

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Institut de Psychologie et Éducation

Mémoire supervisé par Madame Laure Kloetzer

Année universitaire 2017-2018

**La Formation Générale dans le canton de Neuchâtel :
investigation du dispositif pédagogique mis en œuvre
au sein d'une classe de 7^{ème} année HarmoS**

Travail de Mémoire

Master en Psychologie et Éducation

Georges Matthey-Junod

georges.matthey-junod@unine.ch

Neuchâtel, le 27 mai 2018

Table des matières

Introduction	1
1.1. Le Plan d'Etudes Romand	2
1.2. La Formation Générale	4
1.2.1. Application dans le canton de Neuchâtel	6
1.2.2. Situation actuelle	6
1.3. Objectifs de la recherche	7
1.4. Approche personnelle	9
Cadrage théorique	12
2.1. L'acquisition de compétences transversales par le biais d'un enseignement de matières « non académiques »	12
2.2. La notion de dispositif	13
2.2.1. Différents acteurs	14
2.2.2. Exemples de dispositifs et leurs implications	16
2.3. Le processus de « secondarisation »	19
2.3.2. La secondarisation à l'école	20
2.4. Problématique et questions de recherche	22
Méthodologie	24
3.1. Modalité de la recherche	24
3.1.1. Cadre du terrain	24
3.1.2. Positionnement du chercheur et déroulement des entretiens	25
3.1.3. Récolte et classification des données	26

3.1.4. Mandat et autorisations	27
3.2. Les thématiques de FGE abordées en classe.....	28
3.2.1. La signalisation routière (données non prises en compte pour l'analyse)	28
3.2.2. L'identification et la gestion des émotions.....	28
3.2.3. Les droits de l'enfant	31
3.3. Tri et sélection des données.....	33
3.4. Outils d'analyse	34
3.4.1. Deux grilles d'analyse	35
Observations	39
4.1. Appropriation du dispositif par l'enseignante.....	39
4.1.1. Agencement des ressources.....	39
4.1.2. Réorganisation du programme scolaire et régulation disciplinaire de la classe.....	41
4.1.3. Approfondissement en groupe restreint.....	43
4.1.4. Réutilisation du théâtre en classe entière	45
4.2. Les aspects non-prévus par les concepteurs.....	46
4.2.1. La FGE comme lieu permettant une gestion des difficultés	46
4.2.2. Les freins nuisibles au dispositif de FGE	47
4.3. Les effets du dispositif.....	49
4.3.1. Les traces de secondarisation dans le discours des élèves.....	51
4.3.2. Les traces de secondarisation dans le discours de l'enseignante.....	54
4.3.3. Les traces de secondarisation dans les supports de cours	59
4.3.4. Une ouverture au monde	62

Discussion	64
5.1. Le point de vue du chercheur.....	64
5.1.1. Retour sur le dispositif de FGE.....	64
5.1.2. Retour sur l’analyse du processus de secondarisation.....	66
5.1.3. Réflexion sur ma posture et ma participation en classe.....	67
5.2. La responsabilité de l’école.....	69
5.2.1. La modernité de l’école.....	72
5.2.2. Un cadre institutionnel parfois limitant.....	74
Conclusion	76
6.1. Critiques, limites et possibilités futures.....	76
6.2. Le mot de la fin.....	77
Littérature	78
7.1. Articles et ouvrages scientifiques.....	78
7.2. Documents mis à disposition par le service de l’enseignement obligatoire neuchâtelois.....	82
7.3. Sources Web.....	82

Table des illustrations

Figure 1 – Projet global de formation de l'élève : les trois axes de formation (objectifs du PER)	3
Figure 2 – Triangle pédagogique modélisant les points de vue des acteurs par rapport à la FGE.....	15
Figure 3 – Grille d'analyse du discours des élèves.....	36
Figure 4 – Grille d'analyse du discours de l'enseignante.....	37
Figure 5 – Situation initiale.....	44
Figure 6 – Ajustement didactique	44
Figure 7 – Adaptation de la leçon en pièce de théâtre.....	45
Figure 8 – Losange pédagogique modélisant les points de vue des acteurs ainsi que les traces du processus de secondarisation.....	50
Figure 9 – Extrait (1) d'un support de cours	59
Figure 10 – Extrait d'une proposition de leçon.....	60
Figure 11 – Extrait (2) d'un support de cours	61
Figure 12 – Extrait (3) d'un support de cours	62
Figure 13 – Educational learning vs. Dialogical learning.....	71

J'adresse mes sincères remerciements à

L'enseignante et aux élèves de 7^{ème} HarmoS

Pour m'avoir accueilli au sein de leur classe et d'avoir donné « vie » à ma recherche

Laure Kloetzer

Pour sa supervision, ses conseils et ses encouragements

L'enseignante, Claire Meylan et Maude Matthey

Pour leurs aides précieuses et leurs corrections avisées

France Combépine, ma famille et mes amis

Pour m'avoir soutenu et supporté durant toutes les étapes de mon travail

Introduction

Le choix de travailler sur la question de la Formation Générale s'est présenté à moi de manière complètement logique. En effet, ayant déjà une certaine expérience dans le domaine scolaire depuis quelques années, je souhaite vouer ma future vie professionnelle au métier d'enseignant. Personnellement, j'ai l'intime conviction que l'enseignement de branches dites non académiques, en d'autres mots, de matières qui ne rentrent pas dans le cursus scolaire, est fondamental aujourd'hui. Ceci dans le but que les enfants puissent s'adapter à la société dans laquelle ils évoluent (il en est de même pour les enseignants). Cette nouvelle forme d'enseignement exprime une envie d'adaptation à cette société en constant mouvement. D'ailleurs, Chernyuk (2013, p. 94) affirme que pour être efficace, le système scolaire doit être en concordance avec la société de son temps. Est-ce que la Formation Générale est une tentative de l'école pour sortir de cette « normativité » incarnée par les cours-auditoire, cherchant à éviter le stéréotype de l'élève soumis-apprenant et du professeur dominant-savant ? Peut-être. C'est du moins ce que pense Thomas (2010 ; *cité par* Bland & Sharma-Brymer, 2012, p. 76), qui argumente que c'est en sortant de ces cours formels et en accompagnant les élèves dans des espaces informels que l'apprentissage peut être libéré et ainsi s'épanouir davantage. Il s'avère que de nombreuses personnes avant moi se sont penchées sur cette question de l'évolution de l'enseignement (point qui sera détaillé dans le cadre théorique de la recherche).

Mais revenons à nos moutons. Cette recherche s'intéresse à un nouveau dispositif pédagogique (*cité au-dessus*) s'intitulant : la Formation Générale. Elle fut insérée dans le système éducatif romand (comprenant aussi la Suisse italienne) depuis la rentrée scolaire 2012-2013. Dans cette présente étude, nous nous intéresserons plus précisément au cas du canton de Neuchâtel. Pour cela, il nous faut procéder à un petit retour en arrière.

Tout débuta en janvier 2003 avec la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de Suisse romande et du Tessin (abrégé CIIP). À cette époque, bien que les cantons suisses fussent souverains en matière d'éducation, une coordination à l'échelle nationale s'avère nécessaire selon les membres du CDIP (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de

l'Instruction Publique). Un constat que Meunier (2007 ; *cité par* Muller Mirza, 2014) décrit comme suit :

Beyond the many variations in the educational policies of each Swiss canton, there are common goals, such as struggling against ethnocentrism, stereotypes, prejudices, and promoting democratic values (ibid., p. 264).

Cette volonté de coordonner les plans d'études n'est pas nouvelle en Suisse latine, on observe quelques tentatives antérieures au PER comme la CIRCE¹ I, II et III. Au travers du CIIP, les membres élaborèrent l'initiative HarmoS qui fut ensuite soumise à votation fédérale quelques années plus tard. Ainsi, en mai 2006, la Suisse entière accepta le programme d'harmonisation de la scolarité obligatoire (abrégé HarmoS) sous la forme d'un accord intercantonal entré en vigueur le 1^{er} août 2009².

À la suite de cette votation, et dans l'optique de renforcer l'harmonisation souhaitée par la Confédération, les cantons de Vaud, Genève, Neuchâtel, Fribourg, du Valais et du Tessin décidèrent de s'unir afin de créer le Plan d'Etudes Romand (abrégé PER).

1.1. Le Plan d'Etudes Romand

En vigueur depuis la rentrée scolaire 2012-2013, les objectifs du PER imposent un projet global de formation auquel chaque élève a droit durant sa scolarisation obligatoire. Pour parvenir à cet objectif, le PER s'appuie et est organisé selon trois entrées de formation³ (cf. Figure 1 ci-dessous) : les cinq domaines disciplinaires, les Capacités transversales et la Formation Générale.

¹ Commission Intercantonale Romande de Coordination de l'Enseignement, programmes de coordination adoptés respectivement en 1972, 1979 et 1986.

² Informations trouvées sur le site du CDIP (Confédération suisse des directeurs cantonaux de l'institution publique), consulté le 04.01.2018. DOI : <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>

³ Définitions établies par le CIIP et plus amplement détaillées dans le PER, consulté le 21.02.2018 : <http://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>

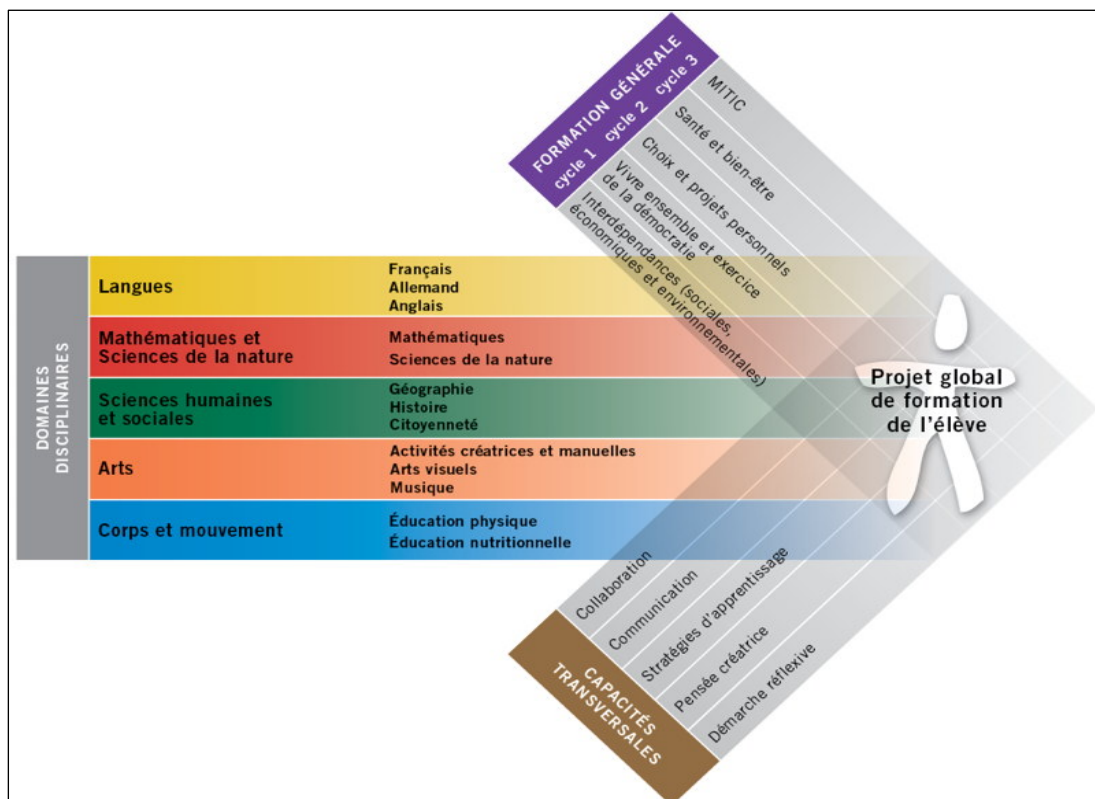


Figure 1 – Projet global de formation de l'élève : les trois axes de formation (objectifs du PER)

Le premier axe correspond aux **Domaines Disciplinaires** regroupant l'ensemble des disciplines enseignables à l'école obligatoire, à savoir : les Langues, les Mathématiques et les Sciences de la nature, les Sciences humaines et sociales, les Arts, Corps et du mouvement. Ces cinq domaines disciplinaires répondent aux choix les plus fréquemment effectués dans les plans d'études récents et correspondent aux domaines d'enseignement présents dans l'Accord Intercantonal HarmoS. Il faut encore ajouter aux cinq domaines cités ci-dessus trois disciplines spécifiques à certains cantons : la discipline Latin, la discipline Éthique et culture religieuses et la discipline Économie familiale. Ces trois disciplines peuvent être directement intégrées dans les domaines disciplinaires principaux ou avoir une heure à l'horaire à un degré spécifique.

Le second axe correspond aux **Capacités Transversales**. Elles permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même tout en visant à optimiser et à réguler ses apprentissages. Lorsque l'élève arrive au terme de son cursus obligatoire, il doit avoir développé les capacités (sociales ou individuelles) suivantes : Collaboration, Communication, Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice, Démarche réflexive. Selon le PER, les capacités

transversales ne sont pas enseignées en soi. Il va de soi qu'elles se complètent les unes des autres dans l'optique d'être appliquées à de nombreuses situations. « Ces capacités sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Chaque capacité est définie par une visée générale qui la positionne et l'oriente dans le projet de formation. »

Le troisième axe correspond à la **Formation Générale** (abrégié FGE) et est plus amplement détaillé au point suivant.

1.2. La Formation Générale

La FGE est un nouveau domaine d'enseignement instauré par l'avènement du PER. Elle a d'abord été introduite au Cycle 1 (de la 1^{ère} à la 4^e année HarmoS) dans les écoles primaires romandes depuis la rentrée scolaire 2012-2013, puis au Cycle 2 (de la 5^e à la 8^e année HarmoS) depuis la rentrée scolaire 2013-2014, et enfin, au Cycle 3 (9^e année HarmoS en 2015, 10^e année HarmoS en 2016, et 11^e année HarmoS en 2017).

La FGE vise à renforcer la part éducative de l'enseignement, elle promeut ainsi l'interdisciplinarité et la transmission de valeurs tout en prêtant attention à la forme éducationnelle des cours proposés. Via le Réseau Pédagogique Neuchâtelois (site Internet du RPN), une grande quantité de ressources a été mis à disposition des enseignants dans le but d'exposer toutes les possibilités de thème à proposer aux élèves. En effet, le site est à la fois un support et une source d'inspiration afin que l'enseignant puisse varier au maximum les activités didactiques. La FGE est construite autour du « rapport à soi, aux autres et au monde » et elle « met en valeur la mission éducative de l'école » en tentant de⁴ :

- Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels ;
- Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et à sa responsabilité citoyenne ;

⁴ Objectifs décrits dans les fascicules de Formation Générale (Cycle 1-2) et par le PER via le site du RPN, consulté le 21.12.2016 : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg2/>

- Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

Selon Jean-Philippe Favre, membre du groupe de Pilotage (voir point 1.2.1.), la FGE est un domaine d'enseignement qui propose des thèmes que l'école assume mais que l'on ne peut pas rattacher clairement à un domaine d'enseignement académique. De plus, une heure hebdomadaire lui est consacrée à la grille horaire des écoles neuchâteloises, alors que dans les autres cantons romands, elle fait partie intégrante des autres cours⁵. La FGE s'articule autour de cinq thématiques globales⁶ :

- 1) **MITIC** (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication) : dans le cadre scolaire, ils jouent des rôles multiples en tant que disciplines scolaires par l'apprentissage des outils informatiques et multimédias, des outils permettant de développer et d'élargir les pratiques scolaires en général et en tant que développement de l'esprit et de l'indépendance critique face aux médias et aux développements technologiques.
- 2) **Santé et bien-être** : travaillée dans différents domaines et en collaboration avec des intervenants externes, cette thématique prend en compte les apports nouveaux en matière de santé et de prévention.
- 3) **Choix et projets personnels** : cette thématique vise notamment à rendre l'élève autonome dans la gestion et réalisation d'un projet et à faciliter l'orientation scolaire et professionnelle de chacun et son insertion dans la société.
- 4) **Vivre ensemble et exercice de la démocratie** : en cohérence avec l'Éducation à la citoyenneté, cette thématique permet à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives.
- 5) **Interdépendances** (sociales, économiques et environnementales) : également en cohérence avec l'éducation à la citoyenneté, cette thématique met en relation des connaissances disciplinaires et permet aux élèves de comprendre peu à peu les interdépendances du monde.

⁵ Extrait de la première rencontre avec le groupe de pilotage (voir annexe 8.3.).

⁶ Définitions trouvées dans les documents mis à disposition par le service de l'enseignement obligatoire neuchâtelois (Formation Générale 2012, 2013 et 2014)

En couvrant des champs aussi variés que complexes à mettre en œuvre, la FGE a besoin de repères assurant une cohérence verticale (entre les années) et horizontale (entre les classes) à l'échelle régionale et cantonale.

1.2.1. Application dans le canton de Neuchâtel

La mise en place de la FGE est assurée par le groupe de pilotage, qui est composé des membres suivants : Mesdames Fausta Ferrari et Nicole Treyvaud, Messieurs Patrick Duvanel et Jean-Philippe Favre. En place depuis 2012, ce groupe de quatre personnes assure la mise en œuvre de la FGE dans le canton de Neuchâtel.

L'application de la FGE dans le canton de Neuchâtel est unique. En effet, depuis la rentrée scolaire 2012-2013, le canton prévoit une période à la grille horaire sur la totalité du cursus scolaire obligatoire (alors que dans les autres cantons latins, la FGE doit être intégrée directement dans les différentes leçons faisant partie du panel de branches enseignables à l'école). Ce choix d'une heure à l'horaire s'explique de deux manières : d'une part, les activités de la FGE sont difficiles à intégrer à des champs disciplinaires, et d'autre part, le groupe de pilotage a souhaité valoriser la part éducative de l'école en octroyant une période de FGE au plan d'étude⁷. Malheureusement, il s'est vite avéré que cela n'était plus possible à cause de réductions budgétaires dans le secteur social ainsi que du programme d'étude déjà rempli par d'autres cours obligatoires. Ainsi, l'heure de FGE a été supprimée de la grille horaire en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS au Cycle 1 ainsi qu'en 11^{ème} HarmoS au Cycle 3. Malgré sa disparition en tant qu'heure à part entière, la FGE subsistait car elle devait faire part intégrante des autres cours, chaque enseignant était donc tenu d'assurer la pérennisation de la FGE en y allouant une place au sein de son enseignement tout au long de l'année. À noter que pour les autres degrés, la FGE perdurait en tant que branche disciplinaire – c'est du moins ce qu'il en était lorsque j'ai entrepris ma recherche de mémoire.

1.2.2. Situation actuelle

Actuellement, et ce depuis la rentrée scolaire 2017-2018, la FGE a désormais disparu de la grille horaire du Cycle 2. « Les cinq thématiques de formation générale sont à développer au

⁷ Extrait de la première rencontre avec le groupe de pilotage (voir annexe 8.3.).

travers d'activités pédagogiques intégrées aux autres domaines disciplinaires, de projets de classe ou d'établissement ou encore par l'intervention de partenaires externes » (comme stipulé dans la nouvelle grille horaire neuchâteloise, 2017). La FGE doit donc être intégrée aux autres cours dispensés par les enseignants et perdue, toutefois, en tant qu'heure à part entière en 3^{ème} et 4^{ème} HarmoS au Cycle 1 ainsi qu'en 9^{ème} et 10^{ème} HarmoS au Cycle 3. Pour des raisons budgétaires, le canton de Neuchâtel a choisi de retirer cette heure du cursus scolaire en justifiant que « ce choix a été jugé le moins dommageable et permet de respecter le cadre fixé par le plan d'études romand (PER) » (24heures, 2017). Malgré cela, la disparition de cette heure au Cycle 2 n'est peut-être pas définitive. En effet, le groupe de pilotage espère bien promouvoir à nouveau la FGE comme une discipline indispensable (voire même centrale) au programme des écoles obligatoires neuchâteloises. Actuellement, le contexte socio-éducatif du canton de Neuchâtel est difficile et pour aborder à nouveau la question de la FGE, il faudrait attendre, d'une part, une baisse des tensions liées à l'enseignement (tant de la part de la population que des enseignants eux-mêmes) et, d'autre part, de meilleures conditions tant politiques qu'économiques dans le canton.

1.3. Objectifs de la recherche

Implantée depuis maintenant six ans dans le cursus scolaire neuchâtelois, la FGE n'a eu que peu de temps pour prendre suffisamment racine en tant que branche disciplinaire à part entière. Cependant, ayant subi de nombreuses modifications ainsi qu'une importante évolution de statut, il me paraît judicieux d'observer les tenants et aboutissants de ce nouveau dispositif en prenant en considération le point de vue de chacun de ses acteurs (les concepteurs, les formateurs et les bénéficiaires⁸). Afin de répondre à de nombreux questionnements, ma recherche a pour but de réaliser une étude de cas analysant la mise en place de la FGE au sein d'une classe de 7^{ème} année HarmoS. Cette recherche s'attèle à observer les stratégies d'une enseignante dans sa mise en œuvre du dispositif de formation.

⁸ Le terme de concepteur englobe les personnes qui ont conçu, pensé et mis sur pied un dispositif de formation. Celui de formateur correspond aux personnes chargées de mettre en application (ou chargées de diffuser) le susdit dispositif. Le terme de bénéficiaire renvoie aux personnes apprenantes pour qui le dispositif a été imaginé. Ces trois définitions sont présentées comme tels dans l'article de Muller, Perret-Clermont & Marro (2000). Tout au long de mon travail, j'alternerai ces termes avec les mots respectifs « créateurs », « transmetteurs » et « apprenants » car ils correspondent, à mon sens, à des synonymes relativement proches.

Mon investigation au sein de la classe me positionne comme aide éventuelle à l'enseignante en vue de l'élaboration et l'animation de ses leçons. Parallèlement à ce rôle, je souhaite aussi accompagner l'enseignante vers une démarche autocritique en rapport à ses cours et à son enseignement.

D'autres réflexions sont menées lors de mes analyses. Selon moi, ces dernières permettent, en premier lieu, une comparaison des observations du terrain avec la littérature existante autour des questions traitant, par exemples : de l'importance (ou la non-importance) des thématiques étiquetées comme non académiques ; ou de l'adaptation de l'enseignement face à l'évolution de la société (Actuellement, j'observe ce que j'appelle une « wikipédiatisation du savoir ». En d'autres termes, tout le monde peut partager et accéder à n'importe quelle type de connaissance grâce à Internet. Cependant, il faut relativiser ce savoir du fait que les idées, les théories et les définitions de Monsieur et Madame tout le monde ne correspondent pas à une science exacte, d'où le parallèle ironique avec Wikipédia). Par ailleurs, une partie du cadrage théorique s'attardera à l'étude de dispositifs pédagogiques similaires établis à ceux de la FGE en suisses et à l'étranger. À noter que j'accorde une plus grande importance aux projets en vigueur dans les cantons latins ainsi qu'aux recherches plus contemporaines (permettant ainsi des parallèles avec le cadre HarmoS).

Dans un second temps, cette étude vise à examiner la mise en application de la FGE dans une classe du Cycle 2. Quelles sont les stratégies développées par les enseignants ; comment enseigner des thématiques non académiques dans un cadre scolaire ; est-ce que les objectifs prévus par la groupe de pilotage ont pu être atteints ; ce dispositif d'enseignement est-il perçu de la même manière par les initiateurs du projet que par les élèves ou les enseignants ? De nombreuses questions parmi d'autres auxquelles cette recherche tente de répondre grâce à l'analyse des observations de terrain – étayée par l'expérimentation – construite à l'aide d'outils théoriques inspirés de la littérature scientifique existante.

Enfin, toujours en se basant sur les observations réalisées en classe, un dernier objectif intronisé par cette recherche est de dégager les points forts portés par l'heure de FGE à la grille horaire. Il ne s'agira pas ici d'une promotion aveugle de la FGE, mais d'une véritable réflexion autour des compétences que cette dernière souhaite offrir tant aux formateurs (en

leur proposant de nouvelles stratégies et possibilités dans leur mission de « transmetteurs » de savoirs) qu'aux bénéficiaires (en leur offrant de nouveaux contenus et domaines d'apprentissage).

1.4. Approche personnelle

Ma recherche s'inscrit dans le champ de la psychologie socioculturelle et s'intéresse à l'analyse d'un dispositif de formation. Comme dans tout dispositif, il y a certainement des éléments à remettre en question, et il est possible que mes propos – étayés par mon investissement sur le terrain – reflètent parfois un parti pris, tant de manière implicite qu'explicite. Néanmoins, cette recherche reflète ma vision personnelle et tente d'articuler mes préavis, mon regard affiné grâce à mes « lunettes » de psychologue, mes interprétations relatives à mes données de recherche et mon objectivité scientifique. Dans l'intérêt de cerner la complexité du dispositif pédagogique incarnée par la FGE, mon analyse tente de percevoir l'entièreté de ce dernier en articulant différents angles de vue. Ma démarche est donc double : descriptive et exploratoire. Descriptive d'une part, car je présente une description de la FGE en me basant sur les données de recherche ainsi que les points de vues des concepteurs, des transmetteurs et des bénéficiaires. Les questions de type « qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'il se passe ici ? » forment le cœur de ma problématique, d'où le choix d'une démarche descriptive. Exploratoire d'autre part, parce que j'utilise une perspective analytique concernant un dispositif complexe n'ayant pas encore fait l'objet d'une étude approfondie. « La recherche exploratoire {permet} de baliser une réalité à étudier {tout en choisissant} les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects » (Trudel & al., 2007, p. 39). De plus, l'approche exploratoire peut parfois être associée à une démarche participative, ce qui concorde avec mon intervention dans la classe de 7^{ème} année HarmoS.

Ma recherche se définit comme une étude de cas au sens de Marková (2017) et Zittoun (2017). J'observe les pratiques d'enseignement d'une seule enseignante au sein de sa classe. Intuitivement, ce statut augure l'impossibilité d'une « généralisation » de mes observations et de mes interprétations. Or, les propos de Tania Zittoun relativisent cette vision quelque

peu défaitiste. Dans son approche, la psychologue tente, en quelque sorte, de réhabiliter la spécificité des études de cas.

{W}e can approach these dynamics either by focusing {...} on a specific social or cultural situation, and see how people develop their trajectories within. In such reading, individual case studies on the one hand, institutional case studies on the other, simply become two complementary ways to closely look at people's experience in society. {...} I have also tried to highlight a general principle for generalization from single case studies, which can be summarized as such: delineate a human/sociocultural experience; closely observe the experience, on the background of previous experiences which allow for surprise, and that can include: other observed cases of people or institutions, studied by oneself or others (Cn); different sources of information (I); other researchers' perspective, present and past; other disciplines' perspective, present and past (N) (Zittoun, 2017, p. 20).

Les notification entre parenthèses correspondent chacune à une variable donnée. Au fil de l'article, l'auteure expose sa conception personnelle de la généralisation au travers d'une équation mathématique. Je ne souhaite pas discuter de la complexité de cette équation ici. C'est pourquoi je choisis sa formulation finale énoncée comme suit :

$$G = \Delta(Cn; I; N)$$

Le symbole « Δ » désigne le phénomène d'abduction. En se basant sur de nombreux auteurs, Zittoun (2017, p. 5) définit l'abduction comme le processus par lequel une idée pourrait expliquer : une nouvelle idée ; de nouveaux phénomènes ; plusieurs éléments ou événements dépourvu de liens apparents. En d'autres termes, l'abduction correspond à une forme de raisonnement intuitif qui consiste à écarter les solutions improbables. L'abduction me sert d'angle d'approche pour voir ce qui se passe dans le dispositif de FGE. La variable « C » est suivie de la lettre *n*, qui équivaut au nombre d'études de cas mobilisées et analysées (> 1). Enfin, la variable « I » correspond aux différentes sources d'information utiles à la recherche et la variable « N » fait référence aux perspectives d'autres chercheurs ou champs disciplinaires.

J'apprécie particulièrement cette conception mathématique de la généralisation, cette dernière se définissant par l'harmonisation de différentes variables. Toutefois, le chercheur doit prêter attention à une généralisation « aveugle » de ses résultats. Même dans des études à grande échelle, les résultats généralisés sont à prendre avec des « pincettes » car ils ne sont pas toujours représentatifs de la réalité, ce qui rend encore plus difficile la généralisation des études de cas.

Cadrage théorique

2.1. L'acquisition de compétences transversales par le biais d'un enseignement de matières « non académiques »

Tricot (2006, p. 79) constate que les connaissances scolaires ont une valeur plus grande aujourd'hui qu'hier. Il est donc plus difficile de s'insérer professionnellement sans diplôme aujourd'hui qu'il y a quarante ans. Cet irréfutable constat s'appuie sur de nombreuses études sociologiques contemporaines. Cependant, douze ans après cette affirmation, il est nécessaire de nuancer ces propos. Notre société actuelle exige l'acquisition de plus en plus de compétences dites « non académiques », ou transversales, pour décrocher telle place d'apprentissage ou pour être engagé par telle entreprise.

On distingue ainsi les compétences relationnelles (capacité à communiquer, mais également des qualités personnelles des employés comme l'enthousiasme, la convivialité), les compétences de gestion de l'interaction (aptitude à se mettre à la place de l'autre, capacité à pacifier les relations avec les clients), les compétences d'organisation (mobiliser d'autres compétences que les siennes propres pour aboutir à une solution), les capacités à gérer ses émotions et à faire preuve d'empathie, les attitudes (responsabilité, ouverture d'esprit, adaptabilité, tolérance, confiance en soi, envie d'apprendre), voire les compétences esthétiques (transmettre une image satisfaisante, en cohérence avec l'image souhaitée par l'organisation)... A cela s'ajoute la diversité des registres auxquels peuvent être rattachées les compétences non académiques : capital social, attitudes, prédispositions ou traits de personnalité (Bailly & Léné, 2015, p. 71).

Qui n'a jamais entendu parler de personnes surdiplômées qui ne trouvent pas d'emploi ? Décrocher un diplôme, c'est bien, mais une sur-acquisition de ceux-ci peut conduire au chômage. Cette prise de conscience du revers de la médaille correspond, malheureusement parfois, à la réalité. L'explication est relativement simple : de trop nombreuses reconnaissances académiques riment malheureusement avec une expérience professionnelle amoindrie aux yeux des entrepreneurs. Aujourd'hui, un

employeur privilégie l'individu ayant déjà un certain vécu dans le monde du travail. C'est pourquoi, la maîtrise de ces compétences difficilement accessibles au cours de la scolarité mais plutôt assimilables par la « pratique » est essentielle pour bien des patrons de firmes, chefs de service et autres directeurs d'entreprises. Cependant, Duru-Bellat (2015, p. 14) reconsidère cette vision morose du monde professionnel en précisant que de telles aptitudes « se développent d'une part, au travers de l'ensemble des activités de formation (initiale et continue) – en incluant les enseignements disciplinaires mais sans s'y limiter – et d'autre part, les expériences diverses de la vie, professionnelle et personnelle ». Les propos de la sociologue se veulent rassurant ici, expliquant que ces habilités peuvent toutefois se développer en associant activités de formation et expériences individuelles. Ce point de vue est conforté par Sarfati qui révèle « comment les compétences exigées pour intégrer le monde du travail à la suite d'une formation professionnalisante relèvent à la fois du registre académique et non académique » (Bailly & Léné, 2015, p. 72). Dans ce sens, Balcar (2014) affirme qu'« il existerait une corrélation positive entre les exigences des entreprises en compétences académiques et non académiques » (ibid., p. 72).

L'école endosse une responsabilité essentielle par rapport au développement de compétences chez les enfants d'aujourd'hui qui seront amenés à devenir les adultes de demain. Par ailleurs, les mêmes auteurs affirment que l'apprentissage de telles qualités « peut être reportée sur d'autres acteurs comme l'école ou la famille (Bailly & Léné, 2009 ; 2013) » (p. 75). En découle l'interrogation suivante : de quelle manière l'école pourrait-elle s'investir dans cette mission quelque peu avant-gardiste ? C'est ici qu'intervient la FGE qui symbolise, à mon sens, une solution possible à ce questionnement. Les buts énumérés par le PER viennent conforter ma pensée (cf. point 1.2. La Formation Générale).

2.2. La notion de dispositif

De nombreux auteurs ont théorisé la notion de dispositif. Pour Lebrun (2005), un dispositif pédagogique correspond à un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné afin d'atteindre un but. En d'autres termes, il s'agit simplement de permettre à un individu d'apprendre quelque chose. Astier (2007), quant à lui, définit le dispositif comme un ensemble de représentations

(agencements, prédispositions, prescriptions) articulées avec une intention définie. D'autres auteurs parlent d'« environnement aménagé » ou d'« environnement d'apprentissage » (Peeters & Charlier, 1999 ; Blandin, 2008). Dispositif et environnement ne sont certes pas équivalents, mais j'observe tout de même un lien entre les deux concepts. C'est dans un environnement adéquat (comme le cadre scolaire) que le dispositif de FGE peut prendre forme et s'épanouir comme tel.

Dès lors, on s'aperçoit que la notion de dispositif est fortement liée avec la notion « d'apprentissage situé » (Suchman, 1987 ; Muller Mirza, 2018)⁹. D'après Tardif & al. (1998), les apprentissages situés s'inscrivent dans des environnements pédagogiques qui prennent en considération les préoccupations des élèves, ainsi que de la logique de leurs interrogations. Les connaissances construites et développées dans un tel contexte sont significatives, car les apprentissages sont réalisés « dans » et « par » l'action, perdant ainsi leur caractère abstrait. Le terme d'action peut être interprété ici de deux manières : on peut concevoir l'action comme physique (réaliser un travail manuel ou exécuter un geste sportif), mais on peut aussi parler d'action psychique (débatte en groupe ou effectuer une recherche scientifique).

2.2.1. Différents acteurs

Lorsqu'un dispositif est mis en œuvre par des formateurs et investi par des apprenants, il est constamment remodelé, en dépit des prévisions des concepteurs. En reprenant les pensées de Goffman (1991), l'activité d'apprentissage, correspondant dans notre cas au dispositif de FGE, doit à la fois « cadrer » tout en étant lui-même « recadré ». Bien que les concepteurs imaginent un cadre d'apprentissage incarné par leur dispositif (notion de cadrage), rien n'empêche ensuite que les formateurs et les apprenants se réimaginent, repensent et se réapproprient (notion de recadrage) le dispositif en question.

⁹ Notion amené par Suchman puis rediscuté par Nathalie Muller Mirza dans son cours « Analyse des dispositifs de formation : une approche socioculturelle centrée sur la perspective des acteurs » suivi durant le semestre de printemps 2018.

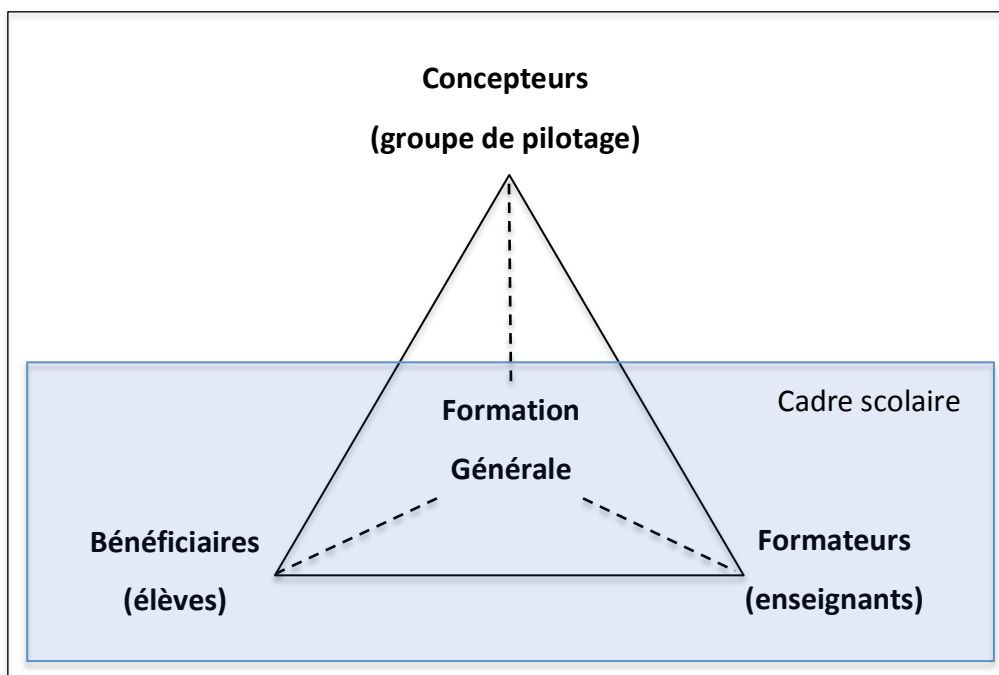


Figure 2 – Triangle pédagogique modélisant les points de vue des acteurs par rapport à la FGE

En reprenant les travaux de Muller Mirza (2018), le dispositif est une situation de communication entre différents acteurs qui est « située » dans un contexte spécifique. Il rend donc compte de trois perspectives distinctes : celles des concepteurs, des formateurs (ou transmetteurs) et des bénéficiaires. Le modèle ci-dessus présente une vision globale des interactions induites par le dispositif, le cadre scolaire symbolisant le contexte institutionnel que représente une salle de classe. Bonnéry (2011, p. 134) présuppose à juste titre que tout dispositif de formation induit « du dit et du non-dit », ce qui implique en toute logique des tensions potentielles ainsi que des divergences de point de vue entre les acteurs. L’auteur affirme que les objectifs propres au dispositif sont parsemés d’implicites et peuvent être interprétés de manières différentes en fonction de l’angle de vue des protagonistes impliqués.

L’acquisition de connaissances et de compétences ne se fait pas de manière unilatérale ; elle n’est pas seulement une reproduction du savoir des formateurs par les destinataires, elle est aussi et surtout, selon les termes de Perret-Clermont, une « réinvention », une « réappropriation » de ce savoir. Selon cette auteure, « dans tout acte de transmission de connaissances, il y a toujours des moments de malentendus, de conflits de points de vue, d’ajustements réciproques ». {...} Et c’est justement à partir de ces ajustements réciproques, de ces malentendus, de ces conflits cognitifs

entre concepteurs, formateurs et destinataires que les effets {d'un dispositif sont observés}, non pas en tant qu'obstacles, mais en tant qu'espaces où se crée une « intersubjectivité » et d'où peuvent émerger des compréhensions mutuelles nouvelles (Perret-Clermont, 2005 ; *cité par Rémy, 2012, p.7*).

C'est donc au travers des décalages induits par les attentes de chacun que je vais pouvoir observer leurs réinterprétations, leurs réajustements et leurs réadaptations par rapport au dispositif de formation.

2.2.2. Exemples de dispositifs et leurs implications

Dans ce paragraphe, il est question de présenter quelques recherches (d'ampleurs différentes) ayant comme objet d'étude un dispositif pédagogique pouvant être mis en parallèle avec le dispositif de FGE. Chacune des trois recherches brièvement présentées sont relativement récentes, la plus ancienne datant d'une dizaine d'années environ. Deux d'entre elles illustrent des situations suisses alors que la dernière représente un exemple européen ; l'objectif est donc de relever certains outils méthodologiques et théoriques choisis par les auteurs. Parallèlement, l'intérêt porte également sur l'approche analytique adoptée par ces quelques études, élargissant ainsi le champ d'analyse de mon corpus de données. Je ne souhaite donc pas m'attarder sur les résultats ou les conclusions décrit(e)s dans les articles. Je vous renvoie donc aux articles eux-mêmes afin que vous puissiez prendre connaissance des tenants et aboutissants de chaque investigation.

Par ailleurs, la méthode utilisée dans les deux premiers articles peut s'avérer utile pour ma recherche. L'identification, la catégorisation ainsi que l'analyse de plusieurs niveaux d'enjeu présents dans un dispositif s'avèrent primordial. Dans le cadre de la FGE, l'analyse des microprocessus (comme par exemple les réappropriations individuelles) est plus importante que l'analyse des macro-processus (comme par exemple la conception du dispositif par les pédagogues). Chaque acteur est donc mis au même niveau que les autres, ce qui implique que les échanges observés entre ceux-ci doivent être perçus comme horizontaux et non verticaux. Le troisième exemple, quant à lui, décrit une approche quasi similaire à celle utilisée pour ma recherche.

Exemple 1

Commençons de prime abord par l'article de Borter, Terzidis & Nyffeler (2016) intitulé « Enseigner la créativité : quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'un dispositif de formation ». La finalité du projet intégré au sein de la Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (HEIG-VD) et de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO), est de donner aux bénéficiaires le bénéfice d'un vécu immersif du processus d'innovation tout en leur offrant la compétence de concevoir et d'animer de tels dispositifs. Conçu pour les étudiants de Bachelor et Master, le dispositif *Innokick* permet aux participants de s'imprégner dans un processus d'innovation basé sur des technologies nouvelles offertes par des entreprises, des *starts-ups* ou des laboratoires de Recherche appliquée & Développement¹⁰. Leurs idées se base sur la théorie de Wallas (1926) reconceptualisée ensuite selon les travaux de Kelley & Littman (2006) et Brown (2008). Chacune de ces recherches décline et décortique à sa manière le processus de créativité en plusieurs phases analysables. La combinaison de ces différentes méthodes d'analyse a permis aux auteures d'élaborer leur propre échelle du processus créatif, allant « de la génération des idées, en passant par l'identification et l'évaluation des meilleures d'entre elles, jusqu'au développement d'un modèle d'affaires ». À l'aide d'une double focale (concentrée sur les macro- et microprocessus de créativité et d'innovation), leur analyse se construit en procédant par effet d'« aller-retour » entre la littérature scientifique et les observations empiriques.

Exemple 2

Le travail de Patricia Pulzer-Graf (2008) tente d'identifier la place du soutien pédagogique et le rôle des enseignants impliqués au travers de l'étude de dix dispositifs pédagogiques mis en place dans des établissements primaires vaudois. Ces dispositifs ont été mis en place pour tenter d'infléchir les taux de redoublement relativement élevé dans le canton ainsi que pour diminuer le nombre d'élèves exclus du système scolaire obligatoire. Chaque dispositif correspond à une mesure compensatoire proposée aux élèves en situation d'échec. Ces mesures prennent différentes formes comme, par exemples, le soutien à l'intérieur et/ou

¹⁰ PME industrielles comme Felco SA ou JDC Electronic SA, *starts-ups* telles que Blue-botics SA ou Lemoptix SA, et les instituts ReDs ou ICT de la HEIG-VD

hors de la classe, l'accès à des groupes ressources ou encore l'intégration dans une classe d'enseignement spécialisé. Pour l'analyse, les auteurs se concentrent sur le point de vue des directeurs et des enseignants répartis dans quatre établissements différents. En regroupant les interviews, ils ont tenté de catégoriser les points de vue afin de cerner les objectifs perçus par chaque enseignant. On se rend vite compte que l'interprétation et l'appropriation est personnelle et que chaque enseignant a sa vision propre par rapport aux visées d'un dispositif donné. Bien que leurs analyses ne s'arrêtent pas au *listing* de ces éléments mais s'enracinent dans une étude plus vaste encore, il est inutile de développer cet article plus avant.

Exemple 3

Dans leur recueil d'articles, Pagoni & Haerberli (2009, p. 4) s'intéressent à des dispositifs visant, d'une part, à la préparation des futurs citoyens à une forme de démocratie participative, et d'autre part, à l'accompagnement de la citoyenneté scolaire incarnée par la participation même des élèves dans la gestion de la vie scolaire. Un article en particulier nous intéresse car il traite d'un dispositif comparable à celui de la FGE. Ce dernier, exposé par Froment (2009), correspond à l'établissement d'un conseil de classe pour résoudre des différends entre enfants au sein d'un établissement primaire français. « Il {Le dispositif} se montre un excellent révélateur des tensions qui se manifestent entre d'une part les objectifs assignés au débat par l'enseignant et les significations qui se construisent dans le déroulement concret des échanges » (Froment, 2009, p. 24). Le but est de donner la parole aux élèves afin qu'ils parlent de leur vécu commun ou individuel. De plus, les enfants sont amenés à avoir une vision plus large que l'événement raconté tout en s'attelant à l'élaboration de valeurs communes. Lors de l'analyse d'une séance mettant en scène un conseil de classe, l'auteure identifie trois moments-clés dans la discussion en s'appuyant sur des théories philo-psychologiques ou socioculturelles élaborées par des auteurs reconnus comme Bakhtine, Bruner et Wertsch.

Le processus d'analyse de Mireille Froment correspond à un échelonnage des niveaux de la discussion. Or, dans mon étude, une partie de l'analyse se fera selon cette méthode. Le dispositif exposé ci-dessus correspond exactement à une possibilité d'utilisation de l'heure de FGE investiguée par l'enseignante. En effet, durant l'année qui précède mon intervention,

l'enseignante a établi, au sein de sa classe, un lieu de discussion identique au conseil mis en place dans l'article Froment. Pour la FGE, cela correspond à une interprétation du dispositif non-anticipée (ou non-prévue) par le groupe de pilotage (Pour plus de détails, se référer à la rubrique 4.2.). La méthodologie appliquée dans cet article s'avère donc grandement utile pour mon analyse.

2.3. Le processus de « secondarisation »

Le processus de secondarisation correspond à la transformation de l'expérience personnelle en situations d'enseignement (Bautier & Goigoux, 2005 ; Jaubert, Rebière & Bernié, 2004 ; Muller Mirza & Grossen, 2017 ; Muller Mirza, Grossen, Diesbach-Dolder & Nicollin, 2014). La notion de *secondarisation* fut d'abord proposée par Vygotsky, puis reprise ensuite par Bakhtine qui l'expose dans son ouvrage « Esthétique de la création verbale ».

{S}econdarisation, a term that captures Vygotsky's idea of a transformation of everyday concepts into scientific concepts, as well as Bakhtin's distinction between primary and secondary (or complex) genres {...}. In this context, primary genre refers to a spontaneous and context-bound production, while secondary genre refers to discursive forms that imply "a transformation of the enunciative position, a reflective stance on linguistic production and its construction and elaboration into a specific learning" (Bautier, 2001). {The} secondarisation {process} occurs when students succeed in taking a reflective stance on their personal experience and on their position within this experience. It requires a reconfiguration of the students' everyday knowledge and personal experiences, that is, an elaboration and restructuring of their experience (Muller Mirza, Grossen, Diesbach-Dolder & Nicollin, 2014, p. 264).

Au sens commun, ce processus cognitif correspond à la transformation de concept « de la vie de tous les jours » (ou « quotidien ») en concept scientifique. Bakhtine explique qu'il existe des genres de discours. Les genres seconds, comme la littérature, ressaisissent les genres premiers, comme les conversations ordinaires. Le genre premier englobe les productions (pensée, créativité, imagination) spontanées et est situé dans un contexte, tandis que le genre second, aussi appelé « posture seconde », se réfère à une forme

discursive de la production. Cette posture seconde induit la transformation d'une position réflexive en un apprentissage spécifique qui peut se traduire par la création de concepts scientifiques et théoriques.

Le processus de secondarisation peut aussi être défini comme une transformation et une reconfiguration cognitives des élèves (Philippot, 2006). La secondarisation consiste « à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à leur maîtrise symbolique. {...} Ce processus est inhérent au processus de scolarisation {et} est central dans les processus de différenciation » (ibid., 2006, p. 1).

2.3.2. La secondarisation à l'école

Dans un cadre institutionnel, l'enfant est confronté à certaines connaissances qu'il a eu probablement expérimentées au quotidien. Cependant, ces connaissances sont abordées sur différents plans au sein d'une dynamique de classe spécifique et encadrée.

Par exemple, en classe de français, l'enfant n'apprend pas simplement à parler, il apprend à considérer le langage qu'il utilise tous les jours comme un système langagier complexe. Or, ce travail exige de l'élève qu'il devienne conscient de ce qu'il fait quotidiennement sans y prêter attention. Il doit ainsi travailler de façon réflexive sur son propre fonctionnement (Vygotski, 1933/2012 ; Brossard, 2005 ; cités par Muller Mirza & Grossen, 2017, p. 26).

Dans leur article intitulé « *Transforming personal experience and emotions through secondarisation in education for cultural diversity: an interplay between unicity and genericity* », Muller Mirza, Grossen, Diesbach-Dolder & Nicollin (2014) identifient des éléments confirmant la présence du phénomène de la secondarisation à l'école. Au travers de l'analyse de discours émanant d'élèves (et d'enseignants) affiliés à des établissements primaires répartis dans sept cantons suisses, les auteurs exposent quelques outils méthodologiques utiles à l'observation du phénomène de secondarisation (plus amplement détaillé au point 3.4).

L'activité scolaire et ses genres (genres discursifs donc genres de l'activité, si l'on admet avec Bakhtine que chaque sphère d'activité génère ses propres genres de

discours) sont alors conçus comme « représentation du réel tel qu'il est ou de la pensée telle qu'elle se produit » (Dolz & Schneuwly, 1997 ; *citée par* Jaubert, Rebière & Bernié, 2004, p. 86).

C'est donc grâce à ces « représentations du réel », portées par l'expérience individuelle de chaque élève, qu'un processus de secondarisation peut être enclenché. L'enseignant endosse évidemment un rôle central en accompagnant et supervisant l'élaboration de concepts scientifiques en collaboration avec ses étudiants. Jaubert, Rebière & Bernié (2004, p. 90-91) préfèrent le terme de « secondarisation des pratiques » dans un cadre scolaire. Cette forme spécifique de secondarisation prône « une transformation progressive des pratiques langagières » impliquant de nouveaux discours de la part des élèves. Or, le nouveau discours élaboré par l'enfant doit témoigner d'un « déplacement énonciatif, d'une modification de sa compréhension du monde ainsi que de l'action dans laquelle il est engagé ». Pour l'enseignant, il est difficile d'enclencher ce processus de secondarisation car il nécessite une « transposition didactique » (Chevallard, 1991, p.89), qui correspond à la transformation d'un objet de savoir à enseigner à un objet d'enseignement. Cependant, la transposition didactique d'un savoir est limitée. En effet, « certaines connaissances apprises à l'école semblent pouvoir en sortir très aisément, comme les compétences en lecture, ou au contraire y rester enfermées, comme le raisonnement logique » (Wason, 1966 ; *citée par* Tricot, 2006, p. 80).

En reprenant les idées de Vygotsky, Muller Mirza (2018) affirme que l'école développe des apprentissages et des capacités qui lui sont propres. Les apprentissages scolaires diffèrent des apprentissages liés aux activités quotidiennes. Vygotsky différencie « situation formelle » et « situation informelle » et cette dichotomie est reprise par les théories bakhtiniennes. Plus récemment, les travaux de l'épistémologue Jean-Blaise Grize traitent de notions similaires :

{L}'élève fait face à la rencontre de deux ordres de significations : la signification usuelle, en usage dans un contexte « quotidien » et renvoyant à des concepts peu élaborés, et la signification « savante », spécifique d'un contexte plus scientifique. Dans ces situations, l'élève est amené à prendre conscience du but de l'activité qui consiste à se positionner dans le second ordre de signification à partir des moyens

sémiotiques que lui donne le premier. L'enjeu est donc bien la définition du contexte, vu non comme contenant doté a priori d'une structure établie, mais comme mouvement de co-construction collective (Grize, 1996 ; *cité par* Jaubert, Rebière & Bernié, 2004, p. 98).

L'articulation réfléchie de ces quelques citations permet de cerner le sens du terme secondarisation ainsi que les implications sous-jacentes à un tel concept. Une partie de mon analyse de données s'attèlera à déceler les éventuelles traces de ce processus tout en gardant à l'esprit l'importance du contexte permettant son déroulement. Ainsi, comme Bautier & Gigoux (2004), dans une volonté d'identification de la secondarisation, il me semble utile de souligner l'importance de l'alternance du discours d'un élève, en particulier lorsque ce dernier bascule d'un langage implicite vers une posture explicite. Une telle observation correspond à une situation-clé témoignant de l'assimilation sémiologique du processus de secondarisation au sein des processus psycho-cognitifs d'un apprenant.

2.4. Problématique et questions de recherche

L'objectif des concepteurs est double. Tout en proposant de nouveaux contenus en matière d'enseignement aux élèves, ils visent également à offrir aux enseignants un panel de stratégies pédagogiques afin qu'ils puissent aborder ces nouvelles thématiques avec leurs étudiants. Mon regard s'oriente donc dans deux directions différentes : d'une part, sur les stratégies concrètes élaborées par l'enseignante – vu que ce projet de recherche est commandité par les membres du groupe de pilotage – et d'autre part, sur la réponse à donner aux deux questions « imposées » :

(1) Quelles sont les innovations et les stratégies de l'enseignante depuis la mise en place de la FGE ? Et (2) l'enseignante a-t-elle rencontré des freins éventuels qui nuiraient à la pérennisation de la FGE ? Si oui, lesquels?

Mon intention est de transcender ce double objectif en observant ce qui ressort d'un tel dispositif institutionnel (bénéfices pour l'enseignante et les élèves telles que de nouvelles compétences ou capacités transversales) ainsi que la réappropriation de ce dernier par

chaque acteur. En partant des deux questions générales ci-dessus, une multitude de questions sous-jacentes se pose à moi :

Au travers de son enseignement, quelles visées et quels significations l'enseignante attribue-t-elle à la FGE ? Cette vision correspond-t-elle aussi aux perceptions des élèves ? Comment les objectifs et les buts de la FGE sont-ils réinterprétés par la formatrice et les destinataires ? De quelles manières ces matières non académiques trouvent-elles du sens auprès des acteurs ? Quels sont les enjeux relatifs à l'enseignement de telles matières ? Quels sont les enjeux relatifs à l'apprentissage de telles matières ? Au travers des interactions « enseignante-élèves » et « élève-élève », comment les acteurs intériorisent-ils et négocient-ils leurs positions ? Quels éléments non-prévus par les concepteurs ou par l'enseignante observe-t-on durant les leçons de FGE ? Sachant que les cours de FGE ne sont pas évalués de manière sommative¹¹, ne serait-ce pas là une nouvelle manière d'aborder l'enseignement (qui tendrait, d'ailleurs, à imiter les systèmes éducatifs nordiques) ? Quelles conséquences découleraient de la disparition de l'heure de FGE aux Cycles 1 et 2 ? Peut-on concevoir d'autres formes de cours se vouant à l'enseignement de matières non académiques ?

¹¹ À noter que la FGE est évaluée sous la forme de compétences transversales à acquérir au cours d'une année scolaire. Selon les canevas du RPN, les élèves de 3^{ème} à 7^{ème} années HarmoS sont évalués par un constat de l'enseignant au sein du bulletin d'évaluation annuel propre à chaque élève.

Méthodologie

3.1. Modalité de la recherche

3.1.1. Cadre du terrain

Une petite marge de manœuvre s'offrait à moi pour organiser ma récolte de données. En effet, la politique du canton de Neuchâtel à l'époque compliquait les relations avec le monde enseignant. Ce contexte ne m'a pas permis de rencontrer plusieurs enseignants, comme souhaité au départ, mais seulement une enseignante pressentie préalablement par le groupe de Pilotage. Vu qu'une seule personne était prête à m'ouvrir les portes de sa classe, la visée de ma recherche a donc dû s'adapter en conséquence, ceci en prenant la forme d'une étude de cas beaucoup plus fine axée sur la mise en place de la Formation Générale au sein d'une seule classe. Ce focus étant défini, l'étude sur le terrain (c'est-à-dire dans la classe même) pouvait débuter.

Avec l'accord de l'enseignante, du groupe de pilotage et de l'Université, il a été convenu que ma présence en classe s'étendrait sur une durée de plusieurs mois. Ma présence dans la classe s'est étendue de mars jusqu'en juin 2017 (fin de l'année scolaire), à raison d'environ deux heures par semaine. La classe de l'enseignante comptait 21 élèves de degré 7^{ème} HarmoS ayant entre 10 et 11 ans. La totalité des leçons s'est déroulée dans le collège de Vigner (Cycle 2), dans la commune de St-Blaise et la quasi-totalité des heures de cours en classe entière, leçons que l'on peut qualifier d'ordinaires car la plupart des heures de cours se déroulent de la même manière. En plus des heures ordinaires, une leçon a eu lieu en classe restreinte composée de quatre élèves choisis au préalable par l'enseignante et moi-même. L'objectif de ce travail en petit groupe était de laisser place à une plus grande liberté de partage et de discussions entre les élèves, chose difficile lorsque la totalité des élèves est présente. Le travail consistait à encourager l'expression de chacun et chacune, ce qui permettait une certaine intimité avec un traitement du ressenti et du vécu des élèves. Bien sûr, il va de soi que cette leçon était supervisée par l'enseignante. Enfin, pour compléter mes observations en classe et ma participation active aux cours de FGE, il m'a fallu réaliser des

entretiens individuels (avec l'enseignante) ainsi qu'un entretien collectif¹² avec quelques élèves (en accord avec l'enseignante) pris à part durant une leçon en extérieur.

3.1.2. Positionnement du chercheur et déroulement des entretiens

En classe, ma position de départ était celle de simple observateur. Le principe était de laisser l'institutrice enseigner en faisant fi de ma présence. Par la suite, ma position est devenue celle d'une aide potentielle pour assister l'enseignante lors de certains exercices ; voire même celle d'un second animateur pour certaines leçons (préparées en amont avec elle). Dans un troisième et dernier temps, pour les deux derniers cours de FGE, j'ai pris le rôle d'animateur principal. L'enseignante était évidemment présente durant les deux heures, mais elle a dû prendre le rôle d'observatrice et ne pas intervenir. Concernant la leçon en petit groupe, cette dernière s'est déroulée durant l'heure de REX (Renforcement-Extension), leçon permettant de consolider certaines notions ou d'approfondir certaines matières en convoquant quelques élèves. Vu que cette leçon se déroule d'habitude en comité restreint (les élèves sont choisis par l'enseignante chaque semaine), nous avons trouvé judicieux de l'utiliser afin de reprendre avec certains élèves une des thématiques étudiées en FGE afin de reprendre une situation mal-vécue auparavant.

Les entretiens avec l'institutrice, quant à eux, se sont tenus de manière aléatoire et en fonction des disponibilités de chacun. Nous nous sommes retrouvés assez fréquemment avant ou après les leçons, mais aussi parfois hors des heures d'écoles (comme pour préparer les cours de FGE ou pour réaliser un *débriefing* sur une séance filmée). Enfin, à la suite de la leçon finale de FGE, un entretien de groupe avec trois élèves m'a permis de revenir sur le déroulement des leçons durant les trois mois que j'ai passés dans la classe. Il a été question notamment de ce qu'ils ont pensé de la manière dont les thématiques ont été traitées et de me faire part de leurs critiques, et, pour finir, de me dire ce qu'ils souhaiteraient étudier dans le cadre d'un cours comme celui de la FGE, si ce dernier perdurait.

¹² Dès le départ, je souhaitais réaliser un entretien collectif semi-dirigé avec un petit groupe d'élèves (cf. Annexe 8.7). Cette envie trouve sa source dans l'article d'Alain Baudrit (1994). Selon lui, l'entretien collectif avec des enfants présente certains avantages : « déblocage de la parole, facilitation des échanges, sécurisation » (p. 219).

3.1.3. Récolte et classification des données

On observe une certaine variété dans le type de données récoltées. Ces dernières peuvent être regroupées selon les quatre catégories suivantes :

➤ **Les données relatives aux leçons de FGE**

Ces données correspondent à des enregistrements audio et visuel des cours transmis par l'enseignante. Une petite partie des leçons a été filmée et la quasi-totalité d'entre elles ont été enregistrées. On peut encore ajouter des données plus concrètes comprenant tous les supports de cours utilisés par l'enseignante ainsi que l'ensemble des documents utilisés pour la création des cours de FGE. De plus, durant les heures passées en classe, et surtout après ces dernières, j'ai accumulé de nombreuses notes qui ont été transcrites dans un journal de terrain. La dernière donnée, et peut-être la plus importante, fut un compte-rendu rédigé par l'enseignante à l'intention de l'Université et moi-même concernant notre partenariat.

➤ **Les données liées à l'enseignante**

Une autre partie importante des données recueillies correspond à tous les entretiens passés avec l'enseignante (enregistrés auditivement pour la plupart). La majorité de ces entretiens se sont déroulés après les leçons de FGE, soit pour préparer la suite du cours, soit pour revenir sur le déroulement de la leçon précédente afin de capter le point de vue de l'enseignante. Quelques entretiens se sont déroulés à d'autres moments de la semaine (hors des heures d'école) traitant de la planification et du choix des thématiques. Un entretien parmi ceux-ci a consisté en une auto-confrontation de l'enseignante face à une de ses leçons filmées.

➤ **Les données liées aux élèves**

Les élèves m'ont généreusement donné deux travaux de groupe réalisés durant les leçons de FGE. Le premier travail correspondait au poster d'une présentation de groupe au reste de la classe. Le deuxième travail comportait un caractère plus ludique, bien que scolairement formaté, et se présentait sous la forme de dessin ayant une consigne imposée. Les trois dernières données importantes dans cette section sont le travail en petit groupe (pour de plus amples détails, se référez au point 3.2.2.), l'entretien qui portait sur l'opinion de trois

élèves volontaires et qui m'a permis de revenir sur ce qui s'était fait en FGE et sur l'auto-confrontation des élèves par rapport à quelques séquences filmées durant leur travail en classe (clôturant, par la même occasion, les leçons de FGE ainsi que ma présence au sein de leur classe).

➤ **Les données liées au groupe de pilotage**

Les dernières données utiles à cette recherche correspondent aux trois entretiens réalisés avec le groupe de pilotage, enregistrés auditivement uniquement. Le premier entretien m'a été transmis (notes de Laure Kloetzer), la rencontre a eu lieu avant que le projet de recherche ne se mette en place. Le deuxième entretien correspond à ma première rencontre avec le groupe de pilotage. Durant cette entrevue, il a été question de la mise en place de la recherche, mais aussi des modalités pratiques quant au futur terrain de recherche. J'ai aussi eu droit à une présentation plus détaillée de la FGE et de ses objectifs. Enfin, le dernier entretien (durant lequel l'enseignante était présente, ce qui a permis une rencontre avec le groupe de pilotage) a servi au compte-rendu intermédiaire relatif aux données recueillies ainsi qu'aux prémices d'analyses personnelles. La séance s'est terminée par une discussion ouverte centrée sur mes hypothèses, mais surtout sur l'avis professionnel et le ressenti personnel de l'enseignante (concernant les vertus, les limites et la situation actuelle de la FGE).

3.1.4. Mandat et autorisations

Concernant les autorisations quant à la réalisation en bonne et due forme de cette recherche, un mandat a été rédigé en collaboration avec Patrick Duvanel (du groupe de pilotage) afin d'officialiser à la fois ma présence au sein de l'établissement scolaire ainsi que ma collaboration avec l'institutrice. Le mandat a été signé et approuvé par Laure Kloetzer (représentant l'Université de Neuchâtel), par Patrick Duvanel (représentant le groupe de pilotage), par l'enseignante ainsi que par la direction du collège de Vigner. De son côté, l'enseignante s'est chargée d'avertir les parents au sujet de la recherche. Elle a aussi dû demander leur accord concernant ma volonté d'enregistrer et de filmer les leçons, ceci au travers d'une circulaire explicative distribuée au préalable à chaque enfant. Ainsi, lors de ma première rencontre avec les élèves, je leur ai expliqué les implications de ma recherche ainsi

que de ma récolte de données, cela pour écarter tout malentendu potentiel. J'ajouterais ici qu'il n'y a eu aucune volonté d'abstention de leur part.

3.2. Les thématiques de FGE abordées en classe

Trois thématiques (dont une inexploitable ici) ont été abordées avec les élèves. La première thématique s'est déroulée sur une courte durée de trois périodes tandis que les deux thématiques suivantes sur un temps approximatif de dix périodes chacune (à noter qu'une période correspond à quarante-cinq minutes de cours). La participation des élèves était indispensable quant à la « réussite » du cours : chacun d'entre eux avait donc la possibilité d'exposer ses connaissances ainsi que ses expériences sous-jacentes aux thématiques proposées. Afin d'esquisser au mieux le travail réalisé avec les élèves, voici un descriptif chronologique détaillé des leçons de FGE et de toutes les formes de travail¹³ pour lesquelles les élèves ont été sollicités

3.2.1. *La signalisation routière (données non prises en compte pour l'analyse)*

Je suis arrivé dans la classe de l'enseignante lorsqu'elle terminait cette thématique. J'en ai profité pour m'intégrer au sein de la classe (tout en m'imprégnant de l'ambiance de classe), en privilégiant les observations distantes et non invasives. Le cours correspondait à une introduction (ou à une révision pour certains élèves) à l'éducation routière, plus précisément à la signalétique en vue d'un examen pratique (à vélo) devant se dérouler quelques jours après.

3.2.2. *L'identification et la gestion des émotions*

Le cours s'appuyait sur le dessin-animé « Vice-Versa », produit par les Studios Pixar en 2015. Étonnamment, peu d'élèves avaient eu l'occasion de le visionner (même s'ils en avaient tous entendu parler), le film d'animation a donc servi de leçon de clôture à la thématique. La première séance avait pour but de laisser les élèves nous exposer leurs connaissances sur la question des émotions. Quelles émotions pouvez-vous nommer ; comment naissent-elles ; à

¹³ La plupart des propositions de leçon et supports de cours sont tiré du RPN. Une petite partie des ressources provient d'autres sources Internet. Se référer à aux Annexes 8.1.1. à 8.1.7. pour quelques exemples illustrés.

quels ressentis sommes-nous confrontés corporellement ou psychiquement ; quel type de situation laisse émerger telles ou telles émotions ? Ces nombreuses questions ouvertes ont permis d'initier une grande discussion de classe dans une leçon frontale. La leçon suivante, l'enseignante a présenté les émotions primaires (cf. Annexe 8.1.3. Activité 2) décrites par le film : la peur, le dégoût, la joie, la colère et la tristesse. Pour beaucoup d'élèves (ainsi que pour l'enseignante et moi-même), il s'est avéré que ces cinq émotions ne suffisaient pas à représenter l'ensemble du spectre émotionnel dit « primaire ». C'est pourquoi, au fil des discussions, d'autres émotions comme l'étonnement ou l'amour sont apparues. En resserrant ce panel d'affects comme décrit ci-dessus, l'institutrice a décidé de reprendre la question des ressentis potentiels, tant corporels que psychiques, auxquels ces émotions peuvent nous amener. Ainsi, au fil des leçons jusqu'à la projection finale, l'enseignante a tenté de définir le terme d'émotion en soulignant à la fois les vertus et la nécessité d'en éprouver pour notre bien-être ainsi que les éventuels dangers leur étant attribués (comme par exemple une potentielle fragilité psychologique des personnes se laissant aveuglément guider par l'une d'entre elles, par exemple : la peur, la tristesse ou l'envie. Celles-ci risquent de ne plus pouvoir gérer la susdite émotion et de devenir une personne phobique, dépressive ou cleptomane).

Durant l'exploration de la thématique des émotions, le travail s'est présenté aux élèves sous différentes formes (pour plus de détails, se référer aux Annexes 8.1.1. à 8.1.3). Tandis que certaines leçons privilégiaient une réflexion commune (participation de la classe entière) ou en groupe restreint (de deux à quatre élève), d'autres invitaient les enfants à réfléchir de manière individuelle au travers de fiches didactiques, jonglant entre exercices ludico-réflexifs (exploratoires) et exercices académico-scolaires (répétitifs). Une autre partie des leçons a servi à la projection de films d'animation traitant la thématique des émotions : *Vice-Versa* (2015) et *Ma vie de Courgette* (2016). Le second a été sélectionné en cours de route par l'enseignante. Je ne le cite qu'une fois ici pour deux raisons : premièrement, je n'étais pas présent lors de sa diffusion ainsi que lors de la discussion qui s'est ensuivie et, deuxièmement, ce second film n'était pas central au cours, voilà pourquoi je préfère me focaliser uniquement sur *Vice-Versa*. Pour finir, les heures restantes ont été consacrées à l'expression orale et corporelle des élèves. La première leçon de ce genre a eu lieu en petit comité durant l'heure de REX, et a consisté en un travail en groupe restreint. Prévenu à

l'avance, quatre élèves étaient présents afin de revenir sur un événement les concernant : altercation délicate ayant eu lieu durant l'année entre deux filles et deux garçons). En toute logique, l'enseignante a pris le rôle d'animatrice et, quant à moi, je suis resté derrière la caméra sans intervenir dans la discussion. La raison de ma non-participation est simple : je n'étais pas présent lors de ces événements. N'étant donc pas directement concerné, il était déplacé que j'interfère dans la discussion. Au début de l'entrevue, force est de constater que les élèves ne parvenaient pas à s'impliquer dans le débat, ce qui a obligé l'enseignante à opérer un changement d'approche : celui-ci consistait en une discussion semi-dirigée ayant pour but que les enfants interagissent entre eux. L'enseignante a donc repris la situation en main en faisant appel au théâtre, avec l'intention de resituer physiquement l'événement et d'éliminer les blocages. Cette improvisation souhaitait créer un partage mémoriel situé (nourris par l'effet de groupe) dans l'espoir de libérer les émotions ressenties à l'époque de l'incident – ce qui a en partie fonctionné (pour de plus amples détails, se référer au point 4.1.3). Cette utilisation du théâtre a d'ailleurs été la source d'inspiration pour la seconde leçon, qui elle, s'est déroulée en classe entière. Cette fois-ci, en groupes restreints (formés préalablement par l'enseignante), les élèves ont dû travailler sur des situations « fictives » propices à l'émergence d'une ou plusieurs émotions. Imaginées à l'avance, ces situations se présentaient aux enfants sous la forme d'un court texte, explicitant les éléments déclencheurs d'une situation donnée. Dans le but de libérer la créativité des groupes, l'aboutissement de chaque situation était lacunaire, la fin devait donc être inventée tout en proposant au moins une conséquence possible imputée aux personnages de leur histoire. L'objectif final de cette préparation était d'interpréter sous forme de pièce théâtrale la situation imaginée par chaque groupe devant le reste de la classe. Avec leur accord unanime, les représentations ont été filmées. À la suite de ces deux périodes, l'institutrice est brièvement revenue sur les situations proposées. Comme elle l'avait prévu, les élèves ont remarqué que la plupart des situations n'étaient pas complètement « fictives », mais reprenaient des incidents mineurs survenus dans leur classe au cours des deux dernières années.

Les objectifs spécifiques du cours étaient d'amener l'élève à agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles en mettant en relation une situation émotionnelle avec son contexte. Ces buts sont définis comme suit par les concepteurs :

- Identifier les émotions (peur, colère, tristesse, joie) dans une situation donnée ;
- Utiliser un vocabulaire pour décrire ses émotions et ses sentiments ;
- Décrire ses propres émotions dans une situation donnée ;
- Identifier une conséquence d'une émotion sur une situation ;
- Décrire les sensations et les sentiments associés à une émotion dans une situation donnée ;
- Signaler un lien entre une émotion et une situation ;
- Décrire les différences de réactions et d'émotions face à une même situation.

3.2.3. *Les droits de l'enfant*

Pour cette thématique, j'use fréquemment de la formulation « nous » pour la simple et bonne raison que l'élaboration du cours s'est effectuée de manière collaborative entre l'enseignante et moi-même. L'objectif du cours était de présenter les dix premiers droits de l'enfant. Au départ, nous souhaitions vérifier les prérequis des élèves au travers d'une leçon frontale, en co-élaborant avec eux une liste des droits connus. À la suite de cette mise en commun, il était nécessaire de rapidement définir ce qu'est un « droit », pour ensuite faire la distinction entre un « devoir » et un « droit » (deux termes qu'ils avaient tendance à confondre). Après cette clarification, les cours suivants ont traité de chaque droit séparément en essayant de comprendre pourquoi, comment et dans quelle mesure il est respecté (ou non). Nous avons pris trois échelles différentes : l'état des lieux en Suisse, au niveau européen et mondial. Pour clôturer le cours, et afin de rendre cette thématique plus « vivante » et concrète aux yeux des élèves, nous avons à nouveau choisi de l'illustrer en image, avec le documentaire de Pascal Plisson. Prenant les exemples de quatre adolescents de pays différents, son reportage intitulé « Sur le chemin de l'école » (2013) illustre parfaitement le quatrième droit de l'enfant analysé durant le cours (le droit de recevoir une éducation et une formation).

Les formes de travail proposées aux élèves sont, à quelques exceptions près, identiques à celles utilisées pour la thématique précédente. En effet, nous avons gardé une dynamique équilibrée, variant entre moments de réflexion en classe entière, en groupe et individuelle, avec des moments plus « académico-formels » demandant de compléter des fiches didactiques ou encore de présenter des travaux de groupe devant la classe. Concernant ces

derniers, il ne s'agissait pas d'une énième présentation théâtrale, mais d'un court exposé de groupe avec la rédaction d'un mini-poster¹⁴ comme appui visuel. Chaque groupe, formé librement cette fois-ci, devait sélectionner un droit parmi les dix afin de le reformuler avec leurs propres mots. Grâce à cette retranscription, les élèves devaient aussi expliquer à leurs camarades les implications éventuelles de l'énoncé du droit en question. Si je reprends l'exemple du droit à l'éducation, celui-ci ne sous-entend pas seulement que chaque enfant a le droit d'aller à l'école, il souligne implicitement que l'éducation est une nécessité pour l'intégration de l'enfant au sein d'une société et d'une culture. De plus, ce droit démontre aussi l'importance de l'éducation pour le grandissement personnel d'un individu : les apprentissages, l'exploration de l'inconnu, les remises en question et la confrontation aux autres sont tous des éléments primordiaux dans la construction identitaire. Pourquoi ce droit est-il important ; pourquoi doit-il impérativement être respecté ; qu'advient-il des personnes vivant sans ce dernier ? Ces questions étaient centrales à chaque exposé. Comme auparavant, les exposés ont aussi été filmés. Le dernier travail soumis aux élèves exigeait un investissement de leur part dans un univers imaginaire. La consigne était la suivante : « selon eux, que se passerait-il si tous les droits de l'enfant étaient respectés dans le monde ? ». À partir de ce fait, et à nouveau par groupe de deux ou trois, les enfants devaient réaliser un dessin¹⁵ légendé. La difficulté était de retranscrire une vision de groupe, tout en gardant à l'esprit les conséquences mondiales de parvenir à réaliser un tel idéal. Malheureusement, le temps imparti pour la réalisation de ces fresques fût trop court, car nous arrivions déjà au terme des cours de FGE ainsi qu'à la fin de l'année scolaire. Malgré cela, les élèves m'avaient tout de même généreusement transmis leurs ébauches, bien qu'elles ne contiennent que trop peu d'éléments permettant une investigation plus approfondie. Enfin, les dernières leçons ont été nécessaire à la présentation du documentaire, à l'auto-confrontation des élèves face à quelques séances filmées ainsi qu'à la discussion finale concernant les thématiques abordées en leçon de FGE au cours des trois derniers mois.

¹⁴ Les présentations ont toutes été scanné (voir Annexe 8.9.1.).

¹⁵ Les dessins ont tous été scanné (voir Annexe 8.9.2.).

Les objectifs de cette thématique étaient doubles. Pour l'élève, il s'agissait à la fois de reconnaître l'altérité de l'autre et de développer le respect mutuel dans la communauté scolaire. Ces buts sont énumérés par le PER selon cette liste :

- Identifier des diversités et des analogies culturelles ;
- Participer au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position ;
- Repérer des liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles ;
- Etablir des liens entre la loi et les droits de chacun ;
- Se construire une identité de groupe au sein de la classe et de l'établissement ;
- Identifier et analyser les réactions et les représentations portant sur les différences entre les individus.

3.3. Tri et sélection des données

La quantité de données recueillies fut considérable, il fut donc crucial de procéder à un tri relativement drastique afin de sélectionner les données utiles à l'analyse. En premier lieu, je me focaliserai sur les entretiens individuels réalisés avec l'enseignante en dehors des leçons de FGE ainsi que sur quelques séquences en classe. L'objectif sera à la fois d'analyser mais aussi de comparer trois temps distincts : ce que l'enseignante mobilise pour l'organisation de ses leçons (pré-entretiens) ; le déroulement des leçons et la mise en application des idées de l'enseignante (enregistrements en classe) ; et enfin, son retour et ses commentaires par rapport à ses leçons (post-entretiens). Ces trois temps-clés correspondent à la première partie de l'analyse.

La seconde partie de l'analyse se concentre davantage sur les aspects non-anticipés par le groupe de pilotage. Plus précisément, le but est de croiser les regards des acteurs (groupe de pilotage, enseignante et élèves), afin de relever les similitudes et les divergences de chacun par rapport à leurs attentes du dispositif de FGE. Ces divergences de points de vue permettent de mettre en lumière des éléments non-prévus inhérent au dispositif institutionnel. Les entretiens réalisés avec le groupe de pilotage, avec l'enseignante et avec le groupe des trois élèves en fin d'année incarnent les données intronisées dans cette rubrique.

Enfin, la dernière partie de l'analyse s'intéresse aux effets induits par le dispositif de formation. D'une part, en reprenant le phénomène de secondarisation, je démontre, à l'aide d'exemples concrétisés sous forme de séquences retranscrites, la présence des effets de ce processus cognitif inhérent au dispositif pédagogique. D'autre part, j'identifie certains concepts théoriques et scientifiques développés, implicitement, au travers des thématiques de FGE. Comme décrit précédemment, les séquences en classe ont principalement traité deux thématiques : la gestion des émotions et les droits de l'enfant. Pour l'analyse, je privilégie les séquences tirées de la première thématique, simplement parce que cette dernière a « mieux » fonctionné auprès des élèves. En effet, la thématique rattachée au pilier « santé et au bien-être » leur a peut-être paru plus concrète (ou plus intéressante) que celle rattachée au pilier « Vivre ensemble et exercice de la démocratie ». Une interprétation probable, bien que discutable, s'explique par les conditions présentes en Suisse concernant le respect des droits de l'enfant : par chance, la Suisse est un pays dans lequel ces droits sont (presque totalement) respectés. Il est possible que cette thématique trouve un meilleur public auprès d'une population touchée plus directement par ces questions.

3.4. Outils d'analyse

Le chapitre suivant est découpé en trois sous-parties. D'emblée, les deux premières parties correspondent à une analyse fouillée de la position de chacun des acteurs ainsi que des outils et supports utiles aux leçons. Dans une volonté de reconsidérer le langage à l'école, je perçois la classe comme une « communauté discursive » au sens de Jaubert, Rebière & Bernié (2004 ; 2012) et Grandaty (2006 ; 2011). « Voir la classe comme communauté discursive en construction donne un sens à la dimension communicative des situations d'apprentissage comme appropriation des manières d'agir-penser-parler nécessaires à l'assimilation des savoirs et au développement » (ibid., 2011, p. 124). D'après les auteurs, ladite communauté vise à spécialiser l'activité de l'élève et notamment ses pratiques orales. Cette invitation à réhabiliter l'analyse des productions langagières « scolaires » m'engage, en quelque sorte, au travers de l'articulation des deux premières parties du chapitre suivant, à observer « l'orchestration de cette hétéroglossie » (Jaubert, Rebière & Bernié, 2012, p. 7) émergente au dispositif de FGE.

Dans un second temps, pour traiter de la troisième sous-partie, certains outils s'avèrent nécessaires pour repérer les processus de secondarisation induits par le dispositif institutionnel. J'ai donc choisi d'élaborer et utiliser deux grilles d'analyse plus amplement détaillées au fil des paragraphes suivants.

3.4.1. Deux grilles d'analyse

Pour cette dernière partie, je mobilise et présente quelques séquences discursives mettant en scène des interactions « enseignante-élèves » ainsi qu' « élève-élève ». À l'aide de découpages représentatifs de ces moments socio-didactiques, tirés des leçons en elles-mêmes, j'exemplifie divers moments révélateurs du processus de secondarisation. Ainsi, les séquences dialogales que j'ai échantillonné sont décortiquées selon deux grilles d'analyse (construites ci-dessous). Pour cela, il me faut définir quelques indicateurs me permettant d'analyser les discours, potentiellement porteurs de ce phénomène, émis par l'enseignante et les étudiants.

{l}n some classrooms, personal experiences and emotions were discussed sometimes as unique phenomena, sometimes as generic (i.e., shared by others and, therefore, collective) phenomena, and that the participants' discourse tended to shift from unicity to genericity, and vice versa. We considered that this alternation between unicity and genericity would be a good indicator of secondarisation processes, since presenting a personal experience or emotion as generic is precisely a way of encouraging a person to take a standpoint different from his or her own. Unicity and genericity were then conceived of as the two poles of a continuum, with the participants' discourse moving along this continuum in one direction or another (Muller Mirza, Grossen, Diesbach-Dolder & Nicollin, 2014, p. 266).

Dans cette assertion, les auteurs proposent deux types d'indicateurs : (1) La présence de pronoms (je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles) dans le discours induisant ainsi des variations dans les formes discursives. On doit donc observer une alternance entre posture « *unicity* » (petit groupe déterminé de personnes auquel l'élève fait allusion) et

« *genericity* »¹⁶ (vaste groupe déterminé de personnes auquel l'élève fait référence) ; (2) La présence, dans le discours, de noms se référant à un groupe indéterminé de personnes (comme par exemples « certaines personnes », « les femmes ou les hommes », « les suisses », « tout le monde », « quelqu'un » ou « personne »). Ces deux indicateurs permettent une l'analyse discursive liée aux productions des élèves et sont reformulés comme suit :

Degrés	Traces de secondarisation dans le discours des élèves
0	Pas de trace de secondarisation
1	Utilisation de pronoms et alternance de posture ("unicity" vs. "genericity")
2	Références relatives à un nom ou à un groupe indéterminé de personnes

Figure 3 – Grille d'analyse du discours des élèves

Selon moi, l'échelonnage en « degré » me semble pertinent afin de niveler les étapes du processus de secondarisation des apprenants. En effet, le premier degré est plus facilement atteignable que le second. Au fil du temps, il me semble évident que le taux d'éléments (sous la forme de signes langagiers) laissant supposer un processus de secondarisation est indubitablement progressif.

Par ailleurs, je m'intéresse tout autant aux discours émanant de l'enseignante. Il est donc nécessaire de trouver d'autres indicateurs m'offrant des possibilités d'analyse des allocutions du formateur. Durant son cours, Muller Mirza (2018), m'a renvoyée vers l'article scientifique de Philippot (2006) proposant certaines stratégies analytiques. Dans le paragraphe suivant, je dissèque puis réassemble à ma manière la méthodologie présente dans sa recherche. L'auteur analyse des enregistrements audio-vidéo et des entretiens d'auto-confrontation, ce qui correspond également à une des visées de ma recherche. Par conséquent, je m'approprié une partie des outils méthodologiques proposés par Thierry Philippot en prévision de mes futures analyses.

Philippot énumère diverses dimensions caractérisant une démarche favorable à la secondarisation de la part de l'enseignant. En s'inspirant des travaux de Bautier & Gigoux

¹⁶ Les auteures précisent que les termes « unicity » et « genericity » sont proches des notions de « catégorisation » et « particularisation » proposées par Billig (1985).

(2004), il élabore une grille d'analyse¹⁷ lui permettant de déceler et d'observer des situations de secondarisation présentes lors d'un cours de géographie. J'ai choisi de décliner les huit critères originaux proposés par Thierry Philippot en quatre moments identifiables dans le discours de l'enseignant. Ces quatre moments représentent mes quatre indicateurs de secondarisation dans le discours de l'enseignante :

- **Explicitation des enjeux cognitifs et culturels de l'activité.** Le discours de l'enseignant doit mentionner les enjeux propres aux activités proposées ;
- **Orientation des tâches et des consignes.** L'enseignant accompagne l'élève vers une prise de conscience et vérifie que ce dernier assimile les objectifs de la réalisation d'une tâche ;
- **Ajustement didactique.** Si nécessaire, l'enseignant adapte la consigne d'une tâche au niveau des élèves tout en conservant les objectifs d'apprentissage initiaux ;
- **Mobilisation de concepts et exactitude des savoirs** (lien possible avec les autres disciplines scolaires et le vécu personnel de l'enseignant). L'enseignant prête attention au vocabulaire spécifique qu'il emploie, et à la véracité des concepts et des savoirs auxquels il fait référence.

Formellement, la seconde grille d'analyse s'esquisse de cette manière :

Moments	Trace de la secondarisation dans le discours de l'enseignante
E	Explicitation des enjeux cognitifs et culturels de l'activité
O	Orientation des tâches et des consignes
A	Ajustement didactique
M	Mobilisation de concepts et exactitude des savoirs

Figure 4 – Grille d'analyse du discours de l'enseignante

Dans la grille d'analyse ci-dessus, j'utilise la notion de « Moments » car le discours de l'enseignante s'inscrit dans une temporalité qui lui est propre. Ces « Moments » sont liés à une situation spécifique, ce qui diffère de la notion de « Degrés » utilisée pour la précédente grille (Figure 3). La dimension temporelle est importante ici car, par exemple, la mobilisation

¹⁷ Élaborée dans le cadre d'une recherche menée par le Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes (GRRPE) dans la région française de Champagne-Ardenne. Sa grille d'analyse est visible à l'Annexe 8.2.

de concept ou un ajustement didactique se déroulent à deux « Moments » non-consécutifs. Si on reprend l'échelonnage en « Degrés » mentionné auparavant, ce dernier vise à évaluer le niveau de secondarisation en appréhendant l'ensemble des productions langagières d'un élève, mais ne s'évertue pas à rendre compte d'une progression chronologique. Le nivèlement en « Degrés » se rattache donc au discours momentané.

Observations

4.1. Appropriation du dispositif par l'enseignante

Dans cette partie, je présente les innovations, les stratégies, les outils pédagogiques visibles dans l'enseignement de l'institutrice. Il est important de souligner que ces divers éléments découlent à la fois des possibilités induites par le cadre des leçons, du contexte socio-éducatif de la classe, de la réappropriation personnelle de l'enseignante et de l'engagement des élèves vis-à-vis du dispositif.

4.1.1. Agencement des ressources

Le dispositif de FGE vise à élaborer des concepts scientifiques à partir de contenus thématiques extraordinairement vastes, afin de les rendre « enseignables ». Le travail de l'enseignante consiste à coordonner les différentes ressources mises à disposition afin d'élaborer un cours à proposer aux élèves. La construction des thématiques s'élabore principalement à l'aide de ressources Internet¹⁸, regroupées en deux catégories :

- Formelles : lors de l'avènement HarmoS et du nouveau plan d'étude, de nombreux contenus concernant les thématiques de FGE ont été mis à disposition pour les enseignants via une plateforme en ligne (sites du RPN et du PER). Ces ressources servent essentiellement de source d'inspiration et d'aide éventuelle à la création des cours ;
- Informelles : tous les contenus en lien avec les thématiques de FGE trouvés sur le WEB. En farfouillant un peu, on trouve rapidement de nombreux exemples de fiches d'exercices.

Viennent s'ajouter à ces ressources l'expérience personnelle de l'enseignante (qui va influencer ce qu'elle souhaite aborder avec et transmettre à ses élèves) et également l'expérience personnelle de chaque élève (n'oublions pas qu'il s'agit d'une co-construction des thématiques, l'intérêt et l'implication des élèves est donc primordial).

¹⁸ Pour des exemples concrets, se référer aux Annexes 8.1.1. à 8.1.3. et 8.1.5. à 8.1.7.

Comme préalablement affirmé dans le chapitre Méthodologie, j'ai observé une grande variété dans les formes de travail proposées aux élèves. En alternant judicieusement les moments de réflexion frontale et le travail individuel en passant par des moments d'introspection en petit groupe, l'enseignante changeait régulièrement de position dialogique « en initiant un nouveau genre » et de posture « en introduisant-imposant un nouveau schème de pensée » (Froment, 2009, p. 30). Cette stratégie obligeait les élèves à changer leur méthode de travail, variant ainsi les modalités d'échange de point de vue, de partage d'expérience et de mise en commun de savoirs.

Chaque enfant possède des « sphères d'échange » qui lui sont propre (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004, p. 86). Plus particulièrement, celle qui m'intéresse ici correspond à la sphère d'échange « classe ». C'est au sein de cette dernière que l'enfant se construit une identité d'élève, tout au long de la transformation de ses « représentations quotidiennes » transmise par les outils techniques et culturels que le contexte scolaire lui propose. Par ailleurs, cette sphère d'échange « classe » est en permanence alimentée par d'autres sphères d'échange présentes dans la vie de l'enfant (sociale, intra individuelle, environnementale, etc.). D'après les auteurs, c'est l'ensemble de ces sphères qui sont à l'origine des connaissances à transmettre. Ces dernières sont historiquement établies comme des communautés à l'intérieur desquelles les êtres humains élaborent leurs savoirs et où s'articulent les pratiques ainsi que les discours qui leur sont spécifiques. Un discours d'élève doit être perçu comme une harmonisation de ces sphères d'échange. C'est alors que « l'énonciateur se construit à la fois {...} comme sujet social et comme sujet cognitif » (ibid., 2004, p. 88)

En résumé, je postule que le changement de posture et de position par l'enseignante a une influence sur la sphère d'échange « classe » qui est alimentée par les expériences et le vécu de chaque enfant. De plus, l'ensemble des ressources agencées par l'enseignante englobe cette sphère d'échange « classe » (cette dernière est aussi considérée comme une ressource à part entière, au même titre que les contenus provenant d'Internet ou le vécu individuel de l'enseignante). Cette ressource est, comme explicité dans le passage ci-dessus, liée à toutes les autres sphères d'échange.

4.1.2. Réorganisation du programme scolaire et régulation disciplinaire de la classe

Au début de mon investigation, l'enseignante a quelquefois utilisé l'heure de FGE comme un cadre propice à la réorganisation du programme scolaire et à la régulation disciplinaire de la classe. Toutefois, l'observation de cette réappropriation personnelle du dispositif n'a pu être observée que de manière partielle. En effet, c'est surtout au travers du discours de l'enseignante (lors des entretiens individuels) que je perçois cette dimension organisationnelle et régulatrice endossée par l'heure de FGE¹⁹. Cet usage spécifique du dispositif n'a pas resurgi au cours de l'étude des deux thématiques principales. Ma présence a probablement influencé les habitudes de l'institutrice quant à cette mise en application personnelle (du point de vue de l'enseignante, elle sort des objectifs prévus par le dispositif), bien que cette dernière soit, à mon sens, complètement appropriée dans son cas. Au paragraphe suivant, j'articule mon unique observation concrète.

Comme explicité précédemment, les premières leçons auxquelles j'ai participé traitaient de la signalisation routière. Auparavant, l'apprentissage du code de la circulation routière²⁰ empiétait obligatoirement sur les autres leçons académiques (il fait partie intégrante du cursus scolaire obligatoire). Avec l'apparition de la FGE, cet apprentissage peut dorénavant se rattacher à la thématique « Interdépendances » visant elle aussi une responsabilisation citoyenne des élèves. Je constate donc une réorganisation du programme scolaire découlant des possibilités induites par l'heure de FGE. L'enseignante a choisi d'intégrer cette « matière obligatoire supplémentaire » aux cours de FGE. Je présume qu'il en est de même pour d'autres matières similaires et que chaque enseignant procède à sa propre « cuisine » interne.

Par ailleurs, au cours des premiers entretiens, l'enseignante a trouvé nécessaire de m'exposer la situation difficile de sa classe. Au cours de l'année scolaire 2016-2017, elle a dû

¹⁹ J'ai également beaucoup discuté avec l'enseignante hors des entretiens enregistrés. Peu de traces en rapport à cette forme d'investigation du dispositif ressortent des entretiens individuels (voir Annexe 8.7.).

²⁰ L'apprentissage de la signalisation routière forme un exemple de ce que je nomme les « matières obligatoires supplémentaires ». Ce type de matières était préexistant à la FGE et, encore actuellement, ces dernières ne sont pas explicitement rattachées à ce dispositif pédagogique.

gérer de nombreux conflits entre ses élèves. Les relations entre les enfants étaient épineuses et il était pénible d'enseigner dans de telles conditions (« il fallait constamment les ramener à l'ordre »). De plus, un élève en situation de rupture sociale ne s'est plus rendu à l'école durant six mois pour raison de maladie. Après son départ, l'institutrice s'est rendu compte que certains enfants se trouvaient fragilisés psychologiquement. Les raisons étaient multiples car ils étaient : soit stressés à cause d'une ambiance de classe constamment « tendue » depuis le début de l'année ; soit touchés par ce qui arrivait à leur camarade malade ; soit victimes des accès de colère de ce dernier ; ou encore d'autres raisons non-explicitées par l'enseignante. À la suite de ce malheureux constat, et dès la rentrée scolaire 2016-2017, l'enseignante a décidé d'organiser un « conseil de classe » avec ses élèves ayant pour objectif de revenir sur les événements survenus durant l'année, mais aussi dans un but de réguler les éventuels futur(e)s querelles ou désaccords. Ce conseil est établi par l'enseignante comme un lieu « libre » de discussion et de partage au sujet du ressenti, du vécu et des solutions envisageables pour chacun.

Ce lieu propre au débat a permis de mettre en pratique la dimension du « Vivre ensemble » au travers, par exemple, de la co-construction de « règles de vie et règles de classe » ou encore de l'analyse théorique de notions comme le « respect » sous forme de fiches didactiques, exercices, jeux. Même si l'heure hebdomadaire de FGE n'était pas entièrement consacrée au conseil de classe (car l'enseignante a aussi abordé d'autres thématiques au cours du premier semestre : art, social, MITIC), l'enseignante estimait primordial de lui accorder autant de temps que nécessaire. Grâce à ces discussions, qui permettent la diversité de point de vue, l'enseignante sortait du conflit de personnes sans pour autant départager plaignants et mis en cause (elle refusait la dichotomie « avoir raison/avoir tort »), l'institutrice insistait sur la possibilité d'avoir des points de vue différents sur le même événement (au même sens que Froment, 2009).

{Ce type de conseil} rapproche le genre du débat de celui du jury dans le monde de la justice, mais le milieu scolaire ne dispose ni d'un corps de doctrines ni d'un répertoire de cas faisant jurisprudence. L'attribution des rôles de plaignant et de mis en cause, non soutenue par le statut fait courir au genre conseil le risque de la dégradation dans l'imposition et/ou la parodie (ibid., 2009, p. 33).

Il est évident qu'une telle investigation au sein d'une classe doit être réfléchie et appropriée aux besoins des élèves. Je crois que la volonté de l'enseignante était emplie de bonnes intentions : c'était sa manière à elle d'aborder le problème. Le discours de l'institutrice traduit une pleine conscience des implications et des risques liés à un tel projet. Implicitement, l'assertion de Mireille Froment nous met en garde quant à la propension, certes fragile, des enseignants à mener ce genre de conseil : même si l'enseignant endosse constamment un rôle de médiateur de la connaissance, il ne lui est pas permis pour autant de s'autoproclamer médiateur de conflit.

4.1.3. Approfondissement en groupe restreint

Pendant l'exploration de la thématique des émotions, l'enseignante et moi-même avons souhaité approfondir notre analyse grâce à la possibilité de rencontrer les élèves en groupe restreint. En effet, l'heure de REX du jeudi nous permettait de convoquer qu'une partie des enfants. Dans l'intention d'inscrire ce cours dans une dimension plus « réelle », l'idée était, au départ, d'animer plusieurs leçons en petit groupe visant à réinvestir différents incidents survenus au cours de l'année. Compte tenu du temps que nous avons à disposition par rapport à notre programme, l'enseignante a choisi de reprendre une seule situation émotionnelle, la plus éloquente selon elle, impliquant émotionnellement quatre élèves de la classe.

Au cours de la séance, après une dizaine de minute environ, l'enseignante s'est rendue compte qu'il s'avérait plus difficile qu'escompté d'éveiller l'intérêt des élèves. À l'instar de nos prévisions, et ce malgré une présentation aussi claire que limpide des enjeux cognitifs de l'activité, les enfants ne parvenaient pas à s'engager dans l'exercice didactique. Pour le bien de ses élèves, l'institutrice a donc dû opérer un changement de stratégie. Dans un sursaut de créativité, l'enseignante a ajusté didactiquement son approche en réorientant la position initiale de la séance vers un jeu théâtral collaboratif (voire Figures 5 et 6). Cette modification soudaine s'est justifiée, selon ses termes, par « une nécessité de rendre la séance plus vivante et de libérer les émotions ressenties à l'époque ». Pour se remémorer cette situation émotionnelle, l'enseignante a souhaité resituer l'événement passé grâce au jeu d'imitation. Cet acte de remémoration présente une excellente stratégie de stimulation mémorielle, surtout lorsque ce dernier est intégré dans une dynamique de groupe.



Figure 5 – Situation initiale



Figure 6 – Ajustement didactique

En effet, le théâtre est un lieu incitant le surjeu des émotions. De plus, l'activité théâtrale permet de « s'approprier la gestion de l'espace ; le passage de la première personne à la troisième au travers du jeu de « se prendre pour quelqu'un d'autre » ; l'improvisation momentanée ; l'expression orale et la spontanéité dans la dynamique de l'échange ; le jeu interprétatif » (Salvat & Batchir, 2016, p. 91). Je perçois un parallèle flagrant entre la stratégie adaptative de l'enseignante et une technique de théâtre bien particulière : le théâtre de l'opprimé (Boal, Derlon & Lonchamp, 1978). Inspiré par le dramaturge Augusto Boal, cette variante du théâtre ordinaire regroupe un ensemble de techniques et d'exercices destinés à des personnes victimes de toutes formes d'injustice. Cet exutoire donne aux opprimés la possibilité de s'entraîner – dans le cadre d'un espace fictif – à combattre l'oppression en esquisant des transformations de la société.

Le Théâtre de l'opprimé participe en cela d'un double processus émancipateur: à la fois individuel par le développement d'une conscience politique critique permettant l'analyse structurelle du système de production et d'exploitation, et collectif par la dynamique de mobilisation qu'il initie tant il est vrai qu' « il n'y a pas d'émancipation » de l'individu sans « celle de la société » (Adorno, 2001 ; cité par Coudray, 2016, p. 1).

Dans ce contexte scolaire, les quatre élèves lésés par l'altercation ont endossé leur propre rôle (contrairement au théâtre de l'opprimé où il n'est pas permis de s'incarner soi-même). Cette représentation fictive a invité les élèves à se reprojeter, de manière figurative, dans leur souvenir commun. Le but était d'avoir une prise de conscience collective tout en trouvant des alternatives au dénouement de la pièce. Les élèves concernés ont ainsi procédé

à une introspection sur leurs actes et leurs propos, tout en éprouvant, ensemble, de l'empathie face au point de vue de chacun(e). De manière sous-jacente, envisager de ne plus agir de la sorte et ainsi d'éviter ce genre de situation représentait l'objectif principal de l'exercice. Avec la participation des élèves (même si l'engouement de ces derniers fut freiné par l'œil pesant de la caméra, ce qui m'a poussé, en milieu de séance, à arrêter de filmer), cet exercice a ainsi permis de transposer le travail réalisé en groupe restreint en une répétition théâtrale.



Figure 7 – Adaptation de la leçon en pièce de théâtre

4.1.4. Réutilisation du théâtre en classe entière

À la suite du problème traité en petit groupe sous la forme de pièce de théâtre, l'enseignante et moi-même avons souhaité réutiliser cette forme de leçon avec l'ensemble de la classe. L'enseignante a donc soumis aux élèves des situations conflictuelles fictives²¹ afin que ces derniers réinterprètent, en petits groupes, une des situations proposées au travers d'une prestation théâtrale face à leurs camarades. Chaque situation ne présentait que quelques éléments déclencheurs d'une altercation fictive, c'était aux élèves d'imaginer et d'interpréter une fin possible à l'événement.

²¹ Pour de plus amples détails, se référez à l'Annexe 8.1.4.

4.2. Les aspects non-prévus par les concepteurs

Au travers du dispositif de FGE, j'observe l'apparition de quelques éléments non-anticipés par les concepteurs. Le premier paragraphe reprend un usage personnel du dispositif de formation par l'enseignante (cf. point 4.1.2.). Vu que je perçois ce constat comme « neutre » (ni positif, ni négatif), ce premier point est indépendant des paragraphes suivants, qui eux, énumèrent quelques freins éventuels à la pérennisation de la FGE. Il va sans dire que toutes les caractéristiques présentées ci-dessous découlent directement de mes observations de recherche. Dans un premier temps, ces différents aspects sont simplement détaillés puis réinvestis, dans un second temps, en arguant de mon opinion lors de la discussion du chapitre suivant.

4.2.1. La FGE comme lieu permettant une gestion des difficultés

Dans le cas d'une classe au tempérament difficile comme celle de l'enseignante, une des propriétés possibles du dispositif est d'utiliser l'heure de FGE comme un temps de réajustement tant disciplinaire qu'émotionnel. La FGE est donc utilisée comme une prise de température hebdomadaire et permet un moment de rééquilibrage et de discussion (ce qui correspond au conseil de classe cité auparavant). Selon moi, lorsque le dispositif est utilisé de cette manière, ce dernier incarne un « lieu » propice à la régulation et au partage. Indépendamment de cette bonne intention, je crains cependant une potentielle tension entre la volonté de créer un lieu « neutre » pour les élèves et la nécessité d'un cadre formel pour reprendre les altercations.

Le dispositif de FGE, aménagé comme un cadre encourageant une introspection des conflits, représente, aux yeux des élèves, un terrain à la « neutralité » controversable. Au travers d'un contexte formel, une telle possibilité de revenir sur des événements conflictuels est certainement plus appropriée que n'importe quel type d'intervention hâtive ou *in-action* (une résolution immédiate dans la cours de récréation par exemple). Toutefois, même si le conseil permet un suivi régulier du statut émotionnel de la classe, ce n'est pas pour autant qu'il va libérer le ressenti profond de chaque élève. Je soupçonne que l'immixtion trop fréquente de l'enseignant dans le quotidien des élèves peut rendre ces derniers dépendant de l'intervention d'adultes. Dans des certains cas extrêmes, l'enfant peut même se retrouver

bloqué, ou à l'inverse, se sentir obligé de converser sur des faits qu'il ne souhaite pas particulièrement partager dans ce contexte-là. C'est pourquoi je préconise qu'un enseignant doit correctement peser le « pour » et le « contre » avant d'envisager une telle utilisation de ce dispositif.

4.2.2. Les freins nuisibles au dispositif de FGE

Il me paraît important de souligner quelques freins observés : de mon point de vue il est difficile de considérer ces embûches comme des aspects non-anticipés par les concepteurs. Cependant, je choisis d'en parler dans ce chapitre car ces entraves ont certes été repérées en amont, mais ce n'est pas pour autant qu'elles n'apparaissent pas dans le dispositif. Se rendre compte et remédier aux problèmes sont deux pratiques distinctes.

Le premier frein se trouve dans la motivation, ou l'intérêt, du formateur et des apprenants accordé à une thématique donnée. Bien que ce constat semble évident, ce n'est pas toujours simple d'y remédier. En effet, il s'avère parfois difficile de s'investir (en tant qu'enseignant) dans la création de leçons aussi motivantes que pertinentes. De l'autre côté du miroir, il n'est pas toujours évident non plus de s'ouvrir (en tant qu'élève) à toutes les matières abordées en classe. Ce frein concerne tout autant les autres matières académiques et s'étend à l'ensemble des apprentissages scolaires. Cependant, même si les leçons de FGE permettent, certes, une plus grande liberté d'action et de choix dans les thématiques à étudier, ce frein reste malgré tout présent et correspond à un danger permanent pour la dynamique pédagogique.

Un second frein potentiel dépend des possibilités d'accès aux outils technologiques (ou à la modernité des matériaux numériques) propre à l'établissement scolaire. Certaines classes, semblables à celle de l'enseignante, ne sont équipées que partiellement en matériel permettant la lecture de supports audiovisuels : bien que sa salle de classe possède un écran, l'enseignante doit apporter son ordinateur personnel et son rétroprojecteur afin de pouvoir projeter des vidéos. Bien sûr, le collège de St-Blaise possède d'autres salles plus adéquates à ce genre de cours, mais ces dernières sont restreintes quant à leurs accessibilités. À la suite de discussions avec divers enseignants (et de quelques mauvaises expériences personnelles), je constate que ce problème n'est pas un cas isolé et s'étend à

l'échelle du canton, voire même au niveau national. Cependant, l'institutrice a tendance à tempérer ce souci et affirme qu'il n'est que temporaire. Actuellement, malgré les coupes budgétaires cantonales, de nombreux progrès dans ce domaine sont observables au sein du collège de Vigner : développement du réseau wifi pour les enseignants ; modernisation des salles d'informatique ; accès aux tablettes numériques pour les élèves en difficulté.

Il y a un troisième facteur pouvant faire obstacle à la pérennisation de la FGE : les prérequis d'un enseignant pour traiter l'une ou l'autre matière non académique peuvent, dans certains cas, influencer le choix dudit enseignant concernant les thématiques explorées dans son cours. La raison d'un tel facteur diffère selon les personnes impliquées : le manque de temps ou de volonté pour s'investir dans une thématique nouvelle ; la peur de l'inconnu ou le manque de confiance en soi ; la préférence pour un thème connu permettant ainsi de « se reposer sur ses acquis ». Nonobstant ces différentes raisons, les conséquences restent les mêmes. Cela a pour effet de limiter voire bloquer l'épanouissement du dispositif en restreignant les possibilités d'apprentissage des élèves, empêchant par la même occasion l'émergence complète et totale des aptitudes prévues par les concepteurs. Tout cela s'observe dans le discours de l'enseignante, qui affirme : « j'ai pu m'investir dans un domaine que j'appréhendais et qui n'était encore pas une priorité » (Extrait du compte-rendu de l'enseignante, 2017). En effet, aux prémices de notre collaboration, lors de la sélection des thèmes de FGE, deux d'entre eux ont rapidement été écarté par l'enseignante, justifiant justement une peur de se retrouver en terrain inconnu avec ses élèves. « Ma vision trop restreinte de cette branche et de l'enseignement en général me limitait dans mes choix d'activités » (ibid., 2017).

Enfin, une dernière entrave au dispositif de formation s'apparente au temps imparti – trop limité d'après moi – qu'un enseignant peut accorder à ces matières non académiques. Pour les deux thématiques explorées avec les élèves, l'enseignante et moi-même avons prévu trop de contenu pour les heures que nous avons à disposition. Il en ressort une double frustration, tant de la part des formateurs que des enfants. C'est du moins ce qui est ressorti de l'entretien avec trois élèves. Les enfants ont exprimé à l'unanimité une volonté « de continuer d'apprendre des choses que l'on n'apprend pas dans les autres cours et qui nous seront utiles toute notre vie » ainsi qu'une envie « d'aller plus loin, car cela ouvre au monde (au réel) » (extrait de l'entretien avec trois élèves, Annexe 8.7.).

4.3. Les effets du dispositif

Depuis la mise en œuvre de la FGE, il est indéniable que le dispositif de formation laisse transparaître de nombreux effets observables sur le long terme, tant pour l'enseignante que pour les élèves. Malgré la courte durée de mon investigation sur le terrain, je crois tout de même avoir observé l'éclosion de quelques aptitudes découlant des effets de l'enseignement de la FGE. Ces dernières s'observent au travers des pratiques des acteurs, de la relation entre savoirs et apprenants, et des connaissances dispensées par l'enseignante. Ci-après, j'articule quatre points résumant succinctement mes observations concernant les capacités induites par le dispositif en question.

Avant tout, je souhaite reprendre le triangle pédagogique, élaboré précédemment dans mon cadre théorique (cf. Figure 2), représentant le point de vue des différents acteurs concernés par le dispositif de FGE. En prenant en considération mes observations, et en me basant sur ledit modèle, je souhaite en créer un nouveau en intégrant trois nouvelles variables. Comme évoqué antérieurement, je présuppose que les cours de FGE permettent l'émergence d'un processus cognitif fondamental aux apprentissages scolaires : la secondarisation (1), qui correspond à la première variable ajoutée. Le second ajout découle de mes observations, qui m'ont amené à déceler des traces de secondarisation au sein du discours (2) de l'enseignante et des élèves. Enfin, la dernière modification correspond à l'intégration d'un quatrième acteur présent dans les interactions : les supports de cours (3). Bien que cet acteur n'incarne pas une personne physique, je le perçois comme tel car il est porteur du processus de secondarisation.

En tenant compte de ces nouveaux éléments, le modèle triangulaire d'origine se mue en ce que je nomme un « losange pédagogique » (voir ci-dessous). Ainsi, j'observe donc un va et vient constant entre les points de vue des acteurs et la matière enseignable (relative aux thématiques de FGE) transportée tant par les discours de chacun que par les supports de cours proposés par l'enseignante.

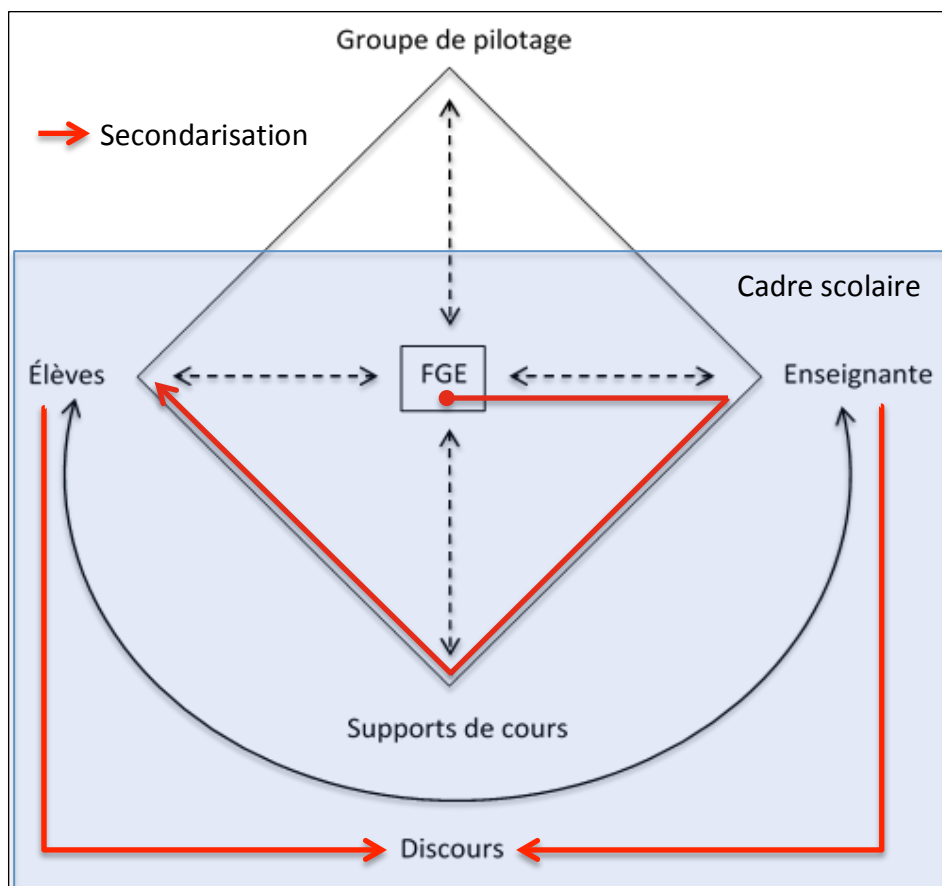


Figure 8 – Losange pédagogique modélisant les points de vue des acteurs ainsi que les traces du processus de secondarisation

Dans les paragraphes suivants, grâce aux deux grilles d'analyse élaborées dans la rubrique 3.4. Outils d'analyse (reprendre les Figures 3 et 4), je décortique quelques extraits²² dénotant un phénomène de secondarisation au sein du discours des élèves et de l'enseignante. Il est important de mentionner que l'identité des élèves ont toutes été rendues anonymes, tous les prénoms utilisés dans les extraits de mon travail sont donc fictifs. Enfin, pour poursuivre mes observations, le dernier extrait proposé me sert à étirer mon analyse aux supports de cours distribués aux élèves par l'enseignante. Plus précisément, je concentre mon attention sur les fiches didactiques ainsi que les consignes de certains exercices. Ainsi, je présuppose que les supports de cours (sous toutes leurs formes) dénotent, au même titre que les discours des acteurs, des traces dudit phénomène.

²² L'entièreté des retranscriptions s'est réalisée selon une méthode logique. Afin de d'interpréter au mieux ces dernières, veuillez vous référer à l'Annexe 8.4.

4.3.1. Les traces de secondarisation dans le discours des élèves

Extrait 1 – Annexe 8.5. (Leçon du 20 juin 2017)

En premier lieu, j'analyse une partie de la discussion ayant suivi le visionnage du film « Sur le chemin de l'école ». Le but était d'entendre l'avis des élèves par rapport aux vécus des enfants présents dans le documentaire (tous âgés de 11 à 13 ans). À l'époque de la projection, les élèves avaient un âge quasi similaires à ceux des protagonistes, la possibilité d'identification étaient alors à son apogée.

-
- (1) E : Qui a quelque chose à dire sur ce que l'on vient de voir ? A chaud . première remarque. Qu'est-ce que vous observez ? Qu'est-ce que vous avez envie de dire ?
- ...
- (5) V : on a beaucoup de chance. ils doivent se lever très tôt le matin pour aller à l'école
- (6) E : oui, ils doivent se lever très tôt pour aller à l'école
- (7) V : ils sont fatigués d'aller à l'école
- (8) E : oui ils doivent être fatigués d'aller à l'école. Très bien ! Moi j'ai une question : on a vu sur les droits de l'enfant, il y a trois droits que l'on doit respecter et qu'on peut voir à travers ces enfants. Ce sont lesquels ?
- (9) V : ils ont le droit d'aller à l'école
- (10) E : oui, le droit d'aller à l'école. Le droit d'éducation. Est-ce qu'il y aurait autre chose ?
- (11) V : on a le droit d'être accepté comme on est
-

Le premier « on » (ligne 5) fait référence aux enfants de la classe (ou de la Suisse entière) en comparaison avec « ils », les enfants du film (ou les enfants qui n'ont pas un accès facile à un établissement scolaire). Cette désignation « ils » réapparaît un peu plus loin dans la conversation (lignes 7 et 9). Juste après, un élève reprend la formulation du « on » (ligne 11). Ici, le sens du pronom n'a plus la même signification qu'au début (ligne 5). Celui-ci englobe à la fois les enfants du film et les élèves de la classe (selon mon interprétation, le pronom « on » fait allusion à tous les enfants du monde). Une tension est donc observable dans le discours des élèves et l'alternance de posture atteint son point culminant en fin de séquence.

Extrait 2 – Annexe 8.8. (Leçon du 6 juin 2017 – Groupe 1)

Cet extrait est tiré d'une présentation d'élèves mise en place après quelques leçons sur la thématique des droits de l'enfant. Ce groupe présente un court exposé sur le droit d'être protégé contre toutes formes de discrimination. Les élèves prennent la parole et l'enseignante va leur demander une précision par rapport au vocabulaire qu'ils utilisent.

(8) **E** : Alors c'est quoi la discrimination ?

(9) **Bastien** : Quand **quelqu'un** est handicapé et **on** le met de côté juste parce qu'**il** est différent.

La formulation « quelqu'un » fait références aux personnes handicapées, sachant que cela peut être n'importe qui. Ensuite, le pronom « on » peut avoir plusieurs sens (les élèves de la classe, la société ou les personnes non handicapées) et est directement mis en opposition avec « il » (quelqu'un d'handicapé). Les élèves poursuivent leur exposé.

(14) **Marie** : **On** a le droit de venir dans notre pays, **on** a le droit d'avoir nos origines à nous.

(15) **Jules** : Dans des pays du monde, **des enfants** n'ont pas ce droit. Dans des pays, **ils** tuent, par exemple, des filles à **leur** naissance ou des garçons.

(16) **Bastien** : Dans des pays du monde, **ces enfants** n'ont pas ce droit. Souvent **leur** pays, c'est à cause de l'origine, de leur couleur de peau.

Marie donne une autre explication du droit en question. Pour cela, elle mobilise encore le « on » signifiant « tous les enfants du monde ». Jules ajoute que dans certains pays, « des » enfants ne sont pas protégés contre la discrimination (aussi repris par Bastien en ligne 16) et que dans des cas extrêmes, « ils » tuent des enfants à la naissance. « Ils » fait référence à des adultes, plus précisément des parents. Un peu plus loin, Marie surenchérit avec une autre affirmation.

(23) **Marie** : Je ne sais plus dans quel pays c'est, il y a **des filles** où **elles** doivent être voilées.

Selon elle, le port du voile est une forme de discrimination et touche uniquement les filles dans certains pays (en excluant la Suisse). L'enseignante reprend son assertion pour ensuite faire un parallèle avec la discrimination entre fille et garçon. Bastien réagit immédiatement.

(29) **Bastien** : mais ça se passe aussi en classe. Souvent, **les gens** sont répartis en deux côtés.

(30) **E** : Tu ressens ça ? Il y a une séparation entre filles et garçons ?

(31) **Bastien** : Oui, **on** n'ose pas vraiment aller vers **les autres**.

...

(35) **V** : des fois, **les filles elles** ne sont pas acceptées pour un métier. Genre mais comme l'armée. Avant **les filles**, **le général il** ne **les** acceptait pas. Et maintenant **les filles elles** peuvent choisir si **elles** veulent faire l'armée ou pas tandis que **les garçons** doivent la faire.

(36) **V** : Il y a aussi . . . avant **les femmes** étaient moins bien payées que **les hommes** ?

Dans cette séquence, la distinction est clairement marquée dans la dichotomie « garçons, ils » et « filles, elles ». Ces tensions dans le discours induisent une secondarisation de la notion de discrimination. D'ailleurs, une élève perçoit un parallèle possible avec le monde du travail (ligne 35 et encore plus marqué en ligne 36). Au sein de l'alternance « genericity » apparaît l'entité du « général de l'armée », faisant référence à l'autorité militaire indéterminée bien que fortement stéréotypée par les paroles de l'enfant.

Extrait 3 – Annexe 8.8. (Leçon du 6 juin 2017 – Groupe 2)

En dernier lieu, je reprends une brève partie de la deuxième présentation de groupe. Dans cette séquence, trois élèves ont choisi de présenter le droit d'avoir un nom propre ainsi qu'une nationalité.

(1) **David** : **On** a le droit d'être **nous**. **Tout le monde** a le droit d'avoir un nom différent.

(2) **Léo** : **Tout le monde** est différent.

(3) **Cindy** : **On** a le droit d'avoir un (corps) différent.

(4) **David** : **On** n'a pas le droit de se moquer du nom ou de la nationalité.

Dès le départ, le discours de David est connoté d'une magnifique alternance entre une posture « genericity » (« on » fait référence aux enfants en général, mais il peut aussi être interprété à la première personne « j'ai le droit d'être moi ») et une posture « unicity » (« nous » correspond à soi-même). S'ensuivent deux allusions à un groupe indéterminé au travers du groupe de mot « tout le monde » et un retour à la position « on » impliquant à nouveau un englobement au sens large.

4.3.2. Les traces de secondarisation dans le discours de l'enseignante

Extrait 1 – Annexe 8.6. (Leçon du 17 mai 2017)

Le premier extrait que j'investigue est tiré de la séance en petit groupe. La tâche consistait à revenir sur une situation conflictuelle survenue durant l'année pour s'intéresser au ressenti émotionnel des enfants. Pour rappel, quatre élèves ont été convoqués pour cette séance particulière (deux filles et deux garçons).

-
- (1) **E** : J'aimerais revenir sur l'incident qu'il y avait eu quand . vous étiez sur le chemin de l'école. **Pourquoi on revient avec ça ? Parce que j'aimerais qu'on essaie de comprendre** ce qui s'est passé. Chacun dans sa tête, vous aviez une bonne raison. Il s'est passé des choses, chacun dans votre tête, il s'est passé d'autres choses. **Vous avez pas vécu la même chose.** Alexandre, tu n'as pas vécu la même chose qu'Eva, que Julie ou que David. Chacun a vécu des choses différentes. **On n'est pas là pour** . régler des comptes les uns avec les autres. **On est là pour comprendre** qu'est-ce qui s'est passé dans la tête **et qu'est-ce qu'on pourrait faire** . pour améliorer et pour que ça ne se reproduise plus. D'accord ? Donc qui peut me rappeler ce qui s'était passé ?
- (2) **Eva** : En fait, on était sorti de l'école et pis avec Julie, moi j'avais arrêté, mais c'était Julie et on a traité David de bébé. Parce que le jour d'avant on rigolait avec ça. Après y a Alexandre qui n'arrêtait pas de taper Julie pis moi.
- (3) **E** : Voilà, d'accord ? Jusque là on est d'accord. Alors, donc **on va partir du jour . vous êtes sur le chemin de l'école.** Vous, vous êtes en train de traiter David de bébé. Vous êtes un peu les filles contre garçons. **Qu'est-ce qui s'est passé** dans votre tête à ce moment-là ? **Quelle était l'émotion** qu'il y avait dans votre corps, qu'il y avait chez vous ? Alors chacun, **vous pouvez mettre le mot, on peut mettre des mots. Quelles étaient les émotions que vous aviez eues ? Vous pouvez juste écrire,** c'est égal l'orthographe. C'est pas ça qui était important . . David aussi, tu te fais traiter de bébé. T'as de la joie à l'intérieur de toi ?
- (4) **David** : Non

- (5) E : non, alors **qu'est-ce qu'il y a ? Tu peux marquer**, c'est égal ! Julie, vas-y ! Bon, **on avait vu les émotions, les quatre grandes émotions**. Qu'est-ce qu'il y avait ?
-

L'enseignante commence par expliquer la raison et les enjeux de ce genre d'exercice aux quatre élèves présents. On dénote clairement dans son discours des traces de moments (E) et (O). L'enseignante reformule constamment ses consignes afin de permettre aux élèves de s'investir dans l'activité. Par la suite, l'enseignante se réfère à un élément vu durant les cours précédents (M) : les émotions. Cette notion permet sert d'ancrage mnésique aux élèves, ce concept leur est maintenant familier (le premier cours sur les émotions a eu lieu quelques semaines auparavant). À la suite de quelques réponses brèves de la part des élèves, la conversation se poursuit.

- (9) E : Ok, très bien ! Eva, tu as trouvé ce qu'il y avait chez toi ? C'est bon, super ! Donc, **on a va partir de cette émotion**, d'accord ? **Vous vous rappelez de la situation. Vous vous imaginez de nouveau vous comment vous étiez dans cette situation**. Voilà. A l'intérieur, vous avez cette émotion, tous. Comment vous étiez dans votre corps ? Est-ce que vous vous sentiez bien ? **On avait vu, comment réagissait le corps, qu'est-ce qui pouvait se passer ? On avait vu ça dans le livre**, vous vous rappelez de ce qu'on avait vu ? Physiquement, là vous êtes comment ? Vous êtes bien. (..) **On avait regardé les muscles comment ils étaient**. Imaginez-vous, vous étiez tout calme comme maintenant ? Non ! Alors ? Notez comment était votre corps.
- (10) E (poursuit) : **C'est difficile l'exercice que je vous demande mais c'est exprès. On peut penser à la respiration, au cœur et aux muscles. On peut penser aux trois choses**. Ma respiration, comment elle était ? Julie c'est aussi pour toi ! David, quand tu t'es fait traité de bébé, tu n'étais pas tout calme comme maintenant ?! Julie, quand tu l'as traité de bébé, tu t'es sentie bien ?
-

On s'aperçoit que le discours de l'enseignante est parsemé d'éléments servant à orienter la discussion. Toujours en faisant référence aux précédentes leçons de FGE, l'institutrice nuance ses propos en rassurant les élèves par quelques mots compréhensifs (« c'est difficile l'exercice que je vous demande ») en ajoutant un rappel des enjeux de l'activité (« mais c'est exprès »). À la suite de ces quelques ajouts situationnels, s'ensuit quelques minutes de courts échanges entre les élèves et l'enseignante. Malgré d'autres tentatives ayant comme objectif d'engager les élèves dans la discussion, l'enseignante ne parvient pas à libérer le ressenti de ces élèves. Et, s'impatientant quelque peu, l'institutrice décide de changer d'approche pédagogique. D'une manière décidée, elle relance la discussion.

(37) E : Eh bien, pourtant c'était il y a dix jours. Ok, pis vous ? Comment vous étiez ? Julie, tu reçois des coups de pied . . qu'est-ce qui se passe ? T'es comment dans ta tête ? Bon ! ça va pas ! Les petits cocos vous dormez. Je suis pas tellement d'accord . parce que là vous êtes complètement endormis . et vous êtes dans une situation . . **la situation, vous la vivez tous les jours.** Si ce n'est pas celle-là, c'est une autre. Alexandre tu es souvent dans les histoires, David et Julie vous êtes toujours dans les histoires ! **Pis là, c'est comme s'il se passe rien. Alors, on fait l'exercice suivant.** On se remet . vous rentrez de l'école. **J'aimerais revoir la situation. Pis à un moment donné, je vais vous dire stop . . et là on va regarder ce qu'on aurait pu faire.** Alors ok, vous vivez la situation . vous êtes en train de rentrer de l'école. **Allez-y, c'est un jeu de rôle !**

(Les élèves s'attèlent à la mise en place du jeu théâtral)

Cette séquence marque un changement dans la structure de la séance, sans pour autant modifier les enjeux cognitifs de l'activité et de la finalité visée par l'enseignante. Cette transformation correspond à un ajustement didactique (précédemment explicité au point 4.1.3.), ce qui correspond au moment (A) dans notre grille d'analyse.

Extrait 2 – Annexe 8.5. (Leçon du 14 mai 2017)

La deuxième séquence provient d'une séance en classe entière. Il s'agit plus particulièrement de la deuxième leçon traitant de la thématique des émotions. Les élèves reviennent de la pause et sortent leurs affaires pour travailler. L'enseignante commence sa leçon.

-
- (1) E : **On va refaire un peu le travail que l'on avait fait par groupe avec nos cinq émotions.** On va en prendre que deux . **les deux plus importantes émotions** qui souvent vous embêtent dans les conflits et autres avec les copains. C'est lesquels ?
- (2) V : la colère ?
- (3) E : La colère ! Y a une autre émotion qui souvent vous embête ?
- (4) V : la peur ?
- (5) E : **Ah la peur ? Oui, j'ai pas mis la peur mais oui la peur .** oui et la ?
- (6) V : tristesse ?
- (7) E : tristesse . **on va surtout reprendre la colère et la tristesse.** Pis après . **le but c'est qu'on a commencé de manière ensemble . pis après en groupe. Je vais vous lire après**

une histoire. Et après par rapport à l'histoire on va aussi essayer d'analyser ce qu'il se passe. Alors on va faire des groupes . j'aimerais des groupes . les mêmes que la dernière fois, cela me va très bien . rapidement. Mettez vous autour d'une table par quatre.

(Les élèves se répartissent par groupe de quatre et cinq)

Après une brève amorce utile à la re-situation de l'activité, l'enseignante demande à la classe de se remémorer certains éléments articulés dans la leçon précédente. Un élève exprime son avis, on observe alors un ajustement de pensée dans le discours de l'enseignante qui donne raison à l'élève sur un point auquel elle n'avait pas pensé. En rappelant les objectifs énoncés lors de son premier cours, l'institutrice anticipe la suite de sa leçon en mobilisant une source de savoir utile à son enseignement. Une fois les groupes réunis, l'enseignante continue.

(8) E : Voilà, vous êtes tous attentifs s'il vous plait ! Attention, je vais vous poser une question. Vous pouvez écrire que des mots clés, pas besoin de faire des phrases . que des groupes de mots. Qu'est-ce qui provoque la colère chez vous ? Attention, on se met en situation où on est avec des copains, des camarades de classe . on est à l'école. Qu'est-ce qui . à l'école, sur le chemin du retour . quand je suis avec mes copains de classe . qu'est-ce qui provoque la colère chez vous ? par groupe (.), vous pouvez mettre des couleurs différentes, chacun écrit quelque chose. Allez-y ! Trois quatre minutes et après on va plus loin.

(Les élèves discutent et l'enseignante passe vers chaque groupe pour les aider)

Afin de lancer les élèves dans l'activité, l'enseignante pose une question concise. Ce questionnement (souligné dans le texte) est entouré par des éléments orientant la tâche et explicitant les enjeux de cette dernière. Pendant que les élèves conversent entre eux, l'enseignante passe vers chaque groupe pour rappeler l'objectif de la discussion. Certains groupes sont plus dépendants que d'autres par rapport à l'aide apportée par l'institutrice, c'est pourquoi elle doit ajuster son discours en fonction.

Extrait 3 – Annexe 8.8. (Leçon du 6 juin 2017 – Groupe 3)

Pour ce dernier exemple, j'ai retranscrit une courte séquence discursive qui a précédé une des présentations liées aux droits de l'enfant (le droit à une alimentation saine et suffisante).

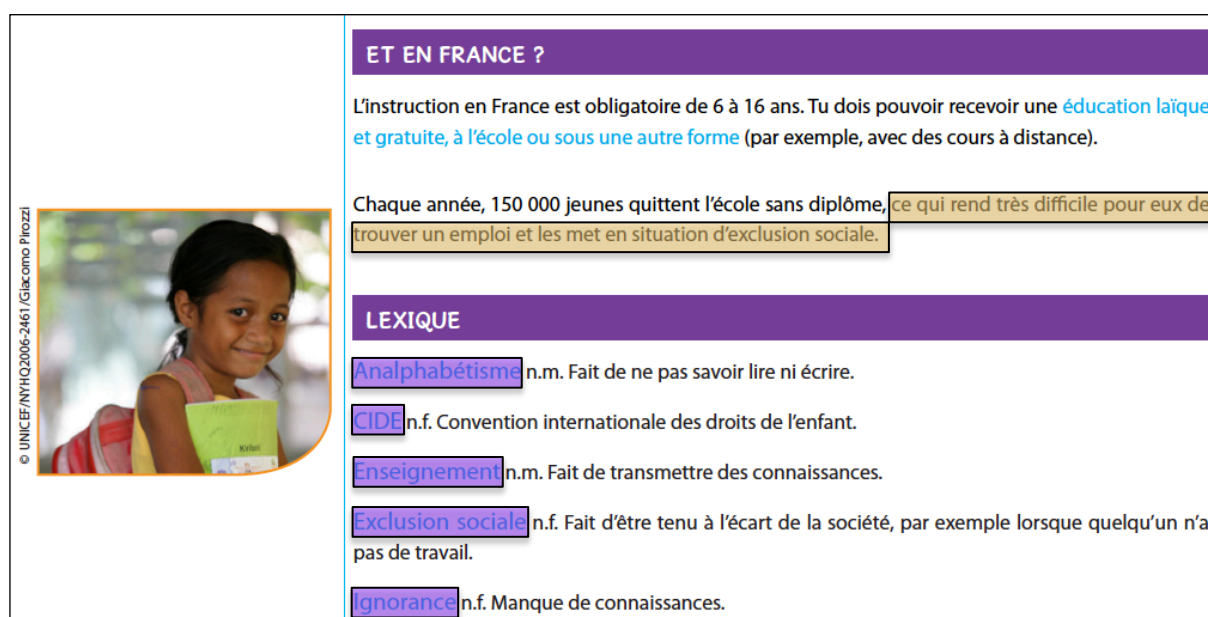
- (5) **E** : Pauline tu as dit que **tous les enfants ont le droit** d'avoir à manger et à boire, à une alimentation suffisante et saine. Est-ce que c'est le cas ?
- (6) **Pauline** : non ?
- (7) **E** : Tu as des **exemples** ?
- (8) **Adrien** : Dans certains pays d'Afrique.
- (9) **Kevin**: Des fois à New-York il y a des gens dans la rue qui dorment et en Inde aussi.
- (10) **E** : **En Inde**, tous les enfants n'ont pas à manger et autre et après il y a aussi autre chose par rapport à la boisson.
- (11) **Pauline** : L'eau n'est pas propre. Ils boivent de l'eau pas propre ?
- (12) **E** : Oui, dans certains pays, les enfants sont obligés de boire de l'eau qui est insalubre, qui n'est pas propre. Elle est pas bonne à boire parce qu'il y a plein de microbes. **Certains enfants sont obligés de boire ça pour survivre.**
- (13) **Kevin** : le corps s'habitue ?
- (14) **E** : Oui le corps peut s'habituer. Mais si tu bois de l'eau du lac, tu ne vas pas risquer grand chose mais au Maroc par exemple, il y a des animaux qui vont faire leurs excréments dans l'eau. Cette eau arrive dans le village et les gens vont la boire. C'est de l'eau qui est sale où y a eu plein d'animaux qui ont fait leurs besoins dans l'eau. Elle est dangereuse. En Suisse, on a de la chance. **Quand on est allé au Maroc, on mettait des pastilles pour nettoyer l'eau.**
-

L'enseignante reprend la notion du « droit de l'enfant » (ligne 5) élaborée au fil des cours. Les élèves ont assimilé ce concept et maîtrisent désormais un certain vocabulaire sous-jacent à la thématique (l'évolution se démarque distinctement si on compare le présent discours des enfants par rapport à celui utilisé en début de thématique). Au moyen d'une question directe (ligne 7), l'institutrice invite l'élève à développer son discours en cherchant à exemplifier ses connaissances. Un autre élève se prête au jeu et l'enseignante reprend un de ses exemples pour étoffer l'expérience discursive. Elle ajoute un élément plus personnel (en ligne 14) en partageant un souvenir vécu : « quand on est allé au Maroc ». Ce bref partage est un excellent exemple de consolidation de la véracité des savoirs partagés (propres aux expériences individuelles).

4.3.3. Les traces de secondarisation dans les supports de cours

Dans cette dernière partie, j'investigue quelques supports de cours servant de complément aux thématiques distribués aux élèves par l'enseignante. Je perçois les supports de cours comme un prolongement du discours de l'enseignante, c'est pourquoi il me semble important de les ajouter à mon analyse. Exactement comme pour les séquences discursives des acteurs, j'identifie, dans ces divers documents destinés aux enfants, des traces de secondarisation. Par ailleurs, je réutilise la même grille d'analyse que celle élaborée pour le discours de l'enseignante (cf. Figure 4).

Le premier exemple s'articule dans un article distribué aux élèves lors de l'exploration de la thématique des droits de l'enfant. Le document proposé aux enfants est plus particulièrement relatif au droit à l'éducation. Je dénote quelques indices de la présence du processus cognitif au sein de ce support trouvé sur le site Internet du PER.



ET EN FRANCE ?

L'instruction en France est obligatoire de 6 à 16 ans. Tu dois pouvoir recevoir une **éducation laïque et gratuite, à l'école ou sous une autre forme** (par exemple, avec des cours à distance).

Chaque année, 150 000 jeunes quittent l'école sans diplôme, **ce qui rend très difficile pour eux de trouver un emploi et les met en situation d'exclusion sociale.**

LEXIQUE

Analphabétisme n.m. Fait de ne pas savoir lire ni écrire.

CIDE n.f. Convention internationale des droits de l'enfant.

Enseignement n.m. Fait de transmettre des connaissances.

Exclusion sociale n.f. Fait d'être tenu à l'écart de la société, par exemple lorsque quelqu'un n'a pas de travail.

Ignorance n.f. Manque de connaissances.

Figure 9 – Extrait (1) d'un support de cours

Pour démontrer l'importance de ce droit, l'article rend l'élève attentif à un enjeu culturel important relatif à notre société actuelle (encadrés orange correspondant au moment (E)). De plus, ce support de cours mobilise un vocabulaire spécifique que les élèves peuvent s'approprier pour poursuivre leur exploration de la thématique (encadrés violet se rattachant au moment (M)).

Par support de cours, j’entends aussi les supports proposant des exemples de leçons. C’est le cas du second extrait de document investigué ci-dessous. Ce dernier trouve sa source dans le dossier relatant des suggestions didactiques pour l’élaboration des leçons de FGE (présent sur le site Internet du PER).

Suggestions didactiques		Objectifs :	
		<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants imaginent un monde juste. • Les enfants se familiarisent avec les droits de l'enfant • Ils établissent un lien avec leur vie de tous les jours. • Ils repèrent certaines violations des droits de l'enfant. • Ils sont capables de considérer les différents films à la lumière des droits de l'enfant. 	
Objectifs partiels	Méthode	Durée	Matériel
Introductions aux droits de l'enfant Voyage imaginaire	Les enfants ferment les yeux et se relaxent. Enseignant-e : imagine que tu te réveilles, un matin, et qu'une voix annonce à la radio : un miracle s'est produit cette nuit, le monde est devenu pacifique et juste pour tous les enfants. Laisse jaillir en toi les images évoquées par une telle réalité. Autres questions pour guider le voyage imaginaire <ul style="list-style-type: none"> • Comment se présenterait la situation chez nous ? • Comment se présenterait la situation dans notre école ? • Comment se présenterait la situation chez les enfants ? • Comment se présenterait la situation dans d'autres pays ? 	10-15	
Prendre note des impressions / les dessiner	Les enfants dessinent leurs images intérieures et/ou les décrivent dans un texte	30-60	Fiche pratique 1
Donner de l'importance aux travaux personnels. Accrocher les dessins ; lire les textes à haute voix.	Papier à dessin et à écrire, craie, crayons de couleur	15-45	

Figure 10 – Extrait d'une proposition de leçon

Je décide de ne montrer qu'un seul exemple de ce type de support pour la simple et bonne raison qu'ils sont tous agencés de la même manière. Dans chacun d'eux, comme dans l'exemple susmentionné, les objectifs de l'activité sont clairement exposés (avec une explicitation des enjeux de l'exercice, ce qui correspond au moment (E)). Une distinction peut être faite entre les objectifs partiels (soucieux du bon déroulement de l'activité) et les objectifs transcendant l'activité (liés à l'acquisition de certaines compétences transversales), comme par exemple « établir des liens avec la vie de tous les jours ». J'observe également des consignes précisément orientées (encadrés vert affichant le moment (O)), éléments qui relèvent aussi du processus de secondarisation.

Le troisième extrait est tiré d'un fascicule trouvé sur Internet²³ et distribué aux élèves à la suite du visionnage du film Vice-Versa. Une lecture en commun qui a permis d'ouvrir une discussion centrée sur le ressenti des élèves par rapport au film. En reprenant la grille d'analyse traitant du discours de l'enseignante, certains éléments apparaissent alors.

Gamme d'émotions

Et cet aspect du film n'est pas le seul digne d'intérêt, loin de là. Alors que certains s'étonnent de voir autant d'adultes se rendre au cinéma pour voir le film (<http://bigbrowser.blog.lemonde.fr/2015/06/30/vice-versa-interdit-aux-adultes/>), on se rend compte chaque jour un peu plus de toute la richesse du film. À tel point que Newsweek est allé voir des pédopsychiatres (<http://www.newsweek.com/what-do-child-psychiatrists-think-pixars-wondrous-inside-out-347114>) pour leur demander l'intérêt ou non d'un tel film. Et ils sont unanimes:

«Je n'ai jamais vu un film parler comme ça du cerveau des enfants et de leurs émotions. [...] Vous pouvez être en colère et triste à la fois. Vous pouvez être joyeux et effrayé. Ces émotions sont très complexes à comprendre pour les enfants», explique le docteur Fadi Haddad.

«La chose qui est réellement mise en avant est l'importance des émotions, et pas seulement les émotions positives», ajoute le docteur Erica Chin. D'autres estiment que ce film pourrait servir de référence lors de thérapies car, comme l'explique le Dr Kevin Kalikow «les parents qui s'attendent toujours à ce que leur enfant soit heureux, ce n'est pas une perspective très utile».

Figure 11 – Extrait (2) d'un support de cours

Les éléments surlignés représentent les sources d'où proviennent les savoirs mobilisés, tandis que les quelques encadrés renforcent l'exactitude des connaissances avec l'intervention de personnes ayant un statut d'expert. Ces moments (M) témoignent de la présence du processus de secondarisation au sein du texte distribué aux élèves.

Pour terminer, au travers d'une dernier exemple, j'observe également des traces du moment (M) dans un support de cours exposant la roue des émotions de Plutchik. Ce concept théorique a été proposé aux élèves relativement tôt dans la thématique, servant même de base pour un court exercice de réflexion (voir page suivante). Ce type de support se révèle être un excellent catalyseur du processus cognitif.

²³ Tiré du site Internet Slate.fr. Comment les cinq émotions de « Vice-Versa » travaillent ensemble pour créer plus de sentiments. DOI : <http://www.slate.fr/story/103759/vice-versa-emotions>

reconsidération des branches dites secondaires (comme la FGE, ou encore l'éducation physique ou les activités créatrices). À mon sens, il est tout aussi important d'assimiler des notions utiles sur le plan social et communautaire que de développer des connaissances sur le plan intellectuel et affectif ; ceci afin de disposer d'un panel de compétences utiles à l'affrontement des aléas de la vie. La FGE invite donc à une ouverture au monde, ouvrant ainsi des « fenêtres sur la réalité » (qui est parfois difficile à entrevoir sur les bancs d'école), tant dans l'affinement des perceptions intra et inter individuelles de l'enfant que dans son développement identitaire personnel.

En outre, cette ouverture au monde donne lieu à une recentration sur l'enfant. Un des points forts du dispositif pédagogique est son intention de prendre en considération l'expérience et le ressenti de l'individu, ce qui n'est assurément pas un objectif premier des autres branches disciplinaires (même si cette vision tend à gagner en importance ces dernières années).

Discussion

5.1. Le point de vue du chercheur

Ce chapitre me permet d'ouvrir une discussion « libre » au sujet de mon point de vue et de mes ressentis personnels face au dispositif institutionnel. Mon regard critique se concentre non seulement sur mes observations de terrain et ma recherche dans son ensemble, mais aussi sur la mission actuelle de l'école ainsi que les conséquences hypothétiques induites par la disparition horaire de la FGE aux Cycles 1 et 2. Attention, mon objectif est d'exposer mes opinions tout en évitant de porter préjudice aux concepteurs, à l'enseignante ou aux élèves. De plus, je ne souhaite aucunement asséner des leçons de morale ou imposer une vision unique quant à l'utilisation du dispositif pédagogique. Pour moi, dès qu'il y a réflexion, réappropriation ou remise en question, nous sommes déjà sur la bonne voie.

5.1.1. Retour sur le dispositif de FGE

Pour commencer, je souhaite reprendre mes observations relatives aux aspects non-anticipés par les concepteurs du dispositif. Pour l'enseignante, la FGE est un lieu permettant une gestion des difficultés extrinsèques (parfois même intrinsèques) aux leçons. Je pointe du doigt le « conseil de classe ». L'utilisation de cette heure comme lieu permettant un conseil de classe est doublement connotée. D'une part, je la perçois comme regrettable si elle ne se limite qu'à cette forme d'usage et, dans ce cas, pourquoi ne pas prendre ce temps sur d'autres heures de cours ? À mes yeux, l'enseignement de la FGE est tout aussi important que d'autres matières scolaires. De plus, on perd un temps précieux consacré à l'étude des thématiques (déjà qu'il n'y avait qu'une seule heure à disposition, elle est aujourd'hui supprimée). Je suis conscient que ce constat perd de sa valeur maintenant que l'heure de FGE a disparu de la grille horaire. Cependant, je souligne cet élément afin d'éviter que certains enseignants ne se réfugient derrière l'excuse facile « la FGE doit faire partie intégrante des autres cours : je l'utilise donc uniquement pour la régulation émotionnelle de la classe ». D'autre part, je la perçois comme légitime si elle permet la création de liens avec les thématiques proposées par le PER (l'enseignante établit un lien avec le thème « Vivre

ensemble », par exemple). De plus, cet usage correspond peut-être à une stratégie-clé pour instaurer dans la classe un environnement propice au partage et à l'apprentissage.

Subséquentement, il me faut revenir sur les quelques freins mentionnés au chapitre précédent. L'engouement des élèves ou des enseignants par rapport au dispositif ; l'accès et la modernité des outils technologiques ; le temps à disposition pour l'exploration des thématiques de FGE ; ou encore les prérequis individuels pour l'enseignement de matières non académiques ; toutes ces conditions sont indépendantes de la volonté des concepteurs et sortent de leur sphère d'influence. La motivation est liée aux acteurs eux-mêmes, c'est un choix et on ne peut l'imposer. La question des nouvelles technologies se rattache aux établissements scolaires et à la part du budget que le canton leur accorde. La place accordée à la FGE au sein du plan d'étude est, elle aussi, rattachée à des questions budgétaires, sans oublier que la planification de la grille horaire est déjà surchargée. Les prérequis des enseignants, en revanche, peuvent être travaillés et affinés en amont et en parallèle des pratiques enseignantes. Cela implique l'intégration de l'enseignement de la FGE au programme de la HEP²⁴ ou la mise en place de formations continues (et ainsi former les enseignants à enseigner la FGE).

Bien que cette heure soit supprimée de la grille horaire neuchâteloise, je pense qu'une seule période hebdomadaire ne suffit pas à explorer convenablement toutes les thématiques proposées par la FGE. Ce dispositif pédagogique englobe des domaines d'apprentissage plus vastes les uns que les autres, pouvant chacun justifier un cours à part entière (au même titre que la géographie ou l'éducation musicale). Toutefois, loin de moi l'envie d'alourdir l'horaire scolaire actuel déjà bien chargé pour les enfants. Avant d'entreprendre cette étude, j'étais sceptique quant à l'intégration des thèmes de FGE au sein des autres branches académiques (ce qui correspondait à la stratégie adoptée par les autres cantons, romands et tessinois). Cette mise en place du dispositif me paraissait risquée car l'enseignant lambda pouvait très bien garder ses habitudes d'enseignement sans pour autant explorer les thématiques en profondeur, sous prétexte que ses cours possédaient d'ores et déjà une propension interdisciplinaire – ce qui peut s'avérer véridique, car la FGE n'a pas tout inventé non plus. A

²⁴ Haute école pédagogique. En Suisse, la formation HEP est un passage obligatoire pour pouvoir exercer le métier d'enseignant.

posteriori, depuis que le canton de Neuchâtel a été contraint de se calquer sur ce modèle, je réalise que c'est un compromis réfléchi. Néanmoins, il est crucial que cette transformation du dispositif soit correctement présentée aux enseignants (lors de formations continues ou insérée dans la formation HEP), son potentiel d'action en sera tout autant décuplé.

5.1.2. Retour sur l'analyse du processus de secondarisation

Les outils d'analyse élaborés grâce à la littérature scientifique (Muller Mirza, Grossen, Diesbach-Dolder & Nicollin, 2014 ; Philippot, 2006) m'ont permis une investigation pointue et affinée du discours des acteurs. Le concept de secondarisation tel que proposé par Vygotsky puis retravaillé par différents auteurs contemporains (Astier, 2007 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Jaubert, Rebière & Bernié, 2004 ; Muller Mirza & Grossen, 2017) incarne ma principale observation dans cette recherche.

Consécutivement à l'analyse de mes données, je constate qu'il a été plus difficile de déceler des traces de secondarisation dans le discours des élèves en comparaison avec celui dispensé par l'enseignante. Ceci peut s'expliquer par plusieurs raisons. Premièrement, comme Jaubert, Rebière & Bernié (2004, p. 91) le préconisent, la secondarisation est un phénomène progressif et il s'observe par une transformation du discours. La durée de mon investigation n'a permis qu'une courte observation de l'évolution du discours de l'institutrice et des élèves. Deuxièmement, la motivation de l'enseignante à proposer un maximum de contenu à ses élèves (en abordant des thématiques vastes en peu de leçons) à laisser peu de place aux discours des élèves. Même si ces derniers ont été grandement sollicités durant les cours, les prises de parole de leur part ont toujours été succinctes voire timides, ce qui a quelque peu compliqué mon analyse discursive. Deuxièmement, les leçons n'ont pas toutes été filmées ou enregistrées auditivement, ce qui a passablement réduit mon champ d'investigation. Troisièmement, le déroulement de plusieurs leçons n'a permis que des enregistrements partiels. En effet, l'enseignante a mobilisé à plusieurs reprises une méthode de discussion en petit groupe. Ne pouvant pas changer mes angles de vue au niveau des caméras, je n'ai malheureusement pas réussi à capter les sphères discursives relatives à chaque groupe. De plus, l'éventuelle progression entre les degrés (1 et 2) de secondarisation interne aux discours des élèves n'a pas pu être observée. Pour cela, il faudrait réaliser une étude sur le long terme.

De nombreux éléments ressortent de l'analyse. Tout d'abord, les supports de cours sont à favoriser pour l'émergence du moment (M) car ils facilitent la transmission de concepts théoriques ou l'intervention de tierces personnes (citations ou interviews) sur une thématique donnée. En revanche, dans le discours de l'enseignante, ce moment apparaît moins sous cette forme vu qu'il est plus compliqué d'utiliser cette forme de secondarisation des savoirs lors d'une leçon frontale, plus particulièrement avec des élèves en bas âge. Malgré tout, ce moment (M) se décline d'une autre manière au sein du discours de l'enseignante. Ensuite, j'observe de manière récurrente que l'enseignante crée des liens avec d'autres cours et aussi qu'elle partage des expériences personnelles pour appuyer son discours. Ainsi, les moments (O) et (E) apparaissent couramment tant dans le discours de l'institutrice qu'au sein des supports de cours (l'enseignante trouve un équilibre cohérent entre ces deux moments). Aussi, j'ai choisi de ne montrer qu'un seul extrait tiré de fiche d'exercice, car le moment (O) y est surreprésenté dans ce genre de support. Néanmoins, je relève une plus faible fréquence du moment (E) dans ces fiches d'exercices. A mon sens, aborder les enjeux cognitifs et culturels au même titre que les consignes d'un exercice est crucial. Ce moment est donc plus fréquent dans le discours de l'enseignante (par exemples lorsqu'elle initie une nouvelle activité où qu'elle introduit les supports de cours proposés aux élèves). Par ailleurs, l'explicitation des enjeux d'une activité est souvent inhérente aux propositions de leçons établies par le PER (semblable à l'extrait 2 que je présente). Pour finir, il est évident qu'aucune trace du moment (A) ne se présente dans les fiches didactiques. En effet, un ajustement didactique s'anticipe à l'avance (avant la distribution des documents écrits) afin que les supports soient adaptés aux élèves. Ce moment (A) apparaît donc dans le discours de l'enseignante (à un taux moins élevé que les autres moments).

5.1.3. Réflexion sur ma posture et ma participation en classe

En premier lieu, je souhaite porter mon attention sur la lettre de compte-rendu de l'enseignante²⁵ car cette dernière me semble indispensable pour cerner correctement le ressenti global de l'enseignante. Selon elle, la construction de notre projet collaboratif lui a permis de dépasser certaines craintes tout en lui redonnant confiance en ses capacités de « guider » les élèves.

²⁵ La lettre compte-rendu se trouve à l'Annexe 8.10.

{A}u cours d'une séance d'enseignement il y aurait des médiations plus importantes que d'autres à repérer et donc à effectuer, par exemple, « donner une consigne » ou « proposer une tâche discursive » qui implique que l'enseignant va guider les élèves dans la gestion d'un acte collectif. En facilitant cette tâche discursive l'enseignant favorise les échanges entre pairs qui impliquent des négociations et des prises de conscience sur l'activité disciplinaire elle-même (Grandaty, 2011, p. 129).

En reprenant les pensées de Michel Grandaty, je constate que « gérer l'acte collectif » correspond à un véritable défi quotidien pour les enseignants (certaines peurs sont liées à ces défis : peur que la situation leur échappe, peur de ne pas pouvoir gérer le discours des élèves, peur de se retrouver en terrain inconnu lors de l'exploration thématique). Le projet collaboratif a permis à l'enseignante de passer au-delà de certaines de ses angoisses et le travail interdisciplinaire entrepris a été une source de motivation tant pour elle-même que pour les enfants. Ainsi, aux yeux de l'enseignante, les cours de FGE se co-construisent et sont rendus possible grâce aux élèves. Cette vision tend à placer les enfants au centre du dispositif, voire même à les replacer au centre des leçons, ce qui devrait être naturel et que nous avons parfois tendance à oublier.

Mon intervention dans la classe a été de courte durée et, avec du recul, j'aurais souhaité passer plus de temps sur le terrain. Au fil des leçons, je me suis rendu compte de la richesse des interactions « enseignante-élèves » et « élève-élève », que ce soit lors des leçons frontale ou lors des activités en petit groupe. L'adulte (au sens de la société) a tendance à oublier la capacité créative et imaginative de l'enfant, bien que leurs discours foisonnent d'idées, de logiques déductives, d'ouverture au monde, d'expériences de vie, de ressentis et d'émotions.

La multiplication d'interactions faisant appel à la sensibilité et à l'émotion chez l'apprenant n'a pas seulement pour effet d'optimiser la manière dont l'apprentissage lui est dispensé. Ces interactions permettent aussi de modifier le comportement de l'apprenant lui-même à l'égard de l'apprentissage qui le concerne. Il n'est plus essentiellement passif, mais devient un acteur à part entière de son propre apprentissage. {...} dès qu'on laisse à cet élève la possibilité d'une plus grande liberté, d'une plus large initiative, on constate que sa motivation augmente. Ceci peut

s'expliquer par l'importance pour l'élève du droit de choisir, de pouvoir appréhender la connaissance à sa manière, d'apporter sa touche personnelle, sans la crainte d'être critiqué, rejeté ou censuré, que ce soit par le professeur ou par les autres élèves (Chernyuk, 2013, p. 98).

Je me calque sur la vision de Nataliya Chernyuk car je perçois l'élève d'une manière identique, c'est-à-dire comme un véritable acteur « actif » face à la connaissance. C'est justement en lui autorisant une certaine liberté ainsi qu'en lui laissant apporter sa touche personnelle que l'activité d'apprentissage prend tout son sens. À certains moments, l'enseignante a encouragé une autogestion des élèves face à une activité, notamment avec les moments de discussion en groupe. Les élèves ont été invités à présenter une partie de leur travail en classe (dont une partie a été reprise pour l'analyse du discours). Suite à cela, les élèves ont dû s'auto-confronter à leurs présentations, ce qui m'a permis d'initier une discussion de clôture devant être gérée par un élève-animateur. Ces différents exemples découlent d'une volonté d'élever l'élève au rang de « savant ». Les recherches de Bilton (2012) et Siraj-Blatchford (2010) démontrent l'importance du rôle de l'enfant-enseignant encourageant une meilleure qualité de la réflexion des élèves (*cités par* Roppola & Whittington, 2014, p. 68). Même si nos tentatives n'ont pas toutes abouti (probablement dû au fait que l'école a un effet limitant sur les élèves et les enferme dans un statut d'apprenant), l'exercice n'en reste pas moins louable car il visait à extirper les élèves de leur zone de confort afin qu'ils puissent ressortir « grandis » de cette expérience.

Pour l'enseignante, le projet collaboratif fructueux a permis des changements tant dans la perception de ses élèves (sur le plan intellectuel, émotionnel et discursif) que dans une perspective de développement intra individuel. « Partager les connaissances des enfants, les utiliser pour continuer la réflexion, chercher à faire progresser les élèves, m'ont permis de poser un regard différent, constructif et toujours positif sur eux » (extrait du compte-rendu de l'enseignante).

5.2. La responsabilité de l'école

On peut certes se poser la question de la responsabilité endossée par l'école d'aujourd'hui. Des leçons traitant de thématiques comme l'avènement de nouvelles technologies ou

d'écologie ont-elles leur place à l'école ? N'est-ce pas le rôle des parents d'initier et de sensibiliser leurs enfants à ces questions ? Si on prend le cas de la Formation Générale, l'enseignant est-il apte à aborder une grande diversité de sujets qu'il ne maîtrise pas complètement ? Les concepteurs de la Formation Générale se sont posé ces questions et en ont déduit que l'école devait étendre sa responsabilité en terme d'acquis pour le futur. D'une manière assez tranchée, Robinson (2006 ; *cité par* Roppola & Whittington, 2014, p. 67) critique le système éducatif actuel en accusant l'enseignement (au sens de l'école) d'étouffer la créativité et l'imagination des enfants. Ce constat est peut-être difficile à avaler, mais nous sommes bien forcés d'admettre que l'enfant a peu de place pour « respirer », et étouffe même sous le poids des attentes. Apprendre et assimiler un maximum de savoirs tout en travaillant son objectivité, son imagination, sa créativité et en se construisant une identité, et cela tout en ayant une capacité de recul lui permettant d'émettre des critiques sur son propre travail : voilà l'objectif à atteindre pour que les enfants d'aujourd'hui deviennent les adultes de demain. A quel moment peuvent-ils exprimer leurs idées ou leurs conceptions du monde ? Il est évident que l'enfant doit apprendre de ses aînés, mais je crois aussi que les enseignants et les adultes ont aussi à apprendre des enfants (la prise en compte du point de vue de l'apprenant se retrouve dans de nombreuses pédagogies émergentes). D'ailleurs, l'avis de l'enseignante vient renforcer ce ressenti en m'écrivant : « j'ai pu m'émerveiller sur la richesse des apports et des connaissances de mes élèves {...}. {la FGE} exige un changement de posture important pour entrer dans de nouvelles démarches d'enseignement qui permettent de s'interroger sur la cohérence des pratiques pédagogiques » (extrait de la lettre de compte-rendu de l'enseignante). Ce changement de position – qui équivaut à la disparition des rôles « enseignant-sachant » et « élève-ignorant » et à l'apparition d'une considération égalitaire entre les acteurs, car chacun est en même apprenant et enseignant – correspond à une nouvelle approche de l'enseignement, d'ores et déjà observé par Berteau (2010 ; *cité par* Markovà, 2017). L'auteur différencie deux types d'apprentissages : l'apprentissage éducationnel opposé à l'apprentissage dialogique. Dans l'image ci-dessous, « Self » symbolise l'élève et « Other » correspond à l'enseignant.

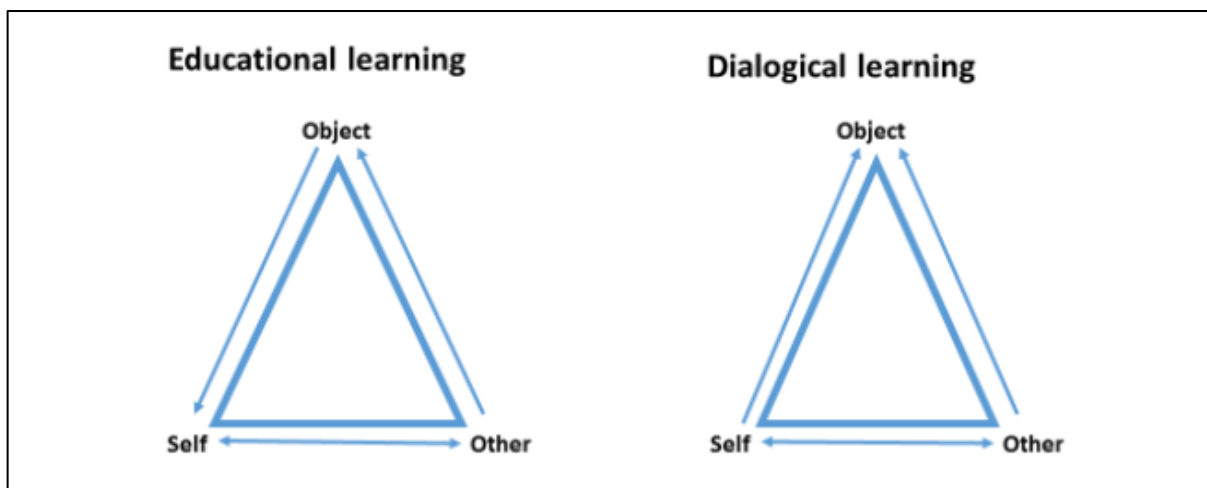


Figure 13 – Educational learning vs. Dialogical learning

J’observe un parallèle flagrant entre l’apprentissage dialogique de Berteau et la forme d’enseignement induite par le dispositif de FGE. Je suppose que cette vision de l’enseignement est encore peu répandue dans le système scolaire Suisse, ceci explique pourquoi l’adaptation des élèves vis-à-vis de cette nouvelle approche n’est pas forcément évidente. Actuellement, les méthodes d’enseignement sont majoritairement structurées selon une configuration strictement éducationnelle voir même « institutionnelle ». Vu ce constat, je me permets de clore ce paragraphe par une petite touche de modernité, car je me surprends parfois à espérer une évolution (nécessaire !) de notre système « éducativo-archaïque ».

Les processus d’apprentissage devraient apporter à l’élève du plaisir, une liberté d’expression, une incitation à la créativité. L’enseignement traditionnel, très axé sur des exercices standardisés, manque de cette souplesse, qui est indispensable à chacun pour s’exprimer selon sa propre manière d’être. {...} Le plaisir d’apprendre est compatible avec le plaisir de « l’être ensemble » (Chernyuk, 2013, p. 99).

Les observations réalisées durant mon investigation concordent parfaitement avec le point de vue de Nataliya Chernyuk. Tout en incitant à la liberté d’expression et à la créativité, la FGE souhaite avant tout de donner la parole aux élèves.

5.2.1. *La modernité de l'école*

En intégrant un domaine disciplinaire telle que la FGE, l'école s'ouvre à la modernité en accordant de l'importance aux « dimensions du sensible et de l'émotionnel dans l'apprentissage {allant} dans le sens d'une évolution souhaitable vers une pédagogie différenciée favorisant la prise en compte de l'hétérogénéité » (Chernyuk, 2013, p. 97).

Que ce soit de manière indirecte ou de manière explicite, certains objets d'enseignement suscitent l'expression des émotions de la part des élèves. Les objets abordés en leçon d'éducation interculturelle font certainement tout particulièrement partie de cette catégorie, et ceci d'autant plus lorsque les enseignants cherchent à prendre en considération et valoriser les expériences des élèves relatives aux questions de migration ou de rencontre interculturelle. Devant la difficulté posée par l'émergence au sein de la classe d'émotions et d'expériences personnelles, les enseignants mettent en œuvre des gestes professionnels spécifiques (Muller Mirza & Grossen, 2017, p. 27)

Un exemple de « geste professionnel spécifique » peut correspondre à la volonté de dégager des savoirs, des connaissances à partir des pratiques discursives de l'élève, d'où l'apparition du processus de secondarisation. De cette manière, le dispositif de FGE correspond à une volonté (parmi d'autres) de modernisation de l'école. D'ailleurs, « une véritable révolution est en marche un peu partout dans le monde éducatif : la recherche d'un meilleur développement de la créativité des enfants, de leur intelligence émotionnelle, de leur esprit critique et de leur responsabilité citoyenne » (Lenoir, 2016, p. 19). Le travail de l'auteur, écrivain et sociologue émérite, correspond à un excellent exemple d'approche novatrice au sein de l'univers pédagogique. Avec des enfants âgés de 4 à 12 ans, il aborde la pratique de la méditation ainsi que celle de la philosophie en ayant pour crédo qu'il n'y a pas d'âge adéquat pour commencer à raisonner. De par l'exploration de thématiques et de notions très larges et au travers d'ateliers encadrés et structurés, Frédéric Lenoir accompagne les enfants dans l'approfondissement de questions existentielles : qu'est-ce que le bonheur ? Qu'est-ce qu'une émotion ? C'est quoi un ami ? Qu'est-ce qu'une vie réussie ? La vie a-t-elle un sens ? Vaut-il mieux être mortel ou immortel ? De nombreuses questions que l'école d'aujourd'hui se doit d'assumer.

Pour aller plus loin, il me semble important de poursuivre avec l'article de Sandrine Turkieltaub (2011) qui expose le modèle scolaire finlandais comme une source d'inspiration pédagogique et éducative. Certes, la comparaison entre la Suisse et la Finlande s'avère difficile, rien qu'au regard du contexte historique et socio-culturel. Le but n'est donc pas de simplement calquer le modèle suisse sur celui de la Finlande, mais d'amener quelques pistes de réflexion. Pour commencer, je remarque que les pédagogues finlandais remettent en question certains principes institutionnels que nous avons tendance à considérer comme acquis : à quel moment l'obligation scolaire commence-t-elle ? Le rythme scolaire est-il adapté ? Le nombre d'élèves par classe est-il réglementé ? Est-il nécessaire d'évaluer et de noter l'élève ? Les devoirs à la maison sont-ils obligatoires ? Comment organiser la scolarité obligatoire ? Quels sont les objectifs et les principes d'un système éducatif ? Tant de questionnements devant être repensés, réadaptés et réinvestis en tenant compte de l'époque, de l'évolution sociétale et du rapport à l'individu. L'article décortique les objectifs visés par les institutions scolaires finlandaises et, d'après mon interprétation, je dénombre quelques similarités entre les objectifs de la FGE et l'objectif principal (retranscrit ci-dessous) relaté par l'auteure.

Il s'agit d'amener les élèves à développer une culture humaniste, d'en faire des membres de la société éthiquement responsables et de les doter des connaissances et des compétences dont ils auront besoin dans la vie. L'instruction doit favoriser la culture et l'égalité de tous les membres de la société, ainsi que les conditions dans lesquelles les élèves pourront participer activement à leur éducation et poursuivre ce processus de développement tout au long de leur vie (Turkieltaub, 2011, p. 39).

Ce dessein ne se limite pas à une branche scolaire (comme la FGE dans notre cas) mais correspond à l'objectif visé sur l'ensemble du cursus obligatoire et s'étend à l'ensemble des domaines disciplinaires. En Finlande, « la prise en compte des besoins de l'enfant sont au cœur des pratiques pédagogiques empreintes de constructivisme sociale » (ibid., p. 42). On ne part pas de la connaissance brute mais des potentialités de l'élève. Cela se ressent notamment dans les méthodes éducatives employées par les enseignants : favoriser la formation de connaissances organisées, l'apprentissage et la mise en pratique de compétences ; encourager l'apprentissage par les interactions entre élèves ; promouvoir le travail collaboratif ainsi que le sentiment de responsabilité envers autrui ; développer la

capacité à être acteur de son propre apprentissage et de l'évaluation de ce dernier ; solliciter l'avis des autres, dans un but réflexif ; permettre une prise de conscience face aux possibilités d'action sur l'apprentissage ; développer des stratégies et des compétences afin de pouvoir les réutiliser dans de nouveaux contextes (ibid., p. 42).

5.2.2. Un cadre institutionnel parfois limitant

L'école assume de nombreuses responsabilités et, à mon sens, la plus importante d'entre elles est liée aux questions qui touchent à la transmission du savoir et au passage de ce dernier au « savoir enseignable » (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2003 ; Chevallard, 1991 ; Duru-Bellat, 2015 ; Guigue, 2001 ; Tricot, 2006). Cette responsabilité est d'une importance capitale quant à la perpétuation des connaissances au fil du temps, mais aussi quant au développement : de compétences transversales et de capacités utiles tout au long de la vie ; de stratégies en vue d'une réappropriation de notions et de concepts théoriques ; de la gestion des interactions de groupe ; de l'esprit critique ; de pensées métacognitives par rapport à la matière étudiée. Même si la liste est longue et ne s'arrête pas à ces quelques exemples de développement « scolaire » réutilisables dans la vie de tous les jours, il ne me semble pas nécessaire d'en développer plus ici. Cependant, le cadre institutionnel, le cadre de « classe » et le cadre imposé par un enseignant peuvent tous trois correspondre à un facteur limitant face à la transmission de savoir ainsi qu'à l'épanouissement de tous les élèves.

Le problème auquel les enseignants ont affaire ne vient pas de l'inefficacité des modalités d'utilisation du groupe au service de la pédagogie, mais de l'inévitable mise en groupe institutionnalisée que représente la classe. {...} Il est remarquable de lire, jusque dans les textes officiels, que dans l'expression « relation maître-élève », *élève* ne prend pas de *s*, comme si cette relation ne s'effectuait qu'avec un seul élève, et s'exprimait de la sorte toute la difficulté à sortir du préceptorat. Dans des relations inter individuelles, la communication doit alors se limiter au simple dialogue. Selon la logique de cette méconnaissance de la réalité groupale, les relations entre élèves, considérées comme inopportunes, ne sont pas tolérées et n'ont de ce fait aucune place dans la réflexion pédagogique traditionnelle (Vidal, 2001, p. 33-34).

La FGE correspond à un moyen de transformer cette vision du groupe car elle incite un changement des dynamiques de classe préétablies en variant les dialogues « enseignante-classe », « enseignante-petits groupes », « enseignante-élèves » et « élève(s)-élève(s) ». Néanmoins, aux yeux des enfants, cette forme d'enseignement est inhabituelle. De plus, le cadre institutionnel de la classe peut venir compliquer des interactions qui devraient être simples et naturelles.

Conclusion

6.1. Critiques, limites et possibilités futures

Je commence de suite en prenant une posture critique sur mon travail de recherche. Les premiers points que je mets en exergue sont aussi les plus importants : l'influence de ma présence dans la classe et l'influence des enregistrements audio-visuels pouvant orienter le discours de l'enseignante et des élèves. Ce biais m'oblige à prendre avec des « pincettes » la réalité (toute relative qu'elle soit) observée durant mon investigation. La caméra-vidéo influence le discours, les interactions et les actions entre acteurs. La caméra dans une classe c'est « comme avoir un miroir permanent en face de soi » (Radišić, 2016, p. 171). Je réalise que son influence me concerne aussi, je le ressens lors de mes propres interventions. De mon point de vue, je perçois cette gêne occasionnée, voire ce blocage, lors des représentations théâtrales et des présentations de groupe. Par exemple, le groupe 1 a dû rejouer deux fois la même scène pour que cela « satisfasse » le format attendu par l'enseignante et moi-même, et ceci afin que la pièce puisse être normativement capturée par la vidéo.

Un facteur limitant de ma recherche faisant écho à mon introduction est le fait que mon étude met en scène un cas unique : celui d'une seule enseignante avec sa classe. Bien que l'étude de ce cas fût, à mes yeux, éloquente, prolifique et une expérience d'une richesse incomparable, elle n'est pas entièrement représentative de l'utilisation du dispositif au sein de l'univers scolaire romand. Les articles de Zittoun (2017) et Markovà (2017) ont conforté mon envie de généraliser mes constats, qui s'avèrent totalement étirables à d'autres cas d'étude. Mais comme le déplore Fausta Ferrari (lors de la séance de restitution au groupe de pilotage), « cela pose beaucoup de questions, notamment de comment faire avancer cette FGE alors que les enseignants ne l'ont pas forcément comprise ». De plus, même si je l'ai déjà abordé auparavant, un second facteur limitant de mon étude correspond à la durée de mon investigation. À la fin de mon terrain, il me semblait avoir passé beaucoup d'heures dans la classe de l'institutrice. A posteriori, j'aurais souhaité investir plus de temps afin de

compléter ma récolte de données (surtout enregistrer en plus grand nombre les pratiques discursives des élèves).

Comme je l'ai déjà expliqué préalablement, les données n'ont pas toutes pu être investies et analysées. Mon corpus de données laisse entrevoir quelques ouvertures pour des recherches futures. Je pense notamment à une investigation minutieuse et focalisée sur une thématique donnée (que ce soit la gestion des émotions ou les droits de l'enfant). Les leçons filmées peuvent, quant à elles, donner suite à une analyse des dynamiques (en contexte) de classe. On pourrait aussi imaginer une recherche plus approfondie sur l'élaboration du dispositif de FGE en questionnant directement les concepteurs (Pourquoi, comment et sur quelles bases a-t-il été pensé ?). Quoiqu'il en soit, la FGE reste un terrain ouvert où de nombreux éléments peuvent encore être investigués et décortiqués.

6.2. Le mot de la fin

Selon moi, la FGE propose une nouvelle approche de l'enseignement et de la transmission du savoir. Chaque élève a son histoire, ses ressentis et ses expériences, ce qui fait de lui un être empli de ressources tant créatives qu'identitaires ainsi que de connaissances préconstruites. L'école, lieu d'apprentissage et de partage, à tout intérêt de prendre en considération le point de vue de l'enfant. Le contexte d'apprentissage en groupe-classe est propice à la remise en question, à l'émergence de nouveaux questionnements, à la confrontation avec des pairs, à l'explicitation de ses idées, et à l'imagination en groupe. À mon sens, le dispositif de FGE rend possible l'émergence de toutes ces situations. Cela devrait d'ailleurs devenir un objectif en soi et devrait s'étendre à l'ensemble des branches disciplinaires.

Pour conclure, je me permets de reprendre les pensées de l'enseignante qui retranscrivent, d'une manière similaire, mon ressenti personnel. « La FGE contribue entièrement à l'évolution de la personne et devrait faire partie intégrante d'un projet de formation où l'enfant avec ses savoirs, son savoir-faire et son savoir-être se trouve au centre. {...} La Formation générale ne devrait pas être un thème en soi mais une approche interdisciplinaire qui permettrait une variété de l'enseignement basé sur les connaissances et les compétences des enfants » (extrait du compte-rendu de l'enseignante).

Littérature

7.1. Articles et ouvrages scientifiques

- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bailly, F. & Léné, A. (2015). Post-face: Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi*, 130(2), 69-78.
- Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (2003). *Apprendre à l'école*. Paris: Armand Colin.
- Baudrit, A. (1994). L'entretien collectif avec des enfants. *Spirale – Revue de Recherche en Education*, 13(1), 219-230.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148(1), 89-100
- Bland, D., & Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian Study. *International Journal of Education Research*, 56(1), 75-88.
- Blandin, B. (2008). *Les environnements d'apprentissage*. Paris: L'Harmattan.
- Boal, A., Derlon, N., & Lonchamp, R. (1978). *Jeux pour acteurs et non-acteurs: pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris: François Maspero.
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant: approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en Didactiques*, 12(1), 65-84.
- Borter, S., Terzidis, A., & Nyffeler, N. (2016). Enseigner la créativité : quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'un dispositif de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en question hors-série*, 1(1), 81-94.
- Chernyuk, N. (2013). La dimension du sensible dans l'apprentissage et l'optimisation de la transmission du savoir. *Sociétés*, 121(3), 93-100.

- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Coudray, S. (2016). Le théâtre de l'opprimé. *Recherches & éducatives*, 16(1), 65-77.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130(2), 13-29.
- Forestier, Y. (2017). Academic Knowledge vs Child-centered Teaching: Questioning the Symmetry of Controversies about School. *Les langages du politique*, 113(1), 53-64.
- Froment, M. (2009). Multi appartenance et éducation à la citoyenneté dans un conseil à l'école primaire. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 23-36.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Edition de Minuit.
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (Ed.), *Analyses des objets enseignés, le cas du français* (p. 93-110). Bruxelles: De Boeck.
- Grandaty, M. (2011). Interactions et apprentissages disciplinaires: la médiation de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation hors-série*, 1(3), 121-135.
- Guigue, M. (2001). Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission du savoir ?. *Connexions*, 75(1), 85-96.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J. (2004). Significations et développement: quelles « communautés » ?. In *Situation éducative et significations* (p. 85-104). Bruxelles: De Boeck.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J. (2012). Communauté discursives disciplinaires et construction de savoirs: l'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*, 3. Consulté le 13 avril 2018, dans http://forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2012_3.cfm.
- Lebrun, M. (2005). *E-learning, pour enseigner et apprendre: allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant

- Lebrun, M., & Giglio, M. (2016). De quelques dispositifs collaboratifs favorisant la créativité auctoriale en français et en musique. *Formation et pratiques d'enseignement en question hors-série*, 1(1), 29-50.
- Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris: Albin Michel
- Marková, I. (2017). Case studies and dialogicality. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, 3(1), 28-45.
- Muller Mirza, N. (2018). *Analyse des dispositifs de formation: une approche socioculturelle centrée sur la perspective des acteurs*. Notes de cours non publiées, communication personnelle, 5 et 12 mars 2018.
- Muller, N., Perret-Clermont, A.-N., Marro, P. (2000). Que sommes-nous sensés apprendre ? Et cela nous convient-il ?. *Cahiers de psychologie*, 38(1), 27-34.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secundarisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(1), 263-273.
- Muller Mirza, N., & Grossen, M. (2017). Apprentissage à l'école: quand les émotions s'en mêlent. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (p. 17-34). Bern, New-York: Peter Lang.
- Pagoni, M., & Haerberli, F. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 3-8.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25(3), 15-23.
- Pulzer-Graf, P. (2008). Place du soutien pédagogique et rôle des enseignants impliqués: Etude de dix dispositifs de pédagogie compensatoire d'établissements primaires vaudois. *Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques*, 134(1), 1-139.

- Radišić, J., & Baucal, A. (2016). Using video-stimulated recall to understand teachers' perceptions of teaching and learning in the classroom setting. *Psihološka istraživanja*, 19(2), 165-183.
- Rémy, C. (2012). « Non au sexe ! » ou la confrontation des points de vue autour d'un dispositif de prévention Sida au Malawi. Mémoire de licence en Psychologie et Education à l'Université de Neuchâtel.
- Roppola, T., & Whittington, V. (2014). Pedagogies that engage five to eight year old children's imagination and creativity at school. *Journal of Educational Enquiry*, 13(1), 67-81.
- Salvat, F., & Batchir, M. (2006). Apprendre comment et pourquoi ?. *Empan*, 63(3), 84-91.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information. In *Quel cadre pédagogique ?* (p. 54-56). Paris: ESF.
- Tricot, A. (2006). Les connaissances apprises à l'école et au-dehors: quels échanges ?. *Empan*, 63(3), 79-83.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?. *Recherches Qualitatives hors-série*, 1(5), 38-45.
- Turkieltaub, S. (2011). Le modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire ?. *Journal du droit des jeunes*, 310(10), 37-45.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75(1), 29-51.
- Zittoun, T. (2017). Modalities of generalization through single case studies. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(2), 171-194.

7.2. Documents mis à disposition par le service de l'enseignement obligatoire neuchâtelois

Formation Générale (2012) – Cycle 1, années 1-4 (Fascicule). *Fil rouge, propositions d'activités* (Phase pilote).

Formation Générale (2013) – Cycle 2, années 5-8 (Fascicule). *Fil rouge, propositions d'activités* (Phase pilote).

Formation Générale (2014) – Cycle 3, années 9-11 (Fascicule). *Fil rouge, propositions d'activités* (Phase pilote).

La grille horaire neuchâteloise (6 mars 2017). Directive générale relative à l'organisation de l'année scolaire 2017-2018. *Service de l'enseignement obligatoire*.

7.3. Sources Web

24heures (2017, 1^{er} Janvier). *Les élèves iront une heure de moins à l'école*. DOI : <https://www.24heures.ch/suisse/suisse-romande/Les-eleves-iront-une-heure-de-moins-a-l-ecole/story/21445945>