc un ensemble d'apprentissages (normes et codes) qui se mettent en place, ainsi qu'un remaniement identitaire. Rose s'adaptera à son nouveau rôle.

Merlin et Ima, quant à eux, ne sont pas parvenus à développer le réseau social voulu au sein de leur établissement scolaire. Ils ont alors dû redéfinir le sens qu'ils accordaient à leur transition. Merlin s'est focalisé sur son brevet alors qu'Ima a valorisé le fait de pouvoir passer encore une année auprès de ses parents. Dans ce dernier cas, il est également intéressant de constater que la transition s'est opérée en deux temps. L'arrivée d'une nouvelle élève à la rentrée scolaire suivante lui a permis d'élargir son réseau social externe. Elle a ainsi trouvé une amie proche au sein de son établissement scolaire.

L'ancien réseau social peut jouer, au moment de l'arrivée, le rôle de ressource. Il est donc important de veiller à ce que les enfants qui en ont besoin puissent y accéder. Les cas d'Ima et de Rose en sont deux exemples. Les technologies de l'information et de la communication leur ont permis de maintenir des contacts avec d'anciennes connaissances. Celles-ci ont joué un rôle de soutien lors de l'arrivée dans l'environnement inconnu. Au fur et à mesure que le temps passe, les contacts ont été moins intensifs et moins réguliers. L'ancien réseau social apporte ainsi le soutien affectif et relationnel nécessaire à l'adolescent durant la phase de transition.

Les parents jouent le rôle de ressources externes par rapport à l'établissement scolaire. Dans le cas de Rose, par exemple, elle partage avec sa mère des moments de plaisir et de détente qui lui permettent de penser à autre chose. La mère de Merlin, en lui proposant des activités en dehors de l'institution scolaire, contribue à la création d'un réseau social extérieur, qui compensera le manque de relations sociales au sein de l'établissement scolaire. Les parents d'Ima, quant à eux, veillent à ce que leur fille puisse garder facilement le contact avec ses anciennes amies.

L'institution scolaire et les enseignants semblent avoir joué un rôle minime en tant que ressource, se contentant d'accompagner les nouveaux élèves vers leur nouvelle classe. Seule Rose met en évidence une ressource liée à une activité pédagogique. Elle a saisi la possibilité qui lui était donnée pour se présenter et faire découvrir à ses camarades son ancienne ville, Shanghai. Bien que ce travail n'ait pas été facile, elle a pu, semble-t-il, se présenter sous une autre lumière à ses camarades, tout en ayant l'occasion de faire le passage entre la Chine et la France.

La transition vers un nouvel environnement scolaire a également des répercussions sur le plan identitaire. Le nouvel élève fait ainsi l'apprentissage de rôles inédits et parfois l'expérience de l'appartenance à un groupe minoritaire. L'identité, comme nous l'avons constaté, se constitue et se développe au fil des interactions sociales. Le groupe externe mettra donc en évidence certains éléments identitaires qui n'étaient pas mis en exergue dans le contexte précédent. Merlin est reconnu et continuera, pendant quelques années, à s'identifier au Congo. Rose, quant à elle, est caractérisée par une identité de bonne élève ; elle saura prendre une place importante dans sa nouvelle école.

Ima soulève, à sa manière, la particularité de son identité nationale. Tous trois sont autant d'exemples qui abondent dans ce sens, puisque chacun a été confronté à un remaniement identitaire.

■ Conclusion

Réussir à développer un nouveau réseau social semble l'un des éléments forts de l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire pour le jeune. Ce même réseau lui servira ensuite de ressource pour appréhender les règles et les normes du nouvel environnement scolaire, pour découvrir sa nouvelle ville ou, plus généralement, pour permettre des échanges d'expériences. L'institution scolaire apparaît alors comme un terrain privilégié pour la mise en place de celui-ci. Dans l'intervalle, l'ancien réseau social du jeune le soutiendra dans cette transition. Il pourra ainsi partager ses doutes, ses craintes avec ses anciens amis jusqu'à ce qu'un nouveau réseau social soit mis en place. Dans le même temps, l'adolescent devra se repenser en fonction de son nouvel environnement. Des remaniements identitaires sont fréquents. Le jeune devra ainsi gérer en parallèle ces deux éléments (se créer un nouveau réseau social, se repositionner sur le plan identitaire), rendant ainsi les débuts dans son nouvel environnement particulièrement sensibles.

Cependant, l'école n'est pas toujours un contexte favorable pour se créer un groupe d'amis. Souvent déjà formés, ils n'ont ni la nécessité ni l'envie d'accueillir un nouveau membre. Le jeune devra alors mobiliser des ressources externes à l'institution scolaire et redéfinir ses priorités comme réussir son brevet ou profiter des parents que l'on devra bientôt quitter.

Lorsque le changement d'établissement scolaire est la conséquence d'un déménagement familial, il faudra aussi prendre en compte les défis qui attendent les parents dans leur propre transition. La façon dont ceux-ci réagissent au déménagement aura des conséquences sur l'adaptation des enfants. Si les parents sont confiants et s'adaptent rapidement à leur nouvel environnement, l'enfant trouvera aussi rapidement de nouvelles marques (McLachlan, 2003 ; Van der Zee, Ali et Haaksma, 2007). C'est dans ces conditions que les parents pourront alors servir de ressources externes à leurs jeunes ou leur en fournir pour faciliter leur intégration à un nouvel environnement.

Les parcours que nous avons présentés ont trouvé une issue positive. Merlin, Rose et Ima sont parvenus à mobiliser les ressources nécessaires pour s'intégrer dans leur nouvel environnement. Néan-

moins, d'autres récits mettent en évidence les difficultés rencontrées par des jeunes en itinérance géographique à actualiser les ressources nécessaires. Ils ne sont alors pas en mesure de développer une cohérence propre à leur parcours biographique. L'itinérance géographique est alors considérée comme une série de ruptures qui, si elles ne sont pas résolues, risquent de conduire à des situations délicates. Dans de tels cas, le jeune peut se retrouver en situation d'échec, être poussé à changer d'établissement scolaire si la relation avec ses camarades est trop tendue, ou encore se faire renvoyer de son établissement. De telles situations sont susceptibles d'arriver lorsque le jeune n'a pas la possibilité de s'intégrer dans un groupe, lorsque les autres élèves lui renvoient une image négative de lui-même et qu'il ne parvient pas à trouver, à l'extérieur, les ressources nécessaires pour donner à la situation une signification qui fait sens dans son parcours de vie. Il serait intéressant de pouvoir approfondir davantage des exemples de ce type et de mettre en évidence des situations dans lesquelles la transition n'a pas abouti à une issue positive.

Dans les cas présentés, nous avons pu constater que l'école n'apportait aucun soutien aux jeunes en itinérance géographique. Est-ce à dire que l'institution scolaire n'est pas en mesure de faciliter l'intégration de ces nouveaux élèves? Il est surprenant de constater que, dans les différents discours, l'accueil des nouveaux élèves consiste simplement à les accompagner dans leur salle de classe et à les laisser ensuite se débrouiller.

Et pourtant, ne serait-ce pas aussi le rôle des établissements scolaires d'accompagner les nouveaux étudiants et de leur fournir des ressources qui permettraient une intégration plus efficace? Parmi les mesures de soutien, nous pouvons, par exemple, citer la désignation au sein de la classe d'un tuteur qui se chargera d'introduire le nouveau aux autres élèves de la classe et de lui donner des indications concernant le fonctionnement de l'école. Les contacts entre le tuteur et le nouvel étudiant peuvent même se faire avant la rentrée scolaire, afin que ceux-ci aient le temps de faire connaissance et que le jeune puisse mieux appréhender ce qui l'attend (Reeves, 2006). Un tel système permettrait au jeune de trouver plus rapidement ses marques au sein de son nouvel environnement.

Des études ont montré que plus un enfant avait déménagé, plus il lui était facile de s'adapter à un nouvel environnement (Hervey, 2009; Stroh et Brett, 1990a, 1990b). Au vu de la difficulté et des défis

que représente un changement d'établissement scolaire pour des jeunes en itinérance géographique, pourtant censés disposer des ressources nécessaires, une attention particulière devrait être portée aux enfants pour qui l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire rime avec un premier déménagement. Ainsi, le projet Mobikid (Pérez-García, Turrini et Werdmussen, 2008) a mis en évidence les difficultés scolaires que rencontraient les jeunes qui changent d'établissement scolaire au sein de l'Union européenne et la nécessité de devoir mieux les intégrer au sein des écoles.

Changer d'établissement scolaire est une transition importante dans la vie de tout jeune. Les parents, autant que les établissements scolaires, peuvent jouer un rôle important pour l'accompagner dans cette transition. Les premiers, en tant que ressource externe à l'institution scolaire, en veillant, par exemple, à ce qu'il puisse maintenir des contacts avec ses anciens camarades ou en lui facilitant la rencontre avec d'autres jeunes. Les seconds, en prenant conscience des enjeux qui se jouent pour le jeune qui arrive dans un nouvel environnement scolaire et en mettant en place des mesures pour favoriser son intégration.

Bibliographie

- APRILE, S. et S. DUFOIX (2009). *Les mots de l'immigration*, Paris, Belin.
- BRIL, B. et al. (dir.) (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants pour quelles cultures ?*, Paris, L'Harmattan.
- CAILLIEZ, J. (2007). « Des étrangers aisés dans la ville : le cas des fonctionnaires britanniques à Bruxelles », dans P. Delwit, A. Rea et M. Swyngedouw (dir.), *Bruxelles ville ouverte*, Paris, L'Harmattan, p. 255-268.
- CESARI LUSSO, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration : parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*, Berne, Lang.
- CLAES, M. (2003). *L'univers social des adolescents*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- GALLAND, O. (2001). *Les jeunes*, 6^e édition, Paris, La Découverte.
- GALLAND, O. (2004). *Sociologie de la jeunesse*, 3^e édition, Paris, Armand Colin.
- GYGER GASPOZ, D. (à paraître). *Vivre la mobilité internationale à l'adolescence*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Neuchâtel, Faculté des lettres et sciences humaines, Institut de psychologie et éducation.

- HERVEY, E. (2009). « Cultural transitions during childhood and adjustment to college », *Journal of Psychology and Christianity*, 28(1), p. 3-12.
- HÜNDEIDE, K. (2004). « A new identity, a new lifestyle », dans A.-N. Perret-Clermont *et al.* (dir.), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 86-108.
- KERZLI, J. et G. VINSONNEAU (2004). *L'interculturel: principes et réalités à l'école*, Fontenay-sous-Bois, Sides.
- KUNNEN, S. et A. BOSMA (2006). « Le développement de l'identité: un processus relationnel et dynamique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), p. 183-203.
- LALANDE, J. (2007). « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, 4(38), p. 671-679.
- MCLACHLAN, D. (2003). « Global nomads in an international school: Families in transition », *Journal of Research in International Education*, 6(2), p. 233-249.
- PALMONARI, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*, 2^e édition, Cousset, Éditions Del Val.
- PÉREZ-GARCÍA, M., M. TURRINI et T. WERDMUSSEN (dir.) (2008). *Evaluating the Impact of Geographic Mobility and Children School Performance in Europe, Final Research Report*, Union européenne, Socrates Programme.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. *et al.* (dir.) (2004). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge, Cambridge University Press.
- REEVES, C. (2006). « Developing a comprehensive support programme for families in transition: A working model in practice », *International Schools Journal*, 26(1), p. 30-36.
- SABATIER, C. (1999). « Adolescents issus de l'immigration. Les clichés à l'épreuve des faits », dans B. Brill *et al.* (dir.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants pour quelles cultures ?*, Paris, L'Harmattan, p. 357-382.
- SABATIER, C. et P. DASEN (dir.) (2001). *Cultures, développement et éducation: autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan.
- SCHARF, M. et O. MAYSELESS (2007). « Putting eggs in more than one basket: A new look at development process of attachment in adolescence », *New Directions for Child and Adolescent Development*, 117, p. 1-22.
- STROH, L. et J. BRETT (1990a). « Corporate mobility: Parents' perspective on adjustment », *Children's Environments Quarterly*, 7(2), p. 26-34.
- STROH, L. et J. BRETT (1990b). « Corporate mobility: After the move, what do the children think? », *Children's Environments Quarterly*, 7(3), p. 7-14.
- VAN DER ZEE, K., A. ALI et I. HAAKSMAN (2007). « Determinants of effective coping with cultural transition among expatriate children and adolescents », *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(1), p. 25-45.
- ZITTOUN, T. (2004). « Transitions développementales et ressources symboliques », *Cahiers de psychologie*, 40, p. 17-26.
- ZITTOUN, T. (2006). *Transitions. Development Through Symbolic Resources*, Greenwich, Information Age Publishing Inc.

ZITTOUN, T. (2012). « Psychologie des transitions : des ruptures aux ressources », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions scolaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 261-280.

ZITTOUN, T. et A.-N. PERRET-CLERMONT (2002). « Esquisse d'une psychologie de la transition », *Éducation permanente*, 36(1), p. 12-15.



Notices biographiques

Jean-Pierre Abbet, licencié en sociologie et anthropologie, est responsable scientifique et administratif à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (Suisse). Son parcours professionnel l'a amené à exercer des activités en tant qu'enseignant scolaire, enseignant de méthodologie en sciences sociales, ainsi que dans les domaines de la politique sociale et de la recherche sur les modes de vie et la santé des adolescents. Ses travaux de recherche en éducation portent actuellement sur les compétences sociales et l'intégration des apprenants dans la formation obligatoire et postobligatoire. Il est auteur et coauteur de publications dans ces différents domaines.
jean-pierre.abbet@vd.ch

Clare Benson est professeure et directrice du Centre de recherche en technologie à l'école primaire, à la Faculté de pédagogie de l'Université de Birmingham, en Angleterre. Ses travaux de recherche portent sur le design et la technologie dans les écoles primaires, et

plus particulièrement sur l'incidence de la formation professionnelle continue sur les enseignants et enseignantes et sur le développement de la réflexion en matière de design chez les jeunes enfants. Elle coordonne un programme national d'enseignement sur le design et la technologie destiné aux étudiants de maîtrise et de doctorat en pédagogie. Elle a participé à de nombreuses conférences internationales et a reçu un prix de l'Association sur le design et la technologie pour ses travaux en éducation.

clare.benson@bcu.ac.uk

Patrick Bonvin est professeur formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), membre de l'Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte ». Il est titulaire d'un doctorat en lettres (mention : psychologie) de l'Université de Fribourg (Suisse), où il a travaillé comme collaborateur scientifique, assistant-docteur, maître assistant et chargé de cours aux Départements de pédagogie curative et des sciences de l'éducation. Ses champs de recherche et d'enseignement ont porté sur l'échec scolaire (le redoublement en particulier), les difficultés d'apprentissage et le soutien pédagogique, l'intervention cognitive, le développement de l'enfant, l'éducation familiale et précoce, la pédagogie de la rupture et, actuellement, sur l'inclusion scolaire (formation des enseignants et évaluation de projets d'établissement inclusifs). Il est chercheur régulier au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et délégué national à l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF). Il a également exercé en tant que psychologue au Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM) du canton de Fribourg (Suisse), comme enseignant et comme éducateur.

patrick.bonvin@hepl.ch

Sylvain Bourdon est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et directeur du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA). Ses travaux de recherche s'intéressent aux transitions des jeunes adultes en situation de précarité, à l'aspect relationnel des réseaux sociaux et aux parcours éducatifs tout au long de la vie. Il a notamment dirigé la

publication de plusieurs ouvrages dont *Regard sur... les jeunes et leurs relations* avec Johanne Charbonneau en 2011 et *Les jeunes et le travail* avec Mircea Vultur en 2007.

sylvain.bourdon@usherbrooke.ca

Johanne Charbonneau est professeure au Centre Urbanisation Culture Société de l'INRS et titulaire de la Chaire de recherche sur les aspects sociaux du don de sang. Spécialiste de la sociologie urbaine, de la sociologie de la famille et de la jeunesse, Johanne Charbonneau a réalisé de nombreux travaux sur les thèmes des solidarités sociale et familiale, des réseaux sociaux, des parcours d'insertion des jeunes et des immigrants et de la vie de quartier. Elle a notamment dirigé la publication de plusieurs ouvrages dont *Regard sur... les jeunes et leurs relations* avec Sylvain Bourdon en 2011, ainsi qu'*Habiter seul, un nouveau mode de vie*, avec Annick Germain et Marc Molgat, en 2010. Depuis 2011, elle dirige la revue *Lien social et Politiques*.

johanne.charbonneau@ucs.inrs.ca

Christiane Chessex-Viguet a été, jusqu'en juillet 2009, professeure formatrice à la Haute école pédagogique de Lausanne (Suisse), à laquelle elle reste attachée en tant que mandataire externe et membre de l'Unité d'enseignement et de recherche « Acteurs, gestion, identités, relations, système ». Elle s'intéresse aux rapports entre la psychanalyse et l'éducation, et ses travaux portent sur la littérature de fiction comme connaissance du monde pédagogique et sur les dimensions relationnelles et affectives dans les apprentissages.

christiane.chessex@hepl.ch

Louis Cournoyer est professeur-chercheur au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur le rôle des relations sociales chez les jeunes à l'entrée dans l'âge adulte, les parcours d'orientation et de transition chez les jeunes, ainsi que les pratiques professionnelles des conseillers d'orientation. Il est membre chercheur associé au Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA).

cournoyer.louis@uqam.ca

Pierre Curchod, licencié en sciences de l'éducation, est professeur formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Dans un premier temps, ses activités de formation se sont centrées sur le processus de construction de l'identité et du projet de formation des jeunes et plus particulièrement des adolescents. Exerçant actuellement la responsabilité de la filière de formation à l'enseignement pour le secondaire I, son champ d'activités s'est orienté vers les systèmes de formation des enseignants.

pierre.curchod@hepl.ch

Denise Curchod-Ruedi, psychologue et psychothérapeute FSP, est professeure formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse). Elle est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche «Développement de l'enfant à l'adulte». Elle enseigne et mène ses recherches dans les domaines de la santé à l'école, de la santé des enseignants et de la prévention. Elle est responsable de la formation des médiateurs et médiatrices scolaires dispensée par la HEP. Parallèlement, elle exerce en consultation privée en tant que psychothérapeute et superviseure.

denise.curchod@hepl.ch

Pierre-André Doudin, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Lausanne (Suisse) et à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse), où il est responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche «Développement de l'enfant à l'adulte». Il est délégué suisse auprès de la European Agency for Development in Special Needs Education, Project: Teacher Education for Inclusion. Ses travaux portent sur la santé des enseignants et des enseignantes, sur leur compréhension des émotions et leur formation, ainsi que l'intégration scolaire d'élèves présentant des besoins particuliers. Il a codirigé plusieurs ouvrages parus, notamment, aux Presses de l'Université du Québec et portant sur la formation continue des enseignants, leurs croyances, les émotions à l'école, la compréhension, l'intervention auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, la santé psychosociale des enseignants et des enseignantes et, chez d'autres éditeurs, sur la violence à l'école et la métacognition en éducation.

pierre-andre.doudin@hepl.ch

Sylvie Fréchette est chargée de cours et superviseure de stages en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également auxiliaire de recherche à la Chaire de recherche Normand-Maurice de cette université. Titulaire d'un doctorat en éducation, elle a effectué un stage postdoctoral dans l'équipe de Louise Lafortune, dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Elle s'intéresse à l'autorégulation de l'apprentissage de tâches professionnelles complexes en formation initiale des enseignants et enseignantes et au soutien à la motivation des élèves.
sylvie.frechette@uqtr.ca

Deniz Gyger Gaspoz est professeure formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse). Elle est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche «Développement de l'enfant à l'adulte». Elle enseigne et mène ses recherches dans le domaine des transitions dans les parcours de formation dans une perspective sociale et culturelle du développement. Elle est également membre du réseau Families in Global Transition (FIGT) et s'intéresse particulièrement aux enjeux de la mobilité répétée sur le développement des jeunes.

deniz.gyger-gaspoz@hepl.ch

Marie-Laure Kaiser est titulaire d'un doctorat en psychologie et en sciences du mouvement, d'une licence en sciences de l'éducation et d'un diplôme d'ergothérapeute. Ses domaines de recherche portent sur le développement de l'écriture manuelle chez l'enfant, sur les différents troubles du développement chez l'enfant et, plus particulièrement, sur le trouble de l'acquisition motrice chez l'enfant et sur ses répercussions au niveau de la scolarité. De plus, elle étudie l'influence des interventions thérapeutiques dans différentes sphères de la vie de l'enfant. Elle a obtenu plusieurs subsides du Fonds national suisse de la recherche scientifique, et elle mène de front une carrière en clinique et gestion d'enseignement et de recherche. Elle dirige actuellement le service d'ergothérapie du Centre hospitalier universitaire vaudois, à Lausanne.

marie-laure.kaiser@chuv.ch

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est l'auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition, sur la pensée et la pratique réflexives, l'équité sociopédagogique et la situation des femmes en maths et sciences, le travail en équipe de collègues, le jugement professionnel, le leadership, les écritures réflexives et professionnalisantes, les compétences professionnelles et un modèle pour l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement, tant en éducation qu'en soins infirmiers.

louise.lafortune@uqtr.ca

Jonas Masdonati est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation et chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) de l'Université Laval, au Québec. Il est titulaire d'une maîtrise en psychologie, option orientation scolaire et professionnelle (Université de Lausanne), ainsi que d'un doctorat en sciences de l'éducation (Université de Fribourg, Suisse). Son enseignement et ses recherches portent sur la transition école-travail, le rapport au travail, la construction identitaire, la formation professionnelle et le counseling d'orientation.

jonas.masdonati@fse.ulaval.ca

Koorosh Massoudi est titulaire d'une maîtrise en psychologie, option orientation scolaire et professionnelle et d'un doctorat en psychologie. Il est maître d'enseignement et de recherche à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne et membre du Laboratoire de psychologie du développement, du conseil et de l'intervention. Ses travaux de recherche et son enseignement, qui portent sur les transitions et les parcours professionnels et sur le bien-être au travail, s'alimentent d'une expérience pratique dans le domaine de la prévention et de la prise en charge de la souffrance liée au stress professionnel.

koorosh.massoudi@unil.ch

Jean Moreau, docteur ès sciences, est responsable scientifique et administratif à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (Lausanne). Il est un expert en statistiques dont les travaux portent principalement sur l'évaluation des élèves et sur le fonctionnement

des systèmes scolaires. Il a publié un livre sur l'analyse factorielle des correspondances adaptée, notamment, aux données en sciences de l'éducation et en psychologie.

jean.moreau@vd.ch

Régis Ouvrier-Bonnaz est chercheur associé dans le Groupe de recherche et d'étude sociohistorique sur le travail et l'orientation (GRESHTO) au Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD) EA 4132 au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) en France. Ses travaux de recherche s'organisent autour de deux thématiques. La première concerne la façon dont la question du travail est abordée dans l'école d'un point de vue historique et d'un point de vue didactique et psychologique dans le cadre des activités d'orientation et d'enseignement proposées aux élèves de collège et de lycée professionnel. La seconde thématique concerne l'analyse de situations de travail vues sous l'angle du collectif comme ressource mise à la disposition des professionnels pour travailler, analyser leur activité et la développer. Ses travaux de recherche visent à produire des connaissances pour la construction d'une didactique de l'orientation scolaire. Ils ont pris, ces dernières années, une dimension plus historique pour penser de manière conjointe les questions liées à l'orientation et au travail.

regis.ouvrier_bonnaz@cnam.fr

Emmanuelle Reille-Baudrin est chargée d'enseignement au Cnam-Inetop et de recherche au Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD, EA 4132, équipe de psychologie du travail et clinique de l'activité). Sa thèse, dirigée par le professeur Yves Clot, a pour objet la reconversion professionnelle, l'espace d'une transition. Elle développe des problématiques de recherche portant sur l'analyse clinique de l'expérience et de l'activité transitionnelle, sa fonction dans les processus de développement des sujets en situation de reconversion, de changement d'activité, de transformation des organisations, des milieux ou des conditions de travail.

emmanuelle.reille_baudrin@cnam.fr

Nadia Rousseau est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle a commencé sa carrière à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stages et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice, collaboratrice au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), et responsable de la Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ), elle remporte en 2009 un prix d'excellence en recherche. Ses travaux portent sur l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, la pédagogie inclusive, les facteurs-clés favorisant la qualification et l'obtention d'un premier diplôme d'un plus grand nombre de jeunes ayant des difficultés scolaires importantes.

nadia.rousseau@uqtr.ca

Karen Tétreault est titulaire d'une maîtrise en psychoéducation et est membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ). Elle occupe le poste de professionnelle de recherche à la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières, et celui de coordonnatrice de l'équipe de recherche QISAQ au sein de cette même institution. Elle s'intéresse particulièrement à la détresse psychologique, aux stratégies adaptatives et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes ayant des difficultés d'adaptation.

karen.tetreault@uqtr.ca

Nancy Théberge est doctorante et titulaire d'une maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse plus particulièrement au vécu scolaire des adolescents en difficulté et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes. Sa recherche doctorale porte sur la démarche de plan d'intervention comme aide à l'insertion socioprofessionnelle chez les jeunes inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi.

nancy.theberge@uqtr.ca

Tania Zittoun est professeure à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel (Suisse). Psychologue du développement, travaillant dans une perspective socioculturelle, elle s'intéresse aux apprentissages formels et informels qui facilitent les transitions dans les trajectoires de vie. Elle s'intéresse également aux enjeux affectifs et identitaires de ces transitions et, en particulier, au rôle facilitateur de la fiction. Elle est l'auteure de plusieurs monographies : *Donner la vie, choisir un nom* (2005) sur le devenir parent, *Transitions* sur le rôle de la fiction et *Psychology*.

tania.zittoun@unine.ch

Dans la collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

La santé psychosociale des élèves

Sous la direction de Denise Curchod-Ruedi, Pierre-André Doudin, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise
2011, ISBN 978-2-7605-3224-3, 372 pages

Pour une collaboration école-université en science et techno

Des pistes pour l'apprentissage
Sous la direction de Ghislain Samson, Abdelkrim Hasni, Diane Gauthier et Patrice Potvin
2011, ISBN 978-2-7605-3031-7, 220 pages

La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes

Sous la direction de Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise
2011, ISBN 978-2-7605-3004-1, 326 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire, 2^e éd.

Pistes d'action pour apprendre tous ensemble
Sous la direction de Nadia Rousseau
2010, ISBN 978-2-7605-2643-3, 504 pages

Régulation et évaluation des compétences en enseignement

Vers la professionnalisation
Sous la direction de Louise M. Bélaïr, Christine Lebel, Noëlle Sorin, Anne Roy et Louise Lafortune
2010, ISBN 978-2-7605-2584-9, 350 pages

Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension

Sous la direction de Louise Lafortune, Sylvie Fréchette, Noëlle Sorin, Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese
2010, ISBN 978-2-7605-2552-8, 226 pages

Littératie et inclusion

Outils et pratiques pédagogiques
Sous la direction de Manon Hébert et Lizanne Lafontaine
2010, ISBN 978-2-7605-2545-0, 214 pages

Les écritures en situations professionnelles

Sous la direction de Françoise Cros, Louise Lafortune et Martine Morisse
2009, ISBN 978-2-7605-2378-4, 270 pages

Leadership et compétences émotionnelles

Dans l'accompagnement au changement
Sous la direction de Bénédicte Gendron et Louise Lafortune
2009, ISBN 978-2-7605-1607-6, 246 pages

L'articulation oral-écrit en classe

Une diversité de pratiques
Sous la direction de Lizanne Lafontaine, Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélaïr
2008, ISBN 978-2-7605-1583-3, 240 pages

Jugement professionnel en évaluation

Pratiques enseignantes au Québec et à Genève
Sous la direction de Louise Lafortune et Linda Allal
2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

L'organisation du travail scolaire

Sous la direction de Monica Gather Thurler et Olivier Maulini
2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation

Sous la direction de Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert
2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action
Sous la direction de Jean Loïselle, Louise Lafortune et Nadia Rousseau
2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement?
Sous la direction de Pierre-André Doudin et Louise Lafortune
2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués

Antoine Baby
2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire

Marie-France Daniel, avec la collaboration de Monique Darveau, Louise Lafortune et Ricardo Pallascio
2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages



Le questionnement en équipe-cycle

Questionnaires, entretiens,
journaux de réflexion
Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école

*Sous la direction de Louise Lafortune,
avec la collaboration de Stéphane Cyr
et Bernard Massé*
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école

*Sous la direction de
Ghyslain Parent et Denis Rhéaume*
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock
et Francisco Pons*
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques
*Sous la direction de Monique L'Hostie
et Louis-Philippe Boucher*
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains

Hommage à Ernst von Glasersfeld
*Sous la direction de
Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra*
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

*Sous la direction de Nadia Rousseau
et Stéphanie Bélanger*
2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos

*Sous la direction de Louise Lafortune
et Claudie Solar*
2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions
en mathématiques
*Louise Lafortune et Bernard Massé,
avec la collaboration de Serge Lafortune*
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail
pour combattre l'échec scolaire
Philippe Perrenoud
2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages

*Sous la direction de
Marc Boutet et Nadia Rousseau*
2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme
en éducation
Louise Lafortune et Colette Deaudelin
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation

Continuité ou changement?
*Sous la direction de Richard Pallascio
et Nicole Beaudry*
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

*Louise Lafortune, Suzanne Jacob
et Danièle Hébert*
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages



Les transitions scolaires sont des moments clés pour les élèves, mais aussi pour les professionnels de l'éducation qui doivent les accompagner dans ce processus et les aider à mobiliser leurs ressources. De l'entrée dans la scolarité jusqu'aux formations postobligatoires, comme lors du passage entre le primaire et le secondaire, les enseignants et les spécialistes jouent un rôle essentiel auprès des jeunes et doivent exercer une attention vigilante. Les auteurs de ce livre suscitent la réflexion et proposent des pistes d'action afin de faciliter les nombreuses transitions qu'auront à vivre les élèves tout au long de leur parcours de formation.

Les points de vue multiples et complémentaires qu'apportent les contributions d'auteurs issus des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la sociologie et de l'orientation professionnelle et qui proviennent du Québec, de la Suisse, de la France et de l'Angleterre brossent un tableau aussi complet que possible des enjeux, des risques et des ressources liés aux transitions scolaires. Cet ouvrage aidera tout professionnel œuvrant dans le milieu scolaire à optimiser son rôle auprès des jeunes.



PIERRE CURCHOD, licencié en sciences de l'éducation, est professeur-formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse), où il est responsable de la filière de formation à l'enseignement pour le secondaire I (derniers degrés de la scolarité obligatoire).

PIERRE-ANDRÉ DOUDIN, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Lausanne et à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse), où il est responsable de l'unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte.



LOUISE LAFORTUNE, docteure en sciences de l'éducation, est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Ont collaboré à cet ouvrage

Jean-Pierre Abbet
Clare Benson
Patrick Bonvin
Sylvain Bourdon
Johanne Charbonneau
Christiane Chessex-Viguet
Louis Cournoyer
Pierre Curchod

Denise Curchod-Ruedi
Pierre-André Doudin
Sylvie Fréchette
Deniz Gyger Gaspoz
Marie-Laure Kaiser
Louise LaFortune
Jonas Masdonati
Koorosh Massoudi

Jean Moreau
Régis Ouvrier-Bonnaz
Emmanuelle Reille-Baudrin
Nadia Rousseau
Karen Tétreault
Nancy Théberge
Tania Zittoun

