



PHILIA +

PROTECTION DE LA JEUNESSE : AGIR AVEC LE JEUNE

FICHE CONCEPTS

Guide d'entretien et d'observation sur les conditions sociales des dispositions de productions (inclusion)

Cette fiche a été réalisée par QPI (Portugal)



Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne.

Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.



EXTRAIT, adapté et traduit, de :

Marques, E.M.M. (2012). *A transformação dos esquemas de motivação, percepção e de ação que compõem o habitus de jovens em risco de desinserção social*

Thèse de doctorat de Sociologie – Université de Porto

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/67263/2/27900.pdf>



Ière Partie

La dimension économique de l'inclusion sociale: participation des familles des jeunes à la production et à la consommation

- Reconstruire le rapport des familles des jeunes avec le monde du travail afin de rendre compte de leurs modes particuliers d'accès, ou non, à l'inclusion économique et à une place dans la vie sociale (Gaulejac & Léonetti, 1994).
- Comprendre l'influence que les familles exercent sur les projets professionnels et de vie des jeunes.
- Appréhender comment les modalités d'intégration professionnelle des individus qui ont assumé la socialisation primaire des jeunes interviennent dans la définition des stratégies de vie et des représentations du passé, du présent et du futur.

1. L'insertion socio-professionnelle des familles

La condition actuelle des parents par rapport au travail: profession et situation dans la profession; tâches exercées dans la vie professionnelle; liens contractuels; horaires de travail; revenus du travail; le trajet professionnel des parents a suscité ou stimulé l'acquisition de savoirs, compétences et capacités?; le trajet professionnel des parents a stimulé l'incorporation de dispositions favorables aux échanges verbaux d'expériences, à la formalisation des procédés et à l'expression de l'intersubjectivité?; l'activité professionnelle des parents est vécue comme socialement utile et comme source de valorisation sociale ou, au contraire, induit la mort des aspirations et des projets de vie?; le travail a été/est l'occasion d'établir des rapports d'amitié et de participer à des réseaux d'interconnaissance?; quelle est l'influence du travail sur la perception et la structuration du temps: régularité des activités professionnelles et des horaires de travail; impact des expériences professionnelles sur la prise de conscience du temps comme ressource fondamentale qu'il faut gérer afin de formuler et de concrétiser des projets de futurs; expériences professionnelles incompatibles avec la survie quotidienne et qui, parce qu'elles ne libèrent pas les individus des priorités immédiates et vitales, contribuent à la création d'un ordre externe qui compromet sérieusement la conscience du temps; expériences professionnelles qui induisent des rythmes quotidiens répétitifs et une interminable succession de tâches qui compromettent l'idée même du futur et du changement; modes d'intégration par rapport au travail et à l'emploi (Paugam, 2007: 103): "intégration incertaine"; "intégration laborieuse"; "intégration disqualifiante"; "intégration assurée".



2. Modes de vie des familles et dispositions économiques

Sachant que les conditions objectives de vie exercent une très forte influence sur la subjectivité, les modes de penser, de sentir et d'interagir avec son contexte, il importe d'appréhender le sens subjectif que les familles donnent à leur situation de vie. Nous nous appuyons sur la typologie des modes de vie proposée par Ferreira de Almeida et al. (1992:107) et sur certaines des variables sous-jacentes à cette typologie. Sans oublier que les familles en étude représentent des cas concrets bien moins rigides que les types idéaux d'une typologie.

- a) "Catégories et groupes sociaux prédominants": "migrants campagne/ville sans intégration"; "ouvriers et employés peu qualifiés du point de vue scolaire et professionnels, dont les revenus sont faibles et les emplois instables"; "ouvriers et employés avec un certain niveau scolaire, un emploi stable et un revenu fixe"; "chômeurs"; "familles aux revenus incertains, semi-légaux ou illégaux"; "familles monoparentales";
- b) "Biens de consommation": "résultant de la charité publique ou privée"; "indispensables à la survie"; "produits à la maison, patrimoine de la famille; restriction des consommations"; "excès ludiques dans la consommation d'aliments, de boissons et d'objets technologiques modernes"; "consommations destinées à la scolarisation des enfants, à la présentation et à la reconstitution de la force de travail";
- c) "Rapport à la société": "incapacité de participer à la vie sociale"; "incapacité d'alimenter l'énergie nécessaire pour sortir de la pauvreté"; "rancœur par rapport à la société et au futur"; "appartenance à des réseaux identitaires locaux"; "tentatives d'être à jour avec la société"; "bonne volonté par rapport aux valeurs et normes dominantes";
- d) "Stratégies de vie": "inexistante (dans la mesure où la survie est en risque permanent"; "survie quotidienne"; "reproduction de la famille et du patrimoine"; "sortie possible de la pauvreté grâce à un investissement obstiné dans des ressources alternatives"; "recours à des expédients et dépendance"; "accumulation d'un capital scolaire" (investissement dans la jeune génération);
- e) "Représentations du passé, du présent et du futur": "notion du temps réduite"; "passé négatif, présent résigné et futur sans perspective"; "rapport ambigu au passé – négatif du point de vue matériel mais positif du point de vue symbolique"; "passé doté d'une forte valeur affective mais marqué par la pénurie matérielle, présent vécu avec intensité, sans préoccupation quant à la préparation du futur"; "passé pauvre et présent comme préparation d'une position supérieure dans le futur".



IIème Partie

La dimension sociale de l'inclusion: les liens sociaux horizontaux

Les réseaux de sociabilité primaire (famille, amis, voisins...) remplissent d'importantes fonctions en matière d'échange de services, d'informations, de communication et d'images d'identification, nécessaires pour que les individus définissent leur place au sein d'un groupe et de la société dans son ensemble (Gaulejac et Léonetti, 1994). Nous considérons donc pertinent d'analyser l'intégration des familles des jeunes dans les réseaux de sociabilité primaire, notamment, le groupe résidentiel. Nous cherchons donc à comprendre, grâce à l'observation directe dans les quartiers, des conversations informelles et des entretiens avec les jeunes, si les liens horizontaux entre les familles et la collectivité résidentielle peuvent aider à faire face aux tâches éducatives compatibles avec les exigences de l'inclusion dans le monde du travail. Ou, au contraire, si ces contextes résidentiels aggravent les difficultés des familles en matière d'éducation de leurs enfants, étant donné le manque de contrôle sur l'action de groupes de pairs qui contribuent à l'affirmation de sous-cultures centrées sur l'inversion des valeurs et à des formes d'intégration dans les marges (Gaulejac & Léonetti, 1994). Dans quelle mesure le manque de politiques qui assument l'organisation collective des habitants et le développement social des quartiers, notamment grâce à la satisfaction des besoins éducatifs des plus jeunes, finit par transformer ces espaces résidentiels en contextes sociaux qui aggravent considérablement les ruptures qui marquent la transition des jeunes à la vie adulte ?

1. Groupe résidentiel: sociabilités et expériences de vie

a) Conditions d'habitabilité et qualité architecturale de l'habitat résidentiel des jeunes: - type d'habitat; - le jeune a toujours résidé au même endroit ? (nombre de changements de résidence); - difficultés matérielles inhérentes aux conditions d'habitation; - conditions territoriales en matière d'accessibilité, d'équipements, d'hygiène, de qualité des logements et d'ambiance urbaine;

b) Connotations attribuées au territoire où le jeune vit (Queiroz e Gros, 2002): - "perception que le jeune a de son lieu de résidence"; - "ce qu'il ressent quand il comprend que son lieu de vie est disqualifié?"; - "étiquettes attribuées à son lieu de résidence" - "comment affectent-elles sa valeur et son estime?";

c) Pratiques culturelles et de loisirs juvéniles (Pais, 2003): "Comment les jeunes occupent-ils leurs temps libres au sein de l'espace résidentiel?"; - "Quelles sont leurs distractions?"; - "Comment interagissent-



ils entre eux?"; - "Comment s'évitent-ils et comment se lient-ils?"; - "Comment se valorisent-ils?"; - "Comportements symboliques d'affirmation juvénile" ("manières de s'habiller"; "transgressions";...);

d) Manières de faire face à la dévalorisation symbolique associée au fait d'habiter dans un quartier disqualifié (Gaulejac & Léonetti, 1994): - "évitement et retrait social"; - "dénégation et fuite de la réalité"; - "reconstitution des différences"; - "rejet du stigma ou du discrédit sur les autres"; - "inversion du sens des normes et intégration dans les marges"; - "différenciation et désolidarisation des plus proches".

2. Dynamiques familiales

a) Socialisation (Corbin, 1971 in Burgess, 1997): - Membres du groupe familial; - Avec qui as-tu vécu tes premières années de vie?; - "Quel type de personne était/est ton père, ta mère?"; - "Quelle est la personne avec laquelle tu as tes meilleurs rapports au sein de la famille?"; - "Comment t'entendais-tu/t'entends-tu avec tes frères?"; - "Qui est-ce qui avait le plus d'influence sur toi quand tu étais petit?"; - "Dans quel type d'ambiance as-tu grandi?"; - "À quel moment de ton enfance as-tu été le plus heureux?"; - "Et à quel moment as-tu été le plus malheureux?"; - "En quoi te sens-tu le plus semblable à tes parents?"; - "En quoi te sens-tu différent?"

b) Modes d'investissement pédagogique de la famille (Lahire, 1995; Sebastião, 2006): - "Quel est le "projet" des parents pour leur enfant?"; - "Les parents considèrent-ils la scolarité comme le principal objectif de vie pour leurs enfants et pour eux-mêmes?"; - "Acceptent-ils de vivre de façon inconfortable pour permettre à leurs enfants d'avoir tout ce dont ils ont besoin pour "bien travailler" à l'école?"; - "Est-ce qu'ils sacrifient leurs loisirs pour aider leurs enfants dans les tâches scolaires?"; - "Est-ce qu'ils sacrifient leur vie pour leurs enfants afin que ceux-ci puissent sortir de la condition sociale présente de la famille?"; - "Font-ils preuve d'enthousiasme et contribuent-ils aux conquêtes personnelles et scolaires de leurs enfants?"; - "Est-ce qu'ils incitent leur enfant à travailler pour "réussir" à l'école?"; - "Est-ce qu'ils incitent leur enfant à faire ses devoirs?"; - "Est-ce qu'ils incitent leur enfant à prendre soin du matériel scolaire et à organiser livres et cahiers?"; - "Est-ce que les parents stimulent les enfants à bien présenter leurs exercices, à faire un travail ordonné et à bien présenter leurs cahiers"; - Est-ce que les parents cherchent à savoir, auprès des professeurs et des professionnels de l'association, quelle est l'évolution de leur enfant à l'école?; - "Aspirations des parents quant au futur de leur enfant" ("ils



espèrent qu'ils va terminer l'enseignement secondaire et qu'il ira travailler"; "ils espèrent qu'il aille à l'université et fasse une licence",...)

c) *Ordre moral familial* (Lahire, 1995): - "la famille du jeune donnait/donne de l'importance à une "bonne conduite" et au respect de l'autorité?"; - "tente-t-elle de développer sa capacité de se soumettre à l'autorité scolaire, à accepter de faire ce qu'on lui demande de faire (à être docile, à écouter, à être attentif, à travailler, à ne pas faire la moue ...)?"; - "les parents stimulent le développement d'une morale de bonne conduite, de conformité aux règles, de l'effort et de la persévérance"?; - "exercent-ils un contrôle extérieur sur la scolarité des leurs enfants: sanctionnent-ils les mauvaises notes et les conduites inadéquates à l'école"?; - "s'assurent-ils que les devoirs sont faits"?; - "contrôlent-ils le temps consacré au travail scolaire, s'opposant ou limitant les sorties nocturnes, restreignant le temps passé devant la TV ou à l'ordinateur"?; - "contrôlent-ils le cercle d'amitiés du jeune?" (connaissent-ils les lieux fréquentés par les jeunes et leurs compagnies?; régulent-ils les sorties des jeunes avec leurs pairs?)

d) *Formes familiales de culture écrite* (Lahire, 1995):

- "familiarité des parents avec la lecture": - "le livre fait partie des objets quotidiens de l'enfant au travers desquels il reçoit l'affection de ses parents?"; - "les parents lisent, fréquemment, des journaux, revues ou livres de façon à ce que la lecture assume un aspect "naturel pour l'enfant (être adulte comme son père ou sa mère c'est naturellement lire des livres ...)?"; - "ou, inversement, les livres ne font pas partie des ustensiles quotidiens de la famille ou sont gardés dès qu'ils sont offerts et l'enfant n'a pas même le droit de les toucher?"

- "familiarité des parents avec les pratiques d'écriture": - "les parents écrivent facilement ou avec difficulté?"; - "les parents ont recours quotidiennement à l'écriture dans la vie familiale?"; - le jeune "associe l'écriture à une expérience nécessairement laborieuse ou même douloureuse ou, au contraire, à un acte naturel et, même, agréable?"; - la vie familiale stimule le jeune à "participer à de petits actes quotidiens de communication écrite": "correspondances écrites", "listes de choses à faire ou à dire"; "enregistrements dans un livre de comptes familial?"

e) *Formes d'exercice de l'autorité familiale* (Lahire, 1995; Sebastião, 2006): - "principales règles et normes qui régulent les interactions entre les éléments du groupe familial" (division des tâches domestiques; horaires spécifiques pour réaliser les repas; moments destinés à l'étude et à d'autres activités extracurriculaires; heures de sortie et de retour à la maison); - "Qui est-ce qui exerce l'autorité au sein de la famille du jeune et fait respecter les règles?"; - "Comment sont définies les règles et les



décisions familiales?” (Bernstein, 1975); - “Sont-elles établies et imposées par les parents sans présentation des arguments sur leurs fondements?”; - “Y a-t-il ouverture à la discussion?”; - “Sont-elles pensées en fonction des caractéristiques et besoins de chaque membre?”; - “Sont-elles établies en fonction du statut formel de chaque membre de la famille (“tu dois faire cela parce que je suis ton père ou te mère”)”?; - “Quelles conséquences sont actionnées quand les règles ne sont pas respectées”? (interdiction de la réalisation d’activités que les enfants aiment/restriction de l’autonomie ou des désirs des enfants, conversations sans conséquences punitives; conversations avec négociation des règles; recours à la sanction physique ou verbale immédiate ; formes de punition différées, qui font réfléchir et font appel au raisonnement l’enfant...).

f) Modes familiaux de traiter les situations de conflit (conjugal; parental...): recours au dialogue; recours à la violence physique, verbale, psychologique; ignorer les problèmes; manipulation psychologique; ambivalence dans le traitement des questions conflictuelles.

g) Représentations du jeune sur sa famille: un milieu qui promet des conditions de sécurité et de protection; un contexte qui le(la) prépare pour la vie; une garantie de sécurité économique ; la cause de nombreux problèmes moraux et sociaux ; une source de conflits pour des raisons économiques ; remplaçable par le groupe d’amis ; une façade sociale sans signification.

h) Événements traumatiques vécus au sein du groupe familial: pertes, institutionnalisations, abandon, négligence, abus sexuels, prostitution, situations de toxicomanie, alcoolisme chez les parents.



IIIème PARTIE

DIMENSION SOCIALE DE L'INCLUSION: les liens sociaux verticaux

Il s'agit des liens qui lient les individus à l'ensemble de la collectivité sous la forme abstraite de "société", à travers des institutions (comme l'école) et des instances intermédiaires (la sécurité sociale, les travailleurs sociaux, les associations humanitaires ou religieuses, etc...) (Gaulejac & Léonetti, 1994). Il s'agit d'appréhender la nature de la participation de l'institution scolaire et de l'association au processus de création de liens organiques entre les jeunes et la société environnante dans laquelle ils vivent. Dans quelle mesure et comment chacune de ces institutions contribue à l'appropriation des connaissances, des valeurs et des normes qui conditionnent l'inclusion dans le monde du travail et dans la société en général? Il s'agit, essentiellement, de capter l'impact des conditions scolaires et pédagogiques produites par les institutions – école et association – sur l'incorporation de dispositions, de modes de faire et de modes de classer les réalités inhérentes à la vie sociale.

Le guide est structuré en fonction de deux axes d'observation: le parcours des jeunes dans le système d'enseignement, en recourant à la collecte de données sur leurs représentations, avant et après leur participation aux activités organisées par l'association, et à l'observation directe de leur participation aux cours et aux multiples activités que l'association leur propose (1er point); les expériences pédagogiques qui leur ont été proposées par une équipe constituée de professeurs de l'école, de formateurs d'un centre de formation professionnelle qui ont participé au projet et de professionnels de l'association Qpl (2^{ème} point).

1. Le parcours des jeunes dans le système d'enseignement

1.1 *Evaluation du jeune sur son parcours scolaire (entretien)*

a) Nº de redoublements et motifs attribués par le jeune;

b) Assiduité et ponctualité aux cours: - tu étais assidu aux cours?; - tu manquais sans justification valable?; - quand tu manquais ou arrivais en retard, tu donnais une justification?; - les profs te grondaient quand tu arrivais en retard?;



c) Représentations de l'école: - quelle valeur attribues-tu aux disciplines que tu as eues au long de ta scolarisation?; - quelles sont les disciplines que tu as aimées et celles que tu n'aimais pas et pourquoi?; - tu t'intéressais aux activités que les professeurs proposaient pendant les cours?; - tu es parvenu à découvrir l'importance des matières scolaires pour faire face aux problèmes et défis de la vie réelle?; - les matières te paraissaient inintéressantes et sans aucune utilité pour résoudre les problèmes de la vie?; - les matières te paraissaient importantes pour avoir plus tard une activité professionnelle satisfaisante ?; - l'école est importante pour apprendre à communiquer et à établir des relations avec les autres?; - l'école est un lieu où tu te rends seulement par obligation?; - tu vas à l'école seulement parce que les employeurs exigent des diplômes?; - l'école est un lieu où tu as connu des personnes que tu prends comme exemples à suivre ?; - l'école est un lieu où tu rencontres des personnes qui te prêtent attention et t'aident à résoudre tes difficultés?; - quelles sont tes aspirations de futur ? (étudier jusqu'à la fin du cours de formation professionnelle et aller travailler; entrer à l'université et terminer une licence; c'est encore tôt pour y penser; faire des études le plus longtemps possible; continuer les études est une perte de temps).

d) Perception des modes d'enseigner adoptés par les professeurs: - les professeurs avaient un rythme très difficile à suivre?; - tu te sentais souvent en difficulté pour accompagner les matières?; - les professeurs stimulaient ta participation pendant les cours?; - les professeurs t'encourageaient à exprimer les difficultés que tu ressentais/ressens à l'école?; - les professeurs t'aidaient à comprendre les matières?; - tu te sentais écouté par les professeurs?; - les professeurs te laissaient seuls face à tes difficultés?; - les professeurs t'encourageaient quand tu avais de bons résultats ?; - les professeurs appréciaient et stimulaient les élèves à s'entraider pour les travaux scolaires?;

e) Perception de la manière dont le jeune était traité par les professeurs (adapt. Arends, 1995:183): - "quand tu présentais un bon travail, les professeurs avaient coutume de te faire des éloges?"; - "tu penses que les professeurs t'aimaient bien?"; - "les professeurs étaient sympathiques quand ils travaillaient avec toi?"; - "tu penses qu'ils travaillaient autant avec toi qu'avec les autres élèves?"; - "tu trouvais juste leur manière de te traiter?"; - "tu trouves qu'ils étaient justes quand ils notaient tes travaux et tes épreuves?"; - "tu trouves qu'ils te donnaient suffisamment d'attention?"; - "tu trouves qu'ils comprenaient tes problèmes?"; - "tu penses qu'ils appréciaient ton travail?"; - "tu trouves qu'ils te donnaient suffisamment de responsabilités?"; - "tu trouves qu'ils te donnaient suffisamment de temps pour travailler?"; - "ils se révélaient être tes amis?"; - "tu trouves qu'ils étaient suffisamment exigeants avec toi?"



f) Perception sur le "climat de la classe" (Fox, Luszki e Shmuck, 1966 in Arends, 1995): "Tes collègues de classe faisaient fréquemment ce que le professeur suggérait?"; - "L'entraide entre les élèves de tes différentes classes était fréquente pour la réalisation des travaux scolaires?"; - "Les élèves avaient l'habitude de développer entre eux des rapports amicaux ?";

g) Comportements et réactions adoptées pendant les cours: - comment te sentais-tu dans la salle de cours?; - quels sentiments t'envahissaient quand tu ne parvenais pas à accompagner les cours?; - que faisais-tu quand tu ne comprenais pas les matières, tu cherchais des explications supplémentaires ou tu ne prêtais plus aucune attention au cours?"; - "quel était ton comportement pendant les cours?; - tu étais responsable?; - quel effort faisais-tu pour apprendre ce que les professeurs enseignaient?; - tu étais habituellement attentif et intéressé pendant les cours ou, au contraire, tu manifestais très peu d'intérêt et beaucoup d'ennui la plupart du temps?; - en comparaison avec tes collègues, tu faisais des efforts pour le travail scolaire?;

h) Evolution scolaire à partir de l'entrée à l'association: - il y a combien de temps que tu es accompagné par l'association?; - tu penses que Qpl t'a aidé à changer?; - qu'est-ce qui a changé en toi?; - qu'est-ce qui n'a pas changé à ton avis?; - tu trouves que tu es un élève différent depuis que tu es à l'association?; - comment penses-tu que les autres te voient, depuis que tu participes aux activités de l'association : tes professeurs, tes parents, tes amis, tes frères?; - tu as changé quelque chose à ta manière de voir ton futur?; - tu as découvert des capacités en toi que tu ne soupçonais pas auparavant?; - tu penses que l'intervention de Qpl a contribué à la découverte de ces capacités?; - tu penses que l'intervention de Qpl a contribué à ce que tu te sentes mieux pendant les cours? Pourquoi?; - Et afin que tu sois assidu et ponctuel aux cours?; - tu penses que tu as commencé à mieux comprendre les matières ?; - à quoi cela se doit-il ?

1.2 Attitudes et comportements face aux études, au travail et à la sociabilité (guide d'observation)

a) Autodiscipline corporelle et mentale des jeunes (Lahire,1995) - "sait contenir ses désirs ou est impulsif dans son comportement, fait immédiatement ce qu'il croit devoir faire, sans avoir la patience d'attendre?"; - "demande la parole et attend son tour pour parler?"; - "sait attendre son tour sans montrer d'impatience?"; - "travaille sans que le professeur ait besoin d'intervenir?"; - "s'impose à soi-même régularité dans le travail?"; "sait écouter et, normalement, est attentif pendant les cours ou, au contraire, se distrait très facilement et se déconnecte de ce qui est traité pendant les cours?"; - "prend



l'initiative de participer, même quand le professeur ne le sollicite pas directement?"; - "est travailleur et fait des efforts ou investit très peu dans la réalisation des tâches scolaires?"; - "met du cœur à l'ouvrage et est déterminé pendant les cours?"; - "fait des efforts pour faire tous les exercices jusqu'au bout?"; - "est ordonné et a tendance à planifier l'étude ou est désorganisé et peu méthodique dans son travail?"; - "prend des notes pendant les cours et prend l'initiative d'écrire dans son cahier les énoncés des exercices que le professeur met au tableau?"; - "démontre persistance dans la réalisation des activités scolaires, malgré les difficultés?"; - "a tendance à faire les exercices complètement seul?"; - "sait lire et résoudre tout seul un problème?"; - "parvient à se débrouiller pour la réalisation d'un exercice à peine sur la base des instructions écrites?"; - "exprime des doutes pertinents lorsqu'il ne comprend pas la matière?"; - "est organisé dans la réalisation de son étude?"; - "écrit en respectant les espaces des lignes et des marges ?"; - "ou ses cahiers sont pleins de traits, de gribouillis, avec des mots superposés et désorganisés?"; - "prend l'initiative de faire des exercices qui mobilisent les connaissances acquises?"; - "démontre avoir conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas encore ?"; - "est ponctuel et assidu aux cours?"; - "traite de manière responsable le matériel scolaire?"; - "respecte les choses de ses compagnons, prend soin de ne pas les abîmer?"; - "quand il fait quelque chose d'erroné, sait reconnaître sa responsabilité ou attribue la responsabilité aux autres ?"; - "lors des travaux de groupe, réalise avec entrain et responsabilité les tâches ou se laisse "remorqué" par les collègues du groupe?"; - "démontre intérêt, curiosité et goût pour la découverte de connaissances?"; - "manifeste joie et enthousiasme lorsqu'il apprend quelque chose de nouveau?"; - "prend l'initiative de faire des recherches et de réaliser des lectures/activités extra de manière à compléter ses connaissances?"; - "pose des questions au professeur de manière à approfondir les matières ?"; - "abandonne facilement quand une difficulté se présente, sans rechercher de solution?"; - "manifeste de la peur face à une épreuve ou quand il ne sait pas la réponse correcte?"; - "a du mal à parler, même quand on lui demande quelque chose ?"; - "paraît absent, sans énergie?"; - "se révèle nerveux, agité, pâle, quand il expose un doute ou face à une épreuve?"; - "il est difficile de le motiver et de le stimuler à faire une tâche scolaire?"; - "quand il échoue dans une tâche scolaire, il s'isole et veut rester tout seul?"

b) Dispositions en matière de sociabilités – prédisposition sociale, inclinations en matière de rapports interpersonnels, ouverture aux autres et compétences de communication: - "laisse ses compagnons travailler sans les importuner?"; - "anime ses compagnons pour qu'ils dépassent leurs difficultés?"; - "sait écouter les autres?"; - "manifeste de l'intérêt pour ce qui arrive aux autres?"; - "se montre aimable avec ses compagnons quand il voit qu'ils ont des problèmes?"; - "fait attention pour que les collègues



ne soient pas laissés sur la touche?"; - "est capable de discuter les règles et normes qu'il considère injustes?"; - "accepte comme amis ceux que la majorité exclut?"; - "sait quand il est opportun de parler ou non lors des réunions avec les collègues?"; - "quand il reprend un collègue, il le fait de façon sereine, sans s'irriter?"; - "tend à insulter ses pairs?"; - "menace fréquemment les autres, cherche à les intimider?"; "anime, encourage ou félicite ses compagnons?"; - "fait preuve de patience face à la lenteur ou aux erreurs des autres?"; - "donne des conseils à ses collègues?"; - "accepte sans protester les décisions de la majorité?"; - "au cours du discussion ou face à un problème, cherche à se mettre à la place des autres?"; - "aide ses collègues lorsqu'ils sont en difficulté?"; - "Ou ne fait attention aux autres que lorsqu'il a besoin qu'ils fassent quelque chose pour lui?"; - "entre dans la salle de cours sans saluer personne et en regardant par terre?"; - "maintient les autres à distance, sans vouloir parler?"; - "reste en retrait et ne participe pas lorsqu'il s'agit de faire des activités en groupe?"; - "évite les conflits et les divergences?"; - "préfère se taire plutôt que de contrarier ce que quelqu'un dit, même lorsqu'il a raison?"

2. La salle de cours comme contexte privilégié d'observation de la formation de dispositions en rapport avec la valeur du travail scolaire

Ce guide d'observation est organisé sur la base des propositions théoriques relatives à l'enseignement centré sur le développement de compétences (Perrenoud, 2000, 2001d, 2003, 2004, 2005). C'est la perspective qui nous apparaît comme la plus adaptée pour appréhender les causes de l'absence d'intérêt des jeunes pour l'école. En d'autres termes, cette perspective critique du fonctionnement de l'enseignement est un instrument théorique très pertinent et efficace pour comprendre comme naît et se consolide la désaffection pour l'école, comment se détruit le goût pour le savoir. Comme le souligne cet auteur, l'école sert mieux les élèves et la société en général si elle préparer tous les élèves pour la vie, au lieu de se limiter à transmettre des contenus. En termes plus concrets, le rapport à l'école devient plus significatif pour les élèves s'il leur est possible d'apprendre à mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc...) pour résoudre, de façon pertinente et efficace, les situations concrètes auxquelles ils ont à faire face dans les divers contextes de leur existence, que ce soit le travail, les institutions politiques, leur lieu de résidence, etc...

Mais il souligne encore que, lorsque l'école adopte le discours de la formation de compétences, la conception sous-jacente à ce discours traduit une compréhension bien insuffisante de ce que sont et de comment se développent les compétences. Un discours, aujourd'hui courant, de banalisation du



Le terme compétence ignore que le transfert et la mobilisation de capacités et de connaissances ne se font pas par génération spontanée, exigent travail et entraînement, étapes didactiques et situations appropriées. Le discours commun dissimule l'essentiel : seul le lien entre les connaissances et les situations concrètes de la vie et la résolution de problèmes de l'existence permet une assimilation effective des connaissances des diverses disciplines. En somme, c'est un discours qui, sous couvert du terme compétence, privilégie les capacités hors contextes. Assumer la nécessité de développer par l'exercice le transfert et la mobilisation des connaissances pour la résolution de problèmes concrets implique d'analyser les situations d'action, d'observer les pratiques sociales, d'identifier les situations auxquelles les individus ont et auront à faire effectivement face.

Il ne suffit donc pas d'adopter le mot compétence, si rien de fondamental n'est changé, notamment le rôle du professeur, la réduction des contenus des diverses disciplines, la coopération interdisciplinaire et une évaluation formative et certificative clairement orientée en fonction des compétences. Pour développer des compétences il faut que le professeur planifie son travail par problèmes et par projets, propose des tâches complexes et des défis qui incitent les élèves à mobiliser leurs connaissances et, dans une certaine mesure, à les compléter. Ce qui suppose une pédagogie active et coopérative, selon des principes pédagogiques constructivistes. Dans la perspective constructiviste et interactive de l'apprentissage, travailler au développement de compétences suppose une rupture avec les routines professionnelles établies et exige que les professeurs s'assument comme organisateurs de situations didactiques et d'activités qui fassent sens pour les élèves, ce qui exige d'eux un travail sur leur propre rapport au savoir, ainsi que la capacité d'identifier et de mettre en valeur leurs propres compétences dans le cadre de leur profession et de bien d'autres pratiques sociales.

Il ne s'agit pas de renoncer aux disciplines, qui sont des champs de savoir structurés et structurants, mais il est important de ne pas consacrer la totalité du temps scolaire aux disciplines, de laisser de l'espace pour les croisements interdisciplinaires ou les activités d'intégration de connaissances disciplinaires diverses. Dans une formation orientée vers le développement de compétences, l'évaluation doit se centrer exclusivement sur des tâches contextualisées, des problèmes complexes, exiger l'utilisation fonctionnelle des connaissances de diverses disciplines et la collaboration entre pairs, le temps de réalisation des évaluations ne devant pas être fixé de façon rigide.



2.1 Planification des cours, interaction dans la salle de cours et évaluation des connaissances

a) Démonstration de l'utilité pratique des connaissances et enseignement par la découverte (amener les élèves à penser, à résoudre des problèmes et à découvrir par eux-mêmes) (Perrenoud, 2001; 2003; 2004; 2005): - "le professeur utilise les concepts de forme abstraite et générique?"; - "il expose les connaissances de manière discursive? Ou, au contraire, il est capable de concrétiser, de conférer un contenu pratique/réel aux idées et concepts, il suggère et développe les liens entre connaissances et situations concrètes?"; - "le professeur fait appel au travail des élèves et à leur implication dans l'apprentissage?"; - "le professeur cherche à promouvoir les échanges entre les élèves sur le sens de la vie et des choses?"; - "les cours enseignent des choses sur la vie? Ils se révèlent utiles pour créer et développer chez les élèves des compétences de résolution de problèmes de la vie réelle?"; - "par ses modes d'enseigner, le professeur démontre que sa préoccupation est de préparer les élèves pour l'exercice d'une profession?"; - "ou il se limite à transmettre des connaissances théoriques sans lien avec la vie quotidienne et sans aucun rapport avec le monde concret?"; - "dans quelle mesure les pratiques pédagogiques promeuvent elles le développement de compétences pour faire face, avec un sens critique, aux diverses situations de la vie?"; - "le mode d'aborder les matières, les exercices proposés aux élèves et les travaux d'évaluation s'appuient sur des méthodes de travail "livresques" ou, au contraire, intègrent des composantes d'expérimentation, d'exercice de techniques, de découverte et résolution de problèmes concrets?"; - "le professeur donne à l'élève la possibilité d'agir sur les objets de forme à abstraire leurs caractéristiques?"; - "le professeur stimule l'élève à traduire verbalement ce qu'il observe dans la pratique ? " ; - le professeur sollicite la participation des élèves à la découverte de la connaissance?"; - "utilise la question comme instrument d'orientation et de construction du raisonnement de l'élève?".

b) Utilisation d'organismes préliminaires (Arends, 1995; Novak e Gowin, 1999): - "le professeur a soin d'identifier les connaissances déjà assimilées par les élèves et qui peuvent servir à ancrer l'apprentissage de nouveaux concepts et de nouvelles propositions?"; - "il a soin d'identifier les obstacles épistémologiques inscrits dans la matrice de perception des élèves et qui rendent difficile l'incorporation de nouvelles informations et connaissances?"; - "le professeur cherche à relier les nouvelles matières à des réalités qui sont familières et significatives pour les élèves?"; - "il organise des situations d'apprentissage où les élèves sont conduits à établir des relations hiérarchiques entre concepts plus généraux et inclusifs et concepts plus spécifiques et moins inclusifs?"; - "il stimule les



élèves à appréhender les rapports entre concepts sous forme de propositions, à travers la construction de cartes conceptuelles?"; - "il cherche à articuler de nouveaux concepts avec les propositions déjà connues?".

c) Travail interdisciplinaire (Arends, 1995; Perrenoud) - "le professeur est ouvert à la réflexion avec les autres membres de l'équipe pédagogique au sujet des stratégies pédagogiques les plus ajustées pour augmenter l'efficacité des apprentissages (exercices et matériels utilisés; modes de communiquer avec les élèves; temps consacré aux matières; exercice de l'autorité; plan d'évaluation)?"; - "il est ouvert à la coopération avec l'équipe afin de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques orientées vers la formation de compétences"; - "il est disponible pour planifier et articuler les matières en fonction de la résolution de problèmes qui font appel aux savoirs de plusieurs disciplines?"; - "il fait preuve des dispositions nécessaires pour, avec les autres membres de l'équipe, s'approprier de la production scientifique sur le phénomène de l'apprentissage?"; - "il est ouvert à l'approfondissement des connaissances sur les phénomènes inhérents à la transmission et à l'appropriation des connaissances?"; - "il a les dispositions nécessaires pour problématiser les facteurs qui conditionnent l'apprentissage et les performances des jeunes pendant les cours, ainsi que pour questionner les motifs sous-jacents à leurs difficultés et progrès?"; - "lors des réunions de l'équipe pédagogique il fournit des apports importants pour déclencher la réflexion collective sur les matières?"; - "comment réagit-il face à l'absence d'intérêt des élèves face aux matières? A-t-il tendance à culpabiliser les élèves et à considérer que leurs performances ne dépendent pas de ses représentations sur le rapport entre enseigner et apprendre?"; - "il révèle des dispositions fatalistes au sujet des multiples évidences de mépris des élèves pour les thèmes abordés dans les cours?"; - "il a conscience que, pour inverser la résistance de nombreux élèves face à la culture scolaire, il est nécessaire que les professeurs changent leur propre rapport au savoir?"; - "de quelles dispositions fait-il preuve pour penser le changement de certains des fonctionnements de l'école, notamment pour que les élèves découvrent un sens au travail scolaire, pour améliorer leurs performances et augmenter la qualité des apprentissages?"; - "il a conscience que le système d'enseignement incite un rapport instrumental des jeunes au savoir scolaire, c'est-à-dire, la conviction de que ce qui vaut c'est d'obtenir le maximum de classifications et de qualifications au prix d'un investissement minimum?"

d) Organisation et gestion de la salle de cours: - "le professeur imprime du rythme à ses cours, ne laisse pas place aux temps morts qui tuent la motivation?"; - "il contrôle le rythme/la durée des



activités?"; - "il définit des règles pour réguler les temps morts, le mouvement des élèves dans la salle et leurs conversations?"; - "il laisse un temps suffisant aux élèves pour qu'ils concluent leurs tâches?"; - "comment gère-t-il les différences de rythme entre les élèves dans l'exécution des travaux?"; - "est-il attentif aux limites de résistance et de fatigue des élèves, promouvant, quand cela est nécessaire, de brefs moments de décontraction?"; - "la participation des élèves suscite des problèmes de gestion des comportements et de rythme des cours?"; - "le professeur est attentif aux comportements des élèves pendant qu'il transmet la matière?"; - "la réalisation des exercices individuels et de groupe est objet de supervision de la part du professeur?"; - "le professeur maintient l'ordre pendant les activités?"; - "il parvient à exercer son autorité auprès des élèves? Grâce à quels procédés: le caractère raisonnable et clair de ses idées et arguments; des procédés bien définis qui orientent les conversations et les mouvements des élèves; des exigences claires de travail?"; - "le professeur établit et discute avec les élèves les règles fondamentales de travail et de rapport aux autres? Il veille au respect de ces règles? A quels arguments recourt-il?"; - "il cherche à s'assurer que tous les élèves comprennent les objectifs et fondements des règles?"; - "il ne donne pas d'importance au fait de ne pas respecter les règles?"; - "il assume une position claire au sujet des valeurs et règles"; - "il s'implique de façon cohérente dans leur mise en œuvre routinière ou ne cherche même pas à ce qu'elles soient respectées, tolérant et acceptant des comportements inadéquats?"; - "le professeur s'assume comme un modèle éducatif pour les élèves?"; - "il utilise des procédés préventifs et d'alerte pour éviter que les « mauvais » comportements apparaissent? Lesquels?"; - "il est capable d'identifier avec précision le comportement déviant avant même que celui-ci ne commence?"; - "quelle conséquences préconise-t-il quand un élève se refuse à travailler?"; - "le professeur pondère la possibilité que ce refus du travail puisse naître d'un sentiment d'échec et d'incapacité de l'élève à faire face avec succès à la tâche proposée?".

e) Normes d'interaction dans la salle de cours (Rosenthal e Jacobson, 1964) - "le professeur a la conviction d'arriver à faire en sorte que les élèves s'approprient des questions traitées dans ses cours? Ou il trouve qu'il existe des matières que certains élèves n'arriveront jamais à dominer?"; - "il désire que les élèves réussissent et investit fortement ou bien il abandonne rapidement ceux qui présentent le plus de difficultés?"; - "il attend peu les réponses des élèves?"; - "il répond à leur place ou sollicite toujours les réponses des meilleurs élèves?"; - "il donne peu d'attention aux autres élèves et interagit moins fréquemment avec les élèves les plus faibles?"; - "il amène les élèves à sentir que leur tête fonctionne bien, qu'ils sont capables d'apprendre"; - "il permet aux élèves de se sentir plus



sûrs face aux angoisses d'échec et d'impuissance?"; - "les pratiques pédagogiques sont compatibles avec la défense de l'exigence et l'élévation des attentes par rapport aux capacités des élèves?"; - "le professeur associe les encouragements à l'exigence et à l'effort?"; "il critique plus les échecs des « mauvais » élèves que ceux des « bons »?".

f) Processus d'évaluation des apprentissages: - "le professeur a conscience des progrès et des principales difficultés de chaque élève?"; - "il cherche à évaluer constamment si les élèves dominent les matières? Comment?"; - "il cherche à s'assurer que les élèves comprennent les tâches et commencent à travailler?"; - "il cherche à vérifier systématiquement le travail réalisé par les élèves?"; - "il leur demande d'exprimer comment ils ont réceptionné les contenus transmis de façon à vérifier si ceux-ci ont réellement été appréhendés?"; - "il réalise de petits exercices d'évaluation à la fin de chaque cours ou il n'évalue les apprentissages qu'à la fin d'un module?"; - "il communique clairement le contenu sur lequel ils vont être évalués?"; - "quels sont les procédés adoptés quand le professeur détecte que les élèves ne dominent pas la matière?"; - "il cherche à mettre en œuvre des tâches bien délimitées et conçues pour dépasser les déficits de connaissances des élèves?"; - "Le professeur travaille les contenus jusqu'à ce que ceux-ci soient bien consolidés? Ou bien il avance sur une nouvelle connaissance sans que la précédente soit intériorisée par les élèves?"



Bibliographie

- Almeida J.F. et al. (1992) *Exclusão social. Factores e tipos de pobreza em Portugal*, Oeiras : Celta Editora.
- Arends, I. (1995) *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bernstein, B. (1975) *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Ed. de Minuit.
- Burgess, R. (1997) *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Gaulejac V. & Léonetti, I. (1994) *La lutte des places*, Paris : Epi.
- Lahire, B. (1995) *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil
- Novak J. e Gowin, D. (1999) *Aprender a aprender*. Lisboa: Ed. Plátano.
- Pais, J. (2003) *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda
- Paugam, S. (2007) *Le salarier de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2000), «L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? » in : *Réussir au collégial*. Montréal : Association Québécoise de Pédagogie Collégiale.
- Perrenoud, P. (2001) «Former à l'action, est-ce possible ?» Texte d'une intervention à la journée « Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ?» Lyon : IUFM
- Perrenoud, P. (2003) *Les compétences au service de la solidarité*. Genève : Université- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Perrenoud, P. (2004) «Qu'est-ce qu'apprendre ?» in : *Enfance et Psy*, nº24.
- Perrenoud, P. (2005) *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?*Genève : Université, AIUP.
- Queiroz, M.C.e Gros, M.C., (2002) *Ser jovem num bairro de habitação social*. Porto: Campo das Letras.
- Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1964) *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Bruxelles : Casterman
- Sebastião, J. (2006) *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa: ISCTE.

