

UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE

ECOLE DOCTORALE
Connaissance, Langage, Modélisation

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education

Christine RAUJOL

Places des apprentissages scolaires dans l'activité professionnelle

Analyse des perceptions d'enseignants de l'Enseignement agricole

Thèse dirigée par

Olivier Las Vergnas Université de Nanterre Directeur de recherches doctorales E.D. 139

Soutenance le 17 décembre 2014

Jury :

Hélène BEZILLE, professeure des universités à l'Université Paris Est Créteil, (Rapporteure)
Marie-Anne HUGON, professeure des universités, Université Paris-Ouest-Nanterre- La défense

Denise JODELET, Directrice de recherches retraitée, EHESS

Jean-Louis LEGRAND, professeur des universités à l'Université de Paris VIII, (Rapporteur)
Olivier LAS VERGNAS, Directeur de recherches doctorales à E.D. 139, Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, depuis le 1er septembre 2014, professeur des universités à l'Université de Lille 1 -Directeur de thèse

Table des matières

Remerciements.....	7
Préambule	8
INTRODUCTION.....	10
CHAPITRE I.....	14
PRESENTATION DU CADRE DE LA RECHERCHE.....	14
Problématique, objectifs, hypothèse générale.....	14
I.I – LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLIC.....	17
I. 1 - Héritages.....	17
I. 1. 1 - Celui par qui le progrès arrive, le professeur d'agriculture.....	17
I.1. 2 - L'instituteur, le déracinement.....	19
I.2 – Systèmes d'enseignement.....	20
I.2.1 – L'agriculteur veut son enseignement.....	20
I.2.2 - Lycée agricole, une organisation d'apprentissages	21
I. 2. 3 - Lycée agricole, une communauté.....	22
I.2.4 - Un laboratoire pédagogique.....	22
I.2.5 - Profils d'enseignants.....	24
I.2.6 -Formation des enseignants	25
I.3 – Abandon ou nouveau départ ?.....	27
I.3. 1 – Activité agricole en crise.....	27
I.3.2 - Enseignement agricole, des orientations multiples.....	29
I.II – OBJECTIFS, HYPOTHESE GENERALE, PISTES D'ANALYSE.....	32
I.2 - Hypothèse générale.....	32
II.3 - Proposition de pistes d'analyse.....	33
CHAPITRE II.....	35
CADRE THEORIQUE.....	35
II.I – MAL-ETRE, SOUFFRANCE AU TRAVAIL	38
I.1 - Evolution du rapport à l'activité professionnelle.....	38
I.2– Types et distinction de souffrances au travail	39
I.3 Origines de la souffrance au travail.....	39
II.II– L'ECOLE, UNE INSTITUTION, UNE ORGANISATION, DES ACTEURS	40
II.1 – L'école, une Institution.....	40
II.2 – L'école, une organisation, un système	41
II.2. 1 - L'organisation	42
II.2.2 – Un système.....	42
II.2. 3 - Les Acteurs dans l'organisation.....	42
II.2. 4 - Formes institutionnelle, organisationnelle du Lycée agricole	43
II.2. 5 – L'enseignant, acteur dans le Lycée agricole.....	44
II.3 - Conduites sociales, conduites dans l'organisation	46
II.3.1 – L'engagement professionnel	46
II.3. 2 – La Soumission « librement consentie »	47
II.3. 3 - L'implication dans l'activité professionnelle.....	48
II.III - LES APPRENTISSAGES.....	49
III. 1 - Perception et intention.....	50
III. 1. 1- De la perception à l'intention du sujet apprenant	50
III.2 - Processus d'apprentissage	51
III.2. 1 - L'acte d'apprendre.....	51
III.2 . 2- L'apprentissage scolaire.....	52
III.2. 3 – Apprentissages et courants pédagogiques.....	53

III.2.4 – Finalités et fonctions des apprentissages scolaires.....	53
III.2.5 – La psychologie dans les apprentissages scolaires.....	55
III.3 - Apprentissages scolaires dans l'Enseignement agricole.....	56
III.3.1 – Le milieu naturel, une source d'apprentissages	57
III.3.2 - Apprentissages culturels.....	57
III.3.3 - Formes pédagogiques.....	58
III.4 – Socialisation scolaire	60
III.4.1 – Définitions.....	60
III.4.2 - Pratiques de socialisation	60
III.4.3- Socialisation, identité sociale et professionnelle	61
III.4.4 - Le lien social (les relations).....	61
III.4.5 - Les transactions.....	62
III.4.6 - L'interaction.....	62
III.5 – Lien social dans l'Enseignement agricole.....	63
III.5.1- Liens ou pratiques sociales	63
III.6 - Formes de socialisation, la communication.....	65
III.6.1 – Formes de communication, le conflit.....	65
III.6.2 – Conflit du sujet	65
III.6.3 – Conflit social	65
III.6.4 - Conflits selon les courants sociologiques	66
III.6.5 - Conflits d'apprentissages scolaires, la prophétie auto-réalisatrice.....	66
III.6.6 - Logiques de conflits dans l'organisation de travail.....	67
CHAPITRE III.....	68
PRESENTATION DE LA METHODE.....	68
Terrain, population, méthode d'enquête, procédures d'analyse.....	68
III.I HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	71
I.1 - Formes de l'activité enseignement	71
I.2 - Formation de la perception des apprentissages scolaires	71
I.3 - La place du lien social.....	72
III.II - PRESENTATION DU TERRAIN D'ETUDE.....	73
III.1- Le choix du terrain.....	73
II.1.2 - Participation des établissements.....	74
III.III – L'ENQUETE DE TERRAIN.....	76
III.1 - Durée de l'enquête.....	76
III.2 - Population étudiée.....	76
III.3 – Procédure de recueil de données, le récit de vie.....	76
III.3.1 – Choix du récit de vie.....	76
III.3.2 - La méthode récit de vie, origines et finalités.....	77
III.4 – Guide d'entretien.....	79
III.4.1 . Plan d'entretien et variables.....	80
III.4.2 – Protocole de l'entretien	80
III.4.3- Place et attitude du chercheur dans l'entretien.....	81
III.IV - REPARTITION DE LA POPULATION.....	82
IV.1 - Caractéristiques de la population étudiée.....	82
III.V- PROCEDURES D'ANALYSE	86
V.1- Opérationnalisation et catégorisation des variables.....	86
V.2 - Traitement des données.....	87
V.2.1 – L'analyse Interprétative Phénoménologique	87
V.2.2 – Démarche de l'analyse des représentations sociales.....	89
V.2.3 - Opération de classification, quantification	91

V.2. 4 - L'analyse stratégique (acteurs, conduites).....	91
Conclusion sur la méthodologie.....	92
CHAPITRE IV.....	93
LES RESULTATS.....	93
IV. I - EXPERIENCES D'APPRENTISSAGES SCOLAIRES,	95
I.1 – Indices de perceptions.....	95
I.1. 1- Premier indice...L'exercice » de se raconter.....	95
I.1.2 - Deuxième indice : Manifestations à propos de l'expérience scolaire.....	95
I.1.3 - Troisième indice : repérage de tensions	97
IV. II – PERCEPTIONS DE L'ACTIVITE ENSEIGNEMENT.....	98
Formes d'application, d'implication.....	98
II. 1 – Formes de perceptions de l'activité enseignement.....	100
II.1.1- Identification.....	100
II.1.2 - Composition par élément.....	100
II.1.3 – Fonctions.....	102
II. 2 - Perceptions communes de l'activité.....	105
Conclusion sur perceptions communes de l'activité enseignement.....	107
II.3 – Perceptions de l'activité enseignement selon les catégories d'âges.....	109
II.3. 1 - Catégorie 49-60 ans.....	109
Conclusion sur les P.A.P. des 49-60 ans.....	112
II. 3. 2 – Catégorie 35-48 ans.....	114
Conclusion sur les P.A.P. des 35-48 ans.....	117
II. 3. 3 – Catégorie 23-34 ans.....	118
Conclusion sur les P.A.P. des 23 - 34 ans.....	120
II. 4. - Convergences, divergences de P.A.P.....	121
II.4.1 - Ce qui fait convergence dans les P.A.P.....	121
II. 4. 2 - Ce qui constitue des divergences dans les P.A.P.....	122
Conclusion générale sur ce qui fait les P.A.P. des enseignants.....	123
IV. III - PERCEPTIONS DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES.....	125
Approches singulières et plurielles.....	125
III. 1 - Caractéristiques des perceptions des apprentissages scolaires.....	126
III.1. 1 - Identification.....	126
III.1.2 - Composition, fonctions.....	126
III.1.2.3- Quelques précautions.....	129
Conclusion sur ce qui constitue les P.A.S. des enseignants.....	130
III.2 - Perceptions communes des apprentissages scolaires	131
Conclusion sur ce qui constitue les P.A.S. communes	134
III.3 - Perceptions des apprentissages scolaires selon les âges.....	135
III. 3. 1 – Catégorie 49-60.....	135
Conclusion sur les P.A.S. pour les 49-60 ans.....	139
III. 3.2 – Catégorie 35-48 ans.....	140
Conclusion sur les P.A.S. des 35-48 ans.....	143
III.3. 3 – Catégorie 23-34 ans.....	144
Conclusion sur les P.A.S. pour les 23-34 ans	147
III. 4 – Convergences, divergences des P.A.S	148
III. 4. 1 - Ce qui fait P.A.S. communes »	149
III.4. 2 - Ce qui constitue des divergences dans les P.A.S.....	149
III. 5 – Place de l'environnement dans la formation des P.A.S, effets sur les P.A.P.....	152
III.5.1 – Etapes dans le processus de la formation des P.A.S.....	154
III.5.2 – Effets des Relations, présentation de cas.....	155

Cas 1: Marcel.....	156
Cas 2 : Sandra.....	161
Cas 3 : Jean.....	164
Conclusion sur la place des « Relations » sur les P.A.S., effets sur les P.A.P.	168
III. 6 – Le mécanisme de Basculement	170
III. 6. 1 - Proposition de définition du Basculement.....	171
III. 6 . 2 - Origines du Basculement.....	171
III. 6 . 3 – Effet (s) du Basculement sur les P.A.P.....	173
III. 6. 4 - Prise de conscience des effets du Basculement.....	174
III.6. 5 - Présentation de cas de Basculement.....	176
Cas 1: Hervé.....	177
Cas 2 : Robert.....	179
Cas 3 : Jack.....	183
Cas 4 : Cécile.....	187
Conclusion sur le mécanisme de Basculement et sur ses effets.....	190
Conclusion générale sur les caractéristiques des P.A.S.....	192
CHAPITRE V.....	195
REPNSES et DISCUSSION.....	195
V. 1 – Réponses Hypothèse 1.....	198
Formation des perceptions de l'activité enseignement.....	198
1.1 - L'identité professionnelle	198
1.2 – L'Exercice d'enseigner.....	199
1.3 - Le Champ d'interventions.....	200
1.4 – Différences selon les générations d'enseignants	201
V. 2 – Réponses Hypothèse 2.....	203
Formation des perceptions des apprentissages scolaires	203
2.1- Perceptions des apprentissages scolaires, fonctions.....	203
2. 2 - Les P.A.S., une forme d'édifice (?)......	205
2. 3 – Les P.A.S., un édifice de soi (?)......	207
2.4 - Les P.A.S. un système de communication.....	208
V. 3 - Réponses Hypothèse 3.....	210
Le lien social dans la formation des P.A.S.....	210
3. 1 - Place des Relations et d'un mécanisme le « Basculement »	210
3. 1.1 – Place de l'élément Relations dans la formation des P.A.S.....	210
3. 1.2 - Le mécanisme de Basculement, un effet des apprentissages scolaires.....	211
V. 4 – Réponses à la question de départ.....	213
Existe t-il un, des «liens» entre apprentissages scolaires et activité.....	213
professionnelle ? Si oui de quelles natures ?.....	213
4. 1- Liens entre Réminiscences des apprentissages scolaires et P.A.P.....	214
4.1.1 - Apprentissages scolaires associées à évaluation de soi.....	214
4. 2 – Liens entre les P.A.S. de l'enseignant et ses P.A.P.....	215
4. 2.1 – Liens entre Identité professionnelle et P.A.S. de l'enseignant.....	215
4.2.2 - Liens entre Discipline et environnement familial, scolaire de l'enseignant.....	218
4.2.3– Place de l'encadrement dans l'idéologie de l'enseignant.....	220
4.2.4 – Influence de l'environnement sur le choix du Métier.....	220
4.2.5 - Influences des autres disciplines sur le rapport à l'activité.....	222
4.3 – Liens entre Pédagogie et P.A.S. de l'enseignant.....	225
4.4 - Liens entre P.A.S. de l'enseignant et rapport au Champ d'interventions.....	229
4.4.1 – Liens entre P.A.S. et perceptions des apprenants.....	230
4.4.2 – Liens entre P.A.S. de l'enseignant et organisation de travail.....	231

4.4.3 – Liens entre P.A.S de l'enseignant et familles des apprenants.....	232
4.5 – P.A.S. de l'enseignant et ses enjeux professionnels.....	232
4.6 – P.A.S. de l'enseignant et identité groupale.....	234
4.6.1 - P.A.S. et positionnement solitaire de l'enseignant dans l'organisation.....	236
4.6.2 – P.A.S et « individualisme » professionnel.....	236
4.6.3 – Les P.A.S. incarnées dans le rapport à l'activité d'enseignement	237
4.7 – Liens entre P.A.S. et souffrance au travail.....	239
Conclusion générale de la thèse.....	242
1 - Les liens entre P.A.S. et P.A.P.....	242
2 - Limites de la recherche	244
3 - Points aveugles dans l'étude.....	245
4. La méthodologie.....	247
4.1. Terrain et population	247
5 - Le croisement de méthodes dans le traitement des données.....	250
6 - Les perspectives de la recherche.....	252
BIBLIOGRAPHIE.....	255
RESUME.....	266

Remerciements

L'expérience de la réalisation d'une thèse mobilise une implication totale du doctorant, un investissement intellectuel, une mobilisation de ses connaissances, de la curiosité, de la réactivité, de la dextérité, mais aussi un investissement physique, de la concentration, de l'énergie et du souffle. Ces propriétés, ces aptitudes ne peuvent se mobiliser dans la durée prévue pour une thèse, que si le doctorant bénéficie de rencontres, de soutiens, d'échanges avec son entourage.

Aussi je vais commencer par remercier mon Directeur de thèse Olivier Las Vergnas qui a bien voulu m'accorder du temps et de l'intérêt pour m'accompagner dans ce travail.

Je remercie le Laboratoire Centre de Recherche Education et Formation, ainsi que l'équipe Apprenance et Formation des adultes qui ont bien voulu m'accueillir.

Je remercie aussi Feu Michel-Louis Rouquette, directeur du Laboratoire de la Psychologie sociale de l'Environnement à Paris 5, avec qui j'ai pu échanger librement sur des objets exposés dans ses séminaires, comme sur l'objet de ma thèse.

Je remercie aussi Antoine, Yann, Georges, Bernard, des enseignants, des chargés de mission, et tous les apprenants (élèves, étudiants), qui m'ont touchée par leurs témoignages sur l'apprentissage scolaire et par leur humanité.

Je remercie aussi l'ensemble des participants à mon étude qui ont bien voulu me donner leur confiance en racontant leurs expériences scolaire et professionnelle.

Enfin, je remercie mon fils qui m'a soutenue dans cette entreprise.

Préambule

L'objet de cette thèse ne répond pas à une commande institutionnelle, mais renvoie à mes observations sur la place des apprentissages scolaires dans l'existence des individus, et qui s'est progressivement élaboré en un questionnement à l'issue de plusieurs de mes expériences professionnelles. C'est en fait à l'occasion de fonctions que j'ai occupées, formatrice pour des populations en situation d'échecs scolaires, enseignante dans l'Enseignement agricole, et surtout ces derniers temps dans ma fonction de consultante pour des organisations, que j'ai remarqué que les individus tendaient à se référer à leurs apprentissages scolaires lorsqu'ils étaient confrontés à des situations professionnelles les remettant en question. Ainsi quels que soient leurs niveaux de qualification, leurs expériences professionnelles, et malgré un fort investissement de leur part, ils pouvaient être mis sous pression, voire remis en question par leur hiérarchie. Cela avait entre autres pour effet de les déstabiliser dans leur propre structure, le cas échéant les mettre en situation de dissonance cognitive. Ainsi des consignes venant de leur hiérarchie n'étaient plus établies entre une demande claire et une réponse par la production, l'exécution de travail mais pouvaient être diffuses, confuses, multiples, contradictoires, demandées parfois en réunion de travail, parfois entre deux portes, parfois en notes de service, ou par téléphone, mail, souvent nombreuses et surtout urgentes. (Il aurait fallu y répondre la veille). Notes, réformes qui changeaient d'une année à l'autre, parfois dans des délais plus courts, mais qui remettaient en cause des systèmes, des organisations, des hommes, leur façon de travailler. Dans ces situations, l'agent qu'il soit de catégorie A+, A, B, C, devait obtempérer sur le champ, ne devait pas raisonner, questionner le sens, mais exécuter. Dans ce scénario, je remarquais que ceux qui ont la responsabilité de personnels, et qui sont exposés à ce type de traitements, pouvaient passer pour des incompetents aux yeux de leurs agents : « *Savent-ils ce qu'ils veulent ? Ont-ils l'aptitude à gérer une action, un service, un projet, une équipe... ? Ou bien pour des ennemis. Sont-ils « l'oeil et l'oreille de la Direction» ?* Parmi eux certains jouaient le jeu face aux contraintes. Celui qui donne toujours satisfaction. Celui qui comprend tout ou fait semblant de comprendre. L'important est de ne pas passer pour l'idiot du groupe, de montrer que

l'on sait s'adapter, quelle que soit la demande, que l'on est dans la maîtrise, dans le contrôle du système, de son service, des conduites (réactions) de l'équipe, et surtout de ses propres émotions. Certains en revanche s'opposaient, remettaient en question telles pratiques, telles logiques. « On ne va les manipuler avec leur expérience », au regard de leurs résultats obtenus depuis tant d'années. Ils ont eu quelques médailles (du Mérite pour certains), et sont « hyper diplômés ». Ils ont vécu quantité d'organisations et d'orientations. Bref, ils ont fait leurs preuves. D'autres plus vulnérables, étaient percutés par les pratiques managériales, étaient harcelés.

C'est un univers où l'on est « habitué » à paraître fort de préférence, mais où les luttes intrapsychiques, dans, contre son corps, tenir physiquement malgré la pression, la maltraitance, dans les espaces communs (couloirs, bureaux), dans les échanges informels, sont le quotidien de ces organisations. C'est aussi un univers très hiérarchisé, et où les compétences, la légitimité sont associées à la place que l'on occupe (statutaire et stratégique). Dans ce contexte choisir entre obéir ou s'opposer, influe sur le plan de carrière, et dépend de celui qui est au-dessus de soi. Mais quel que soit l'individu, ses efforts d'adaptation ou ses tentatives de rébellion, tôt ou tard il venait exprimer sous une forme ironique, critique voire colérique, ou somatique, que, il y avait un problème quelque part. Lui ou le contexte (!,?).

C'est à partir de ce paysage de perceptions et de tensions au sein de l'organisation de travail, que j'ai voulu étudier la place des apprentissages scolaires des individus dans leur rapport à leur activité, et par-delà dans leur élaboration.

INTRODUCTION

Ces vingt dernières années, le mal-être, la souffrance au travail ont fait l'objet de nombreux travaux. Tous les secteurs professionnels sont touchés. Ce sont les conditions de travail qui sont les plus désignées comme étant à l'origine de ces maux, et qui ont un impact sur la santé physique, psychique des individus (Pezé, 1997, Clot, 2010). Cependant placés dans les mêmes situations (tensions, stress, harcèlement,...(Dejours, 1980 ; 2000), leurs réactions diffèrent pouvant aller de l'adaptation, à la rébellion, la soumission (Beauvois, Joule, 1998), de l'implication à la non implication (Personnaz, 1998). Dans ces conditions certains effectuent un retour sur eux-mêmes, et questionnent ce qui a participé à leur élaboration, leur système de valeurs, leurs croyances, leur éducation, et leurs apprentissages scolaires.

Sur la réminiscence de l'expérience scolaire, les exemples sont nombreux, que cela soit à propos de perceptions d'apprentissages en références aux travaux menés par Olivier Las Vergnas (2011), sur le rapport à la culture scientifique, et qui laisse comme un a priori sur l'objet, en particulier en termes d'aptitudes : prophétie auto-réalisatrice (Merton, 1949) d'un soi. L'individu à l'issue de l'expérience scolaire se perçoit capable ou incapable. Que cela soit aussi à l'égard du dispositif de formation qui impulse ou peut stopper l'envie d'apprendre. Les réminiscences peuvent se transformer en reproches ciblés, rancunes à l'égard d'une méthode, d'un enseignant, d'une Institution, d'un système promu par la société durant le cursus, et où il reste pour des individus dans cette posture d'apprenant, un sentiment d'échec, d'incompréhension, et pouvant perdurer dans l'activité professionnelle. Des rapports (Schwartz,1981 ; Rigout,1982)¹, ont mis en évidence les situations de populations en échec dans leur parcours scolaire. Rapports qui ont été à l'origine de la création de dispositifs d'insertion sociale et professionnelle (Mauger, 2001), dont les finalités en particulier ont porté sur une reconstruction psychique de l'individu, pour retrouver sa confiance, son estime de soi, et pour dépasser le sentiment d'échec à l'égard d'apprentissages scolaires.

Si l'on considère les deux contextes, l'organisation de travail, l'univers scolaire, il semble y avoir des éléments communs, mais aussi interdépendants. L'individu remet en cause les messages de l'organisation de travail et de l'institution scolaire car il les perçoit déstructurants. Ils lui ont fait perdre ou fragiliser sa confiance, son estime de soi, le cas échéant le sens de son implication, de sa légitimité. Les apprentissages scolaires ont apparemment influé sur ses capacités et incapacités car il s'y réfère dans son rapport à son activité professionnelle.

1)Annexe n°1. Ordonnance n° 82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize dix huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale.

Notre objet de recherche se situe à la croisée de ces deux orientations, et où l'intersubjectivité du sujet dans sa rencontre avec les apprentissages scolaires aboutissant à des perceptions, va être questionnée. En particulier lorsqu'il associe des apprentissages scolaires à la mise en œuvre de son activité professionnelle.

Dans cette perspective, la question de départ qui allait constituer le fil rouge de notre recherche est la suivante : Existe t-il un lien entre les apprentissages scolaires des individus et leurs discours, leurs conduites professionnelles ?

Pour étudier cette question, nous avons choisi comme population, des professeurs du second degré de l'Enseignement agricole public. Des professeurs qui sur le plan du fait social sont souvent pris à partie. Les questions des apprentissages et de leur transmission sont souvent évoquées en particulier par la sphère politique, et relayées par les médias². Leur rôle à l'égard des apprenants fait aussi l'objet de conjectures : Instruire ? Eduquer ? Insérer ?

Le choix de cette population enseignants présente un intérêt double, et ceci lié à leur posture singulière. Ils ont d'abord été des apprenants en qualité d'élèves, d'étudiants. A ce titre, ils possèdent une expérience scolaire acquise dans un univers organisé (établissements scolaires). Puis ils sont devenus des enseignants, chargés de transmettre des apprentissages scolaires : tantôt récepteur, tantôt émetteur. Dans cette fonction d'enseignement, il s'opère une dialectique permanente entre ce qui les a façonnés et ce qu'ils doivent «façonner». Ils se situent aussi à l'interface entre plusieurs acteurs : société (entreprises, associations, familles, apprenants...); organisations (école) et apprenants, et sont confrontés à ces réalités au quotidien.

L'enseignement agricole public va donc constituer le cadre de notre recherche. Cet enseignement est à la fois le produit d'une histoire fort en prise avec le monde agricole (la profession), le monde rural, et ces dernières années de la société³. L'Enseignement agricole a développé un dispositif de formations qui doit sa spécificité à plusieurs événements dans le temps et à l'implication d'une diversité d'acteurs. Il constitue aussi une organisation de travail singulière, et où sont en interaction des personnels (dont les enseignants), les apprenants mais aussi un environnement composé des agriculteurs et autres secteurs professionnels, des collectivités, des associations, l'Etat. Dans son processus d'élaboration d'un système de formation, et dans son fonctionnement, nous verrons que l'enseignant a joué, et joue un rôle déterminant.

2)« Dur métier que d'enseigner aujourd'hui à en juger par les témoignages et les enquêtes ! Stress, malaise, souffrance... traduisent les difficultés d'une profession atteinte de plein fouet par les mutations sociales et les nouveaux fonctionnements de l'institution. »Le stress des enseignants (Sciences Humaines n°202, mars 2009).

La thèse est organisée en cinq chapitres.

Le premier chapitre présente le cadre et l'objet de la recherche, sa problématisation. Nous rappellerons des événements qui ont participé à la construction de l'Enseignement agricole dans sa dimension institutionnelle en particulier sur les plans idéologique, symbolique, mais aussi l'évolution de ses orientations sur les formes d'apprentissages dispensés en particulier en local au sein des établissements (Lycée agricole). Nous préciserons la place des enseignants dans le développement de cet enseignement et dans son fonctionnement.

Le deuxième chapitre portera sur le cadre théorique dans lequel nous définirons plusieurs notions propres au contexte professionnel (entre phénomène du travail et conditions de travail et formes de l'organisation), et dans lequel se situe la thématique de la recherche. De l'autre côté les apprentissages scolaires (de l'acte d'apprendre aux intentions des acteurs). Ces notions seront utilisées dans la partie présentation de nos résultats et de leur analyse.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons la démarche de recherche et plusieurs méthodes, dont le récit de vie pour le recueil des témoignages, et des techniques de traitement, d'analyse des données.

Le quatrième chapitre portera sur la présentation des résultats. Une première partie sera consacrée aux perceptions de l'activité enseignement, dans laquelle nous mettrons en évidence les différentes formes de rapport au métier d'enseignant, le cas échéant selon les catégories d'âges. Une deuxième partie présentera ce qui caractérise les formes de perceptions des apprentissages scolaires des enseignants, puis selon les catégories d'âges. Nous mettrons en évidence les formes qui influent sur la formation de ces perceptions. Ces deux parties seront illustrées par des cas (résumés de récits d'enseignants).

Enfin le dernier chapitre sera consacré aux réponses aux hypothèses et à la discussion. Nous évaluerons aussi la méthode utilisée, et nous proposerons quelques perspectives à l'issue de cette recherche.

3)Cf/ Chapitre Cadre de la recherche

CHAPITRE I

PRESENTATION DU CADRE DE LA RECHERCHE

Problématique, objectifs, hypothèse générale

Ce chapitre est consacré à la présentation du cadre de la recherche, l'Enseignement agricole public. L'Enseignement agricole public a longtemps été décrit comme un univers qualifiant et spécialisé (Boisante, Jouve, 1989), appréhendé comme un contexte favorable pour les apprenants, grâce en particulier à sa qualité de vie, des établissements installés dans des espaces naturels, avec des petits effectifs favorisant les relations (Marshall, 2006), grâce aussi à ses particularités dans la transmission des objets d'apprentissage, une approche praxéo-cognitive (Blin, 1998), l'implication des apprenants dans des activités artistiques (Chosson, 1990), mais aussi à des méthodes d'évaluation de concert avec l'apprenant. Malgré une réussite régulièrement mentionnée dans les rapports de l'Observatoire National de l'Enseignement agricole (O.N.E.A., 1996 ; 2004), illustrée en particulier par une insertion sociale et professionnelle atteignant les 99%, il apparaît des changements dans les formations professionnelles destinées au monde agricole (Marshall, 1973), et ces dernières années dans les finalités, les orientations de l'Enseignement agricole, faisant émerger plusieurs inquiétudes comme la crainte de la perte de son identité, la remise en question de son existence (Marshall, 2006). Ces inquiétudes font écho à des témoignages d'enseignants de Lycées agricoles exprimés sur une plate-forme * mise à leur disposition, et dans lesquels ils font part de leurs questionnements à la fois sur l'évolution du dispositif et de leurs conditions de travail. Pour appréhender l'évolution de cet enseignement, nous allons évoquer plusieurs périodes, des événements et des acteurs qui ont contribué à son élaboration, en nous appuyant d'une part sur des ouvrages consacrés à l'histoire de cet enseignement et sur des rapports effectués ces vingt dernières années sur l'évolution de sa situation, et pour lesquels nous préciserons les auteurs. D'autre part nous nous appuyerons sur des entretiens que nous avons effectués auprès de responsables au sein du Ministère et en établissements de formation des enseignants.

* Nous verrons plus bas dans cet exposé, l'origine et la fonction de la Cellule d'écoute.

Dans cette présentation, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité des éléments sur ce qui constitue ou a façonné cet enseignement, notre intention est surtout de mettre en évidence les interactions entre ces éléments, en particulier la place de l'enseignant dans ce contexte en constante évolution depuis sa création.

Nous avons organisé ce chapitre en trois parties.

Une première partie dans laquelle nous décrivons le contexte de la recherche : la genèse de cet enseignement associé à la situation de la profession agricole, puis les caractéristiques de l'Enseignement agricole public du second degré, son organisation, ses programmes, son personnel enseignant. Puis nous abordons la problématique mettant en évidence des événements décrits comme contribuant à la transformation de cet enseignement.

Enfin dans la seconde partie, nous présentons les objectifs poursuivis, l'hypothèse générale étudiée, et les pistes d'analyse envisagées.

I.1 – LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLIC

L'Enseignement Agricole a fait l'objet de nombreuses réformes et de pressions en particulier d'acteurs politiques, économiques et du monde paysan, avant de constituer un système d'éducation à part entière. Depuis sa création, il a dû répondre aux demandes de la profession agricole (à son évolution), au contexte socioéconomique, appliquer les orientations de son Ministère de tutelle, le Ministère d'agriculture, et ces dernières années s'adapter aux besoins spécifiques des populations d'apprenants.

I. 1 - Héritages

I. 1. 1 - Celui par qui le progrès arrive, le professeur d'agriculture.

Aux XVII^e et XVIII^e siècles, les paysans constituent encore la majorité des actifs. Ils souffrent depuis toujours de mépris et de mauvais traitements liés à leur condition sociale. Perçus comme « incultes », ils sont pour la plupart sous la dépendance de propriétaires, et continuent à subir les aléas de leur activité professionnelle. La transmission des apprentissages (savoir-faire, attitudes) s'organise en une reproduction, imitation du modèle existant, et ceci de génération en génération. C'est le monde de la routine. La formation se fait alors par l'apprentissage du jeune au contact de l'adulte, qui l'aide dans ses travaux. Mais la production agricole est inégale et alterne entre bons résultats et crises successives. Un mouvement les Physiocrates¹, dont le personnage emblématique François Quesnay (1694-1774), pense que l'économie ne peut se développer que par l'agriculture, la liberté de commerce et la technicisation. Pour faire passer ces idées, les physiocrates vont s'appuyer sur une classe de fermiers entrepreneurs dont le désir est d'accroître et de capitaliser la productivité. Le mouvement préconise alors un système basé sur le libéralisme, l'amélioration des connaissances, la diffusion des nouvelles techniques (Einaudi, 1958). Un botaniste et agronome, André Thouin (1747-1824), conseille le développement d'un enseignement agricole de masse, en un système hiérarchisé : un enseignement pratique dès l'enfance destiné aux enfants d'ouvriers agricoles et de petits cultivateurs ; un enseignement théorique basé sur des livres de pratiques pour les propriétaires et fermiers de domaines moyens ; une étude des livres théoriques sur la physiologie végétale, la

chimie et la physique pour les grands propriétaires. Une loi (6 juillet 1848) officialise la naissance de l'Enseignement agricole qui sera dispensé dans trois types d'établissement (Charmasson, Le Lorrain, 1992). Des fermes-écoles² sont créées destinées à l'enseignement pratique, gérées par des directeurs qui sont des fermiers, et dont l'objectif sera de former des techniciens « des bras intelligents ». Des écoles régionales d'agriculture qui vont allier formations théorique et pratique, pour former des responsables de grandes exploitations, et l'Institut National Agronomique de Paris (INRA) destiné à la formation des ingénieurs et des professeurs.

Ce qui pourrait devenir un enseignement agricole va faire l'objet d'un long débat (Juillet-Octobre 1848) au Parlement : certains souhaitent retenir les populations agricoles sur leurs terres pour éviter le gonflement des banlieues. D'autres reprenant les leçons des physiocrates du XVIIIe siècle et stimulés par les progrès des agricultures du Nord de l'Europe, veulent en faire le socle de l'économie moderne du pays. Durant ces périodes, les enfants scolarisés ne sont pas nombreux à suivre un cycle complet. Beaucoup d'inscrits sont mobilisés par les travaux des champs dès le printemps (Jegouzo, Brangeon, (1976). On propose alors deux formules : des établissements à temps plein : des écoles d'agriculture et des écoles techniques spécialisées qui prennent la place des fermes-écoles, et des établissements saisonniers : écoles d'agriculture d'hiver. Des cours pratiques adaptés à l'agriculture de la région diffusent le progrès.

C'est à l'occasion de ces dispositifs que des postes de professeurs d'agriculture seront créés, employés pour faire appliquer les nouveautés techniques dans le monde paysan (Muller, 1979). Les pratiques porteront surtout sur le recul de la jachère, sur le développement de la sélection animale et végétale, sur le début de la mécanisation. (Boulet, Mabit, 1991).

1) Les physiocrates constituent une école de pensée économique et politique à l'époque du siècle des Lumières, née en France (1750).. Elle est à l'origine de la conception moderne de l'économie, et s'inspire des travaux de Gournay (1712-1759, Cantillon (1660-1734). Quesnay (1694-1774) devient leur chef de file après sa démonstration théorique sur la circulation des richesses dans l'économie. La physiocratie est annonciatrice de l'économie Adam Smith (1723-1790). Les physiocrates distinguent trois classes d'acteurs économiques : les paysans considérés comme les réels producteurs de richesses, les marchands et industriels qualifiés de classe stériles car ils ne font que transformer la matière première ; et les propriétaires

2)Création de fermes-écoles, dont l'enseignement est gratuit et dont le corps professoral est payé par l'État. Ecole Dijon
Elle entraîne l'ouverture de dix-huit fermes-écoles

I.1. 2 - L'instituteur, le déracinement

Sous le Second Empire, pour des raisons économiques et politiques, se pose toujours la question sur qui doit former le monde paysan. Le nouveau pouvoir privilégie l'enseignement de l'agriculture dans le cadre de l'enseignement général. Cet enseignement sera alors divisé en deux sections : un enseignement professionnel dans les instituts ; un enseignement agricole dans l'enseignement primaire et secondaire, dépendant du Ministère de l'Instruction publique. Les écoles normales où l'on forme les instituteurs, vont diffuser un enseignement théorique, puis pratique de l'agriculture. Ces instituteurs dispenseront dans les établissements primaires, les formations agricoles jusqu'à plus de la moitié du vingtième siècle.

A la fin du 19ème siècle, les lois Ferry³ ont comme objectifs d'instruire, de civiliser, diffuser l'esprit de la Nation. Au sein d'une population à 90% rurale, l'apprentissage du Français voulu par les autorités, exclut les langues régionales. Mais parler le Français est encouragé par beaucoup de familles paysannes qui y voient pour leurs enfants un moyen de promotion sociale. Savoir lire, écrire, calculer est hautement apprécié, et constitue un « signe de dignité et un gage d'indépendance d'esprit ». Cependant ce système maintient les couches populaires dans un strict état de dépendance, grâce à l'existence de deux formes d'enseignement : l'un primaire pour le peuple, l'autre secondaire pour l'élite. L'accès aux études supérieures universitaires reste un privilège pour une majorité d'enfants du peuple. La fréquentation des établissements par le monde paysan reste aussi inégale. D'abord parce qu'il y a peu de formations spécifiques qui leur sont proposées, ensuite parce qu'il « rejette ce modèle » proposé par les instituteurs perçus comme « étrangers » à la réalité des choses de la terre (agriculture), voire hostiles à ce milieu (Grignon, 1975).

Le maître d'école⁴ est le personnage clé de la troisième République, considéré comme artisan du progrès dans les campagnes, animateur de la vie locale (et parfois secrétaire de Mairie). Il dispense une foi laïque. Il apporte le message de la République : l'idée de la Nation et de la laïcité, comme abolir la domination de l'église dans la transmission des savoirs (Ozouf.1973).

3)Lois ferry (1879) création des écoles normales, sur l'enseignement primaire obligatoire, (1886) sur l'organisation de l'enseignement primaire, sur la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques.

4)Les instituteurs sont appelés les Hussards noirs de la République. C'est Charles Péguy (1873-1914) qui les qualifia ainsi en les comparant aux soldats hongrois . (les hussards noirs car les instituteurs étaient tous vêtus d'un uniforme noir, (sources Archives du Sénat).

I.2 – Systèmes d'enseignement

I.2.1 – L'agriculteur veut son enseignement

Après la deuxième guerre mondiale, la population agricole ne représente plus qu'un tiers des actifs. Il faut reconstruire le pays et répondre à une pénurie alimentaire. Mais la modernisation de l'agriculture ne s'étant pas mise en place, notamment la motorisation, il faut constituer des exploitations agricoles de taille rentable, les transformer et organiser les marchés. Le mouvement Jeunesse Agricole Chrétienne saisit cette opportunité pour s'engager dans l'amélioration des conditions de travail, sociales et économiques, associant l'éducation, le savoir scientifique à des éléments primordiaux du progrès. En 1962 l'agriculture française fait son entrée dans le marché international, avec pour finalité de devenir compétitif (Politique agricole commune (P.A.C.))⁶. L'exploitation agricole va remplacer progressivement la ferme familiale. L'agriculture extensive et paysanne laisse la place à un système intensif et à un nouveau métier, l'exploitant agricole (Mendras, 1967 ; Hervieux, 1990). Dans ce processus de modernisation de l'agriculture française, de professionnalisation des agriculteurs et des travailleurs des secteurs agricoles, agro-industriels, les lois d'orientation agricoles de 1960, 1962 (E. Pisani, M. Debré), vont constituer une étape décisive dans la transformation des pratiques agricoles. Elles portent sur la formation des jeunes issus du monde agricole et rural. Il s'agira de donner une culture générale pour atteindre le plus haut niveau possible et un enseignement spécifique pour le monde agricole. C'est la naissance de l'Enseignement agricole professionnel. La modernisation de l'agriculture va passer par cet enseignement, et participera aux mutations du secteur agricole. Il va constituer une composante du système éducatif français, et dont les processus de formation et de qualification seront équivalents à ceux proposés par l'Education Nationale (formations, diplômes). Ce système doit permettre le passage vers le reste du secteur éducatif sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale. Une parité s'établit entre Enseignement agricole et Education Nationale sur les formations, sur les niveaux des diplômes, sur les statuts des enseignants et des personnels techniques, mais qui va comporter quelques inconvénients car quand l'Education Nationale effectue des réformes (niveaux, qualification), elles ont des effets sur l'Enseignement agricole.

5) Jeunes agriculteurs chrétiens avaient pour but d'évangéliser les campagnes et d'améliorer les conditions de vie des jeunes paysans ; ils prônent la nécessité de l'instruction. La JAC va permettre à la profession agricole de s'organiser par le biais de coopératives, de mutuelles et de syndicats agricoles. L'enseignement agricole français, (avril 2000), ENESAD Département Sciences de la formation et de la communication : Dijon

6) Politique agricole commune à l'échelle européenne fondée sur des mesures de contrôles des prix et de subventionnement, vise à moderniser développer l'agriculture (Traité de Rome (1957), accroître la productivité par les progrès techniques, utilisation optimale de la main d'oeuvre, assurer le niveau de vie agriculteurs, stabiliser les marchés, garantir la sécurité approvisionnements, assurer des prix raisonnables aux consommateurs.

I.2.2 - Lycée agricole, une organisation d'apprentissages

Pendant une trentaine d'années correspondant à la période des trente glorieuses, l'Enseignement agricole sera perçu par le monde de l'éducation comme spécialisé dans la formation professionnelle agricole, formant des agriculteurs, des techniciens, des ouvriers, mais aussi comme un système original par son lien avec le territoire, son organisation, sa pédagogie, un système performant par ses résultats (Boisante, Jouve, 1989). Sous tutelle du Ministère de l'Agriculture, il suit ses orientations sur la création de filières, les niveaux de formation et les dispositifs pédagogiques. Organisé autour de trois pôles, la culture générale, la culture technique et la culture artistique, les missions des établissements scolaires (Lycées agricoles) vont être structurées à partir des secteurs de la production, de la transformation, de la commercialisation.

En 1984 les lois Rocard, dans le cadre de la décentralisation en France, vont aborder la rénovation de l'Enseignement agricole, et attribuer un nouveau statut à l'établissement scolaire et de nouvelles missions à l'Enseignement agricole (Boulet, Mabit, 1986 ; I.N.R.A.P, 1983, 1984, 1985). Il devient un Etablissement Public Local d'Enseignement Agricole (E.P.L.E.A.). Les missions vont porter sur la formation initiale et la formation continue, mais aussi l'animation rurale, l'expérimentation, la coopération internationale. Ces missions sont mises en œuvre par trois structures au sein de l'E.P.L.E.A., le Lycée agricole pour la formation initiale, le Centre de formation pour adultes pour la formation continue et l'Exploitation pour la production agricole⁷. L'implantation locale des établissements (deux par département), comporte des avantages, mais aussi des inconvénients (Beillot, 2004). Avantages car les relations avec le territoire font que l'établissement est au plus près des besoins de la profession agricole, auxquels il y répond en particulier par des formations adaptées. Il participe aussi à l'aménagement, le développement des territoires (Dascon, Miqueu, 1997). Cette position ancrée dans l'environnement professionnel, technologique, rural, favorise l'insertion professionnelle des apprenants. La situation locale donne à l'établissement une position stratégique dans plusieurs réseaux intégrant de nombreux acteurs, privés, publics, associatifs, professionnels (Marshall, 2006). Il est lui-même à l'origine de réseaux de par sa mission d'animateur de territoire, son lien avec le monde agricole, les partenaires associatifs, et représentant de collectivités locales. Les inconvénients dans cette position locale, se situent dans la porosité entre le Lycée agricole et les problématiques rencontrées par l'environnement social et agricole. Cela nécessite de sa part une réactivité, sous formes de propositions, d'analyse des problèmes et d'apports de solutions, d'adaptation aux besoins de la profession et des apprenants (Mabit, 1985 ; Boulet, Mabit 1986).

I. 2. 3 - Lycée agricole, une communauté

Dès les années 80, deux types de Lycées agricoles publics proposent des formations. Le Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole (L.E.G.T.A.) dispense des formations de niveaux V à III, de la classe de Seconde générale, le Brevet de Technicien Agricole, le Baccalauréat D' (équivalent du Baccalauréat D (sciences naturelles), le Brevet de technicien agricole supérieur. le Lycée Professionnel Agricole (L.P.A.) dispense des formations de niveaux VI à IV, de la Quatrième, Troisième technologique, à la formation professionnelle : le Brevet Professionnel Agricole, le Brevet de technicien agricole.

Le Lycée agricole est composé en moyenne d'effectifs entre 250 à 300 apprenants. Ce qui favorise les relations et un meilleur encadrement des apprenants (Coudray, 1975 ; Marshall, 2006). Tout le monde se connaît. On parle le même langage (origine majoritairement rurale) entre le personnel et les apprenants, en particulier sur ce qui relève de l'agriculture et du monde rural. On reste dans l'entre soi.

I.2.4 - Un laboratoire pédagogique

L'Enseignement agricole est appréhendé comme un laboratoire et un système innovant en production agricole, mais aussi dans ses dispositifs pédagogiques (Boulet, Mabit, 1986). en répondant à la demande locale, le Lycée agricole est amené à créer, à innover, à expérimenter dans les systèmes de production, comme dans la mise en œuvre de ses missions appliquées de façon transversale. Les missions de coopération internationale, d'expérimentation, d'animation rurale, sont menées en fonction des projets et des pratiques de l'établissement, de ses enseignants, de leurs relations au territoire. Les actions sont intégrées aux contenus, programmes des formations (Beillot, 2004). Au sein de chaque établissement des associations socioculturelle, sportive favorisent les relations avec le territoire et sont utilisées pour la formation citoyenne des apprenants. Ceux-ci sont impliqués dans la gestion et l'animation de l'association.

Depuis les années 60, et à la faveur de mouvements socioculturels, de courants pédagogiques (behaviorisme, constructivisme, non directivité, par objectif, méthodologies du projet et I.D.E.A.8, approche systémique,..), plusieurs démarches et pratiques vont être développées pour la transmission des apprentissages. Elles sont associées aux enjeux de la formation (programmes et qualification), aux besoins de la production agricole et des apprenants. Dans les années 80, c'est l'introduction de la formation modulaire⁹, qui va constituer une réelle transformation dans la

transmission des apprentissages et dans les pratiques des enseignants. La formation modulaire part du référentiel métier, et où les contenus sont déclinés à l'intérieur de modules¹⁰, découpés par objectifs à atteindre. Les enseignements sont dispensés de façon pluridisciplinaire, conçu comme un projet de formation dont l'articulation s'effectue en faisant intervenir plusieurs disciplines. L'évaluation est réalisée sous forme de contrôle en cours de formation (C.C.F.). Elle porte sur les capacités des apprenants (être capable de) sur les savoir, savoir-faire, savoir-être¹¹.

Les enseignants doivent s'impliquer dans l'ensemble de ces démarches et dispositifs pédagogiques. En amont préparer des contenus disciplinaires, puis dispenser des apprentissages disciplinaires, et en aval, évaluer des acquisitions. Dans les référentiels, il est précisé que la concertation entre enseignants est requise, et qui doit se faire par un travail en équipe et de façon pluridisciplinaire (Lenoir, 1995, 1998). L'approche interdisciplinaire est présentée comme « une démarche innovante et une super science, considérée comme une opportunité pour étudier un objet ou un problème posé par la profession agricole » (Bascle, 1998). Seulement cette approche va constituer une révolution dans les pratiques des enseignants, qui sont essentiellement basées sur l'approche mono-disciplinaire. Ce qui va nécessiter de leur part un rapport différent dans les modalités de transmission des apprentissages et dans leurs façons de travailler, le travail en équipe, le croisement de notions disciplinaires différentes (Blin, 1998). Après une quinzaine d'années de son application, l'approche pluridisciplinaire apparaît comme une réforme qui a été imposée, et les pratiques vont différer selon les enseignants. Certains vont l'appliquer scrupuleusement, d'autres vont modifier les finalités. D'autres encore vont rapprocher la démarche à leurs pratiques. D'autres vont construire un nouveau système incluant partiellement des aspects de la réforme. D'autres encore ne l'appliquent pas (Blin, 1998).

7) Annexe 2. L'Exploitation agricole, Circulaire n° DGER/FOPDAC/C2001, 25 JUIN 2001

8) Méthode I.D.E.A. (Indicateurs de durabilité des exploitations agricoles) (Site Ministère Agriculture et agro alimentaire)

9) Annexe 3. Présentation de module dans l'Enseignement agricole

10) Annexe 4, Module BTSA mathématiques, agronomie

11) Annexe 5: Ex. Type de Contrôle en cours de formation

I.2.5 - Profils d'enseignants

La typologie des enseignants constituant l'encadrement est composée des agriculteurs pour la transmission de la pratique, des ingénieurs pour la formation technique, et des professeurs pour l'enseignement général.

Les agriculteurs participent à la formation lorsqu'ils accueillent les apprenants en stage dans leur exploitation. C'est-à-dire en général une ferme. Le stagiaire apprend, mais aussi aide l'agriculteur dans ses travaux. L'agriculteur doit le former. Jusque dans les années 90, la profession agricole est omniprésente dans la formation des apprenants essentiellement axée sur du professionnel. Constituée majoritairement des familles des apprenants, elles seront le partenaire privilégié de l'établissement scolaire. En une certaine cohérence les éléments d'apprentissage trouvent une résonance. La transmission s'effectue par l'immersion dans la cellule familiale, ses valeurs (Todd, 1990), et la reproduction de pratiques professionnelles, mais aussi l'échange entre ces pratiques et l'intégration de nouvelles pratiques qui sont transmises dans les établissements scolaires. L'agriculteur peut participer aux activités de l'institution scolaire, comme par exemple être membre dans le conseil d'administration de l'établissement (le lycée agricole).

Les ingénieurs sont présents dans l'Enseignement agricole depuis le XIX siècle. Ils assurent l'enseignement technique qui n'a pas de correspondance universitaire (agronomie, production animale, gestion et économie des exploitations agricoles, machinisme agricole). Ils accompagnent aussi les missions des établissements qui sont exercées en étroite liaison avec les organisations professionnelles agricoles et les centres de recherche agronomique, sur des questions de développement, d'expérimentation agronomique. La place des ingénieurs dans la formation restera importante jusque dans les années 90. Pour la profession agricole, ils vont participer à crédibiliser l'Enseignement agricole (Marshall, 1973 ; 2006). C'est-à-dire que l'agriculteur accorde plus d'importance aux savoirs techniques qu'à l'enseignement général. La plupart des ingénieurs exerçant dans l'enseignement agricole du second degré sont formés par l'École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées (E.N.F.A.A.). Une partie des ingénieurs a été formée par d'autres écoles, ces dernières années axées plus vers les technologies de l'information. Ce profil ne connaît pas ou peu le monde agricole.

Les professeurs de l'enseignement général représentent deux catégories, des Professeurs Certifiés de l'Enseignement Agricole (P.C.E.A.) et des Professeurs de Lycée Professionnel Agricole (P.L.P.A.). Ils enseignent dans les disciplines scientifiques, littéraires, humanités. Les P.C.E.A. interviennent

dans les filières longues (seconde générale, première et terminale et enseignement supérieur court). Les P.L.P.A. en cycle court (classes de 4, 3ème technologique, Brevet professionnel agricole (B.E.P.A.), Brevet de technicien agricole, (B.T.A.).

Parmi les enseignements généraux, une discipline l'Education socioculturelle¹², constitue une particularité de l'Enseignement agricole (Chosson, 1990). Cette discipline a été un des acteurs (avec l'ingénieur) qui ont participé à la rénovation de l'Enseignement agricole. Née dans la mouvance de l'Ecole Nouvelle, du déploiement de l'Education populaire favorisant en particulier le développement de mouvements associatifs en milieu rural dans le début des années 60, cet enseignement est d'abord transmis par des animateurs socioculturels au sein des établissements scolaires. Ils interviennent dans l'association des élèves, créant des synergies entre le dedans l'établissement et le dehors, le territoire d'implantation du lycée agricole. Dans leurs pratiques, ils intègrent des méthodes actives pour transmettre des apprentissages en favorisant par exemples l'implication des apprenants dans des réalisations artistiques, sociales, développant le lien avec les milieux de vie, l'émancipation individuelle et collective des personnes, l'action culturelle, l'intégration de valeurs humanistes. Les animateurs socioculturels sont les agents de changement des établissements d'enseignement agricole. Ils vont participer aussi au mouvement d'accompagnement des transformations de l'agriculture, par la rencontre avec le syndicalisme agricole. La place de leur action est telle, que l'activité éducation socioculturelle finira par être intégrée dans les référentiels de formation¹³ dans les années 70, (interventions dans le cadre d'étude de milieux, l'éducation artistique, l'analyse des médias, la conception et gestion de projet), et en relation avec les besoins des territoires. L'éducation socioculturelle devient une discipline, l'animateur un professeur à part entière.

I.2.6 -Formation des enseignants

De 1960 à 1980, les enseignants sont formés majoritairement par le Ministère de l'Agriculture, une Ecole d'agriculture et une Ecole d'ingénieurs agronomes. Aujourd'hui selon les catégories, les enseignants sont formés soit par l'Ecole Nationale de formation agronomique (E.N.F.A.), soit par l'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées (E.N.S.S.A.A.) ou autres écoles d'ingénieurs, soit par l'Institut Universitaire de formation des maîtres (I.U.F.M.), aujourd'hui intitulés E.S.P.E. (Ecole supérieure du professorat et de l'Education, pour les enseignants détachés de l'Education Nationale.

L'Ecole de formation des enseignants de l'enseignement générale (devenu E.N.F.A¹⁴) était une école

ménagère agricole (1954). La loi d'orientation agricole du 2 août 1960, a modifié l'organisation de l'Enseignement agricole. Selon cette loi les professeurs de collèges sont formés par les écoles d'enseignement technique agricole féminin. En 1968 l'E.N.F.A. s'installe à Auzeville, en Haute Garonne. La durée des études pour les professeurs stagiaires est alors de trois ans. En 1971 le décret du 6 janvier confirme l'E.N.F.A. dans son statut d'établissement d'enseignement supérieur, et dont le premier représentant est un président d'une cave coopérative et directeur d'une société Azote et produits chimiques. En 1978 l'école n'est plus féminine par la nature des publics accueillis, elle change d'appellation sans changer de sigle. Elle devient Ecole Nationale de Formation Agronomique. En 1989 la formation des maîtres des lycées et des collèges agricoles devient clairement la mission de l'E.N.F.A.¹⁵ Au fur et à mesure que l'E.N.F.A. évolue, elle développe des actions et des formations identiques aux schémas de l'Education Nationale. Dans les années 90, elle collabore à la création d'un Diplôme d'assistant ingénieur (D.A.I.), qui lui permet de se positionner comme établissement d'enseignement supérieur. L'école s'implique aussi de plus en plus dans le dispositif universitaire, participe à la création de diplômes d'université : ingénierie appliquée aux systèmes de formation et d'emploi, un Diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) en ingénierie de la formation, un Diplôme d'études approfondies (D.E.A.) espaces, sociétés rurales et logiques économiques. L'école développe des coopérations avec l'Université du Mirail à Toulouse. Aujourd'hui la formation des enseignants porte sur la posture pédagogique, l'animation de la classe et sur la mise en œuvre des programmes de formation.

Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres¹⁶, (les E.S.P.E.), sont chargés de la formation initiale et secondaire des enseignants du premier et second degré. Ils remplacent les Ecoles Normales pour les instituteurs et les Centres pédagogiques régionaux pour les professeurs des collèges et des lycées et les Ecoles normales nationales d'apprentissage. Comme les ingénieurs formés par d'autres écoles que l'E.N.S.S.A.A, les enseignants qui sortent des I.U.F.M. n'ont pas de connaissance du monde agricole et de l'Enseignement agricole.

12) Annexe 6: L'Education socioculturelle, Circulaire, DGER/SDEPC/C 2006- 2008

13) Les Référentiels de formation ont la fonction de préciser les progressions de chaque formation (filière) et dans lesquels on trouve plusieurs contenus disciplinaires.

14) Entretien (2007) Directrice ENFA Toulouse

15) Annexe 7: Référentiel formation enseignants de l'E.N.F.A.

16) Entretien (2007) Directeurs IUFM Ile de France

I.3 – Abandon ou nouveau départ ?

Comme exposé plus haut, le maillage établi entre Lycée agricole et territoire, et particulièrement le lien avec la profession agricole, a constitué l'ancrage du dispositif de formation, l'étayage des apprentissages qui sont transmis dans l'Enseignement agricole. Si l'image de cet enseignement reste positive et si ses résultats sont encore très satisfaisants (80 % de diplômés en 2012), les questionnements sur son avenir, son identité, sur l'évolution des conditions de travail, sur les finalités et difficultés dans la transmission des apprentissages dispensés (Marshall, 2006 ; Ferrat, 2008), sont récurrents notamment du côté de la formation des enseignants dispensée par l'E.N.F.A., et à travers des témoignages d'enseignants. Le lien entre la profession agricole et l'Enseignement agricole subsiste mais l'agriculteur ne constitue plus le partenaire dominant. La profession agricole de son côté subit des crises sanitaires qui la stigmatisent au niveau en particulier des consommateurs. L'Enseignement Agricole public va diversifier l'offre de ses formations. Ses filières, ses publics d'apprenants et son encadrement vont changer. Une question récurrente alors se pose chez l'ensemble des acteurs intervenant dans cet enseignement, l'Enseignement agricole public du second degré, est-il encore légitime ?

I.3. 1 – Activité agricole en crise

La médiatisation de plusieurs crises sanitaires touchant l'activité agricole dans les années 90, crée une suspicion de la population (les consommateurs) à l'égard de l'exploitant agricole, de la qualité de sa production. Effets de Une, diffusion d'émissions documentaires montrent au public les pratiques intensives les élevages (bovins, ovins, volaille), les symptômes des maladies encéphalopathie spongiforme bovine et Creutzfeldt-Jakob-Jacob. La question sanitaire sur les pratiques agricoles devient prépondérante. Les médias effectuent un historique et des amalgames sur ces pratiques, en rappelant dans les années 70, l'élevage en batterie et aux hormones, puis la « maladie de la vache folle » (Encéphalopathie spongiforme bovine, E.S.B. (Le Figaro, 2010). Les débats et polémiques vont se développer à propos des organes génétiquement modifiés (O.G.M.) dans les années 90 (La Dépêche du Midi, 1998), puis les effets des pratiques sur les sols : érosion, pollution des terres par les nitrates dans les années (L'Express, 2010). En réaction les consommateurs réclament plus de sécurité, plus de traçabilité des aliments produits. C'est la fin de l'image pastorale bucolique, mettant en scène le « paysan » et sa relation étroite avec la nature, déjà évoquée par Henri Mendras dans son ouvrage « *La fin des paysans* » (1967). Les agriculteurs dont la mission explicite depuis la dernière guerre, était de nourrir la Nation, sont questionnés sur leurs rapports au

milieu naturel, à l'animal, et sur leur façon de travailler. Certains d'entre eux témoignent devant les caméras, sur les orientations des modes de production vers lesquels ils ont été orientés durant des décennies.

C'est aussi une profession agricole française, qui dans l'univers concurrentiel mondial, ne représente plus qu'un faible pourcentage¹⁷, de 1987 à 2007, la population passe de 8 à 3,4%. Le soutien à la production (les différentes politiques agricoles communes, P.A.C., (Coulomb, 1993), et les Accords généraux sur les tarifs douaniers et du commerce, (G.A.T.T.), (Coulomb, 1995), restent sélectifs, et ne concernent pas toutes les productions. Cette politique sur le développement de cultures les plus subventionnées, aura plusieurs effets sur l'environnement (uniformisation des productions, des paysages)¹⁸, sur les pratiques agricoles. Il va aussi s'opérer une sélection dans la capacité à s'adapter à la forme d'exploitation orientée vers la rentabilité et la technicité (Mendras, 1967 ; Hervieu, 1990). Les petites exploitations familiales se raréfient au profit de grandes qui prennent pour certaines le statut de société et qui peuvent être gérées par des particuliers qui ne sont pas de la région, ou pas d'origine rurale, ou encore pas du monde agricole. Certains vont constituer des employeurs potentiels pour les publics de Lycée agricole en cycle secondaire. Les agriculteurs sont devenus des chefs d'entreprise comme les autres. De nouvelles catégories d'exploitants font leur apparition (Rattin, 1996) : les pluriactifs. Pour des agriculteurs le travail à la ferme n'est pas assez rentable, et ils vont alors se trouver une autre activité salariée dans les secteurs publics, privés. Des particuliers achètent des propriétés comme un investissement et les mettent en gérance, en fermage. L'activité professionnelle principale n'est plus l'agriculture mais constitue une de leurs affaires. D'autres catégories comme des salariés ou en situation de chômage, s'orientent vers les métiers agricoles¹⁹. Enfin depuis une dizaine d'années, c'est un retour vers des modes de production plus naturelles (le bio), faisant apparaître une nouvelle catégorie d'exploitants (Savy, 1989). Pour avoir le droit de développer une activité agricole et obtenir des aides à l'installation, ces nouveaux acteurs doivent se former professionnellement dans un cursus court en formation continue ou formation à distance. Titulaire de formations de niveaux IV au niveau I, dans des disciplines très diversifiées, ils se reconvertissent pour obtenir une qualification professionnelle agricole sanctionnée par un diplôme (Baccalauréat professionnel)²⁰.

17) Le nombre de ces actifs permanents a baissé de 26% en dix ans, et de 52% en vingt ans. La baisse est équivalente à celle du nombre d'exploitations. « Les agriculteurs dans la société française » Centre étude et de prospective n°14 avril 2010.

18) Atlas des paysages du loir et Cher (CAUE, Conseil en architecture en urbanisme et environnement)

19) Entretien(2007) Directeur Centre de formation des apprentis,

20) Entretien (2007) Directeur Centre de Formation professionnelle pour Adultes de l'Enseignement Agricole

I.3.2 - Enseignement agricole, des orientations multiples

Comme pour la profession agricole, les années 90 constituent pour l'Enseignement agricole un tournant. Ses orientations tendent vers une variété de champs d'interventions, de partenariats, et de types de formations, à l'instar d'une convention Culture/Agriculture²¹, pour favoriser le développement culturel dans les établissements et sur le territoire d'implantation de l'établissement scolaire²². La création de nouvelles filières qui seront plus axées vers de l'enseignement général. Cette variété rend difficile l'élaboration d'un projet commun (l'ensemble des établissements sur le territoire), et influe sur l'activité des établissements scolaires (Lycées)²³. On craint la « dilution de l'identité de l'Enseignement agricole » (Marshall, 2006). Il semble s'éloigner progressivement de ses fondamentaux, et de ce qui contribuait à une culture commune, l'ancrage et l'insertion avec, et dans le monde agricole.

Le lien avec le territoire a longtemps été un atout pour l'Enseignement agricole, favorisant l'insertion socioprofessionnelle des apprenants. Mais les difficultés rencontrées par le monde agricole (nombre d'actifs passés à 3%, modes de production remise en question), ainsi que les difficultés socioéconomiques des territoires ruraux et de leurs acteurs (chômage, précarité dans l'emploi par exemples pour les familles des apprenants) se répercutent dans l'activité des établissements scolaires. Les orientations des formations de l'Enseignement agricole vont alors s'organiser selon deux axes : des filières longues de l'enseignement général, qui donnent aux élèves la possibilité de poursuite d'études supérieures, et des filières courtes pour une insertion professionnelle. A la mission formation initiale et continue, s'ajoutent la formation technologique, l'insertion scolaire et sociale, à la mission d'expérimentation l'innovation agricole et l'agroalimentaire (réformes de 1999). Les formations s'effectuent de plus en plus en salles de classe au détriment de l'alternance entreprise/école appréhendée comme une formule gagnante. Gagnante car la profession agricole a longtemps joué un rôle dans l'insertion sociale et professionnelle de l'apprenant, et dans une certaine continuité par la reproduction de modèles. Même si l'Enseignement agricole continue à répondre aux besoins de la profession agricole en proposant des filières sur la production, l'élevage, et sur les questions environnementales, les effectifs dans les formations sur la production (moins de 20%) sont minoritaires par rapport à l'ensemble des autres filières axées sur l'enseignement général ou technologique (Drouet, Fizaine, 2005)

21) Annexe N°8. Convention Culture Agriculture

22) Annexe N°9. Activité culturelle avec le territoire

23) Rapport l'Observatoire nationale de l'enseignement agricole, 2010

Les nouvelles formations proposées ressemblent sur la forme à celles de l'Education Nationale : Baccalauréats Scientifique, Technologique ; le Brevet Technicien Agricole est remplacé par un Baccalauréat professionnel qui correspond dans sa structure à celle proposée par l'Education Nationale. Les filières Baccalauréat donnent accès à d'autres voies que le secteur agricole, un parcours universitaire, I.U.T. des écoles quel que soit le domaine. Enfin l'Enseignement agricole perd sa souveraineté dans la mise en place d'un diplôme professionnel, la Licence professionnelle dont il n'est plus que le maître d'œuvre. Le maître d'ouvrage, en est soit une université, soit un I.U.T. L'Enseignement agricole se fond petit à petit dans le dispositif de formation de l'enseignement général de l'Education Nationale. La question de la légitimité de son existence continue à être posée (Hannin, 1987 ; Marshall, 2006).

Dans son organisation l'établissement (Lycée agricole) a constitué une cellule stable, favorisant les acquisitions des apprenants, et une certaine convivialité. Les contextes global (orientations) et local (besoins) ont influé sur les profils de ses acteurs. Les orientations ont eu pour effet d'élargir le profil des apprenants (Cardi, 1978), porteurs de nouveaux besoins, de nouvelles attentes. Alors que pendant les trois premières décennies (60, 70, 80) les apprenants étaient issus de familles d'agriculteurs en 2009, ils ne représentent plus que 12% du total des effectifs (40,1% en 1985, 34% en 1990)²⁴. Leur implication dans la formation agricole était motivée par la reproduction du modèle familial, la possibilité de s'installer, l'assurance de trouver un travail dans le milieu agricole ou rural, de rester dans un univers familier. Aujourd'hui les apprenants sont majoritairement issus du milieu urbain (80%). Ils n'ont pas la culture du vivant, du monde rural (Drouet, Fizaine, 2005 ; Marshall, 2006). Ils choisissent une formation dans l'objectif d'acquérir un niveau, une qualification, et le cas échéant un métier. Les métiers agricoles sont considérés comme un métier comme un autre (Rattin, 1996).

Dans les années 60, les enseignants étaient majoritairement enfants d'agriculteurs, ou issus du milieu rural. Ils avaient un ancrage commun (le monde agricole), mais aussi une histoire commune (leur formation d'enseignants acquise en école d'agriculture). De niveau VI, V, IV, ils acquéraient dans l'école de formation des enseignants, les apprentissages pédagogiques pour dispenser leur discipline. Aujourd'hui ils viennent de l'ensemble de l'hexagone, voire au-delà des frontières. Ils sont titulaires de diplômes de Master ou Ingénieur, Doctorat. Ils sont majoritairement étrangers à la culture de l'Enseignement agricole, de l'établissement agricole, de l'objet agricole. Cette diversité de profils peut questionner sur leurs pratiques, leurs regards sur la formation, leurs perceptions des apprentissages. Depuis quelques années (5 ans) la forme de la formation des enseignants proposée par l'E.N.F.A. tend à ressembler à celle de l'Education Nationale (durée de la formation, des stages

en milieu professionnel et tutorat). Ce qui amène des responsables de formations de cet établissement, à se questionner sur leur devenir « *Est ce que c'est pour qu'on soit plus facilement digestibles ?* »²⁵.

Nous avons vu que depuis la création de l'Enseignement agricole, les enseignants ont été impliqués dans son développement. Leurs perceptions de leur activité dans ce cadre étaient plutôt satisfaisantes liées en particulier aux conditions de travail (petits effectifs, pédagogie innovante, qualité de vie) (Blin, 1998). Confrontés aux changements de finalités, aux changements structurels de l'Enseignement agricole, et à leurs répercussions, en particulier sur ce qui fait identité et spécificité de cet Enseignement, les enseignants expriment leurs inquiétudes et un certain mal-être. Une cellule d'écoute l'I.D.E.D.A.C.T.²⁶ créée par l'école de formation E.N.F.A., a été mise à leur disposition durant les années 2009 à 2012. Des enseignants évoquent les obstacles rencontrés dans l'exercice de leur métier, et qui sont liés à la perméabilité des messages de la société dans la vie de l'établissement, de la classe aux élèves, de l'organisation au collectif de travail. Mais aussi où l'absence de consensus sur le savoir professionnel des enseignants, toujours soumis à des négociations perpétuelles, interroge les identités professionnelles internes au collectif enseignants (Blin, 1998). Dans le contexte social, professionnel, et de l'Enseignement agricole, le positionnement de l'enseignant et ses missions deviennent multiples : il se situe à la croisée des univers, entre l'établissement scolaire et le monde rural, monde agricole, entre apprenants et leurs familles. Il est confronté à l'individu (l'apprenant, ses attitudes d'apprenance), à l'organisation de travail (Le Lycée agricole), et au social (les partenaires de l'établissement scolaire ; les changements, les mouvements, les orientations, les réformes de cet enseignement comme de la société). Il intervient en tant qu'agent de l'Enseignement agricole, du Lycée et d'un projet de société ; il transmet des messages. C'est dans cette configuration où s'élabore un emboîtement entre le social, l'institution scolaire en mutation (contexte d'apprentissages et de travail), où se manifestent des perceptions de l'activité des enseignants, que nous nous sommes intéressée aux perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant dans son rapport à son activité. Plus précisément aux liens entre ses apprentissages scolaires (façons de percevoir) et son métier d'enseignant (façons d'agir), immergé dans le social, l'organisation.

24) Entretiens (2007) directeurs, formateurs adultes CFPPA

25) Site I.D.E.D.A.C.T. (Identification des Difficultés des Enseignants dans l'exercice de leurs fonctions en vue de concevoir des Dispositifs d'Amélioration des Conditions de Travail), vise à mieux comprendre les **difficultés liées au travail des enseignants** pour proposer et tester des dispositifs de prévention, de professionnalisation de la relation enseignants-élèves, d'amélioration des conditions de travail et d'appui à une remobilisation autour du projet professionnel.

26) Entretien formateur ENFA Toulouse

I.II – OBJECTIFS, HYPOTHESE GENERALE, PISTES D'ANALYSE

Notre recherche va donc porter sur la place des apprentissages scolaires des enseignants dans la perception de leur activité, dans un contexte de formation (l'Enseignement agricole, représenté par le Lycée agricole) en transformation. Dans cette perspective nos objectifs s'élaborent à partir de notre projet de saisir les composants des apprentissages scolaires et de l'activité de l'enseignant, et pour lesquels nous formulons une hypothèse générale qui met en relation des variables sur les perceptions de ces apprentissages scolaires et de cette activité.

II.1 - Objectifs

Nous chercherons les formes des apprentissages scolaires qui influent sur le rapport à l'activité d'enseignant. Dans ce but nous commencerons par sérier les éléments qui composent l'activité professionnelle de l'enseignant, et ses intentions²⁷, ses formes d'actions dans la mise en œuvre de son activité. Puis nous mettrons en évidence les éléments qui composent ses perceptions²⁸ des apprentissages scolaires, et ce qui est à l'origine (au fondement) ou influe sur leurs composants. Enfin nous chercherons s'il y a des formes communes dans ce qui constitue l'activité et les apprentissages scolaires de l'enseignant.

I.2 - Hypothèse générale

Dans cette perspective, nous voulons démontrer que l'enseignant produit, reproduit voire réactive ses perceptions des apprentissages scolaires, et ceci quels que soient les composants, chaque fois que dans l'exercice de son métier, il est question de ses «acquisitions » scolaires.

Pour valider cette hypothèse générale de reproduction de perceptions, nous allons observer la place des héritages culturel, social, aptitudes au sens de l'habitus; la place des situations d'apprentissages dans le sens effet de miroir, lorsque l'enseignant était apprenant (agréable, désagréable, réussite, échec), et qui se réactive dans l'exercice de son activité, en particulier à travers les situations de transmission des apprentissages et d'encadrement de l'apprenant par exemples; la place des influences sur les plans idéologiques et des modèles, mais aussi des interventions durant sa

formation. Dans cette configuration, nous verrons si ces reproductions peuvent s'additionner ou s'imbriquer, en une certaine continuité entre l'expérience scolaire et professionnelle. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de ruptures entre les deux périodes, les deux expériences. Il n'y a pas de remise en question entre l'habitus, disposition d'apprenance, les modèles incorporés, ce qui est au fondement des références du sujet et sa fonction d'encadrement (façon de faire) par exemple. A l'inverse si ces manifestations comportent une discontinuité. C'est-à-dire qu'il peut y avoir une rupture (ou risque de rupture dans ce qui constitue les fondements du sujet, sa structure psychique) entre le passé (cadre de référence) et le présent (cadre professionnel) : une opposition entre ce qui a constitué le sujet et les situations professionnelles rencontrées, ou encore une réactivation de la rupture (souffrance, blessures du passé scolaire), et qui se rouvrent à l'occasion d'obstacles rencontrés dans l'exercice professionnel, par exemples.

Dans cette hypothèse de production, de reproduction de perceptions des apprentissages scolaires dans l'activité enseignement, nous envisageons des scénarios.

- Lorsque l'enseignant perçoit le contexte professionnel (le Lycée agricole, acteurs) « **stable** », il pérennise la reproduction de ses apprentissages quels qu'ils soient, et le manifeste par des attitudes de coopération, de soumission ²⁹.

- Lorsqu'il perçoit le contexte « **instable** », il se trouve dans une situation de remise en question de ce qui a contribué à son élaboration, et qui peut se manifester par un mal-être, ou et des attitudes pouvant aller de la non implication^{29a}, à la rébellion. Selon l'expérience d'apprentissage scolaire et correspondant à son propre édifice, ses réactions peuvent être prévisibles vs imprévisibles (Boudon,1969), rationnelles vs irrationnelles (Weber, 1922 ; Crozier, 1977).

II.3 - Proposition de pistes d'analyse

Notre présentation du contexte a rappelé que l'Enseignement agricole était le produit d'une histoire, de mouvements sociaux, de politiques sociales, économiques, culturels. Une construction sur laquelle intervient une variété d'acteurs, dont les enseignants. Dans l'étude qui va suivre, nous verrons si il y a un lien entre le contexte professionnel et l'implication de l'enseignant, si il y a un lien entre son implication et la reproduction de ses apprentissages scolaires, un lien entre sa non implication et la remise en question de ses apprentissages par le contexte, un lien entre le fondement

de ses perceptions des apprentissages scolaires et ses intentions et réactions dans l'exercice de son activité, enfin un lien entre ses ressentis : plaisir, souffrance au travail, et formes d'apprentissages scolaires acquises (agréables, désagréables ; effets positifs, négatifs).

Pour appréhender ces liens, nous chercherons ce qui peut être à l'origine de l'élaboration des perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant et de leur reproduction dans l'activité. Dans cette perspective nous prendrons en compte des environnements (contextes) dans lesquels l'enseignant a évolué durant sa formation scolaire.

1 - Influence du milieu familial de l'enseignant (participant). Ici nous étudierons la place de l'encadrement familial sur la formation des perceptions des apprentissages scolaires des participants (rapport à l'apprentissage, formes d'apprenance, héritages, habitus, transactions³⁰, interactions^{30a} (encadrement parents).

2 - Influence de l'Institution scolaire durant sa scolarité. Ici nous verrons la place de l'organisation (règles, codes), types d'apprentissages, méthodes de transmission des apprentissages, interactions (encadrement enseignant), évaluation (réussite/échec, capable, incapable), attitudes (ex. prophétie auto-réalisatrice³¹), conduites : implication, engagement, soumission,... ;

3 - Influence de l'environnement social. Ici nous relèverons la place des idéologies politiques, économiques, culturelles,..., des courants de pensée (valeurs, normes, croyances), des modes, mouvements et enjeux sociaux.

Et dans une perspective réflexive, nous verrons si ces environnements se réactualisent (reproduction, influence) lorsque l'enseignant est confronté à l'environnement familial de l'apprenant, l'environnement institutionnel, constituant l'organisation de travail de l'enseignant, l'environnement social dans sa porosité avec l'établissement scolaire.

27,27a)- les termes intentions et perceptions seront définis dans le chapitre consacré aux notions théoriques.

28) La transformation du sujet peut aller d'une modification de la façon d'apprendre (construction, reconstruction Giordan, 1988), à une rupture du Moi (Cf/ Cadre théorique). Le sujet , appareil psychique (Freud)

29, 29a) les attitudes de soumission, implication, non implication seront expliquées dans le chapitre consacré aux notions théoriques

30, 30a, 31) les notions de transaction et d'interaction seront expliquées dans le partie théorique de la recherche.

CHAPITRE II
CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre nous allons définir plusieurs notions comme la souffrance au travail, les apprentissages scolaires, l'Institution scolaire, les conduites sociales,...Notions qui n'ont a priori pas de rapport entre elles. Cependant ces notions se croisent car l'individu y fait référence, voire les associe dans l'exercice, le vécu de son activité professionnelle. Ce sont les relations entre ces notions, et le sens que l'individu leur attribue que nous allons questionner, observer.

Ainsi dans la première partie de ce chapitre, nous allons commencer par la notion de souffrance au travail, et que nous allons aborder dans notre étude comme un phénomène social, ou effets émergents (Boudon, 1977). C'est-à-dire que le phénomène interpelle la société par sa récurrence, et par les changements dans l'activité, le vécu professionnel des individus, et qui se manifestent par une diversité de positions, de réactions des individus (Pemartin, 1987). Nous définirons la souffrance, le mal-être au travail en nous appuyant sur les travaux de Christophe Dejours, (1980, 2000), en Sociologie du travail, en Psychodynamique du travail, de Marie Pezé, (1997) en Psychologie clinique, d'Yves Clot en Psychologie du travail.

Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons au contexte, c'est-à-dire le cadre où se manifestent les positions, les réactions des individus. Ici il correspond à l'établissement scolaire, dans ses aspects institutionnel et organisationnel. Nous abordons la notion d'Institution scolaire par les messages (idéologies) qu'elle véhicule et selon plusieurs courants de pensée. Nous évoquerons l'aspect organisationnel (Foucault, Bernoux), et la place de l'acteur dans cette organisation, les relations entre acteurs, les logiques d'actions (Crozier). Puis nous aborderons les formes institutionnelle et organisationnelle spécifiques à l'Enseignement agricole, qui constituent le contexte de notre étude. Enfin nous définirons ensuite la notion de conduites sociales que nous souhaitons observer dans le rapport au travail. Les formes de conduites sociales sont étudiées dans le champ de la Psychologie sociale, en particulier dans les travaux de Léon Festinger sur la dissonance cognitive, de Robert-Vincent Joule, Jean-Léon Beauvois, sur l'engagement, la soumission, et de Marie Personnaz sur l'implication.

Dans la troisième partie de ce chapitre, nous introduirons la notion d'apprentissage par deux notions la perception et l'intention du sujet dans son rapport à l'acte d'apprendre. Deux raisons sont à l'origine de ce choix. La première, c'est que lors des entretiens exploratoires, les participants ont exprimé sous formes de perceptions leur rapport à leurs apprentissages scolaires et à leur activité, et sous formes d'intentions leur désir ou non désir à l'égard des apprentissages, à l'égard de leur activité professionnelle. La seconde raison part d'une théorie qui se réfère aux travaux de Raymond Boudon (1977), selon laquelle un phénomène social (mal-être, bien-être dans le travail par exemples), ne peut être appréhendé que par la juxtaposition de comportements individuels mobilisés par les intentions, et où les objectifs de chacun sont singuliers. La clarification de ces deux notions, nous permettra d'étudier, voire d'être attentive aux formes singulières des perceptions des apprentissages scolaires et de l'activité des enseignants, et à ce qui être à l'origine de leurs intentions.

Dans un second temps, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous donnerons des définitions des notions apprentissage et apprentissages scolaires selon des différences (savoir vs apprentissage), selon les finalités (ou réflexions) de courants des Sciences sociales, comme la Psychologie, la Psychologie cognitive, les Sciences de l'éducation, la Psychanalyse, la Philosophie, la Sociologie. Finalités tantôt orientées vers les besoins des apprenants, tantôt vers les fonctions ou les méthodes d'apprentissage, ou encore les attentes de la société. Dans la recherche, les apprentissages scolaires vont être étudiés comme des éléments qui « interviennent » dans la formation de l'individu, et sur leurs effets.

Parmi les finalités explicites des apprentissages scolaires, nous nous arrêterons sur un de ses composants prescrit dans la formation scolaire, la socialisation, puis aux formes de liens, de communication qui se manifestent dans les situations de socialisation.

II.I – MAL-ETRE, SOUFFRANCE AU TRAVAIL

Les travaux de Christophe Dejours, ses interventions en particulier en psychodynamique du travail, ont mis en évidence l'évolution du rapport et des conditions du travail des individus. Il est questionné la notion de travail, sa valeur, au centre de l'activité des hommes, fonctionnant comme un repère dans son développement, dans son affiliation sociale, dans l'affirmation de son identité, dans la construction de son appartenance, mais aussi constituant « son gagne-pain ». Dans les années 80, le travail est perçu comme un objet de rareté face à la pénurie de main d'œuvre, et depuis quelques décennies un objet de souffrance. Sans refaire l'histoire des conditions de travail, les premières difficultés dans le rapport au travail apparaissent dans la volonté de les scientifier.

I.1 - Evolution du rapport à l'activité professionnelle

L'introduction du Taylorisme, puis du Fordisme a constitué la formalisation des formes de travail divisées en tâches, dans un but de rentabilité et aussi de contrôler l'activité de l'ouvrier sur les chaînes de production. Il fallait empêcher son oisiveté entre deux activités : les premières analyses avaient mises en évidence le rapport de l'individu à son travail, organisé entre le prescrit et le réalisé, il maintenait une créativité, de la symbolisation dans la tâche à accomplir, qui lui permettait une respiration entre deux actions (son rythme dans la production). Le Front populaire et le mouvement ouvrier (1936) tenteront de freiner l'exploitation des hommes et ses effets délétères, en se préoccupant des droits des ouvriers, et par leurs luttes, obtiendront les droits de grève, de congés payés, de retraites, la durée de travail passant à 40h, puis le droit à la sécurité sociale (1945), la médecine du travail (1946), la création de Comité d'hygiène et de sécurité (1947). Les conditions de travail concernaient la prévention des accidents, la lutte contre les maladies, les droits aux soins médicaux, et se focalisaient prioritairement sur le corps. La cible de l'exploitation de l'homme était le corps (Dejours, 2000). Dans son travail, l'ouvrier est exposé aux machines, aux produits industriels, gaz, poussières toxiques, et parasites. Il n'est pas encore considéré l'appareil mental en tant que zone de souffrance. Les manifestations des ouvriers exprimant leur état psychologique face aux conditions éprouvantes sont peu prises en considération, c'est d'abord le corps qui est reconnu comme objet de souffrance. L'après 1968 où les revendications seront dans tous les domaines, du travail à la liberté d'expression, mettront en évidence que les contraintes dans le travail impactent

autant le corps que le mental. Les tâches dans le bureau de plus en plus nombreuses, élargissent la question de la souffrance au travail en évoquant les charges intellectuelles et psychosensorielles du travail. L'essor de la psychiatrie, des psychothérapeutes dans le monde du travail va mettre en évidence les maux ressentis dans l'univers professionnel. Le travail est perçu alors comme la cause de l'aliénation mentale, associée à la société de consommation qui commence à se développer.

I.2– Types et distinction de souffrances au travail

Les années suivantes vont voir apparaître une distinction entre la souffrance mentale attribuée à l'organisation du travail, et souffrance corporelle attribuée aux conditions de travail : ambiances physiques (température, bruit, vibrations...), ambiances chimiques (gaz, poussières, fumée...) ambiance biologique (virus, parasite...), conditions de sécurité, caractéristiques métriques, et spatiales du poste de travail. Christophe Dejours distingue plusieurs catégories de peurs et de pathologies face aux conditions de travail : la peur relative à la dégradation mentale (la mise en jachère de l'intelligence, de l'imagination) et de l'équilibre affectif (la perte de la confiance et déstructuration des relations psycho-affectives avec ses collègues de travail) ; peur relative à la dégradation du corps ; peur de la mort. Plusieurs pathologies de surcharges ont été aussi identifiées : troubles musculo-squelettiques, karoshi, burn out ; affections post-traumatiques, violences sur l'extérieur (Dejours, 2000), et risques psychosociaux sur le sujet lui-même, pathologies cognitives, et harcèlement moral (Clot, 2008 ; Higy-Lang, Gellman, 2000, 2002).

1.3 Origines de la souffrance au travail

Les manifestations de souffrance au travail dans les organisations explique Christophe Dejours (2000), commencent quand les individus perdent de l'autonomie dans le travail, de la liberté. Quand les niveaux de qualification, d'aspirations ne sont pas satisfaits. Quand l'humain, le sujet disparaît derrière l'objet, le matériel. La souffrance dans le contexte professionnel relève aussi de la subjectivité du sujet, son histoire, son vécu, comment il s'est construit, comment il a élaboré sa place dans la société, dans le contexte professionnel (De Gaulejac, 1987, 1996).

II.II– L'ECOLE, UNE INSTITUTION, UNE ORGANISATION, DES ACTEURS

Dans le but d'explicitier le contexte dans lequel est situé notre objet de recherche, nous allons nous arrêter sur les dimensions institutionnelle et organisationnelle de l'école, voire systémique, et selon des courants des Sciences sociales. Puis nous précisons les spécificités institutionnelle et organisationnelle de l'établissement d'Enseignement agricole, le Lycée agricole.

II.1 – L'école, une Institution

L'école peut être appréhendée comme une Institution lorsqu'elle représente, de façon contextualisée (selon les périodes, selon l'environnement social), des orientations idéologiques promues par des politiques et ces dernières années des besoins de la société (Perrenoud, Montandon, 1988). Dans cette perspective l'école dans ses prérogatives, a comme particularité de légitimer les apprentissages transmis en les certifiant par des attestations, des diplômes reconnus.

Selon Durkheim (1895) l'institution se caractérise par un ensemble de règles explicites propres à une société, intériorisées par des individus et par son essence normative. Ces normes comportent trois aspects : elles sont stables, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent être modifiées au gré des circonstances. Elles sont contraignantes, c'est-à-dire qu'elles prescrivent un certain nombre de comportements socialement sanctionnés (Foucault, 1975). Enfin elles ont un caractère impersonnel, collectif, orientent et déterminent le rôle des individus.

En fonction des périodes, l'école a été, et est soumise à une diversité d'intentions (désirs, opinions), d'influences, de pressions de différents acteurs (intellectuels, politiques, économiques, religieux) (Charlot, 1987), portant d'une part sur son rôle, ses missions, d'autre part à l'égard des apprenants, de l'enseignant, de la société (Charlot, 1994).

L'église, héritière de la philosophie grecque et romaine, de leur système d'enseignement fondé sur de l'écrit, veut utiliser l'école pour promouvoir l'éducation morale. La préoccupation est alors de gouverner les esprits et d'éviter les errements de l'enfance ou de l'adolescence. Le but étant aussi de vaincre les passions notamment celles du corps. Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), fondateur des écoles chrétiennes, pense que la plupart des familles n'ayant pas de religion, ne sont pas

sensibles au tort fait aux enfants par un défaut d'instruction « *des choses de leur salut* », en particulier s'ils ne savent pas écrire et lire. L'alphabétisation devient le moyen de scolarisation et de participation à la catéchisation. De La Salle instaure la gratuité de la formation pour que les familles confient leurs enfants à l'école (Fiévet, 2001).

Puis l'école devra contribuer à l'intériorisation de valeurs, de normes, et à l'expression de rôles sociaux qui peuvent être un prolongement ou en contradiction avec les références familiales. Elle est un espace dans lequel on enseigne de façon collective (Durkheim, 1922). A la fin du 19ème siècle, l'école constitue un lieu d'apprentissage de l'esprit de la Nation, patriotique (Lois Ferry). Cela passe par l'obligation de l'apprentissage du Français décrété langue nationale, et l'interdiction de parler les langues régionales dans l'espace scolaire.

Selon les courants de pensée des missions lui seront attribuées, voire expérimentées. Pour Dewey, l'école est un laboratoire. Il faut expérimenter des situations de la vie citoyenne, la démocratie « *Apprendre à faire des choses plutôt que d'en parler* » (Dewey, 1896). L'école doit libérer les opprimés, sortir des dominations (Freire 1921-1997). Elle doit constituer un espace favorisant la créativité (Montessori, Freinet, Oury), apprendre les cadres sociaux (Piaget).

Par sa structure, l'école constitue un lieu de reproduction sociale (Bourdieu, 1970), en particulier les rapports sociaux de domination. La reproduction s'opère par la généralisation d'un système de valeurs qui privilégie l'intelligence, le don, les capacités, légitimant l'échec scolaire et le mécanisme de sélection sociale. Mais l'école ne doit pas être l'unique lieu des apprentissages universels (Illich, 1971). L'école doit permettre l'émancipation de l'élève, l'acquisition de son autonomie, en l'instruisant, l'éduquant (Mérieu, 1985). L'école est aussi une organisation de travail constituée d'une diversité de profils d'acteurs, les personnels d'administration, d'enseignement, de services techniques, et les apprenants.

II.2 – L'école, une organisation, un système

L'école constitue une organisation de travail dans laquelle des acteurs interagissent en fonction d'un cadre prescrit, et qui selon les circonstances peut être subi. De façon générale une organisation se caractérise par la division du travail, la distribution des rôles, des règles de coordination, un système de contrôle hiérarchique, de communication, de contribution rétribution, de recrutement, de formation, de promotion (Bernoux, 1985 ; Foudriat, 2005).

II.2. 1 - L'organisation

Selon Foudriat (2005) l'organisation est constituée de caractéristiques formelles et informelles. Les aspects formels sont définis par l'organisation. Ils se traduisent par les objectifs et les moyens dont se dote l'organisation. Objectifs qui peuvent être déclinés en intentions (résultats escomptés) mais qui renvoient aussi aux activités principales de production (de biens et de services selon le type d'entreprise). Pour atteindre les objectifs, l'organisation réunit un ensemble de moyens humains soit des compétences, des qualifications différentes, et dont la répartition correspond à ce qui est attendu pour la réalisation des activités. Des moyens économiques qui sont nécessaires aux investissements pour les activités et les rétributions (personnel), les projets, les changements, et des moyens matériels (immobilisation, équipements), technologiques (Bernoux, 1985 ; Foudriat, 2005). Les aspects informels comprennent les stratégies individuelles des individus, les relations affinitaires, les coalitions de groupes, les relations de pouvoir entre les acteurs (Crozier, 1977 ; Bernoux, 1985 ; Foudriat, 2005).

II.2.2 – Un système

L'organisation scolaire peut être aussi appréhendée comme un système (Crozier, 1977 ; Bernoux, 1985). Ce qui signifie que chaque partie qui le compose est interdépendante des autres (administration, formation, technique, logiques de ses acteurs), mais aussi est en interaction avec son environnement (Badiou, 2003). C'est-à-dire que l'organisation peut être affectée par des relations entretenues avec différents environnements (juridique, financier, commercial, économique, de biens et de services), territorial (populations, autres organisations : collectivités locales, associations,...), et niveaux de qualification des individus. Ces environnements peuvent avoir une influence sur son cadre (règles), ses relations, son développement, son équilibre, la stabilité de ses orientations éducatives par exemples.

II.2. 3 - Les Acteurs dans l'organisation

Le terme acteur désigne un sujet agissant pour une organisation dans une perspective sociale, éducative, culturelle, économique, etc. Les sciences sociales (Sociologie, Psychosociologie) distinguent plusieurs types d'acteurs. L'homo-oeconomicus est mué par ses propres intérêts ou acteur rationnel (Weber, 1922). L'acteur stratège (Crozier, 1977) agit en fonction des informations dont il dispose (évite les gaffes). L'acteur engagé (souvent porteur d'une forte identité) qui agit en fonction de valeurs, s'engage en fonction de ses projets, de ses passions. Quel que soit le modèle,

l'acteur est décrit comme doué de raison, dispose d'une marge d'autonomie, et est porteur de valeurs, de projets et d'intentions. Les rôles des individus dans l'organisation constituent les caractéristiques informelles de l'organisation, et où des comportements et des relations se développent, sous formes d'écarts entre ce qui est attendu, prescrit (ce qui est défini par l'organisation) et ce qui est effectivement mis en œuvre par les acteurs (Crozier, 1977 ; Bernoux, 1985). Les aspects informels peuvent correspondre à des arrangements qui permettent aux acteurs d'autres objectifs, mais qui ne sont pas fixés par l'organisation. Cela suppose des négociations entre acteurs. C'est ce que l'on désigne par la notion de stratégie (Crozier, 1977).

Dans ses travaux sur l'analyse stratégique, Crozier décrit plusieurs composants dans les stratégies des acteurs, le pouvoir, les enjeux, la zone d'incertitude, le système d'actions concret (Crozier, 1977). Le pouvoir est caractérisé par la maîtrise technique, les savoirs, le savoir-faire, le niveau d'informations, des règles, l'attribution de moyens, les relations avec l'environnement pertinent. Les enjeux de l'acteur sont plus ou moins conscients, et sont liés à leurs perceptions, leur vécu (plus ou moins de contraintes), et pouvant affecter les dimensions psychique, physique de l'acteur. Leurs intentions aussi qui s'expriment à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. La zone d'incertitude correspond à l'ensemble de règles d'informations plus ou moins précises (pas forcément écrites) et complètes dans l'organisation. Le système d'action concret se caractérise par la diversité des jeux d'acteurs en fonction de la maîtrise des éléments évoqués ci-dessus, et de leur capacité à négocier, coopérer (arrangements entre acteurs, règles du jeu spécifiques à un groupe, équilibre ou déséquilibre, enjeux d'acteurs). Dans cette configuration, l'organisation apparaît comme la résultante contingente de multiples jeux stratégiques qui se tissent entre tous les acteurs de l'organisation, et qui aboutit à un construit autour d'une règle de jeux (Bernoux, 1985 ; Foudriat, 2005).

II.2. 4 - Formes institutionnelle, organisationnelle du Lycée agricole

La forme institutionnelle de l'Enseignement agricole public est représentée par le Ministère de l'agriculture, et son lien étroit avec la profession agricole et para-agricole, à qui il donne les orientations sur la production agricole et le secteur agroalimentaire¹. Dans sa fonction institutionnelle, il est identifié (reconnu) pour ses finalités à visée professionnelle, sa spécificité l'univers agricole. Ses orientations sont déployées sur le territoire français et pour ses formations, dispensées dans les établissements du second degré de l'Enseignement agricole (*Cf/Cadre de la recherche*).

Le Lycée agricole constitue un contexte de formation, mais aussi une organisation professionnelle. Comme nous l'avons expliqué dans le cadre de la recherche, cette organisation a pour origine la

ferme-école créée en 1848, et dans laquelle la formation était dispensée en partie en salle de cours et dans une ferme servant d'atelier, ou les fermes des agriculteurs de la région.

L'organisation de l'établissement (le Lycée agricole) aujourd'hui est élaborée à partir de ses missions, ses orientations (*Cf/Cadre de la recherche*), des besoins de l'apprenant, et qui sont mises en œuvre par trois services, qui se complètent dans leur activité : la formation, l'administration, la production agricole (l'exploitation agricole ou l'atelier dans l'établissement agricole, (*Cf/Cadre de la recherche*)). Son organisation est aussi en étroite relation avec les activités socioéconomique et culturel du territoire d'implantation de chaque établissement. Chacune de ses activités est en relation avec les deux autres, mais aussi avec le territoire (Beillot, 2004). L'action de l'établissement est aussi en relation avec les besoins du territoire, en matière de formation, d'animation, et de développement local (Dascon, Miqueu, 1997). Dans cette organisation de travail plusieurs acteurs sont en interaction, les personnels (administratif, enseignement, techniciens) l'apprenant, sa famille, le milieu professionnel (agricole para agricole, services), collectivités, associations) en particulier sur des questions de formation de l'apprenant (Beillot, 2004).

II.2. 5 – L'enseignant, acteur dans le Lycée agricole

En théorie les missions prescrites à l'enseignant en cycle secondaire, appelées aussi cœur de métier, s'établissent à partir du référentiel métier. Il concerne les attitudes, les savoirs et savoir-faire de l'enseignant dans un cadre l'organisation scolaire et à l'égard des apprenants, en résumé les tâches qui lui sont prescrites. Nous avons ici rassemblé les principales missions attribuées à l'enseignant. De façon générale les missions portent sur les obligations du fonctionnaire « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». Sur le plan des savoirs l'enseignant doit maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer, sa discipline, les technologies de l'information, une culture générale, et concevoir et mettre en œuvre son enseignement, organiser le travail de la classe, innover. Dans son rapport aux apprenants l'enseignant doit prendre en compte la diversité des apprenants, et les évaluer. Au sein de l'organisation, il doit savoir travailler en équipe, et à l'extérieur de l'organisation coopérer avec les parents et les partenaires de l'établissement scolaire. Enfin sur le plan individuel l'enseignant doit se former².

Les missions attribuées à l'enseignant dans l'Enseignement agricole se situe dans l'organisation scolaire et à l'extérieur de l'organisation. Dans l'établissement scolaire les tâches de l'enseignant sont orientées vers les apprenants, sa formation, son encadrement. Mais elles suivent l'évolution des missions de l'Enseignement agricole, la formation, l'animation rurale, le développement local, la coopération internationale, l'expérimentation (réformes de 1984), mais aussi l'insertion

socioprofessionnelle des apprenants (réformes de 1999), (Marshall, 2006). Les formations prennent en compte les problématiques des territoires (développement socioéconomique, questions environnementales, par exemples)³. Les pratiques d'accompagnement des apprenants, les modes d'évaluation se réfèrent aux méthodes introduites dans les programmes suite à la réforme de 1984, portant sur le contrôle continu, la formation modulaire, l'approche pluridisciplinaire, l'insertion socioprofessionnelle des apprenants. L'enseignant apparaît comme un agent de la formation et du développement, de la promotion de l'établissement scolaire. L'enseignant doit participer aux actions d'animation de l'établissement : portes ouvertes sur les activités des établissements, colloques, productions culturelles et professionnelles des apprenants, et peut s'impliquer dans les différentes instances (Conseils intérieur, d'administration, de discipline)⁴.

1) Site Ministère de l'Agriculture

2) Site Education Nationale

3) Missions Enseignement agricole (Cadre de l'étude ; référentiel Enseignant E.N.F.A. (Cadre de la recherche)

4) Entretien formateur ENFA Toulouse

II.3 - Conduites sociales, conduites dans l'organisation

Les conduites sociales seront observées dans notre objet de recherche, en particulier nous allons nous intéresser à ce qui va faire (mobile, motivation) que le participant va s'engager, s'impliquer, se soumettre. Préciser ces notions nous permet d'appréhender les causes éventuelles de leurs conduites. Les conduites sociales ont été étudiées en particulier dans le champ de la Psychologie sociale. Elles sont décrites à partir des situations professionnelles ou sociales rencontrées par l'individu. Selon ces situations et les perceptions de ses situations, l'individu, sujet, acteur, peut s'engager, s'impliquer, le cas échéant se soumettre.

II.3.1 – L'engagement professionnel

L'engagement désigne l'ensemble des conséquences d'un acte sur le comportement et les attitudes. La notion d'engagement est associée aux travaux de Kiesler dans les années 1960-1970, et plus récemment ceux de Joule et de Beauvois sur la soumission librement consentie (1998). L'engagement peut être considéré comme une forme radicale de dissonance cognitive (Festinger, 1957), où le sujet peut être confronté à deux états psychologiques : l'un tendant à s'opposer à l'autre, ou à entrer en contradiction avec lui. Quand il y a rupture d'équilibre, Léon Festinger (1957), parle de dissonance cognitive basée sur le postulat qu'il existe des états privilégiés au niveau du système cognitif des individus. Ils sont caractérisés par l'harmonie et l'absence de contradiction. Si un écart intervient par rapport à ces états, les individus cherchent à le réduire. On parle alors de réduction de dissonance ou de soumission forcée. Cela peut produire un engrenage (escalation of commitment) que l'on peut percevoir dans des situations telles que la prise de décision pour la personne ou pour une organisation. C'est alors la situation qui détermine le comportement et non pas les attitudes ou la personnalité.

S'engager nous dit Kiesler, (1960), c'est le lien existant entre un individu et ses actes, avec l'idée que seuls nos actes nous engagent. Cinq facteurs permettent de moduler la force des liens qui existent entre la personne et ce qu'elle fait :

- Le caractère public ou privé car il est plus engageant de faire quelque chose sous le regard d'autrui que dans l'anonymat.
- Le fait de répéter un acte est plus engageant que de le faire une seule fois.

- Le caractère irréversible ou réversible de l'acte, car plus la personne a le sentiment qu'elle ne pourra pas revenir sur le comportement qu'elle est sur le point d'émettre, plus elle est engagée.
- Le caractère coûteux et non coûteux de l'acte, car il est préférable pour faire accepter à la personne un acte très coûteux, de commencer par lui faire accepter un acte moins coûteux.
- Le sentiment de liberté car plus la personne se voit libre de faire ou ne pas faire un acte, plus elle le fera.

La théorie de l'engagement est à la base des techniques de soumission librement consentie comme le pied-dans-la porte, soit d'obtenir un comportement peu coûteux avant de demander à une personne de faire quelque chose qu'elle aurait probablement refusé si on le lui avait demandé directement. L'amorçage qui consiste à obtenir l'assentiment d'une personne avant de l'informer complètement sur les coûts et bénéfices de l'acte qu'elle a consentie. Le leurre est une variante de l'amorçage dans lequel la personne s'engage à réaliser une action avant d'être informée que celle-ci n'est plus possible mais qu'une alternative (plus coûteuse ou moins bénéfique) est disponible. La porte au nez consiste à faire deux requêtes successives, la première étant exorbitante, démesurée, et la deuxième présentant un coût nettement moins élevé. La procédure du pied dans la bouche est de s'enquérir du bien-être de son interlocuteur afin de le mettre dans les meilleures dispositions avant de lui demander ce qu'on désire vraiment (Beauvois ; Joule, 1987).

II.3. 2 – La Soumission « librement consentie »

La notion de soumission est abordée dans l'acte d'apprendre. Elle est abordée dans les travaux de Mosconi, Blanchard-Laville, Beillerot, 2000). « Apprendre, nous disent-ils, est une activité plus ou moins intentionnelle qui implique une soumission. Ce qui induit que le refus d'apprendre est le refus de soumission. Pour apprendre le sujet accepte de ne pas savoir, puis accepte avec plus ou moins de facilités les contraintes inhérentes des choses à apprendre. Ainsi comprendre le rapport au savoir d'un sujet, c'est comprendre son rapport à l'apprendre, comme rapport à la soumission ».

La soumission librement consentie correspond à la traduction (Beauvois, Joule, 1987), d'un concept de psychologie sociale introduit par Freedman et Fraser en 1966, et plus en amont de Stanley Milgram (1960 ; 1994), sur l'obéissance par rapport à l'autorité jugée légitime mais qui pose des problèmes de conscience au sujet. Les conséquences de ce procédé de persuasion conduit à donner l'impression aux individus concernés qu'ils sont les auteurs de certaines décisions. La personne peut alors modifier son comportement, ses objectifs et ses choix avec le sentiment d'être

responsable de ces modifications. Ce procédé s'apparente à de la manipulation, car il est fait usage de pression pour obtenir de la personne son acceptation, sa soumission.

II.3.3 - L'implication dans l'activité professionnelle

L'implication est souvent liée à la notion d'engagement souvent pris l'un pour l'autre. L'implication est associée aussi au changement. En psychologie sociale, lorsqu'il est question d'implication des sujets et de leurs effets sur les processus de changement, on distingue trois formes d'implication : l'implication socio-cognitive, l'implication comportementale, l'implication interactive (Personnaz,1998). En fonction d'une de ces formes d'implication l'individu fait appel à des registres cognitifs et émotionnels différents, soit des processus psychologiques spécifiques.

Lorsqu'il est question d'implication sociocognitive, l'individu se sent concerné par l'objet (messages, communications) sur ses valeurs, croyances, attitudes, opinions, ses habitudes de vie, mais aussi ses possibilité d'action et sa propre valeur, sa personnalité en terme négatif ou positif.

L'implication comportementale se manifeste lorsque le sujet s'implique par ses actes. Le sujet peut s'impliquer parce qu'il se sent concerné (implication sociocognitive), mais peut ne pas se sentir concerné, et peut s'engager sans attribuer à l'acte une valeur particulière. L'acte prend une nouvelle signification, comme une appréhension différente de la réalité, une découverte. Il est question d'actes contre-attitudinaux lorsque les actes ne sont pas en accord avec la sphère sociocognitive du sujet, comme un discours contraire à ses pensées et à ses représentations, et pro-attitudinaux lorsque les actes sont en accord avec celles-ci.

Enfin dans l'implication interactive, le sujet sollicite l'implication socio-cognitive, comportementale dans des situations d'interaction, de communication en groupe.

II.III - LES APPRENTISSAGES

La notion d'apprentissage scolaire a parmi ses caractéristiques, d'être un objet situé. L'apprentissage s'effectue en milieu scolaire, ou institution scolaire. Pour notre étude, nous cherchons à saisir ce que les participants (enseignants) ont intégré sur cette notion située, et qui les renvoie prioritairement à leur expérience, à leur vécu scolaire, et à un environnement. Aussi nous tenons pour commencer à faire une distinction. Dans la recherche nous ne questionnons pas le Savoir, ni le sens de cette notion, nous nous intéressons à l'apprentissage. Ce qui signifie que nous effectuons bien une distinction entre apprentissage et savoir des participants. Sans vouloir trop développer sur cette notion qui n'entre pas dans l'objet de la recherche, nous reprenons juste deux définitions sur le savoir abordé dans les travaux de Jacky Beillerot, dans son ouvrage « Formes et formations du rapport au savoir », (2000). « Les savoirs sont des ensembles d'énoncés et de procédures socialement constitués et reconnues. Ce qui pour un sujet est acquis, construit, élaboré par l'étude et l'expérience. Le savoir est le résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci. Enfin le savoir renvoie à l'Institution, objet construit et hérité, conservé parfois sur des siècles. Il peut être aussi objet de contemplation, de vénération, de sacralisation. Le savoir se situe entre deux apprentissages ».

Les apprentissages scolaires possèdent un caractère polysémique car ils renvoient à une dimension active du sujet apprenant, passant par le faire, la création, l'expérimentation. A l'issue d'un apprentissage scolaire par exemple, l'individu a découvert des objets (des savoirs), des contextes qui les diffusent (façon de les interpréter, de les transmettre), mais aussi s'est découvert (aptitudes, ressenti,...).

Dans cette partie nous allons aborder la notion d'apprentissage scolaire en commençant par les formes et processus d'apprentissage qui se situent en amont de cette notion. Dans cette perspective, nous allons nous intéresser aux notions de perception et d'intention qui agissent le sujet apprenant. Puis nous poursuivrons par ce qui est dit sur l'apprentissage et plus particulièrement sur les apprentissages scolaires selon des courants de pensée.

III. 1 - Perception et intention

III. 1. 1- De la perception à l'intention du sujet apprenant

L'apprentissage part du sujet. L'acte d'apprentissage est objectivé par les perceptions du sujet (son ressenti), par son contact aussi avec ce qui l'entoure (objets divers, sujets). Selon Lalande (1902), la perception correspond à un acte par lequel un individu organise immédiatement ses sensations, les interprète et les complète par des images et des souvenirs, confronté à un objet qu'il juge spontanément distinct de lui, réel et ou connu de lui.

La perception sollicite à la fois les sens (cinq) du sujet, l'esprit (cognitions), sa conscience des choses avec lesquelles il est en contact, mais aussi des idées, situés dans l'instant, le temps. Elle constitue une rencontre entre le soi (subjectivité) et l'autre (sujet ou objet) (Merleau-Ponty, 1945). Cela comprend les capacités sensibles (comme l'instinct), un processus de recueil et de traitement de l'information sensorielle ou sensible (Freud, 1925), la prise de conscience qui en résulte, mobilisant ce que Merleau-Ponty (1945) qualifie de cogito : un moi transcendantal, l'âme, soit ce qui est à l'essence, la conscience dans la structure psychique du sujet.

L'intention correspond à ce qui relève de l'opinion, du désir, de l'action du sujet (Boudon, 1969), et tend vers quelque chose, l'attention, l'intérêt pour des choses, des objets. L'intention peut constituer un indicateur, le fil conducteur pour appréhender les perceptions du sujet, car elle manifeste sa singularité mais aussi ce qui produit un attrait ou de la répulsion à l'égard d'un objet (d'apprentissage par exemple). Singularité dans ce qui contribue à son élaboration, soit les expériences d'apprentissage en général et scolaires en particulier, et essentiellement acquises durant les phases de développement du sujet sur les plans psychique (Freud, 1925), affectif, biologique, social et culturel (Winnicott, 1965), cognitif, conatif (Wallon, 1941 ; 1942 ; 1945 ; Piaget, 1966), et leurs processus d'apprentissage dans un environnement social situé (Vygotsky 1930). Singularités qui produisent alors une diversité de perceptions.

Les intentions du sujet, de l'environnement des apprentissages scolaires (famille, école, social) peuvent être mobilisées par une adhésion à des idéologies, dont le fondement est constitué par le modèle incarné par la position, les dispositions, la communication par exemple d'une personne à laquelle le sujet se réfère, par des croyances aussi édifiées en fonction ou à partir de son environnement (Boudon, 1969 ; 1986 ; 1995). Mais ces intentions sont soumises (dépendent) aux ressources du sujet, ce qui a contribué à son édification par exemple (appartenance, apprentissages,

encadrement familial, scolaire), et aux contraintes structurelles de l'action (l'organisation de travail ; l'environnement social).

III.2 - Processus d'apprentissage

Dans ses propriétés l'acte d'apprentissage peut comprendre à la fois l'intention et la perception du sujet dans son rapport aux choses (environnement). Il s'inscrit dans la genèse de l'individu, soit dès sa naissance et se poursuivra jusqu'à la fin de son existence (Mendel, 2002).

III.2.1 - L'acte d'apprendre

En Latin apprendre signifie « prendre, saisir, attraper ». C'est ce que fait le jeune enfant en saisissant un objet avec sa main où le portant à sa bouche, il prend contact avec des matériaux (chaud, froid, rugueux, doux,..). Ce contact constitue une information et qui permet à l'enfant de se repérer, de se situer, faire des découvertes : bon/pas bon ; de ressentir : souffrance/plaisir. L'enfant est en train d'apprendre. La préhension peut s'effectuer entre lui et sa mère qui le porte, et dans un contact peau à peau (Anzieu, 1995). L'enfant apprend dans cet espace transitionnel (Winnicott, 1957), espace situé, entre lui et sa mère, ou lui avec des objets, attiré, sollicité par tout ce qui constitue son environnement proche, ou par un contact corporel et « saisissable ». Ainsi au fur et à mesure qu'il s'ouvre au monde et depuis sa naissance, voire post naissance vie intra-utérine (Martino, 1984), il apprend en faisant des expériences. Les premières en faisant appel à ses sens qui une fois testés, lui renvoient quantité d'informations participant à sa construction, à ses repérages dedans/dehors, satisfaction/insatisfaction de ses besoins, confronté parfois à de la frustration de ne pouvoir y répondre seul (Brazelton, 1971 ; 1974 ; 1985). Confronté aussi à la nécessité de prendre des risques, le sujet est immergé dans ces éléments inconnus qui vont contribuer à sa constitution et à la formation de ses perceptions de soi, de l'autre, de ses propres réactions (possibilités, limites), et de ses relations au monde. L'individu apprend car « il n'a pas le choix » pour vivre d'abord (se nourrir, communiquer...), puis pour se développer. Cette forme d'apprentissage correspond à ce que décrit Piaget, sur les stades de développement, l'intelligence sensori-motrice, caractérisée par la découverte de l'espace, des objets et des êtres, à travers la perception et le mouvement.

Pour le jeune enfant, l'action d'apprendre correspond à une sorte de posture « réflexe » dans l'existence, une pulsion de vie (Freud, 1915), une énergie, un élan, portée vers les éléments qui vont participer à l'édification du self (du soi), ou bien d'un « faux self » (Perls, 1951 ; Winnicott, 1957).

Celui-ci dépend de son environnement (familial par exemple) constituant un univers plus ou moins étayant (soutien, référent) (Winnicott, 1957). Cette période correspond à ses premiers apprentissages.

L'acte d'apprendre procède de la confrontation aux éléments mais aussi de l'imitation (Tarde, 1895), c'est-à-dire que le sujet prend modèle sur ce qui constitue son environnement (de l'individu au social, au culturel). L'acte d'apprendre, c'est aussi la rencontre interactive du sujet et de la réalité (la nature, autrui, la société) (Mendel, 1998), et dans laquelle il s'élabore, se construit. Un acte s'organise en trois étapes : il est précédé d'une intention, d'un projet d'action et qui se déroule au moment de l'acte ; l'expérience, le savoir-faire qui étaye l'acte ; la créativité et la rationalité qui l'organisent dans le temps et dans l'espace (Mendel, 1999). Rationalité dans le sens où l'acte d'apprentissage n'est pas dissociable du sujet apprenant et à son désir ou absence de désir, à ses sensations, voire à ses besoins renvoyant à la nécessité autant qu'à leur hiérarchie, et intervenant sur son élaboration psychique, physique (Mendel, 2002). L'acte d'apprendre informe sur les us, coutumes et habitus (Bourdieu, 1989) du sujet. Dans ses manifestations, il est identité, en tant que signifiant les origines socioculturelles et formes éducatives héritées du sujet (Bourdieu, 1964), puis transmises par le sujet. Apprendre, c'est déployer une activité en situation dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui aident à apprendre (Charlot, 1997). Apprendre concerne tous les êtres vivants (Beillerot, 2000).

III.2 . 2- L'apprentissage scolaire

En situation d'apprentissage scolaire, apprendre correspond à une démarche par laquelle l'apprenant élabore un savoir nouveau, une compétence, une attitude nouvelle. Cette démarche comprend une dimension cognitive par le traitement de l'information, une dimension affective par les attitudes développées, une dimension volontaire par l'implication manifestée (Berbaum, 1991). Dans cette perspective l'apprentissage scolaire procède de plusieurs opérations, et qui s'élaborent comme un processus : le choix (plus ou moins) de la situation d'apprentissage (activité et circonstances), d'un projet (objectif), le développement d'attitudes, le traitement des données (élaboration, mémorisation et expression), et la prise de distance (évaluation et gestion) (Berbaum, 1991). L'apprentissage alors consiste en une appropriation d'un savoir qui résulte d'une démarche de transformation des conceptions initiales du sujet, mais où le principal acteur du processus est l'apprenant. Le processus d'apprentissage correspond à une phase de déconstruction puis une phase de reconstruction (Giordan, 1998), et où s'établit une confrontation entre les nouvelles acquisitions et celles qui sont

acquises par le sujet dans sa période antérieure à celle de la période scolaire, et qui doivent aboutir à une modification des acquisitions initiales de l'apprenant.

Les apprentissages scolaires sont décrits comme des composants d'héritages, de cultures, d'objets symboliques, de sacralisation, de contemplation, de vénération d'un groupe ou d'une société tout entière. Cela comprend une diversité d'éléments aux multiples origines, situations et méthodes d'apprentissage (Beillerot, 2000). Selon les formes et les finalités, il est fait une distinction entre apprentissages formels, informels et non formels. Les apprentissages formels relèvent de ce qui est institué par l'organisation scolaire et qui débouchent sur une validation, certification. Les apprentissages informels ne sont pas structurés, planifiés, mais s'acquièrent dans la vie quotidienne, professionnelle. Les apprentissages non formels se situent dans les organisations, scolaire par exemple, mais ne sont pas évalués (Bézille, 2008, 2012).

III.2. 3 – Apprentissages et courants pédagogiques

Selon les courants des Sciences Humaines, les objets d'apprentissage concernent aussi bien la notion (description, sens de (s) l'apprentissage(s)), les disciplines, les méthodes, les démarches et pratiques pédagogiques, que les rapports aux apprentissages des apprenants (les intentions à leur égard aussi), le contexte des apprentissages les institutions (la place de l'école, son rôle), les choix politiques (les enjeux, les lobbies), les rôles, les missions, les pratiques de l'encadrement, les enseignants, les formateurs, et ceci sur plusieurs périodes de la société occidentale.

Ainsi l'apprentissage et apprentissages scolaires ont été et sont encore objets de conjectures. Les théologiens, philanthropes, philosophes, sociologues, pédagogues, psychologues, juriste, médecins de plusieurs spécialités (psychiatre, généraliste, biologiste,...), et des enseignants (instituteurs, professeurs)..., se sont mobilisés sur la question des apprentissages scolaires et de leurs méthodes (Astofli, 1996), et où leurs intentions visaient aussi bien la situation du sujet dans son rapport aux apprentissages (Charlot, 1997 Beillerot, 2000), le sens des apprentissages (Charlot, 1996, Morin 2007), un intérêt pour sa formation, ou encore les besoins de la société, une façon d'appréhender la société.

III.2.4 – Finalités et fonctions des apprentissages scolaires

Pour Comenius (1592-1670)⁵, les apprentissages scolaires, c'est apprendre au sujet à bien penser, et pour celui qui enseigne, c'est manifester une attitude d'intérêt à l'égard de l'apprenant, en le considérant comme un être unique, divin à l'image de Dieu. Rousseau dans son Emile (1755) insiste

sur les phases de développement de l'enfant dans ses acquisitions, et à la nécessité de considérer l'apprenant comme un être aimable. A la fin du 18ème siècle, les conditions de travail des ouvriers sont très dures, c'est la période de l'industrialisation. Robert Owens⁶ (1771-1858) propriétaire de filature, sensible aux situations des ouvriers, dont les enfants, veut les améliorer. Il pense que cela passe par les apprentissages scolaires, la relation, et par un traitement basé sur un encadrement (des enseignants) qualitatif, respectueux à l'encontre de l'ouvrier. Il développe des structures pédagogiques (cours du soir, réseau de coopératives, bourses du travail). « *En fonction de la forme d'encadrement des enfants, on obtient un type de résultats, en particulier son aptitude et attitude (intérêt) à l'apprendre, ses rapports à autrui. Il faut donc établir un lien (social) avec lui, des attitudes empathiques, et bien le traiter* ».

Pour John Dewey, philosophe⁷ (1859-1952) précurseur du mouvement Education nouvelle, l'apprentissage scolaire sert à apprendre la démocratie, et pour lui cela doit passer par l'action : apprendre en faisant, et par l'interaction avec son environnement, établir un lien entre le sujet et son milieu. Ovide Decroly⁸ (médecin, 1871-1932), pense que l'apprentissage doit passer par les centres d'intérêt de l'enfant, ses plaisirs, sa singularité et des influences de son environnement en tant que milieu de découvertes. Lev Vygotsky, psychologue (1896-1934), se focalise sur les fonctions cognitives de l'enfant dans les apprentissages, et aux effets de l'influence de son environnement sur ses fonctions. Maria Montessori (médecin, 1870-1952), est sensible aux questions d'exclusion, de marginalisation des individus (handicapés, autistes et population vivant dans des quartiers pauvres). Son intention est de développer leurs aspects sensoriel et leur motricité. Dans cette perspective, elle met à disposition un équipement et du matériel pouvant être manipulés, et laisse une autonomie aux enfants dans leurs découvertes. Freinet, instituteur, pédagogue, (1896-1966) pense que les apprentissages doivent passer par la coopération entre apprenants à une œuvre commune.

5)Coménius. *La grande didactique ou l'art d'enseigner à tous (1632)*. Sciences Humaines n°12. Hors série février mars 1996

6)Owen.R.*Apprendre à être heureux ensemble*. Paris : Le Monde de l'éducation n°360

7)Dewey, J. *Apprendre en faisant*. Paris : Le Monde de l'Education, n°360 (pp16-17).

8)Decroly, O. *Les précurseurs de l'Ecole Nouvelle*. Paris : Sciences Humaines N°12. Hors série

9)Cousinet, R. (2007). *Education Nouvelle*. Paris : Le Monde de l'éducation. N° 360.

10) Claparède, E.(2001)*L'enfant de la psychologie à l'éducation*. Sciences Humaines n°20

11) Freire, P.(2007).*Promouvoir une éducation libératrice*. Paris : Le Monde de l'éducation n°360.

Cousinet (1881-1973),⁹ pense que les apprentissages s'élaborent dans l'interaction. Claparède, médecin neurologue,¹⁰ (1873-1940) prend en compte la psychologie du sujet dans son rapport aux apprentissages. Jean Piaget (psychologue biologiste 1896-1980) pense qu'il faut adapter les apprentissages aux phases de développement de l'enfant. Il évoque un processus qui procède de l'imitation, l'assimilation, l'accommodation et du rééquilibrage. Pour Carl Rogers psychologue, les apprentissages quels qu'ils soient, doivent passer par une relation authentique, positive avec le sujet (apprenant), et sans jugement (1961 ; 1962). Paolo Freire¹¹ (1921-1997) juriste, décrit les apprentissages scolaires comme des actes politiques, et qui doivent permettre à l'apprenant d'être un sujet pensant sur son sort. Dans cette perspective le sujet doit être considéré comme un acteur, dans le sens où il doit être actif et pas passif. Pour De La Garanderie (philosophe, pédagogue), les apprentissages correspondent à un développement des aptitudes cognitives de l'apprenant, et qui doivent passer par la compréhension de son processus de gestion mentale des informations.

III.2.5 – La psychologie dans les apprentissages scolaires

Durant le vingtième siècle trois modèles dans les approches pédagogiques seront développés. Le béhaviorisme se focalise sur le comportement du sujet dans ses apprentissages, le constructivisme sur les phases d'apprentissage, le cognitivisme sur les processus d'apprentissage du sujet.

Dans le courant béhavioriste (Skinner, 1957), les mécanismes d'acquisition se fondent sur le conditionnement (réponse à des stimuli par des renforcements positifs/négatifs).

Le courant constructiviste va s'intéresser au processus de construction des connaissances (Piaget, 1923 ; Vygotsky, 1934) et qui s'effectue dans l'interaction entre le sujet et l'environnement dans lequel il évolue. Pour construire ses connaissances, l'individu utilise les connaissances antérieures comme moyen de représentation, de calcul et de réflexion sur sa propre action. Les connaissances anciennes jouant le rôle de processus d'assimilation des connaissances nouvelles ; ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà.

Le courant cognitivisme, apparu dans les années 50 aux U.S.A., reprend les travaux de Vygotsky (1924, 1931). Il appréhende les apprentissages comme des mécanismes de mobilisation de connaissances acquises dans la résolution de problèmes, mobilisation de stratégies mentales (De La Garanderie, 1970), et comme le courant constructiviste s'intéresse plus aux capacités de l'individu. Durant cette période des méthodes sont développées, expérimentées, venant se compléter ou s'opposer les unes aux autres.

Dans les méthodes dites traditionnelles, il s'agit de faire passer un savoir entre celui qui sait et celui qui ignore. Les méthodes actives s'effectuent en interaction avec le milieu (école), par les pratiques sociales (échanges avec autrui). Cela procède d'un réajustement constant pour le sujet apprenant (Cousinet). La méthode d'apprentissage à partir de projets, constitue une approche pragmatique (coller à la réalité) développée à ses débuts par des philosophes, des scientifiques qui s'opposaient à la dichotomie théorie/pratiques. Il s'agit d'associer la signification, la cognition et l'action (Dewey ; Boutinet, 1990), articulées autour des désirs et des intentions de l'apprenant, de l'enseignant, voire de l'Institution de formation. Dans cette approche l'apprenant donne du sens à ses apprentissages en leur donnant un but. La pédagogie par objectif procède par capacités à acquérir, en termes de comportements cognitifs et affectifs. L'approche différenciée part du sujet et où la formation s'élabore en fonction du profil de l'apprenant, c'est une approche individualisée. L'éducabilité cognitive regroupant plusieurs méthodes, prend en compte les aptitudes et spécificités mentales du sujet, sa façon de gérer et de traiter les données (Itard, 1801; De La Garanderie, 1970).

III.3 - Apprentissages scolaires dans l'Enseignement agricole

Les apprentissages transmis dans l'Enseignement agricole sont d'une part le produit de l'évolution historique des rapports au milieu naturel, aux formes traditionnelles (habitus), d'autre part correspondent à des choix politiques selon les préoccupations sociétales, de la profession agricole, de la recherche scientifique sur les finalités des apprentissages, et de la façon de les mettre en œuvre. Comme nous l'avons évoqué dans la présentation du contexte de la recherche, les domaines et les contenus des objets disciplinaires sont élaborés à partir des missions de production, transformation, commercialisation et de l'insertion professionnelle (Lois Pisani, 1960) et sociale (réforme sur Enseignement agricole en 1999). Les contenus disciplinaires comportent des notions techniques, scientifiques, technologiques et culturelles, et qui varient selon les périodes.

Les démarches et les méthodes pédagogiques qui composent les apprentissages scolaires sont basées sur une approche praxéo-cognitive (Blin, 1998), et dans laquelle ont été intégrées plusieurs démarches pédagogiques, impulsées aussi par une dynamique sociale (mouvements Education populaire, Education Nouvelle). Ces démarches comprennent différentes façons d'aborder la technique, la culture, les Sciences, la technologie et des mises en situation visant à acquérir des pratiques. Depuis la réforme de l'Enseignement agricole (1984), la pédagogie déployée est de conception constructiviste à finalités réflexives. L'apprenant découvre en faisant les objets

disciplinaires, en même temps qu'il se découvre (Blin, 1998).

III.3.1 – Le milieu naturel, une source d'apprentissages

Les objets scolaires portant sur les éléments naturels (faune, flore) dispensés par l'Enseignement agricole, prennent « leurs racines » dans le rapport que l'homme entretenait avec la nature. Confronté à la force de ces éléments, il devait composer avec eux. Le rapport et les formes d'apprentissage s'établissaient à partir de cette composition. L'homme sollicitait ses sens pour apprendre, comprendre. Il regardait, touchait, parlait, écoutait, observait les plantes, les animaux leur état, leur évolution (Enriquez, 1983). Animaux qu'il entourait de soins, leur donnait un abri, les nourrissait en échanges de travaux des champs (Giono, 1935). Entre l'homme et la Nature l'apprentissage s'effectuait dans une relation réciproque. Il s'opérait une réflexivité entre le rapport à l'animal, à la plante, et le rapport à soi, à ses forces et à ses limites physiques en particulier. Peu d'espace existait entre l'animal et l'homme. L'habitat de l'un et de l'autre communiquait, et parfois, c'était le même. Il pouvait y avoir fusion entre animal, plante et homme. Celui-ci pouvait leur attribuer un rôle autre que le service, des pouvoirs, une puissance mythique des symboles (la production renvoyant à la prospérité par exemple). Ces rapports à la nature constituaient un ensemble d'apprentissages, qui s'établissaient entre rapports de connivence, d'anxiété, de coopération, de mise à distance raisonnable. L'homme structurait sa vie avec et au rythme de la nature. Il tissait des liens de proximité, d'alliance (Enriquez, 1983).

III.3.2 - Apprentissages culturels

Les objets d'apprentissages enseignés dans l'Enseignement agricole sont composés de formes multiples : des éléments techniques, culturels, art traditionnel, art universel (musique, danse, théâtre,...), pratiques artistiques, et enseignement général : Lettres, sciences, ...).

Dans les premières décennies, les éléments culturels étaient liées aux particularités de la zone d'implantation des établissements scolaires (cultures locales : Basque, Breton, Alsacien, Occitan, DOM TOM, par exemples)¹², et à la présence d'acteurs locaux : associations socioculturelles, organisations professionnelles, (Coudray, 1975).

¹² Sources : *Magasins Champs culturels* édités par Ministère Agriculture FOPDAC, Bureau des missions développement des établissements d'enseignement et des exploitations agricoles

Les apprentissages culturels s'élaboraient dans les établissements (Lycée agricole) à la faveur et promus par le mouvement d'Education populaire (Chosson, 1990). Ce sont alors des rencontres avec des artistes, des écrivains, des philosophes, des responsables d'actions sociales, et sous la forme de débats, de spectacles et qui sont organisés par les apprenants. L'apprentissage a comme finalités, l'ouverture et le développement culturel des apprenants, la capacité à mettre en place des actions culturelles, des animations (INPSA, 1984). En 1990, une convention entre les Ministères de la Culture et de l'Agriculture¹³ donne accès aux apprenants à l'univers artistique et à sa pratique (initiation réalisation d'œuvres, encadrés par des auteurs (peintre, écrivains, musiciens, danseurs, ...), et des interprètes acteurs. Depuis 1990, les objets culturels (arts et pratiques) sont associés aux problématiques rencontrées par la profession agricole, les besoins du monde rural, et qui sont traités dans les programmes des formations : les relations entre pratiques agricoles et pratiques alimentaires ; l'éducation (la citoyenneté) ; l'insertion sociale (l'Europe, la mondialisation) ; les enjeux de la formation (professionnalisation)¹⁴, etc...

III.3. 3 - Formes pédagogiques

Les démarches et méthodes pédagogiques développées dans l'Enseignement public agricole (1960), ont évolué en fonction des orientations prescrites à cet enseignement, et des courants pédagogiques de l'enseignement général déployés sur l'hexagone. Ces dernières années, elles sont centrées prioritairement sur l'apprenant (*Cf./Cadre de la recherche*), l'individualisation.

Les méthodes et pratiques pédagogiques ont pour origine la praxis, (basée sur l'expérience : l'imitation, la répétition du geste en particulier). A ces pratiques suivront une diversité d'approches selon les finalités de l'Enseignement agricole. L'approche praxéo-cognitive, (Blin, 1998 ; Maurel 2000), et où la construction des savoirs s'élabore à partir de la pratique, des savoirs modélisés destinés à être transférables. La rencontre avec le milieu professionnel (visites, stages) favorise l'application de cette démarche.

13) Voir Chapitre Cadre de la recherche La convention Culture/Agriculture (circulaire) la Convention Culture Agriculture 7 juillet, 1990 est signée entre le Ministère de la Culture et le Ministère de l'Agriculture en 1990. Elle a pour finalités de de réduire les inégalités dans l'accès à la culture par l'offre de services culturels en milieu rural, de favoriser un partenariat entre acteurs, organisations culturels et établissements scolaires agricoles ;

14)Annexe N°10. Références sur Baccalauréat Technologique Agricole ; Brevet de Technicien Agricole Supérieur .

L'Enseignement agricole empruntera aussi à plusieurs courants pédagogiques des façons de transmettre les objets d'apprentissage en mettant l'apprenant au cœur du dispositif : la pédagogie du projet avec l'idée d'intégrer des notions disciplinaires dans l'action projetée ; la pédagogie par objectif, le contrôle continu par l'évaluation en cours de formation, présentant les contenus disciplinaires dans une dynamique de progression des acquisitions ; l'approche globale et systémique pour étudier la complexité des situations problèmes appréhendées sur les territoires.

L'approche pluridisciplinaire (Morin, 1982, Lenoir, 1998) est une méthode développée depuis ces vingt dernières années. Elle intègre des connaissances en croisant plusieurs disciplines sous la forme transversale et complémentaire. Dans cette démarche, l'apprenant est immergé dans une situation, dans laquelle il devra appréhender plusieurs notions disciplinaires. Par exemple pour être en capacité de réaliser une culture sur une production agricole, il doit acquérir des notions sur les propriétés des sols, des semences, de la biologie végétale, des temps de production, des méthodes de calcul des coûts, d'analyse des investissements, etc. Ce qui englobe les disciplines agronomique, économiques, biologie végétale, mathématiques, etc. Ou encore, pour que l'apprenant soit capable de cerner la réalité d'un territoire, il doit acquérir des notions dans plusieurs disciplines scientifiques, économique, histoire, géographie, biologie végétale,...des méthodes d'investigation : techniques d'enquête, lecture de paysage, analyse sémantique des discours ¹⁵.

15, Annexe N°11) Référentiel formations Baccalauréats professionnels Conduites et gestion d'exploitation agricole ; Services aux personnes et aux territoires

III. 4 – Socialisation scolaire

La socialisation constitue une intention explicite dans les apprentissages dispensés en Institution scolaire. Elle s'effectue dans la relation interpersonnelle (lien social) et en interaction avec l'encadrement de l'apprenant (sa famille, ses enseignants) et au sein de l'organisation (ses règles de vie en groupe).

III.4.1 – Définitions

Selon Durkheim (1922) la socialisation procède d'un processus par lequel l'individu doit acquérir de façon méthodique des règles, des normes et des valeurs, qui ont pour but de favoriser et de renforcer l'homogénéité de la société, soit les règles de vie en communauté (passant par le respect des droits, et des devoirs). Ce processus débute dès la naissance et se poursuit durant toute l'existence de l'individu. Les périodes de la petite enfance et de l'adolescence constituent les phases de socialisation les plus intenses, parce qu'elles sont les premières dans leurs contacts avec leur environnement et parce que l'enfant est plus malléable. Aussi cet apprentissage vécu par le sujet comme première expérience, va lui servir de terrain et de référence, et parfois de résistance ; cela parce que ses premières perceptions lui servent de repères dans sa construction identitaire et peuvent être en harmonie ou en rupture avec les autres formes de socialisations ultérieures, dont celles qui s'effectueront en milieu professionnel par exemple (Percheron, Paris 1974).

C'est dans les situations de socialisation que sont transmises les idéologies véhiculées par la société et ses membres (famille, école, entreprise), en particulier des valeurs, des normes, des croyances. Les valeurs correspondant à des idéaux (ce qui est beau, laid, juste injuste, acceptable ou inacceptable), et formant un système qui constitue une vision du monde (Durkheim). Les valeurs permettent la compréhension de l'action sociale, sa signification pour un individu (Weber, 1921), la spécificité d'une culture dispensée par la religion, l'école (Parsons, 1951), constituant le fondement du système société, sa cohérence.

III.4. 2 - Pratiques de socialisation

Selon Tarde (1890) la socialisation est un apprentissage social qui fait appel à la répétition, à l'imitation, mais aussi à la menace, à la contrainte, à la sanction (Durkheim, 1922), et au jeu

(Vygotsky, 1933 ; Piaget, 1966 ; Berne, 1966). L'individu enfant fait l'apprentissage des rôles sociaux, en utilisant le jeu, qui lui permet d'intérioriser les attitudes de son environnement (père, mère, puis l'encadrement scolaire). Il apprend à se penser comme membre du groupe d'appartenance, et comme différent des autres par le rôle qu'il est lui-même appelé à remplir (Mead, 1934).

Dans son processus, la socialisation correspond à une situation d'immersion dans laquelle des modèles culturels de la société sont intériorisés, et par ces processus garantit la continuité des cultures, la permanence et la cohésion de la société dans laquelle les individus sont appelés à vivre et à communiquer (Piaget, 1965). Ces éléments de la culture transmise, devenant partie intégrante de la structure de la personnalité, car l'individu enfant va s'imprégner de façon inconsciente des valeurs du groupe auquel il appartient. Il est le produit d'une forme de socialisation dans un premier temps, parentale, et auquel il s'identifie, qu'il idéalise, et qui lui permette de se distinguer au sein des autres groupes externes (comme l'école).

III.4. 3- Socialisation, identité sociale et professionnelle

La socialisation participe à la formation de l'identité sociale de l'individu, par l'intégration d'éléments culturels, habitus (Dubar, 1998). L'habitus étant défini comme des manières d'être, de penser et de faire communes à plusieurs personnes de même origine sociale, issues de l'incorporation non consciente des normes et pratiques véhiculées par le groupe d'appartenance (Bourdieu, 1980).

La socialisation peut se poursuivre dans le milieu professionnel et s'effectuer par identification les uns, les autres dans le champ du travail et de l'emploi, et contribuer à la formation de l'identité professionnelle de l'individu. L'identité professionnelle procédant d'un ensemble d'interactions (relations de travail, entre individus et jeux d'acteurs), comporte une dimension culturelle (Sainsaulieu, 1977), et regroupe plusieurs modalités : l'appartenance à la maison, l'identification aux pairs, au groupe, la réalisation d'une œuvre individuelle ou collective, la trajectoire individuelle, et est fondée sur des représentations collectives distinctes construisant des acteurs du système social d'entreprise.

III.4.4 - Le lien social (les relations)

Le lien social constitue une forme de socialisation, et qui commence au sein de la cellule familiale.

Il s'établit à partir des besoins et des désirs de l'individu (évoqué plus haut dans la nécessité de l'acte d'apprendre), au départ dans une relation duelle avec son environnement familial (Freud, 1900, 1915, 1924 ; Winnicott, 1970), sous formes de transactions (Berne, 1966), puis dans l'institution scolaire et le contexte professionnel, sous formes d'interactions (Simmel, 1895 ; Crozier, 1977); de formes de communication plus ou moins élaborées Goffman, (1973 ; 1987).

III.4.5 - Les transactions

Selon Eric Berne (1966), les transactions constituent des échanges de signes, sous une forme verbale ou non verbale entre les personnes. L'analyse transactionnelle développée par Berne (1961) pour appréhender leurs mécanismes, met en évidence les différents niveaux qui sont en jeu dans les relations interpersonnelles. Dans son organisation, le système psychique est organisé en trois instances composées du Parent, de l'Adulte, de l'Enfant et ceci en chaque individu. Eric Berne part du principe que l'individu possède plusieurs « états du moi », avec leurs variantes : l'instance Parent correspond aux pensées, émotions, et comportements d'une personne qu'elle a fait sien par imitation de figures parentales ou éducatives marquantes. L'instance Adulte se caractérise par la « gestion » des émotions, pensées et comportements qui sont congruents avec la réalité de l'ici et maintenant (Rogers, 1961). Dans l'instance Enfant, ce sont les pensées, les émotions, et les comportements de l'individu, et qui sont une reviviscence de sa propre enfance. Ces états ne sont pas en relation avec l'âge de la personne, et sont réactualisés dans la relation interpersonnelle. Ils constituent un filtre dans la conduite des rapports sociaux, et ont été intériorisés à travers l'éducation reçue. Chaque personne précise Berne, est porteuse de ces états et s'expriment dans la relation appelée transaction. En fonction de l'état dominant « parent, adulte, enfant » qu'il va solliciter (ou qui émerge de façon inconsciente), l'individu produira un de ses états du moi dans la relation interpersonnelle.

III. 4. 6 - L'interaction

Selon Simmel (1895) l'interaction est définie comme une action réciproque dans laquelle des échanges d'informations, des émotions entre individus s'élaborent. Erving Goffman décrit les interactions comme un système de communication composé de normes et de mécanismes de régulation, et où dans la relation il y a un engagement de contact de personne à personne. Contact (face à face) dans lequel chaque personne essaie de donner une image valorisante d'elle-même (1973). L'un des enjeux de l'interaction étant de faire bonne figure (ne pas perdre la face). Dans cette perspective chacun coopère dans une sorte d'accord de surface (règles cérémonielles). Goffman compare les situations d'interaction à une scène théâtrale et où les individus sont des

acteurs qui tiennent des rôles ; les relations sociales sont soumises à des règles précises (en fonction du rôle on interprète d'une certaine façon). Il distingue les espaces d'interactions qu'il qualifie de lieux sociaux comme des régions antérieures et régions postérieures ; la région antérieure (la scène) où se déroulent les représentations ; les acteurs doivent tenir leurs rôles sociaux (professeur dans sa classe) devant le public (apprenants). La région postérieure (ou coulisse) est fermée au public. L'acteur peut relâcher son contrôle. Selon les contextes (situation et personne en face) l'individu (l'acteur) adopte un rôle différent, et qui se manifestent de plusieurs façons (intonation, sémantique, attitudes) (1987). L'intention précède l'action définie comme une conduite visant consciemment à atteindre une fin (Boudon, 1969).

III. 5 – Lien social dans l'Enseignement agricole

Le lien social est un composant des apprentissages scolaires dispensés dans l'Enseignement agricole. Il prend son origine dans les pratiques du monde rural (Roubaud, 1989 ; Chosson, 1990), est intégré dans les missions de cet enseignement. Il est mis en œuvre (expérimenté) dans ses programmes de formation.

III.5 . 1- Liens ou pratiques sociales

Historiquement l'homme (paysan) entretenait des relations qui recouvraient des formes multiples avec son environnement, caractérisé par la nécessité, les pratiques locales. Le lien social traduisait les rapports à l'espace, au temps et entre individus, produisant un maillage, des réseaux qui se manifestaient par de l'entraide entre voisins, mais aussi par un certain nombre d'éléments structurants (Di Méo, 2004), et qui pouvaient s'exprimer par des croyances, des normes, des symboles, la mise en place de règles, la constitution de valeurs communes, d'idéologies (Di Méo, 1996). Les liens étaient identifiés par des symboles, des images, des actes, mais aussi par des attitudes, des démonstrations d'affects, des conduites d'engagement, d'implication, de coopération ou de rejet à l'égard du groupe d'appartenance (ou non appartenance) : tels que la famille, le clan, ou les organisations professionnelles, syndicales, sociales. Dans la société paysanne la transmission des apprentissages s'organise en une reproduction du modèle existant et ceci de génération en génération, et qui participe à la consolidation des liens sociaux dans les groupes. Les paysans apprennent à travailler la terre en imitant les anciens. C'est le monde de la routine qui s'enrichit parfois de petits trucs, issus d'innovations que l'on se transmet de père en fils. La formation se fait

alors par l'apprentissage du jeune au contact de l'adulte, aidé dans ses travaux. Le poids de l'interaction entre les deux personnes est déterminant et soumis à la transmission orale. C'est la continuité, la reproduction des connaissances à travers le lien social. Cette forme d'apprentissage constitue un mode d'éducation et d'instruction. La scolarisation des paysans n'existe pas, et est d'ailleurs perçue comme une charge et comme un danger par les propriétaires, qui craignent de leur part plus d'autonomie (Roubaud, 1989).

III. 5. 2 - Lien social dans les programmes de formation

Dans le dispositif de formation de l'Enseignement agricole, la socialisation correspond d'une part à l'immersion d'une culture héritée et professionnelle, à la prégnance de modèles (le responsable de stage chef d'exploitation agricole), de formes et modes d'apprentissages que l'apprenant doit intégrer, et traiter à partir de techniques de communication, et de leur mise en œuvre sous formes d'actions prises en charge par les apprenants, au sein de l'établissement, et dans son environnement¹⁶. Les liens sociaux dans les établissements scolaires sont aussi favorisés par le contexte : des petits effectifs qui permettent une certaine proximité entre élèves et professeurs, et sous forme d'encadrement individualisé, et où tout le monde se connaît (absence d'anonymat). Les activités de l'établissement avec le territoire et dans l'établissement (débat, organisations de manifestations culturelles) favorisent les relations avec l'extérieur et entre acteurs : population locale et population des établissements. Le lien avec les anciens élèves, devenus exploitants agricoles, se poursuit dans l'accueil des apprenants stagiaires, en une certaine reproduction ; puis le lien s'élabore dans le cadre associatif, organisé dans le but de rester en contact avec les promotions des années précédentes. Enfin les contenus dans les programmes participent à la formation de liens sociaux entre apprenants, dans les activités collective, travail d'équipe, nécessaire pour concevoir, réaliser des projets impliquant plusieurs acteurs.¹⁷

¹⁶Annexe N°12 - 1/: Module D22filière BTSA ; Module secteur professionnel S2. Filière BEPA

III.6 - Formes de socialisation, la communication

Bateson met l'accent sur les différentes formes de communication ne se limitant pas à la transmission verbale explicite et intentionnelle, et à la situation de communication décrite par Shannon (émetteur, récepteur, code, référent, feed-back), mais un ensemble de manifestations contextualisées, liée à la situation (état mental) du récepteur et qui va jouer sur la réception du message (1962). Il identifie un processus dans ce qu'il nomme la situation de communication paradoxale « double-bind », et où l'intention verbale (le message) vient en contradiction avec celui qui l'émet. Ce qui met le récepteur dans une posture paradoxale et de clivage psychologique.

Dans cette perspective l'interaction peut être appréhendée comme un système constitué de normes, appelée aussi interaction symbolique, constituant des formes de mécanismes qui comportent une diversité de situations, allant de la coopération, la compétition aux conflits.

III.6.1 – Formes de communication, le conflit

Les conflits sont décrits comme le propre des relations sociales (Simmel ; Weber; Freud) et portent sur des questions en particulier de pouvoir, d'autorité, de place. L'objet de tout conflit étant de modifier les rapports de force en interne (conflit intrapsychique), et en externe ce qui oppose le sujet à son environnement.

III.6. 2 – Conflit du sujet

Le courant de la psychanalyse définit le conflit chez le sujet lorsqu'il y a opposition entre un désir et une exigence morale, ou entre deux sentiments contradictoires ou latents, et qui peuvent se manifester par des symptômes, des désordres de la conduite, des troubles du caractère. Il considère que le conflit est constitutif du sujet (conflit entre le désir et la défense, conflit entre les différentes instances (topiques : 1/ l'inconscient, le conscient, le subconscient, (Freud, 1900) ; 2/le moi, le ça, le surmoi (Freud, 1923 ; 1927) ; conflit entre les pulsions de vie, de mort)(Freud, 1915) ; conflit oedipien (Freud, 1900) s'affrontant à l'interdit.

III.6. 3 – Conflit social

Les courants de la sociologie définissent le conflit comme l'expression d'antagonismes ouverts entre les individus ou des groupes pour la recherche, la possession de biens matérielles ou symboliques (richesse, pouvoir, prestige, autorité). Ils constituent une donnée permanente des pratiques sociales

(Touraine, 1987).

III.6. 4 - Conflits selon les courants sociologiques

Pour le courant sociologique le conflit peut avoir comme origines une volonté de démocratisation et d'égalité de conditions sociales (Tocqueville, 1805-1859), la lutte des classes (Marx, 1872), les conséquences pathologiques d'un affaiblissement ou d'un excès des règles sociales (Durkheim). Pour Simmel, les conflits sont porteurs d'enjeux comme de rétablir l'unité : relations entre individus, fonctionnement d'une organisation. Pour Touraine un conflit peut avoir pour but de renverser le système de domination pour permettre aux individus de reprendre la maîtrise de leur vie, en défendant certaines valeurs : la nature, la démocratie, l'éducation, la santé, par exemples.

Les conflits peuvent être des conflits de socialisation, et apparaissent lorsque chaque individu se trouve soumis aux influences contradictoires de plusieurs instances de socialisation : l'enfant subit à la fois l'attraction de son milieu familial, de l'école, des attentes contradictoires de l'école et de la famille, portant par exemple sur des questions de langage : l'écart entre le niveau syntaxique, fluidité verbale, sémantique (Bernstein, 1971). Des conflits peuvent aussi survenir entre groupe d'appartenance et groupe de référence, et qui peuvent être à l'origine de conflits intra-psychiques, de sentiments de honte ou de trahison (De Gaulejac, 1987). Le changement de catégorie sociale pouvant être vécu comme une trahison de la part de sa famille ou de lui-même, un manque de loyauté. A l'inverse l'enfant peut rejeter la culture scolaire pour préserver sa culture d'origine (Willis, 1978). Il peut adopter un comportement dual selon les situations où il se trouve : respecter les valeurs traditionnelles de ses parents, et se composer un rôle dans les autres milieux (école, groupe de pairs, par exemples), chercher des compromis entre les attentes des différents milieux de socialisation, ou encore adopter un comportement de déviance (utilisation de drogues, délinquance,...).

III. 6. 5 - Conflits d'apprentissages scolaires, la prophétie auto-réalisatrice

Parmi ce qui oppose le sujet à son environnement, la prophétie auto-réalisatrice constitue un jugement dans lequel le sujet ne se retrouve pas mais qu'il tend à subir. La prophétie auto-réalisatrice procède de l'évaluation du sujet apprenant, qui se perçoit inapte dans les activités, qu'elles soient scientifiques et techniques (Las Vergnas, 2011), ou pour tout autre apprentissage. Cette prophétie sur ses aptitudes a un impact sur son rapport aux apprentissages scolaires, et par effet à rebours son rapport à soi.

L'idée de prophétie auto-réalisatrice a pris naissance dans les études menées par l'Ecole de Chicago,

et particulièrement dans les travaux de Thomas (1928), qui mettent en évidence les liens entre la perception singulière des situations à l'origine de réactions des individus « *Placés dans la même situation les individus réagiront différemment selon leur représentation de la situation* ». Thomas élabore le théorème suivant : « *La représentation que l'on se fait de la situation contribue à construire sa situation* ».

Les prophéties auto-réalisatrices sont abordées dans la littérature (« Hamlet », 1603 ; « Macbeth » 1606, Shakespeare) ; « Chronique d'une mort annoncée », Garcia Marques, 1987), sur les perceptions de situations futures qui annoncent souvent des horizons sombres.

Mais c'est Robert K. Merton (1949) qui conceptualisera l'idée de prophétie auto-réalisatrice à partir de ses travaux sur la théorie de l'action : « La prophétie auto-réalisatrice est une définition d'abord fautive d'une situation, et cette perception erronée suscite un comportement qui l'a rend vraie. La représentation de la situation crée la situation ». Enfin la prophétie auto-réalisatrice est évoquée lorsqu'il est question des traces des apprentissages scolaires laissées sur des apprenants.

III.6. 6 - Logiques de conflits dans l'organisation de travail

Selon Michel Crozier (1977), le conflit se caractérise par les différences de buts poursuivis par les acteurs liés par des relations d'interdépendance. Ils disposent d'une certaine autonomie mais de ressources inégales selon leur position dans l'organisation. Leur marge de liberté est limitée par des contraintes liées à la structure et au but poursuivi par chaque organisation. Les conflits portent sur des relations de pouvoir, de domination (Weber, 1922), décrite entre une domination traditionnelle exercée par une autorité assujettie à des règles coutumières. Une domination charismatique qui se manifeste par la soumission à un groupe de disciples au pouvoir personnel d'un chef (aura, héroïsme, force de conviction). Une domination légale rationnelle qui s'établit à partir du statut professionnel fixant les droits et les obligations.

CHAPITRE III

PRESENTATION DE LA METHODE

Terrain, population, méthode d'enquête, procédures d'analyse

Ce chapitre présente le dispositif de recherche, la démarche et les méthodes utilisées pour sérier les composants dans ce qui constitue l'activité enseignement et les perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant. Puis ce qui influe sur ces composants, le cas échéant des similarités, des référents communs entre les perceptions de l'activité professionnelle et des perceptions des apprentissages scolaire.

Sur l'ensemble de la recherche nous allons suivre la progression proposée par Quivy, Van Campenhoudt, (1995), de la question de départ à sa phase exploratoire, de l'élaboration de la problématique et ses questionnements, de la présentation d'un modèle théorique (confrontation de notions et de leurs interactions), à l'observation correspondant aux entretiens pour notre étude, enfin de l'analyse des données recueillies et la réponse à la question.

L'enseignant est au cœur de notre dispositif de recherche. Il va constituer notre « champ d'exploration », notre source d'informations sur ses intentions, ses mobiles, ses centres d'intérêt, ses croyances, ses pratiques d'enseignement, et sur ses perceptions des apprentissages scolaires. Dans une démarche compréhensive, nous aborderons ses expériences et professionnelles. Nous laisserons toute autonomie à chaque enseignant pour décrire les choses telles qu'elles se présentent à sa conscience (son ressenti, sa pensée).

Pour saisir les composants qui constituent les expériences professionnelles et des apprentissages scolaires de chaque enseignant, nous avons choisi d'utiliser le récit de vie. Puis pour le traitement des informations recueillies, nous avons voulu croiser plusieurs approches et techniques. Dans une perspective phénoménologique nous nous intéresserons à tout ce qui émerge, en repérant les indices dans le discours des enseignants. Puis nous procéderons au traitement et à l'analyse des données, en commençant par une analyse thématique, puis à l'objectivation et l'ancrage des perceptions identifiées. Enfin nous procéderons à une analyse stratégique des acteurs influant sur la formation de ces perceptions.

Dans une première partie de ce chapitre, nous allons rappeler les hypothèses opérationnelles que nous souhaitons étudier, ceci dans le but de faire le lien entre cadre scientifique et méthodologies.

Dans une seconde partie, nous présenterons le terrain d'enquête en tant que contexte de l'étude dans lequel les participants enseignants exercent.

Dans une troisième partie, nous expliquerons la démarche de l'enquête de terrain.

La quatrième partie portera sur la présentation de la méthode de recueil de données : le récit de vie, sur le plan de sa spécificité dans son contexte historique et en référence à plusieurs courants sociologie, anthropologique, ethnosociologique, socio-clinique, biographique en particulier. Nous expliquerons les raisons qui nous ont amenée à choisir cette méthode.

Dans une cinquième partie, nous présenterons les caractéristiques des participants à notre étude.

Enfin dans la dernière partie, nous présenterons les méthodes utilisées, et la façon dont nous allons les employer. Nous expliquerons le choix de croiser plusieurs méthodes pour le traitement et l'analyse des données.

III.1 HYPOTHESES OPERATIONNELLES

Trois hypothèses opérationnelles ont structuré la démarche de notre recherche. Une hypothèse où nous allons observer le sujet (l'enseignant) dans l'organisation de travail. Une hypothèse où nous allons explorer ce que les enseignants perçoivent des apprentissages scolaires. Enfin une hypothèse où nous allons nous intéresser à la fonction du lien social sur la formation de la perception des apprentissages scolaires.

I. 1 - Formes de l'activité enseignement

La première hypothèse aborde les perceptions de l'activité professionnelle. Nous voulons démontrer que l'enseignant élabore des perceptions de son activité à partir de ce qui le constitue (par exemple son expérience des apprentissages scolaires), et qui correspond à une composition, et à partir de son environnement professionnel (position et réactions de l'organisation, de ses acteurs). C'est-à-dire que le sujet peut percevoir son activité d'enseignant à partir de ses besoins, de ses désirs, de sa formation (scolaire), de ce qui est à l'origine de son élaboration (vécu, événements, environnement), mais aussi du contexte professionnel plus ou moins en adéquation avec ses perceptions. Dans ces compositions, réactions, nous observerons leurs formes élaborées, leurs manifestations (interactions) entre le sujet et l'environnement professionnel.

I.2 - Formation de la perception des apprentissages scolaires

Dans cette hypothèse nous allons nous intéresser à ce qui peut (peut-être) être au fondement de la formation des perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant. Nous voulons démontrer que les perceptions de l'apprentissage, et en particulier des apprentissages scolaires de l'enseignant, (quels que soient les éléments qui les composent), dépendent de son vécu, mais aussi de son environnement (familial, scolaire, et social), en tant qu'univers de références, d'héritages (habitus), d'étayage. Dans cette perspective, nous nous intéresserons ici aux éléments (composants et organisateurs) qui constituent les perceptions des apprentissages scolaires.

I.3 - La place du lien social

Cette hypothèse aborde la fonction du lien social dans la réception et les acquisitions des apprentissages scolaires, plus spécifiquement la question de l'attachement (au sens de l'étayage affectif et structurel développé par Winnicott) et de ses formes, dans les situations de transmission des apprentissages. Nous voulons démontrer que les perceptions des apprentissages scolaires du participant dépendent de la permanence de liens ou des ruptures (soit les formes de transactions et interactions (*Cf./Cadre théorique*) avec son milieu familial, avec le milieu scolaire. Ici nous interrogeons la place et la fonction de l'environnement de l'enseignant (participant) : relations affectives, sociales, plus ou moins positives, ou conflictuelles durant la période scolaire, et dans les situations d'encadrement de l'enseignant dans son statut d'enfant avec ses parents, d'élève (apprenant) avec ses professeurs, et dans sa place de sujet social (groupe d'appartenance socioculturelle).

III.II - PRESENTATION DU TERRAIN D'ETUDE

L'étude ne faisant pas l'objet d'une commande, nous avons dû solliciter plusieurs établissements scolaires, et par-delà les directeurs de ces établissements auxquels nous avons adressé un courrier présentant d'une part le projet de recherche, d'autre part une demande requérant la participation d'enseignants à notre enquête.

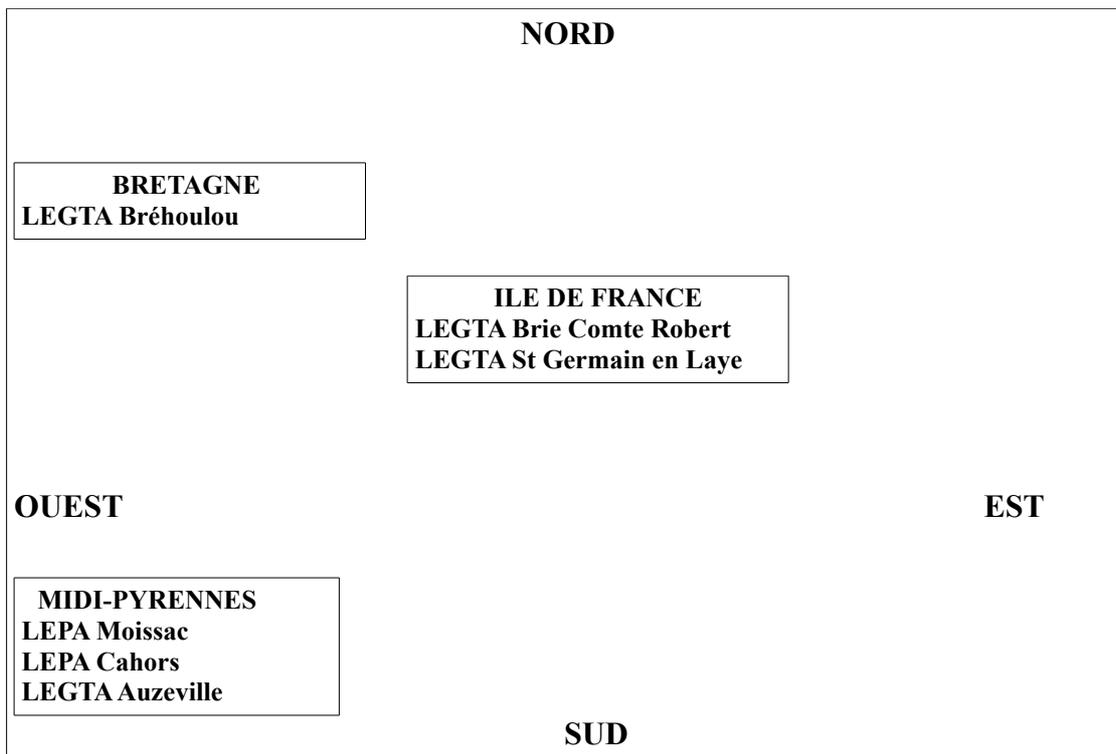
III.1- Le choix du terrain

Nous avons contacté une vingtaine d'établissements -Lycées agricoles-, répartis sur l'ensemble de l'hexagone. Nous les avons choisis en fonction de leur situation géographique (situés en milieu rural, ou en milieu urbain) et de leur représentation des situations des établissements scolaires, soit la présence de filières de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel.

La situation d'implantation des établissements reflète l'évolution de l'occupation des espaces par les hommes (agriculteurs, et autres catégories sociales), leurs besoins (terres utilisées pour l'agriculture, terres utilisées pour l'habitat et pour les infrastructures). Autrefois beaucoup d'établissements étaient entourés de terres agricoles. La disparition progressive des agriculteurs et l'accès des propriétés par des particuliers, sous formes de résidences dans des lotissements ou la transformation des espaces ruraux en zones d'activités, a changé l'environnement (voisins) des Lycées agricoles.

Chaque établissement présente une situation différente, en particulier du point de vue des filières préparées, car cela dépend de sa situation géographique. Il peut être situé soit en milieu rural, soit en milieu urbain, avec un terroir particulier : types de productions agricoles. Cela dépend aussi comment l'établissement applique les orientations nationales (Ministère de l'Agriculture).

II.1.1 - Positionnement spatial Etablissements scolaires agricoles sur l'hexagone (la métropole)



Le schéma présente la situation géographique des établissements que nous avons rencontrés.

II.1.2 - Participation des établissements

Sur une vingtaine d'établissements, six ont répondu favorablement à notre demande. Cinq sont proches d'une agglomération (ville). Les Lycées agricoles d'enseignement général et technologique (L.E.G.T.A.) de Brie Comte Robert, de St Germain en Laye, de Toulouse-Auzeville, de Bréhoulou dans le Finistère, le Lycée professionnel (L.P.A.) de Moissac dans le Tarn et Garonne sont situés en milieu urbain ou rurbain, soit à moins d'1 km du bourg. Le Lycée agricole Le Montat (L.P.A.) dans le département du Lot est situé en milieu rural (10 km de la ville de Cahors). Sous forme de tableaux, nous présentons ci-dessous les éléments qui les caractérisent.

II. 2.3 - Fiche d'identité des établissements où exercent les enseignants participants.

<p>LEGTA Brié Comte Robert (77) Classe : Seconde générale Filières : Baccalauréat Scientifique biologie écologie agronomie territoire citoyenneté Baccalauréat Technologique Agronomie Alimentation Environnement Territoire Seconde professionnelle Baccalauréats Professionnels : Aménagement, Conduites Culture Horticoles et Jardin ; Production Animale Gestion exploitation BTSA : Aménagement paysager ; Analyse conduites exploitation ; développement et animation territoires ruraux Effectif : 350 élèves</p>	<p>LEGTA Toulouse/Auzeville (31) Cité des sciences vertes Classe : Seconde générale Filières : Baccalauréat Scientifique Ecologie Agronomie Territoire BTSA:Analyse Conduite des systèmes d'exploitation ; Agronomie Productions Végétales : ANABIOTEC Classe Préparatoire Biologie, chimie, physique, science de la terre) Classe préparatoire post BTS -DUT Langues vivantes : anglais, espagnol Effectif : 350 élèves</p>
<p>LEGTA ST Germain en Laye (78) Classe : Seconde générale et technologique Filières : Baccalauréat scientifique Baccalauréats Technologiques : Aménagement ; Production Secondes professionnelles : nature, jardin paysage forêt ; production végétale Baccalauréats Professionnels : Production Horticole ; Aménagement Paysager BTSA Aménagement ; Production horticole Effectif : 500 élèves</p>	<p>LEGTA Bréhoulou (29) Classe : Seconde générale Filières : Baccalauréat Scientifique Baccalauréat Technologique Seconde professionnelle Baccalauréats Professionnels : Aquaculture ; Production Animale BTSA Aquaculture ; Analyse Conduite Gestion Exploitation Effectif : 300 élèves</p>
<p>Lycée agricole Le Montat (46) Classe : troisième technologique Filières : Seconde professionnelle Baccalauréats Professionnels : Gestion des milieux naturels et de la faune ; Services aux personnes et aux territoires Licence Professionnelle Viticulture- œnologie Effectif :250 élèves</p>	<p>Lycée agricole Moissac (82) Classes : troisième, quatrième technologiques Filières : Seconde professionnelle production végétale ; nature et jardin Baccalauréats Professionnels : Aménagement Travaux Paysagers ; Production horticole ; Conduite Gestion Exploitation Agricole et Grandes cultures Effectif : 200 élèves</p>

III.III – L'ENQUETE DE TERRAIN

III. 1 - Durée de l'enquête

Nous avons effectué des entretiens en face et face et par téléphone, de septembre 2007 à l'été 2008. La population choisie et la méthode de recueillement de données sont présentées ci-dessous.

III.2 - Population étudiée

Notre intention dans le choix de la population des enseignants, a été guidée par leur double posture. Les enseignants ont d'abord été dans la situation d'apprenant, certains en qualité d'élèves, d'étudiants dans l'Enseignement agricole, et pour une majorité a suivi un cursus dans l'Enseignement général. Ils ont tous eu une expérience scolaire en qualité d'apprenant. Dans cette position, ils ont été récepteurs d'apprentissages, confrontés à leurs propres perceptions des objets scolaires, à leurs aptitudes et au contexte (l'école). Dans leur activité professionnelle, ils sont dans la posture d'enseignant où ils dispensent des apprentissages. Dans cette position, ils sont émetteurs de messages, et sont confrontés régulièrement à la situation de transmission des objets disciplinaires, voire autres composants scolaires, le cas échéant à leurs propres apprentissages scolaires et à ceux des apprenants. Dans cette fonction d'enseignant, ils sont à l'intersection entre les apprenants : les élèves, les étudiants, et le milieu professionnel : l'organisation (le Lycée agricole) (*C.f/Cadre théorique*).

III. 3 – Procédure de recueil de données, le récit de vie

III.3.1 – Choix du récit de vie

Le récit de vie est une méthode d'enquête qui entre dans le cadre des méthodes dites qualitatives (allant de l'entretien au récit de vie). Il permet de personnaliser les témoignages (l'implication de chaque participant), mais aussi de les singulariser (l'origine sociale, la construction psychique, le

vécu, etc.), de saisir les perceptions, les intentions du sujet. Le vécu renvoie à nombre d'attachements, de ramifications entre passé (héritages social, culturel, familial, encadrement familial, scolaire), et présent modes d'expressions de l'enseignant dans son activité (Legrand, 2007). Il renvoie aussi au social, l'élaboration et l'intervention du sujet à une époque sur les plans idéologiques et conjoncturels. Le choix du récit de vie va nous permettre d'explorer ce qui constitue les perceptions scolaires et professionnelles de chaque enseignant, leur fondement, leurs effets, le cas échéant les liens entre les deux vécus. L'enseignant est au centre du dispositif de recherche. Il est notre source d'informations, le témoin d'un vécu, d'une période, de contextes dans lesquels il a été, est acteur (Leclerc-Olive, 1997 ; Bertaux, 2005).

III.3.2 - La méthode récit de vie, origines et finalités

Le récit de vie prend ses origines dans le récit historique, de roman, de fiction. L'approche biographique n'est pas nouvelle, elle a été développée dans les années 1920, dans le champ de la recherche en sociologie, initiée par l'Ecole de Chicago. Cette méthode permettait d'accéder à la connaissance d'univers sociaux et professionnel, à partir d'expériences singulières et de déceler les processus qui s'engagent, qui s'enclenchent dans le fait de se raconter, comme de se découvrir. Le récit de vie sera ensuite pratiqué par plusieurs courants des sciences sociales. En 1975 Max Pagès, Vincent de Gaulejac, Michel Bonetti¹, vont l'utiliser sur le thème « pouvoir et expression », et qui mettra en perspective des contradictions sociales et existentielles. Des séminaires aussi sur le thème du Roman familial et de la trajectoire sociale (De Gaulejac, 1987), vont aborder les liens entre les conditions sociale, économique, historique et la construction du sujet. La question du roman familial est abordée comme la relation affective liant l'individu à ses proches (famille en particulier) et à laquelle le sujet doit répondre en terme de retour sur investissement effectué par le parent : le projet parental s'effectue sur le dos de l'enfant. L'enfant peut-il trahir le projet du parent ? La trajectoire sociale est définie comme un itinéraire ascendant par rapport à la configuration de la société sur la perception de la carrière socioprofessionnelle (l'individu fils d'ouvrier devenant cadre, ou chef d'entreprise par exemple).

A partir de l'exercice du récit de vie, le sujet peut aborder de nombreuses questions comme le sentiment de honte (De Gaulejac, 1996), l'identité, la névrose de classe (De Gaulejac, 1987). Pratiquement l'individu part de son arbre généalogique sur au moins trois générations, en essayant d'indiquer les prénoms, les statuts ou profession, les lieux de vie, le niveau culturel, et autres signes particuliers, ainsi que le métier exercé par le participant.

En s'appuyant sur l'exposé graphique, sont étudiés les articulations entre processus sociaux et

processus psychiques, les phénomènes objectifs et phénomènes subjectifs (Lainé, 1998). Le récit biographique se réfère aussi à l'enquête ethno-sociologique (Bertaud, 1997), basée sur une recherche empirique, et fondée sur l'enquête de terrain. Elle consiste en un recueil d'informations sur les formes sociales : rapports sociaux, mécanismes sociaux, logiques d'action, logiques sociales, processus ; l'objectif étant de comprendre un fragment de la réalité socio-historique du sujet.

Dans la recherche biographique, on tend à répondre à une question, celle de la constitution individuelle en partant de l'expérience du sujet et des éléments qui contribuent à son élaboration : contextes historique, social, culturel, linguistique, économique, politique, des relations qu'il entretient avec ceux-ci, avec ses semblables, avec lui-même et des représentations de cet ensemble et de lui-même, en tant qu'être singulier (Delory-Momberger, 2003 ; 2005). Cette approche permet au sujet une activité de structuration, d'interprétation et d'appropriation, de ses expériences (scolaire et professionnelle par exemples), menées en particulier à travers des opérations de configuration narrative (Delory-Momberger, 2009). L'exercice est alors envisagé sous l'angle d'expériences de vie, considérant que le sujet apprend dès sa naissance, et qu'il accumule des informations et des situations qui favorisent ou bloquent leurs réceptions, leur appropriation tout au long de son existence.

Dans son déroulement le récit de vie ou biographique a une fonction euristique, composée d'informations et de connaissances, qui permettent de saisir la construction du sujet, son environnement et son rapport à celui-ci, sa compréhension et intégration de son monde intérieur et du monde extérieur. Cela se traduit par une production de perceptions et d'interventions à la fois singulières puis collectives. Dans chaque récit se mêlent plusieurs histoires. Celle d'une société dans laquelle le sujet a évolué. Celle d'un contexte personnel qui a participé à la construction du sujet, les événements, les acteurs, les liens, les ruptures. Celle du sujet dans sa perception dynamique et stratégique, et où il raconte son épopée, un parcours singulier.

Au fur et à mesure que le sujet se raconte, les objets exposés font sens et orientent la pensée de son narrateur (Ricoeur, 1983 ; 1985 ; 1990). Son histoire est un témoignage et donne un sens à son existence. Il a participé à l'oeuvre commune à l'instar de nos participants (enseignants), qui peuvent transmettre ce qu'ils ont reçu en tant qu'élève, ce qui les ont édifiés, transmettre ce qu'ils ont élaboré à partir de leurs propres constructions et de leur interprétation des orientations et des programmes scolaires, dans une posture plus ou moins idéologique, et sous les formes de discours, d'attitudes, de pratiques. Cela procède d'une certaine continuité, une chaîne, à la production du lien social par la reproduction de modèles élaborés sur plusieurs générations pour certains, modèles prescrits par les institutions, mais aussi modèles originaux élaborés par le vécu de celui qui transmet, reproduit le message.

Dans chaque récit, il s'opère une forme d'arrêt sur image, un temps de bilan qui peut correspondre à une évaluation portant sur un projet (de soi, de vie, sur la société). Le sujet regarde son parcours comme un film, dans lequel il est le guide, et où il peut se percevoir selon les circonstances, soit en héros, soit en victime, parfois acteur ou spectateur..., confronté à plus ou moins d'obstacles qu'il tend à dépasser. Il explique, analyse devant l'auditeur, ce qui l'a construit, l'a façonné : les réussites, les échecs, les objets de plaisirs...Il décrit des blessures qui à leur évocation, peuvent réactiver des émotions. Il raconte sur lui et en même temps sur son époque, son environnement. Il parle de lui et du social. Il informe sur plusieurs angles : l'intérieur intra-psychique, l'enveloppe psychique, l'enveloppe sociale et les formes de leur perméabilité. Enfin dans l'expérience du récit, le sujet peut s'employer à des formes d'investigation (Galvao, 2010), et qui favorise une réflexivité (Perrenoud, 2001) entre vécu et analyse du vécu.

Pour conclure, la méthode sur le récit de vie pour notre recherche, devra appréhender trois ordres de réalités (Bertaux, 2005). La réalité historico-empirique de l'histoire qui a été réellement vécue par le sujet, son parcours biographique, soit la succession de situations, les événements objectifs du sujet, la façon dont il les a vécus, c'est-à-dire perçus, évalués, et mis en action sur le moment. La réalité psychique et sémantique constituée par ce que le sujet sait, pense, rétrospectivement de son parcours biographique (scolaire, professionnel), ce qu'il retire de ces expériences. La réalité discursive du récit, soit ce que le sujet veut bien dire sur les deux thématiques le jour de l'entretien. Ces trois ordres de réalités mêlent trois aspects le référent, le signifié, le signifiant.

III.4 – Guide d'entretien

Le récit de vie est traité dans un face à face (participant et enquêteur). Il peut être assimilé dans la forme à un entretien semi-directif (avec peu d'interventions de notre part). Nous laissons la parole libre dans la perspective pour nous de recueillir une diversité d'informations (Dubost, 1987). La phase exploratoire nous a permis d'identifier plusieurs thématiques et types d'éléments, à partir desquels nous avons structuré une grille d'entretien (*tableau ci-dessous*). Cette grille va nous servir de ligne conductrice pour le recueil d'informations (récit de vie de chaque participant), qui par la suite nous sera utile pour le traitement des données recueillies (répartition des données en particulier), et le repérage des variables. Tous les entretiens seront enregistrés, mais une moitié sera retranscrite intégralement. Les contenus des autres entretiens seront répartis dans des tableaux élaborés à partir

de la grille et des informations recueillies des entretiens retranscrits. Chaque entretien va durer entre une heure à une heure trente.

III.4.1 . Plan d'entretien et variables

Caractéristiques de l'identité du participant

- 1) Age, sexe, profession exercée, discipline(s) enseignée(s), profession des parents, origine géographique, niveau scolaire.

Parcours scolaire et place de l'environnement du sujet

- ✓ Premier pas à l'école (premiers jours) ; activités, relations encadrement, description des lieux ; rôle de la famille ; rôle des enseignants ; perceptions de la famille et des enseignants sur les apprentissages scolaires (finalités, intérêts, conflits)
- ✓ déroulement du cursus cycle primaire , cycle secondaire,cycle universitaire ;
- ✓ rapports aux disciplines, aux enseignants ; résultats ; réussites , échecs ;
- ✓ événements dans la famille, dans l'école ; interprétations, réactions du participant ;
- ✓ perception de l'organisation du système : idéologie, organisation, méthodes ;
- ✓ perception des épreuves examens, des sanctions, évaluations : diplômes ;
- ✓ perception dynamique de la classe ;
- ✓ effets de l'ensemble du dispositif et des événements dans la perception des apprentissages scolaires ;
- ✓ présence de projets d'études, professionnels durant le cursus : réussites échecs
- ✓ référence à l'environnement social, économique, culturel durant cette période

Activité enseignement et formes d'implication du sujet

- ✓ Premier pas dans l'activité d'enseignant ; choix et raisons du métier ;
- ✓ référence à l'environnement social et acteur durant cette période ;
- ✓ description et perception de son activité : rapport à (aux) discipline enseignée, méthodes, ;
- ✓ perception de son rapport aux apprenants, aux collègues, au système, à l'environnement social ; présence et perception échecs, réussites, réactions ;
- ✓ perception de son rôle encadrement, engagement , implication, soumission ;
- ✓ ses enjeux dans le métier (challenge ; espoirs, projets apprenants, types d'apprentissages carrière ; mise en évidence croyances, idéologies (valeurs, normes)

III.4.2 – Protocole de l'entretien

En guise de préambule, nous exposerons le thème de notre recherche, puis nous demanderons à chaque participant de se présenter ; ce qui comprend pour notre étude plusieurs variables : âge, sexe, origine géographique, niveau d'études, discipline(s) enseignée(s). Ce qui correspond pour nous aux caractéristiques de l'identité de l'enseignant. Nous ne demanderons pas à chaque participant de préciser la catégorie sociale de ses parents. Mais dans la mesure où dans nos hypothèses nous prenons en compte la place de l'encadrement familial dans le rapport aux apprentissages scolaires, nous relèverons la présence ou l'absence de leur évocation dans le récit de l'enseignant. Puis nous poursuivrons par le récit de l'expérience scolaire et professionnelle de l'enseignant. Cette entrée en matière formera un contrat, un pacte qui oriente et pré-centre

l'entretien. Nous laisserons à chaque participant le choix et l'ordre des événements, des situations qu'ils souhaitent évoquer.

Le récit de vie part du vécu, et donc les éléments racontés restent la vérité du narrateur. Dans son choix conscient, inconscient, le participant peut vagabonder entre souvenirs précis et impressions, sensations, émotions, avec des retours en arrière, puis des bonds en avant. Il peut y avoir quelques distorsions, éléments plus ou moins chronologiques, confusions d'événements, dissimulations volontaires. L'ordre des événements et les objets évoqués par le participant pouvant déjà constituer un indice pour notre étude, dans la mesure où le sujet (participant) peut s'employer à se remémorer un vécu enfoui, mais aussi à sélectionner les éléments (contrôle de sa parole), ou aborder un élément qui l'intéresse, ou le préoccupe. Tous ces éléments et manifestations vont constituer des informations, des indices pour notre recherche.

III.4. 3- Place et attitude du chercheur dans l'entretien

Dans la situation d'entretien, nous choisirons de rester silencieuse la plupart du temps, et ceci du début à la fin de chaque récit. Dans sa forme, le récit de vie nous l'avons dit, peut s'apparenter à l'entretien semi-directif (peu d'interventions dirigées de l'interviewer), mais aussi par certains aspects à l'entretien clinique (Benony ; Chahraoui, 1999 ; Berdot, Blancard-Laville, Bronner, 2000). Les évocations des participants peuvent faire resurgir des émotions parfois douloureuses, et où peuvent s'opérer des prises de conscience devant nous (Ghiglione, R. Matalon, B., 1998). Bien que pour notre étude le choix du récit de vie n'ait pas d'objectif thérapeutique, nous ne pouvons occulter les manifestations, les émotions ressenties par des participants. Ainsi si des événements, des situations renvoient à des moments difficiles, à une souffrance, nous laisserons la personne les exprimer. Ces réactions constituent pour la recherche des indices (informations) sur le vécu psycho-affectif du participant à l'évocation des expériences scolaire et professionnelle. Puis nous reprendrons le cours de son récit, dans sa dynamique thématique, temporelle, factuelle (succession de dates, d'événements). Nous porterons notre attention sur l'information recueillie, considérant que c'est le participant qui sait, qui définit et qui perçoit.

III.IV - REPARTITION DE LA POPULATION

La présentation des caractéristiques des participants dans ce chapitre, a pour but de préciser la typologie (nombre de participants), et la population (profils) qui a bien voulu s'impliquer, en particulier la variable âges, renvoyant aux générations d'enseignants. Nous avons prévu de réaliser une cinquantaine de récits. Nous en avons effectué soixante. Notre objet d'étude a suscité un intérêt plus important que nous l'avions escompté. Nous n'avons pas refusé les dix autres participants enseignants car leur désir constituait pour notre recherche un indice sur la motivation, les mobiles qui les incitaient à vouloir témoigner sur ces deux expériences scolaire et professionnelle. Ces participations supplémentaires allaient donc enrichir notre réflexion. Parmi les soixante participants, quarante-cinq exercent dans les établissements situés en province, et seize en Ile de France.

IV. 1 - Caractéristiques de la population étudiée

La population participante est composée de plusieurs générations d'enseignants, âgés entre 23 et 60 ans, et de différents profils disciplinaires (technique, enseignement général, professionnel), qui peuvent peut-être caractériser l'évolution des programmes de formation de l'Enseignement agricole depuis sa création. (C.f/Cadre de la recherche).

IV.1. 1- Répartition des participants selon le sexe

Sexes	Effectif
H	31
F	29
Total	60

Commentaires

Dans ce tableau nous notons que la proportion entre le nombre d'hommes et de femmes est équilibrée. Ce qui n'a pas été notre priorité dans le sens où nous n'avons pas focalisé la recherche sur un pourcentage équilibré sur le genre et où parmi nos variables, nous n'avons pas envisagé de traiter les perceptions des apprentissages et de l'activité selon le sexe des participants.

IV.1.2 Répartition des participants selon l'âge

Ages	Effectif
23/34	26
35/48	19
49/60	15
Total	60

Commentaires

Les âges nous intéressent à plusieurs égards. D'une part ils correspondent à la période de scolarisation qui témoigne des environnements sociaux, politiques, culturels et économiques dans lesquels le cursus s'est effectué. D'autre part, ils renvoient aux périodes d'entrée dans l'activité. Les années 60,70 correspondent à la catégorie de participants les plus âgés, les années 80 à la génération intermédiaire, la fin des années 90 à la catégorie des plus jeunes. Dans cette configuration, nous allons observer la place de ces environnements et période sur la formation des perceptions des apprentissages et de l'activité.

IV.1.3. Répartition selon l'origine géographique

Zone géographique	Effectif
IDF	9
Province	45
Etranger	6
Total	60

Commentaires

L'origine géographique des participants caractérise ce qui constitue la majorité du recrutement dans l'Enseignement Agricole, soit des établissements d'abord situés en province et un recrutement d'origine locale. La catégorie Etranger correspond à des enseignants issus des ex-colonies françaises, Afrique et Algérie.

IV.1.4 - Répartition des participants selon le niveau d'études

Niveau études	Effectif
Baccalauréat général	1
BTSA*	12
Licence	21
Master 1 (maîtrise)	
Master (DEA/DESS)	14
Ingénieur	7
Doctorat	5
Total	60

**Brevet technicien supérieur agricole*

Commentaires

Parmi les participants, nous observons une majorité d'enseignants titulaires de niveaux B.T.S.A., Licence, et Master. Les niveaux Baccalauréat et B.T.S.A. correspondent à la période de recrutement antérieure aux années 80. Dans les premières décennies de l'activité de l'Enseignement agricole (années 60, 70), les personnels enseignants étaient recrutés plus particulièrement pour leur expérience professionnelle et connaissance du monde agricole. Les diplômes requis n'étaient pas le premier critère de recrutement. Parmi ce qui constituait le corps enseignants, nous avons vu dans la partie cadre de la recherche, que les agriculteurs pouvaient faire quelques heures d'enseignement en parallèle de leur activité. Cette pratique renvoie à l'histoire de cet enseignement où l'alternance a longtemps constitué la structure de la formation professionnelle. D'autre part les formations étaient majoritairement centrées sur les techniques agricoles, (*Cf/Cadre de la recherche*). L'effectif en Licence correspond au niveau de diplôme requis depuis les années 80. Le niveau Master (DEA/DESS) est un phénomène plus récent (années 2000) de critère de recrutement des professeurs. Il correspond à des profils venus de l'enseignement général supérieur (universités), ainsi que de détachement de l'Education nationale pour une partie des participants. La présence d'enseignants ingénieurs agronomes qui sont minoritaires par rapport à l'ensemble des participants, Effectif qui reflète l'évolution des formations l'Enseignement agricole comme nous l'avons précisé dans le cadre de la recherche. La présence d'enseignants titulaires d'un Doctorat reste une minorité dans les Lycées agricoles, et sont majoritairement d'origine étrangère, en l'occurrence (africaine).

IV.1.5 Répartition origines socioprofessionnelles des familles

Professions des parents	Effectif
Agriculteurs	14
Artisans, commerçants	9
Cadres professions intellectuelles	15
Professions intermédiaires(santé, technique)	11
Employés	8
Ouvriers	3
Total	60

Commentaires

Pour ceux qui n'ont pas évoqué la situation professionnelle de leurs parents durant le récit, nous avons demandé cette information à la fin de l'entretien. On relève deux catégories dominantes dans les effectifs, 14 participants dont la profession des parents est exploitant agricole (agriculteurs, viticulteurs, éleveurs). Pour cette catégorie leurs enfants restent d'une certaine façon dans l'univers agricole en enseignant en Lycée agricole. Une partie d'entre eux est titulaire de diplômes inférieurs au niveau III. Le deuxième groupe à l'effectif de 15, a des parents qui ont un statut de cadres

supérieurs, et qui correspond pour une majorité au profil des enseignants qui ont effectué un cursus en enseignement général, écoles supérieures ou universitaire. Ceux-ci enseignent dans les disciplines scientifiques, littéraires et les humanités. Les effectifs des participants issus des catégories socioprofessionnelles : professions intermédiaires, employés, ouvriers, représentent les niveaux des professeurs titulaires pour la plupart d'une Licence, certains ont précisé qu'ils l'ont obtenu en effectuant une formation en cours d'emploi.

IV.1.6. Disciplines enseignées par les participants

Ages	Scie. Eco.	Math Phys.	Docu ment	E.S.C	Lettres Français	Langues	Hist géo	Amengt pays	Biologie	Machini.	Aquacu.	Agrono.	Horti.
49/60	2	1	1	1		1		1	1	2	1	3	1
35/48	3	2		3	3	2		3	1	1		1	
23/34	4	8	1	1	2	1	1	2	2	1		3	

Commentaires

Ce tableau présente les disciplines enseignées par les participants. Elles ne reflètent pas de façon exhaustive ce qui est enseigné dans ces établissements, dans la mesure où la participation à notre étude est soumise au volontariat. Ainsi il est possible, même probable, que des disciplines comme par exemples le Français, l'histoire, la géographie soient enseignées par la catégorie 49/60, mais ces enseignants ne se sont pas manifestés, ou n'ont pas eu connaissance de notre étude. Les effectifs : nombre d'enseignants dans une discipline ne reflètent pas forcément non plus la domination d'une discipline dans les programmes de formation. L'identification des disciplines enseignées va nous permettre de voir si l'on peut observer par exemple un lien entre choix de filières lors des cursus scolaires des enseignants, ou rapport à une discipline et choix de la discipline enseignée.

III.V- PROCEDURES D'ANALYSE

V.1- Opérationnalisation et catégorisation des variables

L'opérationnalisation va consister à traduire des concepts en éléments observables (Delhomme, Meyer, 2002), soit pour notre étude des variables qui infèrent sur les perceptions des apprentissages scolaires et de l'activité professionnelle. L'opérationnalisation se caractérise par les thématiques abordées et leurs composants : 1/ La place de la « carte d'identité » du participant : 1/ Son âge, sa profession,... ; 2/ La place de la famille des participants (relations, formes d'encadrement); 3/ La place de l'Institution scolaire en tant qu'univers de formation scolaire dans le statut d'apprenant (situations, acteurs), et 4/ en tant qu'organisation de travail dans la fonction d'enseignant (situations, acteurs). Dans chacune de ces thématiques plusieurs points ont été identifiés, et que nous avons précisés dans la grille d'entretien.

La catégorisation sera construite à partir des éléments, leurs composants, de leur présence, de leur fréquence, de leurs polarités, de leurs corrélations et associations, et qui font sens pour les participants. A l'issue des entretiens exploratoires, nous avons retenu plusieurs facteurs inférant sur la formation de la perception des apprentissages : le contexte et les événements survenus durant le cursus ; les liens entre formes de perception des apprentissages et formes de leurs reproductions dans l'activité professionnelle.

Plusieurs variables sont prises en compte en terme de signifiants dans la perception des apprentissages, pour le participant dans sa qualité d'apprenant : types de contenus, méthodes, formes des relations, attitudes (motivation, désintérêt) ; des éléments de contexte externe : réformes, mouvements sociaux ; interne l'établissement scolaire en qualité d'apprenant : des événements appréhendés comme des changements, ou des ruptures subis tels que réformes ; rythme scolaire (redoublement, saut de classe...) ; situation familiale (divorces ; deuils...).

Pour étudier l'enseignant dans son rapport à son activité, d'autres variables vont être prises en compte : ses réussites, échecs dans les réalisations d'actions professionnelles ; manifestations relationnelles (complicité, conflits). Enfin, en nous appuyant sur les informations recueillies dans la phase exploratoire, nous prendrons en compte les jugements des enseignants sur leurs propres capacités, la description de leurs conduites, soit les formes de leur implication, de leur soumission

dans l'activité professionnelle, les formes aussi de reproductions de vécus scolaires dans l'activité professionnelle (effets de reproduction, de miroir, d'influences), (Cf./ *Hypothèse générale dans le chapitre cadre de la recherche*).

V.2 - Traitement des données

Pour le traitement et l'analyse des données, nous avons choisi de croiser plusieurs méthodes car nous voulons sérier les composants qui caractérisent les perceptions des apprentissages scolaires des enseignants et ce qui le mobilise dans la mise en œuvre de leur activité enseignement. Aussi nous allons procéder à un décryptage à plusieurs niveaux : l'enseignant en tant que sujet (son ressenti psychique, physique, son environnement (encadrement), le contexte, les situations, les événements. La structure diachronique du récit, c'est-à-dire la prise en compte de la succession des événements que vit l'enseignant. La structure chronologique, c'est-à-dire que nous prendrons en compte l'historicité des événements en dehors (le contexte social), et en dedans, soit les périodes d'apprentissage de l'enseignant.

Pour effectuer le repérage des indices, des thèmes et axiologie, nous allons appliquer l'Analyse Phénoménologique Interprétative (I.P.A., Smith, 1995). Puis nous utiliserons la démarche d'étude des représentations sociales (Moscovici, 1961), méthode d'analyse Abric, 1987, 1994, 2001), caractérisée en particulier par la phase d'objectivation des objets constituant les perceptions et la recherche de leur ancrage, (Rouquette 1998, 2003, 2007, 2008, 2009). Nous appliquerons ensuite des techniques d'analyse de contenus (Bardin, 1977) pour décrire les données observées (fréquence, indices de polarité). Enfin nous ferons apparaître les formes de jeux et enjeux des enseignants dans la mise en œuvre de leur activité, en nous inspirant de l'analyse stratégique (Crozier, 1977), en mettant en évidence en particulier leurs intentions (Boudon, 1977, 1986). Nous mettrons aussi en évidence si cela se présente des formes de typologies qui peuvent se dessiner à l'issue des perceptions (formes d'idéal type (Weber).

V.2.1 – L'analyse Interprétative Phénoménologique

Pour effectuer un premier tri entre thèmes, thématiques, contenus, et axiologie, nous allons utiliser la méthode d'Analyse Interprétative Phénoménologique (I.P.A., Smith, 1995). Cette analyse est structurée en quatre phases. Nous commencerons par une immersion et une familiarisation avec les données recueillies du corpus constitués par les enseignants. Puis nous procéderons à une identification des thèmes émergeant de ce corpus sur les objets de notre recherche, tels que les

éléments qui peuvent influencer dans la formation de la perception des apprentissages scolaires par exemple, de relever aussi le niveau d'importance des éléments identifiés à l'issue de la phase exploratoire. Nous établirons les relations entre les différents thèmes (hiérarchisation, univers commun de significations) avec des citations issues de données brutes. Puis nous constituerons des ensembles par groupes de mots similaires à partir des connexions entre les différents thèmes. Dans cette phase nous relèverons tous les indices : événements, relations, dynamiques (projet, choix), réactions (émotions, tensions, expressions verbales, corporelles) qui se manifestent à l'évocation des expériences scolaires et professionnelles.

V.2.1.1 – Repérage d'indices, de manifestations

(Emotions, tensions), classées à partir de trois contextes identifiés

Polarités	Famille	Contexte formation école, collège, lycée, université,...	Organisation (Lycée agricole)
+ / -			

A partir de cette étape, nous rédigerons des tableaux - résumé des catégories les plus significatives en fonction de la problématique et des objectifs de la recherche, et qui rendent compte de l'expérience singulière des participants. Ces tableaux doivent regrouper pour chaque récit quatre types d'informations : première colonne : identification du participant et thèmes identifiés dans la phase exploratoire, deuxième colonne : éléments d'analyse, troisième colonne : citations de participants ; dernière colonne : numéro de pages, numéro de lignes. (voir tableau ci-dessous)

V.2.1.2 - Tableau répartition des données recueillies

Age sexe du participant / Thèmes (Unités de contexte)	Eléments d'analyse repérés	Extraits (unités d'enregistrement)	Indicateurs / Pages
Place de la famille	Ex. : Formes d'accompagnement Relations avec l'apprenant		Ex : Parent Convergences : attachement divergences : conflit
Place de l'école	Ex : Organisation de l'institution Intervention enseignant		Ex : enseignant Facilitateur bloqué
Activité professionnelle	Ex : organisation du travail Relations avec public Avec collègue		Ex : Positif/ Négatif Engagement, conflit

V.2.2 – Démarche de l'analyse des représentations sociales

Comme nous l'avons indiqué plus haut, pour étudier la structure des perceptions des apprentissages scolaires et de l'activité professionnelle, nous avons choisi de suivre la démarche d'analyse des représentations sociales (voir définition, méthode d'analyse en notes de bas de page). Nous commencerons par la phase d'objectivation. C'est-à-dire que nous procéderons à l'identification, la description, la composition des éléments à l'intérieur des thématiques : apprentissages scolaires et activité enseignement. Nous relèverons ensuite ce qui les organise, les structure. Nous mettrons en évidence les relations entre éléments, en précisant les fonctions des éléments identifiés.

Dans la phase d'identification, nous allons inventorier tout ce qui compose les perceptions (*C.f/Cadre théorique*), en passant par les ressentis, l'expression d'opinions, idéologies, mais aussi les formes de manifestations : les aptitudes, les relations, les interactions, les conduites. Toutes ces données, seront regroupées sous le terme éléments et classés par groupe (catégorie). Nous mettrons en évidence leur composition, et le cas échéant si le participant l'aborde de façon directe ou indirecte, leur fonction. La composition de chaque élément ne correspond pas forcément à une description précise par élément, mais relève du sens que le participant lui attribue. Elle reste subjective. C'est-à-dire que dans leurs récits, la composition par exemple, peut correspondre à des propriétés symboliques de l'élément, des relations positives, négatives, des aptitudes (aptés, inaptés), etc...

2.1 -Rappel de notions sur les Représentations sociales.

a- Définitions

Durkheim parlait de représentations collectives caractérisant les opinions, le sens commun. Moscovici (1984) définit les représentations sociales comme une forme de connaissance sociale élaborée et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel. Socialement élaborées car les représentations sociales se constituent à partir de nos expériences, mais aussi des informations, des savoirs ou des modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation et la communication sociale (Moscovici, 1961 ; Marchand, (2002) ; Abric, (2003). Elles constituent une grille de lecture (Moliner, 1992).

b - Composition

Les représentations sociales sont constituées d'un ensemble organisé : un contenu et une structure (Abric, 2003). Elles possèdent un aspect constituant (le processus) et un aspect constitué (le contenu), (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1984). Le processus c'est l'acte de pensée, et qui fait appel à des caractéristiques perceptives, conceptuelle, mémorielle. Le contenu, c'est le sujet qui se rapporte à un objet (personne, chose, événement matériel, idée, théorie, etc.). Il peut être réel, imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis. Il n'y a pas de représentation sans objet (Jodelet, 1984). Le contenu d'une représentation (Moscovici) fait correspondre une figure à une signification, et une signification à une figure. Il est composé de l'information, du champ et de l'attitude.

Prenons l'exemple d'un participant qui évoque un objet la discipline Mathématiques. Il peut décrire des composants : des équations, des ensembles, des pourcentages, des calculs,... puis des fonctions analyser un phénomène comme le champ magnétique, ou des dysfonctionnements de systèmes spéculatifs (boursier). Mais il peut l'appréhender aussi de façon émotionnelle : distrayante, épanouissante, angoissante ; structurante, déstructurante,... Nous chercherons ensuite l'origine de ces perceptions (l'ancrage), c'est-à-dire comment elles se sont élaborées (rôle du sujet participant), ou ont été élaborées (situation, influence de l'environnement acteurs, social). Nous mettrons en évidence ce qui est prépondérant dans ces perceptions (le noyau) et ce qui est moins important mais qui peut être actif dans la formation des perceptions (éléments périphériques).

L'information renvoie à la somme et à l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation sociale. La notion de champ exprime que l'ensemble d'informations et le contenu sont organisés, comme un système. Toute information est hiérarchisée et est organisée au niveau de l'image. Ainsi son champ peut varier d'un sujet à l'autre. C'est dans le cadre du champ, l'organisation de la représentation, qu'il convient de parler d'hypothèse de noyau central composé d'éléments stables et non négociables et d'éléments périphériques, soit des éléments négociables et instables servant de tampon à la réalité (Abric, 1976). Les éléments périphériques ne perturbent pas ce qui constitue le noyau central.

C – Analyse des représentations sociales

«Naturaliser et classer, ce sont là les opérations de l'objectivation » (Moscovici, 1961). L'objectivation, c'est d'abord l'identification la description, la classification L'une rendant le symbole réel, l'autre donne à la réalité un air symbolique. L'objectivation se déroule en trois étapes : sélection et décontextualisation, la recherche du noyau essentiel, et la naturalisation. Le noyau figuratif est le fondement de l'organisation de la représentation. (Abric, 1994). Il fournit un cadre d'interprétation et de catégorisation des nouvelles informations. Il va servir à l'ancrage. Les autres éléments de la représentation vont être retenus, catégorisés et interprétés, en fonction de la nature du noyau figuratif (Grize, Vergès, 1987). Ainsi se dégagent deux approches : la représentation comme un champ structuré où le noyau central a un rôle génétique (Moscovici) ; les éléments centraux organisent et donnent la signification de la représentation. (Abric, 1994). L'ancrage constitue le second processus qui désigne les modalités d'insertion de la représentation dans le social et les transformations qui en découlent. Il permet d'incorporer la représentation dans un système de valeurs déjà présent. L'ancrage forme alors un processus de signification, qui correspond à un système de valeurs propres à un groupe. Le réseau de significations a une incidence sur les relations existant entre les différents éléments de la représentation. L'identité des individus et des groupes sont reflétées au travers des différentes significations de leurs représentations. Etudier l'ancrage des représentations sociales, c'est chercher un sens pour la combinaison particulière de notions qui forment leur contenu (Doise, Clemence, Lorenzi-Cioldi, 1987). C'est par l'ancrage que la représentation devient un système d'interprétation. Il confère une valeur fonctionnelle à la représentation et à son objet. Ce système d'interprétation devient un système de médiation entre l'individu et son environnement, en proposant des répertoires, des typologies qui serviront à classer les événements et les conduites. L'ancrage a aussi la fonction d'insérer la représentation dans des systèmes de pensée déjà présents.

V.2. 3 - Opération de classification, quantification

Pour chaque élément une fois identifié, nous relèverons sa fréquence, sa polarité, le cas échéant les variables qui infèrent. Ce qui permettra de hiérarchiser les éléments, de préciser leur direction (positive, négative), mais aussi de chercher les liens entre éléments, entre thématiques (apprentissage scolaires et activité professionnelle enseignement). Une fois les éléments identifiés, catégorisés et quantifiés (présence, fréquence), puis mis en évidence leur polarité, nous présenterons sous la forme de tableaux schémas, des portraits types de perceptions pour l'ensemble des participants, puis par catégorie d'âges (renvoyant à des périodes d'apprentissages et d'exercice de l'activité d'enseignant).

V.2 3.1- Exemple de configuration (éléments catégorisés, variables)

Niveaux	Rubriques
1	Groupes d'éléments évocations ; évocations ; évocations/ Variable groupes d'éléments évocations ; évocations ; évocations
2	Groupes d'éléments évocations ; évocations ; évocations/variable
3	Groupes d'éléments évocations ; évocations ; évocations/variable

V.2. 4 - L'analyse stratégique (acteurs, conduites)

L'analyse stratégique se réfère aux travaux de Michel Crozier, (1977) (*Cf/Cadre théorique*). Cette méthode va nous permettre de nous intéresser aux profils et aux jeux d'acteurs (enseignants), selon leurs perceptions des apprentissages scolaires et de l'activité professionnelle, et le cas échéant selon l'évocation de leurs situations dans l'organisation. Ainsi nous repérerons leurs places et rôles, leurs modes d'interventions, leurs logiques d'actions, soit leur système d'actions concret, leurs enjeux, les obstacles et leur façon d'y répondre dans le contexte, pouvant représenter une zone d'incertitude : éléments contextuels changeants (Crozier, 1977).

Nous élaborerons ensuite des typologies, en nous inspirant du modèle idéal type développé par Weber (1921), dans le but de mettre en évidence si cela se présente, des modèles réunissant des caractéristiques de liens entre perceptions d'apprentissages scolaires et perceptions de l'activité professionnelle.

Conclusion sur la méthodologie

La démarche et la diversité des méthodologies utilisées pour le traitement des données recueillies dans les récits de vie des enseignants, devront nous permettre de répondre aux questions que nous posent l'objet de recherche étudié, et pour lequel nous avons émis les trois hypothèses opérationnelles.

- Que reste-t-il de l'expérience scolaire ? Cette question devra nous inciter à recueillir dans un premier temps ce qui émerge : les sensations, les émotions les perceptions des participants.

- Comment les participants définissent, décrivent les expériences scolaires et professionnelles ? Cette question devra nous amener à chercher ce qui constitue (composition) les perceptions des apprentissages scolaires et de l'activité enseignement, en nous intéressant à leur identification, leur formation, l'origine de leur formation, et leurs fonctions.

- Existe-t-il un lien entre apprentissages scolaires et activité professionnelle des participants enseignants, en termes de perceptions, de réactions ? Cette question devra nous inciter à chercher ce qui se reproduit entre ce qui a contribué à la formation des apprentissages scolaires, et ce qui se manifeste dans la façon d'appréhender l'activité d'enseignant (les intentions, les enjeux, les stratégies), en particulier lorsqu'il y a des obstacles, un mal-être dans la mise en œuvre de l'activité.

CHAPITRE IV
LES RESULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats. L'objectif de notre étude est de chercher les liens entre discours, conduites professionnels (*postures, rapport à la tâche, formes des relations, d'implication...*) du participant (enseignant), et ses apprentissages scolaires (*objets, situations,...*). Dans cette perspective nous nous intéressons à ce qui contribue à l'élaboration des perceptions des apprentissages scolaires, et à leurs formes d'expression, de manifestations dans l'activité.

Dans une première partie, nous présentons des réactions que nous pourrions définir comme incidentes à l'évocation des deux expériences : apprentissages scolaires et activité professionnelle des participants. Les réactions ici correspondent à plusieurs types de ressentis que nous avons rattaché à ce que nous qualifions de perceptions (*Cf/Cadre théorique*). En résumé, il s'agit d'un processus de recueil et de traitement des informations sensorielle, sensible, cognitive mobilisées, de représentations sociales, et des prises de conscience des participants qui en résultent.

Dans une seconde partie, nous exposons les différentes formes de descriptions et de perceptions de l'activité professionnelle des participants, leurs composants, en faisant ressortir leurs intentions (*Cf/Cadre théorique*), les points communs à l'ensemble des participants, puis des différences (convergences, divergences) selon les catégories d'âges retenues.

La troisième partie présente les différentes formes et composants des perceptions des apprentissages scolaires décrites par les participants. Nous faisons aussi apparaître ce qui est commun au groupe de participants, puis ce qui se distingue selon les catégories d'âges. Parmi les perceptions des apprentissages scolaires, nous mettons en évidence la place des interactions (*Cf. Cadre théorique*), avec l'environnement familiale, scolaire, et social en particulier sur leur formation, leurs effets, en l'illustrant par plusieurs cas.

Dans une quatrième partie, nous présentons un mécanisme que nous avons identifié comme influant sur les perceptions des apprentissages scolaires de plusieurs participants, et que nous avons qualifié de Basculement. Ici aussi nous l'illustrons en présentant plusieurs cas.

IV. I - EXPERIENCES D'APPRENTISSAGES SCOLAIRES, ET D'ENSEIGNEMENT

I.1 – Indices de perceptions

Dans cette partie introductive, nous présentons une série d'indices qui ont émergé pendant les entretiens, et à la relecture de l'ensemble des récits des participants. Ces indices nous apportent une première information sur la place des apprentissages scolaires dans l'existence du sujet et sur le rapport à l'activité.

I.1. 1- Premier indice...L'exercice » de se raconter.

Bien que tous les participants aient été volontaires pour témoigner sur leurs expériences scolaire et professionnelle, nous avons observé que certains appréhendaient l'entretien. Ils vivaient la situation comme une évaluation (scolaire, de leurs compétences). Sauront-ils répondre correctement ? : « *J'ai fait une scolarité classique, normale, voilà.* » ; « *J'étais un bon élève...* » ; « *Je n'ai aucun souvenir sur cette période* » ; *Que faut-il dire ou ne pas dire ?* « *Je me retrouve sur le divan du psychanalyste* » ; ; « *C'est le black out total* ». Devant ces appréhensions, nous leur avons précisé que notre intention n'était pas de juger, ou d'évaluer des acquisitions ou des compétences particulières, mais de recueillir leur témoignage en référence à notre objet d'étude.

I.1.2 - Deuxième indice : Manifestations à propos de l'expérience scolaire

Nous avons remarqué que le fait de se remémorer cette période d'apprentissage réactivait pour certains participants, des émotions, des sentiments « plus ou moins agréables », et qui restaient encore prégnants dans la mémoire, et qui se manifestent par des réactions que nous pourrions qualifier d'incidentes. Dans le tableau 2.1, nous avons rassemblé quelques extraits de réactions.

I.12.1 – Réactions sur perceptions apprentissages scolaires

Manifestations	Extraits
Rires	<p>Rapports aux parents <i>« Mes parents ne suivaient pas ma scolarité, pas du tout je crois même. Ce qui fait que j'ai passé plus de temps dans les bandes qu'à l'école. »</i> <i>« Mon père m'a suivi jusqu'en troisième, après il était un peu dépassé. »</i></p> <p>Rapports enseignants <i>« Il nous tirait les cheveux, quand on bavardait. »</i> <i>« Une seule instit pour tous les niveaux, c'était une école de village. »</i></p> <p>Rapports à l'institution scolaire <i>« La maternelle c'est ce que j'ai préférée dans ma scolarité et après post bac..., entre les deux beaucoup moins. »</i> <i>« Je me souviens très bien du CM2 gravé dans ma tête. »</i></p> <p>Rapports aux disciplines <i>« C'est le regret de ma vie que de ne pas parler des langues étrangères »</i> <i>« C'était les maths qui étaient ma matière préférée, je trouvais ça facile et rigolo ».</i></p> <p>Orientation <i>« Je ne savais pas trop quoi faire d'autre que la prépa »</i> <i>« J'ai été orienté en Bac D, je préférerais les maths à la bio, mais je n'ai pas fait appel »</i></p> <p>Perceptions de ses aptitudes <i>« J'ai énormément de facilités sans travailler » « J'ai peut-être été un peu trop studieuse »</i></p> <p>Rapports à ses origines <i>« C'est pas facile les parisiens sont mal vus »</i></p> <p>Rapport au métier enseignant <i>« Adolescente je ne voulais pas être enseignante »</i> <i>« J'accepte plus l'échec des élèves parce que j'ai connu l'échec »</i></p>
Joie	<p>Rapport à la discipline <i>« A l'époque obtenir une note 14 en français, c'était comme si on m'avait filé un lingot d'or. Je n'en revenais pas, d'ailleurs personne ne voulait me croire, pas même mes parents...Ca m'a rendu une confiance terrible.</i></p>

Manifestations	Extraits
Révoltes	<p>Rapport à l'encadrement <i>« L'aumônier avait tout pouvoir ; tout le monde était cul béli ; leur pouvoir était majeur. »</i></p> <p>Rapport au métier d'enseignant <i>« Il y a des côtés négatifs, le fait de travailler le WE, l'idée qu'on se fait de l'enseignant ; c'est quand même un sacrifice le métier d'enseignant ; hier soir jusqu'à 22h je corrigeais des copies. Le WE si je ne travaille pas je ne m'en sors pas la semaine »</i> <i>« Les élèves ont moins de motivation qu'autrefois, il y a moins d'intérêt au travail. Il faut faire des efforts et ils ont des difficultés à s'y mettre. »</i></p>
Tristesse	<p>Rapport au cursus <i>« La thèse c'est là que j'ai souffert, un calvaire ; ce n'était pas ce que je voulais faire. »</i></p>
Voix basse	<i>« J'aimais bien tout ce qui était romanesque »</i>
Toux	<i>« J'ai un talent naturel »</i>

Commentaires

Parmi les signes émotionnelles manifestés par les participants, nous avons relevé la place du RIRE à l'évocation de plaisirs mais aussi de souffrances, comme si certains voulaient prendre de la distance avec leur ressenti ; des réactions corporelles accompagnaient des évocations. La mise en évidence des réactions donne une première information, l'expérience scolaire reste vivace dans le vécu du participant.

I.1.3 - Troisième indice : repérage de tensions

Durant les récits des participants, nous avons repéré quantité de manifestations, de tensions, d'oppositions entre le participant et son environnement. C'est-à-dire des écarts de points de vue, des conflits qui opposaient le participant à son environnement : des tensions avec sa famille mettant en évidence les divergences de perceptions, de finalités des apprentissages scolaires (études, métier), le poids de l'héritage (idéologie, origines sociale et géographique, langue natale..), et du vécu familial (chômage, deuil, maladie) ; tensions entre le rapport à l'apprentissage de l'enfant et le dispositif scolaire (méthodes, modes d'évaluation, de sélection, relations), entre son investissement et les résultats scolaires (réussites, échecs) ; tensions entre acquisitions scolaires et activités professionnelles (écart de perspectives entre le projet et sa réalisation) ; tensions entre les origines socioprofessionnelles des parents et la situation professionnelle (statut, fonctions) de leur enfant (participant), entre idéologies familiales et idéologies véhiculées dans son cadre professionnel (conduites apprenants).

Conclusion sur le repérage des indices

Les indices identifiés ont apporté trois types d'informations : l'évocation des expériences scolaire et professionnelle est vécue comme une évaluation scolaire par des participants. L'expérience scolaire a laissé des traces (émotions joyeuses, tristes, colères). L'évocation du vécu scolaire et professionnel réactive des conflits psychiques entre le participant et son environnement, des écarts entre la situation professionnelle et leur expérience scolaire (niveau, origine sociale).

IV. II – PERCEPTIONS DE L'ACTIVITE ENSEIGNEMENT

Formes d'application, d'implication

Cette partie présente la façon dont nous avons étudié la perception de l'activité enseignement, ses formes d'application, les intentions (opinions, désirs, choix d'actions) (*Cf/Cadre théorique*) et les formes d'implication de l'enseignant (*Cf/Cadre théorique*). Implication par rapport à la façon de transmettre les apprentissages ; implication à l'égard des apprenants ; implication dans les relations avec l'organisation de travail (le Lycée agricole), les collègues de travail, les familles des apprenants, etc. Notre préoccupation est de mettre en évidence les mécanismes opérant dans l'élaboration des perceptions de l'activité enseignement des participants.

L'étude est organisée en deux étapes. Dans la première étape, nous avons commencé par la phase d'objectivation, c'est-à-dire que dans chaque récit nous avons identifié ce qui pour le participant, constitue ses perceptions de l'activité enseignement. Nous avons procédé à la description de leurs composants, et fait apparaître des fonctions que des participants leur attribuent. Nous avons classé les perceptions identifiées par ordre d'importance, soit selon le nombre de participants qui évoquent ces perceptions. Enfin nous avons précisé ce qui était commun à l'ensemble des participants (types de contenus par catégories de perceptions). Ce qui fait « choses communes ». Cet aspect de la recherche nous permet de voir si il y a des éléments référents contribuant à une culture commune entre enseignant (participants). Référents comme par exemples leur formation professionnelle (des enseignants qui ont reçu un enseignement général, ou technique...), l'origine sociale (rurale, urbaine, agricole,...). Si cela influe sur leurs relations professionnelles par exemples.

Dans la seconde étape, nous avons cherché s'il y avait des spécificités, des singularités dans ces perceptions, d'une part selon l'âge des participants (nombre d'années d'expérience professionnelle), d'autre part selon la période d'exercice. Dans cette perspective, nous avons catégorisé les participants en trois groupes : ceux qui sont âgés entre 49 et 60 ans, ont en moyenne 21 ans d'exercice. Ce qui correspond à une situation de pleine carrière. Mais certains ont exercé 35 à 37 ans dans l'enseignement ou dans d'autres activités. Ce qui correspond à une fin de carrière (proche de la retraite). La deuxième catégorie d'âges sont ceux qui ont entre 35 et 48 ans. Certains ont exercé six à sept ans. Ce qui correspond à quelques années de carrière. Les participants les plus âgés de cette catégorie ont vingt années d'exercice. Ce qui correspond à un milieu de carrière. Enfin les

participants qui sont âgés entre 23-34 ans, viennent de commencer pour une partie d'en eux (moins d'un an). Ce qui correspond à un début de carrière. Les autres participants dans cette catégorie ont quelques années d'expérience d'enseignement (six, sept ans). D'autre part, selon la période d'activité (époque), des orientations, des mouvements idéologiques ont été évoqués comme influant sur les perceptions de l'activité (rôle de l'enseignant). Les participants les plus âgés entre 49-60 ans, ont commencé le métier d'enseignant dans les années 70. Cette période de la fin des trente glorieuses correspond à un développement de l'Enseignement agricole à l'expansion de son activité, marquée par la formation et la coopération avec les partenaires locaux ; en résumé une période faste de l'Enseignement agricole (*Cf/ Cadre de la recherche*). La deuxième génération 35-48 ans renvoie à la période des réformes de l'Enseignement agricole (1984) et à leur mise en œuvre entre 1985 à 1992. Période pendant laquelle les enseignants ont été confrontés à de nouvelles pratiques (*Cf/Cadre de la recherche*). C'est aussi un profil d'enseignants plus hétérogène, de moins en moins d'origine agricole, rurale, globalement un niveau scolaire plus élevé que les 49-60 ans, du en particulier aux conditions de recrutement (la Licence était obligatoire pour accéder aux concours). Pour les plus jeunes (23-34 ans) la période correspond au changement de caps de l'Enseignement agricole, la diversification des filières autres que professionnelles (*Cf/Cadre de la recherche*). Le niveau scolaire requis pour être enseignant est le Master. Nous verrons dans la présentation des résultats la place de l'environnement social dans la perception de l'activité.

Pour conclure sur cette partie introductive, nous tenons à préciser que nous avons choisi de décrire les données par étapes (objectivation, ancrage des éléments identifiés), pour d'une part permettre au lecteur de suivre notre propre exploration : de la découverte d'objets (formes de perceptions), à leurs liens (interactions), leurs fonctions, en mettant en évidence des éléments identifiés (situations, événements, acteurs) qui influent sur ces objets. D'autre part, une fois l'ensemble des données relevées, permettre «une compréhension» sur comment s'élaborent des perceptions de l'activité d'enseignement. Des citations viennent illustrer les éléments identifiés.

II. 1 – Formes de perceptions de l'activité enseignement

II.1.1- Identification

Sur l'ensemble des récits nous avons identifié 10 éléments composant la perception de l'activité de l'enseignant : l'élément **Discipline** enseigné par le participant ; la référence au **Métier** (statut, titre) ; l'élément **Idéologies**, soit les valeurs exprimées par le participant ; l'élément **Pédagogie** précisant des démarches, des méthodes utilisées par le participant ; les pratiques de l'enseignant sur l'**Encadrement** de l'apprenant ; la perception de l'**Apprenant**, de sa **Famille** (parents) ; la perception de l'**Institution** scolaire (Lycée agricole) dans laquelle exerce l'enseignant, de ses **Collègues** enseignant, et le cas échéant de son **Environnement social**.

II.1.1.a - Eléments, exemples d'évocations

- 1/ La **Discipline** enseignée : «*Je suis un technicien et j'enseigne l'anglais de manière technique ; l'anglais est une langue qui peut se monter et démonter comme un moteur de bagnole* ».
- 2/ Le **Métier** de professeur «*J'aime bien le fait d'avoir un contact avec un public, ne pas être enfermé dans un bureau* ».
- 3/ Les **Idéologies** «*Ce qui m'a poussé à me lancer dans ce métier, c'est de transmettre des valeurs comme le respect* ».
- 4/ La **Pédagogie** «*favoriser l'entraide entre élèves* » ; «*face au niveau qui baisse de plus en plus, ...je suis devenue plus autoritaire, sévère, mauvaise* » ; «*Je donne des devoirs* ».
- 5/ L'**Encadrement** : accompagnement élèves «*J'ai l'impression de m'investir de plus en plus* » ; orientation élèves «*Il est nécessaire de relier la formation au monde du travail* ».
- 6/ L'**Apprenant** : «*Ils se découragent assez facilement* » «*très faibles* ».
- 7/ La **Famille** de l'apprenant : «*Des parents remettent en question notre travail* ».
- 8/ L'**Institution scolaire** «*...L'enseignement agricole bat de l'aile* ».
- 9/ Les **Collègues** : «*Il y a une désolidarisation entre enseignants* ».
- 10/ L'**Environnement** : «*Les choses ne peuvent qu'empirer vu le contexte social, économique...* ».

II.1.2 - Composition par élément

Pour chaque élément identifié, nous avons identifié plusieurs composants.

- Sur l'élément DISCIPLINE nous avons relevé quatre composants : des **propriétés** (réelles, imaginaires, symboliques...) associées, attribuées à la Discipline, des **relations à l'objet** (intérêt pour une discipline, des activités connexes), des **aptitudes** (capacités) découvertes ou mises en valeur à l'issue des apprentissages, et des **contextes familiaux** correspondant à des expériences déjà vécues dans la scolarité du participant.

- Sur l'élément METIER quatre composants ont été repérés : des **besoins primaires** (financiers, emploi, logement...), **secondaires** (idéaux projets pour soi, pour les apprenants), des **renoncements** à des projets (autres métiers), le **hasard** (rencontres qui ont infléchi sur le type de métier).

Nous avons distingué sur l'élément IDEOLOGIES évoquées par les participants, les **valeurs**, les **croiances**, et les **thémata**. Cette distinction reprend l'approche psychosociale de la définition des idéologies présentée dans les travaux de Louis-Marie Rouquette (2003).

- L'élément PEDAGOGIE rassemble plusieurs composants: des **intentions** (sous une forme stratégique ou réactive), des façons d'être des **attitudes**, de faire des **pratiques** des participants. Les *intentions stratégiques* : c'est-à-dire que les intentions de l'enseignant sont prévues au moment des interventions dans la classe ; des intentions *réactives*, c'est-à-dire que selon les situations rencontrées dans l'exercice transmission des apprentissages, l'enseignant réagit de façon spontanée, impulsive. Des *attitudes* de l'enseignant dans les situations de transmission où il présente une posture engageante non engageante, ouverte sur l'extérieur (le groupe de participants) fermée (sur lui-même centré sur sa discipline, sur ses besoins). Des *pratiques constituées* d'un panel de techniques plus ou moins théorisées par l'enseignant, basées sur leurs connaissances de courants pédagogiques (se réfèrent à des formations d'enseignant), ou sur leurs propres expériences (vécu scolaire, ou empiriques : expérimentation).

- Sur l'élément ENCADREMENT nous avons identifié les formes d'**implication** de l'enseignant à l'égard de l'apprenant sur les aspects de son accompagnement dans le travail scolaire et de son orientation (filières).

- Sur l'élément APPRENANT, les participants l'appréhendent par ses **attitudes** à l'égard des apprentissages, ses **résultats** dans une approche plutôt binaire (s'investit ou pas).

- Sur les éléments FAMILLES des apprenants, INSTITUTION SCOLAIRE, COLLEGUES, ENVIRONNEMENT SOCIAL, sont perçus à partir des **interactions** (positive/négative) entre l'enseignant (participant) et ces différents acteurs. Les Familles des apprenants sont évoquées lorsque le participant aborde d'une part les relations entre enfant et parents sur des thèmes comme l'éducation, l'orientation scolaire, d'autre part les relations avec l'enseignant sur des questions de contenus de programmes, de méthodes. L'élément Institution scolaire est perçu à partir des *orientations* (programmes, finalités) de son *organisation* (règles, rôles des acteurs), des relations en particulier

avec le corps enseignant, et entre Collègues enseignants. L'élément Environnement est décrit par les formes d'influences, d'impact entre le social, le culturel, l'économique, le politique, le technologique et le milieu scolaire.

II.1. 2. 1- Tableau synthèse des composants par élément

Éléments, compositions
DISCIPLINE
-propriétés ; relations objet (+/-) ; aptitudes ; contexte familial
METIER
- besoins primaires, secondaires ; renoncement ; hasard
PEDAGOGIE
- intentions : stratégiques, réactives ; attitudes ; pratiques
IDEOLOGIES
- valeurs ; thèmes et croyances
APPRENANTS
- attitudes - résultats scolaires
FAMILLE APPRENANT
- interactions
ENCADREMENT
- implication accompagnement, orientation de l'apprenant
INSTITUTION
- orientation ; organisation ; interactions
COLLEGUES
- interactions
ENVIRONNEMENT
- interactions : social ; économique ; politique ; culturel ; technologique...

II.1.3 – Fonctions

Selon les témoignages, on relève plusieurs fonctions attribuées aux éléments composant la perception de l'activité. Pour l'élément Discipline, c'est le désir de l'enseignant de partager un centre d'intérêt, une passion avec l'apprenant. Un désir aussi de revivre une rencontre avec l'objet (*ses propriétés, relations à l'objet, le contexte familial, les aptitudes découvertes, développées*), et qui se réactualise à chaque séance dans sa salle de classe. L'élément Métier répond aux attentes de l'enseignant (*besoins matériels, idéels*). L'élément Idéologies (*valeurs, croyances, thèmes*) constitue l'étayage pour l'exercice de l'activité d'enseignant. L'élément Pédagogie (*intentions, attitudes, pratiques*), et Encadrement (*accompagnement, orientation de l'apprenant*) manifestent le « style de management » de l'enseignant, par ses actes, ses conceptions, et où se rejouent parfois des scènes : « reprendre le flambeau » de ceux qui l'ont instruit (ses propres enseignants durant sa scolarité), et qu'il tente de réincarner dans la situation de transmission, « convaincre aussi que ça ne fait pas mal » puisque lui a réussi, ou s'en est sorti.

La façon dont les participants évoquent les éléments Institution (le Lycée agricole), leurs Collègues

enseignants, les populations d'Apprenants, leur famille, présente cet ensemble comme un champ d'interventions avec lequel l'enseignant doit composer, entre ce qu'il est, ce qui l'a élaboré (expériences familiales, scolaires autour de ses apprentissages) et la réalité du contexte (situations). Enfin la référence à l'élément Environnement qu'il soit social, politique, culturel, économique, matériel..., met en évidence les niveaux de perméabilité entre le dedans (l'école) et le dehors l'Environnement social.

II.1.3.1- Participations par élément identifié

Catégories	1 Discipl.	2 Métier	3 Pédagogie	4 Idéologie	5 Apprenants attitudes résultats	6 Institution	7 Encadrement	8 Relations Collègues	9 Environnement social	10 Famille apprent
TOTAL / 60	60	59	56	40	37	29	A Accompagnement 20	12	11	10
							Orientation 2			
Négatif		5-			28-	24-	22	9-	6-	5-

Ce tableau présente le nombre de participations (de participants) par élément évoqué et les polarités des éléments (*positif, négatif*). Les éléments Discipline (60/60), Métier (59/60) et Pédagogie (56/60) se distinguent par le nombre de participants qui les ont évoqués. L'importance et la proximité des évocations de ces éléments, pourraient nous faire penser que ces éléments forment le noyau central de la perception de l'activité (ou éléments centraux). C'est-à-dire que lorsque les participants évoquent leur activité, ce sont les éléments auxquels ils se réfèrent en premier. Les groupes d'éléments Idéologies (40/60), Apprenants (37/60), précisent ici le pourquoi et pour qui ils enseignent (des valeurs en jeu par exemple). Ils constituent les éléments adjoints au noyau central de la perception. Les autres éléments Institution (le Lycée) (29/60), Encadrement (implication dans l'accompagnement) de l'élève dans son travail (20/60), (implication dans l'orientation (2/60), les relations aux Collègues (12/60), l'Environnement social (11/60), les Familles des apprenants (10/60), constituent les éléments périphériques au noyau de la perception de l'activité. C'est-à-dire que les éléments sont agissants (influences) sur l'intention du participant (enseignant), sur ses actions, ses réactions, voire ses modes (mobiles, motivation) de perceptions. Il y aurait interpénétration entre ce qui fait l'implication de l'enseignant (sa construction de l'idée qu'il se fait du métier) et l'univers d'intervention (ce qui la conforte ou la remet en question).

Ces hypothèses sur l'organisation de la perception de l'activité et sur la proximité ou distance des éléments entre eux, vont être explorées de deux façons : la première en nous intéressant à ce qui fait

perceptions communes (types de contenus, organisation) à l'ensemble des participants, et à ce qui fait différences (distinction, spécificités) entre chaque catégorie d'âges.

Conclusion sur la composition des P.A.P.

Dans les récits des participants, les perceptions de l'activité font apparaître dix éléments, comprenant plusieurs composants. Ces perceptions sont organisées en différents niveaux, présentant une hiérarchie. 1/ Ce qui forme la base (le socle) de l'activité de l'enseignant, constituant une forme «d'identité professionnelle», et sur laquelle s'appuie l'enseignant (la discipline, ses propriétés ; des aptitudes ; le contexte familial, les relations à l'objet. Le métier : besoins primaires, secondaires . 2/ Ce qui manifeste son implication (pédagogies : intentions stratégiques, réactives, attitudes, pratiques ; encadrement) ; les idéologies (valeurs, croyances, thémata) auxquelles se réfère l'enseignant, et qui constituent l'étayage de son activité. 3/ Ce qui constitue le Champ d'interventions avec lequel est en interaction l'enseignant (apprenants, familles des apprenants, institution scolaire, collègues, environnement social).

II. 2 - Perceptions communes de l'activité

Le tableau ci-dessous, présente ce qui fait « choses communes » au groupe ; c'est-à-dire des composants qui sont évoqués par les trois catégories d'âges, présentés entre ce qui est plus important au premier niveau, au moins important au dernier niveau. En face ou en dessous de chaque élément, nous avons mis les contenus les plus fréquents ou simplement évoqués. Les contenus sont présentés avec leurs variables influentes.

Neuf éléments sur les dix repérés, comportent des contenus communs au groupe. Il s'agit des éléments **Disciplines, Métier, Idéologies, Pédagogie, Apprenants, Institution scolaire, Collèges enseignants, Famille de l'apprenant, Environnement**. L'élément **Encadrement** comprenant l'Accompagnement dans le travail scolaire et l'Orientation de l'apprenant, n'a pas été retenu dans ce qui fait perceptions communes à l'ensemble des participants. Ceci parce que les pratiques d'Accompagnement entre catégories d'enseignants (49-60 ans, 35-48 ans, 23-34 ans) sont différentes, et deux catégories (49-60 et 35-48 ans) sur les trois, se sont impliquées dans l'orientation de l'apprenant.

II.2.1- Perceptions communes de l'activité enseignement

Niveaux	Rubriques
1	<p>DISCIPLINE P: concret, abstrait, art /parents, enseignants R.O : réussite, plaisir, joie /enseignants A : talent (artistique, intellectuel), sens de /parents,enseignants C : Nature/famille</p> <p>METIER B. P. : trouver un emploi, ressources financières B.S. : R. : projet métier idéal /orientation enseignants H. : rencontres</p> <p>PEDAGOGIE I. S. : ne pas être trop ambitieux ; favoriser liens sociaux (entre élèves, enseignants) I. R. : convaincre de la nécessité des apprentissages/enseignants A. : Être dans l'empathie, se mettre à leur place P. : Devoirs ; cours ; travail groupe ; techniques</p>
2	<p>IDEOLOGIES V. : Rigueur, équité, respect, autorité/parents, enseignants C.: nécessité Expériences professionnelles diversifiées T: Inné/acquis /parents, enseignants</p> <p>APPRENANTS A. : subissent ; vivent dans l'échec ; ne se posent pas de questions/enseignants R. : faibles, manque fondamentaux, lacunes, (orthographe, syntaxe) ; se dégradent/enseignants</p>
3	<p>INSTITUTION I.démisionnaire ; Pas de reconnaissance ; suspicion, culpabilisation à l'égard prof ; manque de soutien</p>
4	<p>RELATIONS COLLEGUES I. autocentrés : statuts, corporatisme ; manque de solidarité</p> <p>ENVIRONNEMENT I. : T.I.C ,MP3</p> <p>FAMILLES APPRENANT I. : Suspicion à l'égard du professeur/parents</p>

***Disciplines/Propriétés ;** abstraite ; artistique, concrète ; aptitudes inné, acquis ; Contexte Familier. **Métier/ Besoins Primaires, secondaires ; Renoncement,Hasard.Pédagogie/Intentions stratégiques, réactives ; attitudes, pratiques.Idéologies/valeurs, croyances, thématas Apprenants/Attitudes, résultat. Institution/orientation, interactions.Relations collègues/interactions. Environnement social/Interactions.Familles apprenants/interactions.**

Premier niveau

Disciplines sous influences

Sur l'ensemble des témoignages des participants, nous relevons que la Discipline enseignée a été choisie. Ce choix a été motivé par un intérêt attribué à la discipline, à ses propriétés *concret, abstrait, artistique*, aux aptitudes des participants (*talent, sens de la réflexion pratique*) perçues par leur entourage familial, ou scolaire comme innées, et par la possibilité de retrouver un contexte familial : soit un cadre la Nature (situation géographique du Lycée agricole). La période d'apprentissage et les milieux familial, scolaire ont déterminé le rapport à la discipline.

Métier et besoins

L'entrée dans la fonction d'enseignant comporte différentes motivations : par la *nécessité de trouver un emploi, d'avoir des ressources financières pour soi*. L'entrée dans l'activité s'est faite aussi par défaut ; il est question de renoncement à un *projet de métier rêvé* autre que l'enseignement. Enfin l'entrée dans cette activité ou une autre n'a pas de but autre (métier particulier par ex.), que de se trouver un *emploi quelconque*, et s'est effectué au hasard des rencontres.

Pédagogie stratégique, réactive

On relève plusieurs formes pédagogiques dans la mise en œuvre de l'activité. Des intentions « stratégiques » sont centrées sur le niveau d'exigence *ne pas être trop ambitieux*, sur les relations entre apprenants *favoriser les liens sociaux*. Des intentions « réactives » viennent *convaincre* de l'intérêt des apprentissages. Une attitude commune au groupe de participants manifeste à l'égard de l'apprenant *de l'empathie*. Plusieurs pratiques sont appliquées pour transmettre les Disciplines : *des cours, des devoirs, des techniques, des travaux de groupe*, préconisés dans les référentiels de formations des filières.

Deuxième niveau

Idéologies, l'étayage de l'activité

Des valeurs comme la *rigueur, le respect, l'équité, l'autorité* constituent les formes idéologiques des participants, et sur lesquels ils s'appuient dans leur rapport à leur activité. Une croyance *la nécessité d'avoir exercé d'autres métiers que celui d'enseignant* ; il est question ici d'expériences diversifiées préalables à celle d'enseignement, permettant d'acquérir une variété de compétences pour mieux appréhender le métier d'enseignant. Un thème *inné vs acquis* met en évidence la distinction entre capacités relevant du don (à la naissance) et des capacités acquises relevant de l'apprentissage.

Apprenants, sans intérêts

Les participants perçoivent les apprenants plutôt de façon pessimiste « *ils vivent dans l'échec* », et qui se manifestent par des attitudes à l'égard des apprentissages « *ils subissent, ne se posent pas de question* » mais aussi par leurs résultats scolaires que les participants décrivent *faibles, se dégradent, manquent de fondamentaux, ont des lacunes*.

Troisième niveau

Institution sous tensions

Les interactions sont plutôt négatives entre l'établissement scolaire le (Lycée agricole) et les enseignants. Il est question de *manque de reconnaissance, de soutien, et de suspicion, de culpabilisation* de l'institution à l'égard des enseignants.

Quatrième niveau

Collègues, individualités

Les collègues sont perçus comme des personnes *autocentrées*, et dans les difficultés font preuve d'un *manque de solidarité*.

Environnement matériel

La perception de l'environnement social commune au groupe de participants porte sur le mouvement Technologique, (*Technologie de l'information et de la communication : T.I.C.*), entrées dans la sphère scolaire, et dans les objets d'apprentissages en particulier.

Les Famille des apprenants

Les participants perçoivent les Familles des apprenants de façon négative car elles expriment de la *suspicion* à l'égard de leurs compétences, de leurs connaissances.

Conclusion sur perceptions communes de l'activité enseignement

Les perceptions communes de l'activité d'enseignant (participant) sont composées de neuf éléments sur les dix identifiés. Ces perceptions s'élaborent à partir de ce qui constitue des pôles d'attraction et de répulsion de la perception de l'activité. Les pôles d'attraction sont composés des centres d'intérêts pour des objets disciplinaires, de la culture et habitus des participants, de leurs aptitudes révélées soit par des parents, ou enseignants. Les pôles de répulsion concernent des

rapports plus ou moins conflictuels (référents différents) avec les apprenants, leurs familles, l'institution scolaire et les collègues.

L'ensemble forme une structure « clivée »* où se manifestent des conflits (intra-psychiques) de l'enseignant traduisant des tiraillements entre ses désirs et les exigences du contexte, en particulier dans les situations de transmission, relationnelles, et qui se manifestent par un isolement de l'enseignant par rapport à son environnement (ses collègues, l'institution), et de la suspicion entre lui et l'institution, les familles des apprenants.

* Le clivage ici signifie une division, séparation (sous formes de tensions, opposition) entre les perceptions de ce qui constitue l'identité professionnelle de l'enseignant et le champ d'interventions. Ces composants sont décrits plus haut.

II.3 – Perceptions de l'activité enseignement selon les catégories d'âges

Dans la première partie, nous avons identifié les perceptions communes à l'ensemble des participants, leurs composants, les tendances mettant en évidence des clivages (tensions, oppositions) entre groupes d'éléments composant l'identité professionnelle des participants et le champ d'intervention. Dans la seconde partie nous nous sommes intéressée à ce qui fait singularités dans ces perceptions, selon les âges et les périodes d'activités, et le cas échéant, à ce qui participe à la formation des clivages, des obstacles rencontrés dans l'exercice de l'activité des participants. Les groupes des âges ont été catégorisés en fonction de la période d'activités, (49-60 ans), (35-48ans), 23-34 ans) renvoyant à l'entrée et à l'expérience dans la profession, (Cf. *Partie introductive de ce chapitre*).

La distribution des éléments et de leurs composants suivent la même procédure que celle utilisée pour la présentation des éléments communs. En face de chaque élément, nous précisons le type de contenus, leur fréquence, ou simplement leur présence, et leurs polarités.

II.3. 1 - Catégorie 49-60 ans

II.3. 1 - Nombre de participants par élément identifié

Catégories	Discipl.	Pédagogie	Métier	Idées	Apprenants	Institution	Encadrement	Relation collègue	Environ social	Famille apprent
					Attitudes 10 7-		Accompagnement 7			
49-60 /15	15	15	14 2-	14	Résultats 10 5-	10 10-	Oriente 1	7 7-	5 3-	2 1-

Pour cette catégorie de participants, les éléments Discipline, Pédagogie, Métier, Idéologies forment le noyau central de la perception de l'activité, soit ici ce qui constitue l'identité professionnelle dans laquelle le participant se reconnaît. Les éléments Apprenants, Institution forment les éléments adjoints au noyau, soit le champ d'intervention avec lequel les enseignants composent. Les autres éléments les formes d'Encadrement, les Relations Collègues, l'Environnement social, les Familles des apprenants constituent les éléments périphériques. Ils sont « moins agissants », mais présents dans l'activité.

II.3.1. 2 – Perceptions de l'activité enseignement (49-60)

Niveaux	Éléments/contenus
1	<p>DISCIPLINES P/A Ouverture esprit : culture/parents ; P/A Systémique : agriculture ; P/C/Structurant, cartésien/sciences/enseignant Cont: Atelier/lycée agricole ; milieu familial Ap : artistique, Technique/parents, enseignant</p> <p>PEDAGOGIE LS : Mettre les élèves en position de réussite ; cultiver la curiosité ; Ne pas les humilier, les juger/enseignant LR: Maintenir le calme A : Etre tolérant, patient/enseignant P: terrain/enseignant</p> <p>METIER BS: Promotion sociale/parents ; Développement personnel/environnement ; Rester dans milieu familial (lycée agricole)/système R : Ebénistes, garde forestier, vétérinaire, ingénieur./parents. H: Rencontres</p> <p>IDEOLOGIES V: Liberté ; Jeunesse ; Honnêteté/environnement ; Tradition (héritage)/parents C : La réussite sociale ; Faire effort gratuit ; Accepter les règles du jeu ; Rendre des comptes/parents T: Riches vs pauvres ; Elites vs peuple:parents ; Compétition vs coopération/enseignant</p>
2	<p>APPRENANTS A : Plus problèmes affectifs ; Ne sont pas là par défaut/parents ; Difficultés à s'accepter dans l'échec ; Remettent en question savoirs/enseignant R: Incapables de raisonner ; Ne font pas liens entre cours ; BEPA, BAC PRO faibles ; ceux E.N. pas le niveau ; dyslexiques</p> <p>INSTITUTION O: E.A. : agent développement ; Exploitation agricole : réalité ; Programmes inadaptés ; Déclin financier; Perte liberté E.A./enseignant</p> <p>ORGA : Petite structure : proximité relationnelle Interactions : Perte sérénité dans le travail</p>
3	<p>ENCADREMENT A. Imp : Noter en fonction progrès, ou pas noter ; Encourager en fonction mérite ; Féliciter, engueuler/enseignant</p> <p>RELATIONS COLLEGUES Inter : Jeunes passifs, pas de références au système E.A. ; Plus âgés niveau scolaire faible : fils paysans</p> <p>ENVIRONNEMENT SOCIAL Inter:Ans 60,70 période grasse, stabilité, possibilités; 70,80 ouverture culturelle Agriculture s/perfusion,professionnalisation/système</p>
4	<p>FAMILLES apprenants Inter : Reprise exploitation agricole familiale ; Augmentation éclatement cellule familiale catastrophique/parents</p> <p>ENCADREMENT O. Imp: Relier la formation au monde du travail/système</p>

**Discipline/Propriétés ; abstraite ; artistique, concrète ; aptitudes inné, acquis ; Contexte Familier. Pédagogie/Intentions stratégiques, réactives ; attitudes, pratiques. Métier/ Besoins Primaires, secondaires ; Renoncement,Hasard.Idéologies/valeurs, croyances, thèmes Apprenants/Attitudes, résultat.institution/orientation interactions.Encadrement/Accompagnement(implication).Relations collègues/interactions.Environment social/Interactions.Familles apprenants/interactions. Encadrement/orientation (implication).*

Premier niveau

Disciplines, rapports au monde

Pour les participants, l'enseignement des *arts* favorise l'*ouverture d'esprit* ; l'*agriculture* permet une compréhension des *systèmes* ; les *sciences structurent, cartésien*. L'univers familial aux apprentissages correspond au *Lycée agricole, à l'atelier*. L'activité professionnelle s'effectue ainsi dans une certaine continuité.

Pédagogie, centrée sur réussite apprenants

Les intentions sont plutôt centrées sur les besoins des apprenants *les mettre en position de réussite*, et sur leur rapport aux apprentissages *cultiver leur curiosité* ; centrées aussi sur leurs réactions psychologiques *ne pas les humilier, les juger*, et sur leurs conduites *maintenir le calme*. Face aux réactions des apprenants, les participants gardent une attitude compréhensive *être patient, tolérant*. L'acquisition des apprentissages passe prioritairement par la praxis désigné par le terme *le terrain*.

Métier, la place sociale

Ce sont des désirs de *promotion sociale, de développement personnel* qui ont motivé les participants à choisir le métier d'enseignant. C'est aussi un désir *de rester dans un cadre familial (l'école)*.

Idéologies, plaisirs et nécessités

Des valeurs, comme *la liberté* associée à l'autonomie (entreprendre), *la jeunesse* à la permanence des facultés du corps et de l'esprit, *l'honnêteté* à une posture dans la relation interpersonnelle, les *traditions* associées à l'ancrage des pratiques (us, coutumes). Deux croyances viennent étayer la motivation pour cette activité : l'importance de *la réussite sociale*, et la nécessité *d'accepter les règles du jeu, de rendre des comptes*. Des thèmes génèrent aussi le choix de l'activité professionnelle, en opposant des catégories sociales *riches vs pauvres, élites vs peuple*, des attitudes *compétition vs coopération*.

Deuxième niveau

Apprenants, en difficultés

Les apprenants sont décrits de plus en plus *en difficultés sur les plans affectif et cognitif*, en particulier pour *les filières professionnelles*, dans une position *de refus* du cadre scolaire comme lieu d'apprentissage. Parmi les difficultés des apprenants des situations de *dyslexie* sont repérées.

L'Institution en déclin

L'institution est appréhendée à partir de ses changements, (entre un hier et un aujourd'hui), de ses missions, de son organisation qui influent sur ses perspectives, ainsi que sur son personnel. Hier, le Lycée agricole est décrit comme faisant fonction d'*Agent de développement* animateur de territoire (dans le cadre de la réforme 1984 sur le rôle de l'établissement d'enseignement agricole) ; une *exploitation agricole* servant de support à la formation et une organisation à l'échelle humaine *petits effectifs* favorisent la transmission des apprentissages disciplinaires et les relations. Aujourd'hui, l'établissement est perçu par son *déclin économique, structurel*, et qui affecteraient les conditions de travail des enseignants *perte de sérénité, de liberté*.

Troisième niveau

Encadrement/Accompagnement des apprenants, cadrage

L'implication dans l'encadrement des apprenants dépend des attentes des enseignants (leurs

perceptions des finalités des apprentissages), et des résultats scolaires des apprenants établis en fonction du *mérite/investissement* de l'apprenant, et sur l'évaluation *féliciter/engueuler*.

Collègues Enseignants, l'altérité

Les collègues de travail (enseignants) sont perçus à partir de l'âge et de l'origine sociale : la jeune génération est décrite comme *ignorante de la culture de l'Enseignement agricole*, les plus âgés par leur *niveau scolaire faible* car fils de paysans.

Environnement social, perte de directions

L'environnement est appréhendé entre un hier et un aujourd'hui : hier, se réfèrent à une période *les trente glorieuses*, et perçue comme un tout possible en matière économique en particulier ; aujourd'hui, la professionnalisation *du monde agricole* aurait placé les agriculteurs dans une situation de dépendance économique (Politique agricole commune), décrite *sous perfusion*.

Quatrième niveau

Familles des apprenants, cellules divisées

Les familles des apprenants sont perçues pour une partie, structurantes en raison de leur activité : elles sont *propriétaires d'exploitation agricole*, et pour l'autre déstructurantes en raison de leur situation personnelle : elles vivent un *éclatement de la cellule familiale, et qui serait en augmentation*.

Encadrement/Orientation des apprenants, insertion socioprofessionnelle

L'Orientatation de l'apprenant est peu prise en compte dans la perception de l'activité d'enseignant (1 participant). La préoccupation ici porte sur le lien entre formation et monde du travail.

Conclusion sur les P.AP. des 49-60 ans

Pour la catégorie des 49-60 ans, les perceptions de l'activité s'élaborent à partir de clivages entre ce qui est à l'origine de l'identité professionnelle des participants (Disciplines, formes de Pédagogie, Métier, Idéologies) et ce qui se manifeste dans la relation avec le champ d'intervention (l'Institution et ses acteurs). Parmi les éléments qui constituent leurs perceptions des apprentissages scolaires, c'est le contexte durant les apprentissages scolaires (mouvements sociaux) des participants qui a influé sur leur rapport à la discipline. L'origine sociale, les croyances ont déterminé l'orientation vers le métier d'enseignant (promotion sociale). La

démarche pédagogique s'est élaborée à partir des besoins des apprenants et des valeurs référentes des enseignants.

Le contexte professionnel est perçu à partir de comparaisons : un monde d'hier appréhendé stable, une période économique faste, et un monde d'aujourd'hui perçu plus « chaotique » : une institution scolaire agricole en déclin, un secteur professionnel agricole « perfusé », une population d'apprenants dans l'ensemble, peu structurée et peu soutenue par le milieu familial.

II. 3. 2 – Catégorie 35-48 ans

II.3.2.1. Nombre de participants par élément identifié

Catégories	Discipl.	Métier	Pédagogie	Apprenant	Idées	Institut	Accompgt	Environnt social	Famille apprent	Relation collègue
				Attitudes 17 15-			Accompag 11			
35-48 ans /19	19	19	18	Résultats 16 6-	15	14 10-	Orientalion 1	5 3-	4 4-	3 1-

Les éléments Discipline, Métier, Pédagogie, Apprenants (attitudes, résultats), sont repérés comme formant le noyau central de la perception de l'activité (identité enseignant). Les éléments Idéologies, Institution, Accompagnement forment les éléments adjoints au noyau (proximité identité et contradictions). Les éléments Environnement social, Familles des apprenants, Relations aux collègues constituent les éléments périphériques (plus ou moins agissants).

II.3.2. 2 – Perceptions de l'activité enseignement (35-48)

Niveaux	Éléments/contenus
1	<p style="text-align: center;">DISCIPLINES</p> <p>P/A: Sémantique, fondamentaux, idées : Lettres/enseignant; P/C :Communication : Langues ; praxis : Agriculture/parents AP/i : Abstraction, conceptualisation : Sciences /enseignants; AP/A : Penser : Lettres, philosophie/enseignant Cont: Visites, voyages/enseignant</p> <p style="text-align: center;">METIER</p> <p>BP : Emplois stables ; Autonomie financière/ parents BS : Conditions de vie ; reproduire modèles /enseigts R: Metteur en scène, médecin, archiviste, infirmière... (deuils)/enseignant H: Collègues écoles</p> <p style="text-align: center;">PEDAGOGIE</p> <p>LS : Amener à réfléchir(français)/enseignants ; Faire rire ; écouter ; Ne pas rester centré sur sa discipline LR : Montrer que ça ne fait pas mal ; Rassurer/ Enseignant ; Canaliser les « chiens fous » A : Se mettre en scène ; Etre dans la proximité /système; Etre vendeur (prestataire de service) P: Systémique ; Active ; Astuces/système</p> <p style="text-align: center;">APPRENANTS</p> <p>A : Intéressés par messages violents ; Pompent énergie ; Heureux si on les remarque; Filière générale suit consignes R: Bons si motivations ; Pas de vocabulaire pour se dire ; Analphabètes/enseignant</p>
2	<p style="text-align: center;">IDEOLOGIES</p> <p>V: Liberté ; Bonheur ; Culture ; Vie ; Traditions ; Education ; Morale/parents C : Solidaire ; Humaniste, ; Altruiste/système</p> <p style="text-align: center;">INSTITUTION</p> <p>O: E.A. moins violent que E.N ; Pas sélectif : baisse niveau recrutement /système Inter : Démagogie ; Pression résultats/système</p>
3	<p style="text-align: center;">ENCADREMENT</p> <p>A. Imp: Préparer aux examens ; Cadrer ; Coller/enseignant</p>
4	<p style="text-align: center;">ENVIRONNEMENT SOCIAL</p> <p>Inter : Indigence discours politique : baisse niveau langage ; Perte ancrage culturel/système</p> <p style="text-align: center;">FAMILLES apprenants</p> <p>Inter : Difficultés enseignants parents ; Absence éducation élèves et famille ; Relations épouvantables enfants/parents</p> <p style="text-align: center;">RELATIONS COLLEGUES</p> <p>Inter : Hétérogénéité des valeurs, des cultures : centrés sur contenus vs pédagogie ; Dépassés par le contexte</p> <p style="text-align: center;">ENCADREMENT</p> <p>O. Imp : Obliger de donner des outils pour s'insérer dans la société/système</p>

**Discipline/Propriétés ; abstraite ; artistique, concrète ; aptitudes inné, acquis ; Contexte Familier. Métier/Besoins Primaires, secondaires ;Renoncement, Hasard.Pédagogie/Intentions stratégiques, réactives ; attitudes, pratiques. Apprenants/ Attitudes, résultats. Idéologies/valeurs, croyances, thémata. Institution/orientation. interactions ;.Encadrement/Accompagnement(implication). Relations collègues/interactions. Environnement social/Interactions.FamillesApprenants/interactions. Encadrement/orientation (implication).*

Premier niveau

Disciplines, c'est l'enseignant

Pour des participants âgés de 35-48 ans, l'enseignement des *Lettres* apporte *les fondamentaux, la sémantique, le maniement des idées*, et qu'ils associent *au sens de la réflexion*. Les *Langues* (Anglais, Espagnol) favorisent la *communication* avec son environnement (France/étranger) ; *l'Agriculture* s'appréhende par la *praxis*. Les *Sciences* aux *capacités de conceptualisation*. L'encadrement scolaire (enseignants) a constitué un modèle d'identification. Le contexte d'apprentissage familial correspond à *l'ailleurs, soit hors de l'établissement scolaire (visites, voyages)*.

Métier, développement personnel

L'entrée dans le métier d'enseignant a été motivée par un désir *d'autonomie* par rapport aux parents, à une *qualité de vie (temps libre)*, et aussi un désir de *reproduire des modèles enseignants*.

Pédagogies, besoins des apprenants

Les préoccupations pédagogiques des participants sont centrées sur les besoins des apprenants : en Français, en Physique, c'est d'amener l'apprenant à *réfléchir, en ne se limitant pas à leur discipline*, mais aussi à *communiquer, en faisant rire*. En fonction des conduites des apprenants, le participant (enseignant) *rassure ; canalise les « chiens fous » ; est dans la proximité ; se met en scène ; est un prestataire de services*. Les pratiques s'inspirent de courants pédagogiques *active, systémique acquis en formation professionnelle des enseignants*, et du rapport aux apprentissages du participant *empiriques*.

Apprenants, dépendances

Les apprenants sont perçus très dépendants « *ils ont un besoin fréquent de reconnaissance* », et sont décrits plutôt centrés sur des objets *messages violents* que sur les contenus des programmes scolaires dispensés. La filière générale est perçue *docile car elle suit les consignes*. Parmi les difficultés des apprenants dans les apprentissages, des situations d'*analphabétisme* sont identifiées.

Deuxième niveau

Idéologies, dons

Plusieurs valeurs étayent les apprentissages dispensés par les participants : la *liberté, le bonheur, la vie, les traditions* et *l'éducation, la morale*. Des croyances accompagnent les actes d'apprentissage, l'importance de la *solidarité, d'une humanité, d'un comportement altruiste* à l'égard de ses

semblables.

L'Institution scolaire, le quantitatif

L'institution scolaire est appréhendée à partir de comparaisons entre un contexte de formation l'Enseignement agricole qui serait *moins violent* que l'enseignement général (Education Nationale) et des changements dans les orientations : l'établissement deviendrait *moins sélectif*, ce qui serait à l'origine d'une *baisse qualitative dans le recrutement*. L'activité de l'enseignant est soumise à *la pression aux résultats*. La communication entre Institution et enseignants est décrite *démagogique*.

Troisième niveau

L'Encadrement/accompagnement, les résultats

Les participants focalisent leur encadrement des apprenants, sur les finalités scolaires des apprentissages *la réussite aux examens, diplômes*, sur la volonté de transmettre des *repères*, un cadre de référence, et d'appliquer des sanctions *coller* selon les résultats des apprenants.

Quatrième niveau

Collègues, hétérogénéité

Les diversités des parcours *scolaires* et des origines *socioculturelles* des enseignants sont perçues comme un obstacle aux relations entre Collègues.

Environnement social, dénuement

L'environnement (social, politique) est perçu instable et peu étayant car il est décrit comme *indigent* en particulier sur *le plan culturel*.

Familles des apprenants, sans repères

Les Familles sont décrites par leurs manques de *repères éducatif*, difficultés de communication *relations épouvantables avec leurs enfants*. Elles ne constituent pas un cadre référent pour l'enfant dans son accompagnement, et comme partenaires éducatifs aux enseignants. Les participants comparent ce qu'ils ont reçu (repères) et ce que les apprenants n'ont pas.

Encadrement/Orientation, insertion sociale

L'activité d'encadrement des enseignants dans l'orientation des apprenants n'est pas développée (1/19), et renvoie à une nécessité *obliger de donner des outils pour s'insérer dans la société*.

Conclusion sur les P.A.P. des 35-48 ans

Pour la catégorie des 35-48 ans, les perceptions de l'activité sont fortement corrélées à leurs propres apprentissages scolaires (rapports à la discipline associés au modèle de ses propres enseignants, aptitudes, contexte d'apprentissage, valeurs). C'est sur ce socle que les participants s'appuient pour encadrer les apprenants, appréhender leurs difficultés, surmonter les changements d'orientation de l'Institution scolaire, et évoluer dans un groupe de collègues enseignants aux profils qu'il décrivent hétérogènes.

Les perceptions de l'activité sont hiérarchisées et clivées. Le premier niveau constitue le socle de l'activité (propriétés de la discipline, aptitudes, motivation du métier, pédagogie, et apprenants) et du second niveau (valeurs des participants associées à la discipline et qui s'opposent aux orientations de l'Etablissement scolaire : le Lycée agricole). Les troisième et quatrième niveaux mettent en évidence des difficultés dans l'encadrement des apprenants, les obstacles dans la relation entre enseignants et collègues, familles des apprenants, et avec l'environnement social.

II. 3. 3 – Catégorie 23-34 ans

II.3.3. 1. Nombre de participants par élément identifié

Catégories	Discipl	Métier	Pédagogie	Idées	Apprenant	Institution	Famille apprent	Encadrement	Relations collègue	Environ social
23-34 ans /26					Attitudes 10 6-			Accompagnant 2		
Total	26	26 3-	23	11	Résultats 10 5-	5 4-	4	Orienté 0	2 1-	1

Les éléments Discipline, Métier, Pédagogie sont repérés comme formant le noyau central de la perception de l'activité. Les éléments idéologies, Apprenants (attitudes, résultats), forment les éléments adjoints au noyau. Les éléments Institution, Familles des apprenants, Encadrement, Relations aux collègues, l'Environnement social constituent les éléments périphériques.

II.3.3.2 – Perceptions de l'activité enseignement (23-34)

Niveaux	Éléments/contenus
1	<p style="text-align: center;">DISCIPLINES P/C.Ludique,créatif,rigolo/Sciences ;analyse système/Economie ;savoir-être/Sport ; vivant/Biologie/enseignant ;sensible/Aménagement/parents C : Laboratoire/enseignant A I: Abstraction (sciences) ; Communication (langues)/enseignant</p> <p style="text-align: center;">METIER BP : Emplois pour famille, soi/système R: Architecte,journaliste, artiste, chercheur, diplomate...(deuils)/parents, enseignant H: Agence emploi</p> <p style="text-align: center;">PEDAGOGIE I. S. : Tirer élèves vers le haut ; ne pas crier, briser, piéger /enseignant; veiller état psy ; I.R.varier supports AT: Etre ouvert ; disponible ; compréhensif P: Expérimentation ; jeux ; faire humour; manipulation objets/enseignant ; recettes cuisine</p>
2	<p style="text-align: center;">IDEOLOGIES V: Laïcité ; Universalité ; Paix/système C:discipline moins important que questionnement/enseignant T: Bons vs mauvais/enseignant</p> <p style="text-align: center;">APPRENANTS A:Stressés;peur décevoir parents;manque de confiance ;travail pour faire plaisir ;BEPA, Technique joue le jeu, 2de motivées R:Filières professionnelles inférieures (écrit) filières générales/enseignant</p>
3	<p style="text-align: center;">INSTITUTION O: Meilleur encadrement car petits effectifs Inter : Trop de paperasses, de réunions au détriment préparation cours ; trop de bénévolat</p> <p style="text-align: center;">FAMILLES APPRENANTS Inter : Difficultés socioéconomiques ; Maintenir les relations entre famille et enseignant/parents</p>
4	<p style="text-align: center;">ENCADREMENT A.Imp Faire travailler ; faire raisonner (math, chimie)/enseignant</p> <p style="text-align: center;">ENVIRONNEMENT SOCIAL Inter: Mondialisation ; Mobilité géographique/système Relations collègues corporatisme</p>

**Discipline/Propriétés abstrait,artistique,concret ;aptitudes,inné, acquis ; Contexte Familier.Métier/ Besoins Primaires, secondaires Renoncement,Hasard.Pédagogie/Intentions stratégiques,réactives ;attitudes.pratiquesIdéologies/valeurs,croyances,thémataApprenantsAttitudes,résultatsInstitution/orientation,interactionsFamilles, apprenants/interactions Encadrement/ Accompagnement(implication).Relations collègues /interactions. Environnement social/Interactions.*

Premier niveau

Disciplines, compétences

Pour des participants âgés de 23-34 ans, l'enseignement des *Sciences* est associé aux propriétés : *ludique, créatif, rigolo et à leurs capacités (innées) d'abstraction*; *l'Economie* apporte des *méthodes d'analyse des systèmes* ; *l'Education sportive et physique* permet le développement du *savoir-être* ; la *Biologie* est associée au *vivant* ; *l'Aménagement paysager* au *sensible* ; les *langues* associées au *sens (innée) de la communication* des participants. Le *laboratoire* constitue le contexte d'apprentissage familier aux participants. Ce terme fait référence à leurs propres périodes d'apprentissages scolaires).

Métier, nécessités

Ce sont des besoins matériels *trouver un emploi, faire vivre économiquement* leurs familles (couple enfants), qui ont motivé les participants à s'engager dans cette profession.

Pédagogies, ambitions

Les intentions pédagogiques des participants sont centrées sur des finalités d'apprentissage *tirer les élèves vers le haut* ; sur les problématiques, sur les besoins des apprenants *ne pas crier, les briser, les piéger, veiller à leur état psychologique* ; sur les rapports aux apprentissages *varier les supports*. Les attitudes des participants à l'égard des apprenants sont orientées vers la communication *être ouvert ; disponible, l'attention compréhensif*. Leurs pratiques présentent une diversité de « tentatives » pour transmettre les apprentissages *expérimentation, jeux ; faire de l'humour ; manipulation d'objets ; recettes de cuisine*.

Deuxième niveau

Idéologies, idéelles

Les valeurs auxquelles se réfèrent les participants, contextualisent (discours sociétal) les situations dans lesquelles ils souhaitent transmettre des apprentissages : un principe de *laïcité* ; un espace *universalité* ; un idéal *paix*. Une croyance renvoie aux finalités des apprentissages *la discipline est moins importante que son questionnement*. Un thème met en évidence la perception des résultats de l'apprenant *bon vs mauvais*.

Apprenants, sous influences

Les apprenants sont décrits comme étant plutôt centrés sur les besoins, les exigences de leur encadrement (famille, enseignants) *stressés ; peur de décevoir leurs parents ; manque de confiance ; travaillent pour faire plaisir*. Comme pour la catégorie 35/48 ans, il est fait une

distinction entre filières. Ici elle porte sur les résultats scolaires des filières *professionnelles évaluées inférieures à la filière générale*.

Troisième niveau

Institution, harcèlement

Les participants perçoivent de façon favorable l'établissement scolaire qui offre des bonnes conditions d'encadrement des apprenants, ici des *petits effectifs*. A l'inverse les exigences de l'Institution à l'égard de l'enseignant sur les activités périscolaires, sont perçues excessives *trop de paperasses, de réunions au détriment de la préparation des cours, trop de bénévolat*.

Familles des apprenants, acculées

Les familles des apprenants sont perçues à partir de *leurs difficultés socioéconomiques*, et de la nécessité de *maintenir des relations avec elles*.

Quatrième niveau

Encadrement/Accompagnement, cognitif

La préoccupation des participants dans l'encadrement des apprenants se réfère à leurs propres perceptions des finalités des apprentissages scolaires, *faire raisonner (math, chimie), faire travailler*.

Environnement social, emploi international

La perception de l'environnement social pour cette catégorie dépasse l'hexagone : *mondialisation*. Dans cet environnement les participants se positionnent comme étant *mobiles* sur le plan professionnel en particulier.

Conclusion sur les P.A.P. des 23 - 34 ans

Pour la catégorie des 23-34 ans, les perceptions de l'activité enseignement sont clivées car les centres d'intérêt et les besoins des participants diffèrent des besoins du champ d'intervention. Les participants sont centrés sur les contenus des apprentissages, la mise en œuvre de l'activité, tandis que le champ d'intervention est pris par des questions matérielle, économique et sociale. On relève un clivage entre le monde idéal des participants (valeurs, le rapport pragmatique aux apprentissages) et la réalité des apprenants (centrés sur les besoins de leurs familles absorbées par des difficultés matérielles, une institution décrite comme de plus en plus exigeante (activités péri-scolaires).

II. 4. - Convergences, divergences de P.A.P

<p>POINTS COMMUNS</p> <p>Influences de l'encadrement familial, scolaire (période scolaire des participants)</p> <p>sur</p> <p>perceptions</p> <p>Discipline ; Idéologies</p>			
<p>DIFFERENCES ET CLIVAGES</p>			
Catégories âges	49-60	35-48	23-34
Identité professionnelle	<p>Métier (promotion sociale)</p> <p>Références héritages socioculturels (idéal)</p>	<p>Métier (reproduire modèle enseigt)</p> <p>Rapport à la discipline, valeurs idéal type</p>	<p>Métier (ressources financières) (valeurs, opportunités emploi)</p> <p>Idéal (monde)</p>
Et	vs	vs	vs
Champ d'interventions	<p>Références de l'Institution scolaire (idéologie, règles, normes)</p>	<p>Orientations de l'institution, de l'environnement social, l'hétérogénéité culturelle des enseignants, défaillance des familles</p>	<p>Harcèlement administration Adaptation situations apprenants, familles</p>

II.4.1 - Ce qui fait convergence dans les P.A.P.

Dans ce qui constitue les éléments, les contenus communs au groupe de participants sur la composition des perceptions de l'activité enseignement, c'est la référence à l'encadrement (familial, scolaire de l'enseignant) qui a influé sur son rapport à l'activité, en particulier sur la perception de la discipline enseignée, et sur l'origine de leurs idéologies (le social). Cependant il existe des différences de perceptions de l'activité selon les âges des participants. Elles se situent à plusieurs niveaux : les références culturelles liées aux périodes d'apprentissage et à leur entrée dans l'activité d'enseignant ; la place (rôles) de l'encadrement (famille et enseignant) dans la formation des perceptions de l'activité ; les expériences heureuses, malheureuses dans leurs propres apprentissages (les références explicites d'expériences scolaires) : leur formation d'enseignant

(Enseignement agricole, Education Nationale).

L'accès à l'activité d'enseignant s'est effectué en fonction de besoins primaires (emploi, finances), secondaires (carrière, développement personnel) ; les besoins primaires concernent plus la jeune génération.

Il semble que ce sont les motivations pour la discipline, pour le métier et leurs formes idéologiques, qui portent l'activité de l'enseignant. Porter dans le sens que les motivations constituent le noyau, (la discipline est objet libidinal et idéal) dans la perception de son activité. Elles contribuent le cas échéant à en supporter les « aléas », ses difficultés (contraintes du contexte professionnel par exemple). Ces trois éléments Discipline, Métier et Idéologies semblent conditionner, voire déterminer le rapport à l'activité : la discipline (le plaisir/intérêt), l'emploi (les besoins), l'idéologie (l'héritage culturel de l'environnement familial, scolaire, social).

L'élément pédagogique vient manifester les proximités ou les écarts entre ce qui est à l'origine de la posture de l'enseignant et l'environnement d'intervention, en particulier dans sa façon de transmettre les apprentissages. L'attitude traduit l'acceptation ou une dissonance cognitive de l'enseignant. C'est-à-dire que selon les enseignants, il y a convergence ou opposition entre ce qu'ils pensent, et ce qu'ils montrent (attitudes) dans les situations de transmission d'apprentissages.

II. 4. 2 - Ce qui constitue des divergences dans les P.A.P.

Nous relevons des perceptions de l'activité professionnelle qui se sont élaborées en clivages, entre les positions de l'enseignant et l'environnement professionnel. Il y a oppositions entre motivations pour sa discipline et rapports des apprenants à la discipline, entre perceptions de sa discipline et attitudes de l'Institution (en qualité d'organisation de travail), des familles des apprenants à l'égard des connaissances de l'enseignant, entre motivations pour le métier et environnement professionnel suspicieux, entre idéologies de l'enseignant et de l'organisation (Institution (lycée agricole), les apprenants).

Les divergences sur les finalités des apprentissages scolaires (sur le plan idéologique) avec les apprenants, concernent d'abord les plus âgés et un peu moins les 35-48 ans. La jeune génération (23-34) est plus « conciliante ».

Les plus âgés paraissent plus intransigeants et plus fatalistes à l'égard des apprenants, ou du contexte (l'Institution (Lycée agricole), qui viennent se confronter à leurs perceptions des finalités et des fonctions des apprentissages scolaires, en particulier sur l'insertion socioprofessionnelle. La génération intermédiaire est pessimiste, mais plus en raison de ce qu'elle a reçu (contenus

disciplinaires, modèles incarnés par ses enseignants, repères éducatifs), et que les apprenants ne veulent pas ou ne peuvent pas recevoir de leur part. La catégorie la plus jeune se centre sur l'amélioration (correction) et la compréhension des difficultés des apprenants, et les objectifs de sa discipline.

Quelle que soit la catégorie, l'enseignant mobilise de l'énergie dans la gestion de son activité, d'abord sur les conduites des apprenants, puis sur la relation à l'Institution scolaire et avec les familles des apprenants.

Les clivages montrent que les perceptions des apprentissages scolaires élaborées durant la scolarité des participants, sont en soubassement (ou fondement) de leurs perceptions de l'activité d'enseignant. Il est fait fréquemment des comparaisons entre le vécu des 49-60, leur formation scolaire comme moyen de promotion sociale, l'implication de leur famille et les niveaux scolaires, les attitudes des apprenants face aux apprentissages, leur éducation (absence d'encadrement). Les références à la période scolaire de la génération 35-48 ans, en particulier sur la fonction des disciplines portée par des enseignants perçus comme des modèles, les idéologies qui les soutiennent, sont confrontées à l'absence ou refus d'implication des apprenants, à l'indigence (culturelle) de l'environnement social, à la profusion d'événements médiatisés complexifiant le choix de tel ou tel repère. La comparaison est moindre pour la jeune génération. Nos observations mettent en évidence un écart entre ce qui l'a mobilisée son rapport aux apprentissages (le jeu, l'expérimentation, la communication dans les apprentissages), ses besoins (l'emploi) et l'attitude des apprenants focalisée les uns sur un vécu chaotique, d'autres sur une diversité d'objets médiatisés (MP3, sites internet).

La perception de l'activité apparaît comme une composition « duale », parce qu'il y a opposition entre ce qui constitue le socle de l'activité de l'enseignant et ce qui y fait obstacles représentés par le Champ d'interventions. Des tensions et écarts entre les deux groupes de perceptions, peuvent être à l'origine d'implication, d'engagement, mais aussi de non implication, mal être, souffrances du participant (enseignant) dans son activité professionnelle.

Conclusion générale sur ce qui fait les P.A.P. des enseignants

Les perceptions de l'activité enseignement pour les trois catégories d'âges s'élaborent à partir de ce qui est à l'origine de l'intérêt pour la discipline enseignée (réussites, développement personnel), des motivations (besoins primaires, secondaires) pour exercer ce métier et des

idéologies (produits d'héritages, d'éducation). Ce premier ensemble constitue le noyau de la perception de l'activité. La proximité (ou les écarts) de ce que représente l'apprenant, sa famille (valeurs, rapports aux apprentissages, implication), les relations avec l'établissement (le Lycée agricole), les collègues constituent le deuxième niveau de la perception de l'activité. On retiendra que selon les participants, les perceptions des apprentissages scolaires transmis aux apprenants comprennent plusieurs finalités. Ils ouvrent à l'objet disciplinaire (curiosité, intérêt), à soi (développement d'aptitudes), à l'autre (altérité, diversité), au monde (culturel, universel), à l'ailleurs. Ils informent, forment (capacités, en compétences), développent, sécurisent, amusent. Les clivages relevés dans la perception de l'activité enseignement sont constitués des écarts entre des émotions perçues comme positives de l'enseignant à l'égard de sa discipline, de ses pratiques et qui contrastent avec celles des apprenants qui sont plutôt négatives ; des écarts entre la situation familiale des participants et celles des apprenants ; des différences entre les idéologies, les centres d'intérêt, les origines sociales des enseignants ; des écarts entre un hier et un aujourd'hui dans l'orientation, la fonction de l'Institution (Lycée agricole), de l'environnement social (idéologies, niveau culturel) ; des écarts entre les intérêts des participants et ceux de l'Institution.

IV. III - PERCEPTIONS DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Approches singulières et plurielles

Cette deuxième partie expose comment nous avons étudié la variable que constitue « la formation de la perception des apprentissages scolaires » des participants. Nous avons identifié et relevé les ressentis à propos d'objets, de leurs contenus (techniques, calcul, syntaxe, disciplines,...), des contextes (situations, univers, périodes, ...), des modes d'encadrement (attitudes, acteurs : parents, enseignants, ...), des événements (dans la famille, à l'école, dans la société). Devant cette diversité, nous avons distingué le type de perceptions, puis nous avons procédé à leur inventaire, décrit leurs composants, et les mécanismes opérant leur élaboration. Comme pour les perceptions de l'activité, nous avons qualifié chaque forme de perceptions par le terme élément, et que nous avons catégorisé, puis classé par groupe d'éléments en fonction de leurs composants.

L'étude est organisée en trois étapes. Dans la première étape, nous avons repris la même démarche que celle utilisée pour l'étude des perceptions de l'activité professionnelle. Nous avons commencé par la phase d'objectivation, soit l'identification, la description (contenus), les fonctions que l'ensemble des participants attribuent à ces éléments. Puis nous avons cherché l'ancrage de ces perceptions, soit l'origine de leur formation. Nous avons mis en évidence leur fréquence selon le nombre de participants qui ont évoqué les éléments. Enfin nous avons fait ressortir ce qui était commun à l'ensemble des participants (types de contenus, leur structure par catégorie de perceptions). Dans la seconde étape, nous avons cherché si selon la période d'apprentissage scolaire, les perceptions différaient. Les périodes scolaires correspondent pour les 49-60, à la fin des années 50 aux années 70 ; pour les 35-48 ans aux années 70, 80 ; pour les plus jeunes (23-34 ans) aux années 80, 90, le début des années 2000. Des tableaux et des schémas présentent les caractéristiques pour l'ensemble des participants (60), puis ce qui les distingue selon les catégories d'âges. Des variables précisent le lien entre la référence à l'élément et ce qui a influé sur sa perception. Dans la dernière étape, nous avons présenté plusieurs cas pris dans les trois catégories d'âges, pour mettre en évidence les mécanismes opérant la formation des perceptions des apprentissages scolaires.

III. 1 - Caractéristiques des perceptions des apprentissages scolaires

III.1. 1 - Identification

Nous avons catégorisé les P.A.S. en 7 groupes. Chaque participant a fait référence explicitement à des éléments, des contenus appartenant à plusieurs de ces groupes. Cependant chaque participant n'a pas évoqué les 7 groupes ; pour l'un cela peut être cinq, pour d'autres sept, etc. L'énumération de 1 à 7 a comme but de préciser leur aspect distinct les uns des autres, et pour lesquels nous avons relevé des citations à titre d'exemples.

III.1.1. 1 -Exemples de citations identifiant les groupes d'éléments.

<p>1/Effets « <i>Je ne supportais pas le rythme de la Prepa, j'ai fait une dépression »</i></p> <p>2/Aptitudes « <i>J'ai un don naturel ; je suis un vrai manuel »</i></p> <p>3/Perspectives « <i>Je me suis rendu compte que les apprentissages scolaires étaient indispensables pour s'en sortir dans la vie »</i></p> <p>4/Système « <i>J'ai été dans des établissements privés, pour le niveau et la non mixité »</i></p> <p>5/Relations « <i>J'ai eu de meilleures relations avec des profs car on pouvait rigoler...car plus accessibles »</i></p> <p>6/Objets « <i>J'ai beaucoup aimé ce qui était activité artistique » ;</i></p> <p>7/Parcours « <i>J'ai fait une scolarité normale »</i></p>
--

III.1.2 - Composition, fonctions

Pour éviter la répétition du terme groupe, nous allons mettre la lettre G, devant le terme éléments.

- G.d'éléments EFFETS. Il s'agit des conséquences des apprentissages scolaires ressentis par les participants. Des Effets évalués comme positifs (sentiments de joie, réussite aux examens, obtention de diplômes, de prix, de distinctions ...), ou négatifs (sentiments de déception, de peur, d'humiliation, de la révolte, de la souffrance, des pathologies, des maladies...), et qui ont laissé des traces *psychique, physique* sur le participant dans son rapport aux apprentissages, et à lui-même (soi).

-G.d'éléments APTITUDES. Deux types de capacités sont distingués par les participants. Il est question de capacités renvoyant à l'*acquis* ou capacités renvoyant à l'*inné*. Les acquis se traduisant par des notions, des savoir-faire que le participant a du s'approprier par un travail personnel, un

investissement, puis les a développées (exercices, entraînement), les a entretenues. Les capacités Innées sont perçues comme une « qualité » que le participant dit posséder depuis sa naissance, ou bien qui lui a été transmise par héritage, comme par exemple le bon sens ou une aptitude artistique familiale que l'enfant aurait eue comme un leg, ou à l'inverse n'aurait pas héritée. L'évocation des capacités dans le récit des participants met en évidence ce que chacun d'eux a intégré sur ses aptitudes ou inaptitudes dans son rapport à lui-même, aux apprentissages en général et scolaires en particulier.

-G. d'éléments PERSPECTIVES. Nous avons identifié deux types de perspectives dans les discours des participants : le *projet* précis (études, métier...), daté, centré sur le sujet, *l'intention* plus aléatoire (pas datée) centrée sur la situation sociale (espérance de changement par rapport à une condition sociale par exemple). Quelles que soient ces perspectives, les participants sont «tenus» par ce futur : Projet/Intention, et selon les événements, cet horizon a pris réalité ou s'est arrêté brutalement. Pour le participant ces perspectives constituent un mobile, une motivation pour s'investir dans les apprentissages, pour certains d'entre eux « tenir la longueur » aussi (entre 15 et 20 ans consacrés à la scolarité).

-G.d'éléments SYSTEMES. Dans ce terme nous avons regroupé deux types d'éléments auxquels font référence les participants, l'Institution et l'Environnement social. L'institution, ce sont les établissements scolaires fréquentés par les participants, et où il est question de son « *identité* » (idéologies, spécialités (filières), de son *organisation* basée sur la culture (codes, rites, traditions), sur les règles, normes (attitudes), des *conditions matérielles* aussi (financières, équipements). Dans ses apprentissages scolaires, le participant perçoit l'Institution (identité, organisation, conditions) comme un univers culturel d'apprentissages propre à l'organisation, venant se juxtaposer aux contenus disciplinaires.

L'Environnement social est appréhendé par ses idéologies, ses courants *sociologique, économique, culturel, politique, technologique*, et qui peuvent pénétrer (porosité) l'Institution, influencer sur ses orientations, ses codes, impacter les discours et les conduites sociales de l'ensemble des acteurs internes à l'établissement. Le G. d'éléments Systèmes est décrit comme celui qui oriente (ou impose) la fonction et le rapport des apprentissages que les participants doivent en attendre (types d'apprentissages, programmes, filières, attitudes vers développement, insertion sociale, professionnelle...).

-G.d'éléments RELATIONS. Deux formes de relations ont été évoquées au sein de la famille du

participant et de l'Institution sur la question des apprentissages : les **transactions et les interactions**. Les transactions en référence aux travaux d'Eric Berne sur l'analyse transactionnelle (*C.f/Cadre théorique*), s'établissent à partir de rôles « prédéterminés » des individus (l'enfant/le parent/l'adulte), en particulier au sein de la famille et de leurs manifestations et interprétations ; le rôle et la perception de ce rôle conditionnent les échanges. Exemple : les participants décrivent des fonctions du père (guide, protège, s'implique, oriente, sanctionne, démissionne...). Dans cette perspective, nous avons repéré le côté étayage ou non étayage du parent à l'égard de son enfant, dans sa position d'ancrage dans son rapport au monde. Les interactions s'établissent entre acteurs, le participant dans sa position d'enfant avec ses parents, dans sa position d'apprenant avec ses enseignants. Derrière le terme interaction, nous avons catégorisé les évocations portant sur les échanges et les influences entre ces « acteurs ». Nous avons repéré ici les influences de l'encadrement familial (parents), scolaire (enseignant) sur le participant dans son rapport à soi, aux objets d'apprentissage, et dans leurs interventions sur l'orientation (objets disciplinaires, filières, métier).

-G.d'éléments OBJETS (scolaires). Derrière ce terme nous avons réuni plusieurs éléments les **Disciplines** (Histoire, Mathématiques, Français, Horticulture,...et leurs notions.), évoquées par les participants quels que soient les niveaux : cycles, les programmes, les filières suivies ; les **Activités connexes** (écrire, lire, compter...) ; les **Méthodes** d'acquisition (courants pédagogiques, ou formes partielles de ces pédagogies). Les participants attribuent aux Objets des fonctions informatives, culturelles, structurantes, des fonctions d'ancrage en raison de leurs constructions, leurs schèmes élaborés, théorisés sur plusieurs périodes par les générations qui les ont précédés, et qui constituent leur héritage.

-G.d'éléments PARCOURS. Au début, pendant et à l'issue des récits, les participants ont évalué, totalisé la période des apprentissages scolaires, correspondant à une partie de leur existence. Le G. d'éléments Parcours prend ici deux formes : un chemin, un itinéraire des participants, plus ou moins **linéaire**, bordé d'opportunités (rencontres, soutien dans leurs apprentissages, leurs projets), ou bien un concours d'obstacles (problèmes de santé dans la famille, opposition de la famille, de l'enseignant à leur orientation, ou encore conflits entre la famille et l'école, ou effets de la conjoncture sociale...). Lorsque des participants évoquent leurs parcours, ils le considèrent soit comme une expérience correspondant à un accomplissement (rapport entre projet et réalisation), et où ils se perçoivent comme des « gagnants » ; soit ils décrivent l'expérience comme un **concours d'obstacles**, et où ils se perçoivent comme des « perdants » ou des « survivants » ou encore des « résistants ».

III.1. 2.1 - Tableau synthèse P.A.S

Éléments, composants
EFFETS physiques ; psychiques
APTITUDES Inné ; acquis
PERSPECTIVES intentions ; projets
SYSTEME Institution fonctions, conditions
Environnement social politique, culturel, économique,...
RELATIONS transactions ; interactions
OBJETS disciplines, activités connexes, pédagogies
PARCOURS linéaire ; concours obstacles

III.1.2.3- Quelques précautions

La présentation ici dans ce qui compose les perceptions des apprentissages scolaires, n'a pas d'autre objectif que de décrire les aspects à la fois singuliers dans les perceptions des participants liées en particulier à leur vécu, et à la diversité des éléments, des contenus les composant.

III.1. 2. - Participations par groupe d'éléments identifiés

Catégories	Effets	Aptitudes	Perspectives	Systèmes	Relations	Objets	Parcours
Total /60	55	53	52	51	50	49	40
Négatif	33-	7-	7-	16-	13-	6-	22-

Ce tableau présente le nombre de participants ayant évoqué les groupe d'éléments identifiés. Sur les 60 participants, 55 ont évoqué les G. Effets, soit la participation la plus importante ; 33 d'entre eux de façon négative. 53 ont évoqué les G.Aptitudes, dont 7 de façon négative ; 52 ont évoqué les G.Perspectives, dont 7 de façon négative ; 51 le G. Système, dont 16 de façon négative ; 50 les G.Relations, dont 13 de façon négative ; 49 les G.Objets, dont 6 de façon négative ; 40 le G.Parcours, dont 22 de façon négative. Nous observons qu'il y a peu d'écart entre G. d'éléments. Toutefois, nous pouvons faire l'hypothèse que pour l'ensemble des participants, les groupes d'éléments Effets, Aptitudes, Perspectives, Systèmes correspondent au noyau central de la perception des apprentissages scolaires. C'est-à-dire que à chaque fois que les participants évoquent l'expérience scolaire, ce sont ces éléments auxquels ils se réfèrent, ou inconsciemment, ce sont ces éléments qui subsistent. Les groupes d'éléments Relations et Objets peuvent constituer le noyau

adjoint, et sont agissants sur la perception des apprentissages. C'est-à-dire qu'ils influent sur le premier ensemble. Le groupe d'éléments Parcours correspond aux éléments périphériques de la perception des apprentissages. Les 2/3 (40/60) ont évalué l'expérience scolaire. Enfin nous en avons déduit que quand le participant évoque les apprentissages scolaires, ce sont ces éléments qui les constituent.

Conclusion sur ce qui constitue les P.A.S. des enseignants

Les perceptions des apprentissages scolaires des participants font apparaître sept groupes d'éléments distincts. Il y a peu d'écarts entre les G. d'éléments (nombre de participations), ce qui peut signifier qu'il n'y a pas d'axe prioritaire absolu dans ce qui oriente les P.A.S. Leur proximité laisse à penser qu'il y a peut-être interdépendance ou dépendance entre éléments. Ce qui peut induire l'idée de système de perceptions. La diversité de significations et de directions (orientations) mettent en évidence la polysémie des perceptions des apprentissages scolaires. Les conséquences de l'expérience et l'évaluation du parcours scolaire présentent des éléments négatifs. Les fonctions des éléments mettent aussi en évidence des tiraillements (écart de finalités) entre ce qui agit le participant (Perspectives : projets ; Aptitudes : capable, incapable ; Objets), et ce qui le dynamise ou le freine (Système : l'Institution scolaire (écoles fréquentées par les participants ; les relations).

III.2 - Perceptions communes des apprentissages scolaires

Dans cette partie, nous présentons par groupe d'éléments les perceptions qui sont communes (*Cf/ partie introduction*) au groupe de participants. Nous suivons la même présentation (schémas) que celle utilisée pour la recherche sur les perceptions de l'activité professionnelle. En face de chaque élément, nous précisons les contenus les plus fréquemment évoqués, ou évocations uniques (les hapax), leur fréquence et leurs polarités. Exemple ci-dessous : pour le groupe d'éléments Effets, nous avons identifié le composant psychique, les contenus peur, angoisse, ennui, injustice ; pour le composant physique, les contenus stress, maladies. Chaque groupe d'éléments, ses composants, ses contenus sont présentés avec leurs variables. Pour le Groupe d'éléments Effets, ce sont les enseignants qui influent sur le type d'effets ressentis par les participants.

La présentation par niveau de 1 à 3 précise l'ordre d'importance des participations. Le niveau 1 correspond aux quantités d'évocations les plus fréquentes en terme de participations, 3 à ce qui est le moins fréquent. Dans la présentation des niveaux 1, 2, 3, et pour chaque groupe d'éléments, nous mettons des citations des participants pour illustrer nos propos, et leurs variables.

III.2. 1 - Perceptions communes des apprentissages scolaires

Niveaux	Éléments/contenus
1	<p>EFFETS Psycho.(négatif) : peur, angoisse, ennui, injustice/enseignants Physi. (négatif): stress, maladies/enseignants APTITUDES Inné : talent manuel, intellectuel, artistique ; qualités curiosité, réservé/parents, enseignants Acquis: compétences/incompétences/enseignants PERSPECTIVES Intentions/espoir: reconnaissance sociale,développement personnel/environnement social Projet : métier précis/parents,enseignants SYSTEME Institution: identité : public, privé, laïque, religieux,spécificités/parents ; cycles : primaire, lycée, Prépa, université, iut/enseignants Fonction : instruction, éducation, contrôle, lien social/enseignants Conditions matérielles : salubrité/insalubrité, espace études(tableau, bureau...), espace jeux (récréation)</p>
2	<p>RELATIONS Trans. (positif) : soutien, confiance /parents ; solidarité /camarades Interac(positif) :valeurs:parents ; érudition,rigueur,respect,implication encadrement/enseignants (négatif) : sanctions psychique, physique ; orientation ; conflits/ parents, enseignants OBJETS Disc.: Français, Math, Langues,Technique, lecture, écriture, calcul/ bases, fondamentaux/parents, enseignants Méth. : pratiquer, travailler, écouter, organiser, bachoter, récompenser, punir/enseignants</p>
3	<p>PARCOURS linéaire. construction de soi/environnement social Concours d'Obst., chaos, survie/parents, enseignants</p>

*EFFETS psychologique (positif/négatif), physiologiques (positif, négatif) ;APTITUDES innées, acquises ;PERSPECTIVES Intentions, projets ;SYSTEMES Institution scolaire, fonctions, conditions matérielles ;RELATIONS (positives, négatives), transactions, interactions ; OBJETS disciplines, activités connexes, méthodes ;PARCOURS initiatique, concours d'obstacles

Premier niveau

Effets négatifs

La tendance générale montre que les conséquences des apprentissages sont plutôt négatives et induites par l'encadrement enseignant (variable enseignant) portant sur les relations et les formes d'encadrement de l'apprenant. Sur le plan psychologique, les participants évoquent de la *peur*, de *l'ennui* dans les situations d'apprentissage, *un sentiment d'injustice* dans leur traitement ; sur le plan Physique ce sont des manifestations réactives *stress*, mais aussi des symptômes allant jusqu'à des altérations du corps *maladies*.

Capacités clivées

Les participants perçoivent leurs capacités, soit de façon innée ; c'est alors un *talent*, (manuel, intellectuel, artistique), qui est le plus évoqué, des qualités le sens de *la curiosité*, *de la réserve* ; soit de façon acquise, ce sont des *compétences* par l'apprentissage de savoir-faire, savoirs, ou bien qui ne sont pas acquises, des *incompétences*. Ce sont les parents ou des enseignants qui influent sur la découverte (révèlent), ou la confirmation des aptitudes ou qu'ils désignent comme inaptitudes des participants.

Perspectives sous dépendance

L'implication des participants dans les apprentissages scolaires est liée à des finalités, des enjeux qu'ils se sont fixés, ou qui ont été induites par leur milieu social (leurs origines sociales, l'injonction de parents) ou conseils scolaires. Cela peut aller de l'espoir d'*obtenir une reconnaissance sociale*, *de se développer pour une meilleure connaissance de soi*, correspondant à une forme idéale, ou à des projets précis (daté) : un métier *manuel*, *intellectuel*, *artistique*,..., correspondant pour les participants à un idéal type (*Cf/Cadre théorique*), leur attribuant des propriétés (liberté, épanouissement, symbole...). Intentions et projets ont pour origine le contexte social (courants, modes), ou les milieux familial, scolaire (idéologies : croyances, valeurs, modèles).

Institution, culture d'entreprise

Le groupe de participants décrit l'Institution scolaire à partir de ses orientations, qu'elle soit un établissement privé ou public, ses spécificités, ses Idéologies : *laïque*, *religieux*,..les cycles : *primaire*, *lycée général/professionnel*, *Prépa*, *IUT*, *université*. Les fonctions (missions) des Institutions scolaires reflètent des périodes d'études (modes, courants), et correspondent à des choix familiaux(parents), scolaires (enseignants) et des participants (en cycle supérieur en particulier). Des conditions matérielles sont évoquées précisant l'état des établissements *salubrité ou insalubrité des équipements*, des objets à force symbolique : *tableau*, *espace d'études (classe)*, et associés aux activités scolaires : *cours*, *extra scolaires jeux (cour de récréation)*. L'ensemble est décrit par les

participants comme un *univers culturel* qui contraste avec leur milieu familial (références idéologiques, fonctionnement, codes relationnels). Univers auquel il faut s'adapter pour être « en disposition » d'intégrer les apprentissages disciplinaires.

Deuxième niveau

Étayages et influences

Les Transactions entre les participants et leurs parents sont majoritairement décrites positives car il est question de *soutien, de confiance mutuelle*. Positives aussi entre le participant et ses camarades de classe, car il est question d'*entraide*. Les interactions sont décrites positives entre participants et leurs parents, lorsqu'il est question d'idéologies (valeurs) héritées, de *centres d'intérêt* transmis par les parents. Elles sont décrites positives entre l'apprenant et les enseignants, quand il est question de leur *érudition, leur passion, leurs valeurs : rigueur, respect, et de leur implication* dans l'encadrement de l'apprenant. Négatives lorsque l'enseignant *sanctionne physiquement* l'apprenant, et lorsqu'il y a des désaccords entre les parents et l'enseignant sur *l'orientation de l'apprenant* (redoublement, saut de classe, choix de filière).

Disciplines « conjoncturelles »

Les Disciplines les plus évoquées par les participants sont les *Mathématiques, le Français, les Langues étrangères, et les Techniques*,...Il est question de maîtrise des notions, désignée par les termes *bases, fondamentaux*, et d'activités connexes aux disciplines *la lecture, l'écriture, le calcul*,..., qui doivent permettre leur acquisition ; des Méthodes (enseignant) sont mises en œuvre pour leur appropriation *écouter, bachoter*, soit de gré ou de force *récompenser, punir*. A l'évocation des disciplines, des méthodes, les participants précisent que ces objets reflètent une période d'apprentissage, (la mode et la place des langues anciennes le Latin hier, ou des Sciences aujourd'hui), un besoin sociétal (formation d'ingénieurs,..), des pratiques éducatives socialement admises (sanctions : récompenses, punitions).

Troisième niveau

Le Parcours entre attirance, répulsion

L'évaluation de l'expérience scolaire pour l'ensemble du groupe de participants est contrastée.

L'expérience scolaire a produit en positif, comme une impression d'accomplissement de *l'oeuvre : aboutissement d'un travail ; connaissances, enrichissement de soi, ou du projet initial réalisé*, en négatif, le constat d'un vécu *chaotique*, et la conscience de participants d'avoir développé malgré eux, une conduite pendant les apprentissages comme la *survie*, ou à l'issue des apprentissages *la résistance*.

Conclusion sur ce qui constitue les P.A.S. communes

Les perceptions des apprentissages scolaires communes au groupe de participants s'élaborent de façon binaire (positif, négatif ; aptes, inaptés ; accomplissement, chaos), et à partir d'interactions avec leur encadrement familial, scolaire influencé par le contexte social. Le talent décrit comme inné s'oppose à des compétences décrites comme acquises. Les intentions sont contextualisées (modes, courants), alors que les projets sont centrés sur les centres d'intérêt des participants, ou des modèles d'identification. L'univers scolaire vient s'opposer à l'univers familial en tant que référents culturels. Les transactions familiales apportent un étayage (soutien) face à des interactions plus ou moins coercitives de l'encadrement (parents, enseignants). Les perceptions des objets (disciplines et des méthodes) dépendent en particulier de la période d'apprentissage (finalités selon les courants, modes). L'expérience d'apprentissage est considérée soit comme une période d'élaboration de soi, soit comme une période d'instabilité (déconstruction), voire de dénaturation (fragilité à destruction) psychique. Enfin les perceptions des apprentissages scolaires présentent des tiraillements entre ce qui a constitué le participant, sa structure psychique, dans son rapport à soi, à l'apprendre, aux éléments (ses projets, ses aptitudes, les idéologies et le niveau d'implication de la cellule familiale) et le contexte d'apprentissage (l'institution, ses règles et ses acteurs les enseignants, leurs formes de transmission des apprentissages).

III.3 - Perceptions des apprentissages scolaires selon les âges

La première étape de cette recherche a mis en évidence l'aspect polysémique des apprentissages scolaires dans la perception des participants, des associations (un objet d'apprentissage associée à une intervention de l'encadrement), des interdépendances (un élément entraîne un autre, ou vient le compléter, ou s'enclenche), des oppositions (intérêts et désintérêts pour un type d'apprentissage, écarts entre projets du participant et finalités, culture de l'Institution scolaire, influence des acteurs (positives, négatives). Enfin la mise en évidence d'écarts de perceptions entre celles du participant et celles de l'encadrement, sont à l'origine de tensions intra-psychiques, de maux physiques ressentis par les participants. Dans la seconde étape, nous avons voulu savoir si il y avait des différences de perceptions selon les générations de participants. Si il y avait des différences selon la période d'apprentissage scolaire. Pour exposer les perceptions de chaque catégorie nous avons utilisé la même forme que pour la présentation des perceptions communes. Des tableaux et des schémas (arbre de contenus) présentent les caractéristiques pour l'ensemble des participants (60), puis ce qui les distingue selon les catégories d'âges.

III. 3. 1 – Catégorie 49-60

III.3.1.1. Nombre de participations/ groupe d'éléments identifiés

Catégories	Effets	Objets	Système	Aptitudes	Perspectives	Relations	Parcours
49-60 /15	15 10-	15 3-	14 5-	13 1-	13 1-	13 7-	10 3-

Pour cette catégorie on remarque peu d'écarts de participations entre les différents groupes d'éléments. Les G.éléments « Effets, Objets » obtiennent chacun 15/15, « Système » 14/15 participants et forment le noyau central de la perception. C'est-à-dire que pour cette catégorie quand elle évoque les apprentissages, elle pense aux conséquences (positives, négatives) de cette expérience, puis aux objets (disciplines, méthodes) et à l'Institution scolaire qui les organisent et les dispensent. Les G.d'éléments « Aptitudes, Perspectives, Relations » obtiennent 13/15 chacun ; ils forment le noyau adjoint. C'est-à-dire que ces éléments précisent les capacités ou incapacités intégrées par les participants, l'émergence de projets ou d'intentions plus ou moins associés aux apprentissages disciplinaires, les types d'interactions avec l'environnement familial, scolaire. Le G. d'éléments « Parcours » occupe la dernière place 10/15, bien qu'évoqué par 2/3 des participants. Il correspond

aux éléments périphériques, où là il est question de bilan de l'itinéraire scolaire. On relève une majorité de perceptions négatives pour les groupes d'éléments Effets et Relations.

III.3.1. 2 – Perceptions des apprentissages scolaires (49-60 ans)

Niveaux	Eléments/contenus
1	<p>EFFETS Psy. positif : épanoui /Esgt ; satisfait/Système négatif : bizarre, Parents terrorisé chagrin ; dévalorisé, humilié ; perdu/Esgt Phys. négatif : allergies, zona /Esgts</p> <p>OBJETS DFrançais : passeport;Math :compétition ;Espagnol :fastidieux ;Anglais :difficile ;Biologie :vivant ;Lettres,Art :culture ;Sport:corps/Esgt Méth. Globale : difficultés orthographe. Débats, Terrain, visites, recettes, technique,épreuves /Esgts</p> <p>SYSTEME Instit : catholique . Agricole . riches/pauvres, élites/ peuple; citoyenneté Fonct. obligatoire. structure liens ;fac pas encadré; éloigné famille Cond. encrier, plume,uniformes ;indigence dortoirs Environ: 30 glorieuses : emplois ; Education Populaire ; traditions celte, religion catholique ;</p>
2	<p>APTITUDES Inné : bon sens ; sens de l'engagement/Parents ; la logique/Esgts Acquis : exigence/Esgts</p> <p>PERSPECTIVES Intent. :ascension sociale/Parents ; ouverture esprit /Esgt Pro. : vétérinaire(autonomie) ébéniste (œuvre) ; garde forestier(nature) ingénieur(polyvalence)/Parents(modèle)</p> <p>RELATIONS Trans. cocon,surprotection ; contrôle devoirs ;autonomie études,négatif:sanction, négligence/parents ; chemin de l'école, vie internat/camarades Inter positif :passions manuel, intellectuel, artistique ; justice respect , réussite sociale, savoir=pouvoir. Négatif : idéologies /Parent positif :valeurs : rigueur ; contrôle travail, applique méthodes sévérité/négatif : sanctions psychiques ; injuste ; partial (origines sociales)/Esgts. conflits valeurs Parents,Enseignants</p>
3	<p>PARCOURS linéaire : autodidacte(apprenance) ; ascension sociale/Parents ; rentable/trajets à pieds /Système Conc. Obst : polémiques : sauts de classe, redoublement ;incertitude; par défaut//Parents vs Esgt</p>

*EFFETS psychologique (positif/négatif), physiologiques (positif, négatif) ; OBJETSdisciplines, activités connexes, méthodes SYSTEMES Institution scolaire, fonctions,conditions matérielles ; APTITUDES innées, acquises, PERSPECTIVES Intentions, projets ;RELATIONS (positives, négatives), transactions, interactions; PARCOURS initiatique, concours d'obstacles

Premier niveau

Effets

Pour cette catégorie, il ressort des effets négatifs et positifs de l'expérience scolaire. Négatifs dans le sens où même si cela n'a pas eu comme conséquence un désintérêt pour les objets disciplinaires, ils les ont orientés (choix orientation, professionnel), et ont impacté sur l'estime de soi, sur des états intra-psychiques « *je suis devenu bizarre* » ; « *je me suis senti perdu* ». Les effets des apprentissages ont laissé des traces désagréables dans la mémoire des participants. Ces effets sont attribués soit aux modes d'éducation de parents à l'égard de leur enfant « *avec mon père, j'étais la 5ème roue du carrosse* » ; « *Mon père me donnait des baffes, si j'amenais de mauvais résultats* » ; soit aux enseignants dans les situations de transmission des disciplines, et où il est évoqué des sentiments de terreur, de chagrin, des situations d'humiliation, de dévalorisation, des maladies « *J'ai fait des allergies* ». « *J'ai eu un zona* ». pour cette catégorie les effets des apprentissages perçus comme négatifs sont acceptés comme faisant partie des règles du jeu. La souffrance est acceptée car elle est « intégrée » au système scolaire, comme méthode et rapport aux apprentissages. Quand les effets sont décrits positifs, ils sont attribués au mode d'encadrement des enseignants d'une part

« *l'enseignant s'est intéressé à moi* », à un environnement social économique favorable d'autre part.

Objets

Les disciplines sont perçues à partir de leurs finalités (enjeux pour l'apprenant : insertion sociale) « parler le *Français*, *c'est obtenir un passeport de communication* ; les *Lettres*, les *arts* sont associés à la *culture* ; le *sport* au développement, l'entretien du *corps* ; de la façon dont l'enseignant les a transmises : les *Mathématiques* sont associés à *de la compétition aux résultats*, la *Biologie au vivant*, l'*Espagnol au fastidieux*, l'*Anglais à des difficultés* (de l'apprenant). Une *méthode de lecture « globale »* est rendue responsable des *fautes d'orthographe* encore présentes dans l'activité professionnelle ; des techniques *débats*, *animation*, *réunions* utilisées dans la formation sont associées à un *mouvement culturel* qui a pénétré les dispositifs de formation dans les années 60. Une variété de choix de démarches *visites*, *techniques*, *recettes*, approches *concrètes* mises en œuvres par les enseignants des participants, sont perçues comme ayant favorisé les apprentissages disciplinaires.

Systemes

L'Institution scolaire est appréhendée par ses clivages, des idéologiques (thémata) *riches vs pauvres*, *élite vs peuple*, et qui sont perçues discriminantes par cette catégorie. Les établissements ont été choisis en fonction des convictions familiales *catholique*, des missions *citoyenneté*, *lien social*. L'Institution scolaire est aussi perçue par ses contraintes *obligatoire*, une organisation « *En université on n'est pas encadré* » ; *l'éloignement familial (internat)*, les conditions matérielles : *l'indigence de l'internat*, *le port d'uniformes*, *des encriers*, *des plumes Sergent major*.

L'environnement social est ici contextualisé, perçu positif *serein* car la période *socioéconomique* était propice à *l'emploi*, accompagné par un courant de pensée orientant les apprentissages vers du technique (ingénierie). L'environnement culturel : *Breton/Celtes (contes, musique)*, *des mouvements l'Education populaire*, a pénétré l'Institution scolaire dans sa vie sociale, dans les programmes de formation (contenus, pédagogie).

Deuxième niveau

Aptitudes

Les participants perçoivent leurs aptitudes à travers les opinions de leur encadrement familial, scolaire. Des capacités perçues comme innées « *Mon père n'a pas vu mon talent,..* » ; « *l'intelligence* », ont pour origine la perception de parents sur les aptitudes de leur enfant ; des qualités aussi comme *le bon sens* ; *le sens de l'engagement* sont associées à des attitudes de parents impliqués dans la vie sociale, et dont les participants auraient héritées. Une aptitude perçue comme

innée *avoir de la logique*, une autre perçue comme acquise l'exigence ont pour origine le discours des enseignants sur le potentiel ou les acquisitions nécessaires pour effectuer des apprentissages.

Perspectives

Ce sont les finalités pour des apprentissages comme l'*ouverture d'esprit*, l'*ascension sociale*, qui ont favorisé l'implication des participants pour des objets d'apprentissages. Des projets de métiers aussi *vétérinaire* associé à de l'autonomie, le contact avec le terrain ; *ébéniste* associé à l'oeuvre; *garde forestier* au rapport à la nature ; *ingénieur* à la maîtrise et la polyvalence. Les finalités et les projets ont pris naissance dans l'univers familial des apprenants (participants), un sentiment une *passion*, un *savoir-faire* de parents dans les arts, l'artisanat, l'agriculture, et que le participant a pu observer, ou pratiquer.

Relations

Des formes de transactions entre les participants et leurs parents sont perçues positives, quand la cellule familiale a constitué un *cocon*, une *protection*, et quand les parents ont suivi les activités scolaires *contrôle des devoirs*. Elles sont décrites négatives, quand il y a eu des *sanctions corporelles* ou absence de contrôle *autonomie devoirs*, *négligence*. Les relations avec les camarades de classe sont décrites comme un partage d'un sort commun « *on s'accompagnait à l'école ; les plus grands prenaient la main des plus petits* » ; *les conditions de vie en internat* et de solidarités le *soutien moral*.

Les interactions entre des participants et leurs parents sont décrites positives, quand la *passion* vouée à une pratique d'activités (artistique, artisanat, agriculture...), un centre *d'intérêt* (nature, culture), ont été partagés. Lorsque des parents ont transmis des valeurs *respect*, *justice*, des croyances *importance de la réussite sociale ; savoir égale pouvoir*. Négatif quand les idéologies ont parasité le rapport aux apprentissages scolaires des participants, ayant fonction de contradictions avec le contexte scolaire (*idéologies différentes*).

Les interactions entre participants et leurs enseignants sont décrites positives, quand il y a eu transmission de valeur *la rigueur* dans le travail, un encadrement attentif *le contrôle des travaux scolaires*, une attitude la *sévérité*. Elles sont perçues négatives quand les enseignants ont eu des attitudes *partiales* (en fonction des origines sociales par exemple). Quand aussi les enseignants ont appliqué le programme de façon impersonnelle. L'enseignant est alors perçu comme exécutant du système scolaire. Enfin on relève des *conflits idéologiques* (laïque/religieux, culturels) entre les parents de participants et des enseignants.

Troisième niveau

Parcours

Les participants évaluent leur parcours scolaire de façon positive *rentable*, quand les résultats obtenus, *ascension sociale* sont en rapport avec l'implication (efforts), l'investissement personnel de *trajets quotidien à pieds (12km)*, *autodidacte* dans les apprentissages correspondant au développement d'attitudes (dispositions, apprenance). Il est perçu négatif, quand il y a eu des *polémiques* entre les familles des participants et les institutions scolaires sur la question des croyances religieuses, politiques, sur le rythme d'apprentissage *redoublement, saut de classe*, et sur l'orientation *choix de filières*, et qui ont constitué une série d'obstacles dans le déroulement du cursus scolaire. Les buts initiaux à l'issue de l'expérience scolaire, s'en sont trouvés soit diluer, soit oublier, soit abandonner.

Conclusion sur les P.A.S. pour les 49-60 ans

Pour les 49-60 ans, les effets de l'expérience scolaire sont majoritairement négatifs mais acceptés. Ils sont intégrés comme faisant parti des règles du jeu (Institution scolaire, société). Ils sont attribués soit aux parents (éducation basée sur les sanctions), soit aux enseignants (modes de transmission apprentissages). Les aptitudes perçues innées et acquises décrites par les participants, sont déterminées (désignées) par leurs parents, leurs enseignants. Les transactions entre les participants et leurs parents sont positives, lorsqu'il y a eu soutien, et quand la famille a constitué un espace sécurisant. Négatives quand il y a eu sanction physique. Les interactions sont perçues positives, quand il y a eu partage de centres d'intérêt, transmission de valeurs, de croyances du parents à son enfant (participant), de l'enseignant à l'apprenant ; négatives quand les idéologies familiales sont venues en contradiction avec l'Institution scolaire, et ont parasité les apprentissages du participant ; quand l'enseignant ne s'est pas investi dans son travail, n'a pas été ressenti comme équitable. Ces interactions sont à l'origine de la perte de sens dans le rapport aux apprentissages, et pour la réalisation du participant. La période est décrite favorable au fonctionnement de l'Institution scolaire (climat social, culturel enrichissant et économique serein), aux acquisitions, développement d'apprentissages (techniques) facilitant l'accès à l'emploi. L'évaluation de l'expérience scolaire (parcours) est perçue positive, quand les participants ont réalisé leurs intentions axées sur la promotion sociale. Elle reste négative pour ceux dont les projets personnels (développement d'une aptitude), professionnels (autres que l'enseignement) ont rencontré des obstacles empêchant leur réalisation.

III. 3.2 – Catégorie 35-48 ans

III.3.2. 1 Nombre de participations/par groupe d'éléments identifiés

Catégories	Effets	Aptitudes	Perspectives	Système	Relations	Objets	Parcours
35/48 /19	18 10-	17 2-	17 2-	14 2-	14 2-	14 2-	12 6-

Nous relevons que la participation n'atteint pas les 100%. Le G. d'élément Effets obtient 18/19 participants, dont 10/18 sont négatifs. Les G.d'éléments Aptitudes et Perspectives obtiennent chacun 17/19. Ces trois groupes forment le noyau central des perceptions des apprentissages scolaires. Les G. d'éléments Système, Relations, Objets 14/19 chacun, constituent le noyau adjoint. Le G.éléments Parcours 12/19 forme les éléments périphériques. Les perceptions sur le parcours scolaire sont négatives pour la moitié des participants.

III. 3. 2.2 -Perceptions des apprentissages scolaires (35-48 ans)

Niveaux	Éléments/contenus
1	<p style="text-align: center;">EFFETS</p> <p>PSY. positifs : émerveillement,heureux ; motivé/Esgt négatifs : décalé, agité/Parents Laborieux, contraignant, souffrances ; malheureux, humilié, dépression/Esgts Bagarreux ;survie/Système</p> <p>Phys. : boule au ventre//parents ; dépression/Esgts</p> <p style="text-align: center;">APTITUDES</p> <p>Inné : santé ; soigneux/parents ; passionné/Esgts Acquis: culture, professionnalisation ; reproduction/Esgts</p> <p style="text-align: center;">PERSPECTIVES</p> <p>Inten. s'en sortir, avoir bagage intellectuel pour être un homme, être respecté/Esgts Pro. métiers :médecin ; archiviste (patrimoine) ; infirmière /Parents ; metteur en scène ; traducteur, ... ; être professionnel /Esgts</p>
2	<p style="text-align: center;">SYSTEMES</p> <p>Inst.: religieux :catholicisme(rigueur savoirs); Islam (brutalité méthodes) Fonct. Prépa pression ; collège violent ; classes poubelles (collèges)lycée sans âmes, université pas encadré Cond. pantoufles, estrade, chaleur ; cour récréation Env.: secteur tertiaire ; économie mondiale ; mouvements classique, existentialisme</p> <p style="text-align: center;">RELATIONS</p> <p>Trans.: amour, travail scolaire/parents ;phénomène bandes/ Camarades Inter. positif : traditions, respect,justice, vie ; force, confiance, rassure ;investissement personnel, réussite sociale/Parent négatif : référence culturelle, incompréhension ;décès; divorce ; conflits /(oriente)/ Parents positif : érudition, compétent, référent ; aura, charismatique, baroudeurs, équitable, consciencieux, encadre, écoute, attentif marcher au doigt à l'oeil, obéir ; faire ménage/Esgts négatif : brutal ; injuste, orientation/Esgts</p> <p style="text-align: center;">OBJETS</p> <p>Disc. Positif : Breton (famille), Kabyle (père) ; langues (communication père)/Parents Anglais(idiomatique),Math(bûchettes),Chimie(œnologie) horticulture(sol);Lettres(classique),Philo (penser)Grec(morale), courants lettres/Esgt négatif Sciences (réservées élites), Français (point noir) ; Act. Connexes calcul mental /Esgts Méth.: jouer, toucher,réviser, expliquer,faire réfléchir;contrôler, appliquer ; travail groupe, stages, voyager;</p>
3	<p style="text-align: center;">PARCOURS</p> <p style="text-align: center;">Linéaire Imitation modèles/Esgts Conc. Obst: Luites (collège, fac),compétition(lycée, Prépa, fac), galère, chaos;/Instit. Orientations imposées /Parents ;Esgts</p>

*EFFETS psychologique (positif/négatif), physiologiques (positif, négatif) ; APTITUDES innées, acquises, PERSPECTIVES Intentions, projets ; SYSTEMES Institution scolaire, fonctions, conditions matérielles ; RELATIONS (positives, négatives), transactions, interactions OBJETS disciplines, activités connexes, méthodes ; PARCOURS initiative, concours d'obstacles

Premier niveau

Effets

Les conséquences des apprentissages scolaires sont majoritairement perçues de façon négative. Elles sont attribuées aux parents, aux enseignants, et à l'Institution scolaire. Les parents lorsqu'ils ont imposé leurs choix sur les objets disciplinaires et sur l'orientation. Cela a eu des répercussions sur l'état psychique des participants se sentant *décalés, agités*, sur leur état physique *boule au ventre, stress*. L'enseignant lorsqu'il a transmis les apprentissages de façon *laborieuse, contraignante*, a utilisé des méthodes *humiliantes, injustes* et qui ont eu des conséquences sur l'état psychique des participants *malheureux, dépression, souffrance*. L'Institution, quand l'organisation a laissé les apprenants livrés à eux-mêmes. Ce qui a eu pour conséquences de produire des conduites conflictuelles entre apprenants *bagarreurs*, et une attitude de *survie*. Quand les effets des apprentissages sont perçus positifs, ils sont attribués à des enseignants. Ce sont des états *d'émerveillement* à l'égard d'objets d'apprentissage, des sentiments *heureux*, des attitudes *motivation*, et qui sont associés à des situations de transmission d'objets d'apprentissage, menées par des enseignants. Ces enseignants sont décrits comme des « bonnes rencontres ».

Aptitudes

Quand les capacités des participants sont perçues comme innées, il est question de bonne condition physique *la santé*, de qualité être *soigneux*. Ces aptitudes sont attribuées à l'héritage familial (tous les membres de la famille sont comme ça). Un état d'esprit, (ou attitude) *passionné* manifesté par des enseignants dans les situations de transmission, en particulier de leur discipline. Enseignants auxquels les participants s'identifient, pour apprendre il faut être passionné comme leurs enseignants. Pour cette catégorie, les enseignants constituent un modèle d'inspiration, un guide aussi. Quand les capacités sont perçues comme acquises, il est question d'apprendre à se *cultiver*, ou à *reproduire* des gestes (imitation), des conduites *professionnelles* en suivant des méthodes dispensées par les enseignants.

Perspectives

C'est le désir de suivre (imiter) le chemin emprunté, tracé par des enseignants qui ont guidé les participants dans leurs apprentissages ; leurs messages « *si vous voulez vous en sortir, il faut avoir un bagage intellectuel* », pour *être un homme, pour être respecté, il faut être instruit* », qui sont à l'origine de leurs intentions. Lorsque les participants avaient des projets précis de métiers pendant leur formation scolaire, ils portaient sur des situations à dessein : orientées vers l'autre *médecin, infirmière* (soigner parents), *soutenir sa famille* sur le plan économique ; ou orientées vers leurs centres d'intérêt *archiviste* (intérêt pour le patrimoine); *metteur en scène* (passion cinéma) ; *traductrice* (voyager) ; *paysagiste* (intérêt pour la nature) ; orientées vers le contexte

socioéconomique *être professionnel* pour appréhender le monde du travail; *économiste* (travailler dans la finance).

Deuxième niveau

Systemes

L'Institution scolaire est évoquée lorsqu'il est question du choix d'établissement effectué par les parents, choisie pour ses orientations (*catholique*), le contexte d'étude (*non mixte*), sa réputation *la rigueur* dans les savoirs. L'institution est aussi perçue comme une organisation défaillante *Collège violent, classes poubelles, méthodes brutales (école islamique), Lycée sans âme ; université sans cadre ;* mais aussi contraignante : un discours *en Prépa* basé sur *l'intimidation, la pression, les menaces ;* des conditions matérielles *estrade, pantoufles /primaire*, des espaces ludiques *cour de récréation*. L'environnement est appréhendé par un secteur économique *tertiaire*, un contexte international *mondialisé*, selon aussi les événements : guerres civiles (Afrique). Ces environnements ont orienté les enjeux des apprentissages scolaires. Pour les participants (apprenants) qui venaient de l'étranger (étudier en paix et accéder à un niveau d'étude le doctorat); pour les participants français qui envisageaient une mobilité d'emploi (étudier autres choses, ailleurs).

Relations

Des formes de transactions entre participants et leurs parents sont perçues positives, quand il y a eu de *l'amour* dans la cellule familiale et une attention pour la réalisation des *devoirs scolaires*. Elles sont aussi positives quand entre camarades il se forme des groupes identitaires *bandes de copains* (Lycée, Prépa). Les interactions entre participants et leurs parents sont perçues positives, quand il y a eu transmission d'héritages *traditions*, de centres d'intérêt « *salut les copains* », de valeurs *respect, justice*, d'attitudes le *sens de l'investissement* dans le travail scolaire, de points de vue sur les finalités des apprentissages la *réussite*. Elles sont perçues négatives, quand les événements familiaux *décès* de membres de la famille, des ruptures *divorce, chômage* d'un parent, et des *conflits* entre parents et enseignants autour de la question de *l'orientation*, du rythme scolaire *saut de classe*, ont impacté le rapport des participants aux apprentissages.

Les interactions entre participants et enseignants sont perçues positives, quand dans les situations de transmission des apprentissages, les enseignants ont constitué des modèles. Ils sont alors décrits comme des *érudits*, qualifiés de *compétents*, auxquels sont associés un *aura, un charisme*, une expérience de l'existence *baroudeurs*, et aussi des attitudes *consciencieux*, des modes d'encadrement *écoute, attentif*, des valeurs *l'équité*. D'autres types d'interactions dans les formes d'encadrement et perçues de façon positive *contrôler, marcher au doigt à l'oeil, obéir*, et à l'implication dans l'entretien des espaces scolaires *faire le ménage dans la classe*. Des interactions sont perçues négatives, quand les sanctions pratiquées par les enseignants sont ressenties *brutales et injustes*,

quand il y a eu conflits pour l'orientation (*rythme scolaire : redoublement, saut de classe ; choix de filières*).

Objets

Les perceptions des objets disciplinaires par les participants, dépendent de leurs parents, de leurs enseignants. L'attrait pour les langues étrangères est associé aux centres d'intérêt, aux origines culturelles des parents, *Le Breton* (parents), *le Kabyle* (père), à la fonction *la communication* (père polyglotte). La perception de la discipline est aussi associée aux méthodes : les *Mathématiques et les bâchettes, le calcul mental ; la Chimie et l'œnologie, l'Horticulture le rapport au sol (terre), les Lettres au mouvement Classique ;* à la mobilisation des sens *toucher*; à des modes d'apprentissage *réviser, appliquer, le travail en groupe*, et le terrain les *stages, les voyages*. Les objets disciplinaires sont associés aussi aux points de vue des enseignants *le Grec la morale, les disciplines Scientifiques réservées à l'élite*, à des approches cognitives *expliquer, faire réfléchir*. Enfin les objets disciplinaires sont associés à des difficultés d'apprentissage *le Français qualifié de point noir*.

Troisième niveau

Parcours

Le parcours scolaire est évalué positif, quand les participants ont pu s'appuyer sur des *modèles* (enseignants), auxquels ils se sont identifiés, et qui ont favorisé des réussites scolaires. A l'inverse l'expérience scolaire est évaluée négative, quand la situation des familles (des événements : chômage, divorce, guerre civile, décès) a transformé le parcours scolaire en *galère, chaos* ; quand l'organisation scolaire (Collège, Université), les méthodes et les choix de l'encadrement (enseignant) ont influé sur la trajectoire scolaire, la transformant en *luttés*, développant les conflits entre apprenants *compétition* (Lycée, classes de Prépa).

Conclusion sur les P.A.S. des 35-48 ans

Pour les 35/48 ans les perceptions des apprentissages (Effets, Aptitudes, rapports aux Objets, au Systèmes, Relations) dépendent des interventions des parents et des enseignants de façon positive ou négative. Leurs P.A.S. se sont élaborées à partir de modèles : des parents dans leur partage de centres d'intérêt, mais surtout leurs enseignants décrits par leur charisme manifesté dans leur rapport et leurs formes de transmission de la discipline. Le parcours scolaire est évalué positif, quand les participants ont eu des modèles auxquels ils ont pu s'identifier, et qu'ils associent à leur réussite scolaire. Négatif quand les parents, des enseignants sont intervenus sur les orientations (filiales), pour modifier les choix des participants. Quand les méthodes des enseignants étaient perçues brutales. Ces interventions ont laissé une impression de confusion, d'échecs. Enfin quand l'Institution a été insécurisante violence scolaire.

III.3. 3 – Catégorie 23-34 ans

III. 3.3.1- Nombre de participations / par groupe d'éléments identifiés

Catégories Ages	Aptitudes	Systèmes	Relations	Effets	Perspectives	Objets	Parcours
23-34 /26	23 4-	23 9-	23 4-	22 13-	22 4-	20 1-	18 13-

Nous observons que des participants de cette catégorie n'ont pas évoqué tous les groupes d'éléments. Il y a peu d'écart de participations entre G. d'éléments. Les G. d'éléments Aptitudes, Systèmes et Relations obtiennent chacun 23/26. Ils forment le noyau central des perceptions des apprentissages scolaires. Les G. d'éléments Effets, Perspectives obtiennent 22/26 chacun, et constituent les éléments adjoints au noyau. Le G d'éléments Effets a la moitié des perceptions négatives. Les G.élément Objet 20/26 et Parcours 18/26 forment les éléments périphériques. Le G.d'éléments Parcours a plus de la moitié des perceptions négatives.

III. 3.3. 2- Perceptions des apprentissages scolaires (23-34 ans)

Niveaux	Éléments/contenus
1	<p style="text-align: center;">APTITUDES</p> <p>Inné : facilité, chance , élu (révélation), dilettante/ Parents ; réfléchi , ; être ; intelligence /Esgt</p> <p>Acquis : investissement ; savoirs ; technique /Esgt</p> <p style="text-align: center;">SYSTEMES</p> <p>Inst. laïque :gratuite /Parents; lieu de vie ; mixité sociale ; éducation ; socialisation /Environnement</p> <p>Fonct.inadapté ;formatage ; nombreux ; poubelles, jungle :collège, fac ; triste :collège, fac; collectivité ; rencontre</p> <p>Cond.Insalubre ; cahiers :primaire</p> <p>Env.: mondialisation connaissances(réseaux sociaux), mobilité études</p> <p style="text-align: center;">RELATIONS</p> <p>Trans.positif : amour, confiance /parents</p> <p>Inter. positif : (expérimentation, sciences) ; art musique ;modèle ; construit/parents</p> <p>négatif : pression ; orientation imposée ; incompréhension /parentsParents</p> <p>positif : ludique, créatif, chercheur, ouvert, communicant;passionnant / Esgt</p> <p>négatif : soumis décisions, applique ; inintéressant ; inutile ; hypocrite ; méthodes à revoir ; bons vs mauvais/Esgt</p>
2	<p style="text-align: center;">EFFETS</p> <p>Psy.: positif : plaisir, enrichi(expériences)/parents</p> <p>négatif : tristesse(deuil)/Parents</p> <p>négatif : peur ;frustration ;handicapé ; bloqué ; désorienté ; souffrance/Esgt</p> <p>Phys. négatif : fatigue, anesthésié, allergies /Esgt</p> <p style="text-align: center;">PERSPECTIVES</p> <p>Inten. avoir argent ; emploi ;devenir professionnel/Envirt</p> <p>savoir être ; vivre passion (philo ;sciences, langues)/Esgt</p> <p>Pro.métier : architecte(frère) ; médecin(père); artiste; paysagiste, horticulteur, agriculteur(nature) /Parents</p> <p>chercheur, journaliste, diplomate (voyages) Esgt</p>
3	<p style="text-align: center;">OBJETS</p> <p>Disc. Allemand= meilleur niveau /Envirt; Math :ludique, rigueur /Parents ; histoire, lettres, sciences = culture /Esgt</p> <p>Activ. Connexes: travaux pratiques (expérimentation /Esgt</p> <p>Méth.didactique ;projet, par coeur ; conceptuel ;soutien ;jouer,attendre, ;assis ;échanger, ;outiller ;apprendre,punir,entrer dans les clous/Esgt</p> <p style="text-align: center;">PARCOURS</p> <p>Linéaire .la vie était belle ; aventure/Parents</p> <p>connaissance de soi ; expérience de vie /Esgt</p> <p>Conc.Obst : soulagement ; victoire, blessures/ parents</p> <p>regrets ; perte années ; casse tête ; une erreur ; par défaut/Esgt</p>

**APTITUDES innées, acquises, SYSTEMES Institution scolaire, fonctions, conditions matérielles, RELATIONS transactions, interactions, EFFETS psychologique),physiologiques;PERSPECTIVES Intentions, projets ;OBJETS disciplines, activités connexes,méthode ; PARCOURS initiatique,concours d'obstacles*

Premier niveau

Aptitudes

Les capacités sont perçues comme innées lorsqu'il est question de *facilités*, *d'intelligence*, avoir de la *chance*, être *dilettante*, être *réfléchi*. Ce sont les parents des participants qui ont révélé leurs aptitudes. Des capacités perçues comme acquises sont attribuées aux discours des enseignants : l'importance du sens de l'*investissement* dans les apprentissages, et *de la pratique de techniques*.

Systemes

L'institution est évoquée lorsqu'il est question des convictions idéologiques des parents des participants *laïque*, *gratuite*, du lien entre fonction de l'Institution *mixité sociale ; éducation ; socialisation* et orientations politiques (période). L'Institution est perçue de façon positive, quand l'établissement scolaire a représenté *un de lieu de vie, de rencontres, une collectivité* ; elle est perçue de façon négative, quand elle est considérée comme un lieu décrit de *formatage et inadapté*. Les conditions sont appréhendées par les effectifs des apprenants dans les classes *nombreux* ; des établissements qualifiés de *classes de nullards, violence pour le Collège, de jungle pour l'Université, (compétition étudiants), d'insalubre le Lycée, l'ambiance triste*. L'environnement social est appréhendé par le processus de *mondialisation*, et par l'utilisation de *réseaux sociaux*, et par ses perspectives de *mobilité* géographique, donnant la possibilité aux participants d'effectuer des formations en langues étrangères par exemple.

Relations

Les transactions entre les participants et leurs parents sont décrites à partir des formes d'attachement *l'amour, la confiance*. Les interactions entre participants et parents sont positives, quand il y a eu partage des centres d'intérêt pour des objets disciplinaires et des pratiques (*expérimentation, sciences ; arts plastique ; musique*). Elles sont perçues négatives, quand les parents ont contré les choix d'orientation scolaire des participants. Les interactions entre apprenants (participants) et enseignants sont perçues positives, quand les méthodes ont été *créatives, passionnantes* ; quand les attitudes de l'enseignant ont été axées sur *l'ouverture d'esprit, la communication, la recherche* ; quand les formes d'encadrement ont apporté *une aide* aux apprenants ; elles sont perçues négatives quand les activités sont qualifiées de *inintéressantes, inutiles, les méthodes à revoir* ; quand l'enseignant n'a fait qu'*appliquer* le programme, a présenté une attitude perçue ambivalente *hypocrite, a basé son encadrement sur des punitions* ; quand l'enseignant a porté des jugements sur le participant (apprenant) *bons/mauvais*.

Deuxième niveau

Effets

Les conséquences des apprentissages scolaires sont perçues positives, quand les échanges avec les parents sur les objets et les situations d'apprentissage ont procuré un *enrichissement, plaisir* ; négatives ; quand des événements familiaux (décès de parents) ont envahi la sphère familiale, produisant de la *tristesse* impactant le parcours scolaire des participants. Les effets des apprentissages scolaires sont aussi perçus négatifs, lorsque les méthodes d'encadrement des enseignants ont provoqué des sentiments de *peur, des attitudes de blocages* dans les apprentissages ; quand l'enseignant a imposé une orientation (filières) qui a entraîné de la *souffrance, de la frustration, des réactions anesthésié, de la fatigue, des allergies*.

Perspectives

Les intentions des participants pendant la période scolaire étaient en résonance avec le contexte socio économique et leur milieu familial. Elles sont focalisées sur des besoins *avoir de l'argent, un emploi, devenir un professionnel* ; développer son *savoir être* ; un désir aussi de *reproduire* une expérience partagée avec un parent dans son rapport aux apprentissages (*expérimenter (sciences), communiquer (langues)*). Les projets de métiers durant le cursus scolaire ont été motivés par un désir de poursuivre l'oeuvre d'un frère *architecte*, d'un père *médecin*, d'un professeur qui a été *journaliste, chercheur* avant d'enseigner ; centrés aussi sur des désirs des participants devenir *diplomate* pour voyager, *artiste* pour vivre de sa passion, *paysagiste, horticulteur, agriculteur* pour l'intérêt porté à la Nature.

Troisième niveau

Objets

Les perceptions des objets disciplinaires pour cette catégorie, dépendent du partage des centres d'intérêt des parents. Elles dépendent aussi du rapport de l'enseignant aux disciplines *Mathématiques* perçue de façon *ludique* ; *Histoire, Lettres, Sciences associées à la culture* ; des méthodes de l'enseignant travaux basés *sur l'expérimentation* associés à l'apprentissage de disciplines scientifiques, de ses pratiques *jouer ; par coeur, outiller, échanger*, de ses attentes *entrer dans les clous*, de la maîtrise des enseignants de courants pédagogiques *didactique, pédagogie du projet, conceptuel, expérimental*. Enfin du discours social (environnement) *l'Allemand* associé au bon *niveau scolaire de la classe*.

Parcours

Le parcours est évalué positif quand l'environnement familial a apporté une sécurité « *La vie était belle* », a ouvert des horizons *une aventure* ; quand l'enseignant a favorisé des *expériences de vie, une connaissance de soi*. L'itinéraire scolaire est considéré négatif quand les participants ont rencontré quantité d'obstacles : formes, contextes d'apprentissage, choix de métier, événements familiaux : *décès*. Pour les participants, il est alors question de « *soulagement* », interprétant l'entreprise d'apprendre comme *une victoire* mais qui a laissé des *blessures* ; quand l'itinéraire a pris la forme *d'un casse tête, d'une perte d'années* ; quand les parents, les enseignants ont modifié la trajectoire (*orientation*) et que le chemin a été pris *par défaut*.

Conclusion sur les P.A.S. pour les 23-34 ans

Pour les 23-34 ans, les perceptions des apprentissages scolaires dépendent de l'encadrement familial (aptitudes perçues comme innées, étayage affectif, événements), de l'encadrement scolaire (aptitudes perçues comme acquises, méthodes pédagogiques : sublimation et rapport aux objets disciplinaires, ou méthodes plus ou moins maîtrisées), et de l'environnement social (économie, mondialisation). C'est le partage des centres d'intérêt des parents à leurs enfants (participants) qui ont favorisé le rapport positif aux objets disciplinaires. Ce sont les convictions idéologiques familiales qui ont influé sur le choix des établissements. C'est l'organisation de l'Institution (du formatage, à plus ou moins cadrée, contrôle des conduites des apprenants) qui a influé sur l'attitude des participants, son niveau d'implication, son ressenti plus ou moins en tension, en souffrance. Ce sont les désirs des participants sur une insertion professionnelle et de reproduction de parcours de parents qui ont influé sur leur choix des filières, qui ont motivé leur implication dans les apprentissages. Le parcours est évalué positif, lorsqu'il est perçu comme une période de développement personnel ; négatif quand les événements familiaux, des interventions de parents sur l'orientation (filières, objets) ont constitué des obstacles. Quand les pratiques des enseignants sont décrites incompetentes (méthodes). Quand leurs interventions sur les modes d'apprentissage des participants ont constitué des freins, et ont eu pour effet de modifier le rapport aux apprentissages scolaires.

III. 4 – Convergences, divergences des P.A.S

<p>POINTS COMMUNS</p> <p>EFFETS</p> <p>Physiques/Psychiques</p> <p>positifs vs négatifs /parents, enseignants, environnement et autres éléments</p> <p>APTITUDES</p> <p>Inné/parents vs Acquis/enseignant</p> <p>RELATIONS</p> <p>Transactions</p> <p>Parents : Etayage, partage, transmission <i>(centres d'intérêt objets disciplinaires), idéologies (finalités apprentissages)</i></p> <p>Interactions</p> <p>Interventions parents, enseignants <i>(sur le choix d'orientation, rythme scolaire, les sanctions psychiques)</i></p> <p>SYSTEME</p> <p>Institution</p> <p><i>(idéologies, absence cadrage collège, université)</i></p> <p>PARCOURS</p> <p><i>(réussite intentions : obstacles projets métiers)</i></p>

DIFFERENCES P.A.S. SELON LES AGES

Catégories	49-60	35-48	23-34
FINALITES (perspective)	Promotion sociale	Suivre le guide(enseignant) réparer	Insertion professionnelle
PARENTS	Cellule cocon		Amour
Evénements familiaux	Sanctions physiques Déménagements (redoublement)	Amour Divorce, chômage, décès	Décès
ENSEIGNANTS	Injustice	Modèle charismatique (objets, méthodes)	Animateur (jeux)
	Sanctions physiques	Sanctions physiques	Incompétences
INSTITUTION	Clivages élites/peuple (discrimination)	Absence de cadres référents ; poubelle	Formatage ; poubelle
ENVIRONNEMENT	30 glorieuses Clivage riches/pauvres	Mondialisation économie, guerre civile (Afrique)	Mondialisation (idées, savoirs, économie)
+	Ascension sociale	Incarnation modèle réussite	Rapport positif à la vie
TRAJECTOIRE (parcours)	Perte de sens ; incertitude	Galère ; chaos ;confusion	Perte années ; par défaut
-			

III. 4. 1 - Ce qui fait P.A.S. communes »

L'élément Effets qu'il soit perçu positif ou négatif, est présent dans les évocations de l'ensemble des participants. Autrement dit les apprentissages scolaires ont laissé des traces. La cellule familiale (parents) est perçue positive lorsqu'elle a constitué un étayage sous la forme de soutien indéfectible durant leur parcours scolaire. Lorsqu'elle a transmis un « héritage » culturel, idéologique, ses centres d'intérêt, des savoir-faire autour de ses centres d'intérêt. Enfin lorsqu'elle a su repérer les aptitudes singulières de l'enfant (participant). Aptitudes décrites comme innées par les participants, qu'elles soient manuelles, intellectuelles, artistiques. La famille des participants est perçue négativement lorsqu'elle est intervenue sur l'orientation (détournement du désir de l'enfant) : choix de métiers, de filières, rythme scolaire. L'enseignant est perçu négativement lorsqu'il a utilisé des méthodes répressives (sanction corporelle) à l'encontre des participants, et lorsqu'il est intervenu sur leur orientation scolaire (rythme scolaire, filières). L'institution scolaire (Collège et Université en particulier) est perçue négativement lorsque les idéologies s'opposent à la pensée des participants ; lorsqu'elle n'a pas été un lieu sécurisant (organisation vie scolaire, relationnelle mauvaise, absence d'informations, absence de contrôle des attitudes « belliqueuses » d'apprenants, compétition (en Collège, Université, c'est la jungle). La référence au parcours scolaire constitue aussi un élément commun au groupe, dans le sens où il est évoqué des réussites ou des échecs de l'itinéraire scolaire.

III.4. 2 - Ce qui constitue des divergences dans les P.A.S.

Les différences dans les P.A.S. des participants se situent dans les éléments Perspectives (Intentions, Projets), Objets (Disciplines, Méthodes), Relations (transactions, interactions), Systèmes (Institution, Environnement) et Parcours (avec ou sans obstacles).

Selon les catégories d'âges, il ressort des **intentions différentes**, et qui sont fortement corrélées au contexte social. Pour la catégorie la plus âgée, les intentions sont motivées par des besoins plutôt secondaires. La conjoncture socioéconomique étant favorable, les participants se servent des objets scolaires comme tremplin pour changer de catégorie sociale, supérieure à celle de leurs parents. Pour les 35-48 ans il ressort le désir d'avoir un bagage scolaire (diplôme) certifiant des connaissances, un niveau qui constitue la preuve des acquisitions pour accéder à un emploi ou à une reconnaissance sociale. Pour les 23-34 ans les finalités se situent dans la perspective d'avoir un emploi à l'issue du parcours scolaire. Cette catégorie évoque le contexte socioéconomique comme

peu étayant. Aussi ces participants comptent sur leurs apprentissages scolaires pour s'insérer professionnellement. Les rapports aux objets d'apprentissage (disciplines, méthodes) diffèrent selon les générations. Pour les plus âgés, il faut travailler pour acquérir des connaissances, faire des efforts, laborieux (labeur, labour). Pour la génération intermédiaire, il faut avoir la passion pour l'objet disciplinaire, (sublimation). Le sentiment, la symbolique sont le moteur, le mobile de l'acte d'apprendre. Pour les plus jeunes, le rapport à l'objet doit être d'abord ludique, attrayant, séduisant. Les différences pour les trois générations, sur les relations entre parents et participants (enfants), portent sur la posture de parents et les façons d'évoquer le rôle et place des parents dans le rapport aux apprentissages. En positif, pour les plus âgés ce sont les termes cellule, cocon qui sont utilisés pour évoquer ce que représente la famille des participants, considérée comme univers sécurisant et protecteur. Pour les 35-48 ans et les 23-34 ans, c'est le terme amour qui revient le plus souvent décrivant le type d'attachement entre enfant et parent. D'un côté un contexte protecteur, de l'autre un support affectif. En négatif ce sont les événements familiaux qui ont impacté la période scolaire des participants. Pour les plus âgés, il est évoqué la mobilité dans l'emploi de parents (père), qui a provoqué le changement fréquent d'établissements scolaires d'une part, le redoublement d'autre part. Pour les 35-48 ans ce sont les événements familiaux (divorces, maladies, décès de parents, guerres) qui ont impacté la scolarité des participants, sur le plan émotionnel les relations entre parents et enfants (participants) ; des situations socioéconomiques (chômage) qui ont eu des effets sur la stabilité de la cellule familiale, en particulier sur le plan matériel.

Les P.A.S. diffèrent selon les interactions avec les enseignants. Pour les plus âgés, l'enseignant est perçu négativement lorsqu'il a traité les apprenants de façon inégale (en fonction des origines sociales et du niveau d'aptitudes des apprenants : résultats) d'une part, et lorsque dans ses méthodes d'encadrement, il a utilisé des sanctions physiques. Pour les 35-48 ans, la relation aux enseignants est positive lorsqu'il incarne un modèle, en particulier sur des idéologies associées à des objets disciplinaires, sur leur maîtrise, et sur les méthodes utilisées. Modèle auquel le participant peut s'identifier. Les perceptions sont négatives, lorsque l'enseignant maltraite physiquement le participant (l'apprenant). Pour les plus jeunes, les perceptions de l'enseignant sont positives lorsque celui-ci agit comme un animateur des objets qu'il transmet, qu'il utilise des méthodes ludiques ; les perceptions sont négatives lorsque l'enseignant ne maîtrise pas les objets disciplinaires, paraissant ainsi incompetent.

Les perceptions de l'Institution et de l'Environnement social diffèrent selon les catégories d'âges. Sur l'institution les 49-60 évoquent un univers discriminant, faisant des différences selon les origines socioéconomiques. Pour les 35-48 ans, le cadre scolaire sur le plan organisationnel en particulier est perçu insécurisant ; cela a eu pour conséquence de « parasiter » l'attitude aux

apprentissages, l'investissement ; le participant étant plus préoccupé par sa sécurité psychique et corporelle que par les objets d'apprentissages disciplinaires. Pour les 23-34 ans, lorsque l'institution propose un seul cadre organisationnel dans les finalités des apprentissages (façonner les apprenants).

L'environnement social a constitué un cadre serein pour les plus âgés sur le plan socioéconomique en particulier (30 glorieuses). En négatif des clivages idéologiques sur les origines socioéconomiques des individus étaient dominants (élites vs peuple ; riches vs pauvres) dans la psychologie collective. Pour les 35-48 ans, la mondialisation socioéconomique a impacté sur le développement de formations orientées vers les métiers du service. Pour les plus jeunes, la référence à la porosité entre environnement social et apprentissages scolaires, est caractérisée par une mondialisation des idéologies (universalité des valeurs, des savoirs, et des logiques économiques).

Le parcours scolaire est évalué positivement lorsqu'il y a eu ascension sociale (49-60 ans), l'incarnation réussie du modèle enseignant (35-48 ans), une vision optimiste l'existence (23-34 ans). Le parcours est évalué négativement lorsque les plus âgés, après avoir franchi plusieurs obstacles, ont perdu le sens (finalités) des apprentissages ; pour les 35-48 ans, lorsque à l'issue de la période des apprentissages scolaires, les conflits sur les questions d'orientation ont eu pour effet une sensation, un sentiment de confusion. Pour les 23-34 ans, lorsque les difficultés rencontrées (contexte, obstacles dans l'orientation) leur ont fait perdre du temps, et qui ont eu pour conséquence des choix effectués par défaut.

III. 5 – Place de l'environnement dans la formation des P.A.S, effets sur les P.A.P.

« L'élément Relations »

Parmi les éléments composant les perceptions des apprentissages scolaires, nous avons identifié l'élément Relations. De façon générale, il existe plusieurs formes de relations dans ce qui constitue les formes du lien social de l'individu, nous nous sommes intéressée aux Relations plus ou moins « harmonieuses » qui s'élaborent à propos des apprentissages scolaires. Les enseignants participants ont évoqué différents types de relations qui ont influé sur leurs perceptions des apprentissages scolaires. Les deux premiers concernent l'encadrement durant la période scolaire : la famille des participants et les enseignants dans les institutions scolaires qu'ils ont fréquentées. Le troisième environnement est constitué de l'organisation professionnelle (ici le lycée agricole), correspondant au cadre de travail de l'enseignant. Les effets de l'élément Relations interviennent à rebours sur le cadre professionnel.

L'environnement social a été identifié comme un autre environnement, mais il n'intervient pas directement dans les perceptions, plutôt de façon indirecte et par le biais des acteurs composant la cellule familiale, l'école, l'organisation.

Dans l'élément Relations (exposé plus haut), nous avons distingué comme composants : les transactions et les interactions en particulier entre enfant (le participant) et parent, entre apprenant (participant) et enseignant.

Il est question alors de relations affectives, de transmission de centres d'intérêt, d'attitudes, d'aptitudes, mais aussi de conflits entre enfant et parent, entre parents des (participants) et enseignants, d'attraction ou incompréhension entre enfant et enseignant à propos d'un type d'apprentissages, autour des Objets scolaires (discipline, méthodes) et des méthodes d'encadrement, de l'orientation de l'enfant apprenant (filères, rythme scolaire).

Enfin, il est question de situations de transmission sur la perception des apprentissages entre l'enfant et le milieu familial, entre l'apprenant et le milieu scolaire, et qui pour certains participants ont influé sur leurs perceptions des objets d'apprentissages (attraction, répulsion), sur la situation elle-même (l'acte de transmettre, l'intention de celui qui transmet, le message transmis, et comment il le transmet).

Puis dans l'exercice de l'activité des enseignants (participants), il est question de « loyauté » à

l'égard d'un parent dans ses legs, ses attitudes, à l'égard d'un enseignant dans les objets scolaires et modes de transmission des apprentissages, du modèle qu'il a représenté. Dans cette configuration les participants exercent comme si ils poursuivaient « l'oeuvre du maître » (parent, enseignant), en une certaine continuité. Ils racontent qu'ils reproduisent leurs acquis (objets), des situations de leur encadrement scolaire, qu'ils s'engagent à l'égard des apprenants comme ses parents, ses enseignants se sont engagés pour lui. Dans la situation, nous pouvons nous représenter l'enseignant (participant) accompagné de ses modèles (son encadrement). Il n'agit pas seul, il est habité. Pour certains la reproduction peut aller jusqu'à la soumission aux types de situations de transmission vécues.

Nous avons vu que des participants évaluent leurs acquisitions scolaires, les formes de situation de transmission de parents et d'enseignants comme ayant été bénéfiques pour leur progression, et ceci quelles que soient les méthodes plus ou moins contraignantes. Les liens d'attachement entre enfant et parent, entre apprenant et enseignant se superposent (ou se mêlent) aux situations de transmission, et pour certains participants, ils ne distinguent pas ce qui a été entre le suffisant (plus ou moins attentif), ou l'excessif (maltraitance) à leur égard, dans la transmission des apprentissages. Ils se sont soumis aux traitements, et les reproduisent dans leurs relations et les situations de transmission des apprentissages avec leurs apprenants dans leur activité d'enseignant. « J'ai résisté vous pouvez résister ». D'autres évoquent comme un sentiment de trahison à l'égard de parents, de leurs legs dans les situations de transmission dans leur activité. En particulier lorsqu'il est question de changement de catégorie sociale entre celle de leurs parents considérée comme un héritage, et celle à laquelle ils accèdent considérée comme un devenir, comme Vincent De Gaulejac, 1987, l'a évoqué dans son ouvrage « Névroses de classes ». Le sentiment de trahison peut aussi se manifester dans la situation professionnelle lorsque le participant se trouve confronté à des objets scolaires, un contexte qui remet en question ce qui l'a édifié, et où les situations de transmission vécues durant sa scolarité s'étaient révélées catalyseurs dans l'appropriation de ces apprentissages, ou ont joué un rôle dans sa structure psychique. C'est-à-dire que les P.A.S. font partie de sa structure (modes de raisonnement, sens, ressenti). Ils doivent lutter entre ce qui les a édifiés (manières de faire, de voir, d'être) et ce qui est imposé dans les référentiels des programmes de formation à transmettre aux apprenants. Au sentiment de trahison suit un sentiment de culpabilité ressenti par des participants à l'égard de l'encadrement familial, ou scolaire, lorsqu'ils doivent « abandonner » ces repères transmis. Enfin des sentiments (la tristesse, la colère), des manifestations (révolte) sont évoqués à propos des situations de transmission, et dans lesquelles ont été dispensés des objets scolaires de façon douloureuse, et que des participants dénoncent. Dans l'exercice de l'activité, ces enseignants s'emploient à éviter ces situations perçues de façon négative dans leurs pratiques, ou à faire le contraire.

Pour illustrer la place de ces environnements, des relations qui ont peu influer sur les P.A.S., puis sur le rapport à l'activité enseignement, nous proposons trois cas.

III.5.1 – Etapes dans le processus de la formation des P.A.S.

a- **Environnement familial** : les relations dans les situations de transmission s'effectuent entre les dispositions du sujet dès sa naissance (Martino, 1984, Brazelton, 1971 ; 1985), soit ses aptitudes, ses attitudes à l'égard de l'action d'apprendre, ses formes d'apprentissage, ses intérêts initiaux, son système de référence, et les intentions du milieu familial (transmission de centre d'intérêts, de valeurs, de pratiques,...), et dans les relations affectives. L'ensemble aboutit à des perceptions d'apprentissages, et par delà des perceptions de soi (le participant) avant d'entrer dans l'univers scolaire, et à partir des situations de transmission.

b - **Environnement scolaire** : il s'agit de la rencontre de deux formes de relations dans les situations de transmission entre celles intégrées par l'enfant (participant) vécues dans son environnement familial et celles vécues en milieu scolaire par l'apprenant (participant), soit les situations de transmission dans le cadre du Système : l'Institution son organisation, les modes d'encadrement (rôles des enseignants), les Objets scolaires (disciplines, méthodes) auxquels s'ajoutent des événements (en milieu familial et scolaire) ; chaque relation et situation de transmission ayant une fonction (effets) dans la dispense des formes de perceptions d'apprentissages.

c - **Environnement professionnel** : il s'agit des formes de relations (modes de transactions et interactions) que l'enseignant s'est approprié durant la période scolaire et qu'il reproduit dans son activité professionnelle.

Schéma étapes dans le processus de formation P.A.S.

1/Famille	2/Ecole	3/Organisation (le lycée agricole)
Transactions, interactions entre dispositions initiales enfant (participant) et P.A.* des parents	Interactions entre P.A. de l'Apprenant (participant) et des P.A.S. de l'enseignant sur les Objets, Idéologies, formes d'encadrement, choix orientation	Interactions entre P.A.S. (7 éléments) du participant (enseignant) et P.A.S. apprenant = P.A.P. (10 éléments)

III.5.2 – Effets des Relations, présentation de cas

Comme premier cas nous avons choisi Marcel âgé de 59 ans, très proche de la retraite, qui est entré dans l'activité d'enseignant à un peu plus de la moitié de sa carrière professionnelle (à l'âge de 44 ans). Nous l'avons choisi car le cas de Marcel illustre le lien entre bonnes relations avec ses parents, bonnes relations avec ses enseignants et l'institution scolaire, mais où l'écart entre ses origines sociales et la « promesse d'ascension sociale » de l'institution produit des tensions internes chez Marcel. Nous allons voir comme il est douloureux pour lui d'assumer ses origines.

Pour le second cas nous avons choisi Sandra âgée de 42 ans, qui a commencé l'enseignement à 22 ans, et qui est au deux tiers de sa carrière en tant qu'enseignante de Lettres. Nous l'avons choisi car Sandra a subi un conflit sur les valeurs véhiculées d'un côté par sa mère, et de l'autre côté par des enseignants. Cette tension a produit chez Sandra une rupture avec sa mère sur le plan de l'héritage culturel et qui s'est répercuté dans son rapport à l'apprenant, et à tout ce qui s'oppose au système de valeurs pour lequel elle a opté (celui de ses enseignants).

Comme troisième cas nous avons choisi Jean, âgé de 30 ans, il est entré dans la fonction d'enseignant à l'âge de 23 ans. Nous l'avons choisi car il n'y a pas de conflit ni avec ses parents auxquels il s'identifie, ni pour ses enseignants en particulier ceux qui véhiculent les mêmes valeurs, voire pratiques que ses parents. Nous verrons comment l'empreinte culturelle d'un parent habite le rapport de Jean aux apprentissages dans l'exercice de son métier.

Pour chaque cas, nous présentons à partir d'un résumé des récits portant sur leur parcours scolaire, les formes de situations de transmission, leurs effets sur leur rapport aux apprentissages scolaires, puis sur le rapport à leur activité professionnelle.

Remarque :

- Par commodité dans chaque résumé de récits, nous mettrons en initiales les perceptions des apprentissages scolaires (P.A.S.), les perceptions de l'activité professionnelle, (P.A.P.). Par respect de l'anonymat des témoignages, nous mettrons des prénoms (fictifs) des participants et entre guillemets, les citations des participants.

Cas 1: Marcel

« On peut venir d'un milieu modeste et faire des choses intéressantes »

« Etre reconnu ça passe par les savoirs »

« Ne pas être éliminé »

Cas 1.1 – Histoire scolaire

Marcel a 59 ans. Il a un niveau Brevet de technicien supérieur. M. commence son récit en précisant qu'il est issu d'un milieu modeste et qu'il a bénéficié de la promotion sociale. Son père a été fonctionnaire, sa mère a exercé du secrétariat dans plusieurs entreprises. M. enseigne l'Aménagement et travaux paysagers. Il décrit sa discipline à la fois technique et artistique, voire sociologique. « Cela demande d'avoir une culture générale, disons ce n'est pas qu'une technique ». M. a été scolarisé que quelques jours à la maternelle ; ses parents l'amenaient à l'école. Puis il a été malade quelques mois, et cela a nécessité que ses parents déménagent à la campagne. M. décrit une année qu'il qualifie de « débridée ». L'instituteur lui amenait les devoirs. Il apprenait dans son lit. « J'ai appris d'une façon presque autodidacte ; je suis pour les autodidactes ». M. dit avoir reçu des notions en lecture et en écriture. Puis il est revenu à l'école. Un instituteur en classe de CM1 l'a marqué. M. le trouve « formidable » car d'une part il avait un « bon contact » avec les enfants, décrit à la fois « sévère et très compréhensif ». D'autre part il avait raconté « ses parents morts à la guerre ». M. reste au Lycée jusqu'en troisième. Il se décrit autonome. Dans son parcours scolaire, il évoque un professeur de Français, qu'il qualifie de dur en particulier dans la notation. Il avait peur de lui, mais il lui a appris énormément de choses. « Si j'écris en Français maintenant, c'est grâce à lui ». Il a 16 ans en quatrième, quand il commence à formuler ce qu'il aimerait faire dans sa vie professionnelle. L'idée avait lentement mûri et était née lorsqu'il était alité. Il avait le temps de dessiner et d'observer le jardin de sa fenêtre, puis d'y cultiver une petite surface que son père lui avait attribuée. Avec ses parents ils ont cherché une école pour effectuer cette formation professionnelle (dessin, horticulture). Il passe un concours, qu'il réussit. M. précise que sur 200 candidats, il est arrivé deuxième. La formation dure 3 ans qui l'ont « forgé ». Il voulait continuer jusqu'au B.T.S., puis devenir architecte, mais ses parents n'ont pas pu suivre financièrement. M. décrit ses parents de caractère « inquiet de nature », mais qui ne se sont jamais opposés à ses projets, ses choix. Il passe deux autres concours de jardinier et de dessinateur qui lui permettent de

faire une formation sur l'élaboration de jardin, dont le programme porte sur le dessin, des notions artistiques M. revient à son père, son grand-père qui dessinaient bien. Dans ce sens pour M. son choix sur les types d'apprentissages correspond à une certaine continuité. Et par rapport à ses aptitudes en dessin, il se pose la question de l'inné et de l'acquis. M. est reçu aux deux concours et choisit son orientation dessinateur. Là il pensait savoir dessiner, mais face aux autres apprentis, il s'aperçoit qu'il a beaucoup à apprendre « je me suis senti tout, petit, petit ». Mais il se met au travail. Il progresse. En parallèle il s'inscrit en histoire de l'art et obtient un certificat. Il s'inscrit à d'autres cours dont des mathématiques, de physique, car il veut progresser, ; il pense qu'il lui manque des choses, et que les mathématiques vont structurer son esprit. Mais il ne tient pas longtemps, il a des difficultés « je me suis sentie dépassée ». Il veut aussi apprendre car il a un projet, il veut monter un cabinet d'études ; il pense que les études vont le faire murir (il se sent gamin). Pour lui devenir adulte, être reconnu, tenir une conversation, ça passe par le savoir. Il se sent « léger ». Il ne veut « pas être éliminé ». « Il ne faut pas oublier le milieu dans lequel je vivais autrefois. Mais on peut venir d'un milieu modeste et faire des choses intéressantes ». Evaluant son parcours, M. considère que « l'ascenseur social a bien fonctionné pour lui ». Il compare sa situation d'apprenant à celle de ses élèves, et où il juge que leur ascension sociale sera plus difficile ; leur peu d'éducation à celle qu'il a reçue de ses parents et grands parents qui lui ont transmis des qualités comme le sens du travail, de l'effort, une éducation « Ils étaient très strictes, avec des valeurs respect de la morale, et ils possédaient les bases du savoir de la vie courante compter en particulier ».

Cas 1.2 – Activité enseignant

M. entre dans la vie active en s'associant à d'autres personnes pour monter un cabinet d'études sur les jardins qui ne va pas marcher pour des questions de gestion financière. M. occupera des emplois en tant que salarié dans plusieurs secteurs, dont un cabinet où il va travailler 60h par semaine ; il fait un infarctus. C'est une période, où son père est très malade. M. pense alors qu'il faut qu'il « décroche ». Il fait une rencontre qui lui conseille de devenir enseignant. Il trouve un poste en Lycée agricole. Lors des premiers contacts avec les élèves de classes de B.E.P., il fait « un acte de vente ». « Je me suis vendu ». Le contact passe bien . Il présente le programme qu'il va faire avec eux. « il ne faut pas que je les déçoive ».M. pense qu'il doit être tout le temps performant. Il va se servir de ce qu'il a appris dans sa formation professionnelle. Il s'inspire aussi des enseignants qui l'ont impressionné. Il applique des attitudes comme la patience, la tolérance, le respect des élèves, de leurs connaissances. Il considère les apprenants comme des êtres humains. M. pense que son expérience professionnelle antérieure a été un atout pour assumer le métier d'enseignant. Il se

compare à ses collègues sortis des écoles de formation et qui entrent directement dans le métier, et qui rencontrent beaucoup de problèmes dans l'exercice de leur métier. Il pense que en général les enseignants sont focalisés sur leur statut, leur 18h de cours, leur note d'évaluation. M. dit se remettre en question régulièrement dans son travail, fait 60h/semaine : cours et organisation de projets pour les élèves. M. n'a aucun regret sur son parcours professionnel. Il considère l'activité d'enseignant au regard de ses autres expériences professionnelles, comme des vacances.

Cas 1.3 - Repérage des relations et formes de transmission

Famille	Ecole	Entreprise
<p>Cultiver une petite surface que son père lui avait attribuée</p> <p>Son père, son grand-père qui dessinaient bien. Dans ce sens pour M. son choix des apprentissages correspond à une certaine continuité. Et par rapport à ses aptitudes en dessin, il se pose la question de l'inné et de l'acquis.</p> <p>On peut venir d'un milieu modeste et faire des choses intéressantes</p> <p>L'éducation qu'il a reçu de ses parents, et qui lui ont transmis le sens des qualités comme le sens du travail, de l'effort, une éducation «</p> <p>Les parents étaient très strictes, avec des valeurs respect de la morale, et qu'ils possédaient les bases du savoir de la vie courante compter en particulier ».</p>	<p>Instituteur amène devoirs,</p> <p>L'instituteur avait un « bon contact » avec les enfants, qui était à la fois « sévère et très compréhensif ; il avait évoqué « ses parents morts à la guerre »</p> <p>Prof dur, notation, peur, mais apprend à écrire en Français</p>	<p>Dans la première séance en classe, M. fait « un acte de vente ». « Je me suis vendu »</p> <p>Il va se servir de ce qu'il a appris dans sa formation professionnelle. Il s'inspire aussi des enseignants qu'il l'ont impressionné.</p> <p>Il applique des attitudes comme la patience, la tolérance, le respect des élèves, de leurs connaissances.</p>

Cas 1.4 - Liens entre P.A.S. et relations, effets sur les P.A.P.

La Revanche sociale

Dès le début du récit, Marcel évoque les termes ascension sociale (Perspectives), et qu'il argumente par son désir de sortir de ses origines modestes (héritage parental). Cette intention va orienter ses perceptions des apprentissages scolaires, puis la direction de son activité professionnelle. La crainte de M. est « d'être éliminé » de la société qu'il perçoit à partir des niveaux des acquisitions scolaires des individus, et auxquelles il associe aussi ses intentions : des développements personnel et relationnel. Dans son parcours scolaire, il rencontre plusieurs obstacles, au début une maladie au point que ses parents déménagent, et qu'il doit étudier au lit. Nous n'avons pas demandé de quelle maladie il s'agissait, d'autant que sur l'ensemble du parcours, il ne revient pas dessus. Mais il est possible que le « retard scolaire » (16 ans en classe quatrième), en soit la cause.

La posture autodidacte revendiquée par M., et l'autonomie commencée lors de sa situation d'apprentissage dans la position alitée, peuvent peut-être expliquer une attitude solitaire (auto) dans son rapport aux apprentissages. Lorsqu'il évoque sa discipline enseignée Aménagement paysager, il justifie qu'elle n'est pas que pratique, technique mais artistique avec des connaissances sociologiques, une culture générale. Ici se pose un conflit dans sa perception des statuts sociaux l'opposition entre manuel et intellectuel, et qui sont associés à un type d'objets scolaires.

M. va suivre une première voie, celle de son aptitude pour le dessin qu'il perçoit « héritée » (parents), voire innée, une seconde aptitude celle de la formation professionnelle (dessin, jardin), qu'il perçoit acquise. M. investit ses objets scolaires en tant que tremplin pour son ascension sociale et comblement de ce qu'il perçoit comme ses manques (structuration cognitive et absence de maturité). Il attribue aux Mathématiques, (une structuration mentale) et aux objets scolaires en général (une acquisition de la maturité). Dans son projet d'ascension sociale qu'il qualifie de réussi, et d'un projet devenir architecte qui n'a pu aboutir, M. évoque les limites financières de ses parents (modeste), mais ne les accable pas car il a hérité de ce don « dessiner », et reçu une éducation (principes moraux).

En filigrane c'est un tiraillement (conflit intra psychique) entre un sentiment de honte du à son origine sociale, qui rappelle le sentiment décrit par Vincent de Gaulejac dans son ouvrage « Les sources de la honte » (1996), et un attachement à ses parents. Ce tiraillement est à l'origine de ses perceptions des apprentissages scolaires, de leurs enjeux, mais aussi du fort investissement de M. pour les acquérir. Avant d'exercer le métier d'enseignant, M. a ouvert un cabinet d'études (parc et jardins). Son désir de progresser, cette sensation de manques, alors qu'il travaille 60h/semaine, vont atteindre son corps (infarctus). Alors c'est la prise de conscience, il va « décrocher » de ce rythme, et va s'intéresser à la transmission sur ce qu'il a acquis de ses apprentissages scolaires, de son encadrement (ses parents, ses enseignants), et de ses expériences professionnelles d'entrepreneur.

À ces débuts d'activité dans l'enseignement, il a voulu prouver, démontrer sa valeur, (se vendre, ne pas décevoir). Aujourd'hui dans son rapport à l'activité, d'un côté il compare l'acte d'enseigner à une période de vacances (au regard de ses expériences professionnelles en cabinet d'études), et où pourtant il s'investit encore 60H/semaine, de l'autre son mode d'implication à celui de ses collègues (focalisés sur leur statut et l'organisation du travail).

Ici la place de l'environnement met en évidence d'un côté les legs que M. a reçu de sa famille, l'éducation, un savoir-faire « dessiner », perçu comme inné, des origines sociales (modeste), et de l'autre le système scolaire, des enseignants, leur façon de transmettre les objets disciplinaires, leurs méthodes d'encadrement des savoirs savants, perçus comme acquis.

Paradoxalement alors que M. se dit autodidacte, il apparaît que les situations de transmission vécues

avec ses parents, puis avec les enseignants, ont été déterminantes dans ses perceptions des apprentissages et dans la façon de les transmettre. Déterminantes pour les situations de transmission auxquelles il s'identifie dans sa façon d'enseigner, et la situation à laquelle il veut échapper (la condition modeste). Dans la perception de M. le poids du social est important comme révélateur des clivages sociaux liées aux catégories sociales. Quand M. enseigne, dans les situations de transmission, il a en arrière plan étroitement mêlé dans ses perceptions de l'activité, de ses actes ou dans ses actes, la présence de ses parents, grands parents, ses enseignants en tant que modèles et héritages dans leur façon de transmettre les apprentissages (aptitudes et valeurs morales), mais aussi ses enjeux « ne pas être éliminé, ne pas décevoir ».

Cas 2 : Sandra

*«Traumatisme en 4ème» ; « Le mythe de Sisyphe a été un choc, le sens de l'existence »
« L'enseignant se met en scène »*

Cas 2. 1. Histoire scolaire

Sandra a 42 ans. Elle enseigne le Français. Elle commence le récit en disant n'avoir aucun souvenir des classes de maternelle et de primaire, et décrit cette période comme « un black out total ». Puis elle évoque un « traumatisme » en classe de 4ème. C'était en cours de Latin, en Math, sans développer, et où elle s'évalue « pas bonne ». Elle a fait ses études dans un lycée catholique, avec des prêtres enseignants, qu'elle décrit « bourlingueurs », et qui présentent leurs aventures (films, photos). Ses parents l'ont inscrite en privé pour « éviter la mixité et pour la qualité » de l'enseignement. C'est sa mère qui suivait ses études « régulièrement et fermement ». Lorsqu'il est question d'orientation en 3ème, les enseignants veulent la diriger vers un B.E.P. Sa mère refuse, et S. redouble la classe de Seconde. Cela a pour effet de la « débloquer ». C'est à partir de la 1ère que son intérêt pour les objets littéraires vont se développer grâce à plusieurs rencontres. Un professeur de Français passionné par sa matière, érudit du mouvement l'Existentialisme, et qui a raconté aux élèves la souffrance de son (peuple judaïque). Il lui transmet le goût pour la Littérature. Une religieuse, marxiste favorisant les débats, lui transmet son intérêt pour la Philosophie, et l'envie d'être enseignante. Un enseignant séduisant, érudit, passionnant, qui avait des relations avec des écrivains « Il connaissait Simone de Beauvoir » les (apprenants) a aussi ouvert à plusieurs courants dont la Psychologie, la Sociologie. « Ce sont ces gens qui m'ont intéressée à la Littérature avec un grand L ». S. n'a aucun souvenir des matières scientifiques, ni des langues à l'exception de l'Italien où l'enseignante était « rigolote ». L'étude du mythe de Sisyphe (Camus) a été un choc pour elle, lui « a donné le sens de l'existence ». Entre camarades, ils se prêtent des livres. La lecture de Nietzsche lui a transmis le sens de la révolte et de la morale, la beauté de la langue. Elle effectue un an à Hypokhâgne pour suivre un garçon, mais elle s'y ennue, car trop de compétition. Puis elle s'inscrit en Licence de Philosophie. Son désir est de quitter ses parents ; elle veut travailler mais elle ne trouve pas de poste d'enseignant en Philosophie. Elle s'inscrit alors en Licence de Lettres. Son projet n'était pas de devenir enseignante mais de se lancer dans une carrière dans le cinéma. Elle voulait être metteur en scène. Ses parents s'y sont opposés. S. renonce à ce projet en qualifiant ce désir de fantasme, et pas la réalité.

Cas 2.2 – Activité enseignant

Sandra commence à enseigner à 22 ans. Cela ne correspondait pas à une passion comme le cinéma, mais ça ne lui déplaisait pas. Prendre la place de ses profs charismatiques « *initier des jeunes pouvait me satisfaire* ». Pour enseigner elle pense ne pas se servir de sa formation universitaire, mais plutôt de ce qu'elle a appris « *sur le tas* ». Mais ce qu'elle enseigne aux élèves contraste avec ce qu'elle a appris entre ce qu'on demande de transmettre aux jeunes « des bribes très décontextualisées ; ça n'a ni queue, ni tête ». S. pense qu'elle est plus efficace ces dernières années car elle croise mieux les savoirs »moins rester dans le théorique et plus amener les élèves à réfléchir, à comprendre « ce qui se passe dans le monde»; S. sait qu'elle est dans la reproduction de modèles d'enseignants des années lycée ; ce qui l'aide dans la relation aux élèves, c'est le fait qu'elle a été « traumatisée » par sa famille rigide et où elle a institué le contraire avec ses élèves, c'est-à-dire « pas très sévère, plutôt laxiste ». Elle évite les critiques négatives devant leurs parents. Les premières années elle était choquée par les méthodes disciplinaires de l'établissement « conseils de disciplines, avertissements, punition ». Elle n'arrivait pas à entrer dans ce système. Puis avec les ans et la baisse de niveau des élèves elle a changé « plus rigoureuse, plus sévère, plus mauvaise, plus agressive, plus exigeante»;elle qualifie les élèves de « consommateurs qui ne se posent pas de questions ». Elle trouve cela regrettable pour eux et se « sent flouée, frustrée » car il n'y a pas de retour sur investissement. S. constate que le niveau se dégrade depuis 20 ans, des différences de valeurs entre ses élèves et elle, leur manque de réactivité quand elle leur tend des « perches ». Malgré tout S. aime transmettre. Elle se dit qu'elle a un côté comédien et où l'enseignant se met en scène « Il faut les faire rire, créer des moments de surprise, mais c'est un public qui ne te choisit pas ». C'est la génération adolescente qui l'intéresse car c'est une période qui la touche ; « Si je peux transmettre une interrogation, c'est toujours ça de gagner ». S.croit que l'humanité peut s'améliorer.

Cas 2. 3- Repérage des relations

Famille	Ecole	Entreprise
<p>Des prêtres enseignants, qu'elle décrit « bourlingueurs », et qui témoignent de leurs aventures (films, photos).</p> <p>C'est sa mère qui suivait ses études « régulièrement et fermement », intervient sur son orientation et sur son rythme scolaire (opposition redoublement), s'oppose au choix de métier Metteur en scène</p>	<p>Un professeur de Français passionné par sa matière, érudit (mouvement l'Existentialisme), et qui racontait aux élèves la souffrance de Kaddouch (peuple judaïque) ; il lui transmet le goût pour la Littérature. Une religieuse, marxiste elle favorise les débats, lui transmet son intérêt pour la Philosophie, et l'envie d'être enseignante ; Un enseignant séduisant, érudit, passionnant, qui avait des relations avec des écrivains « Il connaissait Simone de Beauvoir », a ouvert à plusieurs courants dont la Psychologie, Elle Sociologie. L'italien où l'enseignante était « rigolote » Elle</p> <p>L'étude du mythe de Sisyphe a été un choc pour elle :</p>	<p>Elle imite ses profs charismatiques, reproduit ses acquis du Lycée, et expérience sur le tas ; Elle constate un contraste entre ce qu'elle a appris et programme qu'elle enseigne qualifié de ni queue ni tête ;</p> <p>Elle croise les savoirs ; moins théorique, fait faire réfléchir les élèves, comprendre le monde se réfère à son vécu (traumatismes (famille rigide) ; a changé de ses modes d'encadrement du laxiste, pas sévère ; éviter critiques négatives devant parents élèves, devient plus rigoureuse, mauvaise, agressive, exigeante car niveau en baisse</p> <p>Elle aime transmettre car elle a un côté comédienne, se met en scène</p> <p>Elle tend des perches. veut faire rire, créer des moments de surprise, transmettre une</p>

	le sens de l'existence» (Camus), avec ses camarades ils se prêtent des livres. S. est consciente qu'elle est dans la reproduction de modèles (ses profs au Lycée)	interrogation
La lecture de Nietzsche lui a transmis le sens de la révolte et de la morale, la beauté de la langue		

Cas 2.4. Liens entre P.A.S. et Relations, effets sur P.A.P.

La militante

Sandra commence son récit par une absence de souvenirs portant sur la moitié de sa scolarité. Cependant on relève l'évocation d'une situation qu'elle qualifie de « traumatisme » (résultats insuffisants en Latin, et en Mathématiques) en classe de 4ème au Collège, et qui risque de la faire sortir de l'enseignement général. Le terme traumatisme revient plus bas et est associé à la mère de S. A ce stade du récit on distingue deux types d'acteurs déterminants dans la formation de ses P.A.S. : la mère de S. décrite comme rigide, qui a choisi le type d'établissement scolaire (religieux car associé à la qualité des apprentissages et à la non mixité). Elle intervient aussi sur l'orientation de S. sur le choix de filière, et qui s'oppose à son projet de métier de S. (Metteur en scène). Le second est composé d'enseignants perçus comme charismatiques, passionnés, érudits et aventuriers par Sandra. En filigrane c'est une opposition entre points de vue de la mère et centres d'intérêt de S. découvert à l'issue des rencontres avec ses enseignants qui va catalyser la P.A.S. Dans ce contraste d'attitudes à son égard (mère vs enseignants), de situations de transmission présentant des rapports différents aux apprentissages scolaires, S. va choisir « son camp ». Ce sera les enseignants auxquels elle va s'identifier, et leur façon de transmettre les objets d'apprentissages, en particulier les objets littéraires, et leurs centres d'intérêt (passion) aux élèves. Dans son récit, S. évoque peu d'aptitudes personnelles (l'ouverture à), mais une passion pour le cinéma et un intérêt pour la mise en scène. Ses aptitudes professionnelles vont se partager entre l'expression de sa passion pour la mise en scène (elle se met en scène quand elle enseigne), et la reproduction des attitudes, et de situation de transmission des apprentissages dispensées par des enseignants qui l'ont marquée (charismatiques, passionnés). Elle est habitée par ces enseignants. Ils constituent son modèle et sa ligne directrice pour enseigner : des valeurs sur le sens des apprentissages, des attitudes dans l'encadrement. Ces modèles et acquisitions seront à l'origine des enjeux de S. dans son rapport à l'activité d'enseignant : lui permettent de supporter 1/des déceptions : des écarts entre ce qu'elle a appris, 2/ les contenus des programmes des filières où elle enseigne ; 3/les attitudes des apprenants plus ou moins au niveau scolaire attendu, et plus ou moins motivés, qui contrastent avec sa motivation durant ses propres apprentissages. Dans l'exercice de son activité d'enseignant, S. a en arrière plan les modèles de ses enseignants qu'elle incarne et qu'elle défend (valeurs humanitaires), et l'anti modèle auquel elle ne veut pas adhérer sa mère.

Cas 3 : Jean

« Le CM2 est gravé dans ma tête ; aucun temps mort »

« c'était marche ou crève, et ça me convenait »

« Au Lycée je me sens comme chez moi »

Cas 3.1 -Histoire scolaire

Jean a 30 ans. Ses parents étaient instituteurs dans les écoles maternelle et primaire où il était inscrit. J. a commencé l'école à l'âge de 3 ans. Jean décrit un parcours linéaire où il n'a « jamais redoublé aucune classe jusqu'à sa sortie de l'université ». Sa mère enseignait en maternelle mais il ne l'a pas eue. J. se souvient de la cour de récréation. En primaire, il se rappelle de l'apprentissage de la lecture, des lettres sur des panneaux sur les murs, le nom des animaux, des plantes, et des cahiers, des pochettes de couleurs. Il décrit des méthodes carrées, bien structurées, des leçons construites en CE2, en CM1 des dictées, du calcul, des problèmes (bénéfices, recettes). C'est en CM2 que Jean a eu son père comme enseignant. Là il se rappelle de l'Histoire, la Géographie, les Math, la Biologie, des activités diverses qu'il qualifie d'enrichissantes. Son père venait d'une école expérimentale où il faisait beaucoup d'activités manuelles, d'expérimentations, de TP sur le plan pédagogique. Il suivait le programme en mettant « plus de choses que l'enseignement traditionnel » et il y ajoutait des activités et des sorties, des voyages. Les élèves apprenaient beaucoup de choses. Le programme était chargé, du sport. « *Il n'y avait aucun temps mort* » ; le CM2 est « *gravé dans ma tête* ». Les autres années se sont déroulées « normalement ». Le collège et la transition avec le lycée s'est faite sans problème car il y avait sa sœur. J. se dit « accroché au Math » depuis le primaire, mais aussi parce que son professeur de Math en 6ème faisait beaucoup de jeux de stratégie. J. aimait jouer. C'était la période des ensembles, de l'Algèbre, des théorèmes. J. aimait aussi la Physique, la Technologie parce qu'il faisait des travaux manuels, et pouvait créer des objets. Avec ses élèves il leur transmet ça ; chercher. Les matières littéraires et histoire-géo ne l'intéressaient pas plus « que ça ». Il faisait des dissertations. Dès le collège J. savait ce qu'il voulait faire comme études Bac S, grandes écoles, concours, comme métier professeur de Math. J. dit qu'il a le sens des relations, pourquoi pas prof de math. J. aime les chiffres, les nombres, les jeux, les stratégies, compter, prévoir. En seconde générale, il a fait du tutorat pour des élèves en difficultés en Math. En physique le contenu se corsait mais il suivait. En Français, il devait analyser, réfléchir. J.

faisait ce qu'il fallait faire « sans plaisir, mais sans dégoût ». En première et terminale, il pouvait avoir des relations avec les professeurs en dehors des cours, plaisanter, et dans un respect mutuel. Les profs étaient accessibles. Pour J. ces rapports contribuaient à mieux faire passer les cours. C'est son père qui a choisi le collège. J. a eu le Baccalauréat avec mention bien, mais il ne recherchait pas les mentions. Il suivait « sans trop travailler », et pense que c'était une chance pour lui. Il faisait ce qu'il fallait faire et « ça passait tout seul ». Dans les matières littéraires, il aurait pu plus travailler mais « ça n'allait pas lui servir et ne l'intéressait pas plus que ça ». Il suivait les cours, répondait aux questions, participait mais ne cherchait pas à en savoir plus. Si on lui disait de lire des livres (Stendhal), il les lisait. En Histoire Géographie, « il n'approfondissait pas plus que ça ». Les matières scientifiques « ça marchait et ça lui suffisait ». Il avait du temps libre pour faire du sport. « La vie était belle, aucun problème, pas de soucis ». Après le Baccalauréat J. fait une Prépa Math sup, Math spé. On lui dit qu'il manque d'imagination. Tout ce qui était calcul « ça allait, mais dès que ça faisait appel à l'imagination, résoudre des problèmes c'était difficile ». Il décrit un programme costaud, des cours de 4 heures. J. a choisi la Prépa pour être « cadré, et avoir un meilleur niveau comparé à la fac ». A la fac il aurait « fait comme les autres, il serait allé au cours 1 jour sur 2 ». Il n'aurait pas suivi les cours « sérieusement ». La Prépa était la continuité de son Lycée en classe avec 35 à 40 h de cours. Il était « obligé » d'écouter ; c'était presque « marche ou crève et ça lui convenait ». Mais en Prépa ses résultats sont souvent au dessous de la moyenne, ce qu'il trouve bizarre, mais il s'est « habitué ». Il a eu peur de ne pas passer en 2ème année. Les enseignants leur « rabâchaient » qu'ils ne travaillaient pas assez, aussi il appréhendait les résultats ; il passe au niveau supérieur. Ses parents ne l'ont pas poussé à faire Prépa c'est lui qui a choisi cette orientation. Puis il se présente au C.A.P.E.S. qu'il rate car il n'avait pas préparé l'oral ; « pas assez bachoté ». Il passe une maîtrise en Math puis s'inscrit en I.U.F.M. pour préparer le C.A.P.E.S. à l'Education Nationale et passe en même temps le C.A.P.E.S.A. (Enseignement agricole). Il rate l'oral du C.A.P.E.S. car il ne l'avait pas préparé ; il n'aime pas le par coeur. Il est admis au C.A.P.E.S.A. car il est tombé sur une leçon qu'il connaissait bien.

Cas 3.2 – Activité enseignant

J. commence à enseigner à 23 ans. Il découvre qu'il est à la fois prof de Mathématiques mais aussi d'informatique, mais cela ne le dérange pas. Pour enseigner aux élèves, il leur décrit comment lui faisait en particulier lorsqu'il donne des devoirs. Il leur donne des conseils. Il leur apprend tout ce qu'il y a dans le programme en utilisant sa propre expérience (gestion des devoirs, du stress). Il met l'accent sur les points importants. J. décrit des élèves stressés face à tout, leurs cours, et qui

n'apprennent pas assez vite, qui ne travaillent pas assez ; peur de mal faire, de décevoir leurs parents, paniqués quand ils ratent un devoir. En réaction et pour qu'ils réussissent dans les classes de B.E.P.A., J. donne des devoirs régulièrement pour les habituer, enlever le stress, banaliser. Il essaie aussi de les forcer à apprendre, avec sa méthode les élèves sont obligés de faire un minimum, d'avoir un rythme. Comme lui en Prépa où il n'était pas capable de travailler par lui-même et où on l'obligeait à avoir un rythme en produisant régulièrement, où il devait être forcé. Il a un ou deux qui ont « l'esprit Maths », qui ont envie d'apprendre, qui se posent des questions ; les autres subissent et demandent l'utilité des Maths. J. essaie de les motiver en s'intéressant à ce qu'ils veulent faire après les études, leur explique que les « Maths ce n'est pas que des calculs, c'est réfléchir, se poser des questions, faire marcher les neurones ». Il trouve que le niveau baisse dans le travail, des élèves trop sollicités, et qui voudraient que l'on fasse le travail à leur place. Les classes de Seconde savent qu'ils doivent s'impliquer. Les B.E.P.A. subissent les matières de l'enseignement générale, mais sont de bonne volonté et veulent lui faire plaisir. Jean établit des rapports de respect mutuel et « veille à ne pas les piéger, à les rassurer ». Au lycée « il se sent chez lui », il s'implique dans les salons, dans les conseils. Quand on lui donne des choses à faire en dehors des cours, il les fait.

Cas 3. 3- Repérage des Relations sur les P.A.S., effets P.A.P.

	Famille	Ecole	Entreprise
J. n'	<p>J. n' aime pas le par cœur</p> <p>Ses Parents instituteurs , J a son père en CM2 Son père venait d'une école expérimentale où il faisait beaucoup d'activités manuelles, d'expérimentations, de TP sur le plan pédagogique. Il suivait le programme en mettant « plus de choses que l'enseignement traditionnel » et il y ajoutait des activités et des sorties, des voyages. Il n'y avait aucun temps mort » ;</p>	<p>J. se rappelle de l'apprentissage de la lecture des lettres sur des panneaux sur les murs, le nom des animaux, des plantes, et des cahiers, des pochettes de couleurs.</p> <p>Il décrit des méthodes carrées, bien structurées, des leçons construites en CE2, en CM1 des dictées, du calcul, des problèmes (bénéfices, recettes).</p> <p>Son professeur de Math en 6ème faisait beaucoup de jeux de stratégie.</p> <p>J. aimait aussi la Physique, la Technologie parce qu'il faisait des travaux manuels, et pouvait créer des objets.</p> <p>En première et terminale, il pouvait avoir des relations avec les professeurs en dehors des cours, plaisanter, et dans un respect mutuel. Les profs étaient accessibles. Pour J. ces rapports contribuaient à mieux faire passer les cours.</p> <p>Il suivait les cours, répondait aux questions, participait mais ne cherchait pas à en savoir plus. Si on lui disait de lire des livres Stendhal, il les lisait. En Histoire Géographie, On lui dit qu'il manque d'imagination. Tout ce qui était calcul «ça allait, mais dès que ça faisait appel à l'imagination, résoudre des problèmes c'était difficile ». Il décrit un programme costaud, des cours de 4h</p> <p>J. a choisi la Prépa pour être « cadré, et avoir un meilleur niveau comparé à la fac</p> <p>J.était « obligé » d'écouter ; c'était presque « marche ou crève et ça lui convenait »</p> <p>J. passe le CAPES qu'il rate car il n'avait pas préparé l'oral ; « pas assez bachoté »</p>	<p>qu'il a le sens des relations, pourquoi pas prof de math.</p> <p>J. transmet ce qu'il aime, chercher le programme ;</p> <p>J. se donne en exemple pour faire devoirs, gérer stress ; donne conseils ; met l'accent sur points importants</p> <p>J. donne devoirs régulièrement pour habituer, banaliser, enlever stress ; force à apprendre pour obliger faire minimum, avoir un rythme (comme en prépa)</p> <p>J. essaie de les motiver en s'intéressant à leur projet, et en expliquant les finalités des Math (pas que des calculs, mais utiliser ses neurones)</p> <p>J. établit rapports respect mutuel (élèves/prof) ; ne pas les piéger, les rassurer</p>

Cas 3.4 - Liens entre P.A.S. et relations, effets sur P.A.P.

La Reproduction

Jean commence son récit en présentant son environnement familial qu'il associe au cadre scolaire. Ses parents sont instituteurs, et enseignaient où Jean a effectué sa formation en cycles maternelle et primaire. J. ne dit pas si ses parents ont un logement de fonction, mais l'école primaire semble être le cadre de vie (familial) dominant de l'enfance de J. (entre la description des lieux et les objets découverts). C'est son père qu'il aura en dernière classe du Primaire (le CM2), et qui va déterminer sa perception des disciplines scientifiques, la façon de les transmettre, décrite comme des cours structurés, carrés, leçons construites, enrichissantes, quantitatives, et par l'expression «aucun temps mort ».

Le père semble être à l'origine des P.A.S de J. Il a transmis à son fils ses propres acquisitions, objets et méthodes acquises dans une formation d'enseignant basée sur l'expérimentation. Cette approche aura une résonance en particulier dans les situations de transmission, lorsque J. abordera les disciplines scientifiques (les Mathématiques) dispensées par un enseignant du secondaire (jeux, stratégies, les relations interpersonnelles). J. porte peu d'intérêt pour les disciplines Humanités, Lettres, du en particulier aux formes de transmission et à leurs contenus dispensés par ses enseignants. Mais quelles que soient ses perceptions sur ces objets, J. exécute ce qu'on lui dit. L'orientation scolaire de J. est tracée. Elle part des centres d'intérêt élaborés en primaire, la voie scientifique. Il va rencontrer quelques obstacles dans ses apprentissages (en particulier sur le rendement) en classe de Prépa, mais il va les surmonter par des efforts concédés à des disciplines qui l'intéressent, les Sciences. Il préfère un cadre sous pression pour apprendre, plutôt qu'un cadre où il est livré à lui-même. Dans son rapport à son activité d'enseignant, J. reproduit ses P.A.S., en particulier dans les formes de transmission des disciplines scientifiques acquises en CM2, en cycle secondaire, puis en Prépa. Ainsi face aux difficultés des apprenants, J. se réfère à ses propres apprentissages, à son environnement (parents, enseignants) sur des situations comme la gestion du stress, du travail à effectuer. Il accepte les conditions de travail, que cela soit les attitudes des apprenants, pas toujours motivés, ou ne répondant pas à ses exigences, et où il cherche toujours des solutions ; ou les contraintes de l'organisation de travail demandée par l'Institution (en plus des Math, il enseigne l'informatique, les demandes où il est aussi sollicité pour participer à des activités péri-scolaires (animations promouvant l'Enseignement agricole). Jean est au Lycée comme à la maison (comme à l'école primaire?). Ici c'est le père de Jean, instituteur et qu'il a eu en classe de CM2, qui dans les situations de transmission des apprentissages, a été déterminant dans la

formation des perceptions, du rapport aux apprentissages scolaires et à la façon de les transmettre dans son activité d'enseignant. L'enjeu pour J. c'est de faire ce qu'on lui dit de faire, de reproduire ce qui l'a structuré (ce qui est carré, construit, enrichissant, et où il n'y a aucun temps mort).

Conclusion sur la place des « Relations » sur les P.A.S., effets sur les P.A.P.

Pour les trois cas présentés, il apparaît que les relations aient été déterminantes dans la formation des P.A.S., et ont eu une influence sur la façon d'exercer l'activité d'enseignant. Les formes des relations ont structuré les messages intégrés par les participants, venant de ceux qui les transmettent, dispensent et les organisent (parents, enseignants), et ont constitué une fonction de repères (schéma actanciel) dans lesquels les participants se situent entre leur rôle, celui de leurs parents, de leurs enseignants dans le rapport aux apprentissages, comme dans la façon de les transmettre. Pour ces trois participants, ces relations sont à l'origine d'enjeux professionnels : ne pas décevoir /sa valeur), démontrer (messages), reproduire (identification), se soumettre (attitudes). Les enjeux des participants sont singuliers et relèvent de convictions établies à l'issue de la rencontre, de formes de transactions, d'interactions avec ces environnements (familial, scolaire en particulier), et sont à l'origine de luttes intrapsychiques (origines sociales, conflits mère, reproduction attitude père,...). Des enjeux singuliers car le vécu des participants dans la qualité d'apprenant est unique, et les conséquences de ce vécu prennent ici la forme d'un challenge et d'un état d'esprit. Se percevant singuliers ou différents, ils sont seuls dans le travail, formant un ensemble d'isolats. Héritiers de messages familial et scolaire, et de ressentis liés à leur vécu dans les situations de transmission, ils l'expriment d'un côté par la maîtrise de la discipline et le cas échéant dans la façon de transmettre les objets scolaires (reproduisant leurs modèles et des acquisitions), de l'autre par une suspicion confrontés à la différence des collègues, ou des idéologies du système, voire des apprenants, des familles des apprenants (Cf/ à l'exposé sur les P.A.P.).

Le contexte professionnel (l'organisation), le Lycée agricole ici, si il est perçu défaillant (organisation, relations, références idéologiques) vient s'ajouter aux propres challenges (enjeux) que poursuivent (ou s'imposent) les participants enseignants. Dans les cas présentés, le Lycée agricole n'est pas évoqué comme l'élément déterminant dans la déstabilisation des P.A.S., voire des P.A.P., mais il vient les « toucher » en tant qu'élément différent de ce qui a contribué à leurs P.A.S. Il vient se superposer à leur édifice (plus ou moins stable, friable et du aux relations avec leur environnement). Le contexte Enseignement agricole apparaît comme une zone d'incertitude

(Cf. Cadre théorique), due au changement de ses finalités, des filières proposées (Cf/ Cadre de la recherche), à l'absence de soutien de l'Institution (Lycée agricole) à l'égard des enseignants, de l'évolution des besoins des apprenants, des interventions des familles (suspicion à l'égard des enseignants).

Enfin pour ces trois cas, nous pouvons faire l'hypothèse que le contexte peut représenter un risque (déstabilisation de ce qui est à l'origine de l'édification de ces enseignants dont les P.A.S.), par les différences de perceptions des finalités des apprentissages scolaires. Dans la mesure aussi où chaque enseignant aborde ce qui l'oppose soit aux apprenants, soit à l'établissement scolaire, et où il fonctionne seul (seul avec son héritage familial, les traces de son vécu scolaire, ce qui constitue ses P.A.S.), peu partagé en équipe (Cf/ exposé dans les P.A.P.). Risque qui peut peut-être aller jusqu'à produire un mal être, de la souffrance au travail.

Texte intégral de Récits de vie : parcours scolaire et expérience d'enseignant

Annexe N°13. Marcel

Annexe N°14 Sandra

Annexe N°15. Jean

III. 6 – Le mécanisme de Basculement

Dans la précédente partie nous avons mis en évidence une diversité d'éléments composant les perceptions des apprentissages scolaires (P.A.S.), comme des convergences et des divergences de perceptions, composées de clivages entre éléments et dans la forme de leur élaboration. Cependant quel que soit le nombre ou le type d'éléments les constituant, nous avons remarqué que pour certains participants, il y avait un mécanisme qui intervenait dans l'élaboration de leurs P.A.S. Nous l'avons appelé le « mécanisme de Basculement »¹, ou plus simplement le « Basculement ». Nous l'avons repéré dans la phase exploratoire de notre étude, en particulier lorsque des participants évoquent un changement plus ou moins soudain, voire brutal dans leurs perceptions des apprentissages initiales ou de l'acte d'apprendre (avant d'entrer en milieu scolaire), et se trouvant confrontés aux apprentissages dispensés par l'univers scolaire. Aussi lors du repérage des éléments qui constituent les P.A.S, nous avons constaté qu'à un moment donné dans ce parcours, il s'était opéré des transformations dans leur rapport aux apprentissages, à l'apprendre, et que cela avait pour origine un, parfois deux Basculements. L'intérêt pour nous d'évoquer et de mettre en avant ce phénomène dans le cadre de notre étude, c'est que le Basculement a laissé des traces sur le sujet (participant) en particulier dans son rapport à l'apprentissage, à soi, à son environnement, et par-delà a eu des effets sur la perception de son activité professionnelle. Dans cette perspective nous proposons, en nous appuyant sur les témoignages, des définitions du Basculement, les éléments ou situations à l'origine de son déclenchement, ses effets identifiés sur l'activité professionnelle du participant, et faisant l'objet de prises de conscience.

Cette information figurera dans la version publiée.

1) Le mécanisme de Basculement est une théorie élaborée à l'issue de cette recherche. Cette théorie a été enregistrée comme oeuvre protégée à la Société des auteurs et compositeurs dramatiques en août 2014, sous la référence n°000086588, et sous licence CC-BY-NC-ND. Elle est réutilisable uniquement sous les conditions exclusives définies par cette licence, à savoir:

- Obligation d'attribution (BY): toute réutilisation de cette théorie doit explicitement en reconnaître la qualité d'auteur à Christine Raujol.
- Pas d'utilisation commerciale (NC): toute reproduction ou diffusion de cette théorie à des fins commerciales est interdite sans autorisation de l'auteur.
- Pas de modification (ND): seule la reproduction ou la diffusion de l'oeuvre originale est autorisée. Toute demande de modification (traduction, troncature etc.) doit faire l'objet d'une demande d'autorisation auprès de l'auteur.

Tout contrevenant à ces conditions d'utilisation s'oppose à des poursuites, en vertu du Code de la propriété intellectuelle.

III. 6. 1 - Proposition de définition du Basculement

En se référant à plusieurs témoignages de participants, nous pouvons définir le mécanisme de Basculement comme une transformation de l'acte d'apprendre, ou du rapport à l'apprendre « originel » du sujet (participant). Plus spécifiquement, ce sont les dispositions d'apprentissage d'un Sujet avant d'entrer en formation scolaire, qui à l'issue d'une ou plusieurs expériences, se trouvent changées, voire « perturbées. Le Basculement n'est pas explicitement cité dans ces termes par les participants. Mais nous avons vu que dans la partie consacrée à la recherche sur les P.A.S., ce qui a contribué à leur élaboration, des participants décrivent des chocs, ou des ruptures qui viennent bousculer, modifier ou détruire leur système de référence par rapport à la perception de soi (estime de soi en positif ou négatif), à leurs aptitudes (capable, incapable), à leur rapport aux objets (art, sciences, lettres, technique...), à leur rapport à l'apprendre, et ceci fortement corrélés au milieu familial (culture, codes, us, habitus) au mode d'encadrement scolaire. Le Basculement peut aller d'un changement de regard sur soi, à des transformations brutales (perturbé, blessé, divisé, « amputé » de ses aptitudes cognitives (réflexion), de ses sens qui se trouve amoindris, inhibés (la parole, le toucher, la motricité, la coordination, etc.). Il peut s'établir comme une division de lui-même : une forme de clivage entre ce qu'il était avant et ce qu'il est devenu à l'issue de cette expérience. A l'inverse pour quelques-uns des participants, ce Basculement peut aussi favoriser leur développement (amplification d'aptitudes, ou aptitudes nouvelles, ouverture à l'autre, etc.). Quels que soient la forme du Basculement et ses effets, l'individu n'apprend plus de la même façon, change son point de vue sur les apprentissages, sa perception de lui-même. Il devient quelqu'un d'autre (porteur d'une transformation ou d'une rupture en lui).

III. 6. 2 - Origines du Basculement

Dans le phénomène de Basculement, nous avons relevé plusieurs situations décrites par des participants. En milieu familial, il peut s'agir d'apprentissages scolaires perçus par des parents comme plus ou moins utiles ou pertinents pour l'avenir de leur enfant (études, profession). Ces perceptions viennent se confronter à celles de l'Institution scolaire (de l'enseignant), et par-delà à celles du sujet (leur enfant/apprenant) : ses perceptions des objets d'apprentissage et de lui-même, se trouvant alors pris au milieu du débat, de la tension, voire du conflit. Être ou ne pas être, appartenir ou pas à un des groupes, et lequel des deux (famille/école) ; s'intéresser ou pas aux objets scolaires ; choisir. Il peut s'agir aussi d'événements familiaux venant se superposer au vécu scolaire du participant : chômage d'un parent produisant des difficultés économiques, voire instabilité de la

cellule familiale ; divorce ayant un impact sur l'affectif, le relationnel entre parent et enfant ; décès d'un parent accaparant la cellule familiale au détriment de l'encadrement de l'enfant vivant (apprenant/participant), qui lui se retrouve seul pour affronter, diriger son parcours scolaire. Quelles que soient ces situations, l'apprenant décrit ses apprentissages se déroulant dans un contexte « conflictuel ou chaotique ». Ce contexte « dévore » l'espace relationnel entre apprenant et parents, et où le parcours scolaire, et dans ces situations où les apprentissages de l'apprenant vont passer au second plan.

En milieu scolaire, il peut s'agir de l'encadrement (enseignant) qui bouscule les perceptions des apprenants de façon favorable, en particulier le rapport à des objets (une discipline), les façons de transmettre les apprentissages. A l'inverse des enseignants peuvent occulter les dispositions initiales de l'apprenant (centres d'intérêt, aptitudes), son système de référence (familial en particulier), mais aussi les acquisitions issues de pratiques empiriques. Cette négation pouvant aller jusqu'à de la maltraitance du sujet : répressions psychique, physique. Il peut s'agir aussi de conflits entre systèmes de référence (valeurs, croyances) du milieu familial et du milieu scolaire, de divergences entre ces deux acteurs sur le projet imaginé sur l'enfant (l'apprenant) : types d'études, d'orientation. Il peut s'agir d'un ressenti de l'apprenant sur ces deux systèmes de référence lui produisant un conflit intra-psychique (leur conflit devient son conflit), ou de la prévalence de l'un d'eux comme système de référence par rapport à l'autre, lui occasionnant des tensions, voire un clivage, des choix entre discours, orientation familiale et discours, orientation scolaire.

Précautions

Le Basculement ne peut pas être confondu avec le phénomène d'acculturation (Cuche, 1996), ou pas seulement comme le Transformative learning (Mezirow, 1991), c'est-à-dire une démarche d'apprentissage produisant une remise en question des cadres de références des participants, considérés comme allant de soi, qui au contact de l'univers scolaire par exemple, doit les rendre plus ouverts et réflexifs, et permettre d'élaborer des points de vue plus vrais, orientés vers le sens des choses, qui se manifesteraient dans des actions. Ce n'est pas non plus un, ou des mécanismes de défense décrits par Freud, Mais on peut dire que pour le premier, il peut être un des éléments cités ci-plus haut (la cause) à l'origine du Basculement. Pour le second, il peut contribuer aux mécanismes et effets à l'issue du Basculement. Pour le dernier, les effets du Basculement peuvent en être la conséquence (production de nouvelles attitudes, de nouvelles perceptions de soi en particulier). Le Basculement, c'est la rupture définitive de ses perceptions initiales des apprentissages (sur les objets, ses formes d'apprentissages dispositions, rapport à son ego) et ses effets sont souvent négatifs sur le psychisme, sur le physique du sujet apprenant.

III. 6 . 3 – Effet (s) du Basculement sur les P.A.P.

Le Basculement se repère quand les participants dans leur fonction d'enseignant, sont confrontés à des éléments (contexte, activités, rapports sociaux) qui leur posent des difficultés, ou remettent en question la situation de Basculement vécue. Ils évoquent alors un apprentissage ou une situation scolaire qui met en évidence le Basculement. La réactivation de cette situation peut porter sur la souffrance occasionnée lors de la situation de Basculement (une transformation plus ou moins agréable par exemple), mais elle peut aussi porter sur les effets du Basculement (de l'épanouissement aux conséquences traumatiques). Aussi quand il y a eu souffrance dans les apprentissages scolaires, les participants peuvent ressentir et transférer la difficulté professionnelle de la situation de Basculement (de la difficulté professionnelle à un choc, une rupture vécus dans les apprentissages scolaires) ; ou bien des effets du Basculement comme le déni de soi, la souffrance dans son rapport à l'apprendre par exemples, viennent intensifier la difficulté professionnelle rencontrée, et où ils peuvent se percevoir de nouveau maltraiter, ou encore rejeter. Dans certaines situations professionnelles où il est question de « souffrance au travail », quelle qu'en soit l'origine (contexte environnement social, ou organisationnel, ou le fait du salarié), des participants évoquent la façon dont ils acceptent les contraintes, les chocs actuels, dans la mesure où ils les ont déjà vécus (dans l'expérience scolaire), et qu'ils y ont survécu, su résister, su s'adapter. En bref la situation leur est familière. Ce rapport à l'activité et cette façon de réagir ont été observés en particulier chez les participants qui avaient effectué leur cursus en classes de Prépa. Univers dans lequel ils avaient subi une forte pression aux résultats, occultant leurs perceptions antérieures du rapport à l'apprendre, leur disposition à l'apprentissage. Ces situations leur laissant une sensation de rupture interne. D'autres participants réagissent devant les difficultés professionnelles, en décidant d'arrêter de jouer le jeu (les compromis faits à l'issue du basculement). « Cela fait des années qu'ils font des concessions, et ils ne veulent plus renoncer, capituler. » Cependant le temps de réaction (d'encaissement) peut être différent selon les participants. Certains ont dit stop dès les premières situations dans lesquelles ils se sentent remis en question, ou mis en situation de souffrance, les renvoyant à un passé douloureux. D'autres peuvent subir la succession d'obstacles, de contradictions dans leurs conditions de travail, et qui viennent réactiver le fonctionnement initial (perceptions du soi, des autres, des objets d'apprentissage scolaire) élaboré à l'issue du Basculement. Pour certains participants cela a produit des conflits entre eux et l'organisation de travail, allant jusqu'à la menace de démission (des participants évoquent l'idée de faire autre chose que de l'enseignement). D'autres encore se soumettent malgré le risque déjà vécu dans la période scolaire, une atteinte du physique (le corps), du psychisme (la structure mentale). A l'inverse quand la situation de Basculement

correspond à un bouleversement dans les façons d'apprendre, et qui est à l'origine de plaisir, de développement personnel dans les apprentissages scolaires, à une pratique, ou une façon de transmettre d'un enseignant, cela a comme effet sur le participant, de vouloir rejouer la scène (reproduction, réinterprétation). L'intention explicite alors des participants, est de réactiver cet instant auprès des élèves et étudiants dans les classes où ils enseignent.

III. 6. 4 - Prise de conscience des effets du Basculement

A l'évocation de difficultés (de souffrance au travail) se manifestant par des conflits avec l'Institution scolaire, avec les familles des apprenants, ou dans les situations de transmission de d'objets (discipline, méthodes) aux apprenants, certains participants ont expliqué comment ils avaient remis en cause leur rapport au travail, et par delà à leurs apprentissages scolaires. Dans ce retour en arrière sur leur expérience d'apprentissages scolaires, les participants revisitent ainsi des périodes d'apprentissage, leurs centres d'intérêt, des bonnes ou mauvaises rencontres, leurs aptitudes plus ou moins développées ou stoppées, bridées. Ils questionnent le processus de formation, le parcours de vie, la période scolaire, les acteurs impliqués : la famille, les enseignants, les Institutions (écoles), le contexte l'environnement social (orientations politiques) et leur positionnement : ce qu'ils ont accepté, ce qu'ils ont refusé. Ce à quoi il ont renoncé. C'est alors que le mécanisme de basculement refait surface dans le récit. Il y a bien eu un avant (disposition d'apprentissage) et un pendant (le Basculement) et un après la formation des perceptions des apprentissages scolaires, puis leur application dans l'activité professionnelle.

Pour illustrer la forme de Basculement et son mécanisme, nous avons sélectionné quatre cas (participants) mettant en évidence différents types (origines et formes) de Basculement, et qui ont eu des effets sur la formation des P.A.S., puis sur le rapport à l'activité. Nous rappelons ci-dessous les étapes dans la formation du Basculement.

III.6. 4.1 –Etapes dans le processus de la formation du Basculement

Dans son processus, le mécanisme de Basculement s'élabore entre un avant et un pendant, puis un après.

1/L'avant : les dispositions du sujet : aptitudes, intérêts initiaux, ses attitudes à l'égard de l'action d'apprendre et de formes d'apprentissage, son système de référence (son ressenti, vécu, sa famille). L'ensemble produit des perceptions d'apprentissages, et ceci dès sa naissance.

2/Le pendant : la situation qui produit le Basculement : confrontations entre l'enfant, sa famille sur objets scolaires, entre apprenant et enseignant sur objets scolaires, méthodes, encadrement ; entre famille et enseignant (objets scolaires et orientation).

3/ L'après : les conséquences à l'issue de l'expérience de Basculement, soit les P.A.S. Puis l'entrée dans l'activité l'expression des P.A.S. et selon les situations professionnelles rencontrées comme pression, conflits relationnels par exemples, la possibilité ou probabilité des manifestations de Basculement.

III.6. 4. 2 - Déroulement du mécanisme de Basculement ; effet sur l'activité .

1) Avant FAMILLE	2) Pendant L'ECOLE Basculement	3)Après ECOLE P.A.S.	3// ENTREPRISE (Lycée) P.A.S et réactivation	3// ENTREPRISE (Lycée) P.A.P
Dispositions initiales rapport à l'apprendre, aux apprentissages (types d'intérêt, désintérêt), à soi (aptitude), à l'encadrement (modèles famille)	Centre intérêt découvert, ou centre d'intérêt occulté; négation du système de référence de l'apprenant ; événements familiaux conflits relationnels famille/école ; choix orientation études, professionnel imposé Cumul de S.B.	Attitudes : motivation ou démotivation, incertitude, blocages, manifestations physiques, psychiques souffrance, maladie isolement, passivité	Situation de changement : réformes, changement organisation changement de tâches, conflit relationnel, harcèlement, stress	Attitudes : adaptation, implication, soumission, opposition, rébellion, souffrance, maladie, etc.

III.6. 5 - Présentation de cas de Basculement

Nous avons choisi quatre cas pour illustrer des formes de Basculement. Les deux premiers cas présentés sont des enseignants pas loin ou proche de la fin de carrière. Il s'agit de Hervé 55 ans, enseignant la Biologie végétale. Robert, 60 ans enseignant l'Anglais et le Français. Leur entrée dans l'activité d'enseignement s'est faite après des expériences professionnelles en rapport avec leur études initiales. Leurs motivations pour exercer le métier d'enseignant correspondent pour le premier à une entrée dans le métier par défaut, et pour le second à un second souffle après un itinéraire professionnel chaotique, et où la finalité n'était pas la réalisation d'une carrière. Le type de Basculement (l'origine et la forme), pour ces deux participants n'est pas le même.

Pour le cas d'Hervé le Basculement correspond à un conflit sur les objets d'apprentissages scolaires et le niveau d'acquisition entre les parents et une enseignante en classe de primaire. Le conflit a pris une telle importance que Hervé a interprété la situation comme un obstacle à des apprentissages en particulier la discipline du Français. Pour le cas de Robert le Basculement est le produit du rapport du père à l'égard de la société, tiraillé entre ses engagements politiques et ses choix d'éducation pour ses enfants, et occultant la singularité de Robert. Robert va incarner ce tiraillement dans son rapport aux apprentissages scolaires, puis dans son rapport à l'activité enseignement.

Nous avons choisi comme troisième cas, Jack d'origine africaine, âgé de 37 ans. Il enseigne les Sciences Economiques. Son entrée dans le métier d'enseignant s'est faite par défaut. Il voulait être médecin. Le Basculement de Jack correspond à une acculturation d'une grande ampleur entre le modèle familial traditionnel et le modèle scolaire, et qui aura des conséquences tout au long de son cursus. Enfin pour le dernier cas, nous avons choisi Cécile âgée de 34 ans. Elle enseigne la Biologie. Elle aussi s'est engagée dans ce métier par défaut. Nous l'avons choisi car son Basculement correspond à une rupture de liens de ses parents avec elle, occasionné par un événement familial, et qui va avoir des conséquences sur Cécile dans son rapport à l'apprendre, à ses aptitudes, ses choix, dont l'activité professionnelle.

Pour chaque cas, nous suivons la procédure suivante : devant le prénom (fictif) et l'âge réel, nous faisons ressortir une à deux phrases prononcées par le participant, caractérisant le noyau du Basculement, ou l'indice du Basculement, le cas échéant les effets sur l'activité. Nous présentons un résumé du récit du participant sur son parcours scolaire, l'apparition de un ou des mécanismes de Basculement (il peut y en avoir plusieurs), puis un résumé du récit abordant l'exercice de son activité d'enseignant. Nous procédons à l'analyse entre Basculement et formation de la perception des apprentissages scolaires, puis ses effets sur le rapport à l'activité.

Cas 1: Hervé

*« J'ai hérité de la méthode globale ;
c'est pour cela que je fais des fautes d'orthographe » ;
« Vété un échec long à combattre »*

Cas 1.1 Histoire scolaire

Hervé est âgé de 55 ans. Il enseigne la Biologie végétale. Avant de commencer sa scolarité, H a « baigné » dans un univers culturel à la faveur de la passion que portaient ses parents, pour le théâtre, et les arts plastiques. Ils l'amenaient voir des spectacles, et lui lisaient souvent des œuvres littéraires. H. décrit son milieu familial comme un cocon, où il se sent très protégé. Alors qu'il était en situation d'apprentissage de la lecture en première classe de cycle primaire, l'enseignant utilisait la méthode globale pour apprendre à lire. Le participant accuse cette méthode dans ses difficultés pour apprendre à lire « *J'ai hérité de la méthode globale, c'est pour cela que je fais des fautes d'orthographe* ». Malgré ses difficultés en lecture, l'enseignant juge H. au dessus du niveau de la classe, et souhaite lui faire sauter une classe. Les écarts entre les acquisitions réelles du participant et l'accès à un niveau supérieur, amènent les parents à s'opposer à la décision de l'enseignant sur saut de classe.

Cas 1.2 Formes de basculement

1/Cette opposition s'est transformée en un conflit entre parents du participant et l'enseignant, qui a duré plusieurs mois. H. évoque des tensions au point que son intérêt pour la discipline (le Français) s'en est trouvé amoindri. Ce conflit est resté présent dans son esprit, et il dit avoir toujours des hésitations en orthographe. Malgré tout H. a de bons résultats dans ce qui est composition de textes et ceci jusqu'en classe de seconde. En réaction d'ailleurs, les enseignants en Lettres, en Philosophie souhaitent l'orienter vers une filière littéraire, l'évaluant fort capable. Mais pour H., cette orientation est associée à des conflits avec ses parents, un enseignant, à des difficultés dans une méthode. Aussi il s'oppose vigoureusement à ce projet, et choisit une filière agricole. Ses grands parents possèdent une ferme dans laquelle il passe ses vacances. Cet univers est à l'origine de son intérêt pour un choix de métier le rapprochant de la nature, vétérinaire auquel il attribue des valeurs : liberté, autonomie. Pour réaliser ce projet, H. décide de changer d'établissement (Lycée agricole), et accepte de redoubler sa seconde. Il veut s'éloigner de l'enseignement général. A la sortie du Lycée Agricole, il s'inscrit en Prépa vétérinaire.

Le contraste est alors très fort entre les niveaux requis et le rythme de travail de deux établissements. H. se sent très, très « *court* », il se sent « *mauvais* ». Il s'accroche pendant une année « *extrêmement difficile* », et fait un zona, puis une forte intoxication alimentaire. Il doit renoncer à ce projet de vétérinaire « *Véto ça a été un échec très, très long à combattre* ». Ensuite ce fut « *une longue période d'incertitude, sans conviction* ».

Cas 1.3. L'activité enseignant

Après quelques petits emplois sous contrat, H. se lance dans l'activité d'enseignant en Biologie végétale. De l'expérience scolaire, H. dit qui lui reste ses hésitations en orthographe et une méfiance à l'égard du corps enseignants de l'enseignement général et en Lettres en particulier, des regrets (échec métier vétérinaire). Dans son rapport aux apprenants, il maintient une attitude d'écoute et de bienveillance, quelles que soient leurs aptitudes. Il reste ouvert à leurs projets surtout lorsqu'il s'agit de projets culturels, ceci lui rappelant son propre vécu (les sorties voir des spectacles ensemble).

1. 4- Effets du Basculement sur P.A.S./P.A.P.

Pour Hervé, les perceptions des apprentissages scolaires se sont élaborées à partir d'un conflit entre ses parents et un enseignant d'une classe du cycle primaire. C'est le Basculement. Il est question de crainte de rupture de l'attachement aux systèmes de valeurs familiales. Son choix d'orientation s'est effectué en réaction à ce conflit (enseignant parent autour d'un projet). Le conflit a amené le participant à chercher refuge près de tiers étrangers à la situation, ses grands parents et leur univers (la ferme agricole). H. a tourné le dos à ses capacités (littéraires), plutôt que de revivre un conflit. Il choisit un métier (vétérinaire) qu'il associe au cadre naturel dans lequel vit ses grands-parents. Mais les écarts entre ses acquis du Lycée agricole et les exigences de la Prépa vétérinaire sont trop importants. Il n'est pas prêt, voire ne correspond pas au profil attendu. Ce projet correspondant au métier idéal va constituer pour H. une déception car il l'a sur-investi. Et lorsqu'il en parle la déception est toujours présente. Dans ses relations professionnelles, il conserve une méfiance à l'égard d'une catégorie d'enseignants (les Humanités, les Lettres). Ce sentiment traduit la trace laissée par l'expérience scolaire vécue dans son plus jeune âge. Ici le Basculement a été déterminant dans la perception des apprentissages scolaires et dans les relations professionnelles avec ses collègues.

Cas 2 : Robert

« *Ma décadence scolaire* » ; « *comme un lingot d'or* »
« *J'ai un vrai talent manuel que mon père n'a pas vu* » ; « *la faille* »

Cas 2.1 – Histoire scolaire

Robert 60 ans, enseigne l'Anglais. Son père était cheminot, sa mère au foyer ; une sœur plus âgée. R. commence l'école en maternelle 3 et demi. Il est resté dans le même établissement jusqu'au C.M.2 (la fin du primaire). L'école est privé ; sa mère est catholique pratiquante ; à l'inverse son père qui est athée et anti clérical. Les enseignants s'intéressent à R. car il est perçu bon élève. « Ça lui rendait plutôt la vie facile ». R. se souvient du cadre et des matières car sa mère a gardé ses cahiers. Les matières « conventionnelles » : Histoire Géographie, Français, les tâches attribuées aux élèves le matin en arrivant dans la classe. Ils remplissaient les encriers en porcelaine ; ils écrivaient avec des plumes Sergent Major avec porte-plumes Ils faisaient des pleins et des déliées, du calcul, de l'orthographe, de la rédaction, de la grammaire, beaucoup de par coeur, beaucoup de poèmes. R. décrit cet enseignement comme étant très rigoureux, qu'il associe au droit des enseignants de les punir, de les sanctionner : des coups de règles sur le crâne, sur les doigts. La religion est très présente dans l'établissement, les aumôniers sont omnipotents, omniscients. Ils décident des sorts des élèves . « C'était très, très stricte. Puni à l'école, puni à la maison ; si on était médiocres, on allait jusqu'au Certificat d'études, après le CM2 ; si on était bons, de bonnes notes, on allait au Lycée ; si on était moyens, on devait passer un examen ». Robert est bon élève, aussi il ne passe pas d'examen pour entrer au Lycée Il est externe.

Cas 2. 2. Formes de basculement

R. avait un an d'avance, et se décrit petit et jeune. Ses parents ne suivent pas sa scolarité R. dit passer « plus de temps dans les bandes qu'à l'école ». Commence ce qu'il qualifie sa « *décadence scolaire* ». « *Les fils de bourgeois fréquentent le directeur, le censeur ; alors que les enfants de prolos on s'en fiche* ». Personne ne s'aperçoit qu'il n'est pas en classe. Il redouble sa 5ème, puis il a de très mauvais résultats en 4ème, il est exclu du lycée. Cela coïncide avec la mutation professionnelle de son père qui en réaction (exclusion de R. l'école), le fait inscrire en 3ème dans un

autre lycée que R décrit comme pire que le précédent « *Les enfants sont ramenés après la classe par leur chauffeur* ». R. se retrouve avec le groupe des « prolos », et se sent très très mal dans l'établissement. Il obtient le Brevet malgré un contexte de brimades, et n'a jamais eu de notes au dessus de 1,5 en Français. Son père est « *désespéré, lui hurle dessus, lui met des baffes, le menace de l'envoyer aux mines pour qu'il connaisse la vraie vie* ». Il l'inscrit dans un établissement spécial où là il deviendra le meilleur de sa classe. Un enseignant de Français lui met « *la meilleure note qu'il n'a jamais eu* ». D'ailleurs R. pense que « *le prof s'est trompé* » car quand il rend les copies, « *Il ne le faisait pas en suivant l'ordre habituel, en accompagnant de qualificatifs « merveilleux ; exécration »* ». R. obtient 14 ; « *C'est comme si on m'avait donné un lingot d'or* ». Ses parents ne veulent pas le croire. Ce résultat lui redonne une grande confiance en son potentiel, et les profs vont s'intéresser à lui. Ils veulent l'inscrire à l'École normale avec l'accord de son père qui ne voit que par l'enseignement. R. ne veut pas être instituteur car il n'aime pas l'école. « *Je ne me voyais pas passer toute ma vie à l'école* ». Finalement comme R. a de bons résultats, on lui laisse choisir son orientation; il décide d'aller en Lycée technique. Mais c'est 40h/semaine avec le trajet pour aller à l'école et revenir prendre ses repas, il faisait 60km/jour à vélo. « *J'étais tout le temps crevé et au bout du rouleau* ».

Après que R. obtient son Bac technique, il veut arrêter les études, mais sa sœur l'inscrit sans lui demander son avis dans une école d'ingénieur. R. passe des tests qu'il pense avoir ratés, mais il est pris. Il décrit l'établissement comme une école de riches, avec l'obligation de porter « *un costume, trois pièces, cravate* ». R. n'aime pas cette école car c'est l'école des privilèges, ce n'est pas l'apprentissage « *J'aurais été meilleur apprenti qu'élève* ». Il arrête ses études en 70, sans avoir passé le diplôme d'ingénieur. Il obtient un BTS.

Cas 2.3 – L'activité enseignant

A la sortie de l'école, R. va faire des petits boulots en Angleterre qui vont lui permettre « *d'améliorer son anglais* », puis dans l'industrie, Il va « *très bien gagner sa vie et voyager sur tous les continents* ». Il nomme le premier de ses voyages « *le début de la faille* ». Ce qui signifie qu'il ne peut plus s'insérer dans le monde professionnel stable, une famille, une maison. Il se perçoit comme « *un mec bizarre* ». Il va vivre ainsi jusqu'à sa quarante cinquième année, puis n'ayant plus d'argent, et au hasard des rencontres, il va se lancer dans l'enseignement technique. R. ne se considère pas comme un enseignant, mais il a envie d'expliquer les choses, de restituer, d'apprendre à souder « *Je suis un très bon soudeur, un bon mécano* ». et quelques années après, comme il parle l'Anglais couramment, il va enseigner les langues (Français, Anglais). Il passe le C.A.P.E.S. qu'il obtient. R.

est content de sa situation professionnelle car il a un salaire régulier qui lui permet de rester en province où il s'est installé. Cela lui donne une reconnaissance sociale alors qu'avant il était perçu comme quelqu'un de bizarre.

En revanche, dans son rapport à l'activité d'enseignement, et au regard de son investissement, R. dit se sentir « *démoralisé, déçu, désespéré* ». Il passe son temps à maintenir le calme, à convaincre les élèves de l'intérêt, de l'utilité de l'apprentissage de l'Anglais. Il juge les élèves comme « *incapables de raisonner* ». Il les compare à leurs parents. « *C'est celui qui n'a pas réussi qui reprend l'exploitation, l'imbécile de la famille* » ; « *Ils ne savent pas ce qu'est un participe passé, le passé simple. Ils vont passer le bac sans savoir écrire quelques lignes et bourrées de fautes, sans qu'ils les voient* ». « *tout va à vau l'eau* ». R. revient sur ses aptitudes dans les situations d'enseignement. Il adapte la méthode qu'il utilise en technique pour enseigner l'Anglais « *L'Anglais est une langue qui peut se monter, démonter comme un moteur de bagnole* ».

Cas 2. 4. Effets du Basculement sur P.A.S./P.A.P.

Dans ce récit le premier Basculement correspond au désir de Robert de prendre un jour un autre chemin que celui de l'école. L'école buissonnière, la liberté mais aussi de sortir des cadres (familial : le père, ses P.A.S., son omniprésence (ses idéologies politiques), l'école son omnipotence sur les apprenants (les aumôniers enseignants). Il s'absente à plusieurs cours et plusieurs fois. « On » (l'établissement) finit par s'en apercevoir et on avertit son père. Robert dit que son père intervient que quand Robert sort du cadre fixé. Ici le projet du père apprendre pour exercer un métier intellectuel, alors que lui-même est ouvrier. Orientations qui viennent en contradiction avec les centres d'intérêt de R. une formation technique, manuelle, et avec le discours du père qui oppose les riches et les pauvres. Les pauvres assimilés au monde ouvrier, les riches à l'élite intellectuelle dirigeante. Le second Basculement modifie la perception de R. sur ses aptitudes en enseignement général, et qui constitue un espoir pour R. qui sera reconnu pour ses résultats scolaires : la note de 14 en Français, perçue par R. comme exceptionnelle. Robert se trouve « entre deux ». Son père engagé politiquement et qui ne le reconnaît pas dans ses singularités. Lui, ses centres d'intérêt et aptitudes pour des activités manuelles et cette immersion dans un univers scolaire qui vient en contradiction avec l'engagement politique du père. L'expression qui va incarner les Basculements de R., c'est le mot « **faïlle** », et qui vont se manifester par son errance professionnelle (vingt cinq ans), sans pouvoir se fixer quelque part.

Dans son activité d'enseignant R. a du mal à se défaire de ce qui l'a élaboré (son cursus, mais aussi ses valeurs héritées de celles du père militant syndicaliste), et qui vient se confronter au contexte le

Lycée agricole perçu comme un lieu aux repères éducatifs peu affirmés, à la culture des élèves aux repères culturels, éducatif (leur famille), et à leurs conduites. En particulier lorsque ceux-ci ne répondent pas à ses attentes, à ses centres d'intérêt, et à sa façon d'investir les apprentissages (manuels, intellectuels). Le mécanisme de Basculement ici apparaît comme une souffrance qui s'est transformée en revendication de sa singularité, de sa différence dans son rapport aux apprentissages.

Cas 3 : Jack

« *J'étais l'intrus* »

« *Si vous voulez être des hommes dans la vie, il faut avoir un bagage intellectuel qui pourra vous permettre d'occuper un emploi, être respecté dans la vie* »

Cas 3.1 – Histoire scolaire

Jack a 37 ans, il enseigne les Sciences économiques. Il est d'origine africaine. Il a commencé par l'école primaire.

Cas 3.2 – Formes de basculement

Un prêtre passait dans les villages, venait demander aux parents d'accompagner leurs enfants à l'école, et « *sans savoir pourquoi il fallait le faire* ». Ses parents n'ont jamais fait d'études, et ils ne comprenaient pas pourquoi il devait aller à l'école. Chaque matin, J. part à 6h30 à pieds pour aller à l'école qui commence à 8h ; il doit traverser des forêts, la savane.

C'est en grandissant que Jack dit se rendre compte que « *L'école était indispensable, pas seulement des connaissances pour s'en sortir dans la vie, mais pour s'ouvrir et connaître le fonctionnement du monde* ». J. fait un parcours qu'il décrit « *traditionnel* » ; « *l'important c'était de passer et de bien apprendre les fondamentaux* ». Des instituteurs leur faisaient cours. Il a eu des professeurs africains et des professeurs français. Les prêtres enseignants, il les a connus au Lycée, et où il a eu un « *bon* » qui lui faisait physique. « *Franchement il était pointu le mec, un prêtre vraiment consciencieux* ». Il lui avait donné « *les bases* » pour bien comprendre la physique. J. a eu d'autres professeurs prêtres à l'Université.

Après la terminale, il ne voulait pas être enseignant. Son père est malade, alors il veut s'orienter vers des études médicales, pour le soigner. Jack évoque un instituteur qui « *considérait ses élèves comme ses enfants* ». Ils étaient « *bien traités en cours, il donnait des bonbons à ceux qui travaillaient* ». Ce sont ces instituteurs qui leur donnaient les finalités des apprentissages scolaires : « *Si vous voulez être des hommes dans la vie, il faut avoir un bagage intellectuel qui pourra vous permettre d'occuper un emploi, être respecté dans la vie* ». Ses acquisitions portaient sur les règles en Mathématiques et le fonctionnement des sciences naturelles.

Jack évoque « *Le modèle français* » en le présentant comme une erreur en particulier par rapport à sa langue natale. Il lui était interdit de parler sa langue dans l'école, sous peine d'être puni « *bouse de vache* » qu'il qualifie de symbole, et que « *l'on accrochait dans le dos des enfants exposés dans la cour de récréation* ». J. rit en racontant l'anecdote et ajoute que « *C'était important de parler Français pour apprendre et pour suivre des études* ». Jack dit qu'il a des facilités en Mathématiques, en Biologie, en Science naturelle. Comme il veut soigner son père, il faut qu'il soit bon en Biologie, en Science naturelle en particulier. Après qu'il ait passé le concours, il entre au collège. A chaque fin de cycle il doit changer d'école ; le collège, le lycée étant loin de son village ; il n'est pas interne. C'est son parrain, puis un oncle qui vont l'héberger. En collège, il a eu un « *bon prof* » en Sciences naturelles, et comme il veut être médecin, il « *s'accroche* » pour suivre ses cours, mais pas en Histoire-géographie où il ne voit pas l'intérêt d'apprendre des dates. En Lycée il a un professeur en Physique Chimie. Il est prêtre J. le trouve captivant, tout comme son professeur d'anglais, même si les langues « *ce n'est pas son fort* », il le trouve intéressant car il est jeune, proche des élèves; « *un grand frère à qui il pouvait soumettre ses problèmes et qui répondait toujours présent lorsqu'ils avaient des difficultés dans sa vie* ». Aussi Jack avait des bonnes notes en Anglais. L'orientation se fait en fonction des notes. Lui est bon en Math, en Sciences, mais on l'oriente en section Littéraire, il ne sait pas pourquoi. Jack refuse cette orientation, et demande au directeur du Lycée de changer. Celui-ci lui conseille de voir si quelqu'un est dans le même cas que lui en section scientifique. Jack ne trouve personne, alors il décide de « *s'installer* » en section Economie sans avertir l'administration. Après un mois le directeur vient contrôler les effectifs, et se rend compte que Jack est « *l'intrus* ». Le directeur le laisse dans cette section. Jack passe un Baccalauréat Sciences Economiques. Pour l'entrée à l'université en Afrique « *On n'orientait pas en fonction des désirs des étudiants mais des origines sociales ; les enfants des hommes de pouvoir, les politiques, allaient en médecine. Les enfants des classes moyennes, des paysans, allaient en filière Sciences économiques ou Littéraire* ». Au final Jack est orienté à l'Université de sport. « ***Je me suis dit de toutes les façons, je vais me battre*** ». Il va discuter avec le service de l'orientation qui lui répond « *Faut pas rêver c'est pas n'importe qui qu'on envoie à la fac de médecine* ». Ses collègues étaient en filière Sciences économiques, et lui ont expliqué les perspectives de carrière. Il choisit de s'orienter vers la filière Economie car ses collègues y sont. « *Comme on dit l'appétit vient en mangeant* ». Son père meurt. Son projet de faire médecine n'a plus de raison d'être. « *Je m'en fous maintenant, je peux aller n'importe où* ». il va faire ses études de Doctorat en Sciences économiques en France. Alors que Jack entre dans le métier d'enseignant, sa sœur et sa mère sont assassinées dans une guerre civile en Afrique.

Cas 3.3 - L'activité enseignant

Son entrée dans la vie active ressemble à son parcours scolaire, et qui est illustré par une phrase qu'il répète fréquemment « *je vais me battre* ». J. rencontre plusieurs obstacles avant d'arriver à un emploi d'enseignant en Lycée agricole. Son projet était de travailler pour un organisme international, alors il tente un concours mais il juge son niveau en Anglais pas bon ; il n'est pas pris. Là en lien avec ses études il veut s'orienter vers les banques mais le travail ne lui plaît pas. « *je vais me battre pour trouver un emploi* ». Il rencontre un de ses collègues de la fac qui fait des heures d'enseignement. Jack décide de s'orienter vers le métier de professeur. Quelques années plus tard, il passe le concours. Son désir c'est de transmettre les savoirs qu'on lui a « inculqués », ce qu'il a reçu de ses profs. Il veut donner à la jeunesse. « *Lorsqu'on a une jeunesse bien formée on peut faire face aux difficultés socioéconomiques* ». C'est cette envie de transmettre ce qu'il qualifie de « *fondamentaux économiques* » qui le motivent, « *c'est la mission principale d'un prof* ». Mais il déplore les conduites des apprenants, des jeunes « *sans éducation de base* ». Il se sent « obligé » de les encadrer, obligé de leur donner des outils qui leur serviront dans la vie. « *Il y a la transmission de savoirs mais aussi apporter des moyens, des outils pour respecter les marges de la société* ». Jack dit ne pas vouloir « mourir enseignant », et il a envie de laisser des traces : « *Ecrire un ouvrage en Sciences économiques par exemple* ». A la retraite, Jack aimerait transmettre le flambeau à ses enfants. L'un d'eux s'intéresse à la médecine, il pourra le soigner. Jack revient à son père : « *Mon père était paysan, il n'y a pas eu de transmission* ».

Cas 3. 4 - Effets du Basculement sur P.A.S./P.A.P.

Le Basculement ici correspond à un changement de cultures (ou acculturation) entre celle des parents de Jack et celle de l'école incarnée par les prêtres enseignants, et qui vont s'incarner à la fois par des décès (le père, plus tard la mère et la sœur), par des méthodes d'encadrement humiliantes « bouse de vache accrochée au dos quand il ne parle pas en Français », mais aussi par une série d'obstacles dans l'orientation, et que J. devra affronter seul, et où il n'a pas toujours les clés pour les surmonter, les dépasser.

Ses parents ne savent pas pourquoi il doit aller à l'école. J. subit un déracinement (interdiction de parler sa langue natale). Ce Basculement va entraîner une série d'obstacles (freins) pour son orientation scolaire et qu'il est seul à gérer : le choix des filières (en Lycée, puis à l'université établis en fonction des origines sociales), au point qu'il finit par renoncer à un projet : devenir médecin. La description de ce parcours scolaire solitaire est ponctué par une phrase qui revient souvent « *De*

toutes les façons, je vais... ». J. est seul pour choisir, gérer, et surmonter les obstacles. Ses parents ne savent pas lire et ne parlent pas le Français, n'ont pas compris pourquoi J. devait aller à l'école. J. perçoit ses enseignants globalement plutôt de façon favorable, beaucoup de contenus et un encadrement attentif en particulier en cycles primaire et secondaire. Mais certaines méthodes éducatives ont été humiliantes. Etranger culturellement, J. se trouve seul pour affronter le système scolaire, pour prendre les décisions, pour éviter les obstacles. Durant son parcours scolaire, J. est aussi confronté à des événements douloureux, plusieurs décès son père, lorsqu'il est en secondaire, puis de sa mère et de sa sœur alors qu'il réside en France. Quels que soient les obstacles, les événements, J. adopte une attitude qui s'illustre par une phrase « leitmotiv », comme s'il se consultait avant de dépasser l'obstacle, de prendre une décision : « Je me suis dit que de toutes les façons, je vais me battre... ». Son entrée dans la vie active ressemble à son parcours scolaire (quantité d'obstacles), où il ne réalise pas ses projets. Lorsqu'il devient enseignant, il va reproduire ce qu'il a appris que cela soit sur les contenus comme sur les valeurs reçus de ses enseignants en particulier du Lycée. Il est attaché à l'idée de transmission qui lui sert de fil conducteur dans sa façon de travailler, et dans ses rapports aux apprenants. D'autant que lui a subi une rupture de transmission (père).

Cas 4 : Cécile

« Il y a eu plusieurs décès dans la famille »

« Je regrette d'avoir été trop passive et laissé les autres choisir à ma place »

Cas 4.1 – Histoire scolaire

Cécile a 34 ans, elle enseigne la Biologie. Dans l'ensemble de son cursus, Cécile a préféré la maternelle et l'après post Bac. En classe maternelle, elle a aimé ce qui était artistique, peinture, collage ; elle avait 3 ans. C'est son père qui l'amenait à pied car l'école n'était pas très loin de leur maison. C'était en milieu urbain . Elle ne connaît pas le milieu rural dit-elle en souriant. La primaire s'est bien passée, mais en classe de C.P., elle a eu une institutrice martiniquaise, amie de ses parents qui avait un fort accent. Et à l'apprentissage de la lecture C. ne prononçait pas la lettre R. Ses parents croyaient qu'elle était dyslexique. Elle ne se souvient que des enseignants qui étaient bien, en particulier d'un maître âgé, mais pas des autres. A l'entrée au Collège, sa famille a déménagé en province. C. ne connaissait personne dans le Collège qu'elle qualifie de « pas terrible ». En 6^{ème}, elle a été dans la classe « *des plus nuls de la région car tous les cas sociaux étaient réunis* ». C. s'est liée d'amitié avec « le plus nul » de la classe, ce qui a influé sur ses résultats scolaires.

A cette période, Cécile évoque plusieurs décès dans sa famille. Le collège remarque qu'elle est une bonne élève, aussi on l'a change de classe, où elle se retrouve avec « *la bourgeoisie de la ville, pas le même niveau scolaire* ». Elle se décrit plutôt « *matheuse* » car elle est bonne en Math et en Sciences, mais pas trop en Biologie. Son intérêt pour les autres matières dépendait des enseignants. En histoire elle a été impressionnée par un professeur qui avait un « *certain charisme* ». En Langues C. fait un blocage, en Allemand, en Latin par exemples. Elle dit avoir du mal à parler en public. Pour son travail scolaire, elle se décrit très indépendante ; elle allait en bus à l'école toute seule. C. ne travaillait pas beaucoup en classe car elle avait énormément de « *facilités* », en particulier pour les matières scientifiques. Pour elle les Math, c'est comme les mots fléchés, les mots croisés ; c'est ludique. En classe elle écoutait, et cela suffisait. L'ambiance était studieuse. C. voulait être architecte à l'issue des études, ou ingénieur, ou musicienne ; elle jouait d'un instrument de la flûte traversière, et peignait, comme des membres de sa famille qui étaient soit musiciens (grand mère, ou chanteur (mère) et soit dessinateur (frère qui était architecte). Mais comme elle n'avait pas d'oreille, sa famille l'a orientée vers une filière scientifique. Elle a fait un Baccalauréat C dans « un

gros Lycée fort en Math », et qui avait une classe de Prépa en Math. En cours de Lettres, elle découvre les classiques (Stendhal) qu'elle trouve agréables.

Cas 4. 2. Formes de basculement

Durant la période du secondaire, son frère décède. Cet événement est évoqué comme d'autres sur sa famille. Cécile ne s'y arrête pas mais sa façon de se décrire change. Avant elle dit avoir des aptitudes en particulier en Mathématiques, après elle se décrit dilettante dans la façon dont elle entreprend ses études. Mais comme elle avait beaucoup de « facilités », elle a eu son Bac avec mention. A l'issue des études en Lycée, elle ne sait pas quoi faire, mais comme elle a un petit copain, elle veut rester dans le Lycée. Suite aux conseils de son professeur, elle s'inscrit dans la Prépa math supérieur et Biologie, mais elle ne s'intéresse pas particulièrement à la Biologie. Son comportement dilettante se voit. Elle se rend compte que ce type d'études nécessitait plus de travail qu'au Lycée. Elle suit mais elle manque des cours, et l'école veut l'exclure. Mais elle est soutenue par la responsable (reconnaissant ses capacités). La Prépa débouche vers des filières agronomiques qui ne l'intéressent pas. C. laisse tomber la Prépa en cours de 2ème année, et doit passer un examen pour entrer en Licence de Biologie. A l'université, elle s'ennuie car elle trouve que c'est trop général, en comparaison de la Prépa qu'elle décrit plus pointue. Elle pense qu'elle régresse et les études ne l'intéressent pas vraiment, mais elle ne sait pas quoi faire d'autre, pas de projet professionnel. Elle se sent victime de cette situation. Mais comme elle n'est pas mauvaise dans les études, elle continue, et passe en classe supérieure. Elle fait des études par défaut. Elle continue jusqu'en doctorat. C. décrit alors une période de souffrance, de calvaire. C. commence par un Diplôme d'études approfondies (D.E.A.) en Neurobiologie. Mais le directeur du Labo où elle devait être accueillie décède ; elle change de Labo et de lieu géographique. Les études marchent bien mais elle fait une allergie aux animaux qu'elle manipule. C. change alors de sujet, plus centré sur l'étude des comportements. Ce n'est pas son désir mais tout le monde la pousse, son Labo, mais aussi sa famille qui la finance. Elle obtient une bourse et son autonomie par rapport à sa famille. La thèse se passe mal. Elle associe la thèse à une perte de temps « *3 ans quand tu n'aimes pas ça, c'est un calvaire ; une thèse qui ne sert à rien, c'est un handicap pour trouver du travail* ». Pour C. la thèse c'est la souffrance au travail ; beaucoup de travaux d'observations, de tests, d'analyses et « *fermer sa gueule* ». Mais elle « s'est engagée, et tiendra jusqu'au bout ». Son directeur de thèse la soutient, et est satisfait d'elle car elle produit beaucoup d'articles. Elle est seule sur cette thématique des drogues, et a toute autonomie. Après la thèse elle fait un D.E.S.S. en Ergonomie, puis elle veut travailler pour un organisme sur la souffrance au travail, mais elle n'a pas le profil. Elle est perçue plutôt artistique. Cécile quand elle

évoque cette qualification.

Cas 4.3 – L'activité enseignant

C. ne cherche pas tout de suite dans l'enseignement car dans sa famille, il y a beaucoup d'enseignants. Finalement elle va se lancer dans l'enseignement car elle a un enfant. Elle passe le concours pour enseigner en milieu rural (Lycée agricole), et pour ne pas exercer en Collège qui lui a laissé de mauvais souvenirs « *une mauvaise expérience de la période d'adolescence* ».

Ce qui la motive dans ce métier, c'est de préparer les cours, elle « *adore ça* ». Mais dans la gestion de la classe, l'expression orale, elle ne sent pas à l'aise. Ce qui l'aide pour enseigner, c'est la Prépa où elle a appris à travailler. En commençant dans le métier, elle avait l'espoir que les élèves s'intéressent au vivant, mais ce n'est pas le cas. Aussi pour les intéresser, elle évite le travail superficiel et va dans le détail. En regardant son parcours, Cécile regrette de ne pas avoir fait architecte car c'est un métier créatif. Elle regrette aussi d'avoir été « *trop passive, d'avoir trop écouté les autres, ses parents, ses enseignants* ».

Cas 4. 3. Effets du Basculement sur P.A.S./P.A.P.

Dans le récit de Cécile, il y a deux périodes : avant le décès de son frère et après. Cette situation constitue un Basculement pour C. L'avant : Cécile décrit son rapport aux apprentissages autour de ses découvertes et de ses aptitudes. Il est question d'un obstacle dans l'apprentissage de la lecture, où s'appropriant (par imitation) l'accent de son institutrice antillaise, amie de sa famille (ses parents). L'imitation va être diagnostiquée comme un état de dyslexie. Mais cette situation ne semble pas avoir eu de conséquences sur le rapport aux apprentissages de C. Dans le sens où C. ne l'évoque pas comme un élément déterminant ses aptitudes cognitives en particulier. Elle n'est d'ailleurs pas dyslexique. Cependant dans la recherche de ce qui est au fondement de la perception des apprentissages scolaires, cette situation qui a été évoquée parmi les expériences d'apprentissages peut peut-être rester comme élément de perception de soi (Cécile) ou du regard que porte sa famille sur ses aptitudes. Nous l'avons gardé en fond dans les éléments qui participent à la formation des perceptions des apprentissages scolaires.

C. décrit ses capacités dans les disciplines scientifiques comme innées « *J'avais des facilités* », et dans les domaines artistiques, le dessin, la musique, « *a de l'oreille comme sa famille* ». Elle décrit son rapport aux autres objets scolaires (en dehors des sciences), en fonction de la façon dont ils sont transmis par les enseignants « *leur charisme* ». A ce stade du récit, C. évoque son projet devenir Architecte, Ingénieur ou Musicienne. Ce désir se situe vers la fin du cycle primaire ou au début du

collège. A la période du Collège, C. évoque plusieurs décès. Mais il est surtout question du décès de son frère. Il était architecte. A ce moment du récit, le vocabulaire la qualifiant et la description des contextes d'apprentissage changent. Elle se décrit « *dilettante* » dans son rapport aux apprentissages. Elle fait des comparaisons entre types d'établissements (ceux pour les nuls, ceux pour les riches), les perspectives en Prépa et absence de perspectives à l'Université. Arrivée en classe de Seconde, elle n'a plus de projets d'études et professionnels précis. Elle entre dans une Prépa pour suivre son copain ; elle s'absente des cours. Elle évoque un Baccalauréat obtenu avec mention, mais ne s'y attarde pas. Elle qualifie sa thèse de « *calvaire* », le sujet ne l'intéresse pas. Elle n'y voit pas de perspective (emploi), mais elle travaille et produit beaucoup d'articles. A la sortie de ses études, Cécile essaie différents emplois dont des organisations qui interviennent sur des questions de souffrance au travail. Enfin, elle trouve un emploi d'enseignant dans un contexte professionnel qu'elle a choisi (lycée agricole) pour le rapport à la nature, mais aussi pour avoir du temps pour élever son enfant, et surtout ne pas être avec des élèves du niveau du Collège « *trop de mauvais souvenirs* ». Elle base son travail d'enseignant sur la préparation des cours où elle y passe beaucoup de temps. Cécile émet des « regrets » à propos de ses choix ou « d'avoir laissé les autres choisir à sa place (sa famille, l'école) ».

Conclusion sur le mécanisme de Basculement et sur ses effets

Le mécanisme de Basculement correspond à une transformation de l'acte d'apprendre du sujet (participant), et plus spécifiquement à une perturbation, ou pour certains sujets (participants) à une « modification, ou destruction » de ses dispositions d'apprentissage initiales élaborées avant son entrée en milieu scolaire.

A l'origine le Basculement vient toujours de ce qui est extérieur au sujet apprenant, en ce sens qu'il ne résulte pas d'un dysfonctionnement psychique de l'individu par exemple. Il peut se produire entre l'enfant et sa famille à propos des objets et de l'orientation scolaire, ou entre l'apprenant et l'école (enseignant) sur les objets d'apprentissage, ou entre la famille de l'apprenant et l'école (enseignant) sur la question du projet de l'enfant (avenir). Mais le Basculement peut être la cause de dysfonctionnements intra-psychiques, voire produire des effets psychosomatiques dans la conduite du sujet. Ces interactions venant impacter le « moi » de l'apprenant, son rapport à l'apprentissage, et ses conduites sociales (intentions, pratiques professionnelles, relations sociales par exemples).

Si le Basculement est à l'origine des perceptions des apprentissages scolaires (P.A.S.), cela

signifie que les P.A.S. sont le produit du Basculement, et dans cette perspective si dans les perceptions de son activité (P.A.P.), le sujet est confronté à des situations remettant en cause ses P.A.S., il y a un lien entre Basculement et les P.A.P.

Les quatre cas exposés confirment la présence d'une forme de Basculement dans la formation de leurs P.A.S., et mettent en évidence le principe de mécanisme, élaboré en trois phases : un avant l'entrée en milieu scolaire correspondant à un type de perceptions des apprentissages, de rapport à l'apprendre du sujet (participant). Puis un pendant l'expérience scolaire correspondant à une diversité de scénarii : soit une rencontre entre l'apprenant (participant) et l'enseignant (son rapport à l'objet d'apprentissage, sa façon de dispenser ces objets), et qui a constitué une rupture pour le participant avec ses perceptions, ses représentations initiales de l'apprentissage ; soit à une situation où le participant dans son état d'apprenant se trouve pris comme un otage dans un conflit associant sa famille et un enseignant (valeurs, croyances par exemples) ; soit à une rupture correspondant à la perte des racines (origines sociales, culturelles) perte humaine (décès), et où les émotions dans l'environnement du participant (enfant apprenant) envahissent l'espace scolaire et ses rapports aux apprentissages scolaires. L'après correspondant aux effets du Basculement et qui se traduit par de nouvelles formes de perceptions d'apprentissages. Quel que soit le type de Basculement, et pour l'ensemble des cas présentés, il constitue une perturbation sur les plans émotionnel, cognitif, sensible, voire corporelle, et qui va avoir un impact sur la direction de leur existence, et par-delà influencer sur leur rapport à leur activité professionnelle (façon de percevoir, de faire).

Texte intégral de Récits de vie : parcours scolaire et expérience d'enseignant

Annexe N°16. Robert

Annexe N°17 Jack

Annexe N°18 Cécile

Conclusion générale sur les caractéristiques des P.A.S.

Les perceptions des apprentissages scolaires des participants, que nous avons catégorisées en sept groupes d'éléments : Effets ; Aptitudes ; Objets ; Perspectives ; Systèmes ; Relations ; Parcours, sont constituées de plusieurs caractéristiques, et dont la composition dépend du vécu des participants. Dans les perceptions des participants, les apprentissages scolaires apparaissent multiples, polysémiques, contextualisés, sources d'apprentissage et singuliers.

Multiple car ces groupes d'éléments relèvent d'une diversité de composants : réactions physiques, psychiques ; aptitudes innées, acquises ; intentions, projets ; organisation, conditions, aspects politique, culturel, social, économique, technologique ; relations sous formes de transactions, interactions ; des objets disciplinaires, activités connexes, méthodes ; un parcours avec plus ou moins d'obstacles.

Polysémique car les éléments diffèrent sur les plans signifiant, signifié. Dans le groupe d'éléments Effets : de la joie, de la tristesse, des plaisirs, de la souffrance, de la passion, de l'amour, de la peur, des maladies. Dans le groupe d'éléments Aptitudes : des capacités, incapacités. Dans le groupe d'éléments Perspectives : des espérances d'ascension sociale, être riche, reproduire, des projets précis comme devenir architecte, vétérinaire. Dans le groupe d'éléments Relations : des rencontres, des modèles, des attachements, des conflits. Dans l'élément Parcours : des orientations choisies ou imposées, des obstacles. Dans le groupe d'éléments Objets : des contenus : nature, culture, des propriétés abstrait, concret, des pratiques, expérimentations. Dans le groupe d'éléments Systèmes : des institutions scolaires avec leurs règles, leurs méthodes, des environnements sociaux avec leurs idéologies.

Contextualisé car les apprentissages scolaires sont dispensés dans un univers (l'Institution scolaire), représenté par l'école (primaire, secondaire, professionnelle, supérieure), et à une période donnée. Cela sous entend que ce qui est enseigné est propre à ce contexte. Des objets construits, issus de savoirs savants universels, hérités, d'expérimentation, de théorisation, réunis en disciplines (Mathématiques, Physique, Chimie, Lettres, Français,...), et par domaine (Sciences, Littérature, etc.) promus par des politiques éducatives. Des pratiques inhérentes à des objets disciplinaires y sont

associées. Des façons, des démarches pour les découvrir, les acquérir, selon des mouvements pédagogiques, et qui sont cadrées par des règles, des valeurs, des idéologies promues par l'environnement social.

Source d'apprentissage car l'immersion dans l'expérience scolaire, ou des objets scolaires « nourrissent », forment, bousculent, transforment, parfois ont fait souffrir les enseignants dans leur rapport à l'apprendre (sensibilité, goûts, aptitudes). Ainsi dans ce qui constitue leurs références sur l'acte d'apprentissage, objets et les méthodes d'apprentissage, les participants ont comparé leurs formes d'apprentissage avant leur entrée dans le système scolaire, puis après (leur immersion dans l'univers scolaire), en particulier en termes d'aptitudes (changement, blocage ou arrêt des aptitudes). Ils se sont transformés de façon plus ou moins heureuse.

Singulier car les perceptions des apprentissages scolaires forment des constructions, des représentations propres au vécu, à l'expérience scolaire de chaque enseignant. Dans cette configuration, chaque élément identifié composant des perceptions des apprentissages scolaires se distingue par des caractéristiques qui sont différentes des autres groupes d'éléments, mais aussi dans ce qui le compose : par exemple le groupe Effets psychiques et physiques n'a pas de ressemblance avec le groupe Système comprenant l'environnement social et l'Institution scolaire, mais à l'intérieur du Groupe d'éléments Effets, ce qui le compose est propre au vécu du sujet, par ses caractéristiques et par le nombre de composants qui dans notre étude diffèrent selon les participants. Ce vécu influe sur l'inclinaison, l'indice de polarité (positif, négatif). C'est-à-dire que le sujet peut être satisfait insatisfait, heureux, malheureux, ressentir du plaisir de la souffrance. Mais placé dans la même situation un autre sujet peut ne pas ressentir, ou en déduire les mêmes effets. Enfin un groupe d'éléments peut être associé, ou s'enchevêtré à une partie d'autres éléments. Exemple : le groupe d'éléments Effets constitue à la fois un élément unique dans sa fonction : il traduit un résultat : les conséquences des apprentissages scolaires sur l'enseignant. Mais cet élément peut aussi être étroitement lié à un ou plusieurs éléments parmi les six autres formant les P.A.S. Par exemples dans le G. d'éléments Aptitudes où il est question de capacités ou incapacités, l'enseignant peut se percevoir inférieur, ou supérieur à d'autres individus, et qui a pour effet une jugement positif ou négatif sur sa valeur. Dans le G. d'éléments Perspectives : les projets pendant la période scolaire peuvent être réalisés ou abandonnés, et le participant peut ressentir de la satisfaction ou de la déception. Nous avons vu que le G. d'éléments Relations (transactions, interactions entre apprenants, enseignants, parents participants) est souvent associé au G. d'éléments Objets disciplinaires dans la situation de transmission des apprentissages. Les effets décrits par les

enseignants, sont soit un engouement pour une discipline, soit un rejet. Cet enchevêtrement entre groupes d'éléments ou un composant de groupes d'éléments avec un autre, laisse à penser que chaque élément constituant les P.A.S. des participants, dans le lien et la fonction, forme une partie d'un tout, et comme un système est composé d'interdépendances.

CHAPITRE V

REPONSES et DISCUSSION

Comme précisé dans la partie introductive de notre étude, c'est la référence aux apprentissages scolaires sous formes de réminiscences, en particulier lorsque les individus rencontrent des difficultés, expriment un mal-être, une souffrance dans l'exercice professionnel, qui a attiré notre attention. Pourquoi cette référence aux apprentissages scolaires ? Quels types d'apprentissages ? Quels liens pouvaient-ils y avoir entre apprentissages scolaires et mal-être au travail ?

C'est à partir de ces questions que nous avons voulu étudier les liens entre l'activité professionnelle et les apprentissages scolaires d'enseignants de l'Enseignement agricole. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressée à la place de leurs apprentissages scolaires dans le rapport et la mise en œuvre de leur activité.

Nous avons choisi des enseignants de l'Enseignement agricole car comme nous l'avons exposé plus en amont dans la thèse, leur positionnement, hier dans une posture d'apprenant possédant un vécu scolaire, aujourd'hui dans celle d'enseignant détenteur de cette expérience, pouvait se révéler pertinent pour notre recherche. En effet nous ne pouvions faire abstraction de la situation spécifique de cette population, passant du statut d'apprenant à celui d'enseignant. Il pouvait y avoir reproduction des acquisitions scolaires. Le fameux effet miroir. C'est-à-dire que dans les situations de transmission, l'enseignant pouvait se replonger dans sa propre expérience scolaire, dans ce statut d'apprenant. Il était possible que pour certains enseignants (participants), le lien entre leurs apprentissages scolaires et leur activité d'enseignant, révèlent des situations de reproduction (situations de formations, rapport à l'enseignant, à l'organisation scolaire, événements).

Mais nous avons plusieurs inconnues, comme dans ce qui compose les P.A.S. et les P.A.P. de chaque enseignant. Leurs composants, et ce qui peut faire liens entre ces perceptions pouvaient être différents. Chaque enseignant pouvait aussi agir, réagir dans son activité en fonction de la position qu'il occupe (Boudon, 1969). C'est-à-dire en fonction de son vécu, de sa construction durant sa période scolaire, et qui pouvait l'amener à des façons de penser, d'agir, de réagir singulières. Enfin l'hypothèse du contexte professionnel comme influant sur le rapport à l'activité n'était pas écartée, en particulier lorsque les conditions de travail sont délétères (Dejours). La description du contexte de notre recherche l'Enseignement agricole, a mis en évidence que ses réformes en particulier sur les méthodes et les finalités des apprentissages scolaires avaient impacté sur le rapport à l'activité des enseignants. La question des apprentissages scolaires semblait au centre de l'interaction entre enseignant et l'organisation de travail.

Pour saisir comment les liens entre apprentissages scolaires et rapport à l'activité enseignement peuvent s'opérer, comprendre de quoi il est question quand il s'agit d'apprentissages ou de l'activité

enseignement, nous avons demandé aux enseignants de nous raconter leur histoire scolaire, puis leur histoire professionnelle sur leur activité d'enseignement. Puis nous avons commencé par observer ce qui émergeait dans les éléments constituant l'activité enseignement (intérêt, bien-être, mal-être, pratiques, par exemples). Ceci nous a permis d'établir un premier diagnostic sur le rapport à l'activité (composants, acteurs, ressentis,...), puis de repérer les éléments qui contribuent à ces perceptions. Nous avons procédé de la même façon pour la perception des apprentissages scolaires (décomposition thématiques et des éléments, liens). Nous avons identifié les situations, les événements, les processus qui sont à l'origine des perceptions des apprentissages scolaires dans l'activité enseignement (intentions, formes dans la mise en œuvre, événements, ressentis, situations, relations,...).

Dans les entretiens exploratoires et en avançant dans l'analyse des données, deux notions se sont imposées à nous, la perception et l'intention des participants (définies dans la partie théorique). Dans les entretiens exploratoires portant sur l'expérience scolaire, les participants n'évoquaient pas seulement des objets scolaires, mais aussi un ensemble de ressentis associés aux objets, à leur environnement, et dans l'interaction avec cet environnement (famille, enseignants en particulier). Les perceptions comprenaient leur façon de ressentir, d'appréhender, voire d'apprendre leur environnement. Elles pouvaient aussi être à l'origine de leurs intentions, de leurs réactions dans leur rapport à leurs apprentissages scolaires, ou de leur activité, voire les éclairer. La perception venait alors justifier l'intention. La description de l'environnement des enseignants quand ils étaient apprenants, puis dans leur fonction d'enseignant, faisait ressurgir des confrontations entre leurs intentions et celles de cet environnement, en particulier lorsqu'il était question des apprentissages scolaires et de leurs finalités.

Repérer les perceptions des enseignants, puis leurs intentions, celles de leur environnement durant leur période scolaire, analyser leurs effets nous ont permis de comparer avec celles mises en œuvre ensuite dans leur fonction d'enseignant. C'est là un point important dans l'observation sur ce qui fait reproduction des apprentissages scolaires ou pas. Nous avons considéré l'intention du sujet (participant enseignant) et de son environnement (encadrement, acteurs dans l'organisation de travail) comme une manifestation de leurs perceptions et des formes de leurs interactions.

Dans une première partie de la discussion, nous allons répondre aux trois hypothèses opérationnelles proposées en introduction du chapitre consacré à la méthodologie de recherche. Puis dans une deuxième partie nous répondrons à l'hypothèse générale qui sous-tendait notre question de départ. Enfin nous terminerons la discussion par une conclusion générale dans laquelle nous exposerons les limites mais aussi les perspectives de cette recherche.

V. 1 – Réponses Hypothèse 1

Formation des perceptions de l'activité enseignement

Dans cette recherche nous voulions démontrer que l'enseignant élabore les perceptions de son activité à partir de ce qui le constitue (origines, éducation, vécu, situations, événements...) et à partir de son environnement professionnel (positions, réactions de l'organisation et de ses acteurs).

A l'issue de cette partie de la recherche, la composition de ce qui constitue les perceptions de l'activité confirme cette hypothèse.

Dans ce qui compose les perceptions de l'activité enseignement, nous avons identifié dix éléments distincts, et selon leurs thématiques, nous les avons regroupés en trois ensembles. Un ensemble que nous avons qualifié d'Identité professionnelle de l'enseignant. Un second ensemble qui correspond à sa façon d'exercer son activité, soit sa pédagogie pour transmettre les apprentissages et ses modes d'encadrement à l'égard des apprenants. Puis un troisième ensemble qui correspond au contexte de travail, et que nous avons qualifié de Champ d'interventions de l'enseignant, représenté par les apprenants, les familles des apprenants, l'Institution scolaire (le Lycée agricole), les Collègues enseignants, le cas échéant l'environnement social.

1.1 - L'identité professionnelle

Dans ce qui compose l'ensemble Identité professionnelle, nous avons relevé l'élément Discipline enseignée, l'élément Idéologies de l'enseignant, l'élément Métier de l'enseignant. Ces trois éléments sont étroitement liés au vécu de l'enseignant, à ses désirs, à ses besoins, à son environnement. En observant les discours sur la Discipline, nous avons relevé que l'enseignant a choisi d'enseigner la discipline car il lui attribue quatre composants : des Propriétés « *abstraite, concrète, artistique* » ; des Aptitudes qu'il a mis en œuvre pour l'exercer « *manuelle, intellectuelle, artistique* », et qui sont à l'origine de ses propres découvertes ou de ce qu'il a développé durant sa propre formation scolaire ; des Relations positive (intérêt, passion) à l'égard des contenus de la Discipline ; un Contexte familial à la Discipline, et qui renvoie à des situations positives expérimentées durant ses apprentissages scolaires. Nous en avons déduit que les perceptions de la Discipline prennent directement leurs origines dans les apprentissages scolaires de l'enseignant. Nous verrons de quelle façon, lorsque nous aborderons la partie consacrée aux relations entre activité et apprentissages scolaires de l'enseignant.

Le deuxième élément l'Idéologie est constitué des valeurs, des croyances et des thémata que défend ou sur lesquels s'appuie l'enseignant dans son activité, et qu'il peut associer à sa Discipline. L'Idéologie prend ses origines dans l'environnement de l'enseignant (familial, scolaire, social) quand il était apprenant.

Le métier constitue le troisième élément dans ce qui compose l'identité professionnelle de l'enseignant. A l'inverse de la Discipline, l'exercice du Métier d'enseignant ne correspond pas à un choix pour un peu plus de la moitié des enseignants, et de plus il n'est pas systématiquement associé au plaisir, mais plutôt aux besoins. Pour certains, c'est la recherche d'un statut social, pour d'autres obtenir des ressources financières, la sécurité de l'emploi. Pour quelques-uns, il répond à un désir de transmettre des messages (valeurs culturelles, sociales,..) que ces enseignants ont intériorisés, se sont appropriés durant leur formation scolaire. Dans les témoignages, il a été peu évoqué l'idée de vocation (deux témoignages sur soixante participants).

L'imbrication étroite entre ces éléments et l'enseignant, a fait que nous en avons déduit que ce premier ensemble apparaît comme le socle de l'activité enseignement, voire son Identité professionnelle, car lorsque celui-ci justifie ses pratiques, manifeste ses intentions à l'égard des apprenants, ses modes de relations avec l'organisation (le Lycée agricole, son personnel), il se réfère principalement à ces trois éléments. Cet ensemble constituant le socle de son activité, le singularise.

1.2 – L'Exercice d'enseigner

Le deuxième élément correspond à la Pédagogie et aux modes d'encadrement de l'enseignant. Ces deux éléments caractérisent la façon dont l'enseignant exerce son activité d'une part, et d'autre part ses relations avec ce que nous avons appelé le Champ d'interventions, en particulier son rapport avec l'apprenant. Dans l'élément Pédagogie nous avons mis en évidence quatre contenus, les Intentions stratégiques et réactives, les Attitudes de l'enseignant, et ses Pratiques. Les Intentions stratégiques correspondent à des prévisions de l'enseignant avant de commencer ses interventions auprès des apprenants. Elles s'appuient sur ses connaissances, ses expériences des situations d'apprentissage, en particulier celles acquises durant sa formation scolaire, et sur des techniques apprises dans le cadre de sa formation d'enseignant. Le cas échéant ces Intentions se réfèrent à ses savoir-faire dans la gestion de groupes. En résumé lorsque l'enseignant exprime des Intentions stratégiques, il est conscient de ses choix, voire de ses actes car il les a éprouvés, a prévu les effets attendus. A l'inverse lorsque ses Intentions sont réactives, elles sont plus basées sur de l'improvisation et se manifestent en fonction en particulier des attitudes (réactions) des apprenants.

Le composant Attitudes dans l'activité se caractérise par des expressions physiques (visages, gestes,

tons), et qui se manifestent de façon consciente. L'enseignant est en situation de représentation dans la salle de classe devant les apprenants. Lorsqu'il décrit ses Attitudes, il évoque ses propres expériences scolaires, ses enseignants, mais aussi ses valeurs et qui sous-tendent cette représentation (empathie avec justice, autorité, rigueur à l'égard de l'apprenant par exemple).

Le composant Pratique correspond aux activités que l'enseignant met en œuvre pour découvrir ou s'approprier des notions propres à sa Discipline, et qui se réfèrent soit à ce qui est recommandé dans les référentiels de formation de l'Enseignement agricole, à sa formation d'enseignant, mais aussi à ses propres pratiques acquises durant sa formation scolaire.

Les modes d'Encadrement des apprenants s'élaborent à partir de la façon dont l'enseignant envisage l'accompagnement dans leurs travaux scolaires et dans leur orientation (passage de classe, choix de filières en particulier). Dans les témoignages, l'activité Encadrement est peu évoquée par les enseignants. Elle est décrite plutôt comme une mission prescrite et subie. Prescrite car l'encadrement fait partie des tâches décrites dans le poste d'enseignant. L'activité d'encadrement est aussi perçue comme subie quand elle fait l'objet de demandes autres que la transmission de la Discipline, de l'environnement familial de l'apprenant, institutionnel à l'égard de l'enseignant.

Dans les intentions de l'enseignant et la façon de déployer ses pratiques pédagogiques, il apparaît l'expérience scolaire de l'enseignant, voire ce qui constitue son Identité professionnelle, mais aussi ce qui manifeste un bien-être ou mal-être lorsqu'il y a obstacle à cette identité, comme par exemple le refus des apprenants dans les situations d'apprentissages.

1.3 - Le Champ d'interventions

Le Champ d'interventions constitue le dernier ensemble, dans lequel nous avons regroupé cinq éléments : l'Apprenant, la Famille de l'apprenant, l'Institution scolaire (le Lycée agricole), les Collègues et l'Environnement social, et avec lesquels les enseignants sont en interaction. Les apprenants sont évoqués lorsque les enseignants abordent leurs rapports aux apprentissages, leurs résultats. Le Lycée agricole lorsqu'il est question de son organisation et des relations avec l'enseignant. Les Familles des apprenants lorsqu'elles se manifestent auprès de l'enseignant. Les Collègues lorsqu'il est question de leurs différences avec l'enseignant. L'Environnement lorsqu'il y a porosité idéologique avec l'activité de l'établissement scolaire et qui fait lien ou contraste avec les valeurs de l'enseignant.

Le Champ d'interventions apparaît comme l'univers avec lequel l'enseignant doit composer, entre ce qui constitue son Identité professionnelle, soit les éléments auxquels il adhère, se réfère et le Champ d'interventions qui peut avoir ou ne pas avoir les mêmes références. Dans cette configuration où

s'élaborent un face à face enseignant et Champ, il apparaît des clivages, constitués des écarts ou des oppositions de perceptions entre ce qui compose l'identité professionnelle de l'enseignant et les perceptions que lui renvoie le Champ d'interventions. Selon les enseignants, cet écart peut se manifester par des conflits directs avec un des éléments constituant le Champ d'interventions (parents des apprenants, Lycée agricole, et collègues, voire une opposition à l'environnement social (références culturelles, valeurs).

Nous en avons déduit que les enseignants perçoivent leur activité de façon clivée. C'est-à-dire qu'ils s'opposent à ce qui est différent de leurs conceptions de l'activité, par exemple lorsque leur rapport à leur Discipline et la façon de les transmettre sont remis en question, lorsque les valeurs sur lesquelles ils étayaient leurs pratiques ne sont pas « reconnues, respectées ». Lorsqu'eux-mêmes commencent à remettre en question leur orientation professionnelle : le métier d'enseignement. Ces différences de perceptions peuvent se traduire par des tensions relationnelles entre enseignants et Champ d'interventions (en particulier avec l'organisation et les familles des apprenants), et qui pour certains enseignants sont à l'origine de tensions psychiques (ressenti de stress dans l'activité), mais aussi d'enjeux. Ces enjeux renvoient à des justifications de l'enseignant. C'est-à-dire que comme l'a précisé Raymond Boudon dans ce qu'il décrit comme la rationalité située, en fonction de la singularité du sujet, de son histoire, de ce qui est à l'origine de son élaboration, l'enseignant réagit.

1.4 – Différences selon les générations d'enseignants

En fonction des âges des participants (enseignants), nous avons relevé des similarités et des différences dans les perceptions de l'activité, en particulier dans ce qui compose les perceptions de l'identité professionnelle (le socle de l'activité), et sur les relations, voire les formes de tensions avec le Champ d'interventions, enfin dans ce qui mobilise l'implication ou la non implication de l'enseignant dans cette activité. Ces aspects convergents et divergents se manifestent par des attitudes (implication, soumission), et une diversité d'enjeux plus ou moins explicités.

Les enseignants témoignent de leurs désirs de partager des passions, de transmettre des savoir-faire, des messages (idéologies), des aptitudes développées dans leurs propres apprentissages et qui leur ont été transmis par leur encadrement durant leur période scolaire.

Les points de divergences pour ces trois générations, apparaissent dans les raisons qui ont déterminé l'entrée dans le Métier d'enseignant, et les perceptions du Champ d'interventions. Parmi ces raisons, nous avons relevé la corrélation entre l'intention d'ascension sociale et investissement dans leurs propres apprentissages scolaires pour des enseignants de la catégorie la plus âgée ; le désir de reproduire le modèle représenté par leurs enseignants perçus comme charismatiques dans la mise en

œuvre de l'activité d'enseignant pour la génération intermédiaire ; l'association entre investissement dans les apprentissages scolaire et l'obtention d'un emploi sûr pour les plus jeunes.

Parmi les raisons qui sont à l'origine des tensions, voire des conflits avec le Champ d'interventions, nous avons relevé des valeurs et des référents éducatifs différents de ceux de l'Institution, des Familles des apprenants pour la catégorie la plus âgée ; des désaccords avec les finalités des apprentissages promues par l'établissement, l'absence éducative des familles des apprenants, et les référents culturels avec les collègues enseignants pour la génération intermédiaire. Enfin la pression ressentie par la plus jeune génération, lorsque l'Institution scolaire veut lui imposer des tâches autres que la transmission des objets disciplinaires.

Pour conclure sur cette partie, nous confirmons l'hypothèse que l'enseignant élabore les perceptions de son activité à partir de ce qui le singularise vécu, (rapport aux objets d'apprentissages, formes d'encadrement familial, scolaire) et ce qui se manifeste dans le contexte professionnel (Champ d'interventions). Cette composition peut comporter des clivages (ou thémata), soit ce qui l'oppose en particulier sur les points de vue portés sur l'activité, des divergences de perceptions de la Discipline de ses finalités, mais aussi sous formes d'enjeux. Ces clivages se traduisent par des niveaux d'implication de l'enseignant. Pour les plus âgés, il s'implique en fonction de la croyance que les apprentissages scolaires favorisent leur ascension sociale. Pour la génération intermédiaire que le modèle est déterminant dans la maîtrise des apprentissages scolaires. Pour les plus jeunes que des apprentissages scolaires favorisent l'accès à un emploi. Les enseignants s'impliquent aussi quand ce qui les a mobilisés dans leurs apprentissages n'est pas remis en question comme par exemples le rapport établi avec la Discipline, l'attachement au modèle. Enfin quand leur autonomie dans l'activité peut continuer de s'exercer, comme par exemple le pouvoir sur le fond et la forme dans la mise en œuvre de leur activité. Nous verrons plus en détail dans la partie sur les liens entre apprentissages scolaires de l'enseignant et son activité, ses enjeux et son niveau d'implication.

V. 2 – Réponses Hypothèse 2

Formation des perceptions des apprentissages scolaires

Nous voulions démontrer que les perceptions de l'apprentissage, et en particulier des apprentissages scolaires de l'enseignant, (quels que soient les éléments qui les composent), dépendent de son vécu, mais aussi de son environnement (familial, scolaire, et social), en tant qu'univers de références, d'héritages (habitus), d'étayage.

Les éléments identifiés dans ce qui constitue les perceptions des apprentissages scolaires ont confirmé cette seconde hypothèse.

Nous avons mis en évidence une diversité d'éléments composant les P.A.S. : des sensations (odeurs, saveurs, peurs), des émotions (tristesse, joie), des sentiments (amour, haine), des tensions sur les plans physiques, psychiques, relationnels. Nous avons identifié des désirs ou non désirs, des besoins (primaire, secondaire), des enjeux des acteurs et entre acteurs, des oppositions, des écarts de points de vue, de perceptions, des associations entre éléments, des complémentarités, des interdépendances, des systèmes, des formes de communication, des formes d'organisation structurelle et temporelle, des langages, des visions (projections), des fonctionnements individuels, etc.

Les observations qui résultent de la composition des apprentissages scolaires, ont mis en évidence que les P.A.S. sont variées, multiples et polysémiques. Ce constat a fait que leur traitement a requis de notre part une démarche privilégiant un ordonnancement par groupe d'éléments. Nous en avons identifié sept. Les groupes d'éléments Effets, Aptitudes, Systèmes, Objets, Perspectives, Parcours, Relations.

2.1- Perceptions des apprentissages scolaires, fonctions

Le groupe d'éléments Effets précise les conséquences positives et négatives des apprentissages sur les participants, allant jusqu'à des répercussions sur le plan physique (impact sur leur corps : fragilités, maladies), et sur le plan psychique, en positif (l'épanouissement), en négatif (la dépression). Le groupe d'éléments Aptitudes met en évidence ce que les participants appréhendent comme leurs capacités ou leurs incapacités à l'issue d'expériences scolaires. Des aptitudes

manuelles, artistiques qui peuvent être valorisées, ou occultées ou dénigrées par leur encadrement (famille, professeurs), au bénéfice d'aptitudes intellectuelles. Dans cette configuration, les enseignants dans leurs apprentissages ont intégré que leurs aptitudes sont innées quand elles sont associées à des dons (héritées), ou que leurs aptitudes sont acquises quand elles s'acquièrent par la pratique, et nécessite de l'investissement (effort, travail). Le groupe d'éléments Systèmes est composé de deux éléments, l'Institution scolaire que les participants perçoivent comme un espace d'apprentissage, celui de ses règles du jeu, celui des objets disciplinaires, de son omnipotence à dispenser les objets scolaires, et de son pouvoir sur le sort des apprenants (devenir scolaire, voire social). Espace que les enseignants dans la position d'apprenants doivent s'approprier : le fonctionnement de l'organisation, voire les logiques des acteurs qui agissaient à l'intérieur des structures. Dans cette organisation, ils doivent aussi apprendre leurs devoirs, leurs droits, et ceci en même temps que les contenus disciplinaires, les méthodes. Enfin les enseignants ont décrit l'Institution scolaire comme un espace de conflits (de luttes) pour trouver, faire leur place dans les groupes en particulier entre apprenants (élèves, étudiants). L'environnement social est perçu à partir de mouvements idéologiques (politiques, économiques, culturels), qui orientent les apprentissages scolaires (selon les courants, les modes), et qui pénètrent les établissements scolaires. Le groupe d'éléments Objets comprend des disciplines (savoirs universels, techniques, artistiques), des activités connexes et des méthodes dispensées selon les cycles scolaires. En fonction des enseignants, les objets disciplinaires ont informé, enrichi, ancré dans les savoirs universels, mais ont aussi été à l'origine de souffrances. Les méthodes sont associées aux objets disciplinaires et à l'encadrement (parents, enseignant), dans leurs perceptions et la façon de les transmettre, en particulier dans la façon d'être, et de les pratiquer, du point de vue idéal, idéal des apprentissages. C'est-à-dire que les finalités des objets scolaires, le rapport idéal dévolu à l'objet, varient selon le propre vécu, les projets de l'encadrement (les professeurs) en particulier à l'égard de l'apprenant. Le groupe d'éléments Perspectives des apprentissages scolaires est composé de buts précis des participants à propos de projets d'études et professionnels, ou d'intentions (échéances imprécises). Les perspectives (projets et intentions) ont constitué une dynamique (un élan) pour les enseignants, et qui s'est traduite en action (tester, découvrir, choisir, avancer, projeter, se développer), en implication. C'est le niveau de précisions (plus ou moins claire) des perspectives (entre intentions et projets) qui a contribué à l'investissement des enseignants dans leur formation scolaire. Le groupe d'éléments Parcours décrit l'itinéraire scolaire des enseignants, et qui selon leur vécu a été linéaire ou avec des obstacles. Lorsque les enseignants évoquent leur parcours, ils évaluent le chemin réalisé en fonction de la présence ou absence d'obstacles, ou du type d'obstacles. C'est-à-dire que selon les enseignants, le parcours scolaire a pu être facilitant, ou freiné, ou

détourné, ou encore stoppé.

Le Groupe d'éléments Relations est composé des transactions et des interactions avec l'encadrement entre l'enseignant et son environnement dans sa qualité d'enfant avec ses parents, d'apprenant avec ses professeurs, puis des relations entre ses parents et ses professeurs. Les transactions décrivent le niveau des relations de l'enfant avec ses parents, tantôt dans des transactions où ses parents le protègent, le soutiennent, tantôt où l'enseignant les perçoit négligents, tantôt où ils l'accompagnent libre de ses choix. Les interactions sont décrites comme des influences des parents, des professeurs sur ses perceptions, et qui façonnent ses choix. Selon les relations avec cet encadrement, les enseignants se sont mobilisés, ou démobilisés sur leurs apprentissages, ont été influencés par des modèles sur les attitudes à acquérir, à tenir en situation d'apprentissage, à l'égard d'objets d'apprentissage, ou sur des choix (filiales). Dans ce qui le constitue le groupe d'éléments Relations a un statut à part dans les sept éléments car il met en évidence les niveaux d'attachement à son encadrement durant sa période scolaire. Nous verrons dans la partie où nous abordons l'hypothèse 3 sur la place des liens et des ruptures durant sa formation scolaire.

2. 2 - Les P.A.S., une forme d'édifice (?)

La phase de décomposition des éléments constituant les perceptions des apprentissages scolaires des enseignants, a mis en évidence que les P.A.S. s'élaborent dans l'association, la complémentarité des éléments, et en une organisation hiérarchisée (ordre et polarités). En effet nous avons observé qu'un objet disciplinaire selon le vécu des enseignants peut être associé à d'autres éléments identifiés dans ce qui composent les perceptions des apprentissages scolaires. Ainsi par exemple si la discipline scientifique (Objets d'apprentissage), est perçue par l'encadrement (le professeur de Mathématiques par exemple) comme ludique et transmis de cette façon à l'apprenant. Cet objet donne une impression (Effets), voire une perception à l'enseignant (apprenant) que les Sciences s'apprennent comme un jeu car il peut « *s'amuser en apprenant* ». A l'issue de cette expérience, des enseignants nous ont expliquée qu'il se sentaient capables (Aptitudes) dans les disciplines scientifiques grâce à cette démarche d'apprentissage. A l'inverse des enseignants ont évoqué des objets d'apprentissage transmis dans la contrainte, voire la souffrance. Souffrance dans le sens où l'objet exigeait une tension telle que l'apprenant (enseignant) devait forcer dans plusieurs endroits de son être, sur les plans psychologiques, énergétiques. Souffrance qui selon des enseignants a été occasionnée par des formes d'encadrement (plus ou moins coercitives). Les objets étaient alors associés aux groupes d'éléments Effets (ressenti, sensation de souffrance), Relations (type d'encadrement) aux Aptitudes

(capable vs incapable).

La complémentarité entre éléments des perceptions des apprentissages scolaires, s'élabore à partir de contenus et de leurs liens. Un Objet d'apprentissage (Sciences) peut être complémentaire à l'élément Relation (professeurs) qui dispense les notions, sous entendant que pas de Discipline sans professeur. Nous en avons déduit que les P.A.S. pouvaient correspondre à une association d'éléments, certains complémentaires par ce qui fait leurs liens. L'association ou complémentarité donne une impression d'un enchevêtrement des éléments entre eux, et qui forme comme un édifice hiérarchisé. Ainsi nous avons observé que selon les enseignants, l'ordre et le nombre d'éléments (ou groupes d'éléments) constituant leurs P.A.S., peuvent différer. C'est-à-dire que selon leur rapport à l'apprendre, les situations de transmission, de communication, les finalités des apprentissages plus ou moins en cohésion avec leurs perceptions, l'encadrement, des groupes d'éléments ou des contenus ont été plus ou moins marquants dans l'expérience scolaire des enseignants. Cela a eu comme conséquence d'une part d'orienter la place des éléments composant leurs P.A.S. C'est-à-dire que parmi les éléments qui composent leurs P.A.S., certains d'entre eux ont été plus dominants, plus prégnants que d'autres. Par exemples si le groupe d'éléments Effets est le plus cité comme conséquences des apprentissages, et parmi l'ensemble des P.A.S., c'est cet élément qui est en tête dans les P.A.S., dans ce que résultent des perceptions des P.A.S. Les enseignants retiennent d'abord les effets de l'expérience scolaire. Dans leurs témoignages, nous avons observé que certains ont focalisé leur récit sur cet élément.

Nous en avons déduit que les perceptions des apprentissages scolaires s'élaborent en un édifice hiérarchisé, des éléments plus prégnants au moins prégnants (plus ou moins de traces). Cette hiérarchie est déterminée par des clivages élaborés à l'issue de l'expérience d'apprentissages scolaires des enseignants.

Nous avons aussi observé que les propriétés, comme dans les polarités (positif, négatif) dans ce qui compose les perceptions des apprentissages scolaires, se sont élaborées de façon binaire, par opposition (thémata), voire comparaison. Les objets d'apprentissages sont intéressants, inintéressants, les situations d'apprentissage agréables, désagréables. L'enseignant se perçoit heureux ou malheureux, capable ou incapable, intelligent ou stupide, compétent ou incompétent, organisé ou mal structuré, bon ou mauvais ; il était le premier, le meilleur, le moins bon,... Le parcours scolaire a été possible, impossible, linéaire, chaotique... Les acquisitions dispensées dans la formation scolaire fonctionnent alors par opposition, comme dans l'évaluation où des enseignants dans la position d'apprenant se perçoivent bon, pas bon, intelligent ou pas, apte, inapte. Ces aspects binaires, en opposition, en comparaison ont produit une perception clivée des objets d'apprentissages scolaires, des situations d'apprentissages, et que des enseignants ont intégré comme

faisant partie de leurs aptitudes, voire d'eux-mêmes. Dans cette organisation clivée, nous avons remarqué que les enseignants tendent à s'identifier à ces perceptions clivées. Nous en avons déduit que ces oppositions, ces clivages font partie intégrante de leur structure psychique.

2.3 – Les P.A.S., un édifice de soi (?)

Dans l'élaboration des perceptions des apprentissages scolaires des enseignants, nous avons observé que chaque élément, ses contenus, par la place qu'ils occupent, se présentent comme une partie de l'ensemble, et que l'on pourrait comparer à un édifice, plus ou moins stable, plus ou moins linéaire, chaotique selon le vécu scolaire de l'enseignant.

Pour saisir cette idée d'édifice et de ses fonctions sur les perceptions, nous pourrions le comparer à un objet construit à partir de pierres de toutes tailles, voir d'autres éléments comme des coquillages, du bois venant combler les espaces vides, comme ses murs construits en pierres ou autres matériaux avec ou sans mortier. Le mortier pouvant être ce qui fait lien entre chaque élément plus ou moins solide, stable. Chaque élément (la pierre, le coquillage, le bois) a son histoire, sa forme, voire son usure (par le temps, le vécu), et sa place. L'édifice à l'observation paraît stable. Mais on ne sait pas si en retirant un élément, l'édifice continuera à tenir dans l'axe ou va osciller, voire s'écrouler. Chaque élément est singulier, et peut paraître séduisant, original dans sa composition, son aspect ou sans intérêt voir repoussant, fragile ou fort dans ses composants. Mais il apporte une « stabilité, un équilibre » à l'édifice, et contribue à son message, que cela soit dans une harmonie ou disharmonie pour celui qui l'observe. Enfin chaque édifice correspond à un tout, et forme une construction : une sculpture, une maison, par exemples.

Cette métaphore pour expliquer que les P.A.S. des enseignants ont dans leur composition des éléments qui sont singuliers car différents des autres dans leurs contenus, leurs contenants, des polarités, et avec plus ou moins de solidité dans leur composition. Certains résultent de réussites qui ont enrichi, rassuré sur les aptitudes initiales (avant son entrée en scolarité) ou développées de l'enseignant, la valeur de l'enseignant ; d'autres de souffrances : une aptitude malmenée ou ignorée, une humiliation, des conflits entre l'environnement familial et scolaire sur l'orientation de l'enfant, des effets des situations de ruptures, un chemin scolaire chaotique. Ces expériences ont laissé des traces dans la mémoire psychique, physique des enseignants, sur leurs perceptions des apprentissages en général et scolaires en particulier, et sur eux-mêmes. Dans les récits sur l'expérience scolaire, des enseignants se focalisent sur un ou deux éléments qui caractérisent leurs perceptions des apprentissages, et auxquels ils s'accrochent comme à une obsession, se heurtent aux cicatrices. Certains s'identifient à une réussite, ou à un échec.

Quels que soient la forme et les contenus de cet édifice, nous avons observé que les éléments qui le composent, aboutissent à une construction, formant un équilibre, à partir duquel l'enseignant s'est élaboré. Nous entendons par là que les P.A.S. apparaissent comme une partie de l'enseignant. Partie à laquelle il tend à s'identifier dans la mesure où l'expérience a contribué à sa formation, et qui pour certains, est devenu leur système de référence, et ceci quels que soit les résultats, les effets des apprentissages scolaires sur les enseignants (valorisation, dévalorisation, échec, réussite,...). L'enseignant apparaît comme s'être édifié à partir de cette expérience, ou en fonction de cette expérience.

2.4 - Les P.A.S. un système de communication

L'association ou l'addition des éléments constituant les perceptions des apprentissages scolaires des enseignants, forment comme un ensemble de pièces (ou éléments) interdépendantes d'éléments, effets les unes sur les autres, régulation, qui peut s'enclencher selon les situations rencontrées par les enseignants. C'est-à-dire que pendant ou à l'issue de l'expérience scolaire, nous avons vu que chaque enseignant a élaboré un système de P.A.S., dont le nombre d'éléments, de composants et de contenus dépendent de son vécu (événements ; encadrement ; niveau de proximité avec les objets : disciplines, méthodes, de mode d'apprentissage, adaptation ou inadaptation au contexte scolaire), et de la période d'apprentissage (courant idéologique, mouvement), sa porosité avec l'univers scolaire. Dans cette configuration, nous avons observé que les P.A.S. apparaissent comme une grille de lecture de soi (rapport à l'ego, estime de soi, niveau de confiance : assurance, doute, inquiétude, peur, aptitudes, inaptitudes, pulsions (de vie, de mort), des rôles de l'encadrement durant la période scolaire (modèles : discours, attitudes, fiables, pas fiables, plus ou moins étayant), des objets scolaires (plus ou moins attrayants, difficiles, ou accessibles, plus ou moins conséquents), de l'environnement social (idéologies, orientations perçus comme stables ou instables). Cette grille constituée de ses P.A.S. produit, induit ses réactions, ses ressentis à l'égard des situations rencontrées, des réactions de l'environnement auquel il est confronté. C'est-à-dire que l'enseignant se réfère à ce qui l'a construit. L'édifice forme comme un système de communication qui filtre le rapport de l'enseignant à son environnement (scolaire, puis professionnel). Dans ses relations, ses interactions, l'enseignant « témoigne » de son édifice (construction de ses perceptions scolaires correspondant à son expérience scolaire). Cet édifice peut se trouver plus ou moins sollicité, voire bousculé, et vient se confronter à d'autres édifices, formes de constructions subjectives des environnements scolaire, puis professionnel, par exemples.

En conclusion sur cette partie, nous confirmons l'hypothèse que les perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant prennent leur origine dans son expérience scolaire. Ces perceptions apparaissent comme un assemblage d'éléments distincts par leurs contenus, et forment comme une construction, une forme d'édifice reflétant son vécu scolaire, son ressenti. Ainsi pour l'ensemble des enseignants, le parcours scolaire est évalué positif quand ils n'ont pas eu des obstacles leur imposant un renoncement à leurs centres d'intérêt, leurs aptitudes, leurs choix, ou quand les effets de la formation scolaire n'ont pas impacté sur leur santé psychique, physique, enfin quand leur environnement a favorisé leurs apprentissages. L'enseignant tend à s'identifier à cet édifice puisqu'il a impliqué son psychisme, son physique. Cet édifice d'apprentissages scolaires dans ses manifestations, forme une grille de lecture et un système de communication de l'enseignant avec l'environnement social, professionnel. Ses P.A.S. filtrent sa communication.

V. 3 - Réponses Hypothèse 3

Le lien social dans la formation des P.A.S.

Cette hypothèse aborde la fonction du lien social dans la réception et les acquisitions des apprentissages scolaires de l'enseignant durant sa formation scolaire, plus spécifiquement la question de ses attachements et de ses formes, dans les situations de transmission des apprentissages. Nous voulions démontrer que les perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant dépendent de la permanence de liens ou des ruptures, soit des formes de transactions et d'interactions avec son milieu familial, avec le milieu scolaire. Ici nous nous sommes intéressée à la place et la fonction de l'environnement qui a entouré l'enseignant durant ses apprentissages scolaires, soit l'encadrement familial, scolaire de l'enseignant durant sa formation scolaire.

3. 1 - Place des Relations et d'un mécanisme le « Basculement »

Dans ce qui a contribué à la formation des perceptions des apprentissages scolaires des enseignants, nous avons mis en évidence l'élément Relations et la découverte d'un mécanisme le Basculement. Ces deux composants ont été déterminants pour l'individu dans son rapport à l'apprendre et aux apprentissages scolaires, tant sur le plan de son rapport à soi, comme de son rapport à son environnement. Ainsi à l'éclairage de ces deux éléments Relations, mécanisme de Basculement, nous confirmons cette hypothèse. Les Relations et pour certains des mécanismes de Basculement ont impacté la formation de leurs perceptions des apprentissages scolaires. L'enseignant à l'issue des relations ou de Basculement, n'est plus celui qu'il était avant l'expérience scolaire. Il a été transformé et est devenu quelqu'un d'autre.

3. 1.1 – Place de l'élément Relations dans la formation des P.A.S.

Dans les témoignages nous avons vu que les enseignants ont évoqué des étapes dans la formation de leurs perceptions des objets d'apprentissage, ou de leur aptitude à l'apprentissage. Elles se situent entre un avant leur entrée en formation scolaire, puis un après, soit lorsqu'ils sont entrés dans la formation scolaire. Dans cet avant, il est question de rapport aux apprentissages qui se manifestent par de la joie, ou une absence d'a priori à propos d'un type d'apprentissage scolaire. Puis lors de

l'expérience scolaire et sur le même élément (objets, aptitudes, situations), les enseignants décrivent soit la continuité du rapport favorable en particulier à l'égard de leurs aptitudes à l'apprendre, ou à l'opposé un sentiment de tristesse, un manque de confiance en eux, se trouvant alors déstabilisés, voire déstructurés. Cette rencontre est à l'origine de leurs perceptions des apprentissages scolaires.

En positif, les enseignants ont fait le lien entre l'objet d'apprentissage et l'encadrement (rôle et méthodes du professeur), par le soutien inconditionnel de leurs parents, la transmission de leurs centres d'intérêt, de leur façon d'apprendre, de leur héritage culturel, de pratiques, ou encore leur rapport à l'apprendre et aux objets scolaires. Ce sont aussi des professeurs qui par leur passion, leur façon de faire, constituent des modèles (la façon d'être et d'appréhender les objets scolaires), et que les enseignants dans leur position d'apprenants vont imiter, s'approprier. Les perceptions des apprentissages scolaires de cet encadrement, par ses méthodes de communication (empathie), d'évaluation (gratification, récompense, reconnaissance ou punition), les ont influencés. En négatif, cet encadrement a eu des effets démobilisants dans les apprentissages, en particulier lorsque la famille s'est opposée aux choix de leur enfant, mais aussi aux finalités des apprentissages (programmes, méthodes) dispensés par l'Institution. Lorsque l'Institution scolaire (des professeurs) a imposé ses choix, ou est en conflit avec les familles. Dans cette configuration, nous avons observé que c'est plus les conflits (leurs formes) entre les deux environnements (parents, professeurs), et la durée du conflit, qui atteignent les participants (dans le statut d'apprenant), que l'objet du conflit lui-même. La « cacophonie » relationnelle résonne plus que l'objet de la cacophonie.

3. 1.2 - Le mécanisme de Bascullement, un effet des apprentissages scolaires

Nous avons consacré une partie des résultats sur la présentation du mécanisme de Bascullement, identifié dans certains témoignages de participants, comme étant l'élément déclenchant la formation de leurs perceptions des apprentissages scolaires. Nous rappelons que le mécanisme de Bascullement peut correspondre selon les enseignants, à une transformation de l'acte d'apprendre, à une perturbation, à une « modification, pouvant constituer une destruction » de ses dispositions d'apprentissage initiales élaborées avant son entrée en milieu scolaire. Le Bascullement est la plupart du temps provoqué par l'extérieur, c'est-à-dire par l'environnement de l'enseignant quand il était apprenant, sa famille à l'issue d'événements familiaux, ou l'Institution scolaire, formant un cadre plus ou moins sécurisant, aux formes d'intervention de professeurs à l'égard de l'apprenant, ou de la société (réformes). Il a pu se produire entre l'enfant et sa famille à propos des objets et de l'orientation scolaire, ou entre l'apprenant et l'école (professeurs) sur les objets et méthodes d'apprentissage, ou entre la famille de l'apprenant et l'école (des professeurs) sur la question du

projet de l'enfant (avenir), ou encore à partir de réformes, de politiques. Selon des enseignants, c'est la rencontre avec des objets d'apprentissage, ou l'encadrement ses méthodes, ou les formes de relations, ou les conflits entre ces environnements qui ont été la cause du Basculement, et qui ont eu des conséquences sur leur physique, leur psychisme. Certains enseignants se sont identifiés au Basculement, à ses effets. « Je suis un «intrus » ; «la faille » ; « une dilettante » ; « un indécis ». Le repérage d'un Basculement dans la formation, ou expérience scolaire d'enseignants a constitué un indice sur leur transformation dans leur rapport à l'apprendre, ou rapport à soi, et est décrit plutôt de façon négative par l'ensemble d'entre eux. De façon générale, le Basculement est vécu comme une « violence » faite à l'encontre de celui qui l'a subi, à une souffrance dans l'apprentissage scolaire. Par la place qu'il occupe (entre un avant et un pendant l'expérience scolaire), il fait partie intégrante (est un composant) de la formation de leurs perceptions des apprentissages scolaires.

En conclusion, le groupe d'éléments Relations correspond à l'environnement (encadrement) durant la formation scolaire de l'enseignant, et le mécanisme de Basculement à une rupture dans le processus d'apprentissage scolaire de l'enseignant. Ces éléments et le Basculement ont influé sur la formation de ses perceptions d'apprentissages scolaires, et ont laissé des traces sur son rapport à l'apprentissage, aux objets d'apprentissage, et par-delà sur son rapport à son environnement (appréhendé plus ou moins fiable) et à soi (se considérant plus ou moins apte). Enfin ils constituent des composants dans la formation de l'édifice des P.A.S.

V. 4 – Réponses à la question de départ

Existe t-il un, des «liens» entre apprentissages scolaires et activité professionnelle ? Si oui de quelles natures ?

A l'origine de cette question, nous avons fait l'hypothèse générale que l'enseignant produit, reproduit, voire réactive ses perceptions des apprentissages scolaires, quels que soient les composants, chaque fois que dans l'exercice de son métier il en est question.

Pour valider cette hypothèse générale de reproduction de perceptions entre apprentissages scolaires et activité enseignement, nous avons envisagé plusieurs possibilités. La reproduction pouvait s'effectuer à partir de l'héritage culturel, de l'éducation de l'enseignant (*habitus*). Cette reproduction pouvait aussi se manifester à partir de ses propres situations d'apprentissages scolaires. Ce que l'on désigne par Effet de miroir. C'est-à-dire lorsque l'enseignant se réfère à ses expériences scolaires (agréable, désagréable, réussite, échec). Enfin cette reproduction pouvait s'appuyer sur l'environnement dont a bénéficié l'enseignant durant sa période scolaire, représenté par ses parents, ses enseignants et qui ont constitué des modèles pour lui, l'ont influencé en particulier par leurs actes. Dans cette configuration nous avons aussi envisagé que ces reproductions pouvaient s'additionner, mais aussi s'imbriquer, en une certaine continuité entre l'expérience scolaire et professionnelle. C'est-à-dire qu'il pouvait ne pas y avoir de ruptures entre les deux périodes, les deux expériences. Par exemple, il pouvait ne pas y avoir de remise en question entre l'*habitus*, disposition d'apprenance, les modèles incorporés, ce qui est au fondement des références du sujet et sa fonction d'encadrement (façon de faire) dans son activité d'enseignement par exemple. A l'inverse ces manifestations pouvaient comporter une discontinuité. C'est-à-dire qu'il pouvait y avoir une rupture (ou risque de rupture dans ce qui constitue les fondements du sujet, sa structure psychique) entre le passé (cadre de référence) et le présent (cadre professionnel) : une opposition entre ce qui a constitué le sujet et les situations professionnelles rencontrées, ou encore une réactivation de la rupture (souffrance, blessures du passé scolaire), et qui se rouvrent à l'occasion d'obstacles rencontrés dans l'exercice professionnel, par exemples.

Pour observer ces situations et en nous appuyant sur les entretiens exploratoires, nous avons imaginé deux scénarios. Lorsque l'enseignant perçoit le contexte professionnel (le Lycée agricole) « stable », il pérennise la reproduction de ses apprentissages quels qu'ils soient, et le manifeste par

des attitudes de coopération, de soumission. Lorsqu'il perçoit le contexte « instable », il se trouve dans une situation de remise en question de ce qui a contribué à son élaboration, et qui peut se manifester par un mal-être, ou et des attitudes pouvant aller de la non implication, à la rébellion. Selon l'expérience d'apprentissage scolaire et correspondant à son propre édifice, ses réactions peuvent être prévisibles vs imprévisibles (Boudon,1969), rationnelles vs irrationnelles (Weber, 1922) ; Crozier, 1977). A l'issue des comparaisons entre ce qui compose l'activité enseignement et des apprentissages scolaires de l'enseignant, nous avons confirmé cette hypothèse de la présence de liens entre ces deux expériences. La présence des apprentissages scolaires, de cette expérience dans les témoignages des enseignants a été constante et a pris plusieurs formes.

4. 1- Liens entre Réminiscences des apprentissages scolaires et P.A.P.

L'expression de réminiscence a constitué un indice pour notre recherche. En effet nous avons pris la réminiscence des apprentissages scolaires comme un indicateur de formes de perceptions des enseignants. Dans leurs récits, nous avons identifié des formes de réminiscence, et qui nous ont amenée à faire l'hypothèse que quelque chose n'a pas été « digérée » ou a été mal vécue. A partir des éléments, leurs contenus que nous avons identifiés dans ce qui compose les P.A.S. et sur les P.A.P., nous avons cherché ce qu'il y a « en arrière-plan » de ces réminiscences sur les apprentissages scolaires, ou encore le sens de ces réminiscences.

Nous avons exposé quelques exemples sur la réminiscence des apprentissages scolaires, leurs effets. À l'issue de prophéties auto-réalisatrices, l'individu se perçoit capable ou incapable (Merton, 1998 ; Las Vergnas, 2011). Ce qui a eu comme conséquences de déterminer son rapport à l'apprentissage, à un type d'apprentissage. À l'issue d'échecs scolaires, le sujet perd son estime, sa confiance en soi (Schwartz 1982, Rigout 1983). A l'issue de réformes sur des programmes de formation, l'émergence de traumatisme de l'enseignant quand il doit transformer son rapport à discipline, à ses composants (Berdot, Blanchard-Laville, Bronner, 2000). Des réformes encore sur la forme de transmission des apprentissages ont provoqué une remise en question de l'identité professionnelle des enseignants (Blin, 1998). Mais quelle que soit « la cause, ou origine » de la réminiscence, le point commun, le rapport aux apprentissages scolaires et par-delà le rapport à soi semblent être ce qui est en jeu.

4.1.1 - Apprentissages scolaires associées à évaluation de soi

Bien que tous les enseignants aient été volontaires, nous avons constaté que la situation d'entretien a été vécue par certains d'entre eux comme une évaluation scolaire. La situation les renvoyait à la

position d'apprenant. « *Je ne sais pas si je vais savoir*, » ; « *je ne sais si je vais être capable de répondre* ». Ces premières réactions nous ont amenée à faire le même constat que Bronner, Blanchard-Laville (2000) dans les entretiens portant sur le rapport à la discipline Mathématiques. Témoigner sur leurs apprentissages scolaires, les a ramenés à une situation scolaire, et qui en particulier les a renvoyés à leurs perceptions de leurs aptitudes (capacités, incapacités). Nous avons fait l'hypothèse que l'expérience scolaire avait influé sur la perception de soi. Globalement les enseignants étaient désireux de parler de ces expériences. Certains se faisaient une joie de témoigner, ou une nécessité d'expliquer ce qui les avait amenés à s'engager dans cette profession. Mais quel que soit le vécu des enseignants, ces expériences avaient laissé des traces et qui se réactualisaient chaque fois que ceux-ci y faisaient référence. Nous avons considéré que comme les réminiscences, ces réactions allaient constituer des indices, en particulier dans le rapport aux apprentissages scolaires.

4. 2 – Liens entre les P.A.S. de l'enseignant et ses P.A.P.

Dans la partie résultats et la présentation de cas, nous avons démontré comment des perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant pouvaient être à l'origine de ce qui constitue leurs perceptions de l'activité enseignement. Dans ce qui compose les perceptions de cette activité, nous avons identifié trois ensembles. Un premier ensemble que nous avons qualifié d'Identité professionnelle composée de la Discipline enseignée, des Idéologies de l'enseignant, du Métier ; un second de ses pratiques constituées de sa Pédagogie formée de ses Intentions stratégiques, réactives, ses Attitudes, et de ses formes d'Encadrement de l'apprenant ; un dernier ensemble que nous avons qualifié de Champ d'interventions constitué de plusieurs acteurs (leurs logiques) : les apprenants (désirs, besoins), leurs familles, l'organisation (la direction), les collègues, et selon les participants enseignants, l'environnement social. En reprenant chaque ensemble qui compose la perception, le rapport de l'enseignant à son activité, nous allons montrer les formes de liens avec ses P.A.S. Nous mettrons en évidence ce qui peut être à l'origine de confrontations.

4. 2.1 – Liens entre Identité professionnelle et P.A.S. de l'enseignant

Nous commençons par l'élément Discipline dans ce qui constitue l'Identité professionnelle. La Discipline enseignée est à distinguer des autres disciplines que l'enseignant a étudiées dans sa formation scolaire. En effet elle occupe une place privilégiée par rapport aux autres disciplines, d'une part parce que dans la formation scolaire de l'enseignant, elle a été couronnée par de bons résultats. Ce qui n'a pas toujours été le cas pour les autres disciplines, comme nous l'avons évoqué

dans les perceptions des apprentissages scolaires des enseignants, et dans lesquelles ils ont eu plus ou moins de réussites. Nous verrons plus bas dans cette partie les liens entre les effets des expériences plus ou moins agréables dans l'apprentissage de ces disciplines, en particulier dans le rapport à l'activité de l'enseignant. D'autre part parce que la Discipline enseignée correspond à un choix de l'enseignant. Ce libre choix a fait l'objet d'investigation de notre part, en particulier sur les motivations de l'enseignant. Nous avons vu qu'il est en lien direct avec des perceptions de ses apprentissages scolaires, et que nous allons reprendre ci-dessous pour décrire le lien entre apprentissage scolaire et activité enseignement.

Nous avons relevé plusieurs composants constituant les perceptions de la Discipline. C'est dans ces composants que nous avons trouvé le lien direct avec les apprentissages scolaires de l'enseignant. Ainsi les Propriétés (objet disciplinaire), les Aptitudes que l'enseignant a dû acquérir, développer, les Relations positives (tropismes) à l'égard de la Discipline, de ses pratiques, et le Contexte dans la rencontre avec la Discipline, ramènent l'enseignant à sa propre expérience scolaire. Lorsque l'enseignant évoque sa Discipline, il décrit les propriétés, les composants, la sollicitation de ses sens, de sa sensibilité, et qui sont éveillés à son contact, (chaud, froid, beau, laid, grand, petit, salé, sucré, couleurs, odeur, formes diverses, concrètes, abstraites). L'effet de la rencontre va produire des sensations, des émotions positives. C'est-à-dire que dans ses contacts avec l'objet, il s'est établi un attachement, pour certains même une fusion avec l'Objet disciplinaire. Dans cette rencontre l'enseignant a pu créer, appréhender d'autres propriétés, qui ont pu transformer l'objet, comme ont pu le transformer. L'enseignant entretient un rapport incarné à l'objet. Quand l'enseignant évoque les propriétés de l'Objet, son corps, son mental se manifestent en mémoire de ses sensations perçues, de ses émotions ressenties. Nous avons vu dans la description des perceptions des apprentissages scolaires, que le rapport à l'Objet renvoie à une relation libidinale dans un mode idéal, et qui en référence à la topique freudienne mobilise le Ça. Dans les perceptions des enseignants, leur rapport à la Discipline, apparaît comme l'expression pulsionnelle, spontanée de l'ego. L'enseignant revisite son enfance et ses satisfactions premières dans ses expérimentations des objets (disciplinaires) rencontrés au fur et à mesure de son développement. Dans son rapport à l'activité, l'enseignant veut conserver les sensations, et les reproduire dans une relation égotique, narcissique. La Discipline incarne « l'attachement au jouet », au plaisir d'antan. Dans cette configuration, nous avons fait l'hypothèse qu'il y a un lien entre l'attachement à la Discipline et le rapport initial à l'Objet découvert durant la période d'apprentissage. L'enseignant peut dans son rapport à l'activité ne pas vouloir lâcher le jouet, qui lui a procuré du plaisir.

Parmi les contenus de la Discipline, les Aptitudes renvoient aux capacités que les enseignants ont découvertes ou développées à l'occasion de la rencontre avec ses composants (matières, odeurs,

saveurs...), et qui ont abouti à des réussites, des acquisitions, de la maîtrise, des compétences. Aptitudes qui ont été aussi découvertes à la faveur d'un environnement (famille, professeurs). Environnement qui a eu une fonction que nous pourrions assimiler à celle de miroir (la mère à l'enfant, Freud, Winnicott) révélant à l'enfant, l'apprenant ses aptitudes, sa valeur. En fonction de leur évaluation l'enseignant a intégré que ses aptitudes (découvertes, développées) pouvaient être innées ou acquises. Dans ces messages l'innéité est associée au don, et l'acquis à la pratique par l'ouvrage. C'est-à-dire que l'enseignant dans son apprentissage doit s'employer intellectuellement et parfois physiquement, pour accéder à la connaissance de l'objet disciplinaire. Lorsqu'il s'agit de don l'enseignant perçoit ses aptitudes entre capacités naturelles ou surnaturelles (don des Dieux, élu) mais aussi don familial, hérité. Pour des enseignants leur aptitude est associée à celle d'un parent, parfois sur plusieurs générations. L'aptitude est alors héritée, un legs et un don familial dans le sens de la capacité innée, comme dans le sens du legs. Les enseignants ne peuvent échapper à cette situation héritée (fatalité, autant que particularité). La conscience de cette aptitude oriente la perception que l'enseignant a de lui-même. Cela peut comporter une responsabilité autant qu'une qualité. La responsabilité de la continuité, mais aussi du don contre don (Mauss, 1973 ; Godbout, Caillé, 1992 ; Godelier, 1996). L'enseignant se sent redevable de cet héritage autant que lorsque des parents leur consacrent du temps pour l'encadrement, ou apportent des aides financières pour les études. Le don devient une dette morale de l'enseignant à l'égard d'un parent. Nous verrons plus bas la place de l'environnement dans ce rapport à la Discipline et de l'enseignant dans son rapport à lui-même.

Le rapport à la Discipline est décrit positif car à l'issue de son expérimentation, sa pratique, l'enseignant (dans le statut d'apprenant) a obtenu des réussites tant au niveau de la maîtrise de ses propriétés, que du développement de ses aptitudes. La relation positive vient conforter les rapports libidinal, idéal et idéal, narcissique dévolus à l'objet disciplinaire, confortés aussi par l'encadrement dont a bénéficié l'enseignant dans la position d'apprenant.

Le dernier composant est le Contexte dans lequel s'est effectuée la rencontre de l'enseignant avec l'objet. Il peut correspondre aux cycles primaire, secondaire, aux modes d'apprentissage (oral, écrit,...), aux espaces d'apprentissages (en salle, laboratoire, voyage, sorties, stages...), à la période. Ce contexte est mémorisé car l'enseignant l'associe aux propriétés (sens, sensibilités) découvertes, à ses aptitudes mises en valeur, et à ses réussites dans son apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous l'avons qualifié par le Contexte « familial ». Ici le contexte a constitué un univers scolaire sécurisant favorisant l'apprentissage, la rencontre avec l'objet. Mais nous avons vu dans les résultats que cela n'a pas toujours été le cas dans le rapport aux autres disciplines. Nous reprendrons cet aspect plus bas.

4.2.2 - Liens entre Discipline et environnement familial, scolaire de l'enseignant

Les quatre composants de la Discipline constituent le noyau de la perception, et qui est plutôt positive, voire la perception première de l'expérience d'apprentissage scolaire, et où nous avons mis en évidence la place du groupe d'éléments Relations incarné par ce que nous avons appelé l'environnement, ou plus précisément l'encadrement dont a bénéficié l'enseignant durant ses apprentissages. Pour des enseignants l'encadrement a joué un rôle complémentaire, et pour certains déterminant dans leur rapport à la Discipline, à ses composants. Complémentaire car l'enseignant lorsqu'il était enfant, a décrit une attirance spontanée à l'objet ou un de ses composants. L'encadrement a conforté cette attirance. Déterminant car l'environnement a influé sur le rapport à l'Objet et sur le rapport à soi.

L'encadrement est composé nous l'avons dit, des parents de l'enseignant et de ses professeurs durant la période scolaire. Nous avons mis en évidence dans les résultats la place de l'encadrement. La famille, un enseignant ont joué un rôle plus ou moins important dans le rapport à la Discipline ou sur un de ses composants évoqué plus haut. C'est un parent ou un professeur qui a transmis sa passion, des attitudes à l'égard de l'objet disciplinaire (Sciences, Lettres, Langues, Techniques, Technologie, Art, Sport, leurs pratiques...), que l'enseignant dans sa position d'enfant a pu associer aux composants de la Discipline. Quand les perceptions de la Discipline, de ses contenus sont associées aux perceptions et actions des parents à l'égard de la Discipline, c'est la relation affective qu'il entretient avec ses parents et aux réussites dans le partage de la découverte de la Discipline qui constituent ses perceptions. Quand les perceptions de la Discipline sont associées à un professeur, les enseignants décrivent une personne passionnée dans son rapport à la Discipline, maîtrisant les contenus, bienveillante à l'égard de l'apprenant, charismatique dans sa façon d'être. Le professeur est perçu « habité » par l'objet disciplinaire, ses composants, et qui se traduit par des messages au-delà de ce qu'il peut transmettre, définir sur les composants de la Discipline, et dans les aptitudes de l'apprenant. Dans les témoignages, les enseignants associent la Discipline aux messages de leurs professeurs, des valeurs universelle, humaniste, culturelle, traditionnelle, mais aussi à des croyances propres au vécu scolaire de cet encadrement.

Ainsi nous en avons déduit que dans ce qui constitue les perceptions de la Discipline, de ses composants, il y a des perceptions positives que l'encadrement parents, professeurs a transmis à l'enseignant dans sa position d'enfant, d'apprenant. Cette transmission va constituer un legs auquel l'enseignant sera attaché, en particulier parce que la rencontre entre objet, encadrement et

l'enseignant quand il était apprenant, a été une réussite. Comme avec la rencontre des composants auquel l'enseignant s'identifie parce qu'elle a été en particulier sources de plaisirs narcissique, l'enseignant va s'identifier à l'encadrement parents/professeurs, dans leur rapport à l'objet disciplinaire. La réussite réunissant tous ces composants va constituer des modèles (parents, professeurs) auxquels l'enseignant associe leurs rapports aux objets disciplinaires, leurs méthodes de transmission, leurs attitudes à l'égard des apprenants, voire ses formes d'interactions avec l'Institution scolaire. Dans le rapport de l'enseignant à la Discipline, il apparaît une corrélation entre le niveau d'attachement, d'identification à l'encadrement familial, scolaire, et à sa forme de transmission, d'implication dans son activité. C'est-à-dire que le rapport à l'acte de transmission, à l'objet scolaire, c'est le rapport au(x) modèle(s).

Dans les situations de transmission de la Discipline aux apprenants, dans les contenus qui la composent, nous avons relevé leurs intentions dans la mise en œuvre de leur activité. Il y a celles de retrouver, renouveler, réactualiser, voire partager leur vécu scolaire avec les apprenants. Les enseignants veulent reproduire dans ces situations ce qui leur a fait du bien, leur a été bénéfique pour leur développement, pour leurs résultats scolaires, mais aussi dans leur rapport au monde, aux autres (famille, enseignants). C'est-à-dire le plaisir, la sensation impliquant le sensitif, les sentiments, les réussites dans la rencontre avec l'objet disciplinaire, mais aussi des acquisitions (techniques, théoriques), des situations d'apprentissage, voire réinterpréter le modèle incarné par l'encadrement, et le cas échéant qui leur ont montré la voie à suivre. Enfin ce qui a contribué à leur élaboration.

Dans la reproduction de modèles pris dans l'encadrement familial, scolaire qui sous-tendent des perceptions favorables des objets scolaires, nous avons vu que les enseignants portent en eux une évaluation positive de cet environnement, de ces objets, et de la situation de transmission, voire des relations. Cet enchaînement d'éléments constituant sa perception des apprentissages scolaires est donc associé à des réussites, les siennes mais aussi celles de son encadrement dans leur propres rapports aux objets d'apprentissage, leur façon de les transmettre. Pour des enseignants ce désir de reproduction se manifeste par un sentiment de loyauté (Spark et Boszormenyi-Nagy, 1973) à l'égard de ceux qui les ont accompagnés dans leur progression des apprentissages, dans leur élaboration. Ces enseignants se perçoivent alors comme des héritiers de ces modèles auxquels ils s'identifient, et pour certains dont ils se sentent redevables. Dans la situation de transmission des apprentissages scolaires ils « interprètent » le modèle dans leur incarnation de la Discipline et dans la façon de la transmettre et d'accompagner les apprenants, et sans défaillir ; ne pas trahir le modèle. Enfin l'ensemble de ce qui a contribué au rapport à l'Objet apparaît comme les motivations (ou une partie), de l'enseignant dans l'exercice de son métier.

4.2.3– Place de l'encadrement dans l'idéologie de l'enseignant

Parmi les éléments composant l'identité professionnelle, nous avons repéré la place de l'Idéologie. Nous avons vu que l'Idéologie est constituée en particulier des valeurs auxquelles les enseignants adhèrent, et qui prennent leur origine dans l'encadrement mais aussi l'environnement social, l'époque de leurs apprentissages scolaires, dont ils se disent les héritiers (le choix de les reproduire), ou encore dont ils ont héritées (pas le choix). Quand les Idéologies prennent leurs origines dans le discours de l'encadrement (familial ou scolaire), nous avons mis en évidence des conduites « l'engagement politique, social, de positionnement dans l'existence », et qui se sont élaborées à partir des appartenances socioculturelles de cet encadrement et de leurs origines. Les idéologies reflètent aussi la période durant laquelle l'enseignant a effectué ses études, et auxquelles ils se réfèrent : « mouvements sociaux 68, mouvement économique « trente glorieuses », politiques, culturels « éducation populaire ; mondialisation économique, culturelle », « l'existentialisme ». Les enseignants se sont approprié ses idéologies car ils constituent pour eux des repères, un ancrage social, et en prolongement un attachement à ceux qui leur ont transmis cet ancrage, cet héritage, ces messages, cette appartenance. Dans cette appropriation, les enseignants évoquent des valeurs comme le « respect, l'éthique, l'équité, la rigueur, la liberté, l'importance de la pensée, de la réflexion... », mais aussi des thémata « riches, pauvres », « élites, peuple », « juste, injuste », « bon, mauvais »..., et qui ont été transmis en particulier par leur encadrement durant leur scolarité. Nous avons vu que ces idéologies constituent leur étayage sur lequel il s'appuie pour justifier les messages qu'ils transmettent « la liberté d'agir » ; « apprendre pour devenir un homme » ; « le mouvement existentialisme pour apprendre à penser » ; « la mondialisation des échanges favorise l'emploi » ; « le mouvement technologique pour justifier son exercice ». Dans cette configuration, nous en avons déduit que dans son rapport à l'activité, les idéologies ancrent les P.A.S., la pensée de l'enseignant dans une certaine continuité de l'héritage socioculturel, mais aussi influent sur la direction de son activité (finalités des objets disciplinaires, des apprentissages, valeurs, attitudes associées).

4.2.4 – Influence de l'environnement sur le choix du Métier.

La perception du Métier constitue le troisième élément de l'identité professionnelle. Les motivations à s'engager dans ce métier sont variées, mais pour la majorité des enseignants, elles relèvent des besoins (économiques et d'emploi). Pour la catégorie la plus âgée, il répond à un désir d'ascension

sociale par rapport à leurs origines. Pour d'autres à un désir de transmettre ce qui a été reçu durant leur scolarité. Ce désir de transmission correspond à plusieurs motivations. Pour les enseignants qui sont arrivés « tard » dans le métier aux alentours de 45 ans, c'est le désir de transmettre un vécu (savoir-être), une expérience professionnelle (savoir-faire, savoir-être). D'autres encore, c'est de reproduire des modèles (famille, professeurs). Mais nous avons aussi trouvé des motivations plus singulières propres au vécu de certains enseignants. C'est le désir de transmettre ce qu'ils n'ont pas eu ou ce qu'ils ont perdu. Ce qu'ils n'ont pas eu correspond à la situation de l'enseignant dans la position d'apprenant, et où il n'a pas été encadré dans ses apprentissages. Il était seul à faire face aux apprentissages scolaires et au système scolaire. Ou encore l'enseignant a été maltraité en particulier par l'encadrement scolaire « brutalité psychique, physique du professeur ». Dans l'acte de transmission, l'enseignant veut s'employer à faire le contraire. Enfin nous avons relevé des situations douloureuses dans les témoignages, l'enseignant lorsqu'il était apprenant, a perdu sa famille (décès, guerre), ou a perdu son héritage culturel (acculturation). Dans la situation de transmission des apprentissages, il va se donner comme mission première de préserver l'héritage constitué de ses origines, ou de la nécessité de la transmission. La perte devient alors le mobile du désir de transmission.

Enfin nous avons mis en évidence que pour des enseignants, ce Métier est objet de comparaisons, entre leur niveau d'études et la compétence dans le Métier d'enseignant. Certains (et quel que soit l'âge des participants) font la comparaison entre génération et niveau d'instruction. La plus âgée serait moins instruite que la génération intermédiaire ou la plus jeune. La comparaison s'effectue aussi entre le niveau d'études et les origines sociales. Les enseignants dont les origines sont paysannes seraient moins instruits que ceux dont les origines sont urbaines.

Dans ce qui constitue l'identité professionnelle, nous en avons déduit que les éléments Idéologies et Métier renvoient à la perception que l'enseignant a de sa position, place sociale dans l'institution scolaire et dans l'environnement social. Cette place s'établirait à partir de leur l'appartenance et de la reconnaissance sociale.

Pour clore sur cette partie, les éléments Discipline, Idéologies, Métier, que nous avons réuni dans ce que nous avons qualifié d'Identité professionnelle de l'enseignant, constituent le socle dans la perception de l'activité. C'est-à-dire ce à quoi se réfère l'enseignant par rapport aux autres catégories sociales, voire à l'environnement social. Les liens entre perceptions des apprentissages scolaires et de l'activité enseignement s'établissent d'abord à partir du rapport que l'enseignant s'est construit de la Discipline (libidinal, narcissique, idéal) ou autour de la Discipline (idéal, modèle). Ces perceptions prennent leur ancrage en grande partie dans l'encadrement dans lequel ils ont évolué

durant leur formation scolaire. Les autres éléments Idéologies, Métier dans ce qui peut être corrélé aux apprentissages scolaires, arrivent en seconde position, voire troisième position, et se manifestent quand les valeurs sont associées à des apprentissages acquis durant la période scolaire en particulier les conduites sociales à l'égard des objets scolaires (rigueur, équité, ...), et des formes des relations (respect). Quand le statut du métier est associé au niveau scolaire, (niveau=statut). A la différence des perceptions sur la Discipline perçue dans une relation libidinale, narcissique, et qui s'établissent à partir de ressentis psychique, physique, les perceptions des Idéologies s'établissent à partir du groupe d'appartenance (valeurs héritées, transmises) dans lequel évolue l'enseignant, le Métier à partir de comparaisons, comme être inférieur, égal ou supérieur de sa condition d'origine à celles des autres groupes, et de reconnaissance.

4.2.5 - Influences des autres disciplines sur le rapport à l'activité

Avant d'aborder le deuxième ensemble Pédagogie et encadrement, nous allons évoquer la place des autres disciplines et leurs effets dans le rapport aux apprentissages scolaire de l'enseignant. C'est-à-dire les disciplines que l'enseignant n'a pas choisi de transmettre dans son métier. Durant leur scolarité les enseignants n'ont bien sûr pas étudié que la Discipline enseignée. Et dans les témoignages, nous avons vu que les perceptions des apprentissages scolaires n'ont pas été toutes positives. Ainsi quand les enseignants évoquent les autres disciplines, comme la Discipline enseignée, elles peuvent aussi être associées à des Objets disciplinaires, des méthodes d'apprentissage, à l'encadrement, à l'environnement social, à des événements. Aussi dans la perception de l'activité, il y a en « background » (arrière-plan) (Bertaux, 2005), ces expériences qui ont fait réminiscences dans les témoignages des enseignants, et qui ont participé à l'édifice de l'enseignant sur les perceptions des apprentissages scolaires et de lui-même.

Nous avons mis en évidence que certains des apprentissages scolaires se sont effectués de façon plus ou moins heureuse et ont laissé des traces (Effets). Des enseignants ont découvert qu'ils étaient inaptes (Aptitudes). D'autres ont dû renoncer à des projets associés à un Objet disciplinaire (Perspective d'études ou de métier) car cela ne correspondait pas au choix de leur encadrement (familial, scolaire). Ces acquisitions se sont effectuées dans des contextes (Systèmes) plus ou moins sécurisants. Enfin à l'issue de ses apprentissages, de ces rencontres avec ces Objets, des enseignants ont évalué leur (Parcours) plus ou moins linéaire, voire chaotique pour quelques-uns d'entre eux.

L'expérience a laissé des traces dans le sens où elle a été intégrée dans la construction psychique et physique de l'enseignant, voire de sa période de développement comme identifié par Piaget (entre 2 ans et jusqu'à l'adolescence). Le ressenti pendant et à l'issue de l'expérience scolaire s'exprime pour

certains enseignants sous formes de peur, d'ennui, de sentiment d'injustice, sur le plan physique de pathologies, d'allergies, de maladies. Dans la synthèse sur la formation des perceptions des apprentissages scolaires, nous avons vu qu'elles étaient élaborées comme une construction, association d'une discipline à de la souffrance, à de l'échec, à de l'inaptitude, à un encadrement plus ou moins coercitif. L'enseignant a appris, désappris, a été façonné, transformé, certains en sont sortis traumatisés. A l'issue de rencontres avec les Objets, des enseignants se sont perçus de façon clivée (capable, incapable, intelligent, pas intelligent,..). L'encadrement a été étayant ou pas, du soutien à la négligence, voire à des conflits avec l'institution scolaire (ses professeurs), ou intrusif dans les choix qu'a pu exprimer l'enseignant lorsqu'il était (apprenant). Les professeurs ont transmis leurs intérêts pour un Objet disciplinaire. Certains ont maltraité l'apprenant.

Ainsi lorsque l'enseignant dans son statut d'apprenant a rencontré l'Objet disciplinaire, il a rencontré aussi les perceptions de ses parents à l'égard de l'Objet, leurs réussites (aptitudes), leurs échecs, leurs projections (perspective étude, professionnelle), leur intérêt, désintérêt, et par-delà leur rapport à l'apprendre dans l'univers scolaire. Ses professeurs qui lui ont enseigné cet Objet, transmis leur rapport à l'Objet (évoqué plus haut), élaboré à partir de leur propre scolarité, de leur époque d'apprentissage (idéologies), des méthodes promues, prescrites. La rencontre avec l'Objet apparaît comme la confrontation entre plusieurs perceptions des apprentissages, plusieurs édifices, des rapports de pouvoirs édifiés sur du vécu (ressenti, éprouvé, plus ou moins agréable), des croyances (idéologies héritées, contextualisées) par chacun de ces protagonistes. A l'issue de ces rencontres, l'enseignant perçoit les apprentissages scolaires à travers les perceptions de ces environnements. Il devient l'héritier de leurs composants socioculturel, sensitif, et émotionnel. Son rapport aux Objets disciplinaires est composé de messages plus ou moins douloureux provenant de ces environnements. Dans son rapport à l'activité d'enseignant, il porte cet environnement au même titre qu'il incarne sa Discipline enseignée (évoqué plus haut). Ainsi nous avons vu dans les cas exposés, que l'enseignant dans son activité peut continuer à défendre la position de ses parents (idéologies, engagement), de ses enseignants, ou reproduire les souffrances de ses parents à l'égard des apprentissages scolaires, ou encore à l'issue de rencontres difficiles avec des professeurs, manifester des tensions, des souffrances dans l'exercice de son métier (répulsion à l'égard de certains apprentissages, de méthodes).

Parmi ce qui influe sur la formation des perceptions des apprentissages scolaires, nous avons évoqué le mécanisme de Basculement. Sans revenir dans le détail sur son élaboration et sur ses effets sur le rapport aux apprentissages des enseignants qui l'ont subi, nous rappelons que dans ses effets le Basculement transforme la perception de l'enseignant dans son rapport à l'apprendre, l'acte

d'apprendre, ses perceptions de l'apprentissage, et des Objets d'apprentissage. L'environnement (familial et scolaire) est principalement à l'origine du Basculement de l'enseignant dans son statut d'enfant, dans sa perception des apprentissages, et qui a eu des conséquences sur les perceptions de sa personne (structure psychique), des effets aussi sur le corps. Ce sont par exemples des conflits entre les deux acteurs, mais aussi des événements (divorce, décès, guerre, acculturation) qui peuvent être à l'origine du Basculement, et qui se sont déroulés durant la période d'apprentissage de l'enseignant. Là aussi comme pour l'élément Relations, l'enseignant se perçoit clivé, entre ce qu'il percevait de lui avant l'expérience scolaire et ce qu'il est devenu. Certains s'incarnent dans le Basculement, les effets du Basculement. L'enseignant devient le Basculement. Son rapport au monde s'élabore à partir de cette nouvelle structure psychique de lui-même et cognitive de l'apprentissage. Elle filtre son regard, ses perceptions.

Enfin des perceptions des disciplines ont été associées aux Systèmes, l'Organisation scolaire (les établissements qu'ils ont fréquentés), appréhendée plus ou moins sécurisante (règles, codes, modes de coercition « colles, coups », contrôle ou absence de contrôle « la jungle »), avec des conditions matérielles d'apprentissage (trajets, aspect thermique, hygiène, intimité). Univers qui a été plus ou moins mobilisant au regard de l'attention que l'enseignant dans sa position d'apprenant devait apporter aux Objets disciplinaires. Dans les composants de ce qui est qualifié de Système, l'Environnement social a aussi influé sur les perceptions des disciplines et pas toujours de façon favorable. Ce sont des politiques appréhendées comme « élitistes », des Objets disciplinaires plus ou moins promus (pas à la mode) par la société de l'époque des apprentissages.

En conclusion, les perceptions des autres disciplines apprises durant la période scolaire de l'enseignant, influent sur son Identité professionnelle et de façon plus globale sur la perception de l'activité enseignement. Elles influent autant que la Discipline dans la mesure où même si l'enseignant transmet la Discipline pour laquelle il a entretenu un rapport privilégié et satisfaisant (libidinal, narcissique), nous avons vu que pour beaucoup d'enseignants, l'expérience scolaire n'a pas été qu'agréable. Nous avons évoqué plus haut que dans ce qui compose les perceptions des apprentissages scolaires, quelques soient leurs composants, ils étaient agissants sur l'acte d'apprendre et sur la formation, la transformation de l'enseignant.

Ainsi ces perceptions des apprentissages scolaires sur d'autres aspects que la Discipline enseignée, viennent confirmer notre hypothèse du lien entre apprentissage scolaires et activité enseignement, en l'occurrence le lien entre ce que nous avons appelé « effet de miroir ». Dans la relation à l'apprenant par exemple, l'enseignant revisite sa propre expérience scolaire. En effet quand l'enseignant témoigne sur la perception de son activité, il y a dans ce qui est à l'origine de cette

perception, l'expérience positive autour de la Discipline enseignée exposée plus haut, mais aussi les expériences sur les autres apprentissages en arrière-plan, et qui constituent les perceptions des apprentissages scolaires (entre positif, négatif, agréable désagréable), et pour certains d'entre eux qui ont pu être douloureuses.

L'enseignant se réfère à un ou plusieurs de ces éléments en particulier lorsqu'il rencontre des difficultés dans l'exercice de son activité.

4.3 – Liens entre Pédagogie et P.A.S. de l'enseignant

Nous avons vu que les formes Pédagogiques et les modes d'encadrement constituent le deuxième ensemble composant les perceptions de l'activité de l'enseignant. Il se situe à l'interface entre le premier ensemble constituant l'identité professionnelle et l'ensemble composant le Champ d'intervention, appréhendé comme le cadre professionnel dans lequel l'enseignant évolue. Nous avons mis en évidence que la Pédagogie et les modes d'encadrement manifestent comment l'enseignant exerce son activité, mais aussi comment il exprime ce qui constitue son identité professionnelle. D'un côté ce sont des actes d'application de la mission de l'enseignant, de l'autre (et plus ou moins consciemment) des actes fondés sur leur propre expérience scolaire.

La Pédagogie et les formes d'encadrement mises en œuvre par l'enseignant, peuvent être appliquées en fonction de ce qui est prescrit se référant aux notes de service (présentées dans le cadre de l'étude). Autrement dit à ce que l'employeur attend de son employé. Ici les enseignants qui ont témoigné dans notre objet de recherche sont des fonctionnaires de l'Etat, Ministère de l'Agriculture et Ministère de l'Education Nationale. Ils sont titulaires de leur poste, et constituent deux catégories, le Professeur certifié (P.C.E.A.), le Professeur de Lycée de l'Enseignement Agricole (P.L.P.A.), des ingénieurs, mais aussi de la catégorie Professeur détaché de l'Education Nationale pour certains enseignements généraux (Lettres, Langues, des Sciences).

Leur fonction est cadrée dans une liste de tâches à effectuer. Ces prescriptions sont contextualisées. En effet selon les périodes, les missions attribuées aux enseignants ont suivi les courants pédagogiques promus par les instances institutionnelles mais aussi par les mouvements à l'origine de l'Enseignement agricole (la J.A.C., l'Education populaire, l'Education Nouvelle (Cf./Cadre de la recherche : Evolution du système depuis sa création). Passant de la praxis, à la démarche praxéocognitive, l'Enseignement agricole a expérimenté des approches behavioriste, constructiviste, cognitiviste, systémique, et depuis les années 84 (réformes Rocard), c'est une approche pluridisciplinaire, pour transmettre les Disciplines, leurs contenus.

Nous avons mis en évidence que la réforme sur les pratiques de transmission des apprentissages, en

introduisant le contrôle continu et la pluridisciplinarité dans des formations modulaires (Cf/ Cadre de la recherche, Blin, 1998), a suscité beaucoup de résistances d'enseignants, car cela a modifié en particulier leurs modes de transmission. Et ces dernières années lorsque l'établissement scolaire (le Lycée agricole) leur a demandé de s'impliquer dans des tâches autres que l'enseignement de la Discipline, ils ont réagi en s'y opposant car pour eux, ces tâches ne font pas partie de leur mission.

Dans ce qui constitue la pédagogie de l'enseignant, nous avons mis en évidence quatre composants, ses intentions stratégiques, ses intentions réactives, ses attitudes et ses pratiques. Dans les perceptions de l'activité les intentions stratégiques des enseignants ont plusieurs origines. Elles s'appuient explicitement sur les apprentissages scolaires de l'enseignant, sur la façon dont il perçoit les objets disciplinaires, les méthodes qui ont été mises en œuvre par ses professeurs, et qu'il veut reproduire. Elles peuvent aussi être axées sur ce que l'enseignant perçoit des besoins des apprenants « les mettre en position de réussite », de leurs réactions aussi « veiller à leur état psychologique », liées à la posture aussi de l'enseignant à l'égard de l'apprenant « être dans l'empathie » ; « se mettre à leur place ». Cependant derrière ces intentions apparaît en filigrane le vécu scolaire plus ou moins heureux de l'enseignant « ne pas les humilier », ne pas les briser, les piéger ». Ces intentions informent sur comment des enseignants auraient aimé apprendre, ou sur les conditions dans lesquelles ils ont appris. Ceci en référence avec ce que nous avons évoqué plus haut sur les perceptions des apprentissages scolaires plus ou moins positives. Nous observons que dans ces intentions, il s'agit autant des besoins de l'apprenant que de ceux des enseignants, et qui peuvent se manifester par des reproductions de situations, ou des attentes pas entendues, des besoins insatisfaits de l'enseignant durant ses propres apprentissages. Les intentions de l'enseignant font émerger des expériences scolaires qui ne relèvent pas que des plaisirs, mais qui ont requis de leur part, une implication plus importante : « Il faut savoir faire des efforts gratuits », « supporter les remontrances, les humiliations », « accepter les sanctions faisant partie des règles du jeu », « mériter ».

Ces intentions diffèrent selon la période à laquelle l'enseignant a effectué ses études, se référant à des perceptions des apprentissages scolaires (rapports à la Discipline, à ses composants en particulier aux aptitudes, la façon dont elles ont été découvertes, développées, et qualifiées (innée et acquises), la référence à des modèles, le désir de l'enseignant de les reproduire, de les mettre en scène. La distinction entre génération se situe dans les mobiles « ascension sociale par les savoirs » pour les plus âgés, le « développement de l'esprit » pour la génération intermédiaire, des approches « ludique, pragmatique » dans la transmission de l'objet disciplinaire pour les plus jeunes. Elles peuvent aussi se référer à des idéologies « éveiller la curiosité », « favoriser les liens entre

apprenants » « faire réfléchir en ne se limitant pas à leur discipline » « tirer les élèves vers le haut », à des croyances aussi qui ont été transmises par l'encadrement familial et scolaire : la promotion sociale par les apprentissages scolaires. Les intentions stratégiques correspondent aussi à l'obligation d'appliquer des méthodes indiquées dans les référentiels des formations « systémique, active, empirique », « utiliser le terrain ».

A l'inverse les intentions réactives se manifestent lorsque les enseignants sont confrontés aux conduites des apprenants à l'égard des apprentissages (plus ou moins d'intérêt), ou lorsque ceux-ci remettent en question le socle dans ce qui constitue la perception de l'activité de l'enseignant (comme son rapport à sa Discipline, et par-delà à ses apprentissages scolaires, voire ses modèles, par exemples). En réaction des enseignants s'appuient sur leur expérience de l'apprendre, des apprentissages, de leur connaissance des conduites des apprenants en particulier lorsqu'ils étaient eux-mêmes apprenants, « être patient, tolérant » mais aussi lorsqu'ils sont à bout d'arguments « convaincre de la nécessité d'apprendre », « maintenir le calme » « canaliser les chiens fous ».

Ces réactions mettent en évidence les écarts entre les perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant, en particulier le rapport intéressé à l'objet disciplinaire exposé plus haut, et les attitudes des apprenants à l'égard de l'objet (plus ou moins mobilisés, motivés). Nous avons observé que c'est dans la capacité à mettre à distance leur expérience scolaire dans la mise en œuvre de leur activité, à faire un « deuil », ou à renoncer à ce qui est à l'origine de leurs perceptions, que pour certains d'entre eux s'élaborent de nouvelles intentions « ne pas être trop ambitieux ».

Ces intentions stratégiques et réactives informent sur les formes et niveaux d'implication des enseignants dans les situations de transmission, leur rapport à l'activité d'enseignement, mais aussi sur les finalités contraires qui se confrontent entre enseignants et apprenants, et par-delà avec l'organisation. Ils informent aussi sur le ressenti des enseignants entre ce qui produit un bien-être (la répétition de leurs apprentissages, leurs réussites dans la mise en œuvre), mais aussi un mal-être par ce qui peut remettre en question leurs perceptions des apprentissages, le cas échéant leur construction (édifice) évoquée dans la partie perceptions des apprentissages scolaires. C'est-à-dire les écarts entre perceptions des apprentissages scolaires entre l'enseignant et l'apprenant, les écarts entre ses attentes et les besoins de l'apprenant, les écarts entre exigences de l'enseignant par rapport à ce qu'il perçoit de son activité et les attentes du Champ d'interventions. Un risque aussi pour certains enseignants, c'est-à-dire une mise en péril de l'édifice de ses perceptions des apprentissages scolaires, et où nous avons fait l'hypothèse que l'édifice des perceptions des apprentissages scolaires constituait une partie de l'édifice de la structure psychique de l'enseignant. Dans cette perspective nous avons en avons déduit que la remise en question l'édifice des P.A.S. dans la mise en œuvre de leur activité, peut peut-être remettre en question leur édifice psychique.

Nous avons aussi mis en évidence que le composant Attitudes vient manifester les intentions des enseignants dans la salle de classe et à l'égard de l'apprenant « se « rend disponible » « ouvert » « compréhensif ». Comme les intentions, les attitudes s'appuient sur la propre expérience scolaire des enseignants. Elles traduisent aussi le niveau d'implication de l'enseignant sur les plans émotionnels « ne souhaite pas être dans la proximité, ça enlève », ou au contraire « être dans la proximité », « s'énerver », « faire rire ». Les attitudes des enseignants viennent aussi illustrer l'idée qu'ils se font de l'acte de transmission des apprentissages « se mettre en scène », « jouer », « animer », et que certains décrivent comme une reproduction de leurs modèles (encadrement) élaborés durant la période scolaire.

Les pratiques constituent des composants de la pédagogie, et prennent leur origine dans les apprentissages scolaires et de formation professionnelle de l'enseignant. Elles peuvent se référer aux composants de la Discipline, en particulier au Contexte familial d'apprentissage, réactualisant des espaces dans lesquels l'enseignant a étudié, aux activités connexes à la discipline. Le lien avec les apprentissages scolaires des enseignants s'établit à partir de ce qui a marché pour l'enseignant dans ses propres apprentissages. Les pratiques se réfèrent aussi à leur formation d'enseignant (ENFA, IUFM (ESPE), Ecole d'ingénieurs), et qui s'appuient en particulier sur les référentiels de filières proposées dans l'Enseignement agricole.

Parmi ce qui compose l'activité de l'enseignant, nous avons aussi mis en évidence que dans les formes d'encadrement que l'enseignant applique à l'égard de l'apprenant, apparaissent moins prioritaires que par exemple la transmission de sa discipline. En fait les formes d'encadrement de l'enseignant s'appuient sur la façon dont ils ont été encadrés ou pas (environnement familial, scolaire) dans leurs apprentissages scolaires. En ce sens, il relève totalement d'une approche subjective de l'enseignant sur comment il veut encadrer, s'occuper de l'apprenant dans ses apprentissages « donne des repères ; écoute ». Ces modes d'encadrement viennent pour certains contrebalancer leur propre manque d'encadrement, ou mauvais encadrement durant leur scolarité « *des conflits sur mon orientation scolaire* » ; « *sanctions physiques* » ; « *Je veux faire l'opposé de mes enseignants* » ; « *Je ne veux pas les (apprenants) décevoir* ». Dans ce rapport à cette tâche, certains évoquent la complexité des situations des apprenants les laissant plus ou moins « désarmés », voire que ces situations contrastent beaucoup avec leur propre expérience en particulier l'absence de repères « éducatifs » des apprenants.

Dans les formes d'encadrement se manifestent ce que l'enseignant a eu ou n'a pas eu dans son environnement durant ses apprentissages scolaires, en particulier en termes d'accompagnement. Certains veulent réparer le passé. D'autres veulent apporter un encadrement auquel ils associent des

valeurs humaines. D'autres pensent que l'encadrement ne doit pas sortir du champ de l'apprentissage des objets disciplinaires. C'est-à-dire qu'ils ne veulent pas encadrer les élèves dans d'autres domaines, que les objets disciplinaires.

En conclusion, les démarches pédagogiques (intentions), les Attitudes, les Pratiques des enseignants s'établissent à partir de leurs propres expériences scolaires illustrées en particulier par leurs attentes, leurs besoins dans les situations de transmission des apprentissages. Leurs Intentions mettent en évidence les écarts entre leurs perceptions et celles des apprenants. Nous avons déduit que dans les intentions des enseignants, il y a une reproduction de ce qui a marché pour eux durant leurs apprentissages, et pour d'autres elles correspondent à une réactivation de conflits intra-psychiques. Ce qui a réussi pour eux et ce qui n'a pas réussi, mais aussi entre désir de l'enseignant non désir de l'apprenant, entre expériences difficiles d'apprentissage de l'enseignant confrontées aux expériences scolaires douloureuses de l'apprenant. Ainsi nous avons mis en évidence que l'ensemble de ces perceptions peut venir fragiliser l'édifice des perceptions des apprentissages scolaires des enseignants, voire de leur activité. Nous verrons plus précisément les effets des écarts de perceptions des enseignants sur son activité dans les perceptions du Champ d'interventions.

4.4 - Liens entre P.A.S. de l'enseignant et rapport au Champ d'interventions

Dans la partie résultats sur les perceptions de l'activité, nous avons mis en évidence qu'un peu plus de la moitié des enseignants (37/60) s'est exprimée sur le Champ d'interventions. Nous avons fait l'hypothèse que le contexte professionnel était moins dans les priorités de l'enseignant que sa Discipline, ou bien qu'il devient sa préoccupation lorsque le Champ « intervient » sur ce que nous avons décrit comme l'Identité professionnelle de l'enseignant, voire sur sa pédagogie (sa façon d'exercer). C'est-à-dire que quand l'identité, la pédagogie sont questionnées par le Champ d'interventions. Ainsi nous avons mis en évidence que l'enseignant perçoit le Champ d'interventions à partir de la singularité de ses acteurs qui le composent : les apprenants, leur famille, l'organisation, les collègues enseignants, et selon la porosité de l'organisation à ce qui se passe à l'extérieur de ses murs et de la conscience des enseignants de cette porosité, l'environnement social. C'est-à-dire que l'enseignant établit une distinction entre ce qui constitue son identité professionnelle, ses pratiques et ce qui compose le Champ d'interventions, et qui se traduit en particulier par des comparaisons qu'il effectue entre ce qu'il est, ce qu'il fait, ce qu'il perçoit sur les finalités des apprentissages et ce que le Champ d'interventions expriment sur ces finalités.

4.4.1 – Liens entre P.A.S. et perceptions des apprenants

Pour des enseignants les apprenants constituent une « finalité » explicite de leur mission. C'est-à-dire que l'enseignant est là pour l'apprenant, pour sa progression, pour ses résultats scolaires. Mais pour d'autres, nous avons pu observer que l'apprenant est celui qui remet en question les perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant, en particulier les finalités des apprentissages. Ainsi pour la catégorie d'enseignants la plus âgée, les apprenants sont perçus par leurs manques affectifs, leurs difficultés sur le plan cognitif en particulier ceux qui se sont orientés vers des filières professionnelles. Pour la génération intermédiaire, les apprenants sont aussi appréhendés par un manque de reconnaissance (pas identifiés comme sujet singulier par leur entourage (familial en particulier), souvent mobilisés par des messages médiatiques au détriment des messages scolaires (contenus des objets disciplinaires). Cette génération effectue aussi une distinction des apprenants en fonction leur orientation scolaire. Ceux qui suivent une filière générale seraient plus « dociles » que ceux qui suivent une filière professionnelle. Pour les plus jeunes, les apprenants sont la résonance des attentes de leur famille (besoins, tensions, frustrations), et qu'ils manifestent par des attitudes : stressés ; des sentiments « peur de les décevoir ».

Dans cette configuration, nous observons que la perception de l'apprenant s'établit à partir de ce qui fait différences dans ce qui est à l'origine des P.A.S. de l'enseignant. Ces différences s'établissent à partir des manques attribués à l'apprenant : manque de repères, d'ancrage, d'éducation, de culture générale, d'implication dans le travail scolaire, manque affectif. Mais nous observons que les perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant ne sont pas remises en question. Les enseignants ont perçu leur encadrement structurant par des repères éducatifs de leur famille, une instruction venant essentiellement du système scolaire, et pas d'autres sources comme les media, un système (scolaire) qu'ils n'ont pas remis en question. Alors qu'ils décrivent les apprenants avec peu ou pas de structures. Pour d'autres le rapport aux apprenants s'élabore à partir de ce qui fait écho, comme par exemples, ce qui correspond à leurs réussites ou à leurs échecs scolaires, et qu'ils tendent à vouloir reproduire, ou réparer dans l'encadrement des apprenants. Dans ce cas, il y aurait effet de miroir entre l'apprenant et l'enseignant. C'est-à-dire que l'enseignant réactualise son expérience d'apprentissages scolaires dans son rapport à l'apprenant. Mais pour dans la plupart des témoignages des enseignants, l'effet miroir reste faible car ils perçoivent l'apprenant sous l'angle de ses manques. Il n'y a peu de mise en abîme entre les situations d'apprentissage de l'enseignant et celles de l'apprenant. Il n'y a pas de remise en question fondamentale des modèles idéologiques, d'encadrement, ou des perceptions des objets disciplinaires qu'a pu élaborer l'enseignant durant ou à l'issue de sa propre expérience scolaire (évoqués plus haut). Ce qui signifie que dans ce qui peut

constituer une dichotomie ou obstacles dans les perceptions de l'activité d'enseignement. C'est-à-dire une séparation entre les perceptions de l'activité enseignement, voire de ses apprentissages scolaires avec celles que lui renvoie le Champ d'interventions, les apprenants ne constituent pas a priori des difficultés insurmontables pour l'enseignant. Les apprenants dans leurs conduites, comme dans leur rapport aux apprentissages, ne remettent pas vraiment en question ce qui est à l'origine de l'élaboration de l'édifice des perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant, et a fortiori leur propre édifice, décrit plus haut dans ce chapitre.

4.4.2 – Liens entre P.A.S. de l'enseignant et organisation de travail

De façon générale, l'organisation (le Lycée agricole) est perçue par les enseignants comme un contexte peu fiable « des finalités changeantes, un management défaillant (pas de soutien des enseignants en particulier sur la façon dont ils dispensent les apprentissages, ou encadrent les apprenants), allant jusqu'à de la suspicion à l'égard de leurs compétences.

Selon les générations, les perceptions de l'organisation s'élaborent à partir de comparaisons en particulier sur les finalités des apprentissages scolaires, pour d'autres à partir des interventions de l'organisation sur leur activité.

La catégorie de participants la plus âgée décrit l'Institution comme un « système en déclin », et qui « perdrait son âme » en diversifiant ses formations. Pour cette catégorie nous avons observé que l'organisation (le Lycée agricole) et l'Enseignement agricole sont appréhendés dans une perspective historique, entre un avant et un après, en particulier par ceux qui exercent depuis plus d'une vingtaine d'années. Ce que l'Enseignement agricole a été, ce qu'il est devenu. Ces comparaisons s'effectuent à partir de ce qu'ont connu ces enseignants, décrivant un univers hier « qualitatif par son côté sécurisant, de proximité relationnelle, de convivialité », et de ses finalités « centrées sur l'insertion professionnelle » des apprenants dont le projet était de s'installer dans une exploitation agricole, d'exercer une activité agricole. Aujourd'hui l'Enseignement agricole serait devenu un univers plutôt focalisé sur du « rendement, du quantitatif » et un enseignement général au détriment de l'enseignement professionnel.

Cette perception de l'évolution de l'Enseignement agricole vient en partie corroborer les derniers rapports réalisés par l'Observatoire du Ministère et des travaux d'inspection, comme nous l'avons présenté dans la partie cadre de la recherche. « On craint pour son avenir, la justification de son existence, la perte de son identité », de moins en moins agricole, de plus en plus technique, voire généraliste. Si l'Enseignement agricole fait moins d'enseignement professionnel et plus d'enseignement général, qu'est ce qui justifie son existence ? »

La génération intermédiaire perçoit l'organisation comme un système qui remet en cause ses compétences disciplinaires. Pour les plus jeunes, l'organisation leur en demande trop (tâches en dehors de leur mission d'enseignement). Nous en avons déduit que selon les générations d'enseignants, leurs perceptions de l'organisation s'établissent à partir de distinctions entre ce qui est familier et devient étranger (repères idéologiques), ce qui constitue leurs attachements, soit leurs centres d'intérêt, leurs aptitudes, leurs modèles élaborés durant leurs apprentissages scolaires et ce que l'organisation dans ses réactions, ses interventions à leur égard occulterait. Plus précisément il y a un écart entre les finalités des enseignants dans leur rapport à l'activité et les finalités poursuivies par l'organisation (le Lycée agricole).

4.4.3 – Liens entre P.A.S de l'enseignant et familles des apprenants

Les familles des apprenants constituent le troisième acteur avec lequel l'enseignant est en relation. Peu d'enseignants ont fait référence aux familles, mais lorsque c'est le cas il est question de leurs manquements (carences) à l'égard de leur enfant (l'apprenant), absence d'éducation, de repères, manque affectif, situations socioéconomique instables. Il est aussi question de « suspicion » à l'égard des compétences de l'enseignant, en particulier sur la maîtrise des apprentissages scolaires dispensés à l'apprenant.

4.5 – P.A.S. de l'enseignant et ses enjeux professionnels

L'ensemble des convergences et des divergences entre ce qui fait les perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant et ce qui fait les perceptions de son activité, ont mis en évidence une série d'enjeux plus ou moins négociables pour l'enseignant.

Les enjeux se repèrent dans les intentions de l'enseignant. Les intentions stratégiques des enseignants font apparaître des enjeux explicites. L'enseignant désigne ce qu'il veut reproduire, ce qui lui a fait du bien, le plaisir de la réussite, mais aussi les modèles (enseignant, ses pratiques) qui lui ont réussi dans ses apprentissages. Les intentions réactives mettent en évidence des enjeux dont l'origine sont des croyances, des impressions, des déceptions et qui sont peu audibles, voire compréhensibles par le Champ d'interventions. C'est-à-dire que l'enseignant dans son rapport à l'activité, ou dans ses relations à l'organisation, peut s'accrocher à une idée, à un projet, des symboles, pour démontrer, prouver un bien fondé, ou sa valeur, ou pour réparer un parcours scolaire chaotique, compenser des origines sociales, ou reproduire un point de vue, etc.. Les enjeux correspondent aussi à la volonté de pérenniser des méthodes d'encadrement qu'ils ont pratiquées, vécues durant leur formation scolaire, mobilisant des conduites « coopération, compétition ». Dans

leurs perceptions, les enseignants décrivent ces méthodes soit comme étant facilitantes ou contraignantes pour leur acquisition. Néanmoins, ils disent les avoir acceptées (ou s'y être soumis), car cela « faisait partie des règles du jeu ». Règles qui n'ont pas été remises en question par leur environnement familial et social. La remise en question de ces pratiques qu'ils ont acceptées, est venue remettre en question leur façon de faire, mais aussi leur attitude « soumise » au Système auquel ils ont consenti, et tant donné durant leur formation scolaire. Certains comme nous l'avons exposé sur ce qui est à l'origine de la formation de leurs perceptions des apprentissages scolaires, ont dû renoncer à leurs aptitudes initiales, suite à des conflits, suite à un Basculement. Ces situations sont à l'origine de leur édifice des perceptions des apprentissages, et par-delà de leur propre édifice. Cet édifice est à l'origine de conduites comme la soumission ou la coopération, ou la rébellion pour certains. Plus précisément ces enjeux peuvent correspondre à ne pas perdre le désir à l'égard de leur Discipline, pouvoir pérenniser un plaisir ressenti dans la découverte de l'objet disciplinaire, mettre en œuvre leurs aptitudes, reproduire de « l'amusement » dans la pratique de la discipline, défendre des idéologies produit de leur origine sociale et de leur éducation. Pour les enseignants qui s'identifient à des modèles (parents, enseignants), le désir peut être de reproduire leurs messages, leurs attitudes à l'égard des apprentissages.

Dans ces perceptions de l'activité constituées en sous-basement d'une série d'enjeux, nous pouvons supposer que si l'enseignant est dans l'impossibilité de reproduire ses « attachements », ses attitudes, il peut le percevoir comme une trahison à l'égard de ce qu'il a reçu, à l'égard de ses modèles, comme le risque aussi de détruire ce qu'il a édifié, voire de l'associer à une rupture. Cette rupture pour certains enseignants peut venir réactiver des ruptures qui ont été vécues durant leurs apprentissages scolaires, comme le Basculement. L'impossibilité de la reproduction de ses attachements, de ses attitudes, peut remettre en question l'origine de son implication dans son activité d'enseignant. Enfin dans ce qui oppose l'enseignant et l'organisation, ces enjeux mis en question tendent à devenir l'épicentre de ses préoccupations, et viennent se cristalliser dans la relation avec l'organisation.

En conclusion, il semble que c'est la remise en question de leurs compétences par les familles et de l'Institution scolaire (absence de soutien, « démissionnaires »), qui peuvent remettre en cause leurs perceptions de leur activité, et par-delà ce qui en est à l'origine comme l'édifice des P.A.S., mis en évidence en particulier dans ce qui constitue leur Identité professionnelle, leurs pratiques pédagogiques. Les relations de l'enseignant avec le Champ d'interventions, viennent comme un révélateur autant qu'un perturbateur des perceptions de l'activité de l'enseignant, des perceptions de ses apprentissages scolaires, en particulier dans la possibilité ou impossibilité de les exprimer, d'être accepté ou pas dans sa singularité. Les oscillations du contexte Enseignement agricole (*Cf/ Cadre*

de la recherche), l'organisation (le Lycée agricole) dans ses orientations, comme dans ses interventions à l'égard de l'enseignant, son absence de soutien, la diversité des besoins des apprenants, la suspicion de leurs familles à l'égard de l'enseignant, constituent une zone d'incertitude (Crozier, 1977) pour les enseignants en particulier dans leur rapport, leurs perceptions de leurs P.A.P. Ces incertitudes se manifestent par des logiques individuelles des enseignants voire singulières.

4.6 – P.A.S. de l'enseignant et identité groupale

La diversité des finalités des points de vue présentés dans les témoignages des enseignants, et qui s'oppose à ceux du Champ d'interventions (apprenants, leurs familles, l'Institution scolaire, Collègues enseignants) et périodes d'enseignement, d'apprentissages scolaires des enseignants, présente un paysage (contexte) professionnel, voire d'apprentissage (l'organisation) atomisé. Il y a peu de référents communs entre les acteurs composant l'organisation, ou de référents partagés. Nous observons des directions multiples en particulier entre chaque enseignant.

Les formes de perceptions de l'activité des enseignants, les relations entre enseignants, la diversité de leurs profils et de leurs attentes, nous ont questionnée sur leur sentiment d'appartenance à un corps de métier, comme un corps d'artisans, sous entendant une certaine congruence par les référents communs. En résumé, si il y a identité professionnelle se référant aux apprentissages scolaires de l'enseignant, il n'y a pas d'identité professionnelle groupale, et à laquelle les enseignants peuvent se référer, s'appuyer en particulier dans les périodes où ils subissent des remises en question de leur activité par exemple.

Dans le premier ensemble que nous avons considéré comme composant l'identité professionnelle (par les éléments qui le constituent: la discipline, l'idéologie, le métier), nous avons rassemblé des éléments les distinguant du Champ d'interventions. Mais pour les enseignants cette identité n'a pas une fonction d'unité groupale, voire d'illusion groupale (Anzieu, 1999) ; Kaes, 2000). C'est-à-dire un groupe défini par son nombre d'individus, et dans lequel s'établissent des relations, des interactions, des rapports sociaux qui obéissent à des règles préétablies, et reconnues par ses membres. Ce groupe favorise l'appartenance, le cas échéant sert de groupe de référence, en tant que modèle (idéologies, conduites par exemples), et auquel ses membres peuvent s'identifier, se comparer, servir une fonction normative, voir exclure ce qui n'entre pas dans ce modèle. De par leurs singularités (leurs P.A.S), les enseignants n'ont pas de référents communs.

Les points de convergences entre les générations d'enseignants sur ce qui compose les perceptions de l'activité : l'influence familiale et scolaire dans le rapport à la Discipline, la place du social sur le

plan idéologique, des expériences heureuses et malheureuses dans le rapport aux apprentissages scolaires, et pour certains la formation d'enseignant, peuvent nous donner l'impression d'un corps identitaire (d'appartenance). Ils semblent avoir des éléments structurants, voire communs par les éléments qui peuvent influencer sur leurs perceptions. Mais ces éléments restent singuliers autant par le vécu de l'enseignant que par les éléments qui ont contribué à influencer sur eux. Aussi si on se réfère à la définition de l'identité professionnelle présentée dans les travaux de Sainsaulieu (1977), Debar (1998), elle se caractérise par la familiarité avec le contexte, les savoir-faire, leurs savoirs, leurs revendications communes, allant jusqu'à des formations groupales, des pratiques sociales (syndicats, associations...), voire le partage de ces éléments. La diversité et le caractère singulier des perceptions de l'activité des enseignants, et surtout leurs enjeux, l'origine de ces perceptions comportent des différences (entre celui qui a souffert ou pas souffert dans ses apprentissages scolaires par exemple), qui ont un impact sur le rapport au métier, à soi, et par-delà posent la question de corps identitaire, ou identité d'appartenance groupale (Dubar, 2001).

Les termes « autocentrés, égoïstes, absence de solidarité dans les difficultés », utilisés par des enseignants pour décrire les conduites de leurs collègues, démontrent la situation de cette population, en particulier sur les formes de leurs relations et de leur communication. Bien qu'il n'ait pas été évoqué de conflits entre enseignants, dans les témoignages, chacun reste sur son quant à soi. Les plus âgés justifient l'absence de groupe identitaire, par le phénomène générationnel (époque d'apprentissage, référents idéologiques différents), la génération intermédiaire par la différence culturelle. Les plus jeunes l'expliquent par la tendance au repli des collègues sur eux-mêmes.

Aussi la mise en évidence de disparités des perceptions de l'activité des enseignants ne présentant pas une unité en particulier dans leurs conduites, nous a fait penser au phénomène d'anomie. L'anomie a évolué dans ses définitions selon les périodes et les auteurs. Elle était caractérisée par la poursuite d'un idéal de morale individuelle affranchie de principes extérieurs aux individus. Pour Durkheim (1893) l'anomie désigne un état anormal de la division du travail et qui ne produit pas de solidarité sociale. Elle résulte de la discordance entre les buts culturels qu'une société propose à ses membres et les moyens institutionnels légitimes dont ils disposent pour y parvenir. Pour Merton, (1938), l'écart entre buts culturels et moyens inadéquats, produit l'anomie. Ces dernières années l'anomie est appréhendée comme un déficit de régulation provoquant des comportements déviants, voire de l'isolement. L'isolement des enseignants dans l'Institution scolaire et entre enseignants par la revendication de ce qui les distingue, ne va pas jusqu'à des comportements déviants, mais nous a amenée à en déduire qu'il y a absence de corps professionnel (groupe d'appartenance et de référence). Et que cette absence de corps groupal pourrait peut-être constituer le « lit » de mal-être au travail, dans la mesure où chaque enseignant est isolé.

4.6.1 - P.A.S. et positionnement solitaire de l'enseignant dans l'organisation

Les perceptions de l'activité de l'enseignant et la référence à leurs P.A.S., ont mis en évidence son positionnement solitaire dans l'organisation, et qui peut s'illustrer par les descriptions d'enseignants lorsqu'ils évoquent les conduites de leurs collègues, une «absence de solidarité», des «attitudes autocentrées». Plusieurs situations et formes de perceptions des apprentissages scolaires peuvent peut-être expliquer cette position solitaire : une volonté des enseignants de se distinguer des collègues, caractérisée par leur rapport singulier à leur discipline, justifié par une sublimation de l'objet, un rapport parfois fusionnel à l'objet, une idéalisation d'un modèle (parent, enseignant). Le rapport à l'acte d'apprentissage plus ou moins encadré, mais aussi des situations plus ou moins douloureuses comme nous l'avons présentées dans la partie résultats (relations, Basculement), et qui ont façonné les perceptions des apprentissages d'enseignants.

Aussi nous avons fait l'hypothèse que c'est peut-être lorsque l'enseignant se perçoit comme un individu singulier en raison de son parcours scolaire qui est singulier (avec ou plus ou moins de réussites, de modèles, de référents, de souffrance) qu'il devient l'enseignant solitaire, ou isolé.

Dans leurs perceptions du Champ d'interventions, les enseignants se perçoivent aussi différents de leurs apprenants actuels, dans le rapport comme dans les finalités des apprentissages scolaires. La Discipline pour eux, a été source de plaisirs, de développement, tandis que pour les apprenants, elle est associée à de la contrainte, à du stress. Pour des enseignants, les enjeux dans leur formation scolaire étaient de trouver une place sociale, un emploi, des ressources économiques. Ces enjeux contrastent avec les perceptions que les enseignants ont des perspectives de leurs apprenants. Leur insertion professionnelle leur paraît plus aléatoire. Le rôle des parents des enseignants dans leurs apprentissages scolaires ont apporté plutôt un soutien, tandis que pour leurs apprenants, leur encadrement familial paraît plutôt chaotique, insécurisant. Enfin ce positionnement isolé de l'enseignant peut donner une impression de propension à des attitudes individualistes dans l'organisation de travail qu'il perçoit opposé à son système (édifice des P.A.S.) de communication.

4.6.2 – P.A.S et « individualisme » professionnel

Le phénomène d'individualisme est présenté comme étant propre à nos sociétés, voire au monde occidental. L'individualisme bien que cela ne soit pas un phénomène nouveau, s'est développé à la faveur de l'essor de la rationalisation de l'activité (l'essor de l'ère industrielle). La rationalisation prend ses origines au Moyen-Age, sur la perception du monde social (droit, politique, religion, économie, art), et où tout était codifié. Cette rationalisation devenant la caractéristique du monde

moderne, a été mise en évidence par Max Weber, dans le fonctionnement des entreprises (comptabilité, calcul de rentabilité, organisation scientifique du travail), et de ses excès, et où s'effectuent un renforcement des dominations et de l'individualisme.

Cette introduction pour expliquer que l'enseignant (le participant) apparaît comme un personnage solitaire par l'aspect singulier de ses perceptions des apprentissages scolaires, et se comporte de façon individualiste à cause de ses perceptions (leurs singularités). Cette attitude tend à s'accroître face à un contexte où l'enseignant évoque une accentuation de la rationalisation de l'activité dans l'organisation du travail et des établissements scolaires portés plus sur de la rentabilité des formations, des résultats des apprenants, mettent en question cette individualité. En réaction, certains enseignants tendent à s'isoler, ce qui de l'extérieur peut apparaître comme un comportement individualiste « autocentré ».

4.6.3 – Les P.A.S. incarnées dans le rapport à l'activité d'enseignement

Si d'un côté l'enseignant peut être perçu comme un acteur solitaire dans l'organisation, caractérisé en particulier par sa place au sein du groupe des enseignants, paradoxalement il n'est pas seul lorsqu'il manifeste son activité, son rapport aux apprentissages, sa façon de transmettre les apprentissages scolaires. Les témoignages des enseignants ont mis en évidence que la formation scolaire est contextualisée, dans le sens où elle relève d'une période socioculturelle, voire économique, et est le produit d'une histoire singulière (l'expérience scolaire des enseignants). Dans cette configuration, les enseignants interviennent comme des « héritiers » (Bourdieu, 1965), des « produits » du social, du milieu familial, du contexte scolaire, et de leur vécu (De Gaulejac, 1987). Dans les situations d'interactions avec le Champ d'interventions, l'enseignant communique en se référant à ce qui l'a édifié, et qui se traduit par ses intentions (Boudon, 1979).

Fort de cet héritage et de son vécu scolaire, nous avons fait l'hypothèse que dans ses interactions, l'enseignant n'est pas réellement seul lorsqu'il est en relation avec le Champ d'interventions, son interlocuteur certes, mais aussi son univers de référence (ce qui a participé à son élaboration). Ainsi nous avons observé que lorsque des enseignants défendent un point de vue, lorsqu'ils s'accrochent à des idées, lorsqu'ils s'engagent, s'impliquent, ils se réfèrent à leurs P.A.S., et à ceux qui ont contribué à la formation de ces P.A.S. Ainsi ce n'est pas qu'en leur nom, mais aux noms de tous ceux qui ont influé sur leur construction. Au regard de ces influences lorsque les enseignants s'engagent, s'impliquent, ou s'opposent, ils le font en fonction (ou à cause) de tous ceux qu'ils ont aimés. Tous ceux en qui ils ont cru. Tous ceux qui les ont fait souffrir. Tous ceux qui les ont humiliés. Tous ceux qui leur ont laissé des traces plus ou moins agréables de l'expérience d'apprentissage. Tous ceux qui

ont partagé leur sort. En résumé tout ce qui a contribué à la formation de leurs P.A.S. et qui se rejoue, se réactualise dans l'activité, sa mise en œuvre. Dans cette configuration, nous en avons déduit que chaque enseignant est habité dans ses interactions, ou encore lorsqu'il intervient dans le Champ d'interventions (à l'égard les apprenants, de l'organisation, des familles des apprenants, des collègues).

Ainsi selon les singularités des P.A.S., les enjeux de l'enseignant, nous avons mis en évidence des typologies selon les perceptions de l'activité. Les enseignants apparaissent tantôt comme des héros solitaires, bravant les éléments de façon plus ou moins frontale. Tantôt comme des enfants, manifestant leur Ça. Le rapport à la discipline (l'attachement à l'objet scolaire, à ses enseignants) vient se confronter aux désintérêts des apprenants, et à l'absence de reconnaissance de sa compétence par l'organisation. L'enseignant dans son rapport ludique, valorisant son ego, ne supporte pas la contradiction, la remise en question de son plaisir. Tantôt aussi comme un Parent normatif en référence à l'analyse transactionnelle, où dans les trois instances composant les états du moi (Parent, adulte, enfant). L'état Parent veut mettre de l'ordre dans le désordre (ici les dysfonctionnements de l'organisation, les finalités changeantes de l'Enseignement agricole, le management de l'organisation à l'égard des enseignants, manifesté par l'absence de soutien). Tantôt avec son Moi ou dans l'analyse transactionnelle, l'instance Adulte qui peut composer entre ce qui constitue ses P.A.S., par-delà son identité professionnelle, et ce qu'il perçoit du Champ d'intervention (sa complexité, le chaos).

Ces conjectures présentant différents scénarii, nous ont fait penser à deux modèles développés sur l'origine des conduites des individus dans leur activité professionnelle. Le modèle que Henri Laborit a exposé dans le film d'Alain Resnais « Mon oncle d'Amérique »(1980), et où l'individu s'identifie à des membres de la famille, ou des enseignants, ou des héros de cinéma, littéraires, auxquels il associe des objets libidinaux, narcissiques, symboliques. Cette attraction sera telle qu'il va l'incarner et l'interpréter comme un rôle professionnel, dans son rapport aux autres (relations de couple, de travail) et à la vie (projet de carrière, types de métier, attitudes). Lorsque ce modèle est remis en question en particulier dans son activité professionnelle, l'individu se sent tiraillé entre ses idéaux et la réalité du contexte professionnel, ses croyances, ses perceptions et les contraintes, les obstacles que lui oppose l'organisation de travail. Ce tiraillement traduit sa difficulté à lâcher ses identifications, et sera à l'origine de somatisation débouchant sur des maladies.

Le second modèle renvoie aux travaux de Vincent De Gaulejac (1996) sur le rapport à ses origines sociales, et le sentiment de honte liée aux origines sociales. L'individu veut sortir de la condition sociale de ses parents, seulement il s'agit de ses parents pour lesquels il a de l'affection. Évoluer

professionnellement, socialement, faire des études supérieures et assumer ses origines, tel est le dilemme qui pousse l'individu à s'investir d'un côté, et de l'autre à vouloir rompre le lien familial, ou à entretenir un mal-être dans la difficulté de rompre ou d'assumer ses origines.

4.7 – Liens entre P.A.S. et souffrance au travail

Venons-en à la question du mal-être, de la souffrance au travail. Dans l'introduction de notre objet de recherche, nous avons évoqué deux situations possibles comme pouvant être à l'origine du mal-être, de la souffrance au travail. Celles évoquées par Dejours et Pezé, et qui dénoncent en particulier des conditions de travail délétères dans la mise en œuvre de l'activité et dans les rapports à la hiérarchie. Celle aussi qui renvoie au vécu scolaire des enseignants (Las Vergnas, Schwartz, Rigout, Charlot,...), en particulier aux rapports aux objets scolaires et qui se manifestent sous forme de réminiscences à l'égard d'apprentissages, de leurs effets : perception de soi (estime de soi, capable vs incapable).

Dans les résultats, nous avons vu que les conditions de travail peuvent être à l'origine d'un mal-être et influencer sur le rapport des enseignants à leur activité. Lorsque l'organisation, les familles des apprenants sont suspicieux à l'égard des enseignants, remettant en particulier en question leurs compétences. Et pour la catégorie d'enseignants la plus âgée, lorsque les référents idéologiques qui étaient l'Enseignement agricole changent ou deviennent plus flous. Lorsque pour la génération intermédiaire le Champ d'interventions (organisation, familles des apprenants) remet en question les modèles incarnés par leurs parents, leurs professeurs. Pour les plus jeunes, lorsque l'organisation ajoute d'autres tâches à celle d'enseigner.

Néanmoins, les résultats de notre recherche indiquent que ces conditions ne constituent pas la cause déterminante du mal-être des enseignants, tout au plus elles apparaissent comme l'élément déclencheur ou révélateur d'un mal-être pour certains plus profond ou latent, et que nous avons repéré dans les témoignages en particulier dans ce qui constitue leurs perceptions des apprentissages scolaires.

En effet dans les composants de leurs P.A.S., nous avons relevé des situations, un mécanisme le Basculement qui produisent, ou sont à l'origine de mal-être : la forme d'un encadrement (plus ou moins humiliant), des origines sociales, des événements durant la scolarité (deuils, acculturation), des conflits familiaux, parents enseignants. Quelles que soient l'expérience, les conséquences, comme par exemple les effets du mécanisme de Basculement, elles ont atteint aussi bien le physique que le psychisme de l'enseignant. Dans ce cas nous avons montré qu'il peut exister un lien entre apprentissages scolaires et souffrance dans l'activité professionnelle, si des situations

professionnelles viennent réactiver ce mal-être ou les effets du mal-être scolaire. En particulier si l'enseignant s'est identifié à ce mal-être, au point qu'il devient le mal-être : « Je suis l'intrus, « la faille, « la dilettante ». Mais nous avons aussi mis en évidence que les perceptions des apprentissages relèvent non seulement du vécu scolaire des enseignants, de leur encadrement (leurs messages), mais aussi la façon dont les enseignants ont intégré, « digéré » ces expériences, ou transformé. Certains se sont engagés à réparer la situation, le rôle, leur place sociale.

Nous avons vu aussi que les P.A.S, forment un édifice singulier. Chaque enseignant a élaboré ses perceptions des apprentissages (groupes d'éléments, composants, polarités, incidences) en fonction de plusieurs situations, circonstances, périodes. Nous avons vu enfin que lorsque l'édifice constituant les P.A.S. a été bâti sur un rapport narcissique à l'objet disciplinaire, sa remise en question dans le contexte professionnel peut être vécue comme une souffrance.

Les autres composants constituant l'Identité professionnelle comme les idéologies se référant aux valeurs de l'enseignant et participant à son étayage, peuvent aussi être à l'origine d'une souffrance au travail si ces composants sont occultés par l'organisation de travail.

Ainsi si l'édifice constituant les P.A.S. a été élaboré sur des souffrances (événements familiaux, conflits famille école, acculturation, ou un obstacle dans l'orientation, ou un renoncement à des projets, une rupture), nous pouvons penser que les conditions de travail délétères peuvent venir résonner dans l'édifice. Pour certains enseignants, elles peuvent le fragiliser, en réactivant un de ses composants (Effets psychiques, interactions conflictuelles, obstacles dans l'orientation, Basculément). Le rapport à l'activité peut alors se focaliser sur la réminiscence de cet élément composant des apprentissages scolaires.

A l'inverse nous avons observé que pour des enseignants qui ont subi des situations de répression physique, psychique durant leurs apprentissages (pression en Prépa, compétition, humiliation, coups, ...), des conditions matérielles spartiates, et qui y ont résisté parce que leur environnement (camarades) ont vécu les mêmes situations perçues comme faisant partie des apprentissages, les conditions de travail délétères sont perçues comme des situations « familières ». Aussi elles ne remettent pas en question leurs P.A.S. Le mal-être, la souffrance au travail n'est rien ou moindre en comparaison du vécu scolaire auquel ils ont dû, ou su faire face, certains y ont survécu.

Enfin la singularité des P.A.S. des enseignants a aussi mis en évidence leur individualité. Situation que nous avons retrouvée dans le rapport à leur métier focalisé sur leur discipline, ou la description d'enseignants évoquant leurs collègues comme des enseignants autocentrés, pas solidaires. Nous pouvons en déduire que les liens entre mal-être au travail et apprentissages scolaires peuvent aussi se situer dans ce positionnement exposé. L'enseignant se trouve seul à répondre à un contexte professionnel plus ou moins éprouvant en particulier par ses conditions de travail, et par ses attentes

à l'égard de l'enseignant.

En conclusion, nous pouvons répondre dans l'affirmative à la question du lien entre apprentissages scolaires de l'enseignant et le ressenti d'un mal-être, voire de souffrance au travail. Le mal-être dans le rapport de l'enseignant à son activité apparaît quand ses P.A.S. sont remises en question. C'est-à-dire ce qui est à l'origine de son Identité professionnelle, son rapport à sa discipline (libidinal, ses modèles), ses Idéologies, voire le Métier. Il y a aussi un lien entre souffrance au travail et à ses P.A.S., quand il y a eu souffrance dans ses apprentissages scolaires (formes d'encadrement et mécanisme de Basculement). Il y a lien aussi entre souffrance dans l'activité et P.A.S., quand l'édifice de ses perceptions des apprentissages est déstabilisé, voire démonté, « démoli ». C'est-à-dire quand les interventions du Champ (l'organisation, les parents des apprenants en particulier), remettent en question un élément de l'édifice des P.A.S. de l'enseignant, voire l'ensemble de l'édifice. Enfin les conditions de travail délétères de l'organisation influent sur le mal-être au travail de l'enseignant quand elles résonnent sur les P.A.S. de l'enseignant, qu'elles soient positives ou négatives. C'est dans leur émergence, leur remise en question que la souffrance apparaît.

Conclusion générale de la thèse

Nous voici donc à la fin de notre exposé et pour lequel nous allons rappeler l'essentiel de ce qui est à retenir de ce travail. Puis nous évaluerons la méthode. Enfin nous proposerons quelques pistes de recherche sur les suites à donner à cet objet étudié.

Le projet de cette recherche a été de voir s'il existait des liens entre le rapport à l'activité de l'enseignant et ses apprentissages scolaires, le cas échéant s'il y avait un lien entre mal-être au travail et perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant. Aussi nous avons cherché où pouvaient se situer ces liens. Quels pouvaient être les situations, les mécanismes opérant sur ces liens ? Enfin quels pouvaient être les effets sur le rapport à l'activité, en particulier en termes de bien-être, mal-être mais aussi de conduites (implication, engagement, soumission...) ?

1 - Les liens entre P.A.S. et P.A.P.

Nous retiendrons que les perceptions de l'activité de l'enseignant mettent en scène des situations de composition, de négociation, voire de confrontation entre ce qui constitue ce que nous avons qualifié d'Identité professionnelle de l'enseignant et ce qui constitue le Champ d'interventions. L'Identité professionnelle est caractérisée par la discipline enseignée, les idéologies de l'enseignant, le métier d'enseigner. Le Champ d'interventions est composé des apprenants, de l'organisation, des collègues enseignants, de l'environnement social. Les situations de composition s'élaborent à partir de ce qui constitue les perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant et son désir de les reproduire dans les situations de transmission en particulier les composants de sa discipline. Les situations de négociation s'effectuent à partir des concessions mutuelles entre les perceptions des apprentissages scolaires des enseignants et celles des apprenants. Les situations de confrontation se manifestent sous formes de clivages entre les P.A.S. de l'enseignant et celles du Champ d'interventions. Les clivages mettent en évidence des enjeux et des finalités différents entre l'enseignant et le contexte professionnel. Les possibilités de composition, de négociation et les risques de confrontation, vont induire les formes d'implication, de soumission de l'enseignant dans son activité. C'est-à-dire que l'enseignant se soumet et s'implique quand il peut laisser libre court à ses perceptions des apprentissages scolaires, mobilisant ses attachements narcissique, libidinal, et des modèles renvoyant à un idéal type, à la chose familière. C'est-à-dire que l'enseignant reproduit son vécu. A l'inverse l'enseignant ne s'implique pas ou se soumet avec « contentieux » à ce qui

constitue le Champ d'interventions, quand ses perceptions des apprentissages scolaires, leurs singularités sont occultées. Quand il doit y renoncer. Le contentieux peut ne pas s'exprimer, rester dans l'ombre tant que l'enseignant n'est pas dans des situations à risque, comme par exemple la perte de son édifice correspondant à ses perceptions des apprentissages scolaires singulières. Enfin les résultats ont aussi mis en évidence la solitude de l'enseignant dans son fonctionnement, ou sa situation isolée dans l'organisation, caractérisée en particulier par peu ou absence de relations, de partages de pratiques entre collègues. Cette situation vient en écho avec ce qui caractérise les perceptions singulières de ses apprentissages scolaires, et où chacun les vit comme une expérience qui les différencie, les singularise des collègues et du Champ d'interventions.

Les apprentissages ont été catégorisés « scolaires » car ils ont été appris, appréhendés dans l'univers scolaire, qu'ils soient formels, informels, non formels. La singularité dans ce qui constitue les perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant est composée d'objets disciplinaires, de formes relationnelles (modèles, conflits), de systèmes idéologiques, de projections de l'enseignant quand il était apprenant plus ou moins définies, de bien-être, mal-être, d'aptitudes plus ou moins déterminées, d'évaluations de l'expérience scolaire positives, négatives. Cet ensemble est singulier car il est propre à chaque vécu d'enseignant, dépend de son environnement (famille, professeur), et des périodes d'apprentissage. Périodes qui sont décrites par les enseignants par leurs messages idéologiques promus par la société au moment de sa scolarité. Le vécu scolaire est déterminé par l'environnement (famille, professeurs) de l'enseignant dans la position d'enfant, d'apprenant, et qui influe sur ses choix (orientation filières, objets disciplinaires), ses aptitudes (capable, incapable dans un type d'apprentissage (manuel, intellectuel,...), son rapport aux objets disciplinaires (intérêt, désintérêt). A l'issue d'apprentissages scolaires ou de la fin du cursus scolaire plus ou moins heureux, linéaire, l'enseignant a élaboré une forme d'édifice constitué d'éléments composant ses perceptions des apprentissages scolaires. Cet édifice témoigne du vécu scolaire, et dans les effets de ces apprentissages, il implique le psychisme, le physique de l'enseignant. Parmi les éléments qui ont contribué à la formation de l'édifice, nous avons identifié deux composants qui ont infléchi sur sa structure en terme en particulier de reconnaissance de sa valeur (estime de soi). L'élément Relations pour l'ensemble des enseignants, et le mécanisme de Basculement pour quelques un d'entre eux. L'élément Relations et le mécanisme de Basculement ont marqué, voire modifié de façon irréversible la façon de percevoir des apprentissages en général, et des apprentissages scolaires en particulier de l'enseignant. Le Basculement a impacté la perception psychologique et physiologique de l'enseignant, et a produit un clivage intra-psychique (traumatismes d'apprentissages : humiliation, acculturation, événements graves : deuil). Le clivage correspond à une rupture dans le

fonctionnement psychique de l'enseignant, quand il était apprenant. A l'issue de la situation de cette expérience, l'enseignant incarne le Basculement, il s'identifie à la transformation, au mal-être. Le Basculement peut être à l'origine de la formation d'un faux-self (Winnicott, 1970 ; Perls, 1951). L'enseignant de façon consciente ou inconsciente, s'est créé un système de réponses à son environnement, une façade (Goffman, 1973), un discours, des attitudes. Lorsque l'enseignant est confronté à des différences de P.A.S. dans son activité professionnelle (avec l'apprenant, ou l'organisation de travail), mettant en jeu les effets de son Basculement, cela produit un mal-être au travail, provoqué autant par les conditions de travail plus ou moins délétères (inhérentes au Champ d'interventions), que par la résurgence du Basculement ou de ses effets, voire la remise en question du faux-self.

Les liens entre l'activité de l'enseignant et ses P.A.S. s'expriment dans la réminiscence de perceptions, de vécus scolaires, de pratiques, et de reproduction de modèles. Concrètement l'enseignant reproduit ce qui lui a été bénéfique, ou l'enseignant revisite ce qui l'a fait souffrir, ou encore est en conflit avec le Champ d'interventions car il remet en question ce qui est à l'origine de ce que nous avons qualifié d'Identité professionnelle, qui elle prend ses origines dans ses P.A.S. C'est lorsque l'enseignant revisite des expériences douloureuses de ses apprentissages scolaires dans la mise en œuvre de son activité, ou lorsque l'organisation de travail, les parents des apprenants remettent en question son édifice des P.A.S., que l'on observe un lien entre P.A.S. et souffrance au travail.

2 - Limites de la recherche

Les limites de cette recherche se situent dans l'absence de vérifications de chaque hypothèse mise à jour durant l'étude. En effet, nous n'avons pas testé (sur un échantillon par questionnaire par exemple), les hypothèses qui sont apparues tout au long de l'exploration, comme les effets du Basculement, ou des corrélations entre des perceptions singulières des apprentissages scolaires (événement durant les apprentissages) et des perceptions singulières de l'activité (focalisation sur une tâche), ou encore la situation isolée de l'enseignant dans son activité et la singularité de ses P.A.S., ou la place du modèle, l'impact du legs, du don (entre parent et enfant) sur la formation des perceptions des apprentissages scolaires et le rapport à l'activité enseignement. Et sur le plan de la structure des P.A.S., nous n'avons pas testé l'association édifice constituant la formation des P.A.S. et l'édifice psychique de l'enseignant.

Cependant si ces hypothèses n'ont pas été plus testées que par des comparaisons d'évocations, ou la

mise en évidence de mécanismes opérant, c'est aussi parce que notre projet de départ ne portait pas sur ce type de vérifications. L'objectif était de mettre en évidence les éléments composant la formation des perceptions et les liens entre ces perceptions (apprentissages scolaires dans l'activité enseignement), le cas échéant les mécanismes dans leur formation et dans les liens.

3 - Points aveugles dans l'étude

Nous relevons trois éléments sur les perceptions de l'activité professionnelle qui restent peu ou pas développés dans notre objet de recherche : l'évolution de l'Institution Enseignement agricole ; la situation d'isolement des enseignants ; la place des camarades de classe dans la formation des P.A.S.

-- L'organisation scolaire (le Lycée agricole) a été évoquée à travers le prisme (perceptions) des enseignants et plutôt de façon négative, portant en particulier sur les divergences dans les finalités des apprentissages scolaires, ou la remise en question de la compétence des enseignants. Mais nous n'avons pas beaucoup développé ce que nous avons évoqué dans le contexte de la recherche, soit l'évolution de l'Enseignement agricole en particulier ses changements de directions dans les formations proposées moins spécialisées plus générales, et qui influeraient sur les situations professionnelles des enseignants. Ceci peut-être parce que ce point a été évoqué uniquement par des enseignants les plus âgés, en effectuant par exemple des comparaisons entre un avant leur début dans l'activité d'enseignement dans l'Enseignement agricole (années 70) et un après la situation actuelle de cet enseignement (changement de finalités, de publics). Les autres catégories se sont plutôt centrées sur la capacité de l'organisation à prendre position entre l'enseignant et les apprenants, l'enseignant et les familles des apprenants (autrement dit il est plus question ici de management). Elles ne se sont pas référées à l'histoire de l'Enseignement agricole en particulier sur les messages idéologiques véhiculés.

De façon générale, les écarts de perceptions ne portent pas sur un enseignement en évolution mais plutôt sur des différences entre finalités des apprentissages scolaires des enseignants et celles de l'établissement scolaire. Il est plus question de système de valeurs qui s'opposent et de défaillance de management. L'aspect culture d'entreprise inhérente à l'histoire de l'Enseignement agricole semble ne pas avoir de prise sur les enseignants en particulier sur la génération intermédiaire et des plus jeunes.

- La situation, ou position solitaire de l'enseignant dans l'organisation reste un questionnement pour nous, et qui nous pensons se situe au-delà des raisons des différences dans les perceptions des

apprentissages scolaires. C'est-à-dire que ce n'est pas uniquement son rapport singulier aux objets scolaires établi à partir de bonnes ou de mauvaises rencontres, d'expériences, et qui influent sur sa situation d'isolement. Nous faisons l'hypothèse que cette attitude solitaire peut avoir comme origine la façon dont a été dispensée les apprentissages scolaires durant la scolarité. Dans les témoignages les enseignants évoquent les priorités de leur encadrement durant leur formation scolaire. Privilégiant les résultats du sujet apprenant, le mettant devant une obligation de démontrer, de prouver ses aptitudes en particulier celles qui sont reconnues par l'Institution scolaire, et par conséquence excluant ses propres aptitudes, en particulier celles développées en amont de son entrée en milieu scolaire, ou propres à sa sensibilité.

Cette situation d'apprentissage a poussé l'individu dans sa position d'apprenant, puis d'enseignant à se couper d'une partie de ce qu'il est (clivage), dans la mesure où elle n'est pas prise en compte, (ses son rapport singulier à l'apprentissage) pas reconnue par son environnement. D'autres raisons peuvent venir se conjuguer à cette situation d'absence de reconnaissance du sujet dans ses particularités. Nous faisons l'hypothèse que l'absence d'écoute de la situation personnelle du sujet qui nous l'avons vu pour certains quand il s'agit d'événements familiaux (divorce des parents, chômage, ou décès) par exemples, viennent l'absorber, conforter ce positionnement solitaire, et qui a pour effet de le rendre peu réceptif, ou moins disponible aux objets scolaires, aux situations d'apprentissage façonnés (leurs perceptions), dispensés par l'Institution scolaire. L'organisation aussi a été vécue par des enseignants comme un lieu insécurisant, et a développé des peurs, de la méfiance à son égard. Ce positionnement solitaire peut constituer l'indicateur d'une sourde revendication de l'altérité du sujet, voire de sa souffrance lors de la période scolaire, ou simplement la manifestation d'une conduite individualiste que l'enseignant a intégré comme faisant partie du processus d'apprentissage scolaire. L'origine de la situation peut rester enfouie une fois le sujet entré dans la vie active, mais peut resurgir lorsque celui-ci se trouve en particulier dans la non-écoute de ses besoins, de sa singularité, ou des efforts qu'il a consentis en dissimulant sa souffrance. Cette situation d'acteur solitaire, cette attitude pourraient faire l'objet d'investigation.

- Un autre point porte sur la place des camarades de classe dans la formation des perceptions des apprentissages scolaires. Dans les témoignages des participants sur l'expérience scolaire, il y a peu d'évocations de camarades (4 témoignages sur 60) répartis sur les trois générations. Pour les plus âgés, les camarades sont ceux qui ont vécu les mêmes conditions en particulier, être en groupe pour aller à l'école, « les plus grands tenant la main des plus petits ». Les conditions douloureuses de l'internat mais qui sont partagées par tous. Pour la génération intermédiaire, il est question de compétition à l'université, en classe de Prépa et de bagarres dans la cour de récréation. Pour les plus

jeunes, ce sont des bagarres au Collège, des choix de filière en fonction des choix du copain. Nous pouvons nous interroger sur le rôle des camarades dans la formation des perceptions des apprentissages scolaires des participants, dans le rapport aux objets scolaires. Dans cette configuration, nous pouvons nous interroger aussi sur le lien entre relations distancées avec les collègues enseignants et peu d'évocations des camarades de classe. Les conduites individualistes, le positionnement isolé dans l'organisation de travail seraient-ils le reflet de situations plus ou moins socialisantes dans la période scolaire ? C'est le lien social ici qui est interrogé dans la formation de la perception des apprentissages scolaires dans le contexte scolaire, comme ensuite dans le contexte professionnel. Nous avons évoqué le lien social comme composant des apprentissages scolaires (l'élément Relations), mais nous ne l'avons pas étudié sous l'angle des relations entre camarades comme influant sur les perceptions, ou comme déterminant le rapport des enseignants à leurs collègues dans la situation professionnelle.

4. La méthodologie

4.1. Terrain et population

Le Lycée agricole s'est révélé un terrain d'étude favorable à l'objet de notre recherche, dans le sens où nous avons été bien reçue, que cela soit du point de vue du projet de la recherche (influence ou pas de l'organisation sur les perceptions de l'activité par exemple), de l'accueil des Chefs d'établissement, des infrastructures mises à notre disposition pour effectuer les entretiens, comme aussi du point de vue de la participation des enseignants.

Sur la participation, les enseignants étaient tous volontaires et leur implication dans les entretiens a été totale. Ils montraient un désir de témoigner sur ces bonnes et moins bonnes expériences, d'exprimer des dysfonctionnements, leur position plus ou moins difficile dans l'activité d'enseignement, dans l'organisation (le Lycée agricole). Nous avons été aussi touchée par leur confiance à raconter des situations personnelles, parfois des souffrances. Cette volonté de parler, de s'impliquer nous a fait penser au site mis à leur disposition par l'ENFA (école de formation des enseignants) durant trois ans, et qui a répondu à un réel besoin de s'exprimer sur le métier. Nous pouvions aussi relever un paradoxe entre d'un côté nos observations sur la position isolée de l'enseignant et que nous avons décrite comme étant de son fait, et où il n'était pas porté à communiquer sur ses pratiques entre collègues. Et où dans le récit de ses expériences scolaire

professionnelle, il y avait un désir de témoigner, un besoin de communiquer sur le métier. Ce qui n'était pas partagé par le groupe d'enseignants dans la relation professionnelle, semblait nécessiter un tiers (l'enquêteur) pour l'exprimer.

4.2- Le choix du récit de vie

La méthode du récit de vie s'est avérée pertinente à bien des égards. Le récit de vie permettait de personnaliser les témoignages, d'impliquer les participants d'une part, et d'élargir les perspectives de la recherche d'autre part, dues en particulier à la diversité et la richesse des vécus des participants. Il nous permettait aussi d'observer les liens entre les deux perceptions des enseignants, de voir la progression de leur raisonnement. Dans une approche compréhensive, notre intention a été de saisir ce que les enseignants veulent en dire, décrire, veulent faire comprendre. Leur sens est devenu notre sens, c'est-à-dire que c'est leur récit qui fait sens, et nous a informée sur notre objet de recherche : l'effet de leurs apprentissages sur leur rapport au monde et au soi, la composition de ces apprentissages et leurs spécificités sur les effets ressentis par les enseignants, la reproduction de ces apprentissages dans l'activité, l'impact des événements, des effets des apprentissages scolaires dans le rapport à l'activité d'enseignement. Enfin l'approche compréhensive de concert avec l'approche phénoménologique (centrée sur les indices), nous ont « empêchée » d'exclure a priori une direction, un sens, des formes de perceptions, des événements. Tout était recevable, il s'agissait pour nous de catégoriser, de classer, de mettre en évidence les liens que l'enseignant établissait, ou d'établir des liens entre les composants influant sur la formation des perceptions des apprentissages et de l'activité.

4.2.1 - Le traitement des données recueillies dans les témoignages

Nous avons remarqué dans nos lectures, que pour le traitement des données recueillies dans les récits de vie, les méthodes variaient autant que les courants qui l'utilisent : Anthropologie, Psychologie, Histoire, Sciences de l'éducation, Littérature, Sociologie. Pour notre recherche, nous avons choisi de constituer un dispositif pluridisciplinaire. Nous avons opté pour deux démarches et plusieurs techniques de traitements des données. Une approche était centrée sur le sujet : la démarche compréhensive (Kaufman ; Bertaud) qui nous permettait d'appréhender la réalité des participants témoignant sur leurs expériences de vie scolaire et professionnelle. Une autre centrée sur l'objet d'étude l'approche phénoménologique (Perls ; Merleau-Ponty ; Boudon). C'est-à-dire que nous nous sommes focalisée sur les indices, en particulier sur les réactions (Merton ; Boudon) des

enseignants durant les entretiens, et le repérage de similitudes de références, interférences, interactions (Simmel ; Crozier) entre les deux expériences par exemples. Une fois les récits retranscrits, nous avons procédé à une décomposition de chacun, de la thématique aux thèmes, des thèmes aux mots, des liens entre thèmes, entre mots, puis repéré les fréquences d'apparition, les polarités.... , les conduites dans l'activité professionnelle enseignement.

Le repérage par indice nous a aidée à effectuer un décryptage de chaque récit : la récurrence des évocations, les places des événements, des transactions, des interactions, du social (conjoncture), des expériences, des réactions des participants : la sémantique utilisée, des dynamiques stoppées (projets, choix stoppés, les positions (valeurs, croyances). Cette approche nous a permis d'envisager plusieurs pistes en particulier dans ce qui contribuait à leur composition, ce qui influait sur cette composition, et les différents effets sur le sujet (enseignant) dans ses relations, interactions avec l'environnement professionnel, que nous avons qualifié de Champ d'interventions. Nous avons pu aussi mettre en évidence des processus inhérents à chaque histoire, c'est-à-dire une situation, un mécanisme en entraînant un autre. Les processus par leurs effets ont déterminé un itinéraire, une histoire de vie. Les situations, des relations, le mécanisme de Basculement ont illustré ces déterminismes dans les choix, les orientations que des enseignants ont pu engager en particulier dans leur activité d'enseignant, et dans leurs modes de réactions.

4.3 - Le choix des variables

Dans la description de la population étudiée, sur les données les caractérisant, le genre, l'âge, l'origine sociale, le niveau d'études, nous avons pris en compte l'âge des participants reflétant des périodes d'apprentissage et d'activité. Les origines, le niveau d'études ont été prises en compte quand des participants y ont fait référence. Dans les récits nous n'avons pas eu de données (d'évocations) caractérisant un genre plutôt qu'un autre.

Comme nous l'avons exposé dans la partie résultats, nous avons établi trois catégories en fonction de la période d'apprentissage des enseignants (23-34 ans, 35-48 ans, 49-60 ans). Ces catégories d'âges nous ont donné une indication sur les tendances issues de leurs périodes d'apprentissage et d'activité. Ainsi les plus âgés se sont plus attachés à des formes idéologiques propres à leur période d'apprentissage (apprentissage associés à ascension sociale). La génération intermédiaire s'est plus référée aux idéologies véhiculées par ses modèles représentés en particulier par des professeurs durant leur scolarité. La plus jeune génération a plus fait référence à ses besoins d'emploi, et qu'elle a associés aux finalités des apprentissages scolaires. Dans les résultats, les distinctions sont aussi nombreuses que les similitudes (origines du rapport aux apprentissages : encadrement, aptitudes

plus ou moins reconnues ; élaboration d'un édifice des perceptions et de soi plus ou moins stables ; tendance à l'individualisme, à l'isolement).

5 - Le croisement de méthodes dans le traitement des données

Le croisement de plusieurs méthodes, techniques pour le traitement et l'analyse des données, a été mis en œuvre pour observer les informations sous plusieurs angles : l'aspect descriptif, constitutif, réflexif, stratégique des éléments identifiés.

L'analyse phénoménologique interprétative dans les phases de décomposition des thématiques nous a permis d'effectuer un repérage axiologique (tendances des discours des participants). La démarche d'analyse des représentations sociales nous a amenée à prendre en compte les aspects objectivation et ancrage des éléments constituant les perceptions, et leur hiérarchisation. Les uns constituant le noyau des perceptions, les autres les éléments périphériques qui influent sur ces perceptions. Dans l'analyse de contenu nous avons repéré les polarités des perceptions des apprentissages et de l'activité. Enfin nous avons utilisé l'analyse stratégique pour repérer les jeux d'acteurs en fonction de leurs perceptions, de leurs intentions, et établi des typologies d'enseignants, et ceci en lien avec l'observation sur ce qui participe au rapport à l'activité, comme la perception des apprentissages scolaires.

5.1- Les perceptions plutôt que les représentations sociales des enseignants

Nous avons choisi d'étudier l'objet de la recherche sous l'angle des perceptions plutôt que des représentations sociales. Lors des entretiens exploratoires, nous avons été confrontée à quantité de perceptions mettant en évidence, comme précisé plus haut, des effets sur le physique et le psychisme des enseignants. Dans ce qui émergeait des perceptions, il y avait des représentations sociales, c'est-à-dire une façon de voir le monde et qui se traduit par le jugement et l'action, un ensemble de connaissances, d'attitudes, de croyances, de normes sur les apprentissages scolaires, sur l'activité, et sur des modes relationnels (Rouquette, 2003). Mais il y avait aussi des composants sensoriels (5 sens), sensible (émotions à l'égard du vécu, d'acteurs). La perception semblait venir en amont de la représentation, car la perception incluait les représentations mais pas l'inverse (*Cf/Cadre théorique*). Nous avons défini la perception par ce qu'elle engage, mobilise, c'est-à-dire autant ce qui relève du corps (sensations, manifestations), que ce qui relève du mental de l'individu (aspect cognitif, évaluatif par exemples). Ainsi lorsque les enseignants ont évoqué de la souffrance, ils ne se sont pas limités à des descriptions, mais aussi les ont accompagnées de réactions

physiques, émotionnelles. Dans ces expériences narratives, les représentations ont constitué des expressions parmi l'ensemble des perceptions des enseignants.

Enfin l'étude des représentations sociales sur une population composée de soixante enseignants paraissait réductrice, en particulier du point de vue de la Psychologie sociale. Il aurait fallu partir de composants des perceptions pour aller ensuite les vérifier par des questions, voire des observations et donc sous une forme expérimentale pour étudier un, ou des points précis. Mais nous n'avions pas dans les entretiens exploratoires des hypothèses solides pour les étudier, comme par exemple ce que nous avons mis à jour à l'issue de l'étude, la place du modèle dans la formation de la perception des apprentissages scolaires et son rôle dans le rapport à l'activité.

Nous avons donc utilisé la démarche d'étude des représentations sociales, c'est-à-dire commencer par l'objectivation des éléments, puis trouver leurs ancrage, avant de saisir leur influence, ou leur place dans le système de perceptions des apprentissages scolaires, ou de l'activité.

Pour procéder à l'objectivation nous sommes partie des thématiques identifiées sur les perceptions et de leurs composants, et ceci pour chaque récit des participants. Nous avons ensuite pris en compte leur fréquence et leurs liens. Nous avons relevé ce qui était semblable à l'ensemble des participants et ce qui était différent. Parmi ces différences, nous avons relevé ce qui était commun à des générations d'enseignants. Dans ce qui constitue les éléments, les composants semblables, nous pouvions établir un noyau de la perception des apprentissages scolaires, comme celui de l'activité professionnelle. Le noyau pour l'objet de recherche correspondait à ce qui était commun au groupe, ou à une catégorie d'âges. Il a été alors intéressant pour notre objet de recherche de mettre en évidence les convergences ou divergences entre ce qui pouvait constituer des noyaux des perceptions. Dans ce qui influait sur leur composition, il a été aussi intéressant de comparer si il y avait un lien entre les deux perceptions. Par exemples, si l'encadrement familial avait eu un rôle dans la formation de la perception des apprentissages scolaires, puis dans ce qui contribuait à la formation de la perception de l'activité. Si les idéologies « véhiculées » par un parent influaient dans le rapport de l'enseignant à son activité.

Pour conclure enfin sur cette partie, nous avons essayé de montrer, démontrer les liens entre ces deux perceptions (apprentissage scolaires et activité enseignement), mais cela n'a pas été aisé en particulier à cause de la quantité de données recueillies. Il était difficile de répondre à la question du lien entre P.A.S. et P.A.P., sans que cela ait l'apparence dans la phase de décomposition des éléments, d'une « usine à gaz » dans le traitement des données. Aussi pour illustrer des liens, des corrélations, les mécanismes opérant entre ce qui fait ces liens entre ces deux perceptions, nous avons choisi de présenter des cas.

6 - Les perspectives de la recherche

6.1 - La place du Modèle et des idéologies

Parmi ce qui mobilise des enseignants dans l'exercice de leur activité, nous avons observé la place des idéologies qui ont circulé durant leur période d'apprentissages scolaires, ainsi que la place des modèles représentés par leur encadrement (familial, scolaire) et qu'ils ont imité, adopté dans leur rapport aux apprentissages scolaires, mais aussi dans leur façon d'exercer leur activité. Dans cette façon de porter les idées, façon d'exercer, l'enseignant apparaît comme être le sujet loyal à ce qui l'a édifié, formé. A l'inverse lorsque dans son activité il ne peut plus dispenser ses idées, incarner ces modèles, il le vit comme une trahison. Il serait intéressant d'approfondir la place de ces composants en l'étudiant par exemples juste sur une catégorie (génération), ou sur un contexte d'apprentissage (types d'établissement), ou encore en comparant leurs effets entre une population d'enseignants et une population d'apprenants.

6.2 - Le mécanisme de Basculement, un outil de veille, de prévention

Le mécanisme de Basculement nous paraît être une piste à explorer car il a été déterminant pour des enseignants dans la formation de leurs perceptions des apprentissages scolaires. Qu'est-ce qui se passe dans cette rupture, manifestée entre un avant et un après (une succession d'événements marquants, ou une épreuve) ? Pour quelles raisons cela constitue un choc pour certains sujets et pas pour d'autres ? Quelles informations pourrait-on extraire de plus sur le Basculement (références, vécu, principes dans le mécanisme) ? Quels effets sur l'existence du sujet (rapport à soi, à autrui), sur le rapport à l'activité professionnelle) ?

Dans une perspective de formation en initial ou en continue, le repérage de Basculement peut apporter des réponses sur ce qui fait obstacle à un apprentissage. La mise en évidence du mécanisme de Basculement chez le sujet apprenant, peut aider le pédagogue (enseignant, formateur), à diagnostiquer un rapport aux apprentissages scolaires d'une part, et à élaborer des démarches pédagogiques plus individualisées d'autre part. Par exemple dans la formation des adultes, le diagnostic de Basculement pourrait faciliter l'élaboration d'un dispositif de formation plus adapté. Ainsi dans ce que nous avons mis en évidence sur l'origine du Basculement, et qui influe sur le rapport à l'activité, il serait intéressant d'élaborer des tests qui identifieraient la présence de Basculement dans la formation scolaire.

6.3 - La souffrance dans les apprentissages scolaires de l'enseignant, sa souffrance au travail

Dans les témoignages nous avons trouvé des similitudes entre ressentis de souffrance scolaire et de souffrance au travail. La souffrance identifiée dans les apprentissages scolaires était associée à la maltraitance de l'encadrement, à des symptômes à l'issue de situations d'apprentissage, mais aussi à des événements externes au sujet, comme des conflits engageant son encadrement (entre sa famille et les enseignants), des événements. Nous avons mis en évidence parmi les éléments qui peuvent contribuer à la souffrance au travail, la remise en question de ce qui est au fondement de l'édifice des perceptions des apprentissages scolaires des enseignants. Il peut être question de leur rapport narcissique à l'objet disciplinaire, comme aux concessions qu'a consenti l'enseignant durant ses propres apprentissages à son environnement, en particulier sur les choix d'objets d'apprentissage, ou d'aptitude à abandonner au profit d'autres médiatisés par le système social ou scolaire, un métier exercé par défaut et qui a pour origine des renoncements de l'enseignant.

Il serait intéressant de comparer les souffrances scolaire et professionnelle, comme par exemples dans ce qui fait résonance, comme la honte de ses origines sociales, ou Basculement dans les apprentissages scolaires et ruptures dans l'activité professionnelle manifestées par des symptômes, maladies. Il serait aussi intéressant de comparer plus finement que nous l'avons étudié un contexte professionnel décrit comme délétère et une souffrance déjà là (vécu scolaire de l'enseignant).

6.4 - Edifice des perceptions des apprentissages scolaires associé à édifice de soi

Dans la phase de décomposition des éléments constituant les P.A.S. nous avons mis en évidence leurs relations, leur interdépendance, leurs polarités, et leur ordre d'importance (plus ou moins marquants). Parmi ces éléments nous avons identifié des groupes catégoriels, les Effets des apprentissages scolaires ; les obstacles durant le Parcours scolaire ; les Aptitudes (capacité, incapacité) ; les Objets disciplinaires et les méthodes d'apprentissage apportant plus ou moins de plaisir ; les Perspectives (projets) plus ou moins atteintes ; les Systèmes soit l'organisation dans laquelle l'enseignant a effectué ses apprentissages, et le contexte social durant lequel il a acquis ses apprentissages ; les Relations soit l'encadrement (parent, professeur) qui a plus ou moins suivi, ou est intervenu sur les choix d'orientation et sur les objets scolaires, et qui pour certains enseignants, a constitué un modèle (réfèrent idéologique, dans les pratiques, dans son rapport aux apprentissages et à l'acte de transmission). Chaque élément ayant plus ou moins de présence, d'importance a donné une impression d'édifice de perceptions. Les niveaux de présence, d'importance participent à la solidité, à la stabilité de l'édifice. Sa solidité se rapporte au vécu scolaire plus ou moins chaotique.

Sa stabilité présente un niveau d'équilibre, comme par exemple les conséquences des apprentissages scolaires sur la structure psychique du sujet. Nous avons vu dans la partie résultats que chaque enseignant a élaboré cet édifice de façon singulière. Ce qui signifie qu'aucun des enseignants n'a le même édifice. Nous avons vu aussi que l'édifice dans sa structure constitue pour l'enseignant une grille de lecture de son environnement, des apprentissages, de lui-même, mais aussi sa forme de communication. C'est-à-dire que lorsque l'enseignant communique avec son environnement, c'est son édifice des P.A.S. qui constitue son langage. C'est avec ses perceptions d'apprentissages, que cela concerne les effets (rapport à une discipline, sentiments d'échec, de réussite à propos d'une discipline, d'une méthode, d'une aptitude (estime de soi)), que l'enseignant appréhende son environnement. L'édifice étant mis à jour dans ce qui forme les perceptions des apprentissages scolaires, il serait intéressant d'étudier de façon plus précise comment il se manifeste selon les situations, les rencontres. Qu'est-ce qui se manifeste (quels éléments, quels composants), et dans quel ordre ? Une fois la démarche éprouvée sur l'expression de l'édifice, il serait enrichissant de la tester sur d'autres catégories professionnelles (entre son décryptage et son articulation).

Au moment de conclure ce travail, il peut être utile de se rappeler que même si les recherches en Sciences sociales visent à circonscrire, comprendre des objets, la personne dans son état, dans ses conduites et dans son environnement, elles ne peuvent prétendre qu'à l'être des formalisations partielles. Nous avons eu l'ambition de contribuer à cette circonscription, à cette compréhension. Mais nous sommes aussi consciente que ce travail apporte une contribution à une modélisation, et non des vérités incontournables qui enfermeraient chaque sujet dans son discours, un fonctionnement, un état d'être. Il reste et c'est une chance, l'être imprévisible, incontrôlable dans ce qui l'agit, et créateur de son existence. Ce qui laisse de belles perspectives pour le monde de la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.C. 1976. *Jeux, conflits et représentations*. Thèse de Doctorat de l'Université d'Aix en Provence
- Abric, J.C. 1994 *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presse Universitaires de France
- Abric, J.C. (2003). Triangulation et étude des contenus représentationnels. *Méthodes d'études des représentations sociales*, Ramonville Saint Agne : Erès. (pp.14-18).
- Abric, J.C. (2003). Recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J-C. Abric, *Méthodes d'études des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne : Erès. (pp.59-117).
- Abric, J.C. (2003). Méthodes d'analyse des données pour l'étude des représentations sociales. In J.C Abric, *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès
- Anzieu, D. (1995). *Le moi peau*. Paris : Dunod
- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod
- Astolfi, J.P., (1996). *Le paradoxe pédagogique*. Paris : Sciences Humaines, hors série n°12.
- Badiou, A. (2003). *Une école sanctuaire*. Paris : L'école démocratique, site web.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* . Paris : Presse universitaire de France
- Bascle, M., (1998). *Pluri. Interdisciplinarité et enseignement agricole*. Toulouse : ENFA
- Bateson, G. (1962). *A note on the double bind*. Aurora, USA : Family process
- Beauvois, J.L. Joule, R.V., (1998) *La soumission librement consentie. Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Paris : Presses Universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000). *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp.65-73, 75-97, 99-118, 119 – 143). Paris : L'Harmattan
- Beillot, M. (2004). *Organisation et Territorialisation des Etablissements Publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles* p 94-126. Toulouse : Thèse Géographie Humaine
- Benony, H., Charahoui, K. (1999). *L'entretien clinique* (pp.12-24, 61-73). Paris : Dunod
- Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : E.S.F.

- Berdot, P., Blanchard-Laville, C., Bronner, A. (2000). *Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires. Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan
- Berne, E., (1961). *Analyse transactionnelle en psychothérapie*. Paris : Petite bibliothèque Payot
- Berne, E. (1966). *Des jeux et des hommes*. (pp.25-42,44-68). Paris : Stock
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. (p.119-133). Paris : Seuil
- Bernstein, B. (1971, 1975). *Langages et classes sociales*. Paris : Les éditions Minuit
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin, collection 128
- Bezille, H. (2012). *Les apprentissages informels à la rencontre de la formation scolaire*. La Revue Française d'Education
- Bezille, H. (2008). De l'apprentissage formel à l'autoformation. In Lucette Colin et Jean-Louis Legrand, *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos
- Blin, J.F. (1995). *Identités, représentations et pratiques professionnelles des enseignants* (pp.51-79, 80-98). Toulouse Mirail : Laboratoire REPERE CREFI
- Boisante, J.L., Jouve, H.(1989). *L'enseignement agricole à l'horizon 2000*. Paris : La Documentation Française
- Boudon, R., Fillieule, R. (1969 1ère édition, 2004 12^{ème} édition). *Les méthodes en sociologie* (pp.6-28) Paris : Que sais-je ?
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : PUF
- Boudon R. (1979). *La logique du social*. Paris : Hachette.
- Boudon, R. (1986). *L'idéologie ou l'origine des idées*. Paris : Fayard
- Boudon, R. (1995). *L'art de se persuader ; le juste et le vrai*. Paris : Fayard
- Boulet, M. Mabit, R. (1986). *L'enseignement agricole en France : innovation et rénovation*. Paris : Rapport à l'U.N.E.S.C.O. - Division de l'enseignement des sciences, de l'enseignement technique et de l'éducation
- Boulet, M. Mabit, R. (1991). *De l'Enseignement agricole au savoir vert*. (pp.14-21)Paris : L'Harmattan
- Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Editions Minuit
- Bourdieu, P. Passeron, J. C. (1970) *La reproduction* (pp.18-48, 70-94, 218-227).Paris : Edition Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Editions Minuit
- Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF
- Brazelton, T.B., (1971 ; 1985). *Votre bébé est unique au monde*. Paris : Albin Michel
- Brazelton, T.B. (1974). *L'âge des premiers pas*. Paris : Payot

- Cardi, F. (1978). *Elèves de l'enseignement agricole public -origines sociales, motivations d'orientations, construction de projet professionnels*. Paris : I.N.R.P. Collection Rapports de recherches
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*. Paris : Payot
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire* (p 28- 29). Paris : Armand Colin
- Charlot, B. (1996). *La question du sens*. Paris : Sciences Humaines, hors série n°12 (p.12).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie* Paris : Anthropos
- Charmasson, T., Le Lorrain, A.M. (1992). *L'enseignement agricole de la Révolution à la Libération*. Paris : I.N.R.P. Publications de la Sorbonne
- Chosson, J.F. (1990). *Les générations du développement rural 1945-1990*. Paris : Librairie générale de droit et de la jurisprudence
- Claparède, E. (2001). *L'enfant, de la psychologie à l'éducation*. Paris : Sciences Humaines n°20
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte
- Comenius, J.A.K., *La grande didactique ou l'art d'enseigner à tous (1632)*. Sciences Humaines n°12. Hors série février mars 1996
- Coudray, L. (1975). *Courants culturels et communication dans les Lycées agricoles*. Paris : Editions E.S.F.
- Coulomb, P. (1993). Politique Agricole Commune et développement rural. *Etudes du milieu rural à l'échelle régionale*. Montpellier : Institut Agronomique Méditerranéen
- Coulomb, P. (1995). La crise des politiques agricoles des pays industrialisés : de la crise monétaire de 1971 et du premier choc pétrolier à la négociation du G.A.T.T. et au traité de Marrakech (1994). *De la terre à l'Etat*. Montpellier : Institut Agronomique Méditerranéen
- Cousinet, R. (2007). *Education nouvelle*. Paris : Le Monde de l'éducation n°360
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). Le jeu comme instrument de l'action. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). L'acteur, sa stratégie. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). L'organisation. *L'acteur et le système* . Paris : Seuil
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). Le phénomène systémique, le système. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). L'importance du vécu des acteurs. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). Place de l'attitude dans la détermination et la stratégie de l'acteur. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil

- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les Sciences sociales*. Paris : La Découverte
- Dascon, F. Miqueu, C. (1997). *Collèges et Lycées, partenaires des territoires ruraux*. Paris : La Documentation Française
- Decroly, O.(1996). *Les précurseurs de l'Ecole Nouvelle*. Paris : Sciences Humaines n°12
- De Gaulejac, V. (1987). *Névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes d'éditeurs
- De Gaulejac, V. (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris : Seuil
- De Gaulejac, V. (1996) . *Les sources de la honte*. Paris : Descler de Brower
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard Editions
- De La Garanderie, A. (1987). *Comprendre les chemins de la connaissance, une pédagogie du sens*. Lyon : Chronique sociale
- De La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer* . Paris : Centurion-Bayard presse
- Delhomme, P. Meyer, T. (2002). *La recherche en psychologie sociale, projets, méthodes et techniques*. Paris : Armand Colin
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation, figures de l'individu projet*. Paris : Antropos
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos
- Delory-Momberger, C. (2009). *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation* (en coll. avec E. C. de Souza). Paris : Téraèdre
- Delory-Momberger, C. (2009). *La Condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre, « coll. (Auto)biographie " Education »
- Delory-Momberger, C. (2009). *Le sujet dans la Cité. Insertion et territoires solidaires*. Nantes : Pleins Feux
- Delory-Momberger, C. (2009). *Vivre-Survivre. Récits de résistance*. Paris : Téraèdre
- Delory-Momberger, C. (2009). « Enjeux et paradoxes de la « société biographique » ». *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*. Paris : L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Le biographique : quel espace de recherche dans les sciences humaines et sociales* ; Séminaire de recherche et de formation à la recherche biographique Paris 13/Nord : Séminaire La recherche biographique dans les sciences humaines et sociales. ASIHVIF RBE, EXPERICE,ERASME
- Dewey, J. (2007). *Apprendre en faisant*. Paris : Le Monde de l'Education, n°360.
- Di Meo, G. (1996). *Les territoires du quotidien*. Paris : L'Harmattan
- Di Meo, G. (2004). *Composantes spatiales, formes et processus géographiques des identités*. Paris : A. Colin

- Doise, W., Clemence, A., Lorenzi-Cioldi, F. (1987). *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble
- Drouet, J.M., Fizaine, M. (2005). *Le devenir des élèves de l'enseignement agricole*. Paris : Rapport - Educagri Editions
- Dubar, C. (1998). *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : édition Armand Colin
- Dubar, C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psycho-sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : PUF
- Durkheim, E. (1937). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses universitaires de France
- Einaudi, L. (1958). *François Quesnay et la Physiocratie*. Paris : Institut National d'Etudes Démographiques
- Enriquez, E. (1983). Freud et le lien social. *De la horde à l'Etat*. Paris : Folio essais
- Enriquez, E., Barus-Michel J., Levy, A. (2002). *Vocabulaire en psychologie sociale*, Paris : Erès
- Ferat, F. (2008). Rapport : *L'Enseignement agricole à la croisée des chemins*. Paris : Ministère de l'agriculture
- Festinger, L. (1957). Les dissonances cognitives. *L'échec d'une prophétie*. Paris : PUF
- Fiévet, M. (2001). *Les enfants pauvres à l'école. La révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*. Paris : Editions Imago
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard
- Foudriat, M. (2005). *Sociologie des organisations*. Paris : Pearson Education France
- Freire, P. (2007). *Promouvoir une éducation libératrice*. Paris : Le Monde de l'éducation n°360.
- Freud, S. (1900). L'interprétation du rêve. *Œuvres complètes*, Tome IV. Paris : PUF
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destins des pulsions*. Paris : Payot
- Freud, S. (1924). *Psychologie collective et analyse du moi. Les mentalités collectives*. Paris : Payot
- Freud, S. (1925). La perception du moi. *Psychanalyse et médecine, l'analyse profane*. Paris : Folio
- Freud S. (1927). Les topiques. *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot (2010)
- Galvao, I. 2010. *Le récit d'investigation professionnelle : une perspective de recherche-formation dans l'intervention sociale ?* Communication Congrès de l'A.R.E.F. (Actualité de la recherche en éducation et en formation) Genève : Université de Genève
- Garcia Marquez, G. (1981) *Chronique d'une mort annoncée*. Paris : Editions Grasset
- Ghiglione, R. Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques. Comment interroger ? Les entretiens*. Paris : Armand Colin – Collection U

- Ginger, S. (1987). *La gestalt*. Paris : Hommes et groupes éditeurs
- Giono, J. (1935). *Que ma joie demeure*. Paris : Livre de poche
- Giordan, A. (1998). Le modèle Allostérique. *Apprendre*. Paris : Belin
- Godbout, L.T. (). *L'esprit du don*. Paris : Editions La Découverte
- Godelier, M. (1996). *L'enigme du don*. Paris : Fayard
- Goffman, E. (1973). La présentation de soi. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Collection Le sens commun. Tome 1. Paris : Les Editions Minuit
- Goffman, E. (1973). Les relations en public. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Collection Le sens commun. Tome 2. Paris : Les Editions Minuit
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Le sens commun. Paris Les Editions Minuit
- Grignon, C. (1975). *L'Enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie*. Revue Actes de recherche en Sciences sociales N°1
- Grize, J.B., Vergès, P., Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies* (pp.13-20,21-53). Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Hannin, H. (1987). *L'Enseignement agricole, évolutions contemporaines et spécificités*. Paris : Economie rurale N°180, juillet - août 1987
- Hervieu, B. (1990). *De la difficulté d'en finir avec le monde rural. Mutation rurale*. Albi : Actes du Colloque
- Higy-Lang, C., Gellman, C. (2000, 2002). L'entreprise dragon des temps modernes. *Le coaching*. Paris :Editions d'Organisation
- Houssaie, J. (1996). *Les trois facettes de la motivation*. Paris : Sciences Humaines, hors série n°12 .
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil
- I.N.P.S.A. (1984). *Mémoire et perspective de l'animation socioculturelle*. Dijon
- I.N.R.A.P. (1983, 1984). *Contribution à la rénovation de l'Enseignement agricole : actes de la session évaluation*. Bulletin n°58
- I.N.R.A.P.(1985). *Contribution à la rénovation de l'Enseignement agricole : actes de la session élaboration des systèmes de formation*. Bulletin n°61
- I.N.R.A.P. (1985). *Contribution à la rénovation de l'Enseignement agricole : l'expérimentation pédagogique. Méthodes d'étude des systèmes de production agricole dans une région donnée ; bulletin n°64*
- Itard, J. (1994). *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*. Sociologie. Paris : Editions Allia
- Jegouzo, G. Brangeon, J.L. (1976). *Les paysans et l'école*.Paris : Editions Cujas
- Jodelet, D., (1984). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joule, R. V., Beauvois, J.L. (1998) De la dissonance à l'engagement dans la soumission. *Vingt ans*

- de psychologie sociale expérimentale francophone.* (pp.273-310). Grenoble : Presses Universitaires.
- Kaes, R. (2000). *Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité et alliances inconscientes.* Lyon : Cahiers de psychologie clinique
- Kardiner, A. (1970). *L'individu et la société.* Paris : Presses Universitaires de France
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan, collection 128
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment.* New York : Academic Press
- Laborit, H. Resnais, A. (1980). *Mon oncle d'Amérique.* Film. Paris
- La Dépêche du Midi. (1998). *Transgénique, les écologistes demandent une pause.* Toulouse : La Dépêche du Midi, 22 juin 1998.
- Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie.* Paris : PUF
- Lainé, A.(1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation.* Paris : Desclée de Brower
- Las Vergnas, O. (2011). *La culture scientifique et les non scientifiques, entre allégeance et transgression de la catégorisation scolaire.* Note d'habilitation à diriger des recherches. Paris : Université de Nanterre - Paris X
- Le Boterf, M. (1988). *Le secteur agricole et agro-alimentaire et la crise économique.* Avis au nom du Conseil économique et social. Journal Officiel. Avis et rapport du C.E.S. N°8
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement (biographique).* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion
- Legrand, J.L., Pineau, G. (2007). *Les histoires de vie.* Paris : Que sais-je ?
- Legrand, M. (2000). *Les récits de vie.* Paris : Sciences Humaines n° 102, (p22 -37).
- Lenoir, Y. (1995). *Interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire : réalité et utopie d'un nouveau paradigme.* LARIDO. Université de Sherbrooke. Toulouse : ENFA
- L'Express (2010). *Des actions concrètes pour contrôler l'érosion.* Paris : Magasine L'express, 30 janvier 2010.
- Le Figaro (2010). *Ces scandales sanitaires qui ont défrayé la chronique.* Le boeuf et le veau aux hormones. La maladie de la vache folle. Poulets et œufs à la dioxine en Belgique. Paris : Le Figaro
- Mabit, R. (1985). *L'innovation est-elle possible dans l'Enseignement agricole ?* Paris : Colloque « Enseignements agricoles et formation des ruraux »
- Marchand, G. (2002). *Les représentations sociales.* Paris : hors série n° 38
- Marshall, E. (1973). *Quelques réflexions sur l'Enseignement agricole et son évolution.* Bulletin I.N.R.A.P. N°15
- Marshall, E. (2006). *Les spécificités de l'enseignement techniques agricole : comment les définir ?*

- Comment les maintenir ?* Montpellier : Agropolis
- Martino, B. (1984). *Le bébé est une personne*. Paris : Livre de poche
- Marx, K. (1969). *Le Capital*. Paris : Garnier-Flammarion
- Mauger, G. (2001). *Les politiques d'insertion, article 2001*. Paris : Persée, revue sciences humaines et sociales
- Mauss, M. (1973). Essai sur le don. Formes et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, in *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF Collection Quadrige
- Mead, G.H. (1934). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : P.U.F
- Medici, A. (2000). *L'éducation nouvelle*. Paris : Que sais-je
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*. Paris : La découverte
- Mendel, G. (1999). *Le vouloir de création. Auto-histoire d'une œuvre*. Paris : Editions de l'Aube
- Mendel, G. (2002). *L'acte. Vocabulaire de Psychosociologie*. Paris : Erès
- Mendras, H. (1967). *La fin des paysans*. Paris : Actes Sud
- Merieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi* (pp.101-162). Paris : E.S.F.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard
- Merton, R. K. (1998). *Eléments de théorie de méthode sociologique, (1ère édition 1953)*. Paris : Armand Colin
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey- Bass
- Milgram, S. (1994). *La soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*. Paris : Calmann-Lévy
- Moliner, P. (1992) *La représentation sociale comme grille de lecture*. (pp.12-25) Paris : Publication de l'Université de Provence
- Montessori, M. (1972). *Maria Montessori, sa vie son œuvre* (pp.145-195,205-230). Paris : Desclée de Brower
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard
- Morin, E. (2007). *Repenser le savoir pour réformer l'école. L'enseignement de la complexité (approche pluridisciplinaire)*. Paris : Le monde de l'éducation n°360
- Mosconi, N., Blanchard-Laville, C., Beillerot, J. (2000). *La soumission dans l'acte d'apprendre. Formes et formations du rapport au savoir*. Paris / L'Harmattan
- Mosconi, N., Beillerot, J., Balchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir* (pp.15-23, 25 -32,39-57, 59-98, 115, 119-143). Paris : L'Harmattan
- Moscovici, S. (1961). *Concept représentation sociale. La psychanalyse, son image et son public* (pp.25-27, 39-79). Paris : Presses Universitaires de France.

- Moscovici, S. (1961). L'objectivation et ancrage. *La psychanalyse, son image et son public* (pp.107-111, 127). Paris : Presses Universitaires de France
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale* (pp.363- 416). Paris : Presses Universitaires de France
- Muller, P. (1979). *Grandeur et décadence du professeur d'agriculture, les transformations du système d'intervention de l'Etat*. Grenoble : Institut d'Etudes politiques CERAT
- O.N.E.A (1996). *Rapport bilan 1996 – 2004*. Paris : Ministère agriculture
- Owen, R. (2007). *Apprendre à être heureux ensemble*. Paris : Le Monde de l'éducation n°360
- Ozouf, J. (1973). *Nous les maîtres d'école – Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque* (p. 313). Paris : Collection Folio/histoire Julliard/ Gallimard
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Londres : Routledge
- Pemartin, D. (1987). Les caractéristiques du changement dans la société contemporaine. *Réussir le changement*. (pp.10-15). Paris : Editons ESF
- Pemartin, D. (1987). Les principales causes de la résistance au changement. *Réussir le changement*. (pp.40-48). Paris : Editions ESF
- Percheron, A. (1974). *L'Univers politique des enfants*. Paris : A. Colin
- Perls, F.(1987). *The beginning gestalt therapy*. Paris : Hommes et groupes éditeurs
- Perrenoud, P., Montandon, Cl. (1988). *Qui maîtrise l'école ?* Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. Lausanne : Editions Réalités sociales
- Perrenoud, P. (1995). *Savoirs et savoir-faire*. (pp. 73-88. Paris : L'Harmattan
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris E.S.F.
- Personnaz, M. (1998). *Différentes formes d'implication et leur impact sur les processus de changement, d'influence et de persuasion*. Université Paris X-Nanterre Laboratoire de psychologie sociale EHES
- Pezé, M. (1997). *Ils ne mourraient pas tous, mais tous étaient frappés*. Journal de consultations. Paris : Sciences Humaines
- Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques*. Genève: Librairie Droz
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant* (pp. 41-72). Paris : Que sais-je ?
- Quivy, R, Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (pp.41-77,117-134, 188,218-229). Paris : Dunod
- Rattin, S. (1996). *Les agriculteurs dans la société française*. Centre d'étude et de prospective n°14 avril 2010
- Rémond, R., Saget, P., Boulet, M. (2004). *Rapport d'activités 1996-2004*. Paris : Observatoire Nationale de l'Enseignement agricole
- Ricoeur, P. (1983). L'intrigue et le temps historique. *Temps et récit*. Tome 1 Paris : Le Seuil

- Ricoeur, P. (1984). La configuration dans le récit de fiction. *Temps et récit*. Tome 2. Paris : Le Seuil
- Ricoeur, P. (1985). Le temps raconté. Tome 3. *Temps et récit*. Paris : Le Seuil
- Ricoeur, P. (1990). *Sois-même comme un autre*. Paris : Le Seuil
- Rogers, C. (1961). *Le développement de la personne* (pp.183-187). Paris : Dunod Inter Editions
- Roubaud, F. (1989). *L'Europe communautaire et les paradoxes du lien social en agriculture*. Paris : Rapport conseil économique et social
- Rouquette, L.M., Flament, C. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris : Armand Colin
- Rouquette, L.M. (2007. 2008 ; 2009). *Séminaires Représentations sociales, méthodes*. Paris : Université Paris Descartes
- Rousseau, J.J. (1987). *L'Emile ou de l'éducation*.(1762) Paris : Editions Flammarion
- Sainsaulieu, R. (1977). L'identité au travail. *Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presse de la FNSP
- Savy, H. (1989). *L'agriculture face à son avenir. Rapport du groupe préparatoire au Xème plan*. Paris : La Documentation Française
- Shakespeare, W. *Hamlet*. (1996). Paris : Livre de poche
- Shakespeare, W. *Macbeth*. (1996). Paris : Livre de poche
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion des jeunes en difficulté*. Rapport au Premier Ministre. Paris : La Documentation Française
- Simmel, G. (2000). *La sociologie. Histoire et idées*. Paris : Editions Sciences Humaines
- Skinner, B.F. (1957). *Science et comportement humain*. Paris ; Essai Brochet
- Smith, J. (1995). Analyse phénoménologique interprétative, in Abric J.C. (2003) *Méthode d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agnes : Erès
- Spark et Boszormenyi-Nagy (1973). *Les loyautés invisibles*. New York : Bruner Mazel
- Tarde, G. (1993). *Les lois de l'imitation*. 1895 Paris: Kimé
- Thomas, I. W. (2000). Le paysan polonais en Europe et en Amérique 1918-1920). in *La sociologie, Histoire et idées*. Paris : Editions Sciences Humaines
- Tocqueville de, A. (1961) *De la démocratie en Amérique*. Tome I et 2. Paris : Folio
- Todd, E. (1990). Structure de la famille. *L'invention de l'Europe* – (pp.166-175). Paris : Seuil
- Touraine, A. (1987). *Les mouvements sociaux d'aujourd'hui : acteurs et analystes*. Colloque de Cerisy-La Salle. Paris : Les éditions ouvrières- Economie et humanisme
- Touraine, A. (2005). *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris : Fayard
- Vygotsky, L. (2003). *Conscient, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris Paris : Colin

- Wallon, H. (1942). *L'acte de pensée*. Paris : Flammarion
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée*. Paris : P.U.F.
- Weber, M. (1971). *Economie et société* (pp.285-389). Paris : Plon
- Willis, P. (1978). *L'école des ouvriers*. Marseille : Editions Agone
- Winnicott, D.W. (1957). *L'enfant et sa famille*. Paris : Bibliothèque Payot
- Winnicott, D.W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant* (pp.55-70). Paris : Petite Bibliothèque Payot

RESUME

La recherche a porté sur les perceptions des apprentissages scolaires d'enseignants de l'Enseignement agricole dans le rapport à leur activité. Nous avons fait l'hypothèse que les enseignants produisent, reproduisent voire réactivent leurs perceptions des apprentissages scolaires, quels que soient les composants, chaque fois que dans l'exercice de leur métier, il est question de ces apprentissages, voire qu'ils les associent à un bien-être, un mal-être dans leur travail. Pour saisir quel pouvait être le lien entre ces apprentissages et leur activité, nous sommes partie de plusieurs théories qui pourraient s'emboîter, ou s'additionner entre ce qui contribue à la formation des perceptions des apprentissages scolaires de l'enseignant et à leur expression dans son environnement professionnel. Il y a production ou reproduction d'apprentissages scolaires quand l'enseignant mobilise l'habitus (legs familial), quand il met en abîme (effet de miroir) sa formation scolaire dans les situations de transmission, quand il met en scène les influences de son environnement (familial, scolaire, social) agissant durant sa formation scolaire. Enfin quand des conditions de travail plus ou moins délétères catalysent des réminiscences d'apprentissages scolaires. Les résultats de notre étude ont montré que selon le contexte, les situations professionnelles rencontrés, l'enseignant compose ou négocie ou confronte ses perceptions des apprentissages scolaires. Cependant chaque enseignant reste singulier dans ses perceptions des apprentissages scolaires et dans les formes de liens qui peuvent s'opérer (conduites sociales, logiques) avec son activité.

Effects on school learnings in the professional activity Analysis of teachers' perceptions(collections) of the Agricultural education

Abstract

The research concerned the perceptions of teachers' school learnings of the Agricultural education, in the report in their activity. We had made the hypothesis which the teachers produce, reproduce even reactivate their perceptions of the school learnings, whatever are components, every time in the exercise of their job, it is about these learnings, even that they associate them with a well-being, an ill-being in their work. To seize what could be the link between these learnings and their activity, we left several theories which could fit, or add up between what contributes to the training of the perceptions of the school learnings of the teacher and to their expression in its professional environment. There is production or reproduction of school learnings when the teacher mobilizes the habit (domestic legacy), when he puts in abyss (effect of mirror) his school training in the situations of transmission, when he stages the influences of his environment (family, school, social) acting during his school training. Finally when the more or less noxious working conditions catalyse recollections of school learnings. The results of our study showed that according to the context, the professional situations met, the teacher makes up, either negotiates or confronts his perceptions of the school learnings. However every teacher remains singular in his perceptions of the school learnings and in the forms of links which can take place (social, logical conducts) with his activity.

Mots-clés :

Apprentissage scolaire ; souffrance au travail ; enseignement ; perception

Key words :

School learning ; suffering in the work ; teaching (education) ; perception