

Portfolio

Sommaire

Catégorie 1 – Les faits marquants transversaux p. 2

Pons, X. (2024). *Les Fabriques des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* PUF. p. 003

Colloque international organisé « L'enseignement supérieur du XIXe siècle à nos jours (France et international) ». p. 026

Cintero, J. et Simonian, S. (2022). *Questionner l'innovation. Lectures axiologiques* (dir.). Raisons et Passions. p. 027

Catégorie 2 – Les faits marquant au sein des axes p. 35

Bouchetal, T., Crocé-Spinelli, H., Guignard, M., & Gather Thurler, M. (2022). Vers des processus coopératifs émancipatoires au sein des établissements scolaires. Analyse d'une recherche-action centrée sur le développement de compétences d'autoévaluation. *Recherches qualitatives*, 41(1), 335-357. p. 35

Lantheaume, F. et Urbanski, S. (2023). *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*. Presses universitaires de Lyon. p. 060

Pelletier, L. (2022). Chapitre 4. L'inclusion Scolaire, Un Nouveau Territoire Entre Mythe et Finalité. Dans G. Suau *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s)*. *Recherches en éducation* (p. 61-76). Champ social. p. 089

Le « glossaire critique » sur les concepts mobilisés de nos jours pour la recherche en éducation artistique et culturelle (Chabanne et Boudinet, 2024). p. 106

Rapport Compare sur la réussite étudiant via Parcoursup. p. 110

Catégorie 3 – Les faits emblématiques qui ont engendré de nouvelles dynamiques scientifiques p. 121

Projet ANR REPAE (Dubigeon et Pesle, 2022). p. 122

Projet ANR STUR (Fernex, 2023) p. 142

Chaker, R., Bouchet, F., & Bachelet, R. (2022). How do online learning intentions lead to learning outcomes? The mediating effect of the autotelic dimension of flow in a MOOC. *Computers in Human Behavior*, 134(4). p. 149

Catégorie 1 – Les faits marquants transversaux

Pons, X. (2024) *Les Fabriques des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?*
PUF

Colloque international organisé « L'enseignement supérieur du XIXe siècle à nos jours (France et international) » du 27 au 28 juin 2022. Ce colloque montre notre attractivité et l'identité socio-historique du laboratoire en étant commun à tous les axes (<https://enseignemt-sup.sciencesconf.org/>)

Cintero, J. et Simonian, S. (2022). *Questionner l'innovation. Lectures axiologiques* (dir.).
Raisons et Passions.

LA FABRIQUE DES POLITIQUES D'ÉDUCATION

La rapidité sans la qualité ?

Qui fabrique vraiment les politiques d'éducation, pour qui et selon quelles logiques ? Ces politiques sont-elles fabriquées en priorité par et pour quelques groupes d'acteurs initiés ?

Ces questions sont simples et fondamentales pour toute démocratie, encore plus en France où l'école est une institution centrale du modèle républicain. Néanmoins aucun ouvrage en français n'a encore été consacré à ce thème, alors que le *policy making* constitue un objet d'interrogation international depuis des décennies.

Ce livre entend combler ce manque en proposant une revue de littérature intensive des travaux disponibles, francophones et anglophones. Il montre que la France a connu trois modèles de fabrique des politiques d'éducation depuis la Libération : la communauté de politique publique, la décommunautarisation et le puzzle accéléré. Ces modèles se sont sédimentés, ce qui a grandement complexifié cette fabrique. Face à cela, la tentation actuelle des responsables politiques semble d'aller toujours plus vite, l'accélération de la fabrique pouvant se faire au détriment de sa qualité.

XAVIER PONS est professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Claude Bernard Lyon 1, chercheur au Laboratoire Éducation, cultures et politiques et chercheur associé à l'Observatoire sociologique du changement.

ISBN: 978-2-13-085404-3

HSMBNA=ZYUXX

23 € TTC France

www.puf.com

Xavier Pons

Xavier Pons

LA FABRIQUE DES POLITIQUES D'ÉDUCATION

La rapidité sans la qualité ?

LA FABRIQUE DES POLITIQUES

illustration © Selement / shutterstock

puf

003

16,4mm

puf

La fabrique des politiques d'éducation

La rapidité sans la qualité ?

Éducation et société
collection dirigée
par Agnès van Zanten

« Éducation et société » est une collection consacrée à la publication d'enquêtes et de travaux de synthèse qui abordent les enjeux sociaux, économiques et politiques de l'éducation scolaire et universitaire. Elle s'adresse à tous ceux, chercheurs, formateurs, étudiants, acteurs du système d'enseignement, qu'intéressent les implications sociales de l'action éducative.

XAVIER PONS

*LA FABRIQUE
DES POLITIQUES
D'ÉDUCATION*

La rapidité sans la qualité ?



Introduction

« Ce qu'on veut pouvoir faire dès l'automne prochain, c'est lancer cette méthode dans tout le pays. » C'est par ces mots que, le 2 juin 2022, à Marseille, le président de la République française Emmanuel Macron annonce sa volonté de généraliser dans l'enseignement primaire un programme d'expérimentation lancé dans cette ville neuf mois plus tôt – le plan « Marseille en grand » –, ainsi que la création d'un fonds national pour financer les projets d'innovation des écoles entrant dans ce programme selon une logique d'appel à projets¹. Douze jours plus tard, le ministre Pap Ndiaye annonce les mesures permettant cette généralisation². Le 6 juillet 2022, lors de son discours de politique générale devant l'Assemblée nationale, la Première ministre Élisabeth Borne déclare que le plan Marseille en grand a « ouvert la voie³ » à une réforme d'ampleur et elle fait de la généralisation des expériences de terrain sur le modèle du plan « Marseille en grand » l'un de ses huit chantiers prioritaires pour l'école⁴. L'on apprend

1. Dépêche AEF n° 673801 du 2 juin 2022.

2. Dépêche AEF n° 674451 du 14 juin 2022.

3. Dépêche AEF n° 675833 du 6 juillet 2022.

4. Dépêche AEF n° 678067 du 1^{er} septembre 2022.

à ce moment-là que le fonds susmentionné est doté d'un budget de 500 millions d'euros.

Rembobinons la bande un instant : cela signifie qu'avant même l'évaluation d'un tel programme, plus emblématique encore avant même son achèvement, le chef d'État tout juste réélu annonce sa généralisation. Comment comprendre une telle décision ? Les observateurs avertis des réformes de l'éducation en France pointeront à raison que ce n'est pas la première fois que des gouvernants généralisent une expérimentation avant même de l'avoir évaluée, la réforme de l'éducation prioritaire de 2010-2011 étant souvent prise comme exemple de ce type de décision. Les commentateurs de la vie politique française y verront peut-être un nouveau signe de la centralisation d'un pouvoir « jupitérien » emblématique du macronisme. Nous considérons pour notre part qu'une telle décision est symptomatique d'un changement beaucoup plus profond des modes de fabrique des politiques d'éducation en France, et de fait ailleurs.

Un objet sous-étudié ?

Le terme « fabrique » implique d'emblée de remettre en cause une vision trop rationnelle et trop intellectuelle de la conception des politiques d'éducation, comme nous invitent à le faire de nombreux travaux sur les politiques publiques en science politique et en sociologie (Muller et Surel, 1998 ; Lascoumes et Le Galès, 2012). Les politiques d'éducation ne sont pas en général le fruit de la pensée de gouvernants éclairés à l'intelligence supérieure qui, enfermés dans leur bureau avec leurs équipes,

feraient systématiquement le bilan des réformes passées, analyseraient méticuleusement les options qui se présentent à eux (options qu'ils seraient au passage capables de toutes bien identifier), chiffreraient précisément les coûts et les avantages de chaque option, proposeraient un projet de réforme bien formalisé et assis sur des instruments de planification éprouvés, maîtriseraient les étapes de sa conception et de sa mise en œuvre, ne feraient pas varier leur position au cours de la réforme et évalueraient à terme les effets de celle-ci. Non, pour reprendre une distinction chère à Claude Lévi-Strauss (1962), la logique observée est rarement celle de l'ingénieur et plutôt celle du bricoleur. Ce dernier assemble des éléments disparates qui au départ avaient une autre fonction pour leur donner une nouvelle utilité. La fabrique des politiques publiques, en éducation et dans d'autres domaines, obéit en effet le plus souvent à ce schéma (Lindblom et Cohen, 1979 ; Jobert, 1993 ; Ball, 1998) : des acteurs bricolent – le terme ne se veut ni péjoratif, ni laudatif – des solutions de politique publique à des problèmes qu'ils contribuent eux-mêmes à définir comme tels (Gusfield, 19), tout l'enjeu pour eux étant alors de diffuser ces problèmes et solutions ainsi couplés et de construire des coalitions d'acteurs qui les considèrent comme importants (Zittoun, 2013).

Qui dès lors fabrique vraiment les politiques d'éducation¹, pour qui et selon quelles logiques ? Ces politiques sont-elles fabriquées en priorité par et pour quelques groupes d'acteurs initiés ? Répondre à ces deux questions

1. Par « éducation », nous désignerons dans cet ouvrage les enseignements primaire et secondaire.

dont les enjeux politiques et sociaux sont de taille pour n'importe quelle démocratie n'est pas si évident au regard de la littérature scientifique disponible. Certes, le champ d'analyse des politiques d'éducation s'est grandement développé en France depuis les années 1990 comme en témoignent des articles ou ouvrages de synthèse sur le sujet (Van Haecht, 1998 ; Buisson-Fenet, 2007 ; Sawicki, 2012 ; Van Zanten, 2021), ou plus récemment la conférence sur la comparaison internationale des modes de gouvernance des politiques éducatives organisée par le Centre national d'évaluation du système scolaire (Cnesco)¹. Mais pour des raisons qui ont en partie déjà été documentées, il a été plutôt porté initialement par des historiens et des chercheurs en sciences de l'éducation, plus activement ensuite par des sociologues, mais très peu, aujourd'hui encore, par des spécialistes de science politique (Sawicki, 2012 ; Barrault-Stella et Goastellec, 2015). Dès lors, si le *policy making* est une interrogation fondatrice de l'analyse des politiques publiques en science politique, si de nombreuses publications internationales en anglais usent de ce vocable², ou analysent ce qu'on appelle parfois la *politics of education*³, si les premiers travaux anglophones sur la France ont souligné l'intérêt de se pencher sur cette question, par

1. <https://www.cnesco.fr/la-gouvernance-des-politiques-educatives/>

2. Par exemple, la base Eric du Département de l'éducation états-unien recense en juin 2023 pas moins de 7 300 articles de recherche sur le sujet, dont plus des trois quarts ont été publiés depuis 2004. Voir <https://eric.ed.gov/?q=policy+making>

3. De manière emblématique, le réseau 23 de l'Association européenne de la recherche en éducation (EERA) s'intitule « Policy Studies and Politics of Éducation ». On peut traduire cette expression par « Vie politique de l'éducation », renvoyant à l'analyse de la lutte politique entre différents acteurs afin de définir les politiques d'éducation souhaitables.

exemple en pointant le rôle de la centralisation du système scolaire français dans le développement de politiques de *stop-and-go* dans les années 1970 (Archer, 1979 ; Duclaud-Williams, 1983, 1988 ; Ambler, 1994), nous ne disposons pas encore en France d'une vision d'ensemble des logiques de fabrique des politiques d'éducation, contrairement à d'autres séquences clés de l'action publique comme la mise en œuvre (Lessard et Carpentier, 2015) ou l'évaluation (Pons, 2011).

Une double synthèse

Pour tenter de combler ce manque, tout en tenant compte de la richesse potentielle des travaux déjà conduits, cet ouvrage interroge les grands modèles de fabrique des politiques d'éducation depuis la Libération en France, et ponctuellement à l'étranger quand des comparaisons internationales sont disponibles. Il le fait dans une perspective de synthèse qui est double : une synthèse de la littérature disponible et une synthèse de plusieurs recherches que nous avons conduites ces dernières années.

L'ouvrage s'appuie d'abord sur une revue de littérature française et internationale sur les politiques d'éducation qui a été menée pour le Cnesco (Pons, 2022a), disponible en ligne¹, dont nous reprenons, approfondissons et actualisons les principaux éléments et qui comporte plusieurs étapes. L'étape principal est composé d'un corpus de 135 articles de recherche publiés en anglais et en français entre 1985

1. <https://www.cnesco.fr/la-gouvernance-des-politiques-educatives/ressources-scientifiques/>

et 2023¹ et portant sur les politiques et les réformes mises en œuvre dans le champ de l'éducation en France. Ces articles ont été identifiés en consultant deux types de sources : des bases de données bibliographiques internationales connues pour la richesse de leur fonds (Cairn, OpenEdition, Erudit et GoogleScholar pour la recherche francophone, Eric pour la recherche anglophone) et les moteurs de recherche de grands éditeurs internationaux qui publient des revues anglophones pertinentes pour notre sujet². Nous avons conduit une analyse thématique de leur contenu à partir d'une grille distinguant trois axes de questionnement : 1) les contextes de mise en œuvre des politiques d'éducation (quelles sont leurs caractéristiques empiriques ? Quelles méthodes et quels cadres théoriques les chercheurs utilisent-ils pour en rendre compte ?) ; 2) les modalités de fabrique de ces politiques (comment sont définis les problèmes éducatifs méritant d'être pris en charge par une politique publique ? Quels acteurs interviennent et comment se coordonnent-ils ? Quel sens donnent-ils aux changements politiques envisagés ?) et 3) les rationalités au fondement du processus d'action publique (Quelle planification des réformes ? Quel paysage des producteurs de connaissance sur les politiques d'éducation ? Quelle importance de la « fast-politique »³ ?). Nous avons ensuite encodé chaque article dans une base de données distinguant ces dimensions et sous-dimensions, constitué une chronologie

1. La dernière interrogation a eu lieu au 30 juin 2023.

2. Il s'agit de Sage (*European Educational Research Journal*), JSTOR (*Comparative Education Review*) et Taylor et Francis (*Comparative Education, Compare, Discourse, Journal of Education Policy, Journal of Education Policy et Globalisation, Societies and Éducation*).

3. Ce terme sera précisé plus loin.

des titres et résumés, et procédé à une lecture ciblée de leur contenu débouchant sur une prise de notes au fil de l'eau des caractéristiques fortes des modalités de fabrique des politiques d'éducation dans chaque pays¹.

Le deuxième étage est constitué du même type de corpus (mêmes sources, mêmes modalités d'interrogation et de sélection des articles) concernant deux pays européens : l'Italie (n = 47) et le Portugal (n = 42). Ces deux pays ont été choisis car ils présentent plusieurs points communs avec la France : l'importance historique d'un modèle de régulation corporatiste et bureaucratique du système éducatif (Maroy, 2006 ; Grimaldi, 2012 ; Grimaldi et Serpieri, 2013c), l'instabilité conjoncturelle des politiques d'éducation, en particulier en Italie (Berthet, 2019), la mise en œuvre progressive, selon des logiques hybrides, des principes du *new public management*, en particulier en matière d'évaluation (Alves et Canário, 2002 ; Morgado et Sousa, 2010 ; Barzanò et Grimaldi, 2013 ; Grimaldi et Serpieri, 2013b ; Damiani, 2016 ; Carvalho *et al.*, 2020) ou encore les recompositions de la gouvernance locale des établissements dans un contexte de décentralisation et de promotion de l'autonomie (Barroso, 2015 ; Batista, 2014). Mais ils présentent aussi des trajectoires de politique différenciées avec, visiblement, une influence de la construction européenne sur la politique portugaise plus forte qu'en France (Antunes, 2016), et des logiques de privatisation de l'éducation importantes en Italie, identifiées et débattues en tant que telles (Grimaldi et Serpieri, 2013a ; Serpieri *et al.*, 2015).

1. Pour plus de précisions méthodologiques, voir le rapport de recherche (Pons, 2022a, p. 94-97).

À ces deux premiers étages, s'en ajoute un troisième constitué d'autres revues de littérature internationale ciblées qui permettent d'enrichir tel ou tel point de l'analyse. La première étudie les usages de la notion de « pilotage » dans la recherche francophone sur les politiques d'éducation et est fondée sur un corpus de 61 articles scientifiques couvrant essentiellement la France, la Belgique, le Québec et la Suisse (Pons, 2021a). La deuxième analyse la façon dont les chercheurs s'inscrivant dans une approche néoinstitutionnaliste conceptualisent la mondialisation des politiques d'éducation. Effectuée avec Christian Maroy, elle s'appuie sur un corpus de 61 articles lui aussi, à la fois anglophone et francophone (Maroy et Pons, 2023). La troisième concerne les effets du Programme international de suivi des acquis des élèves (Pisa) de l'Organisation internationale de coopération et de développement économique (OCDE) sur les transformations de la gouvernance des systèmes d'éducation. Fondée sur un corpus de 87 articles anglophones, elle permet d'étudier les effets différenciés de cette enquête selon les contextes propres à chaque système, et d'en faire un indicateur de leur éventuelle internationalisation (Pons, 2017b). La dernière renvoie à notre habilitation à diriger des recherches en sociologie qui propose plusieurs états de la littérature ciblés et étudie les effets des modes de structuration du débat public sur la fabrique des politiques d'éducation (Pons, 2024).

L'ouvrage s'appuie aussi sur plusieurs recherches empiriques que nous avons conduites ces dernières années, individuellement ou collectivement, et qui nous servent à illustrer les tendances générales observées dans les revues de littérature par des exemples plus approfondis. Certaines

de ces recherches sont déjà publiées, ce qui nous amènera souvent à citer nos propres travaux, d'autres sont inédites. Nous les mobilisons elles aussi dans une perspective de synthèse au sens où l'objet de leur présentation dans cet ouvrage n'est pas de présenter l'ensemble des résultats empiriques et théoriques auxquels nous sommes parvenus mais de procéder à une analyse secondaire¹ de ces derniers en insistant sur les principaux enseignements qu'on peut en tirer en matière de fabrique des politiques d'éducation. Ces recherches sont toutes fondées sur des méthodes d'enquête qualitatives (essentiellement des entretiens individuels, des analyses documentaires et des observations). Le tableau 1 en propose une vision synoptique mais des précisions méthodologiques pourront être apportées dans les chapitres qui suivent au moment où nous les mobiliserons. Ces recherches sont également toutes fondées sur une sociologie de l'action publique. Celle-ci renvoie à un champ de recherche international dynamique – la *policy analysis* – qui s'est développé en France au croisement de la sociologie et de la science politique (Smith, 1999 ; Halpern *et al.*, 2017), et que nous développons dans le domaine de l'éducation souvent en dialogue avec d'autres perspectives d'analyse en sociologie ou en lien avec le champ de la recherche (internationale) en éducation.

1. Comme le rappelle Sophie Duchesne (2017), l'analyse secondaire de données qualitatives est un procédé ancien en sciences sociales qui peut être effectué selon des logiques très différentes. La nôtre concernant ces recherches est proche de celle de la supra-analyse définie par Janet Heaton (2004) : il s'agit ici dépasser la focale de l'analyse primaire dont les données ont été tirées pour examiner sur leur base de nouvelles questions d'ordre empirique, théorique ou méthodologique.

Tableau 1. Recherches empiriques mobilisées dans l'ouvrage

<i>Description générale</i>	<i>Objets</i>	<i>Méthodologie</i>	<i>Territoires couverts</i>	<i>Références principales</i>
Projet NewAge (2012-2015)				
Projet financé par l'ANR et le FQRSC et dirigé par Christian Maroy, Xavier Pons et Agnès Van Zanten	Comparaison du			

	La gestion des gnants contractuels en France	63 entretiens, vations, littérature syndicale, dépêches et articles de presse, documents officiels	National, mies de Créteil, Dijon, Lyon	Bertron <i>et al.</i> (2021)
	Grenelle de tion en France	lyses documentaires, dépêches AEF	National	-
Projet <i>GENIE-2F</i>				
Projet dirigé par Xavier Pons comparant les transformations de la gouvernance de l'enseignement damental en Europe et leurs effets sur les cadres intermédiaires	Les nouvelles formes de pilotage des écoles primaires en France	Recherche en cours par entretiens, observations et analyses taires	National, académies, circonscriptions, échantillon d'école	Pons (2023)

Adopter une telle approche sociologique de l'« action publique » requiert de porter attention à la diversité des acteurs qui participent à la fabrique des politiques d'éducation. *A priori*, la liste de ces acteurs est longue : les responsables politiques bien sûr, qu'ils soient élus et/ou représentants du pouvoir exécutif, leurs équipes d'assistants et de conseillers, leurs administrateurs, les partis et forces politiques desquels ils sont issus, les experts, évaluateurs et autres consultants, les membres des organismes de conseil et d'évaluations et de *think tanks*, les journalistes, éditorialistes, leaders d'opinion ou sondeurs, les représentants d'organisations professionnelles, de parents, d'élèves et autres groupes d'intérêt sans oublier les acteurs internationaux et supranationaux, les fondations privées, les chercheurs ou encore les collectifs de citoyens.

La liste des acteurs est longue, mais elle n'est pas infinie non plus pour deux raisons. D'abord, nous sommes très loin de disposer pour un nombre significatif de pays d'analyses détaillées, systématisées et actualisées du rôle joué par tous ces acteurs. Les recherches s'orientent alors plus spécifiquement vers certains d'entre eux. En France par exemple, la recherche sur les politiques d'éducation n'a toujours pas analysé précisément la contribution aux réformes d'acteurs pourtant essentiels comme les ministres eux-mêmes et leurs cabinets¹, les administrations supposées

1. Nous disposons bien évidemment de nombreux travaux, le plus souvent à forte dimension historique, sur les politiques des ministres successifs et leurs orientations (Lelièvre, 2008b ; Prost, 2013 ; Robert, 2015 ; Heurdiere et Prost, 2017), ainsi que sur différents moments réformateurs passés analysés sur la base d'archives (Mellizo-Soto, 2000 ; Prost et Bon, 2011 ; Aebischer, 2012 ; Fontaine, 2015 ; Ferhat, 2016). En outre, plusieurs travaux ont été récemment consacrés aux liens entre les réformes éducatives et certaines forces

mettre en œuvre leurs politiques¹, ou, pour prendre des acteurs plus récents mais dont le rôle majeur est déjà pointé par la recherche depuis plusieurs années, les *think tanks* (Olmedo et Grau, 2013 ; Lubienski *et al.*, 2016 ; Savage, 2016 ; Viseu et Carvalho, 2018) ou les fondations privées (Ball, 2008 ; Olmedo et Ball, 2011 ; Tarlau et Moeller, 2020). Autre raison : tous les acteurs sont loin de pouvoir tous influencer l'orientation et le contenu des politiques d'éducation. Il est rare en France par exemple de voir un collectif de citoyens parvenir à réorienter une politique éducative nationale.

Tout l'enjeu est donc de comprendre comment tous ces acteurs se coordonnent au moment de contribuer à la fabrique des politiques d'éducation, quelles sont les interdépendances qui les lient les uns aux autres et qui font que certains acteurs peuvent être dominants ou influents quand d'autres sont dominés ou marginalisés, et quels sont les effets de ces configurations de réforme sur le sens des politiques d'éducation et les modalités possibles de leur mise en œuvre.

politiques, à gauche (Ferhat, 2016 ; Ferhat et Poucet, 2016) comme à droite (Dubois, 2019). Néanmoins, nous ne disposons toujours pas d'une analyse comparative précise des différents ministres de l'Éducation, par exemple de la V^e République, de leur trajectoire sociale et de leur vision de l'éducation, le tout en lien avec les réformes qu'ils ont impulsées, alors que ce type de travail existe depuis plusieurs années dans d'autres pays européens comme le Portugal (Tavares de Almeida *et al.*, 2005).

1. À ce jour, la sociologie des administrations scolaires reste limitée malgré des appels réguliers à son développement (Dutercq, 2000 ; Buisson-Fenet, 2008). Ainsi, le fonctionnement des administrations centrales du ministère par exemple, à de rares exceptions près (Toulemonde, 1988 ; Pons, 2010a, 2021), reste quasi inexploré à ce jour.

Trois modèles de fabrique

Sur ces bases, cet ouvrage met en évidence que la fabrique des politiques d'éducation en France a pu se faire selon trois modèles différents depuis la Libération. Les trois premiers chapitres de cet ouvrage présentent chacun d'eux.

Le premier modèle est celui de la *communauté de politiques publiques*. Cette dernière désigne depuis les premiers travaux de science politique nord-américains des années 1960 un type de réseau assez fermé, plutôt homogène et relativement stable, organisé autour d'un secteur d'action publique bien délimité et identifié comme tel, et alimenté par des acteurs qui sont unis par une politique publique commune, voire une destinée commune, et qui ont tendance à envisager les contributions externes à leur communauté comme des menaces potentielles. Comme nous le verrons, l'éducation constitue, encore aujourd'hui, un secteur d'action publique bien défini en France (Muller, 2019). Il a longtemps été gouverné, et l'est parfois encore sur certains sujets, suivant une logique corporatiste et bureaucratique selon laquelle les éléments constitutifs des politiques d'éducation sont négociés au niveau central-national entre le ministère et les organisations professionnelles concernées (syndicats notamment) et supposés être appliqués uniformément sur l'ensemble du territoire (Maroy, 2006 ; Zanten, 2008). Dans ce modèle, les membres de cette communauté (essentiellement les acteurs ministériels, les syndicats, les associations de parents d'élèves et une constellation d'associations spécialisées) jouent un rôle majeur dans la définition des problèmes éducatifs qui méritent l'intervention des gouvernants. Les politiques d'éducation

renvoient alors principalement à des réformes de structures, à des politiques institutionnelles plutôt que substantielles (Knoepfel *et al.*, 2015) ou à des mesures modifiant « la vie quotidienne de l'enseignement primaire et secondaire » (Beillerot et Collette, 2003b, p. 146). À l'inverse, le contenu proprement éducatif de la politique d'éducation est le plus souvent laissé à l'initiative des professionnels, selon une logique de découplage souvent documentée dans la littérature internationale (Lessard et Carpentier, 2015).

Le deuxième modèle repose sur la remise en cause progressive mais quasi systématique du modèle précédent. En toute logique, nous proposons de l'appeler la *décommunautarisation*. Il a pour origine une série de transformations structurelles de grande ampleur du système scolaire (internationalisation, européanisation, managérialisation, néolibéralisation, territorialisation...) qui se traduisent par une multitude de processus visant à ouvrir, diversifier ou déstabiliser cette communauté de politique publique. Ces processus sont là encore nombreux : désectorisation des enjeux liés aux politiques d'éducation, dénationalisation de celles-ci, dérégulation, désétatisation et même dans certains cas dématérialisation de ces politiques. Dans la mesure où le modèle précédent n'a pas complètement disparu et où la légitimité de certaines de ces réformes est encore fortement contestée, ce modèle se traduit par une instabilité conjoncturelle des politiques éducatives et par la multiplication des dispositifs d'action publique (Barrère, 2013) destinés à faire évoluer un mode de gouvernance traditionnel encore prégnant, mais aussi par le fait d'introduire une individualisation progressive des politiques publiques (Comby, 2014). Si ce modèle permet dans certains cas la fabrique de politiques d'éducation plus substantielles,

notamment à travers le développement de l'approche par compétences, il se traduit aussi par une complexification de la fabrique des politiques d'éducation, et parfois à des politisations simplificatrices.

Le dernier modèle est celui du *puzzle accéléré* (*fast-puzzling*). Ce terme combine deux phénomènes qui sont bien identifiés désormais dans la littérature internationale sur les politiques publiques dans divers domaines dont l'éducation. Le premier renvoie à ce que nous proposons d'appeler la politique du puzzle. C'est un modèle de fabrique qui consiste à avancer par petites touches successives sur des dossiers que l'on dépolitise en les présentant comme très techniques, apparemment déconnectés les uns des autres, et dont l'évolution serait naturelle, ou en tout cas frappée au coin du bon sens. Néanmoins, une fois mis bout à bout, ces dossiers dessinent progressivement un changement structurel et politique de plus grande ampleur. Ce dernier n'est cependant jamais vraiment présenté dans sa totalité et ses finalités précises : pour filer la métaphore, c'est seulement une fois que la dernière pièce du puzzle est posée, ou plus vraisemblablement les toutes dernières, que le nouveau paysage institutionnel visé se donne à voir à l'observateur. Il s'agit donc d'une logique de fabrique incrémentale, au sens des premiers travaux en analyse des politiques publiques sur l'incrémentalisme (Lindblom, 1958, 1979), c'est-à-dire d'un processus de fabrication marqué par une succession de changements graduels en contexte de rationalité limitée (Simon, 1982), processus que l'on a parfois résumé par l'expression « la politique des petits pas ». Cette fabrique consiste en un travail méticuleux de *puzzling* de la part des gouvernants, c'est-à-dire d'assemblage d'éléments disparates (mesures, dispositifs, instruments, règles de droit, symboles) en vue de

leur donner une autre finalité politique (Winship, 2006). Cet assemblage tend cependant à être effectué selon des temporalités de plus en plus courtes, et sur la base de modèles et de solutions politiques qui circulent intensément au niveau international, deux propriétés majeures de ce qu'on appelle la « fast-politique » (*fast policy*) et qu'on retrouve déjà dans plusieurs travaux consacrés à d'autres systèmes scolaires que la France (Lingard, 2016 ; Takayama *et al.*, 2017 ; Tveit et Lundahl, 2018 ; Lewis et Hogan, 2019 ; Williamson *et al.*, 2019). La fast-politique désigne un mode particulier de fabrique des politiques publiques, profondément néolibéral, caractérisé par la mise en œuvre « énergique » et technocratique par les gouvernants de mesures qui sont légitimées par des évaluations toujours plus rapides de politiques menées à l'international. Ces évaluations donnent à voir des « bonnes pratiques », soutenues par des réseaux mondialisés et influents d'experts et d'entrepreneurs politiques (Peck et Theodore, 2015), et dont il faudrait tirer les « leçons ». Cette notion n'est pas révolutionnaire : elle s'inscrit dans la continuité de nombreux travaux sur la mondialisation des politiques publiques, en éducation comme dans d'autres domaines. Mais, plus complexe qu'elle n'y paraît, elle a le mérite d'attirer notre attention sur l'importance croissante du gouvernement dans l'urgence de l'éducation aujourd'hui et sur la circulation toujours plus rapide et intense de « solutions miracles » de politiques publiques que les acteurs du champ politique, « avarés de connaissances pour l'action » (Hart et Vromen, 2008), ont tendance à mobiliser, pour ne pas dire à consommer, rapidement.

Quand on se penche sur l'évolution historique de ces modèles à partir de différents exemples de politiques d'éducation pris dans la littérature scientifique, comme nous le

faisons dans le chapitre 4, on voit que l'on n'assiste pas à une succession stricte dans le temps de ceux-ci au sens où, à une période précise, un nouveau modèle viendrait remplacer le précédent qui disparaîtrait, mais plutôt à leur sédimentation. Les nouveaux modèles viennent s'ajouter aux anciens, ils se transforment à leur contact et ils constituent une couche supplémentaire de complexification du *policy making*. Ce mouvement a deux implications fortes. La première est que, dans toute politique d'éducation française aujourd'hui, l'on peut trouver des traces relevant de chaque modèle. Dit autrement, il y a toujours un peu du modèle de la communauté de politique publique, un peu du modèle de la décommunautarisation et un peu du modèle du puzzle accéléré dans la fabrique réelle de ces politiques. La deuxième implication est que cette sédimentation des modèles a des effets importants sur la fabrique des politiques, au sens où, selon les contextes et les trajectoires longues de réforme à l'œuvre, elle peut donner lieu à de nouvelles problématisations des enjeux associés aux politiques ainsi fabriquées. Nous le mettons en évidence à partir de l'exemple des politiques d'*accountability* en France, c'est-à-dire des politiques qui visent à institutionnaliser de nouvelles formes de reddition de comptes des professionnels de l'éducation sur l'effectivité et surtout l'efficacité de leur action, que nous avons étudiées dans le cadre de plusieurs recherches. Les nombreuses initiatives emblématiques du modèle de la décommunautarisation ont ainsi considérablement fait évoluer la fabrique de cette politique d'une logique selon laquelle on gouvernait par et avec les professionnels – il s'agissait alors, en cohérence avec le modèle encore dominant de la communauté de politique publique, d'inciter au développement d'une culture

d'évaluation et d'une *accountability* essentiellement réflexive chez les professionnels – à un modèle où l'on gouverne plus directement ces professionnels eux-mêmes en faisant peser sur eux un système de contraintes institutionnelles de plus en plus fort au nom d'une internationalisation des enjeux et d'une plus grande performance de l'action de l'État. La sédimentation du modèle du puzzle accéléré semble faire évoluer ce jeu de contraintes dans un sens plus libéral encore, mais aussi progressivement la logique même de la politique à l'œuvre qui consiste de plus en plus à faire entrer les acteurs dans une course à l'innovation.

Le chapitre 5 montre pour sa part qu'une telle évolution n'est pas spécifique à la France au sens où l'on retrouve la sédimentation de ces trois modèles dans d'autres pays européens comparables. Cette comparaison permet néanmoins de souligner quelques spécificités du cas français. Du fait de son modèle politique d'éducation (Meuret, 2007), des valeurs constitutives de son système scolaire et du poids de ce que certains ont appelé l'État enseignant (Gruson, 1978 ; Savoie, 2014 ; Van Zanten, 2021), la France tend à continuer à accorder une place centrale au modèle de la communauté de politique publique, contrairement à d'autres pays européens qui semblent avoir évolué plus rapidement et plus clairement vers d'autres modes de régulation, qualifiés parfois de post-bureaucratiques (Maroy, 2006). Cette spécificité française tendrait cependant à s'atténuer ces dernières années, sous l'effet notamment d'une fabrique plus mondialisée et plus standardisée encore des politiques d'éducation.

Colloque international organisé « L'enseignement supérieur du XIX^e siècle à nos jours (France et international) » du 27 au 28 juin 2022.

https://enseignement-sup.sciencesconf.org/data/pages/pgm_long_V9.pdf

Ce colloque montre notre attractivité et l'identité socio-historique du laboratoire en étant commun à tous les axes. Conçu à l'initiative d'ECP et co-porté principalement par ECP, le colloque de l'Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation (ATRHE) qui a eu lieu à l'université Lyon 2 les 27 et 28 juin 2022 a permis de faire le point sur les recherches menées sur l'histoire de l'enseignement supérieur, dans la diversité de ses institutions (ce qui constituait une de ses originalités), en réunissant 75 intervenants de disciplines différentes : histoire, sciences de l'éducation, science politique et sociologie, sur des périodes allant du XIX^e siècle au très contemporain, avec une ouverture sur l'international. Aucun grand colloque antérieur n'avait permis de dresser un semblable tableau de recherches portant aussi bien sur les disciplines et les pédagogies, que sur l'insertion des établissements dans leur environnement local, national ou international ou encore la sociologie historique des enseignants et des étudiants.

La publication des actes par le Comité universitaire d'information pédagogique (CUIP) est en préparation.

Cintero, J., Simonian, S. (2022). Raison et Passions

Préface

Introduction générale

Partie 1 : Lectures philosophico-politiques

Chapitre 1 « L'innovation pédagogique » comme révélateur des mutations entre science et société

Chapitre 2 Innovation, création et « *in*-novation »

Chapitre 3 Enquêter et innover grâce au doute : une formation par la pratique philosophique réflexive

Partie 2 : Lectures socio-politiques

Chapitre 1 Agir innovationnel du chercheur : entre accompagnement et évaluation

Chapitre 2 Innover à l'occasion d'une prescription politique : forces d'enrôlement dans des dispositifs pédagogiques. L'exemple de « CLEFS pour l'université »

Chapitre 3 Les controverses sur une Question Socialement Vive (QSV) : un espace d'émergence de l'innovation pédagogique ?

Chapitre 4 La ré-élaboration des règles de métier au cœur des innovations : processus de régulation et effets sur la santé

Chapitre 5 Le rôle de l'innovation dans les écoles privées chinoises

Partie 3 : Lectures instrumentales

Chapitre 1 Genèse instrumentale et innovation : le cas d'une école de la périphérie d'une métropole du Nordeste brésilien.

Chapitre 2 Étudier l'innovation techno-pédagogique à partir des affordances

Conclusion générale

Bibliographie

Glossaire

Auteurs de l'ouvrage

Préface

Professeure des universités émérite en sciences de l'éducation et de la formation

L'innovation pédagogique a connu une évolution historique marquante en France : de la marge du système éducatif, elle est progressivement passée au centre.

Au cours des années 1970, l'innovation est associée à la démarche de projet comme un moyen, certes marginal, de mobilisation des acteurs de l'éducation¹ : sous couvert d'innovation, le projet est déjà un outil de « gestion institutionnelle des dysfonctionnements » du système éducatif (Le Cor, 2012, p. 190), au moment où les ratés de la massification scolaire se manifestent sous la forme d'un échec scolaire dont des enquêtes sociologiques analysent les causes structurelles (Bourdieu et Passeron, 1970). Cette évolution correspond à une période où l'innovation devient le « nouvel imaginaire du changement », à la fois levier et « incarnation du changement social » (Martuccelli, 2016, p. 33). Ainsi, dès les années 1980, l'institution scolaire se saisit d'expériences d'innovateurs locaux en réinterprétant leur contenu afin de les recentrer vers des fins d'amélioration de l'efficacité instrumentale de l'école (Allam, 2020). Dans le même temps, du côté des praticiens, l'innovation est alors surtout conçue comme un « art de faire » local, par des innovateurs qui développent un point de vue critique à l'égard de l'institution et visent l'émancipation des élèves et leur propre développement professionnel. Ils partagent alors la conviction que l'action humaine peut œuvrer dans le sens du Progrès et de la justice, associant théorie de l'histoire (le Progrès comme moteur et fin) et théorie de l'action (le pouvoir de l'action humaine sur son environnement). Ces praticiens s'inscrivent ainsi dans la continuité d'innovateurs pédagogiques célèbres prônant les méthodes actives, comme la pédagogie ouverte (Dewey) ou l'éducation nouvelle (Freinet, Montessori, Decroly).

Dans l'enseignement secondaire, la logique de projet (d'établissement, pédagogique) introduite par la réforme du collège et la création des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), sous le ministère du socialiste Alain Savary (1981-1984), est explicitement associée à l'innovation. L'ancrage institutionnel de l'innovation pédagogique et organisationnelle (les deux ne se recouvrant pas forcément), voit son aboutissement avec la « Loi Jospin » (1989)² qui signale que l'éducation nationale met désormais au cœur de sa politique la logique de projet et, dans son sillage, l'innovation, au moment où les lois de décentralisation modifient ses processus de gestion et sa gouvernance (Robert, 2010). Depuis les années 1980, sous diverses appellations (« bureaux de l'innovation », « cellules innovation », etc.) l'éducation nationale a intégré l'innovation au sein de ses rouages administratifs.

Cette logique a gagné les universités, particulièrement depuis la loi Liberté et Responsabilité des Universités (LRU, 2007) dite « loi d'autonomie des universités », à resituer dans le cadre d'un contexte et d'un projet politique publique plus large. En 2017, Frédérique Vidal, nouvelle ministre de l'enseignement supérieur, voit pour la première fois, le terme « innovation » accolé à l'intitulé de son ministère. En 2018, la 8^{ème} édition de la « Journée nationale de l'innovation » a été clôturée par trois ministres : du travail (Muriel Pénicaud), de l'enseignement supérieur (Frédérique Vidal), de l'éducation nationale (Jean-Michel Blanquer). Ce dernier a inauguré en juin de la même année le « Lab d'innovation de l'Éducation nationale »³. L'innovation est associée à plusieurs dimensions dans le discours ministériel : « l'inventivité des personnels », la volonté de leur « accompagnement » et la pluridisciplinarité. Chaque réforme est volontiers présentée comme « innovante » ou faisant appel à la capacité d'innovation des personnels. Ainsi, le ministre Blanquer affirme sur son compte Twitter (et ailleurs), en 2021, que « le grand oral est une innovation très importante », à propos de la nouvelle épreuve du baccalauréat. De son côté, la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation déclare dans une tribune du 16 juin 2021 au journal économique La Tribune⁴ que « la recherche donne une autre dimension à l'innovation, une autre ambition, en allant chercher à la frontière de la connaissance les ruptures dont nous avons besoin pour produire, cultiver, nous déplacer, vivre autrement », soulignant le fait que « la crise nous presse de transformer les défis contemporains en opportunités de relance économique » en facilitant notamment « l'engagement des chercheurs dans l'aventure entrepreneuriale ». Elle appelle à constituer des campus « en pôles universitaires d'innovation ». Ainsi, la priorité à la recherche appliquée et le projet de

¹ Ainsi, elles ne relèvent que de circulaires. Comme en 1973 pour le dispositif des « 10% pédagogiques » qui vise à soutenir, en banalisant une semaine par an, des projets pédagogiques innovants pluridisciplinaires et ouverts sur le monde culturel.

² Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, « Loi d'orientation sur l'éducation », J.O. du 14 juillet 1989, B.O. spécial n°4 du 31 août 1989.

³ Voir : <https://www.education.gouv.fr/inauguration-du-110-bis-le-lab-innovation-de-l-education-nationale-par-jean-michel-blanquer-6980>

⁴ Voir : <https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/la-recherche-donne-une-autre-dimension-a-l-innovation-886974.html>

redéfinition de la recherche ainsi que du travail des chercheurs sont affirmés Plus récemment encore, lors de sa conférence de presse présentant le plan d'investissement « France 2030 » au Palais de l'Élysée du 12 octobre 2021, le président de la République, Emmanuel Macron, affirme : « *Il faut maintenant porter une stratégie qui permet d'innover, produire, exporter, et ainsi financer notre modèle social* ». L'innovation serait donc la garantie d'un modèle social, volontiers critiqué à d'autres moments par les mêmes responsables politiques comme coûteux, peu compétitif et favorisant un « assistanat » décrié. Du côté de la Recherche, les appels à projets européens et nationaux incluent des projets visant des innovations technologiques, politiques et sociales dans le cadre d'une recherche appliquée. L'objectif est double : faire de l'Europe ou de la France une puissance internationale capable d'imposer ses brevets, de valoriser son savoir-faire et de provoquer des transformations tant dans les processus de production que dans la résolution de problèmes (de santé, d'environnement, d'éducation, d'intégration sociale, etc.). Concernant l'Europe, c'est le Programme-Cadre pour la Recherche et le Développement économique (PECRD) qui a pour objectif de soutenir la recherche depuis 1984. Huit Programmes-Cadres se sont succédés, tous justifiés par la concurrence mondiale en matière de recherche et de production technologique. Signe de l'importance accordée au sujet, la Commission européenne produit depuis 2021 un « Tableau de bord européen de l'innovation » annuel afin de situer l'Europe dans le monde et chaque pays en Europe (la France est au 10^{ème} rang sur 37 en 2021). L'espace européen de la recherche créé en 2000 a accéléré le mouvement. Le financement de la recherche devient le 3^{ème} poste de la CEE, et l'innovation intègre le champ du 8^{ème} PECRD, Horizon 2020. Le dernier programme de recherche, Horizon Europe (2021-2027) met l'accent sur l'environnement et le numérique, soulignant ainsi que l'innovation est désormais étroitement associée au pilotage de la recherche pour laquelle elle définit, pour tout ou partie, les objets et les démarches.

Cette évolution vers un pilotage du monde économique, social et éducatif par la logique de projet correspond au processus décrit par Boltanski et Chiapello (2011) qui l'analysent comme la tentative des sociétés développées, dès les années 1970, de trouver une solution à la crise du capitalisme taylorien par la récupération de la « critique artiste » (qui prend notamment la forme du « projet »), et comme le signe de la crise de la critique en réponse aux mouvements protestataires des années 1960. La valorisation de l'initiative des acteurs, de leur créativité se fait cependant au prix de leur sécurité matérielle et psychologique, et sous le contrôle d'instruments* et de dispositifs* qui incarnent les normes* et critères attendus de l'action des professionnels (Lascoumes et Le Galès, 2004 ; Barrère, 2013).

L'innovation, arrimée à une démarche de projet, est donc, désormais au cœur des politiques publiques⁵ qui la prescrivent dans tous les domaines : industrie, « économie de la connaissance », éducation et formation, arts, pratiques sociales, etc. Cela questionne la conception de l'action publique, les pratiques professionnelles et la recherche. Pour commencer par la recherche, elle est, depuis quelques années, largement pilotée et orientée par une exigence d'innovation ayant pour objectif la production de résultats rapides, sans lesquels les financements sont plus difficiles à obtenir. Cela interroge aussi les sciences de l'éducation et de la formation⁶ qui ont longtemps porté un discours de promotion de l'innovation. Les grands pédagogues qui ont été des innovateurs (Freinet, Montessori, et tant d'autres), constituent le panthéon de ce champ disciplinaire. Changer l'école est le projet de nombre de chercheurs faisant le constat qu'elle ne répond pas aux attentes de la société et à la promesse de justice sociale au moyen de l'égalité scolaire, ce qui conduit à assimiler le changement à l'innovation⁷. Les innovateurs et leurs soutiens parmi les chercheurs partagent volontiers la critique à l'égard du « système » d'enseignement et de formation ainsi que des professionnels décrits comme misonéistes, individualistes, enfermés dans leur discipline (d'enseignement, de recherche), pas toujours compétents. Leur vision des enseignants lambda (non innovateurs) englués dans des routines obsolètes, « prisonniers » de la forme scolaire (Seguy, 2018), converge jusqu'à la fin des années 1990, avec la critique récurrente (et toujours actuelle) formulée par des responsables de l'institution et par nombre de médias à l'encontre des enseignants et des formateurs.

Dans la volonté de transformer l'école et la formation, des chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation, adoptant une posture de surplomb sur l'activité des professionnels, ont produit de nombreux travaux qui indiquent aux enseignants et aux formateurs comment mieux travailler. Dans des textes plutôt normatifs où la frontière entre militantisme pédagogique et production scientifique est parfois mince, ils décrivent comment travailler en équipe, être un didacticien efficace, conduire des apprentissages qui déjouent les inégalités sociales, mieux utiliser les artefacts* numériques, etc. Les évaluations des innovations et les bilans des réformes « innovantes » et des « expérimentations » qui se sont succédées

⁶ En 2019, le Conseil national des universités a modifié la dénomination disciplinaire « sciences de l'éducation » en ajoutant le terme formation : sciences de l'éducation et de la formation.

⁷ Des travaux récents de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation remettent en cause cette association en précisant que dans le domaine de l'éducation le changement est caractérisé par sa nature « volontaire, intentionnel et délibéré » et ne peut être disjoint du contexte, l'innovation ne peut donc faire l'objet d'une planification (Cros et Broussal, 2020).

depuis un demi-siècle, montrent que les résultats des innovations sont généralement décevants et peu pérennes. Comme le soulignent plusieurs enquêtes internationales (PISA, PIRLS), la France reste un des pays de l'OCDE où les inégalités scolaires sont le plus indexées sur les inégalités sociales. Aussi le bilan des réformes se prétendant innovantes (sans évaluation réalisée par les pouvoirs publics la plupart du temps), et des prescriptions des chercheurs diffusées particulièrement dans les instituts de formation des enseignants (École normale, IUFM, ESPE, INSPE⁸ selon une terminologie évolutive au fil du temps), montre qu'elles ont au mieux empêché une dégradation de la situation de l'école. Pour autant, les inégalités scolaires continuent de prospérer, étroitement corrélées à l'origine sociale des élèves. Face à ce constat, plutôt que de réfléchir aux diverses causes de ce phénomène, la critique s'est parfois portée contre les sciences de l'éducation et de la formation, accusées d'être incapables d'introduire les changements nécessaires, depuis l'école jusqu'à l'université. Des chercheurs en sciences cognitives, avec l'appui de l'État, se définissent depuis peu comme « la » nouvelle science de l'éducation (au singulier), affirment pouvoir réussir là où les sciences de l'éducation (au pluriel) auraient échoué. Ils renouent ainsi avec les débats de la fin du XIX^e entre les tenants d'une approche unifiée et spécifique d'une science de l'éducation et ceux qui, comme Durkheim, défendaient l'idée que la sociologie, la psychologie et l'histoire de l'enseignement devraient être les disciplines supports de la pédagogie. Ce débat, tranché en 1966 par l'introduction « des » sciences de l'éducation, sous la forme de départements ou d'instituts de sciences de l'éducation au sein des universités (Mialaret, 2016), confirment alors la définition pluridisciplinaire qui s'était progressivement imposée au sein de ce nouveau champ académique.

Au moment où les sciences de l'éducation et de la formation s'éloignent d'une conception normative de l'innovation, d'autres approches se présentent comme pouvant constituer « la science (qui) se met au service de l'école » voire même « la science de l'éducation »⁹ dans une perspective à la fois scientifique et monodisciplinaire. Poursuivant ainsi diverses tentatives de reconfiguration de la recherche en éducation (Lantheaume, 2017), sommée de créer des « environnements pédagogiques novateurs »¹⁰, le débat sur la recherche en éducation, nouveau « couteau suisse » des politiques éducatives (*id.*), rejoue les vieilles oppositions entre sciences expérimentales et sciences sociales. Mais, d'une part, un scientisme ignorant les environnements de travail et l'activité réelle est condamné à l'échec ; d'autre part, les sciences de l'éducation et de la formation se sont elles-mêmes départies du militantisme de l'innovation sous l'influence, notamment, des sciences du travail et de l'approche écologique, adoptant une approche plus réaliste, non linéaire et plus complexe de l'innovation.

La croyance en l'innovation pédagogique, chez les chercheurs en éducation, comme solution à de nombreux problèmes, est-elle toujours d'actualité ? Elle a plutôt glissé vers d'autres sciences et emprunte d'autres formulations qui visent l'adaptation à un monde dont ils ne questionnent pas tant le bien fondé en justice que l'insuffisante efficience qu'ils souhaitent corriger.

La première tentative de théorisation de l'innovation en éducation en France (Cros, 1997) témoigne d'un certain désenchantement et des doutes qui émergent dans les années 1990 et s'accroissent au XXI^e siècle à propos du rôle de l'innovation comme solution aux maux de l'école et de l'université (Bédard et Bédard, 2009) car celle-ci peut parfois produire des effets inverses à ceux visés. Plus récemment, les mythes et réalités de l'innovation qui en font trop souvent « une pédagogie pour bons élèves », sont pointés (Tricot, 2017).

La pluridisciplinarité est, depuis les années 1990-2000, un des qualificatifs associés à l'innovation, or les sciences de l'éducation ont été précurseurs de cette pluridisciplinarité qui lui est consubstantielle. Nombre de ceux qui s'y réfèrent ont désormais abandonné l'idée de définir de « bonnes pratiques » pour les professionnels, mais travaillent plutôt à partir de recherches collaboratives associant démarche scientifique et expériences professionnelles d'acteurs de l'éducation et de la formation. Même les partisans de longue date de l'innovation en viennent à une position critique à l'égard de la nouvelle idéologie de l'innovation. Selon eux, « l'innovation en éducation est processus, c'est-à-dire qu'elle se fait tâtonnante, incertaine et incertaine (...) Son processus est celui du *Bottom up* », comme le note Françoise Cros¹¹. Tandis que les promoteurs d'une « pédagogie scientifique » (Houdé, 2016), constatant des résultats

⁸ Institut universitaire de formation des maîtres ; École supérieure du professorat et de l'éducation ; Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

⁹ Entretien avec Stanislas Dehaene, titulaire de la chaire de psychologie cognitive au Collège de France, président du Conseil scientifique de l'Éducation nationale, dans le magazine *Sciences et Avenir*, numéro 896, octobre 2021 et dans le quotidien Ouest France du 4 septembre 2021, il affirme que le Conseil scientifique de l'Éducation nationale propose aux enseignants « une science de l'éducation plus sérieuse peut être que celle qu'ils ont connue dans leur formation, plus quantitative, et qui leur donne des outils concrets » (<https://www.ouest-france.fr/education/entretien-stanislas-dehaene-les-eleves-francais-ont-un-enorme-probleme-en-maths-8464e39a-0c12-11ec-a9d0-17d58ac484e5>). Celui-ci appelle l'Éducation nationale à créer des outils d'évaluation des innovations (Dehaene, 2019).

¹⁰ Cette orientation est exposée dans le texte du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, *Les environnements pédagogiques novateurs*. <http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/49800513.pdf> (consulté le 20 juillet 2015).

¹¹ Cros Françoise. « L'innovation en éducation. Sens et signification » [en ligne], novembre 2019, <https://cfr.hypotheses.org/523>.

décevant des démarches *Top-down* du laboratoire à la classe, se posent la question des conditions d'implémentation d'une innovation scientifique et, défendent l'idée « d'allers-retours du labo à l'école » (*id.*). Les travaux de sociologie de la traduction (Callon, 1989), sont aussi mobilisés dans le cadre des sciences de l'éducation non pas pour prescrire l'innovation, mais pour comprendre comment elle se crée, se diffuse, se stabilise et proposer des modèles interprétatifs de l'innovation, éventuellement des outils opératoires.

Au moment où l'innovation en éducation est à la fois un problème public, une exigence politique, institutionnelle, et une pratique ordinaire, c'est une question à remettre en chantier. C'est le projet de cet ouvrage, au plan théorique et à l'épreuve de l'empirie. Son ambition est de penser les tensions intrinsèques entre le projet d'innovation fait pour rompre avec l'existant, et des institutions soucieuses de se maintenir en l'état, mais aussi entre une innovation instituée et des innovations furtives, clandestines parfois, invisibles souvent, qui transforment pourtant les pratiques voire parviennent parfois à rendre l'activité professionnelles plus efficaces. Entre l'innovation spectacle et celle qui fait partie du travail ordinaire.

La vision des pratiques professionnelles des enseignants et des formateurs, par des partisans de l'innovation, repose souvent sur une conception du travail opposant des routines obsolètes et inefficaces à des innovations prometteuses. Or, cette conception du travail est erronée. Dans toute activité, se niche de l'innovation entendue comme ce qui ne suit pas la règle (prescriptions, règles de métier) pour parvenir à atteindre les objectifs prescrits, faute de quoi l'activité échoue face à l'imprévu. Il y a donc un entremêlement de routines efficaces et d'innovation au cœur même de l'activité comme le montrent les sciences du travail et des approches écologiques (Albero et al., 2019) : il n'y a en effet pas de travail sans innovation et même, en extrapolant, il n'y a pas de vie sans innovation dans la mesure où l'innovation est une réponse à des problèmes rencontrés dans l'activité professionnelle, dans la vie sociale.

De plus, les politiques d'innovation (concernant la pédagogie, les techniques, l'organisation) relèvent souvent d'avantage d'une pensée magique que rationnelle. En effet, les attentes à l'égard de l'innovation pédagogique sont généralement très excessives – et donc déçues – ce qui tend à décourager les enseignants les plus engagés dans une démarche innovante. Toute innovation a ses angles morts, ses impensés, ses biais et ne saurait à elle-seule résoudre des problèmes multifactoriels et historiquement ancrés. La survalorisation de l'innovation, opposée au travail ordinaire, fait alors office de cache-misère : c'est une façon d'éviter de poser la question des choix en matière de politiques éducatives et d'organisations du travail qui contribuent fortement aux maux de l'éducation et de la formation.

Il ne s'agit pas ici de dénigrer l'innovation en tant que telle, mais de la remettre à sa juste place comme ce qui permet à l'enseignant de travailler mieux, mais dans une double perspective : celle du sens du travail et celle de ses effets pour l'amélioration des conditions d'étude, des résultats scolaires et pour le développement professionnel car envisager les unes sans l'autre est vouer l'innovation à l'échec. Adopter une autre conception du travail serait donc un premier pas pour éviter les modes, nombreuses et se succédant rapidement, en matière d'innovation dans le monde éducatif et de la recherche. Cela consisterait à prendre appui sur l'innovation réelle en articulation voire en tension avec des propositions extérieures (institution, recherche) afin de définir les critères de qualité du travail (Clot, Bonnemain et Zittoun, 2021), en acceptant d'en débattre. En effet, aucun acteur n'est détenteur à lui seul les critères de qualité du travail d'autant plus que ceux-ci évoluent et sont fortement liés à l'environnement de travail. L'innovation met en débat, parfois en crise, les normes professionnelles, mais elle est aussi ce qui permet de les actualiser en « renormalisant » (Schwartz et Durrive, 2003) les normes antécédentes sans les réifier afin de prendre en compte les transformations de l'environnement social, économique et culturel traduites dans diverses formes de prescriptions.

Les sciences de l'éducation et de la formation étudient l'articulation entre les routines efficaces (ou pas) et l'innovation, le rôle des organisations du travail, des parcours personnels et professionnels, des modalités d'enseignement-apprentissage, des environnements techniques, etc. Dans cette perspective, l'innovation n'est plus envisagée comme un simple levier de changement, une façon de surmonter les résistances des professionnels face à des politiques publiques qui se soucient prioritairement d'efficacité comptable, mais comme un rapport au travail associant autonomie de ceux qui travaillent et des organisations du travail favorisant la coopération et la coordination de l'action, ainsi qu'un management capable de reconnaître l'engagement des enseignants dans leur mission. Sans quoi, non seulement l'innovation n'est pas favorisée alors qu'elle peut être ce qui revivifie le métier, redonne du sens à l'activité, mais elle est vécue comme un autre moyen de normaliser le travail des enseignants selon des standards éloignés de l'activité ordinaire et du genre professionnel (Clot, 2008). L'innovation imposée est alors la négation de la compétence des enseignants à s'auto-organiser, à trouver des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent, c'est un déni de reconnaissance des innovations modestes qui jour après jour permettent aux élèves de faire les apprentissages attendus, aux familles de reprendre confiance, aux enseignants d'éprouver une fierté de leur métier (Goigoux, 2016).

Finalement, s'opposent, d'un côté, des institutions et des managers voulant « injecter » de l'innovation dans une logique *Top-down* tout en accompagnant leur implémentation, et, d'un autre côté, des professionnels qui le vivent comme un dessaisissement de leurs propres critères de qualité de leur travail, et qui n'accordent qu'une attention distante à des innovations prescrites, souvent perçues comme infaisables au regard de la réalité des organisations du travail, de l'équipement technique, des soutiens logistiques et de la faible reconnaissance du travail. Ces innovations prescrites sont aussi perçues comme trop soumises aux lobbys scientifiques et/ou industriels, sans évaluation administrant la preuve de leurs bénéfices dans la vie réelle et pas seulement en laboratoire. Cette conflictualité ne peut être ignorée. Elle pourrait au contraire constituer le point de départ de débats de normes sur les critères de qualité du travail à propos d'une innovation.

Ces réflexions, trop brièvement formulées, soulignent toute la pertinence du projet de l'ouvrage *Questionner l'innovation. Lectures axiologiques*. Que l'initiative d'un séminaire sur le thème de l'innovation en éducation soit venue de doctorantes et de doctorants dans le cadre du laboratoire junior Usages et Critiques de l'Innovation Pédagogique (UCIP) associé au laboratoire de sciences de l'éducation et de la formation, Éducation, Cultures, Politiques (ECP), est significatif : les jeunes chercheurs entrent dans la vie scientifique sous l'injonction de l'innovation, nombre d'entre eux l'ont aussi rencontrée lors de leur expérience professionnelle. Ils sont ou ont été confrontés à la part de rhétorique du discours sur l'innovation nécessaire et attendue, tout en étant pour certains d'entre eux des partisans convaincus de l'innovation pédagogique vue comme une contribution possible à la résolution des difficultés scolaires d'élèves et d'étudiants. Le séminaire qu'ils ont mis en place puis leur réponse à l'appel à projet de l'IDEX de Lyon sur l'innovation, que j'ai eu le plaisir d'accompagner en tant que directrice de laboratoire, projet qu'ils ont remporté, leur a permis, en collaboration avec des enseignants-chercheurs et d'autres doctorants constitués en réseau national, de faire un pas de côté par rapport à la fausse évidence de l'innovation. Ainsi, ils ont réussi à aborder l'innovation non pas comme un allant de soi institutionnel et scientifique, ou un projet de militant pédagogique, mais comme un objet à étudier de façon critique. La proposition de Stéphane Simonian spécialiste des environnements instrumentés et des interactions entre l'homme et les objets, directeur du laboratoire ECP depuis 2021, de rédiger un ouvrage collectif sur l'innovation en éducation et dans la formation s'inscrit dans ce contexte. L'ouvrage a été construit comme un aboutissement et un dépassement du séminaire du laboratoire junior en reprenant son objectif de favoriser l'écriture scientifique entre doctorants, docteurs et enseignants-chercheurs. La démarche collective des auteurs a abouti à cet ouvrage co-dirigé avec Joris Cintero qui étudie dans sa thèse la construction et les effets d'une politique régionale, dite innovante, en matière de démocratisation de l'enseignement de la musique.

La diversité des angles d'étude, et des objets supports de l'analyse, permet de sortir des apories d'un innovation fer de lance contre le supposé mauvais travail des professionnels ou comme solution à tous les maux de l'éducation et de la formation. Sa lecture montre tout l'intérêt d'une dynamique collective entre doctorants, docteurs et enseignants-chercheurs au sein d'un laboratoire de sciences de l'éducation et de la formation.

Introduction générale

Doctorant en sciences de l'éducation et de la formation

, Professeur des Universités en sciences de l'éducation et de la formation

Il n'aura échappé à personne que l'innovation constitue le substrat fréquent d'un discours à forte teneur politique. Utilitariste, il porte et fait porter sur les pratiques du temps long et du désintéressement – celles de la recherche fondamentale par exemple – un regard sceptique, dédaigneux, laissant penser, comme le fait remarquer Rosa (2010), qu'il y a là quelque sclérose mentale issue d'un temps désormais révolu. Rapide, flexible, adaptable, l'innovation semble être l'unique solution à nos maux, un horizon indépassable, une évidence dont il semble bien difficile de se détourner. Ces « attributs », prêtés à l'innovation, mènent inexorablement à la penser comme une rupture dans le cours habituel des choses. Posée comme un fait extérieur aux personnes, *sui generis*, elle nécessiterait par conséquent d'être « inoculée », « implémentée », « greffée » pour pallier les conséquences – voire les causes – d'une crise (financière, sanitaire, etc.). La métaphore médicale illustre par ailleurs très bien ce type de discours en ce qu'elle impose de penser l'innovation dans des termes analogues : ceux du rejet ou de l'acceptation, ce que l'on nous impose ou ce que l'on choisit. Cette manière de présenter les causes, les objectifs et les caractéristiques de l'innovation, constitue un discours tout à fait courant – si ce n'est dominant aujourd'hui.

Toutes aussi rationnelles que puissent paraître ses bases, ce discours s'inscrit d'une certaine façon dans le registre de la croyance : la promesse de l'innovation, le message optimiste qu'elle porte reste néanmoins incertain quant à son efficacité et sur ce que « coûte » sa réussite. En effet, si l'innovation est pensée comme la solution par défaut à une toute une gamme de problèmes génériques, son registre d'application s'inscrit toutefois dans une urgence plus ou moins ancrée socioculturellement¹². L'innovation fait à ce titre partie de l'histoire d'une société, bien qu'elle puisse souvent être réduite à une nouveauté technologique ou encore à un discours managérial (Godin, 2017). Aussi, plutôt qu'une discipline ou un *ethos* particulier, l'innovation est un « objet » sans substance propre¹³, un support à partir duquel il est possible de saisir des recompositions sociales, des processus divers d'adoption, de diffusion, ou encore de stabilisation qui ont pour dénominateur commun leur caractère incertain et imprévisible. En cela, l'innovation permet d'entrevoir les moyens par lesquels la société (se) tient, s'équilibre avec plus ou moins de succès, et autorise à parler, plus largement, du vivre et faire ensemble.

Dans cet ouvrage, cet équilibre est étudié par le biais de dynamiques, ou encore de processus, constitutifs des opérations de médiation-traduction à l'œuvre dans les appropriations de ce qui est appelé « innovation », dont ces aspects protéiformes ne font que renforcer sa polysémie. Cette posture oblige à abandonner une neutralité, classique, vis-à-vis des artefacts*¹⁴ et des dispositifs* et nous pousse à saisir, ce qui est ici plus fréquent, les discours et les incitations à l'innovation comme le reflet de volontés particulières – et donc contestables – visant à transformer des cultures, des normes*, des valeurs*, des modes d'organisation et de production, comme en témoigne aujourd'hui ce qu'il est convenu d'appeler la « révolution numérique ». Aussi grandiloquente et critiquable soit-elle, cette allusion à la « révolution » permet de remettre au centre du dialogue l'idée du rapport de force consubstantiel à l'innovation et aux différentes façons de s'y engager. Ainsi, chacun d'entre nous participerait à de multiples processus d'innovation de manière plus ou moins consciente et selon des modalités d'engagement très diverses. C'est une des raisons pour lesquelles il semble nécessaire d'engager une réflexion « compréhensive » sur ce qui peut être qualifié d'« innovation », sur ce qu'elle signifie et engage pour les personnes qui y sont confrontées. C'est dans cette perspective qu'il est proposé d'aborder l'innovation, en souhaitant dépasser les débats entre les partisans d'une innovation du quotidien et ceux pour qui « innover » serait une question de survie sociétale, transformant ainsi l'ensemble des citoyens en ouvriers de l'innovation. L'objectif de cet ouvrage, et de chacun des contributeurs, est de consolider des savoirs sur notre rapport à l'innovation. En effet, le rapport qu'entretiennent les humains (par exemple des décideurs institutionnels et des acteurs de terrain) avec l'innovation n'est pas direct puisqu'il est médié par des croyances, des connaissances, des espérances, des convictions.... C'est pourquoi toute approche qui relie indirectement un groupe humain avec l'innovation apporte un éclairage intéressant, consolidant l'hypothèse qu'une innovation est une inférence qui se construit dans l'interaction entre les connaissances des humains sur l'environnement et les potentialités que ce dernier leur offre. De ce point de vue, l'innovation n'est pas un état de fait, elle est un processus socioculturel et, plus restrictivement,

¹² Par exemple, préserver la planète par le biais de la voiture électrique tout en voulant conquérir Mars.

¹³ Elle est, nous le verrons après, essentiellement ce que les individus, compris dans leur dimension idéo-praxéologique, veulent bien en faire.

¹⁴ Les termes marqués par un astérisque informent le lecteur que leur acception est précisée dans le glossaire se trouvant à la fin de l'ouvrage. Ce glossaire fournit des explicitations indispensables à la diffusion des connaissances produites sur l'innovation pour éviter la polysémie de certaines terminologies et dans un souci de synthèse des recherches effectuées sur le sujet.

socioprofessionnel. C'est une des raisons pour lesquelles l'innovation (notamment technique ou organisationnelle) n'implique pas immédiatement et obligatoirement des changements. En d'autres termes, pour innover il faut aussi composer avec l'incertitude d'autant plus qu'elle « *accroît le sentiment que ce que nous possédons est plus précieux que ce que nous sommes susceptibles d'obtenir dans le futur* » (Ben Abid-Zarrouk, 2012, p. 66). L'innovation ne se décrète pas, elle s'inscrit dans une histoire socioculturelle et sociotechnique, explicitant les raisons pour lesquelles, et les conditions avec lesquelles, certaines innovations ont – ou n'ont pas – la possibilité de se déployer. L'innovation est ici comprise comme un « rapport à » : rapport aux choses, rapport à soi, rapport à sa place dans la société, rapport au lien social, etc. Entendue ainsi, « l'innovation » passe entre les mains et la pensée de plusieurs acteurs (pour peu qu'il soit possible de détacher la pensée du faire) : elle serait donc un « liant social », ce qui ressort des mobilisations collectives liées à son développement et sa mise en œuvre. Un tel positionnement invite à penser l'innovation comme un rapport symbolique questionnant tout un chacun : à quel(s) besoin(s) répond-elle et en quoi participe-t-elle au développement humain ?

C'est à partir de ce double questionnement que les contributeurs à cet ouvrage ont œuvré, en considérant que l'innovation ne peut être définie avant que les acteurs s'en saisissent. Un des enjeux est alors de comprendre ce qu'elle engage, signifie, lorsque nous tentons de nous en saisir. Que signifie l'innovation pour les acteurs ? Quelles différences entre nouveauté et innovation, créativité et innovation ? Comment dépasser la dichotomie entre une innovation venant du « haut » (*top-down*) et une innovation venant du « bas » (*bottom-up*) ? Ce sont ces types de questionnements qui sont ici abordés en positionnant l'innovation dans une activité humaine préexistante, toujours en évolution, mettant en tension une compréhension de ce que nous faisons, des raisons pour lesquelles nous agissons, jusqu'à modifier l'environnement socioculturel au niveau des institutions et des acteurs (Mumford, 1973 ; Gille, 1978 ; Roqueplo, 1983 ; Albero, 2010a, 2010b). L'innovation, comprise comme processus, et donc comme dynamique, permet de penser les rapports qu'entretiennent les humains au monde et les manières par lesquelles ils agissent pour le modifier – voire le stabiliser pour une certaine durée. Aussi, un tel positionnement autorise à dépasser les visées utilitaristes et les modèles qui perçoivent l'innovation comme un état de fait autonome dont il serait possible d'étudier les « impacts », les gains, ou encore les « bénéfices ».

Ces quelques réflexions liminaires écartent tout risque de penser que l'innovation nous tombe sur la tête, qu'elle nous serait extérieure. Loin de descendre du ciel, « ses pieds » sont sur terre : elle est un construit socio-historique, le résultat de pratiques sociales et de ce que nous acceptons d'en faire, mettant en tension tout projet politique et la raison d'être des acteurs de terrain.

Les chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ont particulièrement étudié l'innovation en ne la considérant pas comme une norme* mais plutôt comme un *processus axiologique* et *praxéologique* caractéristique de l'activité humaine (Albero et al., 2019). De ce point de vue, les lectures proposées par les 28 auteurs de cet ouvrage qu'elles soient d'orientation philosophique (partie 1), socio-historique (partie 2) ou instrumentale (partie 3), s'inscrivent dans une compréhension de l'innovation rattachée au vivant et, encore plus largement, aux dynamiques du système (du) vivant pour fournir des clés de compréhension sur ce qui fait cruellement défaut à l'innovation : sa *consistance*. Cette consistance se nourrit d'un sujet agissant dans un environnement contraint, spécifique et mouvant où se concilient les registres de l'action, de la pensée, des organisations et du politique. Ainsi pensée, l'innovation devient constitutive des dynamiques contemporaines où la totalité du projet politique et social finit par être questionnée quelle que soit l'échelle d'analyse. Co-évolution dans la relation praticiens-politiques, l'innovation correspond à des dynamiques co-dépendantes du rapport que les humains entretiennent avec leur environnement socioculturel et sociotechnique (Callon, 1986 ; Latour, 1992 ; Albero, Linard, Robin, 2009 ; Albero et Brassac, 2013). Cet ouvrage, dans la continuité de travaux de synthèse pré-existants (Cros, 2004 ; Albero et al. 2009) vise à consolider les apports théoriques fondamentaux en sciences de l'éducation et de la formation, permettant d'ancrer un positionnement épistémologique dans un substrat anthropologique orienté par des analyses philosophiques, sociologiques, instrumentales, de manière à identifier ce qui pourrait constituer un socle commun, propre aux travaux sur l'innovation. Il est donc proposé d'engager une réflexion et un débat sur les paradigmes émergents à partir d'un état des lieux des apports des sciences de l'éducation et de la formation pour mettre en valeur les connaissances déjà produites et celles qui seraient à produire à partir de ce socle d'acquis.

Catégorie 2 – Les faits marquants au sein des axes

Bouchetal, T., Crocé-Spinelli, H., Guignard, M., & Gather Thurler, M. (2022). Vers des processus coopératifs émancipatoires au sein des établissements scolaires. Analyse d'une recherche-action centrée sur le développement de compétences d'autoévaluation. *Recherches qualitatives*, 41(1), 335-357. <https://doi.org/10.7202/1088807ar>

Lantheaume, F. et Urbanski, S. (2023). *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*. Presses universitaires de Lyon.

Pelletier, L. (2022). Chapitre 4. L'inclusion Scolaire, Un Nouveau Territoire Entre Mythe et Finalité. Dans G. Suau *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s) Recherches en éducation* (p. 61-76). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.suau.2022.01.0061>.

Le « glossaire critique » sur les concepts mobilisés de nos jours pour la recherche en éducation artistique et culturelle (Chabanne et Boudinet, 2024).

Rapport Compare sur la réussite étudiant via Parcoursup

Vers des processus coopératifs émancipatoires au sein des établissements scolaires. Analyse d'une recherche-action centrée sur le développement de compétences d'autoévaluation

Thierry Bouchetal, Hélène Crocé-Spinelli, Marc Guignard et Monica Gather Thurler

Volume 41, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088807ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088807ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ)

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bouchetal, T., Crocé-Spinelli, H., Guignard, M. & Gather Thurler, M. (2022). *Vers des processus coopératifs émancipatoires au sein des établissements scolaires. Analyse d'une recherche-action centrée sur le développement de compétences d'autoévaluation*. *Recherches qualitatives*, 41(1), 335–357.
<https://doi.org/10.7202/1088807ar>

Résumé de l'article

Cet article étudie la conception et la mise en oeuvre d'une recherche-action, avec huit collèges français aux profils variés, visant à développer chez les différents membres de la communauté éducative des compétences d'autoévaluation de leur établissement scolaire et d'autorégulation de leurs pratiques professionnelles. En favorisant de nouvelles coopérations professionnelles intercatégorielles, le dispositif, accompagné par une équipe de quatre chercheurs, ambitionne une augmentation du pouvoir d'agir individuel et collectif des acteurs, permettant une émancipation vis-à-vis d'une culture hiérarchique établie. Après avoir présenté le cadre théorique et méthodologique de cette recherche-action, cette contribution analyse les processus coopératifs générés par l'expérimentation et la modification progressive du rôle des acteurs.

***Vers des processus coopératifs émancipatoires
au sein des établissements scolaires.
Analyse d'une recherche-action centrée sur le
développement de compétences d'autoévaluation***

Thierry Bouchetal, Docteur en sciences de l'éducation

Université Lumière Lyon 2, France

Hélène Crocé-Spinelli, Docteure en sciences de l'éducation

Université Lumière Lyon 2, France

Marc Guignard, Docteur en sciences de l'éducation

Université Lumière Lyon 2, France

Monica Gather Thurler, Docteure en sciences de l'éducation

Université de Genève, Suisse

Résumé

Cet article étudie la conception et la mise en œuvre d'une recherche-action, avec huit collègues français aux profils variés, visant à développer chez les différents membres de la communauté éducative des compétences d'autoévaluation de leur établissement scolaire et d'autorégulation de leurs pratiques professionnelles. En favorisant de nouvelles coopérations professionnelles intercatégorielles, le dispositif, accompagné par une équipe de quatre chercheurs, ambitionne une augmentation du pouvoir d'agir individuel et collectif des acteurs, permettant une émancipation vis-à-vis d'une culture hiérarchique établie. Après avoir présenté le cadre théorique et méthodologique de cette recherche-action, cette contribution analyse les processus coopératifs générés par l'expérimentation et la modification progressive du rôle des acteurs.

Mots clés

AUTOÉVALUATION, COLLÈGE, PROCESSUS COOPÉRATIF, RECHERCHE-ACTION

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 41(1), pp. 335-357.

L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE QUALITATIVE À UN CARREFOUR DE VISÉES TRANSFORMATRICES ET ÉMANCIPATRICES

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

© 2022 Association pour la recherche qualitative

Abstract

This article studies the design and implementation of an action research project, with eight French colleges of varying sorts, aimed at developing among the various members of the educational community competences to self-assess their establishment and self-regulate their professional practices. By fostering new forms of professional cooperation among categories, the device, presented by a team of four researchers, aimed to increase the individual and collective power to act of those involved, emancipating them from an established hierarchical culture. After presenting the theoretical and methodological framework for this action research, this contribution analyzes the cooperative processes generated by experimentation and the progressive modification of the interveners' roles.

Keywords

SELF-ASSESSMENT, COLLEGE, COOPERATIVE PROCESS, ACTION RESEARCH

Introduction

Depuis 2015, en France, les directeurs d'établissement du secondaire ont l'obligation de mettre en place un outil de pilotage éducatif, le COT – Contrat d'objectifs tripartite –, valable quatre années. Ce document permet, à partir d'une concertation interne et partenariale (notamment avec la collectivité territoriale de référence et la tutelle académique), de dresser un diagnostic avec des perspectives d'évolution de l'établissement. Cette demande s'inscrit dans un plan plus vaste de directives ministérielles concernant l'évaluation interne et externe des établissements scolaires. Face à la difficulté récurrente éprouvée par les chefs d'établissement et les corps d'inspection d'associer la diversité de la communauté éducative à ces processus évaluatifs, le rectorat de Lyon a sollicité deux laboratoires de recherche (ECP¹ et LIFE²) pour bâtir une démarche participative prenant comme support l'élaboration et la mise en œuvre des futurs COT. Problématisée et coconstruite avec neuf collèges aux profils variés, cette expérimentation a pour objectif le développement, chez les différents acteurs, de compétences d'autoévaluation et d'autorégulation de leurs pratiques professionnelles (Gather Thurler, 2002) au moyen de nouvelles coopérations intercatégorielles (direction, enseignement, vie scolaire, médicosocial, administration, agent technique). À la différence des pratiques évaluatives traditionnelles, l'autoévaluation consiste, comme le synthétise Paquay (2014), en une implication forte du sujet dans une démarche d'évaluation. Elle se définit comme un processus de production par soi-même d'un jugement de valeur (de qualité, d'acceptabilité, etc.) concernant la réalisation de sa propre activité ou de ses résultats (Hadji, 2012). Autrement dit il s'agit pour un sujet (ou un collectif) de s'interroger, de réguler, de transformer son action avec différentes modalités de prise de distance – recul, distanciation, décentration (Campanale & al., 2010), y compris en la confrontant à d'autres points de vue, d'autres référentiels. Le développement de ces processus, facilité dans notre expérimentation par les échanges intercatégoriels, favoriserait, *in*

fine, une augmentation du pouvoir d'agir individuel et collectif, permettant une émancipation vis-à-vis de la culture hiérarchique dominante au sein de l'Éducation nationale en France.

Cette perspective s'inscrit, au cœur de chaque établissement et de son histoire, dans une dialectique incertaine de l'autonomie revendiquée par les acteurs et de la nécessité des pratiques évaluatives (par soi-même et par autrui). La crainte d'un contrôle externe exacerbé et le cloisonnement culturel des pratiques professionnelles masquent les opportunités possibles d'un processus dynamique, centré sur l'observation formative (Perrenoud, 1997) de la qualité des transformations mises en œuvre, permettant de nouvelles marges d'action et le réengagement professionnel. Aussi, des premiers questionnements apparaissent sur les prises de risques des acteurs, sur le leadership participatif (peur de perdre ou de prendre des responsabilités), sur les controverses professionnelles permettant de définir des axes communs d'action et des critères d'analyse, et plus largement sur les dispositifs et postures d'accompagnement de telles initiatives.

Après avoir exposé le cadre théorique et méthodologique de cette recherche-action, cette contribution analyse l'ensemble des processus coopératifs générés par l'expérimentation et la modification progressive du rôle des acteurs.

Participer (à une recherche) pour changer (professionnellement)? Éléments théoriques et méthodologiques

Dans cette partie, nous présentons tout d'abord ce qui constitue les recherches participatives pour ensuite détailler quelques spécificités de la démarche de recherche-action.

Logiques et visées des recherches participatives

Reconsidérant les démarches unissant « production de connaissances (recherche) et transformation sociale (action) » dans le champ de l'éducation en France depuis plus de quatre décennies, Monceau (2017, p. 30) identifie, d'une part, leur caractère exponentiel et, d'autre part, le souci permanent d'implication des multiples acteurs dans la définition même des conditions de la démarche entreprise, en particulier lorsqu'il s'agit de projets innovants ou d'évaluations de pratiques. D'abord cantonnées à des expérimentations à caractère militant autour de problématiques émergentes (échec scolaire, éducation spécialisée, etc.), les méthodologies participatives ont fait, par la suite, l'objet d'une théorisation accrue (Vinatier & Morrisette, 2015) et d'usages variés (conception d'ingénieries pédagogiques pour appréhender des faits sociaux nouveaux, autoformation des acteurs, éclairage sur la circulation des savoirs entre sphère sociale et sphère scientifique, etc.).

À la préoccupation des bénéfices potentiels des acteurs engagés dans de telles recherches, les dimensions participative et réflexive sont désignées comme des

vecteurs de développement professionnel (Desgagné & Bednarz, 2005). Leurs analyses montrent que, selon l'accent propre à chaque recherche, trois perspectives émancipatrices se dégagent :

- un développement à partir de l'analyse et du partage de l'expérience individuelle (*centration sur les acteurs*);
- un développement à partir de la modification par les acteurs du contexte et de l'environnement de travail (*centration sur les processus de changement*);
- un développement à partir d'expérimentations didactiques revisitant le rapport aux savoirs scolaires des acteurs (*centration sur les savoirs*).

Quelques éléments distinctifs au sein des démarches participatives

Au-delà des points communs mentionnés préalablement, identifier les éléments structurants des recherches participatives nécessite une première catégorisation en distinguant les recherches-actions et les recherches collaboratives (Morrissette, 2013). Pour les premières, l'objectif majeur consiste, au moyen de procédures établies, à tenter de résoudre un problème ciblé; pour les secondes, la visée est avant tout compréhensive par les apports croisés des différents acteurs (savoirs issus de la recherche, savoirs issus de la pratique). En lien avec la recherche présentée dans cette contribution, retenons plus précisément que la recherche-action est envisagée comme

une visée d'amélioration d'une pratique professionnelle – qui est la priorité –, un engagement important des acteurs concernés par le changement de pratique à titre individuel, mais plus encore en tant que communauté d'apprentissage, et une démarche de recherche selon une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion (Morrissette, 2013, p. 39).

Aussi, l'ensemble de la littérature évoquée jusqu'ici pointe un rôle élargi pour le chercheur : organisateur, facilitateur, médiateur, soutien, etc., autant de postures qui « situent son expertise davantage sur le plan de l'accompagnement d'un groupe dans une démarche de recherche de solutions que sur le plan du contenu, c'est-à-dire sur le problème en tant que tel » (Morrissette, 2013, p. 45). En somme, l'association des différents acteurs, éducatifs et scientifiques, crée un collectif de travail mu tout à la fois par une adhésion à un projet commun et par des modalités de fonctionnement définies en la circonstance. Parmi ces dernières, les dispositifs visant à recueillir des traces de l'activité et à les « coexpliciter » à distance apparaissent comme centraux.

Démarche de la recherche-action

Selon la synthèse de Savoie-Zajc (2001), une démarche de recherche-action se structure autour de quatre phases successives, formant un cycle reproductible au besoin :

- la *planification ou compréhension du problème*, dont découle la mise en place d'un répertoire d'actions visant à nourrir l'expérimentation;
- l'*action*, qui peut faire l'objet d'une formation au préalable et qui inclut un ensemble de ressources définies collectivement;
- l'*observation* des actions, à partir d'indicateurs établis lors de la planification;
- la *réflexion*, qui à partir d'une évaluation de l'action menée élabore les suites à donner, inscrivant la recherche-action si nécessaire dans un temps long.

Tout au long de ce cycle, des moyens et des moments sont dédiés à la délibération collective permettant à chaque acteur d'exprimer, dans un engagement réciproque, sa perception de l'avancement des phases ainsi que son analyse des réussites et des difficultés.

Cadrage de la recherche-action « Contrat d'objectifs autrement, coconstruire la qualité »

La recherche-action « Contrat d'objectifs autrement, coconstruire la qualité »³ a été mise en place en dialogue avec les différents niveaux des corps d'inspection et les chefs d'établissement autour de trois principes fondateurs issus d'une première analyse interne des COT de la période précédente. Premièrement, « sortir » du rapport hiérarchique que représente encore tout rapport entre évaluateur et évalué, en faveur d'une posture professionnalisante qui exige que l'ensemble de la communauté éducative d'un collège s'engage dans un processus d'autoévaluation de l'établissement pour orienter l'action collective au service de la réussite des élèves. Ensuite, cette implication collective nécessite des établissements qu'ils s'accordent autour de critères de qualité (faisant dialoguer normes externes institutionnelles et normes construites à l'interne) et de principes de fonctionnement qui rendront possible l'inscription dans un processus de développement selon un rythme adapté. Enfin, il s'agit de dédramatiser l'évaluation de l'établissement tout en la rendant plus performante (mise au jour des difficultés, émergence et partage de solutions, expérimentations progressives, etc.).

La déclinaison de ces principes en modalités opérationnelles a été réalisée lors d'échanges entre chercheurs et un groupe élargi de responsables éducatifs, y compris des directeurs d'établissement. Elle s'est enrichie de points de repère incontournables, tels que la pluricatégorialité (enseignement, vie scolaire, administration, direction, médicosocial, agent technique) dans les différentes instances de pilotage locales et la coopération à plusieurs niveaux du dispositif (au sein des établissements, entre établissements, entre départements, entre chercheurs, etc.), qui furent introduits au profit d'une circulation renforcée des savoirs issue des connaissances conceptuelles et pratiques (par exemple en provenance d'autres expérimentations antérieures).

La recherche-action a été envisagée sur deux années⁴ : la première centrée sur l'élaboration participative du futur contrat d'objectifs (COT) dans chacun des

établissements; la seconde dédiée à l'accompagnement de la mise en œuvre d'un nombre limité d'actions collectives visant à atteindre l'un ou l'autre des objectifs définis lors de la première étape. Dans les deux cas, les analyses se sont concentrées sur l'exercice de l'autoévaluation des processus instaurés et des avancées réalisées, notamment en vue d'une future généralisation des nouvelles pratiques développées. La première année, support de cette analyse, a été conçue en trois sessions :

- (1) Phase de diagnostic avec la conduite des autoévaluations initiales pour l'élaboration du futur COT.
- (2) Phase de définition de trois axes de développement (à partir du diagnostic partagé) complétés d'objectifs stratégiques.
- (3) Phase de définition des actions et de leur calendrier de mise en œuvre, détermination des critères et des indicateurs de réussite, rédaction finale des COT et leur validation par les communautés éducatives des établissements.

À chaque session et selon la même configuration, des démarches d'accompagnement formatif sont établies : une journée de formation réunissant les groupes de pilotage des deux à trois établissements participants par département (soit au total une quinzaine de personnes), organisée de manière à favoriser l'échange d'expériences, l'introduction d'éléments conceptuels, d'outils pour développer une culture professionnelle où les pratiques d'autoévaluation sont mobilisées. En prolongement, une journée *in situ* dans chacun des collèges permet 1) de réguler les difficultés en lien avec l'avancée des travaux, notamment dans les différents collectifs de travail instaurés; 2) de bénéficier du regard d'observateurs externes, les amis critiques sur lesquels nous reviendrons; 3) de faire le bilan et de planifier les étapes restantes pour atteindre l'objectif de la session; 4) de vérifier la conscientisation et l'implication du restant de la communauté éducative dans le cadre d'entretiens spécifiques.

Méthodologie du recueil et d'analyse de données

S'appuyant sur le schéma général du dispositif de recherche-action, l'équipe de chercheurs a produit une méthodologie ajustée, entre régulation de la mise en œuvre et collecte de données, basée sur des observations participantes (Arborio & Fournier, 2015), des entretiens individuels (Blanchet & Gotman, 2015) et avec des *focus groups* visant à stimuler la discussion entre personnes ayant différents points de vue (Kitzinger et al., 2004).

Par conséquent, le corpus de cette enquête est composé, d'une part, d'un ensemble de notes ethnographiques recueillies par les chercheurs lors de chaque phase et dans chaque établissement (soit au total 9 journées de formation départementale et 24 journées *in situ*), augmenté des nombreux échanges de régulation entre eux, et d'autre part, d'un ensemble de données plus systématisées issues des divers entretiens

semi-directifs avec des membres des huit collèges, autour d'un guide conducteur commun (soit 46 entretiens individuels et 21 en *focus groups*). Des positionnements réguliers des acteurs sur des échelles mesurant le degré d'implication à travers une liste de préoccupations (Bareil, 2004) ont également permis des comparaisons fréquentes. À cela se sont ajoutés 14 entretiens-bilans en fin de première année réalisés auprès des chefs d'établissement et des directeurs académiques. Des entretiens de même type auprès des autres membres des groupes de pilotage ont été programmés pour la seconde année.

Analyse des processus coopératifs générés par la recherche-action

La mise en œuvre de la recherche-action a généré un certain nombre de processus coopératifs entre les différents acteurs impliqués dans le projet. Afin d'analyser les effets de ces interactions en termes de développement du pouvoir d'agir, nous en dressons ci-après une cartographie permettant de rendre compte de leur nature et de leurs objets.

Cartographie, nature et objets des interactions

Il est possible de distinguer trois ensembles d'interactions : premièrement entre les chercheurs et les pilotes des trois niveaux institutionnels, deuxièmement entre les chercheurs et les acteurs éducatifs, et enfin entre les quatre chercheurs.

Entre les chercheurs et les pilotes des trois niveaux institutionnels (rectorat-département-établissement)

Le niveau institutionnel de cette expérimentation se compose du rectorat de l'académie de Lyon, des trois départements de cette même académie (Ain, Loire, Rhône) et de huit collèges répartis sur ces trois territoires. Pour organiser les échanges entre ces trois échelons institutionnels, le dispositif de recherche a été pensé, dès son démarrage, avec des groupes de travail correspondants, dont la structuration est établie sur la Figure 1.

Au niveau rectoral a été installé un groupe de pilotage académique comprenant les chercheurs, les trois IA-DAASEN⁵ des trois départements concernés ainsi que des représentants des chefs d'établissement et du corps des inspecteurs. Ce groupe académique (GA) a pour but d'assurer une mission de suivi opérationnel de la recherche-action en validant notamment les différentes phases proposées par les chercheurs. Dans les faits, les échanges entre l'une des IA-DAASEN, correspondante pour la recherche, et l'équipe scientifique ont été les plus réguliers.

Au niveau départemental, un groupe de coordination et de suivi (comprenant l'IA-DAASEN référent ainsi que les principaux des collèges du département engagés dans la recherche) est en liaison avec le chercheur référent du secteur afin de coordonner et planifier la mise en œuvre. Au fil de la recherche, cette organisation a été peu convoquée en tant que telle, les nombreuses interactions ayant lieu selon la nécessité des régulations et empruntant souvent des canaux plus informels. De plus, les

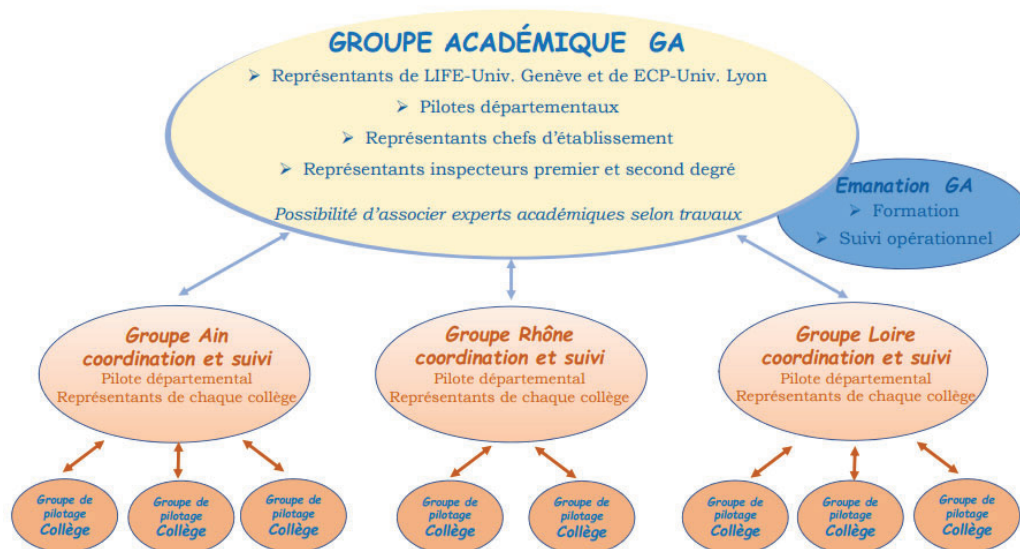


Figure 1. Organigramme de la recherche-action.

départs et remplacements successifs de plusieurs acteurs, du fait de mutations professionnelles des cadres, ont fragilisé lors des transitions ce niveau de régulation.

Enfin, au niveau des établissements, il a été demandé, au début de la recherche, à chaque directeur de collège de constituer au sein de la communauté éducative un groupe de pilotage pluricatégoriel d'environ cinq membres. C'est à cet endroit que les interactions avec les chercheurs sont les plus nombreuses et que se situe en effet le niveau opérationnel de la recherche-action. Ces groupes de pilotage sont des collectifs de travail se réunissant régulièrement, de façon autonome, au sein de l'établissement ou en présence du chercheur référent lors de journées *in situ* consacrées à des temps d'intervision. C'est également, pour rappel, au cours de ces journées que sont menés, à chaque fois, des entretiens individuels ainsi qu'un *focus group* composé de membres du personnel de l'établissement ne participant pas au groupe de pilotage.

Entre les chercheurs et les acteurs éducatifs des établissements (enseignants, responsables de la vie scolaire, directions, groupes de pilotage)

Les établissements concernés par la recherche-action ont été recrutés sur des critères visant une pluralité de caractéristiques. Ainsi, dans chaque département, l'échantillon est composé d'un collège situé dans une zone rurale, un autre dans une zone urbaine et un troisième relevant de l'éducation prioritaire (zone bénéficiant de politiques scolaires spécifiques au regard d'une concentration de difficultés socioéconomiques des familles des élèves). Outre les entretiens et les temps d'intervision, chercheurs et chefs

d'établissement se retrouvent en début de journée *in situ* pour établir ensemble les objectifs de travail et les retours souhaités. Ces critères d'observation sont négociés entre eux avec l'appui des chercheurs et des observateurs externes présents pour la séance. De plus, il est demandé au groupe de pilotage, sous la responsabilité du chef d'établissement, d'établir en amont de la rencontre un document « Mémo » témoignant de l'avancée du processus depuis la dernière visite des chercheurs ainsi qu'un bilan sous la forme d'un document « Trace », écrit réflexif relatant les perspectives de travail dégagées lors de la journée *in situ*. Au-delà de ces temps contractualisés par une charte dès le début de la recherche, des échanges plus ou moins formels peuvent avoir lieu entre chercheurs et membres des groupes de pilotage, par exemple via des réseaux sociaux.

Entre les quatre chercheurs en provenance des deux laboratoires

Le dernier niveau d'interactions se situe entre les quatre chercheurs participant à l'expérimentation. Des temps spécifiques d'élaboration ont été instaurés régulièrement en raison des caractéristiques propres à la constitution du groupe. Malgré des proximités de culture scientifique concernant, notamment, la conception des recherches collaboratives et les modalités d'implication des acteurs dans de telles démarches, les chercheurs ont pu éprouver une différence d'expertise entre eux, par exemple au sujet du pilotage d'un établissement scolaire ou à propos des connaissances du système éducatif français. Toutefois, ces différences n'ont jamais été vécues comme un frein, mais ont nécessité des contacts fréquents permettant une régulation fine des attentes et des modalités de la recherche.

De quelques tensions dans les interactions permettant ou non une augmentation du pouvoir d'agir

Si la recherche s'est dotée d'un cadre commun pour les neuf établissements des trois départements de l'académie, ce cadre a été soumis à des éléments de contexte qui ont conduit à des traductions locales de la part des acteurs et, cela, aux différents niveaux institutionnels. Ces effets de traduction ont été tout à la fois un levier permettant au dispositif de se déployer en s'ajustant aux contraintes locales mais également, parfois, un frein important ayant, par exemple, conduit un des établissements à se désengager assez tôt de l'expérimentation. Les raisons de cette démobilisation sont multiples mais signalons, entre autres, une inadéquation au moment même du choix de l'établissement par les instances rectorales. Cet établissement était en effet déjà engagé dans un processus de refonte de son contrat d'objectifs avant d'être sollicité pour participer à la recherche-action. Face à la perspective d'une remise à plat d'un processus déjà bien avancé au sein de la communauté éducative de l'établissement, le collège sollicité a préféré se retirer. De façon analogue et pour les mêmes raisons, trois établissements d'un autre département initialement sélectionnés ont dû être remplacés peu de temps avant le démarrage de la première phase de la recherche. À contrario, un collège,

relevant d'un réseau d'éducation prioritaire, qui avait déjà commencé un diagnostic en constituant des groupes thématiques, est parvenu à « greffer » la démarche proposée par la recherche-action au processus déjà enclenché, en lien avec le projet de réseau. Ainsi, bien que des espaces de collaboration et de codécisions aient été précisés et activés dès le début de la recherche, les interactions avec le niveau départemental ou rectoral ont pu conduire à des « loupés » dans la compréhension des critères de sélection des établissements.

Enfin, même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'un effet de traduction du dispositif de la recherche-action, le cadre initialement prévu a dû faire preuve d'assez de souplesse pour affronter le *turnover* (déjà évoqué auparavant) de nombreux pilotes au niveau départemental (départ et remplacement de deux IA-DAASEN) ou au niveau local (départ et remplacement d'un chef d'établissement). L'hypothèse peut être faite ici que ce sont à la fois les différents espaces d'interlocution avec les acteurs engagés et la fréquence des temps d'échanges entre chercheurs qui ont permis de maintenir un cadre de travail. Celui-ci est, d'une part, suffisamment ferme pour permettre à la recherche-action de se poursuivre et, d'autre part, suffisamment souple pour s'adapter aux différents aléas et effets de traduction sur le temps long (dix-huit mois à ce jour), impliquant huit établissements aux cultures et aux contextes disparates. À ce titre, la crise sanitaire générée par l'épidémie de la COVID (confinement, distanciation sociale, couvre-feu, protocole sanitaire strict en établissement) a mis à rude épreuve l'expérimentation sans jamais toutefois lui porter de coup d'arrêt. La posture adoptée par les chercheurs pour tenir le cap de la recherche, dans un contexte particulièrement incertain, a pu avoir une dimension modélisante pour les acteurs, comme en témoigne un principal de collège dans sa troisième trace écrite : « Ces modifications (Covid, reports, etc.) entrent finalement dans les contraintes d'une expérimentation et il faut [les] accepter, voire s'y attendre dès le début. » Ces épreuves ont également permis aux acteurs de s'autoriser des modes d'organisation plus souples (échanges téléphoniques, mails directs, visioconférences, etc.) que ceux habituellement activés dans des rapports de type administratifs.

Des temporalités et des cultures professionnelles en concurrence

Au fur et à mesure du projet, nous avons pu identifier au sein des groupes de pilotage des cultures professionnelles différentes entre, d'une part, les chefs d'établissement et, d'autre part, les personnels éducatifs autour de la question du *leadership participatif*. La visée d'une augmentation du pouvoir d'agir des acteurs par une proposition de *leadership participatif* au sein de l'établissement (Dutercq et al., 2015), portée par le processus de la recherche-action, a trouvé un écho favorable auprès des enseignants et des personnels de l'établissement. Rapidement toutefois, cette volonté commune s'est trouvée mise en tension autour de la question du temps à y consacrer par les différents acteurs. Si, du côté de la direction, le temps nécessaire à la concertation et au travail au

sein des groupes de pilotage a été identifié comme relevant de leur mission d'encadrement, chez les enseignants notamment, cet engagement dans sa dimension temporelle s'est trouvé pris dans une dialectique concernant la définition du métier, ce que traduit un chef d'établissement lors d'un entretien : « Chez les enseignants, pour l'appel à la participation au groupe de travail, il y a des problèmes d'emploi du temps, ils sont dans cette conception : "si j'ai cours, je ne me sens pas autorisé à répondre". »

La revendication principale des enseignants de disposer de temps libéré pour se consacrer à la mise en œuvre de l'expérimentation n'a trouvé que peu d'écho au sein de l'institution, et ce, malgré un relai de la part des chercheurs. Cela a contraint les chefs d'établissement à faire usage de persuasion et d'aménagements locaux pour libérer le temps de travail indispensable au bon fonctionnement des groupes de pilotage. Cette tension autour du temps disponible, notamment des enseignants, a joué sur leur perception du processus en cours et a conduit certains d'entre eux à se replier sur des aspects plus traditionnels du métier. Une autre concurrence se fait parfois jour au sein des groupes de pilotage entre les professionnels de la vie scolaire et les enseignants. L'implication forte des conseillers principaux d'éducation (CPE) dans le travail collectif pourrait ainsi traduire le désir que certaines problématiques qui concernent la vie du collège dans sa globalité soient prises davantage en considération. La redéfinition du COT rencontre leur aspiration à partager des préoccupations liées à leur cœur de métier, là où les enseignants ont sans doute une vision moins englobante de la vie d'un établissement scolaire et davantage limitée à la salle de classe.

La démarche d'autoévaluation : une perception différenciée par les acteurs

Un dernier frein au processus de développement des capacités d'analyse et d'initiative des acteurs s'est cristallisé autour de la perception des outils et du lexique mobilisé par les chercheurs. Ceux-ci, dans le but d'accompagner le développement des compétences d'autoévaluation des membres des établissements scolaires, ont proposé des outils issus en partie de travaux anglo-saxons et germanophones qui ont été perçus, parfois et dans un premier temps, comme des outils relevant de techniques managériales sous-tendues par une logique néolibérale :

Cette démarche comme en entreprise ou sur le milieu hospitalier où l'on comprend qu'il y a de l'argent dépensé et il faut dire comment c'est dépensé et s'il y a des manques ou des creux. Il n'y aura pas plus d'argent, mais je trouve bien que ce soient les enseignants qui réfléchissent en interne (Entretien avec une enseignante, journée *in situ*).

Cette dimension, présente dans les entretiens individuels et les *focus groups* menés, rappelons-le, avec des personnels de l'établissement qui ne sont pas membres du groupe de pilotage, s'est toutefois estompée avec la progression de la recherche.

Modification du rôle des acteurs : du dépassement des tensions à leur implication dans leur développement professionnel

L'analyse permet de percevoir l'évolution du rôle et des compétences des acteurs éducatifs, en particulier autour de l'autoévaluation individuelle et collective.

L'ami critique : de l'attribution d'un rôle au développement de processus d'accompagnement et de conseil

Le dispositif d'intervision proposé dans l'ingénierie de la recherche a été pensé pour faciliter le développement de la posture d'ami critique (Jorro, 2006; Swaffield & Macbeath, 2005). Ce dispositif est fondé dans ses principes sur un mode d'échange égalitaire et non hiérarchique, attribuant le rôle d'ami critique à deux membres d'un groupe de pilotage d'un autre établissement. Qu'en est-il de la mobilisation réelle de cette posture? Nous identifions, dès les premières interventions, des *feedbacks* par lesquels les interviseurs manifestent une écoute et un intérêt pour les activités présentées à travers des demandes de clarifications et/ou une reconnaissance de l'activité :

Je trouve vraiment intéressantes vos modalités de construction des groupes pour mettre les autres personnels au travail, c'est une organisation que je retiendrai (Propos d'une CPE, première intervention).

Vous êtes parvenus à ce que tous les personnels passent à chaque atelier, comment avez-vous organisé cette rotation? (Propos d'un professeur, troisième intervention).

Par ailleurs, certains *feedbacks* comprennent des formes de conseils au sens de Lhotellier (2001), par lesquels les interviseurs proposent, dans une ouverture dialogique, de nouveaux possibles en rapport avec des problématiques identifiées par le groupe de pilotage accueillant : « Une des modalités serait de construire une charte du travail des équipes, cela oblige [à ce] que chacun se confronte à la définition des objectifs et des critères de réussite » (Propos d'un chef d'établissement, troisième intervention).

D'autres prises de parole mettent en échos les avancées présentées avec celles de leur propre groupe de pilotage. Dans l'extrait suivant, l'activité comparative conduit l'interviseur à un autoquestionnement. Pour y répondre, il développe une analyse des différences de pratiques et fait discuter les systèmes de référence en justifiant les choix retenus au regard des spécificités des contextes respectifs :

Nous, on s'est autorisé à modifier les intitulés des items et on n'a pas banalisé une journée pour regrouper les différents personnels du collège, mais on a fait un sondage en cherchant à toucher les enseignants, mais aussi les personnels extérieurs, les parents, les élèves. On souhaite impliquer les différents acteurs en évitant les réunions. Mais on est un

établissement plus tranquille, on ne rencontre pas la situation qui est la vôtre de tension entre vos équipes (Propos d'un chef d'établissement, deuxième intervention).

Pour finir, certains *feedbacks* qui émergent dans les dernières séances présentent une dimension critique plus affirmée, tout en montrant grâce à l'emploi de formes interrogatives un respect des différences de points de vue. Grâce à un questionnement problématisant, l'interviseur propose à la réflexion collective un avis contradictoire et présente une nouvelle orientation pour l'action future. La posture d'ami critique s'ouvre alors à l'évaluation-régulation (Jorro & Droyer, 2019), à distinguer de la régulation corrective de conformité (Vial, 2012) associée aux logiques de contrôle :

Si on part sur des actions connues, ne court-on pas le risque de ne rien changer parce que l'on a déjà tout! [...] Sur certains objectifs, il va nous falloir une force d'entraînement sur des actions qui créent du changement (Propos d'un chef d'établissement, troisième intervention).

En posant des questions dérangeantes tout en respectant les divergences d'avis, l'ami critique propose alors « des données à étudier avec un autre regard et critique le travail déjà réalisé comme un vrai ami » (Muller & Normand, 2013, p. 58).

En guise de synthèse, nous soulignons que la posture d'ami critique émerge, chez les acteurs éducatifs, en réponse à un nouveau rôle attribué au sein des situations d'intervention, pour être rapidement mobilisée dans ses dimensions de reconnaissance mutuelle de l'activité, et permettre le déploiement, au sein d'une équipe pluricatégorielle, d'un « processus d'accompagnement et de conseil » (Jorro, 2006, p. 37) jusque dans ses dimensions critiques. On a pu montrer qu'elle favorise chez les acteurs une pratique constructive du *feedback* grâce aux processus d'autorégulation. Nous comprenons alors aisément sa contribution au développement d'une interdépendance entre les acteurs et de nouvelles collaborations au sein des équipes pluricatégorielles favorables à l'instauration d'un leadership participatif (De Ketele, 2016).

D'une « collaboration contrainte » à un « professionnalisme coopératif »

L'observation des séances d'intervention, tout comme les entretiens conduits avec les chefs d'établissement, permet d'identifier dès les premières séances un passage de modalités de « collaboration contrainte » causées par les dispositifs de travail prévus par les chercheurs à « un professionnalisme coopératif » (Hargreaves & O'Connor, 2018) voulu par les acteurs.

Ainsi on remarque, dans les propos ci-dessous, le caractère collectif des décisions organisationnelles ainsi qu'une coresponsabilité ouvertement assumée des choix opérés au sein de la démarche rapportée. L'équipe apparaît fonctionner comme une entité organisationnelle et pédagogique : « On s'est réuni, on a pris la décision de

libérer l'ensemble des élèves le vendredi avant les vacances scolaires [...], on avait réparti les items, les plus forts, les plus faibles (Propos d'un professeur, première intervention).

Un autre membre de ce groupe de pilotage éclaire l'intérêt de la pluralité des points de vue au sein de leur démarche collective, soulignant la coélaboration d'une réflexion et d'un positionnement autour d'un nœud problématique :

Au sein du groupe de pilotage, on était sensible de la même façon et pareillement motivés, on a évoqué le fait de modifier trois critères, mais on avait différentes lectures des critères; et c'est ce qui nous a paru en définitive intéressant, car cela nous faisait débattre et échanger autour de nos conceptions (Propos d'une CPE, première intervention).

Ces modes de coopération, identifiés comme nouveaux, sont plébiscités par les acteurs des groupes de pilotage : « Le travail que l'on conduit entre nous est vraiment passionnant, on développe de nouvelles compétences et de nouvelles façons de nous organiser, d'analyser, de débattre, de penser, de construire ensemble. Je n'avais jamais vécu cela avant » (Propos d'un professeur, deuxième intervention).

Le déploiement de ce processus coopératif au sein des groupes de pilotage est pointé par les acteurs comme ayant été favorisé par la constitution de groupes pluricatégoriels ainsi que par le dispositif d'intervention et la posture d'ami critique qui lui est associée. Ces dispositifs proposés par la recherche comportent les dimensions que Gather Thurler montrait déjà en 1996 comme favorables aux processus coopératifs : l'instauration d'une confiance et d'une relation égalitaire, la diversité et la complémentarité des ressources d'une équipe pluricatégorielle, associée à l'exigence de tâches à réaliser ainsi qu'à des résolutions de problème, et, pour finir, l'importance accordée à la responsabilité collective.

Les groupes de pilotage cherchent de plus à diffuser ces modes de coopération à l'échelle des autres membres du collège en sollicitant leurs points de vue ainsi qu'en utilisant différentes stratégies et modalités organisationnelles. Un des groupes de pilotage, voulant éviter toute modalité de réunion, privilégie un recueil de propositions individuelles tandis que d'autres développent des dispositifs de travail en groupe pour favoriser les confrontations. Les principes organisationnels des dispositifs vécus au sein du groupe de pilotage se trouvent alors transférés à l'organisation du travail à l'échelle de l'établissement autour de l'autoévaluation diagnostique, de la définition des objectifs stratégiques ou de l'élaboration des actions :

Vraiment ce qui a été bien c'est que les groupes soient variés, et que ce travail n'ait pas été pris en charge par la direction de l'établissement, tous les profils de l'établissement ont été représentés (Entretien d'un enseignant, après la deuxième séance d'intervention).

Les restitutions collectives à l'ensemble des acteurs ainsi que les votes à l'échelle du collège participent de ce développement de modes de coopération et de responsabilisation collective.

La recherche de modalités de travail coopératives avec les autres acteurs du collège conduit les groupes de pilotage à une réflexion autour de l'amélioration des canaux et des formats de communication en fonction des publics ciblés. Ainsi, ils développent des stratégies variées – mails, affichages en salle des professeurs, capsules vidéos, communications orales plus informelles – pour adapter au mieux leurs contenus et leurs modalités à la diversité des acteurs éducatifs. Les séances d'intervision s'avèrent participer d'un processus d'émancipation et d'autonomisation par rapport au cadre et aux outils proposés par la recherche en permettant au groupe de pilotage d'évoluer, au fil des séances, d'une reconnaissance de lui-même comme *traducteur* d'une démarche proposée par les chercheurs à celle d'*auteur* du processus accompli : « L'intervision nous a aidés à percevoir et à prendre conscience de nos propres choix de pilotage au regard de ceux des collègues » (Entretien d'un chef d'établissement).

En somme, nous pouvons dire que les membres des groupes de pilotage ont éprouvé un professionnalisme coopératif conçu non seulement comme un mode de faire, mais aussi comme un mode de pensée. Ils développent alors, non sans difficultés, de nombreuses stratégies pour enrôler l'ensemble des acteurs du collège dans ce processus. Les résistances à l'essaimage s'expliquent entre autres par des difficultés d'organisation du travail collectif dans les établissements, des ruptures de concordance temporelle des services avec des enseignants qui peuvent être en horaires partagés sur des établissements ou encore revenir de congés de maladie. Elles doivent également être envisagées sous l'angle de la diversité de représentations de son propre métier, de concurrences entre métiers, ou bien encore de conceptions contrastées de l'autoévaluation. Le rapport à l'innovation des acteurs peut également être marqué par un désir de repli sur ce qui peut être considéré par les acteurs comme les bases du métier, ou encore par de la lassitude occasionnée par des expérimentations antérieures décevantes.

De nouvelles compétences évaluatives

Rappelons que cette recherche-action a pour objectif premier le développement de compétences d'autoévaluation dans une perspective émancipatrice vis-à-vis d'une culture verticalisée – et par conséquent souvent stérile – de l'évaluation. Ainsi, les journées de formation articulent des mises en situation, utilisant de nouveaux outils pratiques avec des outils plus conceptuels, pour permettre de penser l'ensemble de la démarche d'autoévaluation, son caractère systématique et dynamique. En transférant l'outil « étoile polaire » à leurs contextes respectifs, et en l'adaptant à la réalité de leurs besoins, l'ensemble des groupes de pilotage s'est emparé d'un processus de

référentialisation interne et systémique pour accéder à une compréhension objectivée de la complexité de leur établissement. Les échanges engagés autour de la pertinence, de la hiérarchisation de différents domaines de la vie d'un établissement (présentés dans la figure ci-après) les ont conduits à traduire puis débattre de leurs critères et de leurs indicateurs afin de construire un accord sur les différentes dimensions à évaluer. Avec cette approche, les acteurs commencent à développer une culture de la preuve, en dépassant progressivement l'énoncé de leurs propres conceptions ou convictions, pour étayer leur argumentation par des faits tangibles. La phase diagnostique s'est ainsi étendue de façon participative à une pluralité d'acteurs des établissements : pour tous les collèges elle a concerné l'ensemble des personnels, enseignants et agents territoriaux, pour quelques-uns elle a été ouverte également aux parents et aux élèves, voire aux représentants des collectivités territoriales. Cela témoigne d'un début d'appropriation d'une culture de l'enquête grâce à de nouveaux outils (questionnaires en ligne, entretiens de *focus groups*, observations) utilisés pour un approfondissement du travail d'objectivation. En définitive, cette phase a permis d'obtenir une première image de chaque établissement à travers les regards croisés de la diversité de la communauté scolaire à qui elle est, *in fine*, destinée. Voici, pour exemple, une synthèse d'une autoévaluation réalisée grâce à l'outil « étoile polaire » (Figure 2) : l'usage de la couleur bleue permet d'identifier les positionnements des élèves sur ces items, en rouge ceux des personnels de l'établissement et en vert, ceux des parents.

Comment passer ensuite de l'étude des données à la définition des objectifs de l'action collective? Les groupes de pilotage se sont alors emparés de l'outil d'analyse critique des champs de force et de contrainte, issu des travaux de Lewin (1951), qui a été proposé lors de la seconde journée de formation. Ils ont pour la plupart transféré cette même démarche à l'ensemble des acteurs de leur établissement (organisé alors en groupes de travail), un seul des groupes de pilotage ayant soumis directement des objectifs identifiés aux membres de la communauté éducative afin d'y intégrer des actions. Ces deux positionnements mettent en relief la tension éprouvée par les groupes de pilotage entre élaborer méthodiquement de nouvelles orientations à partir d'une démarche d'autoanalyse et/ou permettre d'intégrer les actions existantes sur le collège dans un cadre issu de la phase diagnostique.

Les groupes de pilotage ont été après confrontés à l'exigence du travail d'anticipation des critères de réussite des actions au regard des objectifs identifiés. Cette phase de projection sur les actions futures s'avère déclencher chez les acteurs un changement de conception du processus d'autoévaluation et de ses temporalités. Ils montrent le passage d'une conception d'une évaluation bilan à une évaluation au long cours, prenant conscience du caractère dynamique et continu du processus d'autoévaluation, comme en atteste cette interaction entre deux principaux :

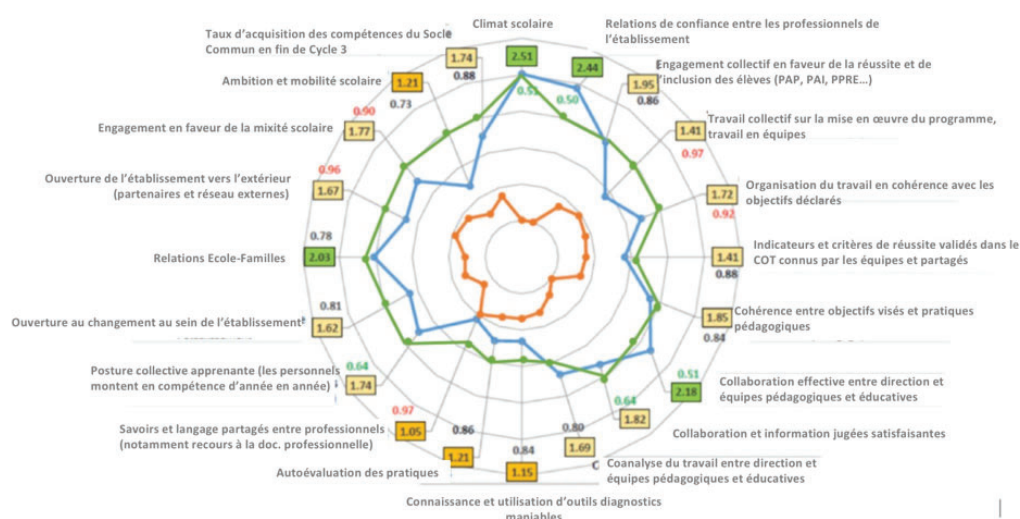


Figure 2. Exemple d'autoévaluation réalisée à partir de l'outil étoile polaire.

- Chef d'établissement 1 : *Ce que cela change c'est que l'on ne va pas attendre la fin des actions pour les évaluer au bout de 4 ans, on va faire des bilans annuels.*
- Chef d'établissement 2 : *Cela va supposer de prévoir autrement des méthodes d'évaluation de nos axes pour le faire sur 4 années, de faire des évaluations régulières.*

La fin de la première année de la recherche-action indique que les membres des groupes de pilotage se sont engagés dans un processus d'autoévaluation de leurs établissements, qui est devenu réellement participatif et multiréférentiel. Ils éprouvent, à chacune des phases du processus, l'exigence du changement de culture et de pratiques que suppose le passage d'une évaluation bilan externe à une autoévaluation régulatrice et impliquant les acteurs concernés. Ils s'approprient et développent de nouveaux outils, de nouvelles organisations du travail, de nouvelles compétences d'enquête et de problématisation, ainsi qu'une nouvelle temporalité. Accompagnés par la recherche, ils ont entrepris un changement de paradigme et cheminent vers l'évaluation régulation comme un processus continu d'interprétation et de négociation (Muller & Normand, 2013), cheminement auquel contribue grandement le développement de la posture d'ami critique.

Répertoire des postures mobilisées par les chercheurs

Il est possible d'identifier sur l'empan de cette recherche-action un répertoire de postures mobilisées par les chercheurs. En lien avec les situations, les interlocuteurs et leurs propres expériences, ils agissent tour à tour comme experts, coordonnateurs,

formateurs, accompagnateurs, amis critiques, coachs, enquêteurs, conseillers, médiateurs, etc.

La posture d'expert se trouve mobilisée différemment entre les chercheurs selon, notamment, leurs domaines de compétences respectifs. Pour exemple, l'une des membres de l'équipe de recherche, spécialiste des questions d'autoévaluation et des processus de changement au sein des établissements, investit la posture d'expert dès les premières rencontres avec les chercheurs et les instances académiques. En appui de ses compétences, elle propose, d'une part, un organigramme du pilotage participatif de cette recherche-action et, d'autre part, une ingénierie offrant une vision synthétique de la programmation des deux années expérimentales, structurée autour des phases du processus d'autoévaluation et rythmée par des démarches de formation et d'accompagnement des acteurs. Ces propositions seront en effet explicitées et ouvertes à la négociation avec les acteurs. Des modifications seront par la suite apportées, permettant ainsi d'adapter le dispositif au contexte (réalités locales, temporalités, etc.) et d'inclure les réflexions des divers interlocuteurs. Les chercheurs investissent également d'autres dimensions de la posture d'expert, par exemple quand ils font des liens, lors de séances de travail avec les acteurs éducatifs, entre les propos tenus ou les productions réalisées par ces derniers et les apports de la recherche.

La posture de formateur est notamment agie lors des journées de formation (GSE) quand les chercheurs proposent aux membres des groupes de pilotage des formations expérientielles aux outils d'autoévaluation, des lectures d'articles scientifiques ou encore apportent des précisions conceptuelles. Il est à préciser que cette posture de formateur n'est pas investie de façon descendante, mais en reconnaissant les participants comme des partenaires à part entière. Cette posture de formateur est étroitement articulée à celle d'accompagnateur. Notamment lors des journées *in situ*, les groupes de pilotage sont invités à présenter leurs avancées respectives et à construire avec les autres participants les réponses aux problèmes qu'ils se posent. L'objectif d'accompagnement des compétences individuelles et collectives se traduit également par les *feedbacks* que les chercheurs adressent aux différents acteurs en investissant eux aussi la posture d'ami critique. En établissant une relation de confiance et égalitaire, les chercheurs s'autorisent à des positionnements ou questionnements critiques favorables aux conduites d'autorégulation. Par exemple, pour réorienter un groupe de pilotage qui intègre des actions existantes en perdant de vue la pertinence de l'action au regard de l'objectif poursuivi, un chercheur se positionne : « Moi je trouve intéressant de partir sur des actions qui permettent d'éprouver la robustesse de vos objectifs. » On peut noter que ce positionnement critique peut être identifié comme un conseil qui laisse libre son destinataire de délibérer. Ou encore l'exemple d'un questionnement adressé par un autre chercheur à une enseignante pour l'orienter vers une compréhension de l'intérêt des critères qualitatifs :

Est-ce que des critères quantitatifs portant sur la fréquence de participation à des réunions vous permettront d'évaluer l'objectif poursuivi de coconstruction d'une démarche de développement durable? N'auriez-vous pas à rechercher des critères qualitatifs à partir d'une identification de la nature des participations qui contribueront à la coconstruction de cette démarche? (Propos d'un chercheur, troisième intervention).

Ici, une nouvelle fois, le questionnement et l'emploi du conditionnel positionnent le conseil comme une proposition. La posture d'ami critique n'est pas réservée qu'aux situations d'intervention, elle se déploie au sein de situations de travail entre les différents acteurs de la recherche. C'est le cas quand un chercheur s'autorise à questionner, par exemple, la posture mobilisée par le DAASEN en charge du dossier pour échanger autour de son rôle dans cette recherche : « Je trouve normal que vous n'interveniez pas, mais à quoi vous voulez servir? » (Propos d'un chercheur, réunion du groupe académique).

Les chercheurs jouent également un rôle de médiateur quand, par exemple, ils se font les porte-paroles des acteurs éducatifs pour négocier avec les autorités politiques une reconnaissance de l'engagement des professionnels dans le processus de recherche, ou bien encore à l'occasion d'une redéfinition de l'articulation incertaine entre le COT et le projet d'établissement. Enfin, la posture d'enquête se trouve mobilisée dès le début du dispositif avec la constitution d'un corpus de données produites. Il s'agit de récolter tout au long de l'expérimentation des données qui permettront de valider – et si possible de conceptualiser – les perceptions et les discours des acteurs impliqués, de manière à développer de futurs savoirs dans le domaine de l'autoévaluation des établissements scolaires comme moteur de développement des pratiques professionnelles.

En somme, nous insistons sur le caractère ajusté de ces postures à des contextes peu surs. En effet, et comme déjà évoqué, les deux premières années de la recherche-action ont été affectées par le changement de certains pilotes (inspecteurs, chefs d'établissement) et n'ont pas été épargnées par la crise sanitaire de la Covid. Ces contextes ont nécessité une dynamique renouvelée ainsi que le développement d'une amplitude posturale de la part des chercheurs. Ainsi, la posture d'accompagnement s'est notamment, d'une part, complétée de moments de réassurance adressés aux équipes ou vécus entre chercheurs et, d'autre part, déployée jusque dans la posture de coach pour dynamiser la persévérance des équipes. Nous soulignons pour finir qu'une exigence de reconnaissance mutuelle sans laquelle le développement d'un pilotage participatif ne pourrait se développer oriente l'ensemble de ces postures : les acteurs sont dans leur totalité reconnus comme ces coacteurs d'un processus collectif.

Conclusion

(Re)donner et/ou s'octroyer du pouvoir d'agir individuellement et collectivement au sein d'un établissement scolaire n'est paradoxalement pas une démarche aisée, au regard d'un secteur de métiers très marqué par une tradition hiérarchique et des cultures professionnelles fortement ancrées dans le chacun pour soi. Le cercle vertueux (objectivation d'un problème, mise en œuvre d'actions à partir de ressources diversifiées, observations à partir d'indicateurs coconstruits, (auto)évaluation pour de nouvelles perspectives, etc.) instauré par une démarche de recherche-action lorsque celle-ci regroupe une pluralité d'acteurs (à défaut de la totalité) offre des occasions de coopération et de délibération souvent inédites. Dans l'expérimentation *Contrat d'objectifs autrement, coconstruire la qualité*, objet de l'étude présentée dans cet article, la perspective émancipatrice s'appuie principalement sur le caractère dynamique de l'expérience à laquelle sont associés les acteurs, aussi bien pour leurs connaissances croisées de leur environnement de travail commun que comme organisateurs et régulateurs des changements qui s'opèrent. En ce sens, ce dispositif de recherche-action est à la fois un processus et un résultat.

Cette expérimentation, inscrite dans un temps long, dessine les contours d'une communauté apprenante à la géométrie variable, de l'établissement au territoire académique, du groupe de pilotage local au collectif élargi des différents acteurs impliqués pour lequel les chercheurs incarnent le cadre de travail et les traits d'union entre les différentes parties, en particulier lorsque les contextes se fragilisent (crise sanitaire, départ d'un membre impliqué, tensions locales). L'enjeu, au-delà des intérêts propres à chacun, est d'enrichir le répertoire de postures et de ressources pour faire face aux évolutions accrues des problématiques scolaires. Pour Lanaris & Savoie-Zajc (2010), en référence aux travaux de Senge (1991), « une équipe devient efficace dans la collaboration » si « elle développe la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la vision partagée, la possibilité d'apprendre en équipe et la pensée systémique » (p. 112). Le mécanisme de l'ami critique tel que pensé par ce dispositif de recherche-action rejoint cette perspective. Il engendre ainsi une pratique réflexive augmentée : d'une part, vis-à-vis de son expérience individuelle et de l'expérience des pairs dans d'autres établissements; d'autre part, il contribue à accompagner la nécessaire traduction du dispositif (par la reformulation, la circulation et le croisement des savoirs, etc.) à l'attention des autres membres de son groupe local d'appartenance.

La suite de cette recherche-action interrogera les modalités de transfert d'un tel dispositif et de sa visée transformatrice, aussi bien à l'interne des collèges engagés qu'à l'externe auprès des nombreux autres établissements. En quelque sorte il s'agira progressivement de s'émanciper du cadre de la recherche-action pour n'en garder que les processus transformateurs.

Notes

¹ ECP : Éducation Cultures Politiques (Université Lumière Lyon 2)

² LIFE : Laboratoire Innovation Formation Éducation (Université de Genève)

³ Dénomination officielle donnée à la recherche-action dans la convention de recherche.

⁴ Dans les faits, en raison de la crise sanitaire, le calendrier a été allongé de six mois.

⁵ IA-DAASEN : inspecteur académique – directeur adjoint académique des services de l'Éducation nationale.

Références

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal : Les Éditions Transcontinental.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisés en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Éds), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 194-205). Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation permanente*, 208(3), 19-32.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M., & Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération : liens et limites. Dans M. Garant (Éd.), *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement* (pp. 145-168). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. Dans M. Bois (Éd.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations* (pp. 31-49). Lyon : CRDP.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M.-T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. East Melbourne : Centre for Strategic Education.

- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Jorro, A., & Droyer, N. (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Lanaris, C., & Savoie-Zajc, L. (2010). Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (pp. 107-123). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY : Editions Harper and Row.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Arslan.
- Monceau, G. (2017). Ré-explorer la recherche-action au XXI^e siècle. Rapport *La recherche sur l'éducation. Contributions des chercheurs* (pp. 30-31). Remis au Secrétariat d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Muller, F., & Normand, R. (2013). *École : la grande transformation? Les clés de la réussite*. Paris : ESF Éditeur.
- Paquay, L. (2014). Auto-évaluation. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 41-44). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel*. Genève : Université de Genève. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Senge, P. (1991). *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : First.
- Swaffield, S., & Macbeath, J. (2005). School selfevaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils*. Bruxelles : De Boeck.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1(39), 137-170.

Thierry Bouchetal est enseignant-chercheur au laboratoire Éducation Cultures Politiques de l'Université Lumière Lyon 2 (France). Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, ses travaux portent sur les parcours et le développement professionnel des enseignants.

Hélène Crocé-Spinelli est enseignante-chercheuse au laboratoire Éducation Cultures Politiques de l'Université Lumière Lyon 2 (France). Docteure en sciences de l'éducation et de la formation, ses travaux portent sur l'activité et les processus de professionnalisation de l'enseignant.

Marc Guignard est enseignant-chercheur au laboratoire Éducation Cultures Politiques de l'Université Lumière Lyon 2 (France). Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, ses travaux portent sur les pratiques enseignantes, conjuguant approche didactique et approche clinique des situations d'enseignement.

Monica Gather Thurler a travaillé comme professeure associée à l'Université de Genève (Suisse) jusqu'à sa retraite en 2011. Membre sénior du Laboratoire Innovation Formation Éducation, ses domaines de recherche concernent l'innovation au sein des établissements scolaires ainsi que les approches psychosociologiques de la professionnalisation et du développement des organisations.

Pour joindre les auteurs :
t.bouchetal@univ-lyon2.fr
helene.croce-spinelli@univ-lyon2.fr
marc.guignard@univ-lyon2.fr
Monica.Gather-Thurler@unige.ch

TABLE DES MATIÈRES

Préface	5
Smaïn Laacher	

Introduction	11
Françoise Lantheaume & Sébastien Urbanski	

CONFLITS D'INTERPRÉTATIONS, LUTTES DE CATÉGORISATIONS

Racisme et antisémitisme en milieux urbains : hypervigilance et conflits d'interprétations	41
Françoise Lantheaume & Sébastien Urbanski	

Lutte contre la publicisation des problèmes liés à la laïcité dans les établissements favorisés.....	57
Françoise Lantheaume, Charlène Ménard & Émilie Pontanier	

Intolérance religieuse et laïcité au Brésil : porosité entre sphères privée et publique	77
Gabriela Valente & Ana Beatriz Porelli	

DES VARIATIONS LOCALES

Expressions religieuses et légitimation de la culture scolaire dans les milieux urbains défavorisés.....	93
Charlène Ménard & Sébastien Urbanski	

Tensions et compromis à propos des signes ostensibles : le cas d'un lycée polyvalent	113
Émilie Pontanier & Noëlle Monin	

Effets du territoire sur l'expression du racisme dans les collèges et lycées ruraux	133
Sébastien Urbanski & Églantine Wuillot	

HISTOIRE, SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE, ÉTHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES

Enseigner l'histoire, assurer l'éducation morale et civique : la Force de la culture de métier.....	155
Isabelle Bourdier & Françoise Lantheaume	

Situations d'épreuve dans l'enseignement des sciences	177
Benoit Urgelli	

Enseigner dans un contexte de neutralité en Suisse : entre ouverture à l'altérité et approches normatives	195
Nicole Durisch Gauthier & Sybille Rouiller	

L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ SOUS CONTRAT ENTRE UNIVERSALISME RELIGIEUX ET ŒCUMÉNISME

Dans l'enseignement privé, traitement discret des situations et souci de l'image.....	217
Gabriela Valente & Françoise Lantheaume	

L'identité d'établissement au service de la diversité sociale et culturelle ?.....	239
Sébastien Urbanski	

Les établissements catholiques à La Réunion : un effet du territoire et du « vivre-ensemble » ?.....	259
Émilie Pontanier & Françoise Lantheaume	

Conclusion.....	279
Sébastien Urbanski & Françoise Lantheaume	

Annexe 1.....	299
Sébastien Urbanski	

Annexe 2	319
-----------------------	------------

Annexe 3	323
-----------------------	------------

Remerciements	327
----------------------------	------------

Les auteurs.....	329
-------------------------	------------

Introduction

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET MÉTHODES D'ENQUÊTE

Françoise Lantheaume & Sébastien Urbanski

Le présent ouvrage rend compte des résultats de l'enquête « Religions, discriminations, racisme en milieu scolaire » (Redisco), qui a eu pour objectif de décrire, analyser et comprendre les pratiques de professionnels de l'éducation à propos de situations ordinaires où ils estiment être confrontés à des affirmations religieuses, à du racisme, à des discriminations. Le recueil des données en France¹ a duré près de cinq ans², dans plus de 100 établissements du second degré publics et privés confessionnels sous contrat³. Une équipe d'une dizaine d'enseignants-chercheurs français, brésiliens et suisses et d'associés⁴ a produit un corpus d'une richesse exceptionnelle du fait de la variété des terrains investigués en profondeur. L'analyse des données montre une réalité complexe, évolutive, ancrée dans les environnements de travail et dans les règles de métier des professionnels. Elle met aussi au jour comment, dans l'enseignement public, une redéfinition de la laïcité, par le bas et dans les pratiques elles-mêmes, au nom de l'universalisme républicain, est en train de se construire. Cette redéfinition est caractérisée par un grand pragmatisme, mais celui-ci est-il sans principes (Lantheaume, 2014) ? Ce n'est pas ce que montre notre enquête, puisqu'une conception inclusive et universaliste de la laïcité domine, avec des variations notables cependant selon les contextes (public scolaire, organisation locale du travail, environnement de proximité), selon les territoires (urbains / ruraux, métropole / territoires d'outre-mer) et selon les caractéristiques des professionnels telles que les disciplines d'enseignement et l'ancienneté des professeurs.

À la différence de nombreuses publications, journalistiques ou académiques, qui s'inscrivent dans une orientation déjà cristallisée au sein des débats publics, le présent ouvrage prend du recul à l'égard des clivages habituels, qui se jouent souvent entre, d'une part, un rappel des valeurs républicaines supposément consubstantielles à la nation française, et d'autre

1. Les enquêtes réalisées au Brésil et en Suisse dans le cadre de la recherche Redisco donnent à voir d'autres contextes et pratiques rendant les particularités françaises plus saillantes tout en mettant au jour des invariants.

2. Une enquête exploratoire a été faite au dernier trimestre 2015 afin de vérifier sa faisabilité et de tester le guide d'entretien ; l'enquête approfondie s'est déroulée de 2016 à 2020.

3. Des résultats plus complets sur les établissements privés sous contrat ont été publiés dans la revue *Diversité* (n° 201, décembre 2022).

4. Voir la présentation des auteurs en fin d'ouvrage.

part un appel à la tolérance, voire à la reconnaissance des identités que certains usages de la laïcité auraient tendance à brider. Plus encore, il s'agit de prendre ces clivages pour objet, notamment en montrant comment des ressources argumentaires tantôt « républicaines », tantôt « libérales » ou encore « communautariennes », mobilisées par différentes parties prenantes au processus d'enseignement, d'éducation et d'apprentissage (enseignants, élèves, parents, directions d'établissement, mais aussi médias), sont une ressource ou un obstacle à l'activité réelle des professionnels en situation. L'ouvrage étudie les tensions qui en résultent et les stratégies des professionnels pour mener à bien leur mission et surmonter (ou non) les dilemmes, désaccords ou disputes afférents sur le lieu de travail.

La première section de cette introduction présente le contexte de l'enquête et son projet. La deuxième explique les principes de sociologie de l'action et de la justification qui fondent notre analyse. La troisième décrit la méthodologie requise pour étudier la justification des actions professionnelles sur des sujets controversés. La quatrième concerne la population enquêtée, auprès de laquelle près d'un millier d'entretiens ont été effectués. Enfin, la cinquième section explique les choix de présentation opérés et donnant corps au plan de l'ouvrage.

UN CONTEXTE POST-ATTENTATS ET DES DÉBATS PUBLICS TENDUS

Pour saisir le projet de l'enquête, il faut revenir à ses débuts. Depuis plusieurs années la France subit des attentats islamistes. Ceux de 2015 se situent dans un contexte international d'offensive terroriste de l'État islamique (Daesh) dans plusieurs pays. Particulièrement traumatisants pour la population française, ils ravivent un débat public déjà foisonnant sur les questions de sécurité, d'islam et de laïcité⁵. Dans ce contexte, la capacité de l'école à former des citoyens adhérant aux principes républicains est remise en question. Des articles de presse relatent que des enseignants ne peuvent plus aborder certains sujets du fait de la présence d'élèves ou de parents musulmans vindicatifs, ou qu'ils auraient abandonné le projet de former des citoyens partageant des principes politiques communs (République, égalité, laïcité) par stratégie de survie en milieu hostile, voire par choix, car ils privilégieraient un certain relativisme culturel. Certains groupes s'érigent en défenseurs des « valeurs républicaines » ou de la laïcité. Par exemple, le Printemps républicain, créé en 2016, se décrit comme un mouvement de défense de la laïcité dans un combat opposant les « républicains » aux « identitaires et aux communautaristes », depuis la publication de son manifeste initial vers une perspective politique de plus en plus resserrée, comme l'explique le président du mouvement : « Le clivage gauche-droite ne fait plus sens. Il faut lui substituer celui qui sépare les républicains et les identitaires de

5. Cela dit, si la France est le pays le plus touché d'Europe, très peu de pays européens ont été épargnés entre 2012 et 2020.

tous bords⁶. » Pourtant, la pluralité des conceptions de la laïcité n'a jamais été aussi manifeste. Les principes de liberté, de séparation et d'égalité qui président aux lois laïques, promulguées notamment sous la III^e République, sont en effet interprétés différemment depuis leur origine, de même que leur projet, entre émancipation démocratique et normalisation identitaire nationale. Faire la description des différentes conceptions de la laïcité depuis son origine occuperait une grande partie de cet ouvrage, dont ce n'est pas l'objet (sur ces conceptions, voir Laborde, 2010 ; Valentin, 2021 ; Urbanski, 2022). Mais les connaître est nécessaire pour les repérer dans les actions et les justifications des enseignants.

En outre, des argumentaires plus ou moins fragiles ont été repris par des responsables politiques ayant occupé une partie significative de l'espace public pendant toute la durée de l'enquête Redisco, effectuée durant les mandats de Manuel Valls, Premier ministre (2014-2016), de Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2017-2022), et de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale (2017-2022). Cela informe un débat public souvent dichotomique. Certains expriment leurs préoccupations (et leurs condamnations) à propos d'un manque de respect de la laïcité dans l'école publique et soulignent le communautarisme de familles musulmanes engendrant des contestations d'enseignement, un non-respect de l'autorité scolaire, voire une radicalisation. D'autres reprochent à l'État et ses institutions d'être aveugles aux discriminations et au racisme subis par des « minorités visibles » héritières de l'immigration, de négliger la reconnaissance d'appartenances religieuses et d'identités diverses. Mais les positions se font parfois plus tranchées. Les premiers accusent les seconds d'être des complices objectifs d'un communautarisme faisant le lit du terrorisme quand ils ne sont pas dénoncés, jusque dans les sphères du pouvoir étatique, comme « islamo-gauchistes ». Ils sont alors suspects, au mieux, d'un aveuglement ou d'une vision irénique de l'islam et de la diversité culturelle de la société française ; au pire, d'exonérer les « terroristes » sous couvert d'explications sociologiques. En retour, des personnalités laïques sont accusées d'être islamophobes et de faire partie de l'extrême droite.

Entre les partisans d'une laïcité « stricte », « ouverte », « bienveillante » et ceux qui refusent d'adjectiver la laïcité ; entre les défenseurs des « racisés » et ceux qui se présentent comme des universalistes républicains, des débats circulaires s'appuyant rarement sur des enquêtes empiriques approfondies n'ont cessé de se déployer, exacerbant les dissensions. Ainsi, dans un pays de plus en plus sécularisé comme la France, le religieux se trouve au cœur du débat public, focalisé sur l'islam et occultant par conséquent d'autres enjeux comme ceux liés aux écoles privées sous contrat, très majoritairement catholiques. Cependant, ces clivages peuvent se transformer

6. Cité par Sylvia Zappi, « Le Printemps républicain veut se lancer en politique et peser sur la présidentielle », *Le Monde*, 30 novembre 2019.

à certaines occasions. Des personnalités très opposées sur la question de l'islamisme politique se trouvent en accord quand il s'agit de dénoncer le financement du secteur privé catholique ou les crèches de la nativité dans les mairies.

Ce qualificatif substantivé a été défini en 1972 par Colette Guillaumin comme le résultat d'un processus de « racisation », construction sociale d'assignation d'une personne à un groupe minoritaire nonobstant ses caractéristiques réelles, ce qui peut produire des individus « racisés » et se traduire par des discriminations (1972, 2002). Le terme est défini par le dictionnaire en 2019, dans une acception plus large : « personne touchée par le racisme, la discrimination ». Il a largement été repris par des mouvements de lutte contre le racisme et les discriminations. Pour comprendre les débats actuels, la question cruciale est de savoir qui peut être touché par le racisme, et lequel. On distingue ainsi un racisme idéologique (adhésion à des croyances racistes), attitudinal (comportements racistes sans adhésion à une idéologie explicite) et systémique, selon lequel tout élément doté d'une valeur causale dans la perpétuation d'inégalités entre groupes « raciaux » peut être qualifié de « raciste » pour cette raison seule. Ainsi, les personnes blanches peuvent logiquement être dites « racisées » puisqu'elles peuvent être victimes de racisme idéologique ou attitudinal. Quant au racisme systémique, sa pertinence analytique est discutée. Toutefois, la complexité de la question ne vient pas « étayer la thèse invraisemblable selon laquelle, en France comme dans les autres pays occidentaux, l'ampleur du "racisme anti-Blancs" serait similaire à celle du racisme auquel se heurtent les membres des minorités » et l'on peut considérer, à ce titre, que le slogan du racisme anti-Blancs est à bien des égards une « baudruche » qu'il importe de « dégonfler » (Sabbagh, 2022, p. 105).

. Nous retenons la définition de Marie-Thérèse Lanquetin selon laquelle la discrimination est un traitement inégal reposant sur l'application d'un critère illégitime au regard de l'accès à des droits ou avantages reconnus par la loi (2001). La sociologie a par ailleurs mis en évidence le rôle des rapports sociaux et des institutions contribuant à définir ce qui doit être considéré comme une discrimination. Rappelons que, depuis 1998, la France reconnaît l'existence de discriminations en son sein et la nécessité d'avoir une politique publique visant à ce que la société ne produise ni ne reproduise des discriminations qui empêchent l'intégration sociale (HCI, 1998). Le rapport annuel de la Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDDH, 2021) sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie pointe, à la suite d'une enquête effectuée en 2020, l'importance et la sous-estimation des « discriminations du quotidien » (p. 277 et suivantes) ainsi que le manque de données concernant l'Éducation nationale, la persistance de discriminations envers les élèves d'origine étrangère ou perçus comme tels, particulièrement en matière d'orientation, à l'origine d'un sentiment d'injustice des élèves (p. 257-261), et le rôle néfaste des réseaux sociaux concernant la diffusion de l'antisémitisme et du racisme.

Selon l'enquête d'opinion WIN-Gallup International 2012 sur la religion et l'athéisme dans le monde, la France était le quatrième pays au monde pour le pourcentage de répondants se déclarant « athées convaincus ». En septembre 2021, selon un sondage Ifop, 51 % des personnes interrogées déclarent ne pas croire en Dieu (44 % en 2011).

Ces disputes ont aussi concerné le rôle de l'école, renouvelant une alternative datant des années 1970 à son propos : l'école doit-elle viser l'inclusion des enfants d'immigrés dans la société à laquelle la trajectoire migratoire de leurs parents les destine (Sayad, 2014 ; Laacher, 2021) et se concentrer sur la correction d'inégalités scolaires liées à leurs propriétés sociales et aux résultats de l'action publique éducative (Ichou, 2018) ; ou doit-elle accorder la priorité à la lutte contre des discriminations décrites comme systémiques et contre un « racisme institutionnel » sources d'inégalités scolaires, en prenant en compte des caractéristiques singulières des élèves et leur appartenance à tel ou tel groupe ethnique ou religieux (Lorcerie, 2011 ; Dhume, 2016 ; Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2016) ? Enfin, une littérature scientifique abondante touchant divers secteurs (Lanquetin, 2001 ; van Zanten, 2006 ; Caradec & Doytcheva, 2008) montre que l'action publique européenne est plus orientée vers les « inégalités de droit » que vers les « inégalités de situations » (Math, 2000) et que des questions publiques sont transformées en problèmes « du » public, supposément spécifiques à un groupe identifiable. Par exemple, dans le domaine scolaire, les difficultés à faire « réussir les élèves » deviennent « le problème » des élèves musulmans et issus de l'immigration postcoloniale.

Le contexte des attentats et ces débats exacerbés et clivants, décrits ici à gros traits, ont également irrigué les discours institutionnels, justifié des décisions politiques ainsi que le choix de dispositifs par l'Éducation nationale (voire encadré ci-dessous). Ils ont aussi produit des argumentaires constituant des ressources potentielles pour les personnels de l'éducation.

En 2015, la « grande mobilisation pour les valeurs de la République » introduit une éducation à la laïcité et la mise en œuvre de l'enseignement moral et civique (EMC) à tous les niveaux d'enseignement, des plans de formation sont organisés, l'évaluation de la capacité des candidats au concours de recrutement des professeurs « à expliquer et à faire partager les valeurs de la République » est renforcée. En 2018, un « Conseil des sages de la laïcité » est créé par le ministre de l'Éducation nationale. Des dispositifs nationaux et académiques sont mis en place : remontée des « atteintes à la laïcité » depuis chaque académie, installation de référents laïcité académiques avec des équipes d'intervention à la demande des établissements. Des objets transportent et diffusent argumentaires et injonctions : rapports officiels (par exemple : « Valeurs de la République et laïcité, séminaire des doyens du groupe de l'inspection générale de l'Éducation nationale » en 2015 ou le rapport de l'inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche de novembre 2019 intitulé « L'Application du principe de laïcité dans les établissements scolaires de l'enseignement public : état des lieux, avancées et perspectives »). Des textes prescriptifs et d'accompagnement sont publiés, comme la charte de la laïcité (depuis 2013), le « Livret laïcité » (2015), des ressources pour les personnels, mises en ligne sur le site d'accompagnement pédagogique du ministère de l'Éducation nationale (Eduscol) en novembre 2015, le

(mars 2016) ou, plus récemment, en 2021, des affiches dans le cadre de la campagne du ministère de l'Éducation nationale, « C'est ça la laïcité », accrochées aux murs des écoles et établissements de l'enseignement secondaire public.

Suivant les apports de la sociologie de l'action publique, les débats témoignent de la « mise sur l'agenda politique » (Hassenteufel, 2010) de questions autrefois largement ignorées, à partir de situations construites en « problème public » (Barthe, 2006) ; or c'est particulièrement le cas de la laïcité, vécue auparavant comme une norme scolaire implicite (bien qu'à géométrie variable)⁷. Comme « l'énonciation publique d'une question et sa correspondance phénoménologique » (Fassin, 2002, p. 403) ne coïncident pas forcément, l'usage éventuel en milieu scolaire des ressources argumentaires produites lors des débats publics ne pouvait être ignoré par notre enquête ni la nécessité de les confronter aux pratiques réelles des enseignants : les enseignants identifient-ils des discriminations ? Que font-ils quand ils y sont confrontés ? De même pour le racisme ou l'expression du religieux en milieu scolaire, au moment où « le problème musulman » (Hajjat & Mohammed, 2013) est au centre des débats publics.

L'actualité de notre sujet d'étude était aussi soulignée par le développement, dans la même période, d'un mouvement social sur la question des discriminations, en relation avec des violences policières, mais aussi à l'occasion de certaines luttes syndicales. Ainsi en fut-il en 2019 du mouvement social des femmes de ménage du groupe hôtelier Accor contre la précarité et leurs mauvaises conditions de travail. Ces salariées, majoritairement issues de l'immigration africaine, ont eu recours à divers moyens d'action, dont une plainte pour discrimination sexuelle et raciale à l'embauche. Ce type d'action pointe le décalage entre des politiques publiques engagées contre les discriminations et la réalité des « discriminations du quotidien », même si la société française tend à se montrer de plus en plus tolérante malgré, paradoxalement, une augmentation des actes et des propos antisémites⁸.

Notre enquête s'est déroulée à une période où un débat parfois tendu s'est développé au sein de la communauté scientifique à propos de la réalité de l'expression des religions, des atteintes à la laïcité, des discriminations (comment les objectiver ?), sur l'interprétation des phénomènes pointés dans le débat public (approche socioculturelle *versus* approche religieuse, débats internes à la sociologie) et sur la façon de les étudier (concepts et méthodes).

Selon le rapport de la Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT (DILCRAH) en 2019, l'antisémitisme prend davantage la forme de menaces que d'actions qui, elles, diminuent. Les actions antisémites et antimusulmanes concernent essentiellement des atteintes aux biens religieux.

7. Les questions du port du voile islamique à l'école, des repas sans viande ou sans porc à la cantine, de l'accompagnement des sorties scolaires par des mères voilées en sont quelques exemples.

8. Constat confirmé par une enquête effectuée en 2021 sur *L'État de l'opinion à l'égard du racisme et de l'antisémitisme*, par l'Ifop pour l'Union des étudiants juifs de France et SOS Racisme, en ligne : www.ifop.com/publication/racisme-antisemitisme-xenophobie-quel-est-le-poids-des-prejuges-au-sein-de-la-societe-francaise (avril 2023).

Quant aux faits de racisme, leur augmentation est liée aux menaces. Les réseaux sociaux jouent un rôle notable dans l'augmentation de la catégorie « menaces ». Les résultats d'une enquête de la Fondation pour l'innovation politique^a confirment les nouvelles formes de l'antisémitisme (menaces, conspirationnisme sur les réseaux sociaux) et indique : « Comme en 2019, l'antisémitisme demeure largement perçu autant par les Français juifs (77 %) que par l'ensemble des Français (73 %) comme un problème qui ne concerne pas seulement les Juifs, mais la société tout entière. » La conclusion indique que « les Français de confession juive ne pâissent pas d'une mauvaise image et représentent au contraire une des minorités les mieux acceptées dans l'opinion publique française ». L'enquête montre cependant un paradoxe. D'un côté, une stabilité des préjugés antisémites qui seraient « partagés par une proportion significative des Français, entre un quart et un tiers selon le type de préjugé », avec une proportion plus forte des répondants musulmans déclarant une « antipathie pour les Juifs » (15 %, soit 10 points de plus que pour l'ensemble de la population française). D'un autre côté, « la proportion de Français reconnaissant éprouver de l'antipathie envers les Juifs s'avère résiduelle (5 %), en recul (- 4 points par rapport à 2016) et très inférieure à celle mesurée pour d'autres minorités telles que les musulmans (21 %) ou les Roms (34 %) ».

a. « Radiographie de l'antisémitisme en France, édition 2022 », en ligne : www.fondapol.org/etude/radiographie-de-lantisemitisme-en-france-edition-2022 (avril 2023).

Pendant l'enquête, de nombreux essais, des sondages sur la question de la laïcité et quelques rapports officiels ont été publiés, mais il y a eu peu d'enquêtes empiriques sur les pratiques ordinaires des enseignants et elles ont porté sur des données limitées. Parmi celles-ci, la première publication de ce type, après les attentats de 2015, est celle de Géraldine Bozec, qui a rédigé une monographie sur un lycée populaire très mobilisé sur la question de la laïcité (2015). Elle constate chez les personnels une pluralité de modèles normatifs et leur difficulté à concilier une laïcité de contrôle et une laïcité définie par la libre expression, sans que cela fasse l'objet d'un débat entre eux. Dans sa thèse (réalisée pour l'essentiel avant les attentats), Benjamin Farhat étudie les interactions entre personnels éducatifs et élèves en relation avec l'identification ethnique et religieuse par rapport à l'ordre scolaire et pédagogique (2016). Il conclut que l'identification ethnique et religieuse ne peut pas être comprise sous le seul angle du désordre scolaire qu'il engendrerait, car, de fait, il contribue aussi à l'ordre scolaire laïque. Clémentine Vivarelli montre que « la majorité des acteurs scolaires mettent en œuvre une éthique du compromis et de l'adaptation des moyens de l'action aux caractéristiques de la réalité scolaire ainsi qu'aux conséquences et aux objectifs de l'action » (2014, p. 182). Selon Valérie Orange, qui réalise une enquête dans des établissements situés en réseau d'éducation prioritaire (REP) dans l'académie d'Aix-Marseille, « l'application stricte de la laïcité induit des discriminations » (2016, p. 34) à l'encontre des élèves musulmans. Elle conclut que « chez les enseignants les plus stricts, la rigidité des discours s'efface devant la souplesse pragmatique nécessaire pour s'adapter au terrain, faisant préférer les stratégies de compromis aux situations de blocage » (p. 35). De son côté, Bruno Fondeville analyse 20 entretiens d'enseignants en poste dans des quartiers populaires (2017). Il souligne l'ampleur de leurs questionnements

éthiques à la suite des manifestations de religiosité chez leurs élèves, montrant que le cadre juridique seul ne leur permet pas de résoudre leurs difficultés. Françoise Lorcerie et Benjamin Moignard, après une enquête dans 5 lycées franciliens situés dans des quartiers populaires, auprès de 38 élèves et 21 personnels, soutiennent l'idée d'une déstabilisation des enseignants qui ont manqué de ressources et ont été en difficulté pour « gérer le débat contradictoire » (2017, p. 22) à la suite d'expressions d'élèves jugées choquantes à propos des attentats de 2015, ainsi qu'à l'insuffisance de l'approche juridique pour résoudre les problèmes concrets. En 2017, Vanille Laborde a enquêté dans une académie auprès de divers agents, dont quelques enseignants (2019). Elle rappelle l'idéal partagé de neutralisation de l'expression des appartenances religieuses à l'école et étudie le travail de réinterprétation des directives nationales par l'administration et les personnels éducatifs. Elle souligne la politique de délégation au niveau local de la gestion du religieux en milieu scolaire et pointe une tension entre des directives mettant l'accent sur les règles, l'arsenal juridique et les questions de savoir-faire des enseignants dont le métier est mis en cause par l'irruption du religieux et les nouvelles injonctions hiérarchiques. Les politiques locales sont orientées par une « volonté de professionnaliser les fonctionnaires "de terrain" à la gestion des faits religieux en contexte scolaire » (p. 25) et de les enrôler dans les dispositifs de contrôle de l'expression religieuse, ce qui est source de débats déontologiques, de réflexions sur le sens du métier et de résistances.

Enfin, la thèse de Samia Langar, soutenue en 2018, étudie le point de vue de parents d'élèves musulmans habitant dans une commune populaire de la banlieue lyonnaise sur leurs pratiques religieuses et leur rapport à l'école. La thèse défendue est qu'un déficit de reconnaissance politique dans les années 1980 face aux demandes d'égalité et de citoyenneté a abouti à un déplacement de la demande de reconnaissance dans la sphère culturelle, qui se traduit par des demandes identitaires et religieuses. Outre l'enquête auprès de 10 parents d'élèves, 5 entretiens avec des enseignants et 4 avec des responsables éducatifs sont analysés. L'autrice montre que le travail d'interprétation et de qualification de ce qui est considéré comme « religieux » connaît de fortes variations individuelles et contextuelles et que cela se traduit par des accommodements avec la laïcité tolérés par l'institution. Les ratés de l'intégration et les manifestations de replis sont expliqués par le « sentiment d'une non-reconnaissance sans cesse reconduite, d'une réciprocité dont la promesse n'est pas tenue », en particulier par l'institution scolaire (Langar, 2021, p. 223).

Un épisode saillant des débats à propos de l'école républicaine et ses liens avec les minorités religieuses concerne la publication en 2018 d'un ouvrage analysant la radicalité politique et religieuse des lycéens, dirigé par Olivier Galland et Anne Muxel, sociologues de la jeunesse, à la suite d'une enquête essentiellement quantitative qui soutient l'idée d'une disposition à la radicalité comme conséquence de certaines formes d'adhésion à une religion (particulièrement l'islam), sachant qu'une radicalisation

cognitive peut entraîner l'action correspondante. Selon leur enquête, les lycéens se réclamant de l'islam manifestent plus souvent une conception « absolutiste » de la religion. Parmi ceux qui revendiquent cette conception absolutiste sont présents des jeunes que le mouvement de sécularisation ne semble pas avoir touchés (Galland, 2018, p. 93). Le débat porte autant sur le cadre théorique, sur les présupposés des auteurs que sur leur méthodologie. Une des critiques exprimées à l'encontre de cette vaste enquête porte sur le fait que l'ouvrage part de « l'hypothèse d'un problème lié à l'islam en soi, qu'il entérine finalement en participant pleinement de la dynamique du débat politique » (Sèze, 2018, p. 113). Cette enquête vient en contredire d'autres montrant le rôle décisif de la socialisation juvénile dans l'adoption d'une « radicalité rebelle » (Bonnelli & Carrié, 2018). Une autre critique porte sur le postulat d'effets de la dimension cognitive sur le passage à l'acte, au risque de minimiser le rôle des parcours, du contexte et des réseaux dans lesquels s'inscrivent les jeunes potentiellement radicalisés (Lamine, 2018). Il reste que tenir compte de la réaffiliation religieuse parmi les immigrés postcoloniaux et leurs enfants requiert de ne la réduire ni à un séparatisme culturel ni à un manque d'intégration socio-économique (Esmili & Giry, 2023).

Cet état de la littérature concernant la période précédant de peu ou suivant les attentats de 2015 et pendant le temps de notre enquête montre des résultats passablement décalés des discours publics, mais n'informent pas beaucoup sur les conceptions de la laïcité mises en œuvre dans le cours de l'action des enseignants et d'autres personnels éducatifs, ni sur les principes de justice orientant leur façon d'agir ou les ressources mobilisées dans l'action, ni sur le sens des réaménagements quotidiens de leur activité quand ils sont confrontés à l'expression du religieux, mais aussi au racisme et aux discriminations. Notre travail entend apporter des éléments sur ces différentes dimensions sur fond de vifs débats internes à la sociologie⁹.

À propos de l'émergence du terme « islamophobie » devenu, en France, un champ de bataille médiatique, politique et militant (portant aussi bien sur sa réalité que sur sa définition), on peut se reporter à l'article de synthèse d'Houda Asal (2014) ainsi qu'à l'ouvrage d'Abdellali Hajjat et Marwan Mohammed (2013). Au-delà de la définition selon laquelle l'islamophobie représente le rejet d'une partie de la population en raison de son appartenance réelle ou supposée à l'islam, cette notion est critiquée comme trop englobante, car assignant une identité musulmane à une population plus diverse, mais aussi, car elle peut conduire à mésestimer le racisme anti-arabe, les discriminations socio-économiques, à ignorer les interprétations intégristes de l'islam supports de mouvements terroristes et, enfin, à introduire un délit de blasphème sous couvert de lutte contre l'islamophobie (Laacher, 2022 ; Calvès, 2022). Les organisations antiracistes comme la Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme (LICRA) et SOS Racisme s'en tiennent à la qualification de « racisme antimusulman » contrairement au Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP) et à une partie de la Ligue des droits de l'homme (LDH).

9. L'enquête Redisco s'inscrit aussi dans une politique de laboratoire. L'axe 2 du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) étudie les conditions et modalités de création et d'existence d'un « monde commun » en prenant en compte à la fois les politiques publiques et les pratiques des acteurs, examinant la façon dont les deux, articulées de façon parfois conflictuelle, construisent une action publique éducative aux effets contrastés.

De son côté, le ministère de l'Éducation nationale a répondu à la crise engendrée par les attentats en promouvant l'enseignement des « valeurs de la République » et en renforçant les injonctions et outils concernant la laïcité : journée de la laïcité, charte de la laïcité, EMC, remontées statistiques des « atteintes à la laïcité », enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation réalisées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), etc.¹⁰. Deux orientations caractérisent les choix de l'action publique éducative : d'une part, modifier le curriculum et introduire de nouveaux contenus d'enseignement ; d'autre part, créer des dispositifs de veille internes et d'enrôlement de la jeunesse en vue d'une meilleure intégration des principes républicains. Avec le ministre Blanquer, ces perspectives ont évolué vers une réaffirmation de la dimension sécuritaire des politiques scolaires et un accent a été mis sur le contrôle des potentiels manquements à la laïcité des élèves, de leurs familles et des enseignants. Quelle que soit la déclinaison précise de ces initiatives au gré des alternances gouvernementales, le rôle de l'école dans l'éducation politique des jeunes générations, dans une perspective d'agrégation de leur diversité au nom de principes politiques communs et explicites (bien que débattus), a été renforcé. Notons aussi que, dans cette période, la question de l'antisémitisme est abondamment traitée alors qu'émerge, de façon conflictuelle, celle de l'islamophobie. L'école est destinataire depuis longtemps d'injonctions à lutter contre le racisme et l'antisémitisme, mais le thème de la lutte contre les discriminations n'est que peu et tardivement évoqué. En 2020 un *Vademecum : agir contre le racisme et l'antisémitisme*, rédigé en collaboration avec la DILCRAH et le Conseil des sages de la laïcité, est publié sur le site Eduscol donnant des outils juridiques et pédagogiques pour les combattre. À cette occasion, la catégorie « discrimination » est mise en valeur, associant celle-ci au racisme conformément aux textes internationaux engageant la France au nom du principe de « non-discrimination » :

Une discrimination est un traitement inégal et défavorable envers une personne ou un groupe. Au sens juridique, deux conditions doivent être réunies pour qu'une discrimination soit avérée :

– Le traitement doit être en lien avec un des critères de discrimination reconnus par la loi. Parmi ces derniers, l'origine, l'appartenance ou non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une prétendue race ou une religion déterminée, le nom de famille, le lieu de résidence, la domiciliation bancaire, la capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français peuvent caractériser une discrimination à caractère raciste ou antisémite.

10. Le Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire (SIVIS) recueille, depuis 2007, des données sur les incidents graves *via* les chefs d'établissement. Il permet de repérer les actes à caractère discriminatoire (racistes, xénophobes ou antisémites) ; en ligne : www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459 (avril 2023). En 2020-2021 et 2021-2022, les atteintes à la laïcité représentent 2 % des incidents graves dans les collèges et lycées.

– Ce traitement défavorable doit relever d’une situation visée par la loi. Il peut avoir pour objet, par exemple, de refuser la fourniture d’un bien ou d’un service : dans le domaine scolaire, elle peut notamment intervenir dans l’accès à l’éducation, à un stage ou dans l’orientation (DILCRAH, 2020, p. 14).

Les remontées d’informations au ministère de l’Éducation nationale, *via* des logiciels dédiés et des enquêtes de la DEPP, montrent un faible pourcentage de signalement de discriminations :

Au titre de l’année scolaire 2020-2021, les incidents motivés par le racisme et l’antisémitisme comptent pour 2 % de l’ensemble des actes graves. Cette proportion varie peu selon le type d’établissement. Près de 71 % des incidents discriminatoires sont qualifiés de « racistes » par les chefs d’établissement et environ 10 % d’« antisémites » (DILCRAH, 2020, p. 17)¹¹.

Cette donnée interroge sur le très faible usage de la catégorie « discrimination » en milieu professionnel, occultée par d’autres priorités ou signe d’un impensé collectif comme en attestent les résultats de notre enquête. Certes, pour mesurer les discriminations au sens évoqué plus haut, il faudrait interroger de nombreux autres acteurs et au premier chef les élèves. Toutefois, l’objet de notre enquête est différent : celle-ci révèle le décalage entre la réalité d’un sentiment de discrimination fortement ancré chez les élèves et leurs familles (descendants d’immigrés notamment) et la timidité des politiques éducatives à cet égard. En outre, si le sentiment de discrimination peut dans certains cas être « surestimé » par rapport aux situations réelles, les enquêtes déployant une méthodologie mixte (questionnaires et entretiens) montrent que l’inverse est également vrai : des discriminations réellement advenues ne sont pas perçues comme telles par les interviewés. Le sentiment subjectif est donc un analyseur assez fiable de l’existence de situations réelles de discrimination et nos entretiens révèlent, en creux, un retard des politiques éducatives pour les détecter *via* l’action des professionnels dans les collèges et lycées.

L’orientation scolaire est l’aspect le plus souvent perçu comme injuste par les descendants d’immigrés (15 %), suivi des manières de s’adresser à eux (9,5 %), puis de la notation (8 %) et enfin les sanctions disciplinaires (Brinbaum & Primon, 2013). Pourtant, l’Éducation nationale n’a jamais fait de campagne interne spécifique et suivie sur la lutte contre les discriminations, contrairement à la lutte contre le harcèlement scolaire, comme en attestent les bulletins officiels. La discrimination la plus fréquemment évoquée dans les textes officiels depuis les années 1980 est la discrimination sexuelle. La mention de la catégorie « discrimination » associée au racisme et à l’antisémitisme est présente dans les circulaires de rentrée des ministres

11. Notons qu’une fiche est réservée aux « discriminations subies par des élèves en milieu professionnel pour des motifs racistes/ antisémites » (p. 59), situation fréquemment signalée lors de la partie de notre enquête dans les lycées professionnels.

socialistes sous la présidence de François Hollande (2012-2017), qui correspond à la période où l'enquête Redisco a été menée. La circulaire Bayrou de 1994 sur les signes religieux ostentatoires inversait l'usage de la catégorie « discrimination » en demandant que soit intégrée aux règlements intérieurs la mention selon laquelle « les signes ostentatoires, qui constituent en eux-mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination, sont interdits » (circulaire n° 1649, 20 septembre 1994,

). Le rapport coordonné par Anne Rebeyrol (2010), cheffe de la mission prévention des discriminations et égalité filles-garçons à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), sur les discriminations à l'école est resté exceptionnel et sans suite. En 2013, le ministre Vincent Peillon a commandé un rapport sur les discriminations LGBT-phobes (Teychené, 2013). Dans la charte de la laïcité, la catégorie « discrimination » est mise en avant dans l'article 9 tout en étant englobée dans le principe de laïcité : « La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre. » La catégorie « discrimination » apparaît dans chaque Plan de lutte contre le racisme et l'antisémitisme (plan de trois ans depuis 2012) et dans les textes sur la semaine de lutte contre le racisme ; elle est aussi plus récemment mobilisée à propos des élèves en situation de handicap. Enfin, les programmes d'enseignement l'évoquent explicitement, notamment l'EMC.

Enquêter dans ces conditions, au plus près du quotidien d'établissements publics (2016-2019) puis privés (2019-2020), a nécessité le choix d'un cadre théorique qui ne présuppose pas quels sont les bons et les mauvais points à distribuer d'avance, mais permette de saisir le sens de l'expérience ordinaire des acteurs de l'éducation. Ces derniers sont confrontés à la fois à plus de diversité culturelle et religieuse et à des attaques répétées contre leur incapacité supposée à faire face à des situations d'épreuve. C'est ici que les sondages révèlent leurs limites. En effet, savoir si des atteintes à la laïcité ont été « constatées » ne dit pas grand-chose des situations réelles et de la façon dont elles ont été abordées sur le plan éducatif. Ainsi, d'après un sondage récent de l'Ifop auprès d'un échantillon d'enseignants, 24 % des répondants ont constaté, durant les deux dernières années, des « contestations d'enseignement [...] au nom de convictions religieuses, philosophiques ou politiques ¹² ». Or, cela ne dit rien de la posture professionnelle qui accompagne ce type de phénomène dont on trouvera une analyse plus poussée dans le présent ouvrage. L'effet sondage a en outre l'inconvénient de précatégoriser, parfois arbitrairement, les situations. Ainsi, les contestations « au nom de convictions politiques » seraient, d'après l'étude susmentionnée, des « atteintes à la laïcité », illustrant un élargissement douteux de la notion de laïcité, déjà observé par ailleurs (Calvès, 2022).

12. Étude Ifop pour la revue mensuelle *Écran de veille* réalisée par questionnaire auto-administré en ligne du 25 octobre au 7 novembre 2022 auprès d'un échantillon de 1 009 enseignants, représentatif des enseignants des 1^{er} et 2^e degrés en France métropolitaine ; en ligne : www.ifop.com/wp-content/uploads/2023/03/119489_Rapport_Ifop_EV_Volet2_2023.02.10.pdf (avril 2023).

De même, le protocole d'enquête devait nous aider à faire un pas de côté à l'égard des lieux communs et du débat public sur le sujet, tout en refusant de nous focaliser sur les seules opinions et représentations des professionnels. Le climat politique pouvait peser sur les établissements, les enseignants, mais aussi sur les chercheurs sommés de s'affilier à un camp ou à un autre. Le pari du projet Redisco a été de ne pas se laisser enfermer dans ces débats divisant actuellement la sphère politico-médiatique, voire universitaire, pour se situer sans *a priori* sur ce qui se passe dans les établissements scolaires, au plus près des situations et pratiques professionnelles.

De cela est issu le projet d'enquêter auprès des personnels de l'Éducation nationale pour comprendre comment ils travaillent dans ce contexte troublé et interroger (pour la vérifier, l'amender ou l'invalider) la thèse répandue de leurs empêchements à faire leur travail à cause d'élèves ou de parents contestant leur enseignement du fait d'un manque d'intégration à la République. Trois thèmes sont alors privilégiés, car associés dans le discours public à des épreuves professionnelles et subjectives pour les personnels éducatifs : les religions, les discriminations, le racisme.

UNE SOCIOLOGIE DE L'ACTION ET UNE APPROCHE DE L'ACTIVITÉ RÉELLE

La sociologie pragmatique est la référence commune aux auteurs. Elle considère les acteurs comme disposant de compétences interprétatives et de justifications selon des ressources argumentaires de diverses natures (issues du débat public et des savoirs scientifiques) devenant ainsi supports de leur action. En effet, les acteurs sociaux vivent aujourd'hui dans une « société critique », dans laquelle les compétences critiques sont devenues ordinaires, stimulées par les « épreuves expérientielles » (Boltanski, 1990 ; 2009). Cela engage l'observation et la compréhension du côté des logiques d'action inscrites dans des « grammaires », sédimentées en société, que les personnes déploient et actualisent dans l'action. Ces grammaires sont composées de « l'ensemble des règles à suivre pour être reconnu, dans une communauté, comme sachant agir et juger correctement » (Lemieux, 2009, p. 21). Leur respect assure la reconnaissance de l'individu comme compétent pour agir et juger conformément aux attendus sociaux. Lemieux soutient l'idée de l'existence de grammaires universelles (« métarègles ») qui s'interpénètrent, parfois se confrontent, s'accomplissent dans l'action des individus : la « grammaire réaliste » (qui tient compte des contraintes, de la faisabilité, sollicite l'autocontrainte), la « grammaire publique » (où se joue la crédibilité de l'individu et la légitimité de son action, la validité de son jugement, sa capacité de distanciation), la « grammaire naturelle » (du don / contre-don, de l'engagement). Les acteurs construisent en situation, par leurs interactions et ajustements, des « règles dérivées » qui nourrissent en retour ces « métarègles » en fonction des conditions matérielles.

La justification de l'action prend alors une place centrale dans le travail, particulièrement lors d'« expériences critiques ». Les tensions ou compromis entre logiques d'action référées à différentes conceptions de la justice sont rendus plus visibles lors des situations d'épreuve et d'imprévu. Ces dernières, par les disputes qu'elles suscitent, sont l'occasion pour les individus d'explicitier et de justifier leur action, ce qui rend plus faisable l'observation sociologique (Boltanski & Thévenot, 1991). Cependant, pour éviter de passer à côté de situations prises dans la routine d'accords précédents qui se situent en deçà d'arènes de justification, l'attention à l'activité réelle, voire routinière, dans ses différentes dimensions est aussi nécessaire. D'où l'intérêt de mobiliser aussi les sciences du travail, comme indiqué plus bas. Enfin, la question des principes de justice est particulièrement importante quand il s'agit de religion, de laïcité, de discrimination et de racisme. Le cadre théorique de Boltanski et Thévenot est donc pertinent, de même que l'idée d'un pluralisme grammatical de l'action qui conduit le chercheur à tenter d'identifier les relations significatives et normatives des actions observées. Car on ne saurait en rester au simple constat du pluralisme des conceptions de la justice.

La notion de « grammaire » peut être rapprochée, pour notre projet, de celle de « genre professionnel », définie par la clinique de l'activité, un des courants des sciences du travail, comme l'ensemble des règles de métier accumulées, actualisées, débattues et constituant ainsi un « répertoire » d'actions, de normes et valeurs qui deviennent des ressources ou des entraves à l'action individuelle et à celle des collectifs de travail (Clot *et al.*, 2010). Le genre professionnel produit une grammaire professionnelle, normative, mais souvent en butte au réel et à diverses controverses provoquant des situations d'épreuve, d'où la nécessité d'adapter la règle, d'en créer de nouvelles même si des règles éthiques et morales, par exemple, demeurent valables comme « métarègles » nourries en retour par ces évolutions. L'une d'elles, en milieu scolaire, est l'éducabilité des élèves¹³. Cette conviction des professionnels de l'éducation est fréquemment le fondement de l'action et des justifications des enseignants et des autres personnels confrontés à des situations suscitant des questionnements, un malaise, des difficultés, comme nous le documentons amplement dans l'enquête Redisco. Enfin, l'action intègre les différentes grammaires de façon emboîtée : même si l'une est dominante, les autres sont des ressources pour la critique. Cela permet de comprendre la plasticité des pratiques professionnelles (Lantheaume, 2016).

Les grammaires évoquées sont universalistes au sens où elles prétendent subsumer des faits disparates, facilitant la montée en généralité à partir

13. Concept popularisé par Meirieu, qu'il définit ainsi : « Une postulation fondatrice de la possibilité même d'éduquer, et cela simplement d'abord du point de vue logique. Sans cette postulation, l'entreprise serait totalement dérisoire, complètement vaine et, plus radicalement, impossible. » (2016, p. 25) Ce postulat éloigné des théories du capital humain et de l'éducation comme investissement mesurable a des conséquences éthiques et morales relatives aux pratiques professionnelles.

d'une granularité de l'observation de l'action située au niveau microsocial. Leur étude peut ainsi contribuer à « toujours plus de réflexion publique sur les règles » (Lemieux, 2009, p. 223). Une voie pour cela consiste à s'intéresser au processus de qualification des situations, des actions et des personnes, des objets et dispositifs par les acteurs : ainsi, l'identification de la catégorisation à propos des religions, de la laïcité, des discriminations et du racisme, dans le discours et les pratiques des enquêtés, est une orientation que nous avons privilégiée. Par exemple, comment se fait la qualification d'atteinte à la laïcité dans l'action ? L'agrégation de ces qualifications peut-elle donner à voir une évolution des conceptions de la laïcité en milieu scolaire ? L'enquête a montré que des catégories font ressources (exemple : harcèlement scolaire), tandis que d'autres sont presque ignorées (exemple : discrimination), que d'autres encore font l'objet de débats intenses pour qualifier certains faits (exemples : atteinte à la laïcité, antisémitisme) et qu'il y a une certaine disjonction entre les catégories politiques, médiatiques et scolaires. Cela confirme les analyses déjà anciennes de Viviane Isambert-Jamati sur la relative autonomie des acteurs et des organisations scolaires à l'égard de la structure et des rapports sociaux (1990).

À l'école, les principes de justice mobilisés sont surtout l'égalité (principe arrimé à une logique civique à la fois historique et actuelle, focalisée sur l'intérêt général¹⁴) et la liberté (logique libérale), mais il y a aussi l'ancrage dans la tradition (le patrimoine) et les relations interpersonnelles (autorité et bienveillance) selon une logique « domestique », l'efficacité « industrielle » (évaluation, performances, etc.), une logique de l'opinion (l'image de l'établissement) proche parfois d'une logique marchande (compétitivité et rentabilité). Enfin, plus récemment et plus développé dans d'autres pays, un principe de reconnaissance des appartenances communautaires se fait jour (logique communautarienne), accompagné parfois de la logique de l'inspiration (surpassant les règles, valorisant la spontanéité, la créativité voire la transcendance) (Gautherin, 2005)¹⁵. Ces principes plus ou moins conscientisés orientent l'action des professionnels dans des sens différents, donnant possiblement lieu à des tensions sources d'épreuves.

Dans cette perspective, les principales questions qui ont guidé notre travail sont les suivantes : comment la « grammaire dominante », y compris au plan professionnel (c'est-à-dire le « genre professionnel »), peut-elle

14. Ainsi, la laïcité française, dans bon nombre de discours, vise à donner accès à la liberté de pensée comme moyen d'émancipation de toute croyance religieuse et d'être ainsi membre de la communauté des citoyens œuvrant pour le bien commun. Ce n'est donc pas seulement la liberté de choisir ses croyances, mais de les choisir conformément au projet politique républicain affiché (intérêt général, autonomie voire émancipation). Cela est différent d'une conception libérale.

15. L'émergence d'un principe de justice liée à la reconnaissance des spécificités de l'individu (pas seulement religieuses) est en France, en milieu scolaire, plutôt associée au respect d'un besoin et d'un droit individuel dans une logique libérale, comme le montre notre enquête.

être une ressource en situation d'épreuve ? Comment évolue-t-elle sous l'effet de « grammaires dérivées » (par exemple, celle liée à une logique de la reconnaissance) ? Celles-ci permettent-elles de comprendre, en tenant compte des principes de justice qui en sont les soubassements, l'action des professionnels dans les situations révélées par notre enquête ? D'autres références théoriques ont été mobilisées (du côté de la sociologie critique, de la sociologie des religions et de la socialisation, de la didactique, de la philosophie) quand cela s'est avéré utile, elles sont précisées dans les différents chapitres.

Ces principes d'analyse nous ont conduits à problématiser l'objet de la façon suivante. La coexistence, à l'école, de l'attente d'un traitement égalitaire, de l'exigence du respect des libertés individuelles et de demandes de reconnaissance entraîne des tensions entre des logiques d'action référées à des principes de justice différents concernant les situations professionnelles liées aux religions, aux discriminations, au racisme. Les tensions issues de conflits entre systèmes normatifs peuvent traduire un repli sur une position « nationale-républicaine » ou « communautariste » ou une évolution vers plus de libéralisme considérant, au nom de la liberté individuelle, que l'État n'a pas à prescrire des valeurs ni un ralliement à un régime ou des principes politiques. Comment les acteurs arbitrent-ils entre ces possibles, au nom de quelle conception de l'école, des contenus d'enseignement, de leur métier ?

Nos principales hypothèses portaient sur une recomposition du modèle républicain entre trois conceptions de la justice (civique, libérale, communautarienne), et sur l'existence d'arrangements locaux s'appuyant sur des dispositifs ou des objets pour résoudre les problèmes rencontrés de façon pragmatique afin de pacifier les situations tout en évitant le débat de justice. L'activité enseignante serait marquée par la prudence et par un pragmatisme pour trouver des solutions quand des expressions religieuses, des discriminations ou du racisme se manifestent. Les pratiques prudentielles, en référence à la « prudence » aristotélicienne, sont des caractéristiques des métiers de relations à autrui qui confrontent les professionnels à des problèmes « singuliers et complexes » sources d'incertitudes, pour lesquels « l'application de la science » et les savoirs professionnels ne suffisent pas. Trouver une solution nécessite, d'une part, la délibération entre pairs disposant d'une culture professionnelle partagée, et d'autre part une réflexion à un haut niveau d'abstraction pour définir la meilleure façon d'agir, de manière à la fois efficace et éthique.

Ces pratiques ne peuvent être standardisées et relever de « bonnes pratiques » décontextualisées. Elles exigent une autonomie dans le travail, qui peut être entravée ou facilitée selon les politiques publiques et l'organisation du travail (Champy, 2011). Enfin, l'hypothèse que les professionnels s'orientent d'après une conception de la laïcité fondée sur le principe de « non-domination » dans la perspective d'un « républicanisme critique » a émergé dans le cours de l'enquête (Laborde, 2010). Elle a été validée, bien que ce ne soit pas en ces termes que le formulent les acteurs

qui s'inscrivent dans cette perspective, empruntant à la fois à la logique d'action civique et libérale.

RECUEILLIR ET ANALYSER DES DONNÉES SUR DES SUJETS CONTROVERSÉS

L'ancrage théorique en sociologie pragmatique, sur des sujets controversés stimulant l'expression d'opinions décontextualisées, a des implications méthodologiques importantes. Le postulat de la rationalité et des compétences critiques des acteurs – couplé à celui de la dimension décisive de l'action située pour comprendre les raisons d'agir elles-mêmes référées aux principes de justice – impose d'enquêter au plus près des acteurs. L'enquête se concentre donc sur les situations dans lesquelles ils travaillent et qu'ils construisent par interaction avec leur environnement. Elle vise à identifier des épreuves professionnelles qui sont aussi des épreuves sociales, dans les situations ordinaires ou plus rares. Pour cela, deux méthodes ont été privilégiées : recueillir le discours des professionnels (surtout des enseignants) en sollicitant un discours référentiel¹⁶ (référé à des faits et à des situations réelles) par la description aussi précise que possible d'actions et observer des actions formelles (cours, projets pluridisciplinaires) et des interactions informelles (en salle des professeurs, à la cantine, dans des espaces dédiés à la vie scolaire, etc.) dans le but de « s'appliquer à bien décrire les appuis de toute action » (Lemieux, 2009, p. 125). Ces appuis sont constitués par d'autres actions (précédentes, parallèles, programmées), des objets, des dispositifs, des conventions. Enfin, il s'est agi de solliciter l'expression, par les enquêtés, des justifications de leur action afin de montrer en généralité et d'accéder aux principes de justice comme soubassements aux choix effectués dans l'action.

Le corpus est donc constitué de discours produits dans un contexte et un registre donnés : témoignage, description, interprétation de situations, notamment celles qui sont marquantes ou particulièrement illustratives pour les divers professionnels interrogés – enseignantes et enseignants, cheffes et chefs d'établissements, conseillères et conseillers principaux d'éducation (CPE), assistantes et assistants d'éducation (AED), etc. –, sans se focaliser sur les situations perçues comme particulièrement difficiles ou sensibles. En effet, le « travail ordinaire » donne également prise à la réflexivité et il est donc tout aussi crucial pour saisir le sens de l'activité.

16. Dans le sillage de la pragmatique linguistique de John L. Austin (1991) et de John R. Searle (2009) et dans le cadre d'une théorie de l'action, les « actes de langage » peuvent être considérés comme des actions, associant langage ordinaire et situations, et pouvant, par l'analyse du discours, donner accès aux intentions des locuteurs. Cette théorie présuppose cependant une transparence et un accès à l'altérité dans l'interaction, ce qui peut être un biais (Gadamer, 1996). Ce dernier est toutefois limité par le milieu professionnel de l'enquête, socialement assez proche des enquêteurs, même si les interactions avec des enseignants contractuels d'origine étrangère et les engagements religieux ou politiques de certains enquêtés ont montré qu'il n'était pas nul.

Cette perspective permet d'identifier des épreuves (plus ou moins ordinaires) et des dilemmes professionnels qui nécessitent un travail important de réflexion et de justification de la part des acteurs, donnant accès à leurs interprétations des situations et au travail de catégorisation qu'ils effectuent en mobilisant leurs « compétences critiques ».

Avant de décrire le terrain de l'enquête Redisco, deux biais doivent être signalés, afin de les contrôler au mieux durant l'analyse. Le premier est le fait que nous nous sommes adressés à des volontaires. Celles et ceux qui n'ont pas souhaité répondre à nos sollicitations l'ont expliqué par des contraintes de temps ou par le fait qu'ils n'avaient « rien à dire sur le sujet », mais peut-être que certains craignaient-ils d'exposer des situations et de formuler des discours trop éloignés de la « grammaire dominante ». Un autre biais est déjà repéré, surtout sur un sujet comme celui-ci, celui de désirabilité sociale, qui conduit les répondants à avoir tendance à se conformer, surtout en face de représentants du monde académique, à une norme sociale et à l'idée qu'ils se font des réponses attendues (Mayer *et al.*, 2019), d'autant plus dans le milieu scolaire où le souci d'apparaître comme un « bon élève » est vivace. Face à ces deux biais, nous avons :

- privilégié la diversité des enquêtés : type d'établissement, lieu de travail, âge, ancienneté, discipline, fonction ;
- inséré dans notre guide d'entretien des questions objectivant le parcours et la situation professionnelle des répondants ;
- triangulé les données recueillies avec d'autres entretiens et observations réalisés dans le même établissement auprès de personnels différents, et avec les fiches d'aide au pilotage et à l'autoévaluation (APAÉ) fournissant des données statistiques sur les établissements (public accueilli, équipe de travail, résultats)¹⁷.

En outre, les enquêteurs doctorants, masterants et enseignants du second degré, selon les cas, par leur âge, leur statut, le partage d'expériences professionnelles proches, ont pu avoir accès à des discours et à des descriptions moins filtrés par ce biais de désirabilité sociale de la part d'interviewés moins à l'aise ou débutants dans le métier¹⁸. Enfin, notre guide d'entretien n'abordait pas d'emblée le thème des religions, des discriminations et du racisme, mais commençait par une question plus générale et volontairement plus floue sur des situations en lien avec « la diversité sociale et culturelle » dans l'exercice du métier. Cela avait pour but de saisir quels étaient les thèmes qui

17. Il s'agit d'un outil élaboré par l'Éducation nationale et destiné aux chefs d'établissement, leur donnant accès à des données statistiques sur leur collège ou lycée (effectifs, catégories socio-professionnelles des familles, nombre de redoublants, etc.).

18. Ce fut l'un des intérêts de la nature pluricatégorielle de l'équipe de recherche qui a bénéficié de séminaires scientifiques réguliers (avec des intervenants extérieurs) et de réunions de coordination (plénière et par académie) qui ont permis la construction d'une culture scientifique commune et la régulation de l'activité collective. Ainsi, outre l'élaboration collective des outils de recueil et de traitement des données, de nouvelles questions et solutions ont émergé des échanges pour résoudre des questions méthodologiques ; les résultats ont été débattus et stabilisés.

intéressaient les professionnels au premier chef, en fonction de leur contexte de travail, et quelles catégories étaient utilisées. Cela aboutit au constat que seulement 35 % des 2 725 situations décrites concernent directement les religions, la laïcité, les discriminations et le racisme, suivant l'interprétation des interviewés. Si la catégorie « racisme » est présente, très peu de situations sont associées à la catégorie « discriminations ». La plupart des situations problématiques sont traitées par le dialogue, plus rarement par des sanctions, en prenant appui sur les contenus d'enseignement, sur le règlement intérieur et sur des projets pluridisciplinaires. La priorité des personnels est l'action éducative, le raccrochage et la réussite scolaires, garants pour eux de l'apprentissage de la laïcité et plus largement des principes républicains tels qu'ils les comprennent.

Nombre de situations évoquées par les professionnels sont interprétées comme du harcèlement scolaire. Ce constat souligne les effets des politiques publiques éducatives en la matière. Légitimée par l'institution, la catégorie « harcèlement » est devenue fourre-tout. Les discriminations, elles, sont externalisées : celles-ci existeraient bien dans la société, mais pas ou très peu à l'école ou, du moins, la catégorie ne permet pas au personnel de rendre compte de leur expérience, et il n'y a pas de campagne régulière sur ce thème. De fait, la « diversité sociale et culturelle » renvoie d'abord chez nos interlocuteurs à l'échec scolaire et au manque de mixité sociale et culturelle régulièrement évoqué pour le déplorer, car perçu comme une cause de nombreuses difficultés pour les élèves et les personnels. Cela correspond, avec le harcèlement scolaire (qui porte souvent, notamment au collège, sur l'apparence physique, le comportement, et fait suite à des conflits interpersonnels telles des jalousies), au plus grand nombre de situations évoquées à la question d'amorce sur la « diversité sociale et culturelle ». La proportion de seulement 35 % de situations rapportées au sujet de l'enquête (religions, discriminations, racisme) montre aussi que ces questions ne figurent pas parmi les principales préoccupations et difficultés vécues par les enseignants.

La méthode qualitative par le recueil de données à l'aide d'un guide d'entretien (voir annexe 2) a été complétée par des outils relevant de l'ethnographie : fiches de terrain¹⁹, observations, durée de la présence dans les établissements (souvent plusieurs mois de façon intermittente) pour accéder à des moments informels et à de nouvelles personnes. L'ensemble a produit des données nourrissant notre compréhension au fil de l'enquête. Une approche plus quantitative d'une partie des données a apporté un éclairage complémentaire. Le traitement des discours s'est concentré sur les situations décrites, leur interprétation, l'action des enquêtés et leurs justifications. Un codage commun a été établi d'après

19. Les « fiches à chaud » rédigées par les enquêteurs après leur passage dans un établissement donnaient des informations sur celui-ci, sur les personnes rencontrées, celles à rencontrer, sur d'éventuelles nouvelles données à recueillir, sur des ressentis et ébauches d'analyse. Ces fiches ont été un outil de coordination pour les doublettes qui enquêtaient dans chaque établissement (sauf exception où un seul enquêteur était présent).

une méthode d'abord inductive (grille de codage élaborée après l'enquête exploratoire) puis déductive (faire correspondre les situations de travail, leur interprétation, les stratégies d'action, à la grille de codage stabilisée) avec des allers-retours entre les deux ; suivi d'une analyse textuelle quantitative (comptage des occurrences relatives à la grille de codage) et qualitative : analyse des arguments, des raisons, des contraintes et des ressources, etc. La grille de codage construite collectivement visait à identifier les types de situations, les catégories utilisées pour les décrire et agir, les stratégies adoptées et les ressources mobilisées dans l'action (en amont et en aval de celle-ci), les principes de justice invoqués, ainsi que les besoins éventuellement exprimés par les professionnels pour agir au mieux (voir annexe 1 et annexe 3). La méthodologie retenue visait par ailleurs à saisir les éventuels effets du parcours des acteurs – relations à la religion, à l'immigration, à l'institution, formation, etc. – sur l'activité professionnelle en situation. Cet aspect n'a pas été exploité systématiquement de manière transversale, mais il apparaît dans plusieurs études de cas présentées ci-après. Enfin, un comité de suivi composé de personnes ayant des fonctions différentes a été constitué²⁰. Il a été un lieu de présentation des avancées, de discussion de nos choix et d'exposition des premiers résultats.

L'enquête s'est déroulée en plusieurs temps. Les deux premières années ont été consacrées à l'enquête en collège public et au traitement des données recueillies, les suivantes aux lycées publics (d'enseignement général, technologique et professionnel) puis aux établissements privés sous contrat qui réunissent le plus souvent des classes de collège et de lycée. Le choix du second degré a été fait, car c'est à ce niveau d'enseignement que les principaux responsables politiques, éducatifs et les débats publics identifiaient le plus de problèmes au moment de l'enquête. Enquêter dans les établissements privés sous contrat visait à comprendre les spécificités éventuelles des pratiques de leurs personnels et à les comparer aux collèges et lycées publics.

Les prises de contact ont été faciles dans les établissements publics et l'accueil a été positif. Les principaux ou proviseurs, une fois le projet présenté et les garanties exposées (anonymisation de tous les noms propres²¹, respect du volontariat, discrétion dans notre démarche pour ne pas troubler la vie de l'établissement), se sont montrés intéressés et ont facilité notre travail en nous laissant faire l'enquête. Les personnels aussi ont réservé un bon accueil aux enquêteurs. Si tous n'ont pas été volontaires pour les

20. Une déléguée adjointe à la DILCRAH, un proviseur vie scolaire référent laïcité de son académie, deux chefs d'établissement (collège et lycée), le chef de bureau à la direction de la ville et de la cohésion urbaine du Bureau de la prévention et de la lutte contre les discriminations, un délégué du préfet à l'égalité des chances, la directrice de l'Institut européen en sciences des religions, un responsable départemental de l'association Les Francas, un inspecteur académique de philosophie référent laïcité de son académie.

21. Tous les prénoms, noms de personnes et de lieux issus des données de l'enquête sont anonymisés dans l'ensemble de l'ouvrage.

rencontrer, c'est aussi parce qu'ils n'ont pas tous été sollicités puisque la variété des profils était recherchée, or les enseignants de certaines disciplines ou ayant certaines fonctions étaient plus souvent volontaires que d'autres, introduisant un biais potentiel qu'il fallait éviter.

Les chefs d'établissement ont été les premiers à être interviewés, car ils connaissent bien leur établissement, son environnement et pouvaient nous donner de premières informations précieuses. Nous avons ensuite contacté les autres personnels, librement dans les établissements publics tandis que, dans le privé sous contrat, les directeurs souhaitaient le plus souvent désigner eux-mêmes les interviewés. Ce biais a fait que la proportion de chefs d'établissement est plus élevée dans notre corpus pour le privé et que la parole de nombre d'enseignants est apparue plus contrôlée et plus soucieuse de ne pas donner prise à la critique, et elle a été aussi plus pauvre en informations pour cette raison, mais aussi du fait de la nature plutôt homogène du public peu propice à d'éventuelles épreuves sur les religions, les discriminations, le racisme. L'entrée dans les établissements privés a donc été plus lente et plus difficile du fait d'une certaine méfiance et de la crainte d'un regard extérieur qui pourrait nuire à leur image. La logique concurrentielle, déterminant leur capacité de recrutement et de développement, était en jeu. Les enquêteurs ont donc dû faire usage de toute leur habileté pour entrer dans cet environnement afin de comprendre le sens de l'action sans que les professionnels se sentent mal à l'aise ou jugés. Moyennant quoi, la confiance établie a permis d'obtenir des données intéressantes.

POPULATION ENQUÊTÉE ET ÉTABLISSEMENTS

La population enquêtée travaille dans le second degré. Ce sont surtout des enseignants et des chefs d'établissement, mais aussi des CPE, des infirmières, des assistants sociaux (AS), des AED, des personnels de service (à l'accueil et à la cantine), etc.²². Notre objectif était de prendre en compte la complexité de l'établissement (son histoire, son organisation et son fonctionnement, son public, ses résultats et ses projets) dans la perspective de réaliser des monographies, mais aussi de pouvoir comparer des établissements différents et de traiter les données par types de population (par exemple, selon la discipline des enseignants) de façon transversale.

Afin de saisir la réalité du travail des professionnels et des phénomènes liés aux religions, aux discriminations et au racisme, la variété sociodémographique du public scolaire et leur localisation différenciée ont été des critères de choix des établissements situés dans des environnements très contrastés, avec des spécificités religieuses, ethniques et socio-économiques de leur public scolaire ainsi que de la population environnante. Les territoires variés (urbains, ruraux, etc.) relèvent d'une dizaine d'académies.

22. Les personnels encadrants, de vie scolaire et de santé représentent 25 % des enquêtés.

En France, l'enquête s'est déroulée dans 101 établissements scolaires et a donné lieu à 966 entretiens formels²³ auxquels il convient d'ajouter une cinquantaine d'observations (situations de classe ou hors la classe) associées à des entretiens informels (non décomptés ci-dessous) :

- 66 établissements publics dans 9 académies : Lyon, Grenoble, Aix-Marseille, Nantes, Paris, Orléans-Tours, Versailles, Strasbourg, Dijon ; 36 collèges (365 entretiens) et 30 lycées d'enseignement général et professionnel (312 entretiens) ;

- 35 établissements privés sous contrat (confessions catholique, protestante, juive et musulmane) dans 6 académies : Lyon, Grenoble, Aix-Marseille, La Réunion, Paris, Strasbourg.

Les caractéristiques des établissements sont les suivantes pour l'enseignement public :

- les 36 collèges comportent 22 établissements non classés, 8 REP et 6 REP+ ;

- les 30 lycées incluent 21 lycées non classés, 9 lycées (enseignement général et professionnel) classés « politique de la ville » ou « zone sensible ».

Pour les collèges et lycées privés sous contrat, l'enquête a eu lieu dans 35 établissements répartis entre 33 non classés, 2 classés « politique de la ville » ou « zone sensible ». Ces établissements privés étant souvent des établissements allant du primaire au lycée ou, au moins, comportant le niveau collège et le niveau lycée, on ne les différencie pas (289 entretiens). La répartition des entretiens formels par secteur, public et privé sous contrat, est la suivante : 677 entretiens formels dans l'enseignement public, 289 entretiens formels dans l'enseignement privé sous contrat (dont 164 personnels encadrants).

Au Brésil, l'enquête a été faite à partir du même protocole d'enquête qu'en France, dans 15 établissements publics situés dans 4 unités de la fédération (États de Pernambuco, São Paulo, Paraná et Rio de Janeiro). Cinquante-quatre entretiens formels ont été réalisés en collège et lycée. En Suisse, où l'autorisation de faire l'enquête Redisco n'a pas été obtenue pour cause de « sujet trop sensible », le recueil des données a concerné la construction du curriculum à propos de la discipline « éthique et cultures religieuses », à partir d'un corpus de textes et l'étude de sa réception par des enseignants, au moyen d'une enquête par questionnaire et des entretiens, comme il est précisé dans le chapitre dédié.

23. Seuls les entretiens ne comportant aucune information sur l'objet d'étude n'ont pas été transcrits : personnel trop récemment arrivé ou qui n'identifiait aucune situation à décrire ou décrivait des situations qui n'avaient rien à voir malgré les relances des enquêteurs comme certains enseignants d'établissements favorisés, selon les critères de la DEPP, et du privé sous contrat.

CHOIX EFFECTUÉS POUR UNE PRÉSENTATION PLURIELLE DES RÉSULTATS

L'ouvrage ne réunit pas tous les résultats et ne peut évoquer tous les terrains, trop nombreux. Les choix effectués visent à présenter les principaux résultats pour l'enseignement public et une approche pour l'enseignement privé sous contrat (traité de façon plus approfondie dans la revue *Diversité*, n° 201, décembre 2022). L'ouvrage est organisé en quatre parties qui contribuent, dans leur pluralité, à saisir de multiples facettes des réalités scolaires concernant la question des religions, des discriminations et du racisme en milieu scolaire. Elles sont accompagnées, parmi les annexes, d'un document méthodologique étudiant une partie du corpus à l'aide d'un logiciel d'analyse textuelle (Modalisa) et précisant ainsi l'intérêt de la grille de codage utilisée (voir annexe 1).

La première partie, intitulée « Conflits d'interprétations, luttes de catégorisations », prend pour objet les multiples façons dont sont compris le racisme, l'antisémitisme ou encore un racisme spécifiquement justifié par des raisons religieuses. Le terrain concerne ici la France (chapitres 1 et 2), mais aussi le Brésil (chapitre 3) afin de décaler le regard et d'interroger les définitions courantes.

La deuxième partie, intitulée « Des variations locales », plonge dans la spécificité de contextes particuliers : collèges et lycées accueillant un public défavorisé ; grand lycée polyvalent associant des cursus très divers (séries professionnelles, technologiques, générales) ; établissements ruraux dans l'Est de la France comparés à leurs homologues de l'Ouest. Cette partie rappelle l'importance de la variable sociale au sens large : la « diversité culturelle » ou les « principes républicains » ne sauraient occulter d'autres paramètres qui font le quotidien des élèves et des équipes pédagogiques (orientation des élèves, opposition entre ville et campagne, catégories socioprofessionnelles des familles) et influent en retour sur l'appréhension des situations.

La troisième partie, intitulée « En histoire, en sciences de la vie et de la terre, en éthique et cultures religieuses », met la focale sur les situations en lien étroit avec les contenus enseignés : les deux premiers chapitres (histoire et SVT) concernent la France, le troisième (éthique et cultures religieuses) est l'occasion d'un détour par la Suisse pour explorer une discipline qui n'existe pas en France, donnant ainsi matière à réflexion, en retour, sur la spécificité hexagonale.

La quatrième partie, intitulée « L'enseignement privé sous contrat : entre universalisme religieux et œcuménique », restitue le dernier volet de l'enquête en présentant la spécificité des collèges et lycées sous contrat²⁴ dans leurs relations avec le secteur public, dans leur gestion des demandes parentales, dans leur promotion d'un « caractère propre » plus ou moins

24. L'enquête a concerné des établissements privés sous contrat catholiques, musulmans, juifs et protestants. L'ouvrage traite des établissements catholiques, les plus nombreux en France.

contraignant (et plus ou moins légal au regard du Code de l'éducation), et enfin, dans une région d'outre-mer (l'île de La Réunion).

En conclusion, après une synthèse des principaux résultats, des perspectives de recherche sont envisagées en explicitant la teneur politique de l'enquête sociologique. Pour cela, nous approfondirons la question sous-jacente au modèle de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, actualisé en 2022 à l'occasion de la nouvelle préface à leur ouvrage désormais classique, *De la justification : comment faire droit au pluralisme des interprétations dans nos sociétés modernes ?* Dans le sillage de leur geste effectué à la frontière entre sociologie et philosophie politique, armés d'un matériau empirique sans précédent, nous entendons saisir les conditions de possibilités de l'action justifiée en milieu scolaire comme préalable à une école juste.

Bibliographie

- Asal Houda (2014), « Islamophobie : la fabrique d'un nouveau concept. État des lieux de la recherche », *Sociologie*, vol. 5, n° 1, p. 13-29.
- Austin John L. (1970, 1991), *Quand dire c'est faire*, Gilles Lane (trad.), Paris, Éditions du Seuil.
- Barthe Yannick (2006), *Le Pouvoir d'indécision : la mise en politique des déchets nucléaires*, Paris, Economica.
- Boltanski Luc (2009), *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.
- (1990), *L'Amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Éditions Métailié.
- Boltanski Luc & Thévenot Laurent (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bonelli Laurent & Carrié Fabien (2018), *La Fabrique de la radicalité : une sociologie des jeunes djihadistes français*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bozec Géraldine (2015), « Une laïcité qui cherche sa voie : l'après-Charlie dans un lycée "mobilisé" de quartier populaire », *Diversité*, n° 182, p. 34-41.
- Brinbaum Yaël & Primon Jean-Luc (2013), « Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination », *Économie et statistique*, n° 464-466, p. 215-243.
- Calvès Gwénaële (2022), *La Laïcité*, Paris, La Découverte.
- Caradec Vincent & Doytcheva Milena (2008), *Inégalités, discriminations, reconnaissance : une recherche sur les usages sociaux des catégories de la discrimination*, Lille, Université de Lille 3 – DREES/MiRE.
- Champy Florent (2011), *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, Presses universitaires de France.
- Clot Yves *et al.* (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol. 2, n° 1, en ligne : <https://doi.org/10.4000/pistes.3833> (avril 2023).

- CNCDH (2021), *Rapport sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie*, Paris, La Documentation française, en ligne : www.cncdh.fr/sites/default/files/rapportracisme2020bassedef.pdf (avril 2023).
- Dhume Fabrice (2016), « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique », *Migrations Société*, vol. 163, n° 1, p. 33-46.
- DILCRAH (2020), *Vademecum : agir contre le racisme et l'antisémitisme*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/1630/download?attachment> (avril 2023).
- Doucet Ghislaine (2005), « Terrorisme : définition, juridiction pénale internationale et victimes », *Revue internationale de droit pénal*, vol. 76, n° 3-4, p. 251-273.
- Durpaire François & Mabilon-Bonfils Béatrice (2016), *Fatima moins bien notée que Marianne*, Paris, Éditions de l'Aube.
- Esmili Hamza & Giry Johan (2023), « Le problème et la question : l'équation politique moderne ressaisie par la réaffiliation religieuse parmi les immigrés et leurs enfants », *Raisons politiques*, n° 89, p. 119-141.
- Farhat Benjamin (2016), *Les Dimensions ethnoreligieuses de l'expérience scolaire : la négociation locale de l'ordre laïque dans les établissements de l'enseignement scolaire*, thèse de doctorat, Saint-Denis, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Fassin Didier (2002), « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politique*, vol. 52, n° 4, p. 403-423.
- Fondeville Bruno (2017), « Problématiser les enjeux professionnels de la laïcité à partir d'expériences difficiles vécues par des enseignants dans des classes de quartiers populaires », *Éducation et socialisation*, n° 46, en ligne : <https://doi.org/10.4000/edso.2722> (avril 2023).
- Gadamer Hans-Georg (1960, 1996), *Vérité et méthode*, Pierre Fruchon, Jean Grondin & Gilbert Merlio (trad.), Paris, Éditions du Seuil.
- Galland Olivier (2018), « Radicalité religieuse : de l'absolutisme à la violence », dans Olivier Galland & Anne Muxel (dir.), *La Tentation radicale : enquête auprès des lycéens*, Paris, Presses universitaires de France, p. 81-152.
- Gautherin Jacqueline (2005), « Quand la frontière est bien tracée... », *Éducation et sociétés*, vol. 16, n° 2, p. 137-154.
- Guillaumin Colette (1972, 2002), *L'Idéologie raciste*, Paris, Gallimard.
- Hajjat Abdellali & Mohammed Marwan (2013), *Islamophobie : comment les élites françaises fabriquent le « problème musulman »*, Paris, La Découverte.
- Hassenteufel Patrick (2010), « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *Informations sociales*, vol. 157, n° 1, p. 50-58.
- HCI (Haut Conseil à l'intégration) (1998), « Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité », rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française.

- Ichou Mathieu (2018), *Les Enfants d'immigrés à l'école : inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, Presses universitaires de France.
- Isambert-Jamati Viviane (1990), *Les Savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires.
- Laacher Smaïn (dir.) (2022), *Crise du débat démocratique : la liberté d'expression et ses limites*, Paris, Hermann.
- (2021), *La France et ses démons identitaires*, Paris, Hermann.
- Laborde Cécile (2010), *Français, encore un effort pour être républicains !*, Paris, Éditions du Seuil.
- Laborde Vanille (2019), « Le religieux dans le répertoire d'action local de l'Éducation nationale : les praticiens face aux prescriptions centrales », *Sociologies pratiques*, vol. 2, n° 39, p. 31-43.
- Lamine Anne-Sophie (2018), compte rendu sur l'ouvrage *La Tentation radicale : enquête auprès des lycéens* d'Olivier Galland et Anne Muxel, *Archives de sciences sociales des religions*, n° 184, p. 289-291, en ligne : <https://doi.org/10.4000/assr.44885> (avril 2023).
- Langar Samia (2021), *Islam et école en France : une enquête de terrain*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lanquetin Marie-Thérèse (2001), « Le principe de non-discrimination », *Le Droit ouvrier*, n° 633, p. 186-193.
- Lantheaume Françoise (2016), « Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière », dans Valérie Lussi Borer (dir.), *Apprendre à enseigner*, Paris, Presses universitaires de France, p. 179-191.
- (2014), « Les religions à l'école : pureté des principes, hybridation des pratiques », *Histoire, monde et cultures religieuses*, vol. 32, n° 4, p. 7-12.
- Lemieux Cyril (2009), *Le Devoir et la Grâce*, Paris, Economica.
- Lorcerie Françoise (2011), « École et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée », *SociologieS*, en ligne : <https://doi.org/10.4000/sociologies.3706> (avril 2023).
- Lorcerie Françoise & Moignard Benjamin (2017), « L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté », *Sociologie*, vol. 8, n° 4, p. 139-446, en ligne : <http://journals.openedition.org/sociologie/3391> (avril 2023).
- Math Antoine (2000), « Protection sociale et inégalités : les débats européens », dans Christine Daniel & Christine Le Clainche (dir.), *Réduire les inégalités : quel rôle pour la protection sociale ?*, Paris, ministère de l'Emploi et de la Solidarité / Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, p. 59-70.
- Mayer Nonna *et al.* (2019), « Évolution et structure des préjugés : le regard des chercheurs », dans CNC DH, *La Lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie*, Paris, La Documentation française, p. 73-159.
- Meirieu Philippe (1991, 2016), *Le Choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, ESF Éditeurs.
- Orange Valérie (2016), « Les risques discriminatoires d'un usage strict de la laïcité dans le cadre scolaire », *Les Cahiers de la LCD*, vol. 2, n° 2, p. 99-118.

- Rebeyrol Anne (2010), « Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire remis au ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, le 22 septembre 2010 », Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Sabbagh Daniel (2022), « Un racisme anti-Blancs ? », *Pouvoirs*, n° 181, p. 97-107.
- Sayad Abdelmalek (2014), *L'École et les enfants de l'immigration : essais critiques*, Benoit Falaize & Smaïn Laacher (éd.), Paris, Éditions du Seuil.
- Searle John R. (1972, 2009), *Les Actes de langage : essai de philosophie du langage*, Hélène Pauchard (trad.), Paris, Hermann.
- Sèze Romain (2018), « Autour d'Olivier Galland et Anne Muxel, *La Tentation radicale. Enquête auprès des lycéens*, Paris, PUF », *Les Champs de Mars*, vol. 2, n° 31, p. 105-114.
- Teychenné Michel (2013), « Rapport discriminations LGBT-phobes à l'École : état des lieux et recommandations », Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Urbanski Sébastien (2022), *La République à l'épreuve des nationalismes : école publique, valeurs communes et religions en Europe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Valentin Vincent (2021), « L'effacement de la laïcité libérale en France : de la séparation du politique et du religieux vers la promotion du "vivre-ensemble" », *Canadian Journal of Law and Society*, vol. 36, n° 2, p. 303-321.
- van Zanten Agnès (2006), « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires », dans Éric Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, p. 195-210.
- Vivarelli Clémentine (2014), « Quand les responsables se soucient des conséquences : l'application pragmatique de la laïcité à l'école », *Migrations Société*, vol. 155, n° 5, p. 181-192.

L'éducation inclusive comme un espace
produit, perçu et vécu

Chapitre 4

L'inclusion scolaire, un nouveau territoire entre mythe et finalité

Liliane PELLETIER

Toute éducation est politique affirmait Schwartz en 1977. Le système éducatif français hérite ainsi des débats et lois qui jalonnent son histoire depuis la Révolution (Boissinot, 2018). Ainsi, l'éducation s'invite régulièrement à la table des programmes électoraux, un projet politique démocratique supposant une instruction publique comme le soulignait Condorcet dans son premier mémoire (1791). Il est alors question de « politique éducative » et de réformes à chaque changement de gouvernement dans un cadre de pensée jacobin et centralisateur. Dans ce contexte, le projet « Ensemble pour une école inclusive » arrive sur le devant de la scène politique française quelques mois après l'installation d'un nouveau gouvernement (acte I, 2017). A la date anniversaire de la loi de 2005 (11 février 2020), le président Macron présente douze nouveaux engagements pour « concrétiser le pacte républicain au bénéfice de tous » (acte II du quinquennat).

- 61

Faisant suite à la mise en place d'un secrétariat d'état en charge des personnes handicapées (octobre 2018) et à l'installation du Comité national de suivi de l'école inclusive (juillet 2019), qu'en est-il aujourd'hui des axes de progrès évoqués pour les années à venir : approfondir la collaboration avec le secteur médico-social, veiller à ce que les élèves soient mieux accompagnés pendant les temps scolaires et périscolaires et qu'ils sortent de l'école avec un diplôme. Certes, des mesures ont été prises dès la rentrée 2019-20 « pour transformer en profondeur la société, l'école inclusive », avec la création de Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) pour

aller vers des territoires « 100% inclusifs ». Cinq années ont passé et dans ce contexte initial plutôt propice, quels sont les changements perceptibles dans l'école du XXI^e siècle ? L'inclusion souhaitée s'avère-t-elle prometteuse et comment se joue la mise « en actes » ?

Sous l'influence des politiques inclusives, de nouvelles préoccupations de recherche en éducation se développent, articulées aux demandes sociales et politiques (Pourtois, Desmet et Lahaye, 1993). Le territoire de l'inclusion scolaire conduit ainsi le chercheur à interroger les frontières entre les mondes (praticiens/chercheurs ; secteur scolaire/secteur médico-social ; école/familles, ordinaire/spécialisé, etc.) et à mettre au débat la question de l'inter-métiers (dans le champ de l'action comme dans celui de la formation). Dans cette optique, l'inclusion scolaire se prolonge bien au-delà des murs de l'école, territoire historiquement bien délimité et protégé. Cette nouvelle action publique bouscule les conceptions et les pratiques enseignantes, encadrantes mais aussi celles des parents dès lors que les frontières se brouillent ou deviennent poreuses. Dans ce champ de l'inclusion qui cherche à muter vers l'idée d'une école inclusive, les chercheurs peuvent supposer prometteuse la réforme annoncée au profit d'une école pour tous mais cela nécessite pour eux de repenser des formats de recherche et de préciser leur épistémologie pour identifier dans ce contexte ce qui se joue en termes d'obstacles et de facilitateurs, de ruptures et de continuités.

Ce chapitre souhaite nourrir le débat sur l'inclusion scolaire en le définissant comme un nouveau territoire entre mythe et finalité. L'approche retenue se situe au carrefour de la géographie sociale avec sa manière d'appréhender l'espace comme un produit « perçu, représenté, vécu et social » (Di Méo, 1998, p. 27) et de l'histoire de l'éducation avec ses repères et ses cadres réglementaires publiés depuis la loi de 2005. Cette approche est complétée d'une entrée anthropologique utile au débat pour rendre compte de quelle façon, le milieu de l'inclusion a profondément changé sous l'effet des lois et de la société mais que cet espace demeure chargé de récits et de mythes à l'origine de croyances et de stéréotypes, ne facilitant guère le changement dans et hors les murs de l'école.

Le texte s'organise en trois parties cherchant d'abord à circonscrire ce « territoire » sous le nom d'école inclusive, sous l'angle des termes qui le définissent et des logiques qui le situent. Ensuite, l'enjeu est la

mise à l'épreuve de la thèse du mythe en dressant l'inventaire d'un certain nombre d'obstacles au projet inclusif. La réflexion porte enfin sur les manières d'envisager ce nouveau territoire annoncé comme une finalité, pour penser la situation au-delà des frontières de l'espace scolaire et pour finir, poser les premiers jalons d'une épistémologie de la recherche AVEC (Pelletier, 2021).

Si la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 fixe l'objectif de réduction des écarts de réussite liés aux origines sociales, elle le fait en demandant au système éducatif d'évoluer dans son organisation et dans ses pratiques pédagogiques. Dans la Loi, le principe d'inclusion scolaire est prononcé pour la première fois, « Scolariser les élèves en situation de handicap et promouvoir une école inclusive », en préconisant des dispositions relatives à la formation des enseignants, à la coopération entre l'éducation nationale et les établissements et services médico-sociaux et la formation aux outils numériques des élèves accueillis au sein des établissements et services médico-sociaux. Dans son article 2 sur les principes de l'éducation, elle précise de veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Ce sont ainsi les premiers mots qui fixent les attendus d'un nouveau territoire sous le nom d'école inclusive.

- 63

L'observation attentive des débats publics actuels rappelle que les énoncés peuvent parfois être sans effets (ou très localisés) mais il serait sans doute préjudiciable d'oublier que les mots sont aussi des actes et qu'ils peuvent avoir parfois des effets (peu ou non visibles et pas nécessairement souhaitables). Ces expressions telles que « inclusion scolaire », « scolarisation inclusive », « école inclusive » sont très à la mode aujourd'hui et sont souvent considérées comme équivalentes. Les mots semblent si bien faire les choses (Plaisance, 1999) qu'il faut veiller à s'assurer que « les conditions de félicité » (Austin, 1962) qui donnent toute leur force aux , ne sont pas réunies quand on s'oppose aux effets visés. Il est donc certainement utile

d'interroger le pouvoir énonciatif des promesses (Reinach, 1913/1921), dès lors que les paroles ne revêtent leur force illocutoire que dans un cadre institutionnel qui la leur confère. Dit autrement, une étude des discours des politiques éducatives inclusives peut nourrir la réflexion sur la manière dont les mots font les choses. De la rhétorique aux réalités, quels changements notables observe-t-on ? Comment se traduit cette volonté inclusive sur le terrain ?

Dans les faits, il apparaît que certains énoncés performatifs peuvent s'avérer malheureux et échouer dans leur visée à faire agir. Dans nos matériaux issus d'une étude comparée sur l'impact de la formation initiale sur les pratiques inclusives des T1 à La Réunion et à Mayotte¹, on retrouve cette idée en entretien avec Marie (T1, mars 2020, La Réunion) :

« Après l'école inclusive, c'est... il y a des limites, j'ai envie de dire, c'est un très joli mot mais avec beaucoup de limites. C'est-à-dire quand je vois la détresse des AESH, quand je vois la détresse de mes collègues en ULIS, je me dis qu'il y a beaucoup, beaucoup de chemin à parcourir. Donc après, même moi en tant qu'ULIS, je ne suis pas psychologue, je ne suis pas psychométricienne, je ne suis pas orthophoniste, et du coup c'est un champ professionnel qui nous manque à l'école. Pour certains élèves, en fait, il nous manque ces professionnels-là. Et ça c'est un peu la limite de l'école inclusive. »

64 -

S'il existe un accroissement quantitatif considérable du nombre d'élèves reconnus institutionnellement handicapés, inscrits à l'école Française depuis la loi du 11 février 2005, des freins semblent persister sur le terrain quant à l'accessibilité aux savoirs et au travail d'intermétiers, notamment la coopération entre l'éducation nationale et les établissements et services médico-sociaux, qui peine à s'organiser et un travail réellement conjoint, ces systèmes sociaux tendant à préserver leurs frontières. Notion allant de soi, le terme de « frontière » est à explorer au sens de Bernstein (2007) : intérieur/extérieur, intimité/distance, ici/là, près/loin, nous/eux. Pour le sociologue, la frontière « condense le passé mais sans lui servir de relais, elle est plutôt une tension entre le passé et les futurs possibles. La frontière n'est pas gravée comme sur une plaque de cuivre, elle n'est pas non plus aussi éphémère que si elle était construite sur des sables mouvants, et souvent elle permet plus qu'elle ne limite » (2007, p. 5). Comme nous l'avons souligné par ailleurs (Pelletier et Thomazet, 2019), un tel changement de paradigme n'a rien d'évident

¹ T1 : professeur des écoles titulaire première année.

dès lors que l'école et le travail enseignant se sont construits historiquement sur le mode de la séparation et de l'exclusion (Gateaux, 1999). Les frontières ont ainsi fixé depuis toujours, ce qui est dans l'école et hors de l'école. Celles-ci semblent davantage détenir un pouvoir protecteur que de figurer une force qui soulignerait les expertises de chacun avec d'un côté, l'école dédiée à la transmission et à l'appropriation de savoirs scolaires et d'un autre côté, le secteur médico-social spécialisé dans l'accompagnement des personnes qui rencontrent des difficultés (dont les élèves en situation de handicap) et reconnu comme expert dans le développement de collaborations avec d'autres acteurs.

Attardons-nous sur les deux segments « inclusion scolaire » et « école inclusive ». Thomazet soufflait déjà en 2008, l'idée selon laquelle « l'intégration a des limites mais pas l'école inclusive ! ». Quant à Ebersold, il constatait en 2009 que le terme « inclusion » s'était imposé dans le langage public, scientifique et politique français, en lieu et place de celui d'intégration, voire d'insertion. Or, cette modification terminologique est étroitement liée, rappelons-le, à la déclaration de Salamanque (1994) dans laquelle l'inclusion devint un des objectifs pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU la même année.

- 65

Avec le choix du mot « inclusion », il fut aisé de modifier des acronymes comme celui de la Clis qui devint subitement en 2009, « Classe pour l'inclusion scolaire » à la place de « Classe pour l'intégration scolaire ». « La différence, subtile au premier abord, ne m'est clairement apparue qu'au fil du temps... avant « j'envoyais » un élève en intégration, maintenant la classe est incluse dans de multiples activités de l'école (souvent avec la même classe, il est vrai, mais après c'est une question de personne...) » indique en 2014 une enseignante de Clis sur son blog « L'école de demain ». A compter du 1er septembre 2015, les dispositifs de scolarisation des établissements scolaires destinés aux élèves en situation de handicap sont dénommés Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). L'appellation Clis est donc remplacée par Ulis école et il est précisé dans la réglementation (circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015) que ces Ulis (école, collège, lycée), en tant que dispositifs ouverts, constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique. La modification terminologique aurait pu faciliter le

changement de paradigme. Il n'en sera rien, créant plutôt de la confusion entre inclusion et intégration sur le terrain de l'école, alors que ces mots sont bien distingués par la recherche en éducation dès 2009 (Ramel et Doudin)². Aujourd'hui, la distinction entre les termes est claire dans les discours mais beaucoup moins souvent dans les actes et il paraît urgent d'identifier certains principes d'action « afin de passer d'une inclusion en droit à une scolarisation en actes » (Toullec-Théry, 2020).

Cette nouvelle catégorie d'action publique parue sous le nom d'inclusion en France et relayant pour partie les débats internationaux, a eu des conséquences dès lors que ce mot pose d'emblée problème. Si l'on s'en tient à ses origines latines (Plaisance, 2010, p. 5), rappelons qu'il est synonyme d'enfermement, d'occlusion, de clôture. En France, le mot d'inclusion est originellement utilisé quand il s'agit d'éléments à « inclure » dans un ensemble, ce qui va à rebours des pistes proposées par les défenseurs du mouvement inclusif. Partant de là, la définition du terme « inclusion » est sans cesse redonnée pour qu'on s'entende bien sur les mots. Ainsi Toullec-Théry en 2010 qui précise la définition de Chauvière et Plaisance³ parue dans la troisième édition du « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation » éditée en 2005, dans son étude qualitative des pratiques enseignantes et des auxiliaires de vie scolaire (AVS) en Clis. L'auteure apporte un éclairage didactique complémentaire aux besoins d'organisations et de partenariats (Plaisance, 2010) pour une réelle inclusion d'élèves en situation de handicap. Dix années après, l'expression « inclusion scolaire » invite toujours à la vigilance quant à son usage, susceptible de dissimuler des formes subtiles de mise à l'écart : exemple archétypique de l'expression « Il/elle va en inclusion » (Toullec-Théry, 2020).

La prudence est donc de mise et cela se traduit par le glissement progressif du vocable « inclusion » et à l'emploi de son adjectif, notamment à propos d'une éducation inclusive, école inclusive,

² L'intégration a pour ambition de permettre à un élève ou à un groupe d'élèves de rejoindre le cadre régulier de l'école, souvent après qu'il en ait déjà été exclu et l'inclusion vise quant à elle à scolariser dès le départ les enfants dans leur école et classe de quartier (Ramel et Doudin, 2009).

³ « Le terme « inclusion » désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités » (Chauvière et Plaisance, 2005).

scolarisation inclusive, voire d'une écriture inclusive, d'une société inclusive tombant alors dans une autre dérive, celle selon laquelle tout pourrait être inclusif. Un trop plein d'usage affaiblit le sens d'un mot bien que l'utilisation de l'adjectif « inclusif » semble plus en adéquation avec l'idée d'ouverture et avec le changement paradigmatique que cela suppose.

Admettre le paradigme inclusif exige que les valeurs et les principes d'une éducation pour tous soient assorties de dispositifs et de moyens propres à dépasser les contradictions discernables au niveau de l'action publique (Mazereau, 2015) ainsi que sur le terrain complexe de l'action. Qui dit complexité⁴, annonce les notions d'imbrication, de dialectique et de transdisciplinarité. Dans nos recherches sur l'éducation inclusive, ce socle aide à appréhender le contexte, le global, le multidimensionnel en prise avec des injonctions paradoxales qui dépassent largement le cadre individuel du comportement humain pour entrer dans le comportement économique et social, des individus aux nations. Elle intègre les notions d'acceptation et de contradictions (Morin, 2009). Associer cette idée à la discussion sur une école inclusive, présente des avantages, dont celui d'identifier et de distinguer les notions de dilemme et de tension, qui font le quotidien de l'enseignant (novice/expert ; ordinaire/spécialisé), amené à prendre des décisions au cœur de ces logiques contradictoires (Ria, Saury, Seve et Durand, 2001).

- 67

Fonder le paradigme inclusif nécessite qu'il repose sur la légitimité de la diversité en éducation et de questionner les frontières pour une éducation accessible à tous. Pour mettre au travail ces logiques inférées par les préconisations issues des politiques publiques en matière d'inclusion et de handicap, nous aurons recours à la dialectique hégélienne afin de mettre en perspective des orientations contradictoires qui viennent interroger les dilemmes en jeu pour les acteurs au plus près de la situation⁵. Nous en avons choisi trois paires,

⁴ La définition de la complexité s'appuie ainsi sur l'étymologie du terme, avec une idée d'un enchevêtrement d'entrelacements (*plexus*) et de « ce qui est tissé ensemble » (*complexus* ; Morin, 1999, p. 14).

⁵ Selon l'analyse des dimensions sociales décrite par l'équipe de recherches de Ria (2001), nous rappelons que les dilemmes résultent de l'intériorisation par l'acteur

extraites de la note de synthèse (Pelletier, 2021), parce qu'elles sont susceptibles de rendre compte des manières de situer le territoire inclusif entre mythe et réalité. Si l'école inclusive demeure chargée de valeurs, les logiques invitent à dépasser la simple localisation des situations et des acteurs en jeu, dès lors que la notion d'espace renvoie à une relation singulière au monde, à la dimension existentielle d'un lieu habité, pratiqué et modulable au gré des expériences vécues.

Ces logiques en opposition invitent à penser à quelles conditions, les horizons de collaboration sont-ils pensables. Quand l'écart entre l'enfant reconnu institutionnellement handicapé et la norme est trop important, ces élèves ne peuvent être accueillis dans l'école, telle qu'elle fonctionne actuellement (Thomazet, 2013). Cette logique, quand elle est à l'œuvre sur le terrain, conduit à des formes d'exclusion ou de stigmatisation et pour accompagner ce changement, des transformations majeures doivent alors être envisagées (Cf. circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019). En appliquant le raisonnement inverse, la logique inclusive consiste à prôner la diversité et l'altérité, à postuler l'existence de liens synchroniques et diachroniques entre les différents acteurs et structures d'accompagnement de l'enfant, mettant en relation et en interdépendance un collectif d'acteurs issus de différents mondes (social, éducation, santé...) au fil de son parcours individuel. De façon schématique, la logique inclusive fait ainsi la promotion de la créativité et de l'innovation tandis que la logique normée préfère la tradition.

Dans une construction nouvelle et sociale du handicap qui rompt avec un modèle médical (ce dernier prévoyant communément des réponses en termes de soins et de rééducation), l'effacement progressif des « butoirs de la pensée » (Héritier, 1996), pourrait transformer l'expérience en connaissances et faciliter la prise en compte de manière universelle des singularités. Dès lors qu'il est davantage question d'accueil de la diversité que d'acceptation des différences mais aussi lorsque le possible s'avère pensable, des solutions peuvent s'envisager sous conditions. Pour reprendre les

aux prises avec la situation, de nombreux enjeux sociaux contradictoires : les attentes des élèves, des autres enseignants, des parents d'élèves, des autres acteurs impliqués dans la situation (AESH ou AED par exemple), des programmes politiques, etc.

impossibilités de Deleuze (1969), le travail empêché de l'enseignant pourrait paradoxalement devenir constructif à condition d'être en capacité d'analyser ce qu'il y a d'intolérable dans la situation, quand se pose la question pour chaque acteur, de son rapport à soi et du rapport qu'il entretient avec son « semblable-différent (Alaoui, 2009), voire de son rapport au monde. C'est sans doute alors, dans cet écart et dans son dépassement, que peut surgir l'événement comme potentialité à actualiser, moyen de connaissance et d'action. Pour chacune des logiques (écart à la norme/logique inclusive) et selon une conception qui découle de la phénoménologie, l'école inclusive est bien sûr un espace utilisé mais qui est aussi approprié et ressenti (Fremont, 1974) portant « la marque des codes culturels, des idéologies » (Gilbert, 1986, p. 59).

Le regard critique que l'actualité nous oblige à porter sur l'école inclusive gagne fortement à s'inscrire dans une perspective historique. Or, dans une conception jacobine de l'éducation, la logique centrée sur l'École se préoccupe de réussites ou d'acquis, soutenus par des évaluations à l'échelle nationale et internationale. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ces études sont effectuées pour mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs en termes de performances, pour comprendre ce qui semble le mieux préparer les élèves à leur vie d'adulte. Dit autrement, la logique scolaro-centrée privilégie le regard du professionnel au détriment des autres acteurs de l'éducation (y compris les parents). L'École sert ainsi d'unique filtre de lecture des situations éducatives et scolaires. En opposition, la logique écosystémique consiste à prendre en compte le point de vue de toutes les personnes concernées (en se souciant de leurs préoccupations et de leurs dilemmes de métier). Selon cette logique à large spectre, il devient fécond d'emprunter à d'autres disciplines, des grilles de lecture croisées, de convoquer plusieurs logiques explicatives d'une même réalité, sur les bases de l'analyse plurielle. La multidimensionnalité peut ainsi faciliter la lecture des situations inclusives, complexes par définition.

- 69

La troisième paire est complémentaire des deux premières. Elle met au centre du système la relation que les acteurs entretiennent

entre eux en fonction des logiques qui les guident et des interactions qui se jouent entre les sphères que constituent la société. La logique additive de la différence limite l'école à un seul espace pour mieux la sanctuariser. Une autre désignation possible est celle de « clôture scolaire » (Foray, 2019) rappelant que « les écoles sont des lieux et des temps à l'écart de la vie sociale, spécifiquement consacrés à l'éducation. De ce point de vue, la frontière est ce qui sépare » (p. 7). Les différences y sont répertoriées, ordonnées, formant ainsi de longues rangées de « silos » par types de troubles ou d'incapacités.

Si l'on accepte à l'inverse l'idée d'une diversité au pluriel, l'école n'est plus cantonnée à une seule sphère et elle se trouve naturellement en interaction avec d'autres, formant ainsi une « sphère médiane » (Hegel, 1811/1979 in Foray, 2019) situé entre celle de la famille et le monde social. Les frontières s'en trouvent poreuses dès lors que l'école est perçue comme un lieu de passage, à l'intersection de plusieurs (privé, social, public) et donc un lieu d'interactions dynamiques (Pelletier, 2021). Différence et diversité s'y croisent et s'y distinguent. Pour Camilleri (1989), il convient de prendre garde à ce « que la différence ne se transforme pas en fermeture entre sujets » (p. 394) et il apparaît que « les cultures doivent se dynamiser [...] de telle manière que, par des transformations appropriées, elles permettent la solution d'un problème inédit » (p. 394- 395). Selon Porcher et Abdallah-Pretceille (1998, p. 64), le problème de la société ne viendrait pas de l'absence de normes « mais plutôt de leur prolifération qui est source d'une désintégration par "déréglementation" ». Le pluralisme des morales est une résultante de la pluralité culturelle, avec son lot d'antagonismes parfois irréductibles. Plus tard, Abdallah-Pretceille développe une épistémologie de l'hétérogénéité qui inscrit l'option interculturelle dans une tension entre singularité et universalité (2003) et dans laquelle « la diversité s'énonce au pluriel » (2005).

À ce stade, l'analyse des logiques binaires semble dessiner deux voies opposées : d'un côté, des options qui tiennent compte des enjeux sociétaux et d'un idéal inclusif (admettant la possibilité d'une école inclusive) et d'un autre côté, des réalités qui mettent en évidence des obstacles au projet inclusif et semblent autoriser la thèse du mythe : obstacles d'impropriété et d'interférence, obstacles au travail

collaboratif, obstacles organisationnels, etc. Nous allons nous centrer ici sur les deux premières catégories.

Une première réalité prend la forme d'un obstacle d'impropriété qui réfère aux attitudes, croyances, représentations, perceptions, préjugés (Trépanier, 1999). Ce type d'obstacle est assez fréquent, il varie aussi bien en nature, en intensité, en fréquence d'apparition qu'au niveau de leurs origines. Un premier exemple est extrait d'une de nos recherches sur le dispositif des classes passerelles (Pelletier et al., 2019). Il s'agit précisément d'un extrait d'entretien avec un parent de la classe Colibri, qui évoque ses inquiétudes vis-à-vis de l'école maternelle : « Très difficile le premier jour. Parce qu'en fin de compte, c'est vrai qu'on a la maîtresse, l'ATSEM... On va dire que c'est quand même mieux quand l'enfant rentre en classe et que le parent le laisse (mais) on ne sait pas comment ça va se passer. ». Ce type d'obstacle est fréquent et concerne la majorité des parents (Pelletier et Lenoir, 2020).

Un deuxième exemple concerne l'entrée dans le métier de professeur des écoles. Anna (T1) aborde son histoire personnelle dans le récit de vie et s'étonne d'avoir si peu de souvenirs de relations avec des personnes en situation du handicap : « Et bien bizarrement très peu. [...] Ou alors peut-être, je stigmatise la case « handicap » dans ma tête et j'oublie, je mets de côté les petits handicaps, voilà, les petites différences effectivement. »

- 71

La troisième illustration concerne les élèves et leurs parents. Les exemples sont tirés d'une recherche sur l'inclusion de lycéens à besoins éducatifs particuliers (Anelard, 2020). Les jumeaux Louis et Nathan, dont il est question, sont âgés de 17 ans et scolarisés en dernière année de la section « Monteur Installateur Sanitaire » (CAP MIS). Ils bénéficient du dispositif Ulis dans leur lycée. Les jumeaux ont eu la même perception au départ et l'inquiétude de se sentir différents de leurs camarades.

Nathan : « Dès que je suis arrivé, tout le monde discutait avec moi, moi je pensais que quand j'allais arriver ici ben personne allait parler avec moi parce que je suis en Ulis, mais non je suis comme tous les autres et après mes camarades ont compris ça et ils m'ont juste dit pas grave si t'es en difficulté, ils étaient compréhensifs. »

Louis (traduit du créole réunionnais) : « Au début j'avais du mal à parler avec eux parce que je croyais qu'ils me pensaient différent mais après j'ai parlé avec eux, ils ont bien échangé avec moi, c'était normal en fin de compte. »

La mère des jumeaux, Laurence parvient à formuler en créole réunionnais, l'effet violent qu'ils ont ressenti, elle et son mari (Grégory), à l'annonce du handicap de leurs enfants. L'attitude parentale est le signe d'un décalage fort entre une représentation idéalisée de leur progéniture et la réalité exprimée par l'enseignante :

« [...] Au début quand l'école nous a annoncé que Louis et Nathan avaient un handicap, nous étions un peu sous le choc, mais après l'école nous a dit qu'il ne fallait pas nous inquiéter et qu'elle allait nous aider à faire face, parce que nous, on ne savait pas comment faire pour aider nos enfants dans leur travail scolaire. »

Deuil de l'enfant idéal (Epagneul, 2007), sentiment d'être complètement dépourvu face à la situation (Smit et al. 2007), les parents les plus démunis cumulent souvent les vulnérabilités. La portée de l'obstacle est telle qu'elle paraît au début insurmontable pour le parent. Les répercussions peuvent être immédiates (rupture de contact avec l'école, parents impossibles à contacter, voire changement d'établissement pour l'enfant) ou à moyen terme (manque de participation parentale et de contact avec les autres parents, lâcher prise ou absence d'implication tout au long du reste du parcours de scolarisation). Au moment de l'entretien, la situation professionnelle de Laurence est celle d'Accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH) et, avec Grégory, ils sont présents aux réunions proposées par l'école. Laurence déclare être attachée à la relation qu'elle entretient avec l'école et souhaite préserver un lien fort avec ses enfants :

« Quand on fait des enfants, faut assumer, et j'aime bien quand le courant passe entre moi et mes enfants parce que l'éducation des enfants c'est très important, leur réussite surtout est ce qui est le plus important pour moi. »

Dans son modèle de la situation de handicap pédagogique, Trépanier (1999) décrit une seconde catégorie d'obstacles : sous le nom d'obstacle d'interférence, il réfère à l'inadéquation de l'approche, des ressources, du temps, de la stratégie. Comme pour le premier, la variété est grande et nous allons nous attarder sur quelques mises en scène qui nourrissent (une fois encore) l'hypothèse du mythe.

En premier exemple, il s'agit du résultat de la lecture faussée d'une situation d'accompagnement en classe passerelle. Lors d'un entretien avec l'éducatrice de jeune enfant (EJE Colibri, 2017), celle-ci évoque une situation-problème avec une maman dans l'impossibilité d'être présente dans la classe et l'approche inadéquate que cette dernière lui propose :

« Elle (ndlr. la maman) m'a appelée hier ou avant-hier pour me dire est-ce que la tatie peut venir emmener l'enfant les trois autres jours, est-ce que la grand-mère peut emmener l'enfant ? J'ai dit, surtout pas, moi j'ai dit non [...] c'est la séparation d'avec la maman, avec le papa, [...] sauf si les parents sont décédés, mais la classe passerelle c'est la socialisation et la séparation avec le lien parental, c'est le parent. »

Sans développer davantage, l'obstacle d'interférence provoque un malentendu profond entre ce qui est dit aux parents sur les enjeux de la classe passerelle et ce qu'ils en perçoivent. Cela soutient aussi l'idée des besoins en formation sur cette thématique école-familles, dont l'ambition serait de mieux saisir les logiques parentales jugées parfois en « décalage » et d'inscrire naturellement dans la réflexion des enseignants, le rapport que les parents entretiennent avec l'école selon les contextes d'enseignement-apprentissage.

Le deuxième cas porte sur l'inclusion d'un enfant en situation de handicap en classe ordinaire. Claire, enseignante spécialisée, mesure les obstacles d'interférence à l'inclusion de l'enfant qu'elle accompagne, en classe ordinaire :

« Qu'est-ce qu'il faudrait pour qu'il ait sa place dans la classe ? » « Moi je dis ça parce que, peut-être t'as pas les moyens nécessaires pour accueillir cet élève-là, en termes de personnes, je sais pas moi, en termes de moyens matériels. [...] »

Le dernier exemple décrit une situation exacerbée par la crise sanitaire, vécue par Hélène, une AESH exposant en détail en mai 2020 (période de déconfinement), sa proximité constante avec les élèves qu'elles accompagnent :

« Nous travaillons assis à côté. On leur parle doucement, donc évidemment on se rapproche. On les touche, ils nous touchent, on touche leurs objets, leurs crayons, leurs papiers, leur ordinateur... » énumère-t-elle. « Pour certains élèves qui ont un handicap physique, on peut même les porter ou les accompagner aux toilettes, les aider à s'habiller et à se déshabiller. [...] Beaucoup d'accompagnants sont inquiets à l'idée de reprendre le travail et l'éducation nationale n'a rien fait pour les rassurer. Et comme tout au long de l'année, on a vraiment l'impression d'être hors de l'éducation nationale, en quelque sorte, de ne pas faire partie de l'équipe car on apparaît pas dans le protocole mis en ligne par le ministère de l'Éducation. »

- 73

Ce dernier exemple alimente une nouvelle fois la thèse des frontières et celle du travail collaboratif qui ne se décrète pas. Nous reprendrons ici la conception de Dewey sur la pensée comme un instrument nécessitant d'être mis à l'épreuve de l'action :

« Les enfants comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance est la sagesse accumulée qu'engendre la résolution de ces problèmes » (Westbrook, 1993, p. 3).

74 - À ce stade, trois conclusions (provisaires) émanent de nos travaux sur l'éducation inclusive : la première est qu'en donnant la parole aux intéressés (en premier lieu, les élèves et leurs parents ; Pelletier, 2020), on peut sans doute mieux ajuster les réponses aux besoins et enrôler les parents en les considérant comme acteurs à part entière dans le parcours de scolarisation de leur enfant et en leur permettant de penser la situation vécue. Le deuxième élément est relatif aux besoins de formation qui s'expriment en termes d'interprofessionnalité ou d'intermétiers. Enfin, la dernière conclusion repose sur l'hypothèse que la société est en nous avec sa culture, ses lois, son langage, ses mœurs, ce qui conduit l'être individuel à entretenir des liens inséparables et complexes avec la société (Morin, 2016). Nos différentes études conduisent ainsi à l'idée que la rencontre interculturelle n'est pas donnée mais qu'elle se construit. Comme tout processus, elle s'envisage dans la durée et pour l'éclairer, devra être étudiée dans un espace d'analyse, situé aussi bien dans que hors l'école, de manière à interroger les liens et interdépendances qui constituent la complexité des dynamiques inclusives.

Actuellement, l'école du XXI^e siècle se situe au milieu du gué avec un prenant corps dans un apparent consensus sur la visée inclusive, avec des avancées, d'ordre plus quantitatif que qualitatif. Pour poursuivre le développement de son école à visée inclusive, cela suppose d'inverser certaines logiques dans le champ de l'éducation, de la formation mais aussi dans le secteur de l'emploi. Cela mérite enfin de penser à un nouveau territoire à mi-chemin entre un idéal et la réalité complexe du terrain, l' (Albero, 2010) d'une école et d'une société inclusives, constitué par l'ensemble des idées, principes

d'action et valeurs éthiques qui structurent progressivement les actes et les discours tout au long du projet inclusif. Cela exige enfin pour la recherche de participer à la transformation des modèles de formation et d'enquêter sur des formes possibles de coopération intermétiers. Dans le contexte de l'école inclusive, l'inter-métiers est un défi majeur car il questionne territoires et professionnalités historiquement et socialement construits, invite à passer les frontières et à se confronter à l'altérité pour une éducation inclusive « soucieuse de tous » et autorise à prendre place dans des au sens de Lussault (2003) pour « travailler ensemble au service de tous les élèves » (Thomazet, Merini et Gaime, 2014). Dépassant la simple localisation des choses, la notion d'espace à laquelle nous avons eu recours, renvoie donc à une relation singulière au monde, à la dimension existentielle d'un lieu habité, pratiqué et modulable au gré des expériences vécues. Notre hypothèse est que cette nouvelle définition d'un espace « en commun », efface progressivement les « butoirs de la pensée », pour transformer l'expérience en connaissances (Pelletier, 2021, p. 241).

Dans cette perspective, les formats de recherche demandent à être ré-interrogés. La primauté revient aux manières de mener une recherche pour accompagner le changement, avec les acteurs concernés par l'éducation inclusive, tout en l'inscrivant dans le spectre large des sciences participatives (Houllier, 2016). C'est ainsi qu'un dispositif innovant en recherche a été conceptualisé, ne se centrant pas sur les seuls acteurs de terrain mais s'intéressant également dans un même mouvement, aux décideurs. Ce n'est pas classique.

Ce format de recherche collaborative a des points de contact avec la recherche-action participative, la recherche-intervention et l'approche socio-clinique, il est qualifié de recherche AVEC, en appui du réseau du même nom, pour éviter également de stériles querelles de chapelle et pour rendre accessible à tous, les enjeux de recherche. Sans entrer davantage dans son épistémologie, la recherche AVEC (Pelletier, 2021) consiste à co-construire avec l'ensemble des acteurs, des formes singulières d'accompagnement du changement, inscrit dans une durée et des temporalités distinctes d'un acteur à l'autre. Avec ce principe, le chercheur n'est ni tout à fait en extériorité, ni complément à l'intérieur. En identifiant les préoccupations des acteurs, il construit progressivement une zone de convergence élargie qui rend possible un espace dit d'intermétiers au sein duquel une problématique commune pourra alors être repérée. Dans cet espace défini comme un « lieu pratiqué » (de Certeau, 1980, p. 173), le

- 75

partage d'expériences entre les acteurs et les disputes interprofessionnelles permettent de transformer une expérience déjà-là pour certains, ou de concevoir un projet inclusif dans un contexte précis pour d'autres. Les expériences inclusives ont enfin pour trait commun d'appréhender l'école comme un morceau de la mosaïque sociale et ses acteurs comme une part des personnes à prendre en compte dans un horizon inclusif.

Depuis l'époque de Condorcet, la société française affiche comme ambition, une «égalité des chances». Dans divers contextes, les étapes du processus sont assez similaires, avec un accès à l'éducation pour tous (succès de la massification de l'enseignement avec plus grande scolarisation des jeunes issus de milieux populaires) et l'horizon d'une égalité des chances (mais un échec de la démocratisation de l'accès aux savoirs avec des inégalités d'apprentissage liées à des approches pédagogiques inadaptées à l'accueil des nouveaux publics).

76 -

Au XXI^e siècle, notre conclusion est que l'idéal inclusif constitue en définitive une finalité⁶ visant à une éducation pour tous dans une école de la République sous le signe de la «scolarisation inclusive» et avec l'ambition du législateur d'un «100% inclusif». Néanmoins, des freins persistent dans l'accessibilité didactique et dans la véritable prise en compte de la diversité des élèves.

Finalement, il paraît possible d'envisager l'idéal inclusif comme la finalité première de l'école du XXI^e siècle (en guise d'horizon mobilisateur), dont l'examen critique doit être fait en tenant compte du mouvement dialectique qui l'anime, entre mythe et réalité. Dans ce contexte, le chercheur-citoyen (Pelletier, 2019) doit particulièrement faire preuve de vigilances pour déjouer les pièges d'une idéologie qui sert parfois de base à l'inclusion scolaire (Grenade et Trépanier, 2017) et trouver le bon équilibre entre implication et distanciation (Elias, 1993/1956).

⁶ Pour définir le terme de finalité, nous reprendrons la définition de Renald Legendre dans sa deuxième édition du Dictionnaire actuel de l'éducation (1993), soit un «énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités» (p.612).

Extraits du travail de « glossaire critique » élaboré pour le projet Concepts Pour la Recherche en Education Artistique et Culturelle

Ce glossaire critique des concepts pour la recherche en éducation artistique et culturelle est composé de six volets à partir, pour chacun d'eux, d'une problématique. Dans le présent document, à la suite du sommaire introductif et d'un préambule terminologique, seul le premier volet, *Valeurs, Evaluation, valuation* est ici présenté, hormis, pour des raisons de volume, les bibliographies de chaque contribution. Cet ouvrage est actuellement en réalisation technique chez l'éditeur (format de mise en page ici suivi). Les volets sont les suivants :

Volet 1

Valeurs, Evaluation, Valuation

Valeurs et choix en Education artistique et culturelle. G. Boudinet.
Evaluation et éducation musicale. O. Tripier.
Le concept d'évaluation au regard des arts plastiques. V. Ruppin, R. Abboud.
Traces et Valuation. J. -C. Chabanne
Contrepoints
Evaluation ou valuation ? A. Kerlan.
Soutenir la valeur dans le fragile en problématisant. C. Dosso.

Volet 2

De l'expérience à l'émancipation

Expérience. M. Arnaldi
Hétérotopie. C. Lucarelli
Emancipation. A. Kerlan
Contrepoint : la Reconnaissance. S. Langar

Volet 3

La Légitimation

Art et reconnaissance. S. Langar
L'art en commun. A. Kerlan, C. Lucarelli
La question postmoderne et la fin des récits de légitimation. Y. Yuan, G. Boudinet
Autorité et culture. C. Roellens
Contrepoint : l'échange et l'art selon Adorno. G. Boudinet

Volet 4

Œuvres et formation

Les œuvres de formation. C. Roellens
Recherche-Création. L. Yu
Isabelle Le souci de soi : l'exemple de la danse. I. Namèche
Contrepoint : Théâtre et transformation. L. Perzo.

Volet 5

La rencontre avec l'œuvre

La rencontre. C. Dosso
L'énaction en formation. C. Leglou
L'énaction en art-thérapie. C. Caillet
Contrepoint : l'espace sensible. V. Pérès

Volet 6

Politiques et acteurs

La question du partenariat. V. Ruppin
Médiation esthétique dans la relation à l'animal. G. Tregard
Médiation/médiateurs. C. Iborra

Pour Introduire

L'actuel déploiement de l'Education Artistique et Culturelle génère une demande croissante de la recherche, aux niveaux des diverses approches (sociologiques, psychologiques, didactiques, philosophiques...) impliquées par la rencontre entre les champs éducatifs et artistiques, tels qu'ils sont reconnus, voire statués, dans un contexte historique et culturel déterminé. Ainsi, parce qu'elle se meut dans un espace symbolique et langagier, l'Education Artistique et Culturelle est indissociable de cadres notionnels et conceptuels. Ceux-ci en sous-tendent la définition, le sens, les valeurs, la normativité, tout en fournissant un paradigme plus général où s'actualisent les diverses épistémologies de la recherche en éducation artistique.

On pourrait par exemple avancer que lors de la période dite « moderne », depuis les Lumières avec la naissance de l'esthétique et les analytiques kantienne jusqu'aux années 1970, ces cadres étaient fédérés par une relative unité, au-delà de la diversité des formes artistiques et de leur constante transgression liée au processus créateur. En effet, qu'ils soient d'ailleurs considérés dans la dimension de la réception ou de la création, de l'*esthesis* ou de la *poïétique*, ils étaient légitimés par des grandes valeurs et orientations éthiques ou politique, bref, ce qu'on pourrait nommer des « grands récits », comme l'émancipation du peuple, l'avènement de l'Esprit dans la perspective hégélienne, la construction d'une citoyenneté par l'éducation esthétique schillérienne, la formation d'un sujet de la raison que la pensée kantienne reliait au sublime, ou plus tard d'un sujet capable de sublimer ses pulsions par l'art.

A suivre la thèse de la « fin des grands récits » que J.-F. Lyotard présenta en 1979 dans *La Condition postmoderne* sur le passage de la Modernité à ladite « Postmodernité », la précédente configuration n'a pu qu'être rompue, tout comme les cadres définitionnels et conceptuels qui lui étaient attachés. En fait, ce que la pensée lyotardienne avait alors pointé pour le savoir scientifique se retrouve pleinement tant pour la question de l'art et de son enseignement, que pour la recherche sur ceux-ci, par exemple au niveau de l'idée même de formes de l'art que G. Deleuze et F. Guattari remplacent par la notion de force (Deleuze, Guattari, 1980), au niveau des propres possibilités de définir l'art (Michaud, Y., 1997) ou encore à celui des valeurs éducatives des arts (Kerlan, A., 2007).

Ces mutations ne peuvent qu'affecter fortement les concepts utilisés dans la recherche en éducation artistique. Ainsi remarque-t-on au sein de cette dernière soit l'immixtion de données conceptuelles qui en étaient auparavant très éloignées, par exemple issues de l'économie, soit des changements plus ou moins conséquents des anciens concepts de l'art et de l'esthétique.

Tout en se positionnant au titre d'un outil pour les chercheurs et praticiens de l'éducation artistique, ce glossaire propose d'inventorier des données conceptuelles qui s'actualisent de nos jours à la fois dans les discours des recherches en éducation artistique, dans ceux de l'intervention et des politiques éducatives en arts et en médiation culturelle. Le choix de ces données, tel qu'il est présenté ici, ne se veut aucunement exhaustif et entend rester, par son incomplétude, ouvert aux transformations à venir. Simplement, il correspond à ce que les divers auteurs réunis pour cet ouvrage ont identifié au titre de concepts significatifs dans les questionnements émergents en éducation artistique. Ce glossaire se situe en effet dans un cadre interdisciplinaire. Celui-ci renvoie d'une part aux différentes formes artistiques (arts plastiques, musique, chorégraphie, littérature ...). D'autre part, ce cadre est aussi celui d'une pluralité épistémologique propre aux diverses approches (didactique, anthropologie, sémiologie, philosophie) que sollicite la recherche en éducation.

Par ailleurs, ce glossaire se veut critique en cherchant à éviter toute réification dans un système de définitions fixes ou absolues. L'hypothèse d'une mutation engagée après la Modernité ne peut d'ailleurs que rendre problématique toute démarche qui retournerait à des synthèses voulues universelles et placées en position de surplomb, à l'instar d'un « grand récit ». A l'inverse, ce glossaire entend situer ses données dans des espaces de questionnements, indissociables de mises en tensions, de différenciations, voire de contradictions ou, pour reprendre le vocabulaire ici suivi, de « contrepoints ». Présentés après un préambule terminologique, ces espaces ou volets, à l'image des « plateaux » chez G. Deleuze et F. Guattari, sont organisés, pour chacun d'eux, à partir d'une problématique, tout en restant ouverts et connectés avec d'autres par des « chemins de traverse ».

Il s'agit, sans renoncer à une vocation de synthèse et d'analyse, de faciliter la possibilité transversale d'éclairages multiples où s'actualise le continuum conceptuel qui alimente la recherche. C'est d'ailleurs peut-être dans le passage à cette possibilité transversale, et non plus verticale, qu'il est possible de reconnaître l'un des signes de la « Postmodernité ».

Préambule terminologique : petit panorama des termes génériques du domaine de l'ÉAC

Un des chantiers ouverts dans notre séminaire lyonnais (*Politiques de l'art et de la culture en éducation et en formation*) est un débat de terminologie : comment appelons-nous notre domaine ou nos objets ? De fait, on observe entre nous plusieurs usages : *Éducation artistique*, *Éducation artistique et culturelle*, *Éducation esthétique*, *Éducation aux et par les arts*, etc. Que cachent ou que présupposent les choix des noms que nous donnons à notre objet ?

Quand nous parcourons les textes français, la désignation *Éducation Artistique et Culturelle* (ÉAC) semble la plus fréquente et la plus générique. Comme Barbara Cassin (2014) le fait à propos des *intraduisibles*, un petit détour par la traduction, mais aussi par l'histoire même de cette dénomination, pourra nous aider à y réfléchir.

Dans le monde anglophone, *Éducation Artistique et Culturelle* a plusieurs équivalents possibles, révélateurs de problématiques théoriques. L'expression *Art Education* pourrait être la plus abstraite et la plus générique, partageant la même extension que le concept d'Art au singulier. Mais elle est souvent concurrencée (et peut-être confondue ?) avec le pluriel *Arts Education* ; par exemple dans le récent état de l'art : *The Palgrave Handbook of Global Arts Education*, dirigé par Georgina Barton et Margaret Baguley (2017) ; ou dans les documents publiés par l'UNESCO. *Arts Education* est traduit habituellement par *Enseignements Artistiques*, référant généralement aux différentes disciplines artistiques considérées dans leurs spécificités (arts plastiques et visuels, musique, art dramatique, danse...), et pas au concept abstrait d'Art.

La forme *Arts and Cultural Education*, articulant deux termes comme ÉAC, est restée rare : on la trouve dans un rapport d'une agence européenne (Eurydice, 2009), et un colloque en 2014 (Ros, 2014). On trouve parfois dans les textes, mais rarement dans les titres d'article ou d'ouvrage, l'expression *Education In and Through the Arts* (UNESCO, 2006). L'expression *Cultural Education* prête à confusion et le lien avec l'art ou les arts n'est pas spontané en contexte anglophone, *Cultural* renvoyant à l'acception ethnologique de *Culture*. Il est ainsi difficile de traduire, dans les pays où n'a pas existé de Ministère de la Culture, l'expression *Éducation Culturelle* « à la française ». Toutefois, plus récemment, l'UNESCO a regroupé ses initiatives sous l'intitulé général *Framework for Culture and Arts Education* (UNESCO, 2021), indice que la notion de *Culture Education* et celles de *Art(s) Education* commencent à être perçues, à l'échelle internationale, comme à la fois liées et utilement distinctes.

Alors, pourquoi ne pas utiliser l'expression *Éducation Artistique et Culturelle* (ÉAC) comme dénomination la plus générique, la plus inclusive et la plus neutre ?

Parce que, comme le rappellent Anne Jonchery et Sylvie Octobre dans une étude historique des textes officiels (2022a), il s'agit désormais « d'un sigle administratif » propre à la France, d'une sorte de marque déposée. En effet, en France, ce qu'on devrait appeler pour la distinguer ÉAC-politique est le nom officiel d'une politique éducative concernant « l'éducation aux arts et par les arts », définie conjointement par les deux Ministères de l'Éducation et de la Culture.

L'ÉAC-politique a été définie et prescrite au fil d'une longue succession de textes officiels (Ministère de la culture, 2016) : manifestes, lois, décrets, circulaires, déclarations, chartes..., cosignés par les deux ministères, se succèdent depuis les années 1980. Mais on pourrait faire remonter cette histoire au moment où le Ministère de la Culture n'avait pas été détaché par André Malraux du Ministère de l'Éducation nationale (Pire, 2021). Plus récemment, on a vu essaimer les principes de l'ÉAC-politique dans d'autres pays, comme en Belgique où les mêmes modèles (par exemple, a été instaurée récemment, sous un masque transparent, un programme PÉCA pour *Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique* (FWB, 2020).

L'ÉAC-politique a fait l'objet de différentes approches critiques. On peut par exemple renvoyer aux titres de récentes publications sociologiques, qui parlent d'eux-mêmes : *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus* (Montoya & Barrère, 2019) ; *Redresser les dispositions des enfants de milieux populaires et de leurs familles par l'éducation artistique et culturelle* (Bonnery & Deslyper, 2020) ; *L'éducation artistique et culturelle: une utopie à l'épreuve des sciences sociales* (Jonchery & Octobre, 2022b).

On peut signaler les travaux de Jean-Gabriel Carasso (2006), mais surtout ceux de Marie-Christine Bordeaux (2018) qui élabore au fil de plusieurs publications l'archéologie institutionnelle de l'ÉAC-politique, et en particulier du désormais fameux modèle des « trois piliers » de l'ÉAC (Rencontrer-Faire-

Réfléchir). Cosignataire avec M.-C. Bordeaux d'un rapport sur l'ÉAC commandé par le Ministère de la Culture (2016), qui fait le point sur de nombreux malentendus à propos de l'ÉAC, Alain Kerlan, pour sa part, choisit de ne pas utiliser le terme *artistique* pour désigner sa conception d'une *éducation aux arts et par le arts*. Dénonçant les dévoiements des principes d'acculturation ouverte et d'émancipation qu'affiche l'ÉAC-politique, il préfère construire le concept d'*Éducation esthétique* (Kerlan, 2021).

Ces approches critiques soulignent que l'élaboration théorique des concepts qui circulent dans le champ de l'ÉAC-politique est un chantier en cours, traversé de tensions entre mondes de pratiques et réseaux d'acteurs. Par exemple, la place et la fonction de l'artiste, la tension entre forme scolaire et pratique artistique éducative, la tension entre médiation, enseignement et intervention, le degré de formalité des activités, etc. sont ces nœuds de débats. C'est ainsi que certains acteurs proposent d'autres dénominations qui marquent une intention critique ou défensive en regard de l'ÉAC. Un bon exemple est donné par les Inspections Générales des disciplines artistiques, qui ont nommé leur groupe *Enseignements et éducation artistiques* (Eduscol [570448], 2019) et signent ainsi les textes d'accompagnement des programmes officiels, afin de redonner de la visibilité aux enseignements scolaires de spécialité que l'ÉAC-politique menaçait de marginaliser, si ce n'est d'exclure.

Après ce long détour terminologique, dans le contexte français, l'expression *Éducation artistique* pourrait être un candidat naturel comme terme le plus générique et le plus neutre, et le plus compact ! Son extension (et sa complexité) serait équivalente à celle qu'on peut donner au concept qui reste central, celui d'Art, s'inscrivant ainsi dans une longue histoire philosophique. L'avantage de cette désignation est qu'elle pourrait être une traduction transparente de l'anglais *Art Education*, au singulier, qui a la même valeur générique.

L'inconvénient est que la notion d'*artistique* a aussi un usage plus restreint, en particulier dans le modèle tri-dimensionnel auquel réfèrent tous les textes institutionnels et théoriques définissant l'ÉAC-politique. Ce modèle articule et contraste trois dimensions, et donc trois « éducations » à la fois distinctes (elles ont historiquement été développées séparément) et complémentaires : une éducation appelée *artistique* car elle emprunte aux pratiques propres aux *artistes* (dimension du faire, du pratiquer) ; une éducation *esthétique*, relevant de la formation d'un Amateur par la rencontre matérielle et sensible avec les œuvres d'art (dimension du rencontrer, de l'éprouver, de l'apprécier). Enfin, une éducation *culturelle* (dimension du réfléchir, ou selon Bordeaux 2018, de l'interpréter).

Pour notre part, lorsque nous voulons bien marquer une différence avec l'ÉAC-politique, nous utilisons comme désignation générique *Éducation aux Arts et par les Arts* (en abrégé : EAPA) pour intégrer à la fois l'initiation à certaines pratiques artistiques (éducation aux arts), la perspective inter- et trans-disciplinaire, et les effets potentiellement attendus sur d'autres dimensions éducatives (éducation par les arts). Elle aussi peut trouver une traduction transparente et attestée (*Education To and Through Art*).

M.-C. Bordeaux, dans un échange personnel, m'a invité à compléter ce travail de différenciation terminologique en proposant ÉAPAC (*Éducation aux arts et par les arts et à la culture*). L'intégration de la référence au concept de *Culture* dans une de ses acceptions peut trouver sa justification dans le fait que, comme nous l'avons vu, la référence exclusive à *artistique* semble exclure tout ce qui n'est pas art de création, alors que M.C. Bordeaux tient à réintégrer dans le concept tout ce qu'elle appelle « opération culturelle, au sens où l'entendait Michel de Certeau (1993), c'est-à-dire d'une production culturelle particulière, distincte de la réception et de la production artistique, mais intrinsèquement liée à elles » (Bordeaux, 2018b, p. 38-39). Cette position converge avec celle de l'UNESCO, qui a récemment regroupé ses initiatives dans un *Framework for Culture and Arts Education* (UNESCO, 2021), indice que les domaines *Culture Education* et *Art(s) Education* sont désormais perçus, comme à la fois liés et distincts.

Culture and Art(s) Éducation serait ainsi une bonne traduction transparente de *Éducation artistique et culturelle*... Il est amusant, après l'avoir chassé par toutes les portes, de voir revenir l'ÉAC ! A condition que la notion d'ÉAC, qui devrait dans ce sens étendu et critique être nommée *ÉAC-problématique*, reste chargée de toutes les tensions et les questions qui nous intéressent, et soit soigneusement distinguée de l'ÉAC-politique, qui n'en est qu'une instanciation.

On gardera donc à l'esprit le caractère potentiellement problématique de tout choix terminologique, mais aussi le fait que la désignation de notre domaine de travail ainsi que sa délimitation théorique et empirique font partie nodale de nos chantiers.



SIES – AMI 2020

PARCOURSUP



RAPPORT FINAL – Décembre 2022

Choix, Orientation, Motivation, Parcours, Accompagnement, Réussite des Etudiants – Les Etudiants « Oui, si » PROJET COMPARE

Projet porté à titre principal par l'Université Lumière Lyon 2 (laboratoire ECP), et en partenariat interne avec l'Université de Dijon (laboratoire IREDU)

Direction scientifique :

Alain FERNEX, Professeur des universités de sciences de l'éducation

Auteurs du rapport :

Laurent COSNEFROY, Professeur émérite de sciences de l'éducation (ECP)

Alain FERNEX, Professeur des universités de sciences de l'éducation (ECP)

Jean François GIRET, Professeur de sciences de l'éducation (IREDU)

Janine JONGBLOED, Ingénieure de recherche (IREDU)

Sonia LEFEUVRE, Maître de conférences de sciences de l'éducation (ECP)

Thierry MICHALOT, Maître de conférences Sciences de l'éducation (ECP)

Gabriela VALENTE, ATER de sciences de l'éducation (ECP)

Ont participé à la recherche COMPARE :

Rawad CHAKER, Maître de conférences Sciences de l'éducation (ECP)

Laurent COSNEFROY, Professeur émérite de sciences de l'éducation (ECP)

Florence COURTADE, Ingénieure pédagogique (ECP)

Ghislain FAVERGEAT, (ECP)

Alain FERNEX, Professeur des universités de sciences de l'éducation (ECP)

Jean François GIRET, Professeur de sciences de l'éducation (IREDU)

Janine JONGBLOED, Ingénieure de recherche (IREDU)

Sonia LEFEUVRE, Maîtresse de conférences de sciences de l'éducation (ECP)

Lei LUO, doctorante (ECP)

Alexandra LEYRIT, Maîtresse de conférences de sciences de l'éducation (ECP)

Thierry MICHALOT, Maître de conférences Sciences de l'éducation (ECP)

Camille ROELEN, ATER

Stéphane SIMONIAN, Professeur des universités de sciences de l'éducation (ECP)

Gabriela VALENTE, ATER de sciences de l'éducation (ECP)

<u>Introduction</u>	4
I. <u>Pratiques des universités et des filières en matière de recrutement et d'accompagnement des publics « oui, si »</u>	9
A. <u>Pratiques de recrutement des étudiants “oui, si”</u>	9
B. <u>Des modifications dans les pratiques d'identification des étudiants</u>	14
C. <u>Les dispositifs proposés aux étudiants « oui, si » ou aux publics détectés à l'issue des tests</u>	16
D. <u>Le numérique dans les modalités du dispositif</u>	21
E. <u>Le dispositif oui, si » comporte-t-il un caractère obligatoire ?</u>	22
F. <u>Traitement des données textuelles (Alceste)</u>	24
<u>Quelques éléments de conclusion</u>	28
II. <u>Analyse des réponses au questionnaire aux deux enquêtes</u>	31
A. <u>Présentation du questionnaire utilisé</u>	31
B. <u>Caractéristiques des étudiants interrogés</u>	33
C. <u>Réponses Parcoursup et entrée dans les dispositifs d'accompagnement</u>	36
D. <u>L'offre d'accompagnement et ses variations en fonction de la formation et de l'université</u>	40
E. <u>Perception de l'utilité des modalités d'accompagnement proposées</u>	43
F. <u>L'Expérience étudiante</u>	47
<u>Quelques éléments de conclusion</u>	51
III. <u>Quels effets du dispositif « oui, si » de Parcoursup sur la réussite étudiante en licence à l'université ?</u>	54
A. <u>Objectifs de recherche</u>	54
B. <u>Les réponses « oui, si » dans Parcoursup</u>	56
C. <u>Quels effets du dispositif aménagé « oui, si » sur la persévérance des étudiants à l'université ?</u>	65
D. <u>Les effets du dispositif par type de publics étudiants</u>	72
<u>Quelques éléments de conclusion</u>	75
<u>SYNTHESE DU RAPPORT EN 12 POINTS</u>	77
<u>Références bibliographiques</u>	80
<u>Liste des Tableaux</u>	82
<u>Annexe 1 : Guide d'entretien – Partie 1</u>	84
<u>Annexe 2 : Questionnaire – Deuxième enquête – Expérience étudiante – Partie 2</u>	87
<u>Annexe 3 : Les variables utilisées dans la partie 3</u>	92

Le présent rapport est le fruit d'une recherche qui s'est centrée sur l'un des dispositifs de la loi « Orientation et réussite des étudiants » de 2018, à savoir le dispositif « oui, si ». De ce fait, le rapport n'est en aucun cas une analyse de l'ensemble des éléments constitutifs de la loi ORE, pas plus qu'il ne propose une évaluation générale du fonctionnement de la plateforme Parcoursup¹.

Rappelons que Parcoursup, entrée en vigueur à la fin de l'année 2017, est une plateforme nationale en ligne, qui assure une préinscription en première année de l'enseignement supérieur, et qui vient prendre le relais d'une application précédente, Admission Post-Bac (APB), qui avait été généralisée à partir de 2009 [Cour des comptes, 2017 ; Bodin et Orange, 2019 ; Frouillou, Pin, & van Zanten, 2020]. Par rapport à la formule précédente, Parcoursup introduit plusieurs modifications majeures. Elle limite désormais le nombre de vœux à dix non hiérarchisés, avec la double perspective de limiter le risque de surcharge des formations et de réduire la complexité de la formulation des vœux pour les lycéens. Soulignons toutefois qu'un vœu peut porter sur plusieurs formations similaires délivrées par des établissements au sein d'une même zone géographique, ce qui revient à démultiplier le nombre des vœux au travers de sous-vœux.

Ainsi que le rappellent Beaud, Vatin (2018), le dossier que doit fournir le candidat (avec l'aide de son lycée) contient « les notes des deux premiers trimestres de Terminale, assorties de commentaires des professeurs, d'une indication sur le classement de l'élève dans sa classe, des notes aux épreuves anticipées du baccalauréat passées en classe de Première pour les élèves préparant un baccalauréat général ou technologique, d'une lettre de motivation appelée « projet de formation motivé » et d'un avis du chef d'établissement » (p. 911). Ajoutons que le candidat est également invité à formuler un projet de formation motivé pour chaque vœu formulé ainsi que des éléments relatifs aux activités extra-scolaires et aux centres d'intérêt.

Du côté de l'offre, Frouillou, Pin, & van Zanten (2020) notent à juste titre que « Parcoursup a poussé beaucoup plus loin ce registre instrumental en obligeant les formations de niveau supérieur à proposer sur la nouvelle plateforme une batterie d'informations en direction des étudiants » (p. 344). Pour les formations universitaires, il existe désormais des attendus définis selon un cadrage national. Ces attendus peuvent être adaptés localement et sont construits de façon à aider les lycéens à déterminer s'ils ont les connaissances et compétences nécessaires pour réussir dans une formation plutôt que dans une autre. Les universités peuvent aussi donner des informations aux candidats sur les taux de réussite dans la formation (selon la filière du Bac notamment), sur les débouchés des filières.

Dans de telles conditions, l'accompagnement des bacheliers pour les aider à bien établir leurs choix devient essentiel. Il est intégré au nouveau dispositif puisque les professeurs des lycées ont désormais la charge d'aider à l'orientation de leurs élèves.

Ce sont sur ces bases que les établissements d'enseignement supérieur procèdent aux recrutements de leurs étudiants. S'agissant des filières sélectives, y compris celles proposées

1. Dans un article de 2018, Beaud, Vatin (avec la collaboration de Marques) présentent la loi ORE de la manière suivante : « Cette loi vise à couvrir juridiquement une nouvelle plate-forme d'appariement des candidats et des formations : « Parcoursup », en remplacement de l'ancienne (APB), qui avait été au fil des années complétée par un ensemble de dispositifs « techniques » non conformes aux textes en vigueur et n'avait pu in fine éviter un recours arbitraire au tirage au sort », p. 911.

par les universités, les candidats reçoivent une réponse soit positive, soit négative, soit encore d'attente².

Dans le cas des formations non-sélectives comme les licences générales, les universités ne peuvent répondre que par « Oui » ou « Oui, si », en recourant bien évidemment également à des listes d'attente. C'est cette réponse « Oui, si » qui se trouve au cœur du présent rapport.

Dans leur texte écrit en 2018, Beaud et Vatin présentent la possibilité « oui, si » comme étant à la fois une formule originale et hypocrite. L'explication fournie est la suivante. Le dispositif « constitue d'une certaine manière le « lot de consolation » offert aux cursus non sélectifs. Ils ne peuvent refuser des candidats, mais peuvent, par cette réponse, leur faire savoir que leur niveau n'est pas adapté au cursus qu'ils ont choisi. Sous ce registre, le « oui, si » fonctionne comme dispositif de dissuasion » (p. 922). Par le fait, le dispositif semble indiquer que le lycéen est considéré par la structure d'accueil comme n'étant pas suffisamment préparé et outillé pour la formation choisie. Les mêmes auteurs nuancent immédiatement cette première appréciation en apportant une vision plus positive. Si certains étudiants n'entrent à l'université que par défaut, faute d'avoir pu obtenir la filière désirée, il est peut-être d'autres étudiants « ayant des handicaps académiques et pourtant réellement désireux de progresser dans une branche ou une autre du savoir. Il est alors utile et légitime de leur offrir des instruments de remise à niveau ».

Deux points sont à noter immédiatement. D'une part, la décision de proposer la réponse « oui, si » n'est nullement une obligation faite aux universités. Certaines, nous le verrons par la suite, font le choix de ne pas attribuer cette modalité dans leurs réponses³. Les arguments avancés sont le plus souvent de deux ordres, très différents. D'un côté est exprimée une crainte de « stigmatisation » d'étudiants qui seraient, dès leur entrée à l'université, identifiés comme appartenant à un public spécifique. D'un autre côté est mis en avant un « risque » de non-maîtrise des flux d'étudiants « oui, si » dans la mesure où certaines filières universitaires, peu en tension, sont amenées à descendre très bas dans les listes d'attente et n'ont pas la maîtrise de leurs recrutements⁴. D'autre part, la modalité « oui, si » comporte deux possibilités (au choix des universités et des filières) offertes aux étudiants et qui renvoient à la mesure et à l'analyse, par l'université, du degré « d'éloignement » de l'étudiant à la filière. Les « oui, si » de type 1 prennent le plus souvent la forme d'ajouts de modules disciplinaires et méthodologiques. Ils peuvent également comporter du tutorat renforcé, du travail à effectifs réduits, particulièrement pour les TD, et la désignation d'enseignants référents. Les « oui, si » de type 2 prévoient, quant

2. Il est important de bien distinguer ici liste d'attente et liste d'appel. Les formations sélectionnent les candidatures et établissent des listes d'attente qui évoluent en fonction des décisions prises par les autres étudiants (refus, désistements...). La liste d'appel est une information complémentaire donnée aux candidats. Elle indique, sur la base de l'expérience, la place sur la liste d'appel du dernier élève en attente l'année précédente et qui a finalement été admis.

3. On soulignera que la décision de ne pas attribuer la modalité « oui, si » semble ne pas avoir d'incidence sur les dotations financières des universités au titre de la loi ORE.

4. Beaud et Vatin (2018) soulignent ce qui peut apparaître comme une difficulté du dispositif. Ils écrivent : « Le problème est que ce dispositif a été instauré comme un cadre réglementaire dans le traitement des candidatures, mais sans indications concrètes sur les conditions de sa mise en œuvre et sans annonce précise des moyens prévus. Les équipes pédagogiques se montrèrent donc circonspectes à raison » (p. 922). Nous verrons par la suite que cette « circonspection » n'a nullement entravée les expérimentations. En revanche, l'absence de cadres, ou d'indications concrètes semble poser plus de problèmes.

à eux, un allongement des études pouvant prendre la forme soit d'une L0 de remise à niveau, soit d'une première année (L1) réalisée en deux ans.

Les développements qui précèdent font apparaître plusieurs questionnements.

En premier lieu, il convient de se pencher sur deux phénomènes étroitement articulés. D'une part, il s'agit d'étudier comment les institutions et les filières d'enseignement supérieur procèdent pour définir des profils « oui, si » sur Parcoursup. Procéder de la sorte conduit également à s'intéresser aux filières et universités qui ne proposent pas d'appliquer la modalité « oui, si » et de mieux cerner les raisons de ces choix. D'autre part, il convient d'étudier de quelles manières les filières proposant un accueil « oui, si » ont, soit organisé un accompagnement spécifique (programmes dédiés, soutiens, année propédeutique...), voire des accompagnements différents selon des sous catégories identifiées, soit émis des recommandations individuelles à destination des publics ciblés, soit encore identifié progressivement des profils à risque une fois l'année universitaire engagée. Cette diversité des pratiques se révèle être plus complexe à étudier car une même université peut organiser différemment les actions selon les filières, voire les formations. Plusieurs questions annexes apparaissent à cette occasion. Certaines sont relatives au statut exact des étudiants « oui, si » selon que la modalité est perçue comme obligatoire (l'étudiant doit impérativement suivre le programme qui est proposé), ou selon que la modalité est considérée comme un « conseil » avisé et étayé donné à l'étudiant ; ce dernier ayant, la responsabilité de la prise de risque (privilégier le programme normal)⁵. D'autres sont relatives aux évolutions que les équipes pédagogiques ont rapidement pu introduire sur la base des premières années de mise en œuvre. Nous verrons, en particulier, que de nombreuses filières ont introduit des tests à l'entrée ou tests de niveaux dès les premières semaines afin de corriger certains défauts d'une évaluation reposant exclusivement sur les notes obtenues au lycée ou sur le type de baccalauréat. D'autres, encore, sont relatives aux modalités de mise en œuvre des dispositifs en direction des « oui, si », et particulièrement la place accordée à l'enseignement à distance (EAD) dans le cadre des parcours adaptés. En effet, cette modalité souple doit permettre de s'affranchir des contraintes d'emploi du temps et de disponibilité des locaux. Il paraissait donc important d'apprécier dans quelle proportion les universités pouvaient avoir recours à cette forme de transmission, en identifiant bien le fait que, par rapport à un enseignement en face-à-face, l'EAD requiert un surcroît d'autonomie. Il était donc essentiel de s'arrêter sur un possible paradoxe, à savoir que la modalité mise en œuvre pour aider des étudiants qui ont des difficultés méthodologiques et souvent des lacunes en termes de connaissances, pouvait aussi introduire une difficulté supplémentaire. Soulignons dès à présent que ce dernier ensemble d'interrogations, relatif à la place de l'EAD dans la mise en œuvre des dispositifs « oui, si » a été plus difficile à aborder compte tenu des crises sanitaires qui ont affecté les universités en 2020 et 2021. De fait, à plusieurs reprises, l'ensemble des étudiants ont été concernés par le passage aux enseignements distanciés et les entretiens ont fait ressortir une réelle difficulté à isoler, au milieu de ces démarches guidées par l'urgence, ce qui relevait du conjoncturel et ce qui était plus structurel.

Ce premier ensemble de phénomènes conduit à mobiliser des méthodologies reposant sur des entretiens menés auprès de différents acteurs engagés dans les programmes « oui, si » de nombreux établissements d'enseignement supérieur. Selon le type d'organisation universitaire, et selon le degré de centralisation du dispositif « oui, si », il a fallu parfois trouver un

5. On retrouve à cette occasion le problème précédent du degré d'encadrement réglementaire du dispositif « oui, si ».

interlocuteur unique, et parfois descendre au niveau des filières et des formations et multiplier les échanges.

En deuxième lieu, le questionnement se déplace vers les étudiants eux-mêmes et les jugements qu'ils peuvent formuler sur les différents dispositifs d'aide et de soutien qui leur sont proposés, en prenant appui sur leurs propres expériences d'étude. Des enquêtes par voie de questionnaires et proposées au sein de filières qui mobilisent la modalité « oui, si » permettent d'appréhender les jugements que portent les étudiants sur l'utilité des différents dispositifs et sur les modalités d'entrée dans ces derniers. Un ensemble de questions relatives aux expériences académiques (soutien des enseignants, soutien des pairs, intérêt porté aux enseignements...), aux stratégies d'apprentissage devrait également permettre d'identifier d'éventuelles spécificités ou besoins des étudiants « oui, si ». Dans le but de favoriser la comparaison, les mêmes questionnaires sont diffusés auprès d'étudiants des mêmes filières et mêmes années d'étude, mais qui relèvent du programme d'étude classique (les étudiants « oui »). Une telle approche par voie de questionnaire permet de reprendre une partie des phénomènes abordés dans le premier ensemble, mais sous un autre éclairage. Cette démarche par triangulation des informations permet de renforcer les analyses et d mieux cerner un même objet à partir d'angles d'analyse différents.

Un questionnaire, élaboré et testé pour cette recherche, a été diffusé à deux reprises (printemps 2021 et début 2022) auprès d'étudiants de différentes universités engagées dans le dispositif « oui, si » et en veillant à ce que de nombreuses filières de formation soient représentées. La première passation a permis de réunir environ 600 questionnaires et la seconde environ 800.

En dernier lieu, le questionnement se déplace et se concentre sur les effets des dispositifs « oui, si » dans les domaines de l'engagement dans les études (présence aux examens, persistance au-delà de la 1^{ère} année), de la poursuite des études, de la réussite, de l'éventuelle contribution des dispositifs à la réorientation des étudiants. L'objectif principal, ici, est d'évaluer plus précisément l'impact différencié des dispositifs mis en place au sein des institutions et filières.

Pour atteindre cet objectif général, un suivi longitudinal d'un échantillon d'étudiants est assuré partir des données ORISUP et en prolongeant l'étude à partir des bases APOGEE des universités ciblées. Pour des raisons de comparabilité, les parcours des étudiants concernés par les différents dispositifs de soutien et d'aide sont confrontés à ceux d'étudiants « classiques » engagés dans les mêmes universités, années et filières. Cette troisième partie du travail qui se donne pour objectifs de mesurer la valeur ajoutée des dispositifs d'appui aux étudiants « oui, si », mais aussi de comparer les performances des différentes modalités (année 0, renforcement disciplinaire, tutorat renforcé...) bute sur certaines difficultés méthodologiques. D'une part, la possibilité de conduire des enquêtes longitudinales allant de Parcoursup (établissement des vœux et phase de choix) jusque aux bases d'inscription des universités et les filières se révèle relativement complexe. D'autre part, les mêmes bases des universités ne permettent pas toujours de repérer les étudiants « oui, si » dans la mesure où ils ne se distinguent pas formellement des autres étudiants du point de vue de leur inscription administrative. De fait, seules les formes les plus lourdes (les « oui, si » de type 2) permet une réelle identification et donc un suivi spécifique.

Le rapport sera structuré en reprenant ces trois grandes dimensions. La première partie examinera successivement les phénomènes d'établissement, par les universités et filières, des

profils « oui, si » dans le cadre de la mise en œuvre de la plateforme Parcoursup puis les réponses apportées par les établissements en termes de dispositifs spécifiques et adaptés aux différentes catégories de « oui, si ».

Une deuxième partie se centrera sur l'analyse des jugements que portent les étudiants sur les dispositifs qui leur sont proposés. Rappelons que dans une perspective comparative, les comportements et stratégies d'apprentissage, les éventuelles difficultés rencontrées pendant les études seront comparées avec celles d'étudiants « classiques » inscrits dans les mêmes filières et mêmes années.

Enfin, une troisième partie se centrera sur les effets des dispositifs dans les différents domaines que sont la présence aux examens, la persistance dans les études, la réussite, l'abandon ou la réorientation.

SYNTHESE DU RAPPORT EN 12 POINTS

1. Les universités et les filières de formation appliquent la loi ORE et recourent à la modalité « oui, si » sur Parcoursup. Dans les entretiens conduits auprès de responsables des programmes dédiés ou de responsables d'années, nous n'avons pas rencontré d'hostilité à l'égard du dispositif. Le tableau 18 (3^{ème} partie) montre une augmentation de ces propositions entre 2018 et 2020 au niveau national : elles représentaient 1,98% des vœux en 2018 et 2,24% en 2020. Les différences sont néanmoins importantes en fonction des disciplines : les propositions « oui, si » sont plus fréquentes en STAPS, Economie, Droit et Psychologie (voir le Tableau 20). Ce taux augmente également dans certaines disciplines : la filière AES par exemple double les propositions « oui si » sur la période alors ces propositions semblent baisser en informatique ou en mathématique. Lors de la mise en place de l'application Parcoursup, de nombreuses formations ont fixé un nombre maximum de « oui, si » à accorder par crainte de devoir accueillir un public trop abondant et auquel n'aurait pas pu être appliqué le ou les programmes spécifiques prévus (renforcement, tutorat spécifique, enseignant référent...). Mais force est de constater, et les entretiens le font clairement apparaître, que **de nombreuses filières ont le sentiment de ne pas maîtriser leurs recrutements dans la mesure où elles descendent très bas dans les listes complémentaires. Le dispositif « oui, si » pâtit de cet état de fait puisque les effectifs sont très variables d'une année sur l'autre et que les responsables rencontrent des difficultés pour contrôler les flux.** Un de nos interlocuteurs souhaiterait même pouvoir établir deux listes différentes sur Parcoursup, une pour les « oui » et une pour les « oui, si » ;
2. Dans la plupart des cas, ce sont **deux critères convergents qui sont retenus pour sélectionner les publics « oui, si »**, et qui renvoient aux parcours académiques antérieurs. Le premier de ces critères porte sur **la filière suivie au lycée, avec le plus souvent la réponse « oui, si » proposée aux baccalauréats technologiques et aux baccalauréats professionnels**. Le second critère repose sur **les notes obtenues dans certaines disciplines qui vont servir à organiser le classement principal et la file d'attente**. Au sein des filières scientifiques, quelles qu'elles soient, ce sont les notes obtenues en mathématiques et en physique/chimie qui sont le plus souvent retenues. Si l'on regarde les publics qui acceptent les propositions, il apparaît que la série du baccalauréat est corrélée avec l'acceptation d'une proposition « oui, si ». La part de bacheliers technologiques et surtout professionnels acceptant finalement une proposition « oui si » est beaucoup plus élevée et en augmentation entre 2018 et 2020. De la même façon, les candidats dont les parents ont une CSP d'employé ou d'ouvrier, acceptent deux fois plus fréquemment de propositions « oui, si » que les candidats avec au moins un de ces parents qui ont une CSP de cadre. Inversement, 17% des néo-bacheliers avec des parents sans activité professionnelle ont accepté une proposition « oui, si » en licence à l'université en 2020, contre moins que 6% des néo-bacheliers avec au moins un parent cadre ;
3. **Avec la réforme du baccalauréat, les filières de recrutement ont dû composer avec les choix de spécialités opérés par les lycéens.** Chaque filière, et c'est particulièrement vrai dans les domaines scientifiques, ont été amenées à redéfinir quelles étaient les notes qu'il fallait retenir pour établir les classements. Dans ces conditions, il paraît **difficile de connaître avec précision les critères qui prévalent pour le classement des candidats en « oui, si » et impossible de rendre compte d'une règle générale de classement** ;
4. La question de la maîtrise et de la régulation des flux évoquée au point 1, doublée d'une impression de ne pas véritablement contrôler les recrutements explique **l'introduction de**

nouveaux mécanismes au sein des universités. Dans la mesure où la détection sur Parcoursup se révèle trop aléatoire, de nombreuses filières se sont très rapidement adaptées et privilégient dorénavant des tests à l'entrée. **Certaines filières vont purement et simplement substituer les tests à la réponse « oui, si ».** Lorsqu'elles procèdent de la sorte, les filières considèrent que le « oui, si » permet sans doute de détecter des difficultés potentielles, mais ne se révèle pas totalement fiable. Surtout, il est considéré que des tests à l'entrée permettent de mieux détecter toutes les catégories de public, y compris celles à qui une réponse « oui » aurait été apportée ;

5. L'implication et la réactivité des acteurs interrogés dans la mise en place du dispositif « oui, si » rend compte de la bonne volonté dont font preuve les acteurs universitaires. Au demeurant, les dispositifs « oui, si » s'ajoutent à un ensemble de mesures proposées à l'université pour accompagner les étudiants dans leur réussite. Quelques acteurs ont en effet évoqué le Plan Réussite en Licence initié en 2010. Parfois, les dispositifs demeurent au fil des plans mais les financements ou les noms diffèrent. Ce constat tend à signifier qu'il est très difficile d'isoler des dispositifs qui ne se seraient développés qu'en lien avec la loi ORE et la mise en œuvre de la plateforme Parcoursup. **C'est d'avantage une logique d'empilement qui prévaut et qui rend toute perspective d'évaluation de la loi ORE très difficile. Néanmoins, nous avons, pour notre part, identifié quatre modalités qui sont plus ou moins présentes dans les dispositifs « oui, si », à savoir, la L1 en deux ans, le tutorat étudiant, l'enseignant référent et la remise à niveau.** Ces quatre modalités choisies pour l'identification du dispositif ne sont pas exhaustives, mais sont celles qui reviennent le plus fréquemment. Comme nous allons le voir, à l'intérieur même de ces modalités, il y a des différences selon les filières ou composantes ;
6. Un débat apparaît parmi les personnes interrogées lors des questionnaires. Il est relatif au **caractère obligatoire ou non-obligatoire de la réponse « oui, si ».** En d'autres termes, il s'agit de savoir si l'étudiant est engagé par la réponse qu'il a reçue sur Parcoursup, et dans quelle mesure l'université a le droit de lui imposer un programme spécifique. On perçoit bien que cette question prend d'autant plus d'importance que le « oui, si » est de type 2 et qu'il prévoit un allongement de la licence avec l'introduction d'une L0 ou la suggestion d'une L1 en deux ans. **Il apparaît que les réponses des universités et des filières sont très variables,** certaines considérant qu'il ne s'agit que d'une proposition faite à l'étudiant, mais qui ne s'impose pas à lui, d'autres proposant un « contrat » pédagogique pour marquer l'engagement dans un programme spécifique (quelle qu'en soit la forme), d'autres enfin mettant l'accent sur le caractère obligatoire de l'engagement dans le programme proposé et considérant la réponse « oui, si » comme juridiquement fondée et opposable à l'étudiant ;
7. Les enquêtes par voie de questionnaires (partie 2) montrent clairement que **les étudiants qui bénéficient d'un accompagnement, quelle que soit sa forme, ne recouvrent qu'imparfaitement les « oui, si ».** Ce résultat n'est pas étonnant pour plusieurs raisons. Il apparaît que de nombreuses universités et filières proposaient des appuis à certains étudiants (renforcement, tutorat, enseignant-référent...) avant la mise en œuvre de la loi ORE et de la plateforme Parcoursup. Ces formes d'aide ont été maintenues après. Il apparaît aussi que les « oui, si », s'ils sont majoritairement engagés dans ces dispositifs d'accompagnement, ne le sont pas tous. On peut penser que certains « oui, si » n'ont pas clairement identifié le fait qu'ils disposaient d'un appui spécifique. On peut aussi penser qu'une autre partie est sortie de ces dispositifs à l'issue de tests (dont nous vu qu'ils tendaient à se développer). Enfin, on peut encore penser qu'une dernière partie des « oui, si » a refusé les dispositifs proposés, ce qui pose à nouveau la question du caractère obligatoire ou non de la réponse « oui, si » ;

8. **Les entretiens et les questionnaires ont permis de confirmer les spécificités des disciplines scientifiques dans la construction des modalités d'accompagnement des étudiants :** - La remise à niveau disciplinaire est préférée à l'aide méthodologique ; - Les tests d'auto positionnement sont beaucoup plus répandus ; - La formule de la L1 en deux ans, sans qu'il soit possible de distinguer une véritable L1 étalée sur deux années et une L0 (propédeutique), est également beaucoup plus répandue ; - Le tutorat étudiant est beaucoup moins présent que dans les autres filières ;
9. **Les « oui, si » se distinguent des étudiants « classiques » sur un plan. Proportionnellement plus que les autres, ils indiquent que la filière dans laquelle ils sont inscrits ne correspond pas nécessairement à celle qui était initialement désirée.** Ce résultat renforce l'idée selon laquelle certains des dispositifs « oui, si », lorsqu'ils prévoient du renforcement disciplinaire ou des années propédeutiques, peuvent favoriser la réorientation ;
10. **S'agissant des différentes formes d'accompagnement, exception faite de l'appui méthodologique qui reçoit des jugements d'utilité légèrement plus favorables, force est de constater que toutes les autres formes reçoivent des jugements que l'on pourrait qualifier de mitigés.** Le fait d'être « oui, si » ou de ne pas l'être, ou encore le fait de bénéficier réellement d'un dispositif d'appui semblent ne pas avoir d'impact sur ces jugements. Apparaissent ici des effets « filières » et des effets « universités » ce qui tendrait à indiquer que les pratiques des unes et des autres sont variables. Seules des enquêtes plus approfondies permettraient de comparer ce que mettent en œuvre universités et filières ;
11. **Si l'on se focalise sur la présence à l'examen de première année, les étudiants dans les dispositifs « oui, si » ont une probabilité significativement moins élevée d'être absent par rapport à d'autres étudiants, ce qui suggère que ces dispositifs ont des effets positifs à court terme. Les résultats sur le décrochage de l'université en deuxième année (tel qu'il est possible de le définir dans les données SISE) montrent que les étudiants dans les dispositifs « oui si » ont en général une probabilité plus élevée de décrocher des formations universitaires, notamment quand le dispositif implique un complément d'enseignement.** Toutefois, une méthode basée sur un principe de pondération par l'inverse du score propension a également été utilisée pour tenir compte des effets que peut induire l'hétérogénéité des caractéristiques observables entre les deux groupes. Elle montre que les différences de persévérance ne sont plus significatives (ni positives, ni négatives) pour l'année 2019/2020. Par ailleurs, si l'on restreint la comparaison avec seulement des étudiants ayant validé un « oui si » mais n'étant pas inscrits dans ces dispositifs, les résultats semblent indiquer un effet positif des parcours aménagés, indépendamment du type d'aménagement ;
12. **Les étudiants « oui, si » sont parfois des étudiants qui auraient souhaité intégrer une filière sélective (BTS, DUT, parfois une classe préparatoire) et il apparaît que certains des dispositifs proposés, en particulier les L0 ou le renforcement disciplinaire, peuvent être des outils de réorientation.** Les phénomènes de plus forte non-persévérance observés au point 11 sont donc à relativiser. De nombreux interlocuteurs, lors des entretiens, ont soulevé cette difficulté rencontrée à suivre les parcours des étudiants qui quittent la filière initiale et se dirigent vers ce qui pouvait être leur premier vœu. Si les dispositifs « oui, si » servent aussi à cela, leur utilité paraît renforcée. **Il conviendrait donc, dans une autre recherche, de se centrer davantage sur les réorientations et de mieux appréhender, dans le cadre d'un suivi longitudinal, les phénomènes de passages répétés sur Parcoursup.**

Catégorie 3 – Les faits emblématiques qui ont engendré de nouvelles dynamiques scientifiques

Projet ANR REPAE (Dubigeon et Pesle, 2022).

Projet ANR STUR (Fernex, 2023)

Chaker, R., Bouchet, F., & Bachelet, R. (2022). How do online learning intentions lead to learning outcomes? The mediating effect of the autotelic dimension of flow in a MOOC. *Computers in Human Behavior*, 134(4). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107306>

Acronyme¹	REPAé	
Titre de la proposition	Repenser et Expérimenter les Pratiques dans les Associations émergentes - Tiers lieux	
Nom et prénom du responsable (coordinateur)	Académique : Manon PESLE	Société civile : Julie CHAMPAGNE
Adresse email du responsable (coordinateur)	manon.pesle@univ-st-etienne.fr	julie@crefadloire.org
Organisme du coordinateur	Laboratoire ECP - Université Jean Monnet rue du Onze-Novembre 42000 Saint-Etienne	CREFAD Loire 40 rue de la Résistance 42000 Saint-Etienne
Lieu de réalisation des travaux	UJM / CREFAD Loire - Structures associatives - France	UJM / CREFAD Loire - Structures associatives - France
Montant de l'aide demandée à l'ANR	248 308,20€	
Coût complet du projet	516 386,80€	
Durée	24 mois	
Mots clés de la proposition	Association, Engagement, Pratique, Tiers-lieux, Travail	
Un résumé (non confidentiel) correspondant à celui enregistré sur le site de dépôt	<p>La recherche Repenser et Expérimenter les Pratiques dans les Associations émergentes - Tiers lieux (REPAé) vise à identifier des pratiques et fonctionnements associatifs qui garantissent un débat, des prises de décision et des rapports humains démocratiques au sein d'associations émergentes. Elle s'inscrit dans la suite d'un travail de recherche participatif mené en partenariat entre le monde universitaire et le monde associatif dans les associations d'éducation populaire. L'équipe de recherche fait l'hypothèse que d'autres formes de pratiques associatives se déploient particulièrement dans les tiers lieux associatifs, espaces émergents ces dernières années, en lien avec des organisations pluri-associatives, pluri-activités à mi-chemin entre lieux de vie, d'habitat et de travail. La recherche vise à éclairer, avec les acteur·rices concerné·es, le rapport au travail et à l'engagement qui se vit dans ces lieux, ainsi que les rapports de force et de domination inhérents à toute vie collective. La notion d'usage et d'expérimentation collective qui fait le lieu sera ainsi interrogée, ainsi que les intentions de faire autrement avec des outils et des pratiques émancipatrices.</p>	

¹ Il est ici rappelé que le choix des noms et acronymes des projets (notamment de l'absence de violation de droits des tiers) relève de la seule responsabilité des porteurs de projets.

La recherche REPAé prévoit la mise en œuvre d'une enquête qualitative et participative par l'observation et l'auto-analyse des pratiques associatives en cours dans ces lieux. Elle vise à mieux comprendre une question partagée au sein d'un collectif constitué de salarié-es et de bénévoles du secteur associatif, en croisant savoirs expérientiels et académiques. Il s'agira ensuite de valoriser, d'expérimenter et de faire circuler des formes de pratiques issues des lieux d'enquête au sein d'autres associations et dans des espaces de formation universitaire et professionnelle.

Tableau de(s) noms des responsables scientifiques des éventuels partenaires français ou étrangers et des établissements d'appartenance

Partenaire	Nom	Prénom	Rôle & responsabilités dans le projet	Implication sur la durée du projet (personne.mois)
ECP / UJM	PESLE	Manon	Coordinatrice de la recherche & responsable scientifique : WP 1 à 6 Tâches 1 à 6 - 8 à 10 et 12 à 17 Encadrement post-doctorat, stage et lien régulier avec le tiers veilleur.	12 personne.mois
ECP / UJM	DUBIGEON	Yohan	Responsable scientifique Membre de l'équipe de recherche : WP 1 à 6 Tâches 1 à 9 - 13 et 14	4,8 personne.mois
ECP / UJM	Recrutement prévu		(Postdoctorat) Membre de l'équipe de recherche : WP 1 à 5 Tâches 2 à 14 - 16 et 17	16 personne.mois
ECP / UJM	AÏT MANSOUR	Alexandre	Ingénierie de formation continue : WP 6 Tâche 15	2,4 personne.mois
Boutique des sciences - Lyon 2	CHAUVEAU	Hélène	Tiers-veilleur : WP 1 à 5 Présence lors des temps de réunion en équipe restreinte et de certains temps en équipe élargie : tâche 2, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 16	2,4 personne.mois
CREFAD Loire	CHAMPAGNE	Julie	Coordinatrice de la recherche : WP 1 à 6 Tâches 1 à 17 Encadrement stage et lien régulier avec le tiers veilleur.	24 personne.mois
CREFAD Loire	LENERTZ	Florence	Membre de l'équipe de recherche : WP 1 à 6 Tâches 1 à 9 - 11 à 14 - 16 et 17	12 personne.mois

Repenser et Expérimenter les Pratiques dans les Associations émergentes - Tiers lieux (REPAé) Dossier scientifique

Table des matières

Table des matières	4
1. Description de la proposition	5
Contexte général de la proposition	5
Articulations avec les objectifs de l'appel à projet SAPS-RA-RP1	7
État de l'art de la question de recherche	8
Enquêter sur les tiers lieux associatifs : enjeux et réponses aux besoins scientifiques et sociétaux	10
Réalizations déjà mises en place permettant d'évaluer la crédibilité de la proposition	12
Étapes de la collaboration antérieure au dépôt de la présente proposition	12
Financements déjà obtenus en lien avec la proposition	13
Programme de travail, méthodologie, tâches envisagées	13
Résultats attendus et leur effet transformant pour la société	16
2. Consortium	16
3. Impact de la proposition	17
Potentiel d'utilisation des résultats de la proposition dans un contexte court terme (publics cibles, effectifs et leur évolution dans le temps, caractéristiques)	17
Caractère duplicable ou transposable des résultats attendus	17
4. Budget demandé	18
5. Bibliographie	19

1. Description de la proposition

Contexte général de la proposition

La présente recherche s'inscrit dans un contexte actuel où les questions de professionnalisation des acteur·rices du champ associatif sont mises à l'agenda étatique (rencontres PROJEP 2022, Appel à projets Animation INJEP 2022), où l'engagement au travail devient une préoccupation largement relayée dans certains milieux (M. Guérard, « Des étudiants d'AgroParisTech appellent à "désert" des emplois "destructeurs" », *Le Monde*, 11/05/2022) et où la création d'organisations associatives prônant un autre rapport au travail et à l'engagement, notamment les tiers-lieux associatifs, prend une ampleur considérable. Les problématiques portant sur l'engagement au travail, mais aussi les formes de travail renouvelées sont particulièrement saillantes dans le secteur associatif. Si les acteur·rices engagé·es dans ces lieux œuvrent pour une ou plusieurs causes, leur travail – salarié ou non, a évolué sous l'effet d'un certain nombre de modifications pendant ces dernières décennies. L'évolution du cadre institutionnel et politique des politiques publiques a conduit à une réorganisation des financements des associations et de leurs projets ainsi qu'à une restructuration des relations entre représentant·es des administrations publiques et acteur·rices associatif·ives. L'évolution de l'environnement économique (entre autres l'état du marché de l'emploi, la modification des formations et du financement de la formation continue, la professionnalisation des salarié·es associatif·ives) a conduit les associations à inventer des formes de structurations différentes (notamment en termes de gouvernance, de modèles économiques ou de pratiques avec les publics).

Cette problématique a été investiguée au sein d'une précédente recherche participative. La présente proposition s'inscrit ainsi dans la suite d'un travail participatif mené conjointement entre des membres de l'université de Saint-Etienne (enseignant·es chercheur·euses, post-doctorant·es, doctorant·es, masterant·es) et des personnes issues de la société civile (professionnel·les et militant·es d'associations d'éducation populaire) entre 2019 et 2022. Cette recherche portait sur les transformations auxquelles sont sujettes les associations d'éducation populaire à Saint-Etienne depuis plusieurs années et tentait d'en mesurer l'impact sur le fonctionnement des organisations. Elle visait à documenter et analyser sur un terrain de recherche en particulier, la ville de Saint-Etienne, plusieurs phénomènes en cours dans les structures de l'éducation populaire. Elle cherchait particulièrement à éclairer l'impact des évolutions du contexte institutionnel et économique depuis les années 1990 sur le fonctionnement et les projets démocratiques associatifs. Elle posait les questions suivantes : les évolutions récentes de l'environnement économique, institutionnel et socio-culturel conduisent-elles à des formes d'engagement et de gouvernance nouveaux au sein des associations d'éducation populaire ? Comment les acteur·rices de l'éducation populaire perçoivent-ils·elles et vivent-il·elles ces évolutions ? Finalement, quels effets produisent ces évolutions sur le projet démocratique des associations ainsi que sur les rapports de pouvoir qui le traversent ? La recherche visait ainsi à articuler des questionnements entre la manière dont le fonctionnement associatif est vécu par les acteur·rices qui s'y engagent et la gouvernance associative actuelle.

Cette enquête a été menée au sein de l'université de la vie associative (UVA). L'UVA est, au sein de l'université Jean Monnet, un lieu d'échange, de partages, de recherche et de formations rassemblant des associations et des universitaires autour de questions liées à l'engagement associatif. L'UVA est à géométrie variable, c'est-à-dire qu'elle rassemble, selon les actions et les projets, des personnes différentes issues du milieu associatif et universitaire. Pour cette première recherche participative, Manon Pesle (maîtresse de conférence UJM-ECP) et Julie Champagne (salariée du CREFAD Loire, association d'éducation populaire) ont conjointement coordonné et animé le travail d'enquête réalisé par le groupe constitué de quatorze personnes au sein de l'UVA. Yohan Dubigeon (maître de conférences UJM-ECP) et Florence Lenertz (salariée du CREFAD Loire) ont activement participé à la recherche. Cette dernière visait à produire, dans une démarche locale et originale, des connaissances académiques ancrées sur un territoire, en co-élaboration avec des acteur·rices de la société civile concernés. De ce fait, elle s'appuie et renforce un partenariat entre le

monde universitaire et le monde associatif, dans l'objectif de croiser des compétences et connaissances universitaires et associatives.

L'enquête THEPS a permis de mettre en lumière des résultats que nous souhaitons aujourd'hui approfondir sur d'autres terrains d'enquête. D'abord, nous avons montré que la manière dont les acteur·rices s'engagent et travaillent (jusqu'aux activités et méthodes déployées au quotidien) dans ce secteur non lucratif est intimement lié à la vie démocratique associative, c'est-à-dire la gouvernance, l'organisation des schémas de décision interne, les modalités de financement, l'organisation spatiale des locaux, les liens avec les institutions locales, nationales, européennes et les partenariats locaux avec d'autres structures associatives. Autrement dit, le travail associatif ne peut se concevoir seul et est lié à une pluralité de variables qui le définissent et l'organisent. Plusieurs modèles se dégagent de cette première enquête participative. Les associations dites historiques, qui ont évolué vers une forme fédérale pour partie, s'inscrivent dans un modèle managérial et entrepreneurial. S'il est défendu par les instances associatives dirigeantes de ces associations, ce modèle expansif est plutôt bien accepté par une partie des salarié·es subalternes, qui redéfinissent leur travail et leur engagement à l'aune de l'obtention de contrats et d'appels à projets institutionnels. Ces salarié·es s'inscrivent dans un fonctionnement hiérarchique et des circuits de décision classiques, renforçant la place et le rôle des instances dirigeantes. Ces associations ne développent plus ou pas de liens directs avec les citoyen·nes et bénéficiaires de l'action associative (éducative, sociale, etc.), mais se centrent surtout sur le soutien à la structuration et au développement des politiques publiques, ainsi qu'à l'animation de leur vie fédérale (service de paie, formations, animations de groupes de travail locaux, etc.).

Un deuxième type d'associations, dites de « quartier », en proximité avec les habitant·es d'un territoire donné s'inscrivent dans une logique d'appel à projets mais sont régulièrement en difficulté financière, sans capacité pour capter les mêmes sources de financements que le premier type d'associations décrites. Comme les premières, les acteur·rices salarié·es et bénévoles ont adopté un schéma de fonctionnement classique, avec la tenue de conseils d'administration, la place d'un·e directeur·rice, des chef·fes de pôle et des salarié·es exécutant·es. Les salarié·es cadres, s'ils soulignent une grande liberté au travail, mettent en exergue le corollaire, c'est-à-dire une grande précarité de leurs postes et conditions de travail. Ces acteur·rices apparaissent moins en capacité de jouer des contraintes et injonctions institutionnelles et financières. Ils·elles subissent souvent un engagement qu'ils·elles décrivent comme contraint par une recherche de financement perpétuelle et des moyens pas à la hauteur des besoins sociaux et éducatifs. Cet engagement, qui se serait transformé au fil du temps, fait apparaître une disjonction perçue entre les valeurs et les activités quotidiennes.

Un troisième type d'association, dites « émergentes », ont été rencontrées. Sans rompre radicalement avec les schémas connus du fonctionnement associatif, elles testent à certains endroits des nouvelles manières de s'organiser et d'être en lien avec le public (lieux et locaux ouverts sans condition de statuts), prises de décision collective par consensus (plénières, assemblées collectives, groupes de travail thématiques, conseil d'administration ouverts). Dans ces lieux, les salarié·es, lorsqu'il y en a, ont souvent une place importante dans la prise de décision, aux côtés des administrateur·rices.

Cette typologie a permis au groupe de recherche d'éclairer les transformations contemporaines dans les associations et d'en montrer la complexité et la diversité selon les structures. Elle a souligné également la professionnalisation grandissante du secteur associatif, qui se définit par une salarisation, un usage exponentiel des outils et procédures gestionnaires et l'alignement des pratiques associatives sur celles des administrations, mais aussi une dégradation des conditions de travail. La recherche a en outre souligné les relations de pouvoir et de domination présentes dans le secteur associatif, qui sont souvent gommées par les acteur·rices au profit d'un discours sur l'engagement.

Ces résultats demeurent mesurés. Nous avons pu observer de nouvelles formes de fonctionnement qui témoignent d'une créativité associative dans l'objectif de partager davantage le pouvoir en interne des organisations, sans pour autant les mettre ouvertement au jour ou sans questionner la réalité des processus de

décisions. En effet, l'analyse fine des rapports de pouvoir et de domination a été limitée par l'impossibilité d'observer l'ensemble de la chaîne hiérarchique associative, ainsi que les pratiques informelles du quotidien. Au vu du large panel d'associations visées par l'enquête, la recherche s'est limitée aux discours des acteur·trices sur leurs pratiques et leurs vécus. Enfin, le troisième type d'associations dites "émergentes" nous est apparu comme le plus novateur, mais nous n'avons pas pu observer, dans la finesse des pratiques, la manière dont le principe démocratique était vécu, animé et travaillé au quotidien. La recherche a en outre permis d'éprouver les difficultés et défis de la recherche participative, au sein du groupe d'acteur·rices-chercheur·es. Les résultats ont été partagés et discutés avec et par les enquêté·es, ce qui a permis de répondre aux souhaits des enquêté·es qui cherchaient à obtenir un regard sur l'évolution générale du champ associatif stéphanois et l'inscription de leurs structures au sein de ces transformations, mais sans pour autant proposer une visée transformatrice concrète.

Ces constats nous ont d'abord encouragé à élargir les questions soulevées par les acteur·rices de ce terrain de l'éducation populaire local à d'autres terrains associatifs. Les tiers-lieux (Oldenburg, 1986) associatifs constituent notamment des lieux où des acteurs·rices cherchent, *a priori*, à inventer de nouvelles formes sociales et des modèles d'organisation démocratiques. Sur la base de nos engagements associatifs en tant qu'acteur·rices chercheur·es, nous avons pu constater que certains espaces associatifs permettent un renouvellement des pratiques, alors même que ces structures sont traversées par des difficultés financières liées à l'évolution des modes de financements associatifs et par la nouvelle gestion publique. **La présente recherche vise ainsi à identifier des pratiques et fonctionnements associatifs qui garantissent un débat, des prises de décision et des rapports humains démocratiques au sein d'associations émergentes.** Ensuite, fort·es de notre expérience de recherche participative menée lors de la recherche THEPS, la recherche REPAé prévoit la mise en œuvre d'une enquête qualitative et participative par le groupe de recherche élargi composé du groupe de pilotage de la précédente recherche, accompagné d'acteur·rices-chercheur·es salarié·es et bénévoles de trois ou quatre tiers-lieux. Dans un deuxième temps et afin de mettre à l'épreuve la recherche-intervention (Duchesne et Leurebourg, 2012), il s'agira de valoriser, d'expérimenter et de faire circuler des formes de pratiques issues des lieux d'enquête au sein d'autres associations et dans des espaces de formation universitaire et professionnelle.

Articulations avec les objectifs de l'appel à projet SAPS-RA-RP1

Les partenaires scientifiques rassemblent au sein de l'équipe de recherche restreinte des enseignants-chercheurs de l'Université Jean-Monnet (Laboratoire Education, Cultures, Politiques) ainsi que des professionnelles, formatrices, responsables d'études et de recherches du Crefad Loire. Ces partenaires partagent une expérience commune et une même appréhension de la recherche.

Le Crefad Loire est une association d'éducation populaire qui vise l'émancipation des individus. L'association encourage l'acquisition d'un esprit critique vis-à-vis des débats qui traversent la société et s'attache à rendre possible l'action sur nos conditions de vie. À ce titre, elle remet en question l'idée selon laquelle les savoirs seraient cloisonnés entre d'un côté savoirs issus du terrain et de l'autre savoirs scientifiques produits à l'université. Pour ce faire, elle rend possible les porosités entre monde universitaire et société civile en contribuant activement à des projets de recherche avec ses partenaires associatifs à partir de sujets qui les concernent, favorisant ainsi l'appropriation collective de problèmes sociaux et leur résolution par la recherche.

Le partenariat initié depuis plusieurs années avec l'université Jean Monnet et plus spécifiquement le laboratoire Éducation, Cultures, Politiques s'inscrit pleinement dans cette visée. L'équipe de recherche Education, Cultures, Politiques est un laboratoire en sciences de l'éducation et de la formation dont les travaux portent sur les articulations entre les acteur·trices de terrain et les politiques publiques éducatives. Elle se donne pour objet l'analyse des médiations pratiques, discursives, instrumentales par lesquelles une

pluralité d'acteur·trices, à différents niveaux de responsabilité et à différentes échelles territoriales (du local au global) contribuent à élaborer ou réagissent à des stratégies, orientations, conduites politiques dans le champ de l'éducation et de la formation. Les chercheur·es engagé·es dans la recherche REPAé ont tous et toutes déjà engagé des recherches participatives, impliquées et partagées avec des acteur·rices associatif·ves. Leur engagement dans le secteur associatif leur permet, au-delà de leurs objets de recherche, d'avoir une connaissance du champ et une expérience située des transformations associatives actuelles.

La recherche proposée se déploiera sur une période de 24 mois de mars 2023 à mars 2025. Nous cherchons à nous inscrire dans une visée cognitive, dans l'objectif de mieux comprendre une question partagée au sein d'un collectif constitué de salarié·es et de bénévoles du secteur associatif, en croisant savoirs expérientiels et académiques. Notre démarche est donc participative, au sens où nous questionnons "à des degrés divers, la séparation stricte entre connaissance et action, entre savoirs experts (savants et professionnels) et savoirs d'expérience ancrés dans le « faire » et le vécu des acteurs de la société civile". La recherche participative cherche par ailleurs à intégrer "une dimension pédagogique en suscitant des processus d'apprentissage qui font évoluer les pratiques et savoirs de l'ensemble des participant·es, en liant recherche, action et (co)formation" (Juan, 2019). L'ensemble des étapes de la recherche seront donc co-construites en commun avec les acteur·rices des trois ou quatre lieux qui participeront à cette présente recherche. Cela se traduit concrètement par une équipe de recherche mixte, salarié·es associatifs et universitaires, des temps de partage avec les acteur·rices impliqué·es au coeur du protocole d'enquête ainsi que des livrables permettant une diffusion et une valorisation de la recherche au sein des milieux universitaires, associatifs, politiques et institutionnels (modules de formation, guides méthodologiques, schémas de fonctionnement associatifs, publications à destination des praticien·nes et des scientifiques).

Notre expérience commune de la recherche participative, à partir de celle acquise au sein du groupe de THEPS, nous permet aujourd'hui d'affiner nos intentions et propositions méthodologiques pour faciliter l'intégration de personnes non acculturées à la recherche et aux méthodes scientifiques et les accompagner dans la transformation de questions issues de leurs pratiques de terrain en questions de recherche.

Un des objectifs de la recherche participative, telle que définie en France depuis 2017 et reprise dans le présent appel à projet en tant que "formes de production de connaissances scientifiques auxquelles participent, avec des chercheurs, des acteurs de la société civile, à titre individuel ou collectif, de façon active et délibérée", peut être celui de la production de connaissance par l'action mais également susciter l'action par la production croisée de connaissances. Il s'agit pour nous de construire avec les acteurs·rices concerné·es, une démarche d'intermédiation de recherche au sein de laquelle "l'ensemble des acteur·rices impliqué·es sont considéré·e·s pour tout ou partie de la recherche comme co-chercheur·es."²

État de l'art de la question de recherche

Transformations du travail associatif

La question du travail associatif et la place de l'engagement au quotidien dans le secteur à but non lucratif a fait l'objet d'un certain nombre de travaux en sociologie, sciences politiques et en sciences de l'éducation. Les travaux de M. Hély, S. Rétif et M. Simonet ainsi que ceux de S. Cottin-Marx sur le travail salarié associatif (Cottin-Marx 2016; 2021; Hély, 2012; Hély, Rétif, Simonet, 2015; Simonet, Hély, Collectif, 2013) interrogent la manière dont ce champ s'est restructuré, sous l'effet des modifications du rapport salarié·es/employeur·euses, de la réforme de la formation continue ou encore de la professionnalisation des bénévoles. Ces travaux insistent sur l'importance du travail gratuit que représente le bénévolat, voire considèrent le secteur associatif comme « un marché du travail dont les acteurs précarisés ont perdu le statut

² Schéma opérationnel de la stratégie nationale des co-recherches, ALLISS, juin 2022

naguère garanti par la fonction publique » (Hély, 2008). Ces chercheur·es ont particulièrement enquêté sur la tension entre le projet démocratique des associations et l'institutionnalisation par l'État (par des agréments, mais également par l'évolution du cadre de financements et des outils d'évaluation et de cadrage). Ces questionnements, portés également par les travaux de S. Nicourd (Nicourd, 2009), font suite aux travaux historiques de J.-M. Garrigou-Lagrange (Garrigou-Lagrange, 1970) sur les rapports des associations avec les pouvoirs publics. Ces recherches ont surtout investi les évolutions du cadre administratif, institutionnel et politique des pouvoirs publics et leurs évolutions sur les relations avec les associations. S. Nicourd montre ainsi comment les associations se positionnent dans ce jeu de financements, dans des postures plus ou moins résistantes ou, au contraire, délégataires de service public. Si ces recherches portent particulièrement sur le fait associatif, elles n'investissent pas en détail les pratiques internes au fonctionnement associatif, notamment du point de vue de l'usage des pratiques démocratiques et techniques : existe-t-il des spécificités relatives aux pratiques professionnelles, à leurs enjeux et à leurs objectifs, qui seraient propres au champ associatif ? Les salarié·es et bénévoles de ce champ engagent-ils·elles des enjeux et affects spécifiques ? Ces interrogations sont parmi celles que nous proposons.

Certains travaux ont particulièrement interrogé le lien entre les évolutions institutionnelles et économiques et les pratiques professionnelles, notamment au sein des administrations publiques, comme le montrent les travaux de B. Hibou (Hibou, 2012) de M.-A. Dujarier (Dujarier, 2015) ou de M. Pesle dans le champ éducatif (Pesle, 2019). Ils montrent combien la rationalité managériale conduit à façonner les pratiques et interroge le projet politique des services publics, notamment éducatifs. E. Breton et G. Perrier (Breton, Perrier, 2018) ont saisi cette question en montrant les disjonctions entre les injonctions à la réforme par des procédures administratives et techniques et les mises en œuvre concrètes par les travailleur·euses de terrain. Peu de travaux ont investi la manière dont les acteur·rices associatif·ves ont investi des pratiques particulières afin de jouer de ces injonctions et contraintes. Pourtant, tout comme les services publics, le champ associatif est traversé des mêmes injonctions, dans un contexte de restrictions budgétaires qui encouragent l'apparition de métiers de la gestion et de profils d'entrepreneur·euses.

Renouveau des pratiques politiques démocratiques dans les associations

Si nous n'observons pas de travaux liant évolution des fonctionnements associatifs et pratiques associatives, certain·es chercheur·euses ont pour autant travaillé la question des pratiques politiques démocratiques au sein des associations. Comme le soulignent L. Lima et S. Rouxel "ces méthodes actives et expérimentales retrouvent un nouveau souffle aujourd'hui" (Lima, Rouxel, 2011). D'autres chercheur·es ont particulièrement travaillé sur les associations d'éducation populaire, en montrant que "le renouveau de l'éducation populaire s'opère moins autour des méthodes pédagogiques que dans la réaffirmation du caractère politique et militant des engagements en ce domaine" (De Lescure, Porte, 2017) comme l'ont montré les travaux d'A. Morvan sur l'éducation populaire politique (Morvan, 2011). Ces recherches soulignent le renouvellement des formations à la citoyenneté et à la démocratie et un processus de participation politique, qu'ils se situent du côté des pratiques ou des valeurs. De ce point de vue, un certain nombre de pratiques, à la lisière des champs associatifs et militants, s'inscrivent dans une recherche d'éducation démocratique et dans des processus de subjectivation politique dont les creusets théoriques autant que pratiques sont particulièrement actifs ces dernières années : références aux travaux fondateurs des pédagogies critiques (Freire, 1970 ; Alinsky, 1971 ; Giroux, 1983), pratiques dialogiques d'*empowerment* et de subjectivation politique, *community organizing*, conférences gesticulées, etc. Les recherches naissantes sur ce faisceau de pratiques sont à mettre en perspective avec les travaux qui montrent combien le travail associatif s'est transformé ces dernières années. Ces travaux portent toutefois sur des associations voire des structures de type société coopérative de production (SCOP) très ciblées dans le domaine de l'éducation populaire politique. Si elles sont parfois émergentes, elles apparaissent moins caractéristiques que des tiers

lieux associatifs. Ces lieux rassemblant une communauté d'usagers ont en effet la particularité de mêler pratiques démocratiques renouvelées et espaces d'activités partagées entre plusieurs associations et individus, sans relever uniquement de l'habitat ou du travail. Les tiers lieux à associatifs interrogent, du fait de prises de position sur les questions de propriété et de patrimoine collectif et d'usages individuels et collectifs, les formes d'organisation et de structuration juridique, mais aussi des pratiques de non lucrativité et de non spéculation. Soutenus par une politique publique incitatrice, les tiers lieux et les travaux universitaires sur ce sujet se développent. Si certains auteurs se questionnent sur la part de nouveauté de ce modèle largement soutenu par les politiques publiques (Idelon, 2022), rares sont les recherches qui portent sur les pratiques en cours dans les tiers lieux associatifs, au-delà de ceux associés à la culture numérique et à l'innovation ouverte que sont les *fablabs*, *hacklabs*, *makerspaces* et espaces de *co-working* (Lallement, 2015 ; Bazin, 2015 ; Ferchaud, 2018 ; Krauss, Tremblay, 2019). Peu de travaux universitaires ont été menés sur les pratiques démocratiques dans ces espaces associatifs de travail et d'engagement et les seuls écrits existants ont été rédigés par des acteur·rices associatif·ves (Collectif, 2021). La présente recherche pourrait ainsi contribuer à investir ces lieux comme des espaces de recherches et documenter les pratiques, les systèmes d'acteurs·rices et les méthodes utilisées.

Enquêter sur les tiers lieux associatifs : enjeux et réponses aux besoins scientifiques et sociétaux

La recherche vise à investiguer ces lieux émergents que sont les tiers-lieux associatifs et non spéculatifs. L'équipe de recherche fait l'hypothèse que d'autres formes de pratiques associatives se déploient dans ces espaces, en lien avec des organisations pluri-associatives, pluri-activités à mi-chemin entre lieux de vie, d'habitat et de travail. La recherche vise à éclairer, avec les acteur·rices concerné·es, le rapport au travail et à l'engagement qui se vit dans ces lieux, ainsi que les rapports de force et de domination inhérents à toute vie collective. Les tiers lieux associatifs ont la particularité de revendiquer le fait de tester une dimension collective de l'organisation et du pouvoir, par les instances mises en place, les modes de prises de décision et un usage collectif de la propriété et des outils (Collectif, 2021). Par l'acquisition d'un patrimoine commun à plusieurs associations et collectifs, les tiers lieux associatifs permettraient d'expérimenter une émancipation par les outils, les usages, les pratiques et le "faire" rendu possible par la disponibilité des ressources communes sur un même lieu (Burret, 2015). Le tiers-lieux vise à proposer des espaces-temps permettant de mettre les personnes en capacité de faire, de penser et de travailler à leur autonomie. Les tiers-lieux associatifs réunissent des individus aux profils et aux fonctions variées (salarié·e·s, bénévoles, curieux·ses). Le partage des ressources communes faciliterait la rencontre, l'échange de pratiques, la mise en œuvre de projets et les engagements dans la vie du lieu. De ce fait, l'un des objectifs souvent mis en avant dans ces lieux est de favoriser une variété de profils, d'activités et d'usages du lieu. Les tiers-lieux associatifs revendiquent des formes d'expérimentation du commun, que P. Nicolas-Le Strat définit comme un "fort désir politique de reprendre en main les questions qui nous intéressent collectivement" (Nicolas-Le Strat, 2016). L'organisation collective et la gouvernance de ces espaces qui permettent l'avènement de ce commun font l'objet d'un outillage spécifique, puisque les principes de coopération et d'horizontalité sont fréquemment soulignés par les acteurs eux-mêmes (Collectif, 2021). Du fait en outre de l'absence d'une institutionnalisation de ces lieux, par leurs histoires récentes et de renouvellement dans l'emploi des formes juridiques (associations, SCOP, SCIC, fonds de dotation, société civile immobilière, etc.) ces espaces seraient davantage sujets à l'expérimentation des usages, outils et pratiques collectives.

La recherche propose de questionner ces présupposés militants et collectifs par l'observation et l'auto-analyse des pratiques associatives en cours dans ces lieux. La notion d'usage et d'expérimentation collective qui fait le lieu sera ainsi interrogée, ainsi que les intentions de faire autrement avec des outils et des pratiques émancipatrices. Dans la réalité du travail quotidien et des collectifs, on peut en effet

présupposer que des rapports de force et de domination sont à l'œuvre. Qu'est-ce que cela donne à voir des (nouvelles) manières de faire collectif, de travailler, de s'engager ? Puisque ces lieux sont portés par des engagements individuels et collectifs, comment permettent-ils de reconsidérer le rapport que chacun·e entretient avec l'engagement et le travail ? Les tiers lieux associatifs ouvrent-ils un autre rapport au travail ? Comment les fonctionnements hiérarchiques et les relations de subordination s'établissent-ils réellement au quotidien ? Ces lieux permettent-ils de jouer collectivement des injonctions gestionnaires et administratives que l'on observe habituellement dans le secteur associatif ? Quels fonctionnements associatifs démocratiques s'observent particulièrement dans ces lieux ? Un ensemble de questions portera en effet sur l'organisation concrète des outils et des rapports humains (coordination, organes de décisions, répartition des tâches administratives, participation de chacun·e des acteur·rices dans le lieu, répartition des tâches entre salarié·es et bénévoles, règles collectives, mutualisation et usages privés). Plus particulièrement, une focale sera portée sur les outils de gouvernance horizontale que sont les décisions par consentement, consensus, ou encore la sociocratie. Si l'organisation horizontale et le partage du pouvoir sont en effet souvent prônés par les acteur·rices (Collectif, 2021), sont-ils pensés et organisés ? L'équipe de recherche fait le postulat que la volonté d'expérimentation d'autres formes de partage de pouvoir, soutenue par l'usage d'outils particuliers n'entraîne pas toujours les effets escomptés. Selon les lieux, les usages et les expérimentations apparaissent multiples et laissent à penser une liberté et une forme de créativité qu'il s'agira d'interroger. Le statut choisi, le type de propriété du lieu et le mode de financement semblent créer autant de situations où la responsabilité, le pouvoir, la prise de risque vont être plus ou moins collectives, plus ou moins impliquantes et partagées entre les acteur·rices. Nous identifierons et interrogerons les variables qui définissent les modes de fonctionnement collectifs. Relèvent-ils de l'usage de méthodes collectives, d'une formation et une conscience politique particulière ou d'engagements individuels ? Une cartographie des systèmes d'acteur·rices, de pratiques, d'outils et de pouvoir sera établie par lieux, ce qui permettra de renseigner la manière dont la démocratie se joue au sein de ces associations.

L'ensemble des ces questions permet d'éclairer, pour la communauté académique, mais également les acteur·rices impliqués dans ces lieux, les transformations à l'œuvre dans les associations et les concepts de travail, d'engagement, de propriété et les pratiques démocratiques émancipatrices. L'équipe de recherche propose ainsi d'identifier, d'explicitier et de discuter de ces fonctionnements afin que les acteur·ices impliqués puissent s'en saisir et les modifier. L'objet des tiers lieux associatifs apparaît particulièrement adapté à une recherche participative. En effet, comme le souligne E. Lhoste, les acteur·rices investies dans ces lieux sont acculturées au partage et à l'expérimentation collective : les individus "collaborent dans des projets dont les enjeux sont autant de créer des objets techniques que d'expérimenter des pratiques collaboratives" (Lhoste, 2020). Ces espaces apparaissent ainsi particulièrement propices à la co-construction de connaissances, l'appropriation collective de questions, de processus de recherche et de recherche de solutions appliquées et de résolution de problèmes vécus au quotidien. Le rôle de tiers veilleur permettra précisément d'animer les processus d'interactions entre l'ensemble des acteur·rices impliqués et de garantir un espace de rencontres et d'interactions croisées. La recherche REPAé permettra de déconstruire, dans la tradition des premiers tiers-lieux, les frontières entre savant·es et praticien·nes. Ce projet de recherche intéresse tout particulièrement les tiers lieux associatifs déjà approchés (Atlas des possibles, Le Treuil, La Martinière, le Moulinage de Chirols, les Lococotiers, l'Estran), les réseaux des tiers lieux en demande d'apports issus de la recherche (les Tiers-lieuses, Les Tiers-lieux libre et open-source - TILIOS, l'association nationale des Tiers-lieux et les réseau régionaux constitués ou émergents), les administrations publiques qui financent aujourd'hui des politiques nouvelles pour accompagner l'émergence ou la structuration de Tiers-lieux (l'Agence Nationale pour la Cohésion des Territoire ANCT - mission nouveaux lieux nouveaux liens, l'Agence Nationale pour le Renouvellement Urbain ANRU, les conseils régionaux) ainsi que les associations régionales ou nationales qui s'interrogent particulièrement sur les modes de fonctionnement associatif (Mouvement Associatif, Réseau des Crefad, Comité d'Étude et de Liaison des

Associations à Vocation Agricoles et Rurales - CELAVAR Auvergne Rhône-Alpes). La recherche permettra, au-delà de l'objet des tiers lieux, de documenter, de partager et d'outiller les associations - émergentes ou non, qui cherchent à faire évoluer leurs pratiques et fonctionnements associatifs. L'identification de bonnes pratiques associatives et de modèles de fonctionnement sera valorisée sous la forme d'événements - espaces de débat public, journées d'études, colloques, de publications de vulgarisation et académiques, ainsi que par la construction de formations qualifiantes ou certifiantes et d'unités d'enseignements (TD / CM) au sein de formations diplômantes. L'expérimentation de fonctionnements, de pratiques associatives et de postures professionnelles sera donc au centre de la recherche.

Réalizations déjà mises en place permettant d'évaluer la crédibilité de la proposition

Étapes de la collaboration antérieure au dépôt de la présente proposition

Concernant la recherche participative ou contributive :

- Coordination et animation la recherche participative THEPS (Transformations et l'héritage de l'éducation populaire à Saint-Etienne) co-financée par l'IFMA (Institut Français du Monde Associatif), le FONJEP (Fonjep recherche) et sur fonds propres du laboratoire ECP-UJM et des associations partenaires : enquête qualitative et participative auprès des salarié·es et bénévoles de 11 structures associatives stéphanoises ; formation à la recherche ; mise en débat et partage avec la société civile des résultats de la recherche ; valorisations locales.
- Participation aux travaux de l'IFMA concernant la recherche sur les associations (groupes de travail nationaux, rencontres nationales, webinaires thématiques)
- Participation aux travaux de l'Institut national de la jeunesse de l'éducation populaire concernant la recherche avec la société civile (Rencontres de la prospective pour la jeunesse et l'éducation populaire ; partenariat d'écriture avec l'INJEP)
- Animation d'espaces de travail au sein de coordinations associatives régionales (Mouvement associatifs Auvergne Rhône-Alpes / CELAVAR Auvergne Rhône-Alpes) pour les questionner sur la mise en œuvre de recherche participative en leur sein (organisation de séminaires ou de journées d'échange entre praticien·nes et universitaires, organisation d'ateliers autour des démarches de recherche mises en œuvre)
- Contribution à plusieurs groupes de recherche participatifs ayant publiés des ouvrages collectifs :
 - *Des regards sur le test d'activité*, Collectif, éd. CREFAD documents, 2022 ; issu d'une recherche-action sur la transposition du dispositif de test d'activité agricole au champ non agricole
 - *Le droit d'essayer - Les espaces-test d'activités pour les jeunes*, Collectif, CREFAD documents - collection TRACES, 2022 ; issu d'une recherche-action interrogeant les spécificités liée à l'âge dans la création d'activité

Concernant les tiers-lieux :

- Contribution à un groupe de travail se questionnant sur la spécificité du principe de non lucrativité dans les Tiers-lieux et contribution à la publication d'un ouvrage collectif : *Tiers-lieux à but non lucratif - un recueil pour raconter, penser et confronter nos pratiques*, Collectif, Coédition RELIER et Réseau des CREFAD, 2021
- Co-organisation de rencontres nationales annuelles des Tiers-lieux à but non lucratif
- Contribution à la création d'un réseau de tiers-lieux à but non lucratif (Tiers-lieuses)
- Participation à la constitution d'un réseau régional de Tiers-lieux à l'échelle Auvergne Rhône-Alpes
- Contribution aux travaux de France Tiers-lieux (association nationale des tiers-lieux) dans sa phase de préfiguration

Concernant la recherche REPAé :

- Constitution du groupe de recherche restreint composé des membres des deux partenaires (scientifiques et société civile)
- Élaboration collective d'un rétroplanning et répartition des rôles et tâches entre les membres
- Constitution d'une première revue de littérature

- Échange et travail avec plusieurs tiers-lieux au sein d'espaces constitués (commissions du réseau des tiers lieux à but non lucratif) concernant la mise en place de la recherche, les questions posées par les acteur·rices, leur intérêt pour y contribuer

Financements déjà obtenus en lien avec la proposition

- Obtention par le Crefad Loire d'un poste FONJEP recherche en 2020 expérimenté par le Fonds de coopération de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (FONJEP) et la Direction de la Jeunesse de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative (DJEPVA) pour favoriser la mise en œuvre de partenariats de recherche entre associations et universités
- Discussion en cours avec ALLISS (Tiers secteur de la recherche) autour de la création d'un fonds de dotation visant le financement de recherches participatives

Programme de travail, méthodologie, tâches envisagées

Cette recherche s'appuie sur les principes de la recherche participative et sur les outils de l'enquête ethnographique et compréhensive. Elle poursuit des objectifs analytiques, par l'identification et la compréhension des fonctionnements et pratiques associatives, mais également d'intervention, puisqu'elle est co-élaborée avec les acteur·rices concerné·es et vise à proposer des solutions innovantes.

Nous nous fondons sur les outils et méthodes issus de l'éducation populaire et du champ académique, appuyés sur nos expériences de recherche impliquée au sein d'associations d'éducation populaire. Des protocoles d'enquête croisée au sein des organisations seront adaptés en fonction des lieux choisis et des acteur·rices engagé·es dans la recherche, dans une démarche de recherche participative et itérative. Dans la continuité de la recherche THEPS menée collectivement par les membres de l'équipe restreinte, l'exigence à chaque étape de la recherche sera au cœur de notre démarche et outillée par le rôle du tiers veilleur sur les deux années de recherche. La question de nos implications et de notre réflexivité en tant que chercheur·es-acteur·rices (Naudier, Simonet, 2016) sera documentée et travaillée de manière croisée. L'inter-subjectivité et les rapports d'empathie et de connaissance avec les enquêté·es impliqué·es dans la recherche sera au centre du protocole de recherche. Le tiers veilleur sera particulièrement mobilisé afin de ne pas asseoir de relation hiérarchique entre acteur·rices-chercheur·es associatif·ves et acteur·rices-chercheur·es académiques au sein de l'équipe restreinte et élargie. La recherche mobilisera une équipe restreinte composée de membres du laboratoire ECP (Manon Pesle, Yohan Dubigeon, post-doctorant·e) et du Crefad Loire (Julie Champagne, Florence Lenertz), ainsi qu'une équipe élargie composée des acteur·rices associatif·ves de tiers lieux volontaires pour s'engager dans la démarche et d'un·e stagiaire. Ces acteur·rices seront accompagné·es et outillé·es afin de participer (financièrement et méthodologiquement). La recherche REPAé prévoit des temps d'invitation de chercheur·es et d'acteur·rices associatif·ves tout au long du travail collectif (Burret, Cottin-Marx, Simonet, Retif, Laval, Hély, etc.) sans pour autant mobiliser un comité scientifique extérieur à la recherche qui ne garantirait pas une démarche participative et horizontale.

Le *mutual learning* sera garanti tout au long de la recherche par le rôle du tiers veilleur, particulièrement développé dans la description du consortium. L'expérience de la recherche THEPS nous a appris la nécessité d'outiller le travail collaboratif par des temps et des protocoles spécifiques, ainsi que par des indicateurs de suivi. Le tiers veilleur sera également mobilisé sur l'observation et l'analyse des rapports de force au sein des équipes restreintes et élargies. Il sera convié lors de certains temps de travail collectif, afin d'observer et de donner à voir un retour réflexif. Tout au long de la recherche, les deux coordinatrices échangeront régulièrement avec lui.

La recherche se décompose en 6 workpackages (WP) sur une période de 24 mois, de mars 2023 à mars 2025. Diagramme Gantt de la recherche REPAé en Annexe 1.

WP 1 : outillage et constitution du groupe de recherche - mars à juin 2023

Cette première phase est consacrée à la constitution du groupe de recherche, par le recrutement par les deux coordinatrices et l'équipe restreinte d'un·e post-doctorant·e expérimenté·e dans le champ de la sociologie des associations et de l'animation de recherche participative. Cette première étape passée, l'équipe travaillera à étoffer la revue de littérature collaborative, fondée sur des ouvrages académiques et des documents associatifs ainsi qu'au partage et à l'analyse des expériences par le biais de récits de vie croisés. Le fonctionnement du groupe sera établi, avec la discussion de règles de travail et de fonctionnement en interne de l'équipe restreinte. Le tiers veilleur sera mobilisé à cette étape pour veiller à la mise en place d'indicateurs de la participation et travailler à la place de chacun·e dans l'équipe restreinte. Une dernière étape permettra de cartographier l'ensemble des tiers lieux visés en lien avec les réseaux fédératifs des tiers lieux, le recueil et l'analyse de documents internes aux associations. 5 ou 6 tiers lieux seront pré-identifiés sur la base d'indicateurs à lister à l'appui de la revue de littérature (territoire / nombre et profils d'acteur·rices impliqué·es / outils numériques, juridiques et de gouvernance utilisés / etc.).

Jalon et livrables WP 1 : une cartographie visuelle des tiers lieux associatifs sera produite, un premier repérage des terrains d'enquête et le premier rapport intermédiaire explicitant et analysant la méthodologie d'enquête et la posture des acteur·rices-chercheur·es.

WP 2 : Exploration du terrain - juin à octobre 2023

La deuxième phase de la recherche permettra dans un premier temps la constitution d'une grille d'enquête par l'équipe restreinte. Cette étape permettra d'identifier plus précisément les contacts au sein des tiers lieux et les paramètres à prendre en compte pour participer à l'enquête. La formalisation de leur accord permettra l'ouverture de l'enquête exploratoire, dont l'objectif est de tester la solidité du choix du tiers lieux et l'engagement d'acteur·rices associatif·ves dans l'équipe élargie. L'entretien avec 3 à 4 personnes de chaque lieu permettra d'identifier, par l'analyse des temps informels et formels et du discours des acteur·rices la possibilité et l'intérêt de s'engager dans ces terrains d'enquête. Les entretiens seront partiellement retranscrits et constitueront un premier corpus qui sera utilisé dans la suite de l'enquête. Après une phase d'analyse en équipe restreinte, 3 à 4 tiers lieux seront associés à l'enquête. Un atelier, co-animé par les deux coordinatrices et le tiers veilleur sera organisé dans chacun de ces tiers lieux. Une phase de dialogue avec les acteur·rices potentiellement intéressé·es permettra de définir le niveau d'engagement de chacun·e.

Jalon et livrables WP 2 : le groupe de recherche élargi sera établi à la fin du WP 2. Un premier corpus d'entretiens sera analysé.

WP 3 : Préparation de l'enquête – octobre 2023 à janvier 2024

La troisième phase de la recherche sera centrée sur la constitution de groupes de travail (GT) dans chacun des lieux engagés. Le tiers veilleur sera particulièrement mobilisé dans chacun des GT afin d'aider à l'élaboration de l'éthique collective et à la place et au rôle de chacun·e dans la recherche. Les GT se réuniront à trois reprises : un premier atelier (A1) servira à établir un calendrier, des règles de fonctionnement et les objectifs de chaque groupe. La place de l'équipe restreinte au sein de chaque lieu sera négociée collectivement (temps d'observation formels et informels). Cet atelier sera également consacré à un partage des récits de vie situés et raisonnés afin d'outiller la posture d'enquêteur·rice-acteur·rice. Un deuxième atelier (A2) sera centré sur l'élaboration des questions de recherche et du protocole d'enquête, sur la base d'un partage de l'analyse du premier corpus et de la revue de littérature engagée au WP1. Cet A2 permettra la définition d'un protocole ethnographique d'auto-observation au quotidien (temps d'observation, prises de notes, partage au sein des GT).

Jalon et livrables WP 3 : les terrains d'enquête seront sélectionnés et engagés à la fin du WP3. Les GT seront établis, ainsi que les règles de fonctionnement, l'élaboration des questions de recherche et du protocole d'enquête.

WP 4 : Enquête – décembre 2023 à juin 2024

Un troisième atelier (A3) visera le partage d'une culture commune, par les techniques de l'arpentage et des fiches de lecture croisées. Un quatrième atelier (A4), appuyé sur la méthodologie de l'entraînement mental ("Penser et agir dans la complexité") permettra de situer et d'analyser les éléments observés au quotidien par l'équipe restreinte et élargie et cartographier les systèmes d'acteur·rices et les outils utilisés. A ce stade, des entretiens complémentaires et des temps d'observation pourront être réalisés, selon les besoins de l'analyse, par l'équipe restreinte. Les entretiens seront entièrement retranscrits. Tout au long du WP4 les coordinatrices alimenteront les GT en ressources et réflexions, par le partage de documents écrits en distanciel. Le tiers veilleur sera mobilisé sur l'A4 et sera sollicité afin de partager des éléments de synthèse sur le fonctionnement des GT et de l'équipe restreinte.

Jalon et livrables WP 4 : une cartographie des systèmes d'acteurs, fonctionnements, pratiques et outils sera établie, les entretiens et observations seront retranscrits. Un rapport intermédiaire de la recherche sera partagé avec les acteur·rices associatif·ves. Un rapport intermédiaire sera en outre rédigé par le tiers veilleur sur le fonctionnement de la recherche participative.

WP 5 : Analyse – juin à octobre 2024

L'analyse collective sera menée au sein d'un cinquième atelier (A5) par chacun des GT. L'outil de l'entraînement mental, à l'appui des cartographies rédigées au sein du WP4 sera de nouveau mobilisé. Une grille d'analyse sera co-élaborée et partagée entre les GT. Chacun des GT travaillera ensuite en distanciel afin de poursuivre l'analyse. Un sixième atelier (A6) sera consacré à un travail d'écriture collective sur la base d'outils d'ateliers d'écriture déjà éprouvés au sein d'espaces de travail (THEPS, Réseau des Crefad) et des méthodes de M. Suchet (Talmud Exquis). L'équipe restreinte sera chargée de mettre en forme, synthétiser et rédiger le rapport final. Ce WP se clôturera sur la présentation du rapport final par plusieurs membres volontaires de l'équipe élargie. Un temps de formation commune à la prise de parole sera organisée afin de préparer ces interventions orales.

Jalon et livrables WP 5 : le rapport final de recherche sera rédigé et présenté par l'équipe élargie lors de séminaires internes du laboratoire ECP, des rencontres du Réseau des Crefad et du réseau Relier. Le tiers veilleur rendra son rapport final de la recherche participative.

WP 6 : Valorisation et formation – novembre 2024 à février 2025

Cette phase de valorisation, en lien avec le jalon du WP5 (présentation dans des séminaires) sera conjointement élaborée avec des artistes-plasticien·nes sur le volet photographique (portraits photographiques au sein des tiers lieux), de designer concepteur graphique pour la mise en page de fiches méthodes, témoignages et ouvrages de vulgarisation. Les membres de l'équipe restreinte et élargie seront mobilisés pour l'écriture, sur la base des travaux produits lors de l'A6 consacré à la rédaction. Ces outils seront diffusés dans les différents réseaux partenaires. L'équipe restreinte sera mobilisée pour l'écriture d'articles académiques, en parallèle. Enfin, cette phase prévoit la constitution d'un GT propre à l'université Jean Monnet, constituée des deux coordinatrices, du conseiller en formation continue et des responsables des masters Politiques sociales et développement territorial et conception de projets en Enfance Jeunesse. La conception de modules de formation potentiellement intégrés aux masters pré-cités ainsi que de formations professionnelles qualifiantes ou certifiantes s'appuiera sur les bonnes pratiques et modèles associatifs

observés lors de l'enquête. L'ensemble des productions seront diffusées au sein des instances politiques et institutionnelles par la coordinatrice associative.

Jalon et livrables WP 6 : portraits photographiques, ouvrage de vulgarisation, fiches méthodes, cartographies, témoignages / publication académique (revues ACL et interfaces) / modules de formation

Résultats attendus et leur effet transformant pour la société

Concernant les résultats de la recherche :

- Identification et valorisation de fonctionnements, modèles et pratiques associatives émergentes : cartographie, guides méthodologiques, témoignages
- Expérimentation et circulation des pratiques dans d'autres lieux associatifs : accompagnement et transmission des publications dans les lieux et auprès des acteur·rices associatif·ves volontaires
- Publications d'articles et d'ouvrages spécifiques (revue ACL en sociologie et sciences de l'éducation / interfaces : *Agencements*, *Cahiers de l'action*, etc.)
- Publications de guides et témoignages, cartographie et diffusion auprès des réseaux associatifs et institutionnels et des partenaires publiques : portraits photographiques de gens au travail et valorisation visuelle des pratiques associatives
- Création d'unités d'enseignement (CM et/ou TD) au sein de masters de sociologie et de sciences de l'éducation et de modules à destination des professionnel·les associatif·ves en recherche d'une formation diplômante, certifiante ou qualifiante. Ces propositions répondront à l'intérêt des professionnel·les dont les effectifs sont en augmentation parmi les stagiaires du service universitaire de la formation continue et notamment au sein des masters précités. Le Crefad Loire et le SUFC ont également collaboré dans la réalisation d'une formation à destination des dirigeant·es bénévoles des associations, le Certificat de Formation à la Gestion Associative (CFGA) et réactualiseront les contenus proposés en lien avec les résultats de la recherche REPAé. Les enseignements pourront intégrer les thématiques travaillées lors de la recherche et plus particulièrement : la sociologie associative, l'analyse institutionnelle des organisations œuvrant pour une transformation sociale, la sociologie du travail dans le champ associatif, les relations de pouvoirs au sein des organisations démocratiques, les questions de domination dans les associations.

Concernant les méthodologies de recherche participative avec et pour la société civile :

- Acculturation par le faire avec auprès des acteur·rices-chercheur·es engagé·es dans la recherche
- Publications : fiches méthodes et témoignages sur la recherche participative
- Partenariat avec ALISS, tiers secteur de la recherche dans l'objectif de compiler les connaissances et pratiques expérimentales de la recherche collaborative
- Partenariat avec le Mouvement associatif AURA sur les recherches avec et pour les associations (premiers jalons posés lors de l'organisation de la journée "Associations, recherche et partenaires universitaires : partage d'expériences et de besoins" organisée par la Boutique des Sciences - Lyon 2, ECP et le Mouvement associatif AURA en octobre 2022).

2. Consortium

Cette recherche est portée par une équipe scientifique restreinte composée de 5 personnes du laboratoire Education Cultures, Politiques - Université Jean Monnet et du Crefad Loire (WP1-WP6). Le WP6 prévoit le soutien d'un ingénieur de formation continue et des responsables de formation de sociologie et de sciences de l'éducation de l'Université Jean Monnet. Cette équipe de recherche restreinte a déjà éprouvé le travail collaboratif lors d'une recherche précédente (THEPS) menée pendant 4 années. La construction d'une culture et d'une sémantique commune a déjà été engagée. La recherche REPAé mobilisera en outre une équipe de recherche élargie, composée de salarié·es et bénévoles associatif·ves, membres des tiers-lieux pré-identifiés, non connu·es à ce jour. La recherche participative sera suivie par un tiers veilleur de la Boutique des Sciences de l'université Lyon 2, dispositif dont l'objet d'existence est la connexion entre la recherche et la société civile. Les deux coordinatrices ont déjà engagé un travail partagé avec le tiers veilleur

lors de l'organisation de la journée de recherche "Associations, recherche et partenaires universitaires : partage d'expériences et de besoins" (octobre 2022). La présentation synthétique des CV et les CV détaillés, ainsi que la description précise du rôle de tiers veilleur sont visibles en annexe (Annexe 2 et Annexe 3). L'historique du consortium a été développé au point "Contexte de la recherche" et "Réalisations déjà mises en place permettant d'évaluer la crédibilité de la proposition".

L'organisation du consortium est visible dans l'organigramme joint (Annexe 4).

3. Impact de la proposition

Potentiel d'utilisation des résultats de la proposition dans un contexte court terme (publics cibles, effectifs et leur évolution dans le temps, caractéristiques)

Les résultats présentent un fort potentiel d'utilisation à court et moyen terme. Étant développée dans une logique transformative, l'essence même de cette recherche est d'être utilisée pour faire évoluer les modes d'organisations des tiers-lieux associatifs et les politiques publiques qui les financent.

Les publics cibles et les effectifs sont les suivants :

- Bénévoles et salarié·es des tiers-lieux associatifs impliqués dans la recherche: 300 personnes a minima sont concernées par la recherche. Il s'agit des bénévoles et salarié·es de l'ensemble des associations impliquée·es de manière permanente dans les Tiers-lieux
- Usager·ères / publics : 500, il s'agit des personnes bénéficiaires des tiers-lieux impliqués dans la recherche (publics, bénéficiaires des services)
- Professionnel·les des réseaux régionaux et nationaux de tiers-lieux : 50 salarié·es coordinateur·trice ou animateur·trice de réseaux liés aux tiers-lieux
- Professionnel·les des réseaux associatifs régionaux ou nationaux proches des décideurs : 50 coordinateur·trices, délégué·es (Mouvement associatif, CRESS et CN CRESS)
- Décideur·euses : 20 décideur·euses impliquée·es à partir de différentes institutions publiques (ANCT, ANRU, Conseils régionaux, France Tiers-lieux)

Pour mesurer les impacts de la recherche, un premier point d'étape est réalisé au 4e trimestre 2023 sous la forme d'un rapport intermédiaire discuté avec les acteur·rices-chercheur·es de l'équipe élargie et les acteur·rices des tiers lieux engagés dans la recherche. Une première communication est réalisée au deuxième trimestre 2024 auprès des réseaux associatifs et académiques.

Caractère duplicable ou transposable des résultats attendus

La réponse répond aux besoins des réseaux associatifs et institutionnels. Sa transférabilité est un élément central du protocole de recherche, la recherche étant partagée dès son démarrage entre plusieurs lieux qui dialogueront. Le transfert de connaissances sera mis en place au sein des réseaux de tiers lieux associatifs, dans les structures associatives intéressées pour réfléchir, s'outiller et améliorer leurs pratiques et l'usage des outils. L'implication des partenaires scientifiques dans un grand nombre de réseaux locaux et nationaux sera un appui certain pour la diffusion et le transfert des connaissances acquises par la recherche. Les réseaux et associations impliqués dans la recherche possèdent des maisons d'édition et ont cultivé des pratiques de lecture, d'écriture et de diffusion à travers notamment des événements à l'adresse de leurs pairs, qui faciliteront la co-organisation de temps de dissémination des publications issues des travaux communs. Les pratiques de recherche participative mises en œuvre et expérimentées dans la recherche feront par ailleurs l'objet de rapports rédigés par le tiers veilleur. Son implication dans un réseau de recherche participative permettra le transfert de connaissances et de pratiques.

4. Budget demandé

Le total du budget demandé s'élève à 248308.20 € pour un coût total de 516 386.80 €. Le budget est réparti entre les deux partenaires, ECP et Crefad Loire.

ECP : budget demandé 123 305.60 € pour un coût total de 266 381.60 €

A. Frais de personnels : 79 920 €

Embauche en post-doc d'une personne expérimentée (expérience de 3 à 6 ans dans le domaine) dans la recherche collaborative et participative, l'animation de groupes de travail composés d'acteur·rices-chercheur·es, avec une connaissance du champ associatif, notamment des tiers lieux associatifs, une expérience de la recherche qualitative et des compétences rédactionnelles et d'analyse. La recherche participative se déroulant sur un temps plus long qu'une recherche académique et avec des périodes plus ou moins chargées sur l'année en fonction des capacités de mobilisation des acteur·rices associatif·ves, le post-doctorant·e sera mobilisé à 80% sur 20 mois : 72000€

Embauche d'un stagiaire de master sur une période de 6 mois : participation à la recherche impliquée - observations, entretiens, analyse et rédaction : 3600 €

Embauche de chargés de retranscription sur 1 mois pour 30 entretiens : 4320 €

Temps de travail des permanent·es non financé·es :

Manon Pesle, maîtresse de conférences : 50% ETP sur 24 mois – coordinatrice et responsable scientifique de la recherche REPAé

Yohan Dubigeon, maître de conférence : 25% ETP sur 24 mois – partenaire scientifique

Alexandre Ait Mansour, conseiller en Ingénierie de formation continue et professionnelle - Service universitaire de formation continue : 10% ETP sur 24 mois - partenaire scientifique

B. Instruments et matériels : 2000 €

Matériel de recherche : ordinateur pour post doc / matériel d'enregistrement - dictaphones / casques pour les 3 chercheurs : 2000 €

C. Prestation : 20 000€

Tiers veilleur : 9000 €

Publication / Communication d'une communication "grand public" (réseaux professionnels et institutions hors communauté académique) : graphisme (photographies, schémas, illustrations), maquettage, relecture : 9000 €

Publication scientifique : 2000 €

D. Frais généraux : 7200 €

Missions liées au déplacement dans les lieux d'enquête et de travail collectif (Equipe scientifique – 3 chercheurs et 1 stagiaire) : 7200 €

Crefad Loire : budget demandé de 125 002.60 € pour un coût total de 250 005.20 €

A. Personnel : 69120 €

Julie Champagne, salariée de l'association : 100% ETP sur 24 mois - coordinatrice et responsable scientifique de la recherche REPAé

Florence Lenertz, salariée de l'association : 50% ETP sur 24 mois - membre de l'équipe de recherche restreinte

B. Instruments et matériels : 3000 €

Achat de matériel informatique, audio et photographique pour les captations (entretiens / observation participante, portraits, ...) : 3000€

C. Prestations : 4000€

- Impression d'une publication "grand public" (réseaux professionnels et institutions hors communauté académique) : 2000€

- Organisation d'un événement de dissémination avec les réseaux associatifs et institutionnels (Mouvement associatif, réseaux régionaux de tiers-lieux, France tiers-lieux, INJEP, IFMA, ...) : 2000€

D. Frais généraux : 9600€

- Frais de mission du personnel permanent impliqué dans la recherche (Calcul : 200€ / mois / ETP = 7200€)

- Défraiement des TL partenaires membres de l'équipe de recherche élargie. Calcul : 50€ / mois / 4 personnes = 2400€

5. Bibliographie

Alinsky, S., *Rules for Radicals: A Pragmatic Primer for Realistic Radicals*, 1971, Random House

Bazin, H., 2015, "Les figures du tiers-espace : contre-espace, tiers-paysage, tiers-lieu", *Revue Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société*, 52.

Breton É., Perrier G., 2018, « Politique des mots d'ordre réformateurs. Le travail administratif face aux injonctions modernisatrices de l'Etat », *Politix*, n°124, 4, 9-32.

Burret, A., 2021, « La politisation des tiers-lieux », *Multitudes*, vol. 83, no. 2, 208-214.

Burret, A., *Tiers-lieux et plus si affinités*, 2015, Éditions Fyp.

Collectif, 2021, *Tiers-lieux à but non lucratif - un recueil pour raconter, penser et confronter nos pratiques*, Coédition RELIER et Réseau des CREFAD.

Cottin-Marx S., 2016, *Professionnaliser pour «marchandiser» (et inversement) : quand l'État accompagne les associations employeuses*, Université Paris-Est.

Cottin-Marx S., 2021, *C'est pour la bonne cause !. Les paradoxes du travail associatif*, Les éditions de l'Atelier.

Duchesne, C., & Leurebourg, R., 2012, "La recherche-intervention en formation des adultes: une démarche favorisant l'apprentissage transformateur", *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24.

Dujarier M.-A., 2015, *Le management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail*, Paris, La Découverte.

Ferchaud, F., 2018, *Fabriques numériques, action publique et territoire : en quête des living labs, fablabs et hackerspaces (France, Belgique)*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.

Freire, P., 1970, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Seabury Press.

Garrigou-Lagrange J.-M., 1970, *Recherches sur les rapports des associations avec les pouvoirs publics*, Paris, L.G.D.J.

Giroux, H., 1983, "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical analysis." *Harvard Educational Review*, 53.

- Hély, M., 2008, À travail égal, salaire inégal : ce que travailler dans le secteur associatif veut dire, *Sociétés contemporaines*, 69.
- Hély M., 2012, « Le travail salarié associatif est-il une variable d'ajustement des politiques publiques ? », *Informations sociales*, n°172, 4, 34-42.
- Hély M., Rétif S., Simonet M., 2015, « Figures de l'employeur et formes du « dialogue social » dans les entreprises de l'ESS », *Mouvements*, n°81, 1, 116-125.
- Hibou B., 2012, *La bureaucratisation du monde à l'ère néo-libérale*, La Découverte, Paris (Cahiers libres).
- Idelon Arnaud, « Le tiers-lieu, berceau des communs ou couteau suisse des communes ? », *Nectart*, 2022/1, n° 14, 96-109.
- Juan M., 2019, Les recherches participatives : enjeux et actualités, GIS Démocratie & participation.
- Krauss, G., Tremblay, D.-G., 2019, Tiers-lieux. Travailler et entreprendre sur les territoires : espaces de coworking, fablabs, hacklabs..., Presses universitaires de Rennes.
- Lallement M., 2015, *L'Âge du faire. Hacking, travail, anarchie*, Seuil.
- Lima L., Rouxel S., 2011, « Éducation populaire et intervention sociale », *Agora. Débats/Jeunesses*, n°58, 50-51.
- Lescure E. DE, Porte E., 2017, « Introduction. Politiser l'éducation populaire, un "réenchantement" ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, 2, 53-63.
- Lhoste, É., 2020, « Les tiers-lieux peuvent-ils ouvrir la recherche à la société civile ? », *Cahiers de l'action*, 55, 13-19.
- Morvan A., 2011, *Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne*, Thèse de doctorat, Paris 8.
- Naudier D. et Simonet M., 2011, *Des sociologues sans qualité ? Pratiques de recherche et engagements*, La Découverte, coll. « Recherches ».
- Nicolas-Le Strat, P., 2016, *Le travail du commun*, Éditions du commun.
- Nicourd S., 2009, « Éducation populaire : organisation du travail associatif et action publique », *Entreprises et histoire*, n°56, 62-72.
- Pesle M., 2019, « Les instruments comme politique : les usages quotidiens des procédures dans l'action éducative locale », *Revue Politiques et Management Public*, 36, 1, 55-74.
- Oldenburg, R., 1999, *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*, New York, Paragon House.
- Rétif S., *Logiques de genre dans l'engagement associatif*, Paris, Dalloz, 2013.
- Sala Pala V., Arnaud L., Ollitrault S. et Rétif S. (dir.), *L'action collective face à l'imbrication des rapports sociaux - Classe, ethnicité, genre*, Paris, l'Harmattan.
- Simonet M., 2010, *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?* Paris, La Dispute.
- Simonet M., Hély M., Collectif, 2013, *Le travail associatif*, Presses universitaires de Paris Ouest.

Acronyme	STUR
Titre de la proposition	Students Time Use Research
Coordinateur 1	FERNEX Alain
Coordinateur 2	RACHDI Mustapha
Adresse email du coordinateur 1	a.fernex@univ-lyon2.fr
Adresse email du coordinateur 2	mustapha.rachdi@univ-grenoble-alpes.fr
Organisme du coordinateur 1	Université Lumière Lyon 2. 86 Rue Pasteur, 69007 Lyon
Organisme du coordinateur 2	Université Grenoble Alpes. 621 Av. Centrale, 38400 Saint-Martin-d'Hères
Lieu(x) de réalisation des travaux	Lyon et Grenoble
Montant demandée à l'ANR	149 778
Coût complet du projet	333 036
Durée	24 mois
Mots clés de la proposition	Enseignement supérieur ; Organisation temporelle des étudiants ; Stratégies d'apprentissage ; Qualité de vie ; Santé

Résumé de la proposition tel que saisi en ligne sur le site de soumission :

Plusieurs facteurs se conjuguent pour faire de l'organisation temporelle des étudiants un objet d'analyse majeur, nécessairement pluridisciplinaire. Le public étudiant dispose, plus que d'autres groupes, d'une plus grande latitude en matière d'allocation du budget temps. Cette organisation temporelle, selon les temps consacrés aux différentes activités, entretient des liens étroits avec les apprentissages, la réussite académique, la santé et la qualité de vie. Surtout, la progression, au sein de l'enseignement supérieur, des formes hybrides de transmission des connaissances (combinaisons d'apprentissages présentiel, distanciel, en autonomie, etc.), renouvelle les questions relatives à l'organisation temporelle et spatiale, aux conditions d'apprentissage et de réussite, à la QVE (Qualité de vie étudiante) et à la santé entendue au sens large. Dans ces conditions, STUR est un projet exploratoire et expérimental, qui comporte trois volets complémentaires : - Il propose des innovations en matière de méthodologies déployées (le recours à des journaux d'activités électroniques), favorisant une triangulation des méthodes et permettant d'approfondir la compréhension des processus à l'œuvre dans l'organisation temporelle des activités. Ces éléments constitutifs du temps sont essentiels à la connaissance des phénomènes, lorsque l'on s'intéresse à des activités touchant à la santé physique et mentale, ainsi qu'aux apprentissages ; - Il est pluridisciplinaire et organisé de telle sorte qu'il permette de faire travailler toutes les disciplines conjointement, avec leurs apports propres, sur des données originales. L'objectif est de produire des connaissances nouvelles sur des phénomènes interreliés (stratégies d'apprentissages, utilisation du budget temps, sentiment d'efficacité, motivations, comportements alimentaires, pratiques sportives et sommeil) et qui agissent sur la performance académique et les apprentissages, la QVE et le bien-être, et sur la santé ; - Enfin, STUR est clairement tourné vers les pratiques et les politiques nationales et locales et vers les différentes communautés de l'ES. Les résultats seront restitués aux acteurs de l'ES (Universités, Crous, services universitaires de santé, Mutuelles...). Ils serviront dans l'accompagnement des politiques d'hybridation des formations de l'ES (Enseignement supérieur), et dans l'organisation du travail des étudiants. Toutes les équipes de STUR ont déjà travaillé sur le milieu étudiant, l'hybridation des formations, les phénomènes d'allocation temporelle, la qualité de vie et le bien-être, les stratégies d'apprentissage, la santé, les rythmes circadiens et l'alimentation, et sur des méthodes de classification supervisées ainsi que sur des méthodes automatiques non supervisées, de type classifieur Maxwell.

Tableau des noms des responsables des partenaires français des établissements d'appartenance

Partenaires	Nom	Prénom	Position actuelle	Rôle & responsabilités dans le projet (4 lignes max)	Implication
Université Lyon 2 et Université St-Etienne UR ECP	FERNEX LEYRIT COLIN LEFEUVRE COURTADE REDONDO	Alain Alexandra Stéphanie Sonia Florence Cécile	PU MCF MCF MCF IE MCF	Coordination du consortium. Analyse des dispositifs de formation. Analyses de l'organisation temporelle et des stratégies d'apprentissage	18

Université Grenoble Alpes - UR AGEIS	RACHDI DEMONGEOT HOMMEL- JAILLARD	Mustapha Jacques Assia	PU PU/PH PH	Capture, traitement des données et interprétation chronobiologique (alimentation, sommeil)	10
Université Lyon 2 Radiations, DSE Inserm U1296	VAYRE MORIN- MESSABEL PREAU	Emilie Christine Marie	PU PU PU	Analyses de la Qualité de Vie dans l'Enseignement (QVE), santé, expérience académique, stratégies d'apprentissage	6
Université Grenoble Alpes HP2 et Inserm U1042	BENOIT	Henri	PU	Analyse des dispositifs de formation. Analyses de l'organisation temporelle.	4
EPSI Grenoble	MAGRHAOUI	Mohamed	Dir.	Développement de l'application téléphonique et tests. Collecte des données. Participation séminaires.	9
CROUS Grenoble	CORVAISIER- DROUART	Bénédicte	Dir.	Participation aux séminaires, contribution au rapport de synthèse	12

Position de la problématique scientifique et sociétale

Chaque individu dispose d'un budget temps identique de 24h par jour et de 365 jours dans l'année. Mais la façon dont les individus affectent leur temps à différentes activités peut varier considérablement en fonction du caractère plus ou moins contraint de ces dernières, du plus ou moins grand degré de plaisir ou d'intérêt qu'elles peuvent présenter, du degré d'importance qui leur est attaché, et bien évidemment de variables personnelles (sexe, âge, revenus, patrimoine, niveau d'éducation...). Dès lors que sont mises en œuvre les méthodologies adaptées, les phénomènes d'allocation du temps (en termes de durées, rythmes, séquencements, fréquences), par les individus, à différentes activités, permettent d'étudier les conditions de vie de populations sous un angle profondément renouvelé. Le projet STUR propose d'étudier une population particulière, celles des étudiants, pour **plusieurs raisons** : **i)** comme le signalaient des travaux anciens [8, 20, 21], le temps étudiant est relativement peu contraint et peu rythmé, tout au moins dans certaines des filières, laissant une part importante au travail autonome, et à une certaine liberté d'organisation temporelle (sans doute plus importante que pour d'autres composantes de la population). La massification dans l'enseignement supérieur, le processus de diversification de l'offre et l'accentuation des modes de formation distanciel, puis hybride, en crise et post-crise sanitaire, ont accru l'hétérogénéité des publics étudiants quant à leurs conditions générales de vie et de travail. Une analyse fine de l'organisation temporelle et des phénomènes d'allocation des budgets temps est de nature à renouveler les approches, à contribuer à l'effort de connaissance et à mieux outiller les institutions de l'ES dans les domaines de la réussite, de la QVE, de la santé ; **ii)** certaines formes d'allocation des temps, surtout lorsqu'elles touchent aux activités d'apprentissage, peuvent se révéler plus efficaces d'un point de vue cognitif et sur le plan de la réussite académique [5, 7, 11, 12, 18, 22] ; **iii)** la santé des étudiants devient une préoccupation majeure, accentuée depuis la crise de la Covid-19 et ses conséquences au long cours (augmentation de la prévalence du trouble de stress post-traumatique au sein du public étudiant comme le montrent les recherches récentes), et l'analyse de l'organisation temporelle, accompagnée de questionnaires ciblés, permet d'étudier plusieurs phénomènes qui paraissent importants pour un public étudiant, tels que le sommeil (et les troubles du sommeil et de la vigilance), les éventuels problèmes de désynchronisation, l'ampleur et la nature des pratiques sportives et de loisir, l'alimentation, etc.. Ces différentes dimensions de la santé, de la qualité de vie et du bien-être ne sont pas sans entretenir des relations étroites avec les apprentissages et la performance académique ; **iv)** depuis plusieurs décennies, le modèle universitaire dominant reposait sur un ensemble d'institutions qui, en combinant leurs interventions, agissaient comme « donneurs de temps » auprès des étudiants. Entre les rythmes procurés par les enseignements planifiés, par des services collectifs de restauration, d'hébergement, d'activités sportives et de loisirs, les étudiants pouvaient disposer de repères temporels relativement stables. Or, force est de constater que, sous l'influence de plusieurs facteurs qui mêlent des dimensions conjoncturelles (une crise sanitaire) et des dimensions structurelles (la plus grande hétérogénéité des publics et des comportements d'étude, l'internationalisation de l'enseignement supérieur [1,8,26] qui montre une tendance croissante à la mobilité globale des programmes et donc à leur mise à distance) se développent rapidement des formes hybrides de transmission des connaissances (combinaisons d'apprentissages présentiel, distanciel, en autonomie, etc.). L'hybridation des formations ne comporte pas automatiquement un risque accru en termes de santé, d'apprentissage et de possible désynchronisation sociale. Mais ce projet, en proposant la comparaison systématique entre étudiants de mêmes filières et de mêmes niveaux confrontés ou non à l'hybridation des formations, veut mettre en œuvre des

méthodologies qui permettront d'étudier les implications de ce phénomène en développement, et dont on mesure bien qu'il pose des questions relatives à l'organisation temporelle et spatiale, aux conditions d'apprentissage et de réussite, à la QVE et à la santé entendue au sens large (dans ses dimensions physique, psychique et sociale).

Sur la base de ces questionnements, **STUR est un projet exploratoire et expérimental**, qui comporte **trois volets complémentaires**, qui ont pour objet d'innover du point de vue des approches de l'ES, de permettre l'analyse des expériences, des parcours et des conditions de vie des étudiants, de fournir aux institutions de l'ES et aux étudiants, des outils qui accompagneront les politiques d'hybridation des formations du supérieur. Ces derniers pourront servir plus généralement à l'organisation du travail des étudiants quelle que soit la modalité d'enseignement :

- 1) STUR mettra en œuvre **des méthodologies** permettant de disposer de données relatives au temps et à son organisation, qui viendront se combiner à d'autres données fournies par le biais de questionnaires, d'entretiens (*focus groups*) et de tests. L'ensemble méthodologique ainsi proposé n'est pour l'heure pas utilisé en France. Les recherches internationales [15,17, 23, 25] montrent que les données collectées à l'aide de *diaries* (journaux d'activités) digitalisés permettent d'atteindre ces objectifs de mesure et de compréhension des phénomènes d'organisation temporelle. Cette technique permet d'apprécier finement, et à grande échelle, comment des individus peuvent adapter efficacement ou non leurs rythmes de travail et de vie, réorganiser le séquençage des différentes activités, et conserver les durées consacrées aux différentes tâches ou les transformer. Ces éléments constitutifs du temps sont essentiels à la connaissance des phénomènes, lorsque on s'intéresse à des activités touchant à la santé physique et mentale, ainsi qu'aux apprentissages. STUR propose d'utiliser des *diaries* « complets », qui permettent à ceux qui les renseignent de manière volontaire, d'indiquer leurs différentes activités toutes les 20 minutes, en dehors des périodes de sommeil. Ils permettent d'identifier les situations de multi-activité, s'il s'agit d'activités individuelles, collectives et/ou en présence de tiers, et de déterminer leur nature. Une application mobile à installer sur les smartphones, tablettes ou ordinateurs sera développée à cet effet. L'un des avantages de l'approche par les *diaries* est que les réponses sont apportées en termes temporels et donc directement utilisables d'un point de vue statistique. Par ailleurs, le fait de demander la tenue de *diaries* permet d'éviter le caractère déclaratif, lorsque l'on demande aux étudiants de se référer à une semaine « moyenne » ou de « référence ». Les étudiants auront des listes d'activités à déplier, permettant de réduire les temps de codage. L'application proposée permettra de collecter des données relatives au contenu de l'alimentation (en plus de sa durée). L'alimentation, comme l'activité physique et le sommeil, est en effet un marqueur des capacités de récupération, de bien-être, de concentration cognitive et de résistance immunitaire. Les autres données, collectées par questionnaires et tests dans le cadre de STUR, seront intégrées à l'application. Les entretiens, individuels et collectifs, se dérouleront pour leur part en présentiel.
- 2) Le **caractère pluridisciplinaire de STUR** est essentiel. Le projet rassemble des chercheurs issus des sciences de l'éducation, des sciences cognitives, de la psychologie sociale, de la santé, des statistiques appliquées aux sciences sociales et à la santé. Si les différentes disciplines mentionnées travaillent toutes sur des objets identifiés relevant de leur champ spécifique, STUR est innovant en cela qu'il propose d'introduire des méthodologies nouvelles (point précédent) et de faire travailler toutes les disciplines conjointement, avec leurs apports propres, sur les données produites. L'idée maîtresse est de parvenir à produire des connaissances nouvelles sur des phénomènes inter reliés (stratégies d'apprentissages, utilisation du budget temps, sentiment d'efficacité, motivations, comportements alimentaires, pratiques sportives, sommeil) et qui agissent sur la performance académique et les apprentissages, la QVE et le bien-être, et sur la santé ; le tout dans un contexte marqué par un changement du mode d'organisation de la vie et du travail étudiant. On notera que, si certaines recherches internationales commencent à utiliser des méthodologies voisines, aucune ne traite de la population étudiante.
- 3) Les **objectifs de STUR sont clairement tournés vers les pratiques et les politiques** nationales et locales. Les résultats seront restitués aux acteurs de l'ES (Universités, Crous, services universitaires de santé, Mutuelles...). Ils serviront dans l'accompagnement des politiques d'hybridation des formations du supérieur, et plus généralement dans l'organisation du travail des étudiants. Une diffusion de guides de bonnes pratiques en matière de rythmes de travail présentiel et à distance, de maintien de relations sociales et d'esprit de promotion constituera un élément important de prévention primaire, face aux risques possibles liés à l'isolement, au manque de motivation et à la détérioration des rythmes circadiens. Cette diffusion visera en priorité les trois communautés que sont les institutions concourant à la promotion de la vie étudiante et de la vie sociale de campus (centres de santé universitaires, CROUS, CEVPU, OVE, etc.), les communautés pédagogiques (CFVU, réseaux des SUP, vice-présidents formation et vie de campus, etc.), et enfin les étudiants eux-mêmes par l'intermédiaire de modules de formation, qui pourront être intégrés dans les enseignements dédiés aux « Méthodes de travail universitaire ».

Toutes les équipes réunies dans STUR ont déjà travaillé sur les étudiants, l'hybridation des formations, les phénomènes d'allocation temporelle, la qualité de vie et le bien-être, les stratégies d'apprentissage (ECP, Inserm U1296, Inserm U1042), sur la santé, les rythmes circadiens et l'alimentation (AGEIS, Inserm U1042) et sur des méthodes de classification supervisées (ACP, analyse des correspondances, classification hiérarchique, k-means), ainsi que sur des méthodes automatiques non supervisées, de type classifieur Maxwell[®] (AGEIS).

Programme de travail (méthodologie, tâches envisagées, agenda)

Méthodologies : La triangulation des méthodes permettra d'approfondir la compréhension des processus à l'œuvre dans l'organisation temporelle des activités, d'en saisir les facteurs explicatifs et les incidences, tant du point de vue de la QVE et de la santé que de l'expérience académique. Les différentes méthodes mobilisées, présentées précédemment, combinent développement d'une application mobile pour la collecte des données temporelles, passation de différents questionnaires et tests (présentés ci-dessous) et organisation de *focus groups*. Les traitements des données et la détermination des orientations de la recherche seront au cœur du travail entre les disciplines dans le cadre d'un séminaire de travail régulier.

Echantillons : Dans la mesure où STUR est exploratoire du point de vue des méthodologies mobilisées et combinées, seules deux filières de formation engagées dans des pratiques d'hybridation seront retenues : i) les STAPS, pour un programme national de mise à distance partielle (licence flexible hybride : Projet SHIFT), dont STUR décrira les caractéristiques d'organisation, ainsi que les attentes. Un échantillon de 100 étudiants de L1 sera établi et les enquêtes temporelles, les questionnaires, les tests et les focus groups seront tous réalisés à l'automne 2024 ; ii) une filière sélective, l'EUT (Ecole Universitaire de Technologie - UGA) offre plusieurs cycles de formation en Enseignement à Distance (EAD) dans les IUT GEA, TC et CJ, dont seront également extraits un échantillon de 100 étudiants de 1^{ère} année. Dans les deux cas, nous comparerons les organisations temporelles des étudiants présents dans les échantillons avec celles d'étudiants inscrits dans les mêmes filières et niveaux, mais dont la modalité d'étude reste le présentiel classique. L'échantillon total sera ainsi composé de 400 étudiants, ce qui paraît réaliste dans une phase exploratoire.

Tâches :

Tâche 1 : Animation/Coordination du consortium (24 mois). Coordination globale et technique, respect du RGPD (ECP & AGEIS). Un comité de pilotage se réunit 3 fois par an et le comité scientifique, composé d'un membre de chaque laboratoire, se réunit au moins 2 fois par an. Le comité d'éthique de l'un des établissements sera saisi. Le référent CNIL de l'hébergeur des données, ainsi que le Comité de Protection des Personnes (CPP) du CHU Grenoble Alpes, seront consultés.
Tâche 2 : Développement de l'application téléphonique et phase de test (9 mois). Collecte des données temporelles (6 mois). Coordination (ECP, AGEIS, EPSI). Le développement de l'application sera assuré par EPSI-Grenoble . La collecte des données sera réalisée par un sous-traitant, centre d'appels multicanal qui mobilisera des téléconseillers CRM/coaching 24/24, qui assureront un suivi et un accompagnement régulier des étudiants afin de soutenir la participation. Toutes les données temporelles, sanitaires, académiques et personnelles des étudiants seront stockées et traitées sur une plateforme sécurisée certifiée HDS (ministère de la Santé).
Tâche 3 : Analyse des dispositifs de formation et rapport des étudiants au numérique (9 mois): Coordination (ECP). Il s'agira d'établir une cartographie des dispositifs de formation (organisation du travail, rythmes, scénarisation, etc.) et de l'offre numérique proposée. Les équipes évalueront le rapport des étudiants au numérique dans les filières, par le biais de questionnaires utilisant l'échelle Attrakdiff2 [19]. Attrakdiff2 est un outil de mesure quantitative de l'UX (Expérience utilisateur) qui évalue les qualités hédoniques et pragmatiques d'un système interactif. Il s'agit d'un questionnaire standardisé comportant quatre sous-échelles de sept éléments chacune.

Tâche 5 : Production d'un rapport de synthèse, qui mettra l'accent sur les apports des méthodologies proposées et les possibilités d'analyse qu'elles offrent. Production de guides, tests de positionnement et d'un module de formation. Valorisation de la recherche sous les formes classiques de l'activité scientifique.

[illegible]

B. Les objectifs de STUR sont clairement tournés vers les pratiques et les politiques nationales et locales. La diffusion de guides de bonnes pratiques et de modules de formation visera en priorité les 3 communautés que sont les institutions concourant à la promotion de la vie étudiante et de la vie sociale de campus (i), les communautés pédagogiques (ii) et les étudiants eux-mêmes (iii) : i) il est prévu de rédiger **un guide** visant à détecter les étudiants à risques de décrochage ou de problème de santé, dans les formations partiellement ou totalement à distance. Ce guide sera transmis et diffusé via les réseaux des centres de santé universitaires, des CROUS et de la CEVPU (conférence des étudiants vice-présidents d'universités). La DGESIP sera également destinataire de ce guide, à des fins de diffusion au sein des établissements de l'ES. L'application développée dans le présent projet pourra également donner lieu au développement d'un **test de positionnement et d'évaluation** de la qualité de santé et de vie des étudiants, sur les sujets visés; ii) il est prévu de diffuser des recommandations aux communautés

pédagogiques qui se lancent dans des projets d'hybridation, totale ou partielle, d'une formation. STUR permettra de fournir des recommandations précises aux équipes sur ce qu'il est possible de concevoir, en fonction des catégories d'apprentissage et en fonction des caractéristiques des publics concernés. Ces résultats pourront aussi s'appliquer aux formations « classiques » et comporter des recommandations sur ce qu'il convient de proposer aux étudiants en termes de volume des enseignements, d'organisation de ces derniers et de développement du travail autonome. Les communautés des ingénieurs pédagogiques, le réseau des VP-CFVU seront des interlocuteurs privilégiés. Il sera envisagé la création d'un **observatoire des pratiques en matière de flexibilisation des formations**, afin de mener une veille sur les stratégies d'hybridation et leurs impacts ; iii) la construction d'un modèle d'analyse très complet, permettant de mieux expliquer les phénomènes de performance académique et de réussite, débouchera sur la proposition de **modules de formation**, qui pourront être intégrés dans les enseignements dédiés aux « Méthodes de travail universitaire ». Ces formations devront permettre d'apprendre à délimiter et organiser, de manière autonome, des espaces et temporalités de formation et de les articuler avec les activités « hors formation », ce qui implique l'acquisition de compétences en termes de gestion autonome de l'activité, de délimitation des espaces-temps de travail et d'articulation entre domaines de vie, qui sont désormais indispensables, aussi bien pour le développement du télétravail que pour la formation tout au long de la vie

Justification du budget demandé ; éventuels cofinancements obtenus ou demandés.

Les montants demandés au titre de la sous-traitance serviront à financer le centre d'appels multicanal ainsi que le stockage des données sur une plateforme sécurisée certifiée HDS (40 000 euros). Un personnel d'appui à la recherche sera recruté par ECP (8 mois) et un même personnel sera recruté par AGEIS (6 mois). Un ingénieur pédagogique sera recruté par ECP (4 mois) pour travailler sur les modules de formation et les guides. Deux stages de recherche seront proposés, par ECP, à des étudiants de Master 2 (2*4 mois), et un par AGEIS (4 mois). Une aide administrative de 2 mois est demandée par ECP, et 1 mois par AGEIS.

Bibliographie indicative

1. Altbach, P., & de Wit, H. (2018). Are We Facing a Fundamental Challenge to Higher Education Internationalization? *International Higher Education*, 2(93), 2-4.
2. Aubourg, T., Demongeot, J., Provost, H., & Vuillerme, N. (2020). Circadian rhythms in the telephone calls of older adults: observational descriptive study. *JMIR*, 8, e12452.
3. Aubourg, T., Demongeot, J. & Vuillerme, N. (2021). Gaining Insights Into the Estimation of the Circadian Rhythms of Social Activity in Older Adults From Their Telephone Call Activity With Statistical Learning: Observational Study. *JMIR*, 23, e22339.
4. Bertrand, V. (2019), La notion de vulnérabilité : Repères et enjeux d'une catégorie du Social - Recherche sémantique exploratoire, *Revista de Psicologia*, 15, 123-129.
5. Broadbent, J. & Poon, W.L. (2015), Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review, *The Internet and Higher Education*, 27, pp. 1-13.
6. Cornwell, B., Gershuny, J. and Sullivan, O. (2019), The Social Structure of Time: Emerging Trends and New Directions', *Ann. Review of Sociology*, 45, 301-320.
7. Cosnefroy, L. (2019). *L'autorégulation des apprentissages et la e-formation*. In A. Jézégou (Ed.), *Traité de la e-formation des adultes* (213-233). Bruxelles : De Boeck.
8. Cosnefroy, L., De Ketele, J.M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Palomba, D., Uvalic-Trumbic, S. (2020), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes ?*, De Boeck supérieur, 223p.
9. Dolton, P., Marcenaro, O. D., and Navarro, L. (2003). The effective use of Student time: A stochastic frontier production function case study. *Economics of Education Review*, 22, 547-560.
10. Fernex, A., de Vries, E. & Lima, L. (2017). Articulating perspectives on international and social mobility in higher education. *European Journal of Higher Education*, 7, 3-14.
11. Fernex, A., & Lima, L. (2016), *Temps de travail des étudiants : des pratiques très différenciées*, In Giret, J-F., Van de Velde, C. et Verleys, E. (Eds.), *Les vies étudiantes*, La Documentation française, Paris, pp. 83-98.
12. Fernex, A., Lima, L., & de Vries, E. (2015). Exploring time allocation for academic activities by university students in France. *Higher Educ.*, 69, 399-420.
13. Gamel, C. (2000). Et si l'université n'était qu'un filtre. Actualité du modèle de Arrow. *Economie publique*, 6, 41-69.
14. Gardes, J., Maldivi, C., Boisset, D., Aubourg, T., Vuillerme, N. & J. Demongeot (2019), Maxwell®: an unsupervised learning approach for SP medicine.Studies, *Health Technology and Informatics*, 264, 1464-1465.
15. Gershuny, J., Harms, T., Thomas, E., Doherty, A., Milton, K., Kelly P. and Foster, C. (2019) Testing self-report time-use diaries against objective instruments in real time, *Sociological Methodology*, 50, 318-349.
16. Gibney, A., Moore, N., Murphy, F. et al. (2011), The first semester of university life; 'will I be able to manage it at all? *Higher Education*, 62, 351-366.
17. Juster, F. T., and Stafford, F. P. (1991). The allocation of time: Empirical findings, behavioral models, and problems of measurement. *J. Econ. Lit.*, 29, 471-522.
18. Kizilcec, R., Perez-Sanagustin, M., and Maldonado, J. (2017). Self-regulating learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive open online courses. *Computers & Education*, 104, 18-33.

19. Lallemand, C., Koenig, V., Gronier, G., & Martin, R. (2015). Création et validation d'une version française du questionnaire AttrakDiff pour l'évaluation de l'expérience utilisateur des systèmes interactifs. *European Review of Applied Psychology*, 65(5), 239-252.
20. Levin, H. M., and Tsang, M. C. (1987). The economics of student time. *Economics of Education Review*, 6, 357-364.
21. Lévy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *RFS*, 17, 53-80.
22. Marshall, S. J. (2018). Student time choices and success. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1216-1230.
23. Minnen, J., Glorieux, I., van Tienoven, T.P., Daniels, S., Weenas, D., Deyaert, J., Bogaert, S. and Rymenants, S. (2014) Modular Online Time Use Survey – Translating an existing method to the 21st century, *International Journal for Time Use Research*, 11, 73-93.
24. **Pavageau E., Demongeot J.** : *Développement et usage de l'intelligence artificielle dans le domaine de la santé : position de l'industriel et des institutions de recherche*. Dalloz, Ethique biomédicale et normes juridiques, ISBN 978-2-247-19747-7, 03/11/2021.
25. Sullivan, O., Gershuny, J., Sevilla, A., Walthery, P., and Vega-Rapun, M. (2020), Time use diary design for our times - an overview, presenting a Click-and-Drag Diary Instrument (CaDDI) for online application. *JTUR*, 15, 1.
26. Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of international Mobility*, 5, 177-216.
27. Testu, F. (2008). Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques, Elsevier Masson.
28. **Vayre, E. & Vonthron, A.M.** (2019). Relational and psychological factors affecting exam participation and student achievement in online college courses. *The Internet and Higher Education*, 43, 100671.
29. **Vayre, E. & Vonthron, A.M.** (2017). Psychological Engagement of Students in Distance and Online Learning: Effects of Self-Efficacy and Psychosocial Processes. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 197-218.



How do online learning intentions lead to learning outcomes? The mediating effect of the autotelic dimension of flow in a MOOC

Rawad Chaker^{a,*}, François Bouchet^b, Rémi Bachelet^c

^a Lyon 2 University, UR 4571, ECP, 86 Rue Pasteur, 69365, Lyon Cedex 07, France

^b Sorbonne Universités, CNRS, LIP6, 4 Place Jussieu, BC 169, 75252, Paris Cedex 05, France

^c Lille University, Centrale Lille, France

ARTICLE INFO

Keywords:

Adult learning
Distance education and online learning
Dropout
Flow
MOOC
Enrollment intentions

ABSTRACT

We focus on the predictors of persistence and achievement in online learning by studying the students' learning intentions and their psychological states during learning activities. Flow/autotelic experience is a powerful predictor of engagement in MOOCs and online learning in general and relates to the deep involvement and sense of absorption during learning activities. Both theory and empirical evidence propose that predictors of flow in an educational setting include the need for belonging to a group of learners. Using path analyses and structural equation modeling, we verify the causal links between social intentions, autotelic experience and MOOC learning outcomes such as final grade and dropout. Using the Online Learning Enrollment Intentions (OLEI) scale, we find that in total six OLEI items predict MOOC success and dropout, with flow as a mediating effect. In two models, we verify "Autotelic experience" as a mediator between enrollment intentions and MOOC final grade and dropout. Our results highlight socially driven intentions as major factors to be considered in online learning environments. We draw theoretical and practical implications for MOOC design, considering explicit communication about the provided learning environment and tools towards a socially shared learning experience.

1. Introduction

Research on MOOCs and their audiences places great emphasis on ways of engaging the participants in online activities. For instance attention has been paid to the phenomenon of dropout in MOOCs, even if it is commonly accepted that, in this specific case, it is important to be mindful with one's definition of dropout (Chaker & Bachelet, 2020), since these massive online courses, by definition, do not obey the classical academic form (Kizilcec, Piech and Schneider, 2013). As Kizilcec and Schneider (2015, p.2) put it: "Many learners interact with these courses in ways that would not be considered 'successful' with respect to instructor-defined criteria of success".

In this perspective, previous work has attempted to take into account the learning intentions for dropout rate measurement (Chaker & Bachelet, 2020). It is therefore necessary to study online learning behavior and academic performance through a situated approach, by focusing on the reasons motivating people to enroll in the course. In their study, Kizilcec and Schneider (2015) show that some of the enrollment intentions predict subsequent behaviors. For example, "Meet new people" and "Take with others" intentions predict more than 50% of

forum posting, whereas "Obtain a certificate" predicts 80% of homework completed – but does not specifically predict obtaining the certificate (Kizilcec and Schneider, 2015, p. 14). The other items in the inventory have so far not been correlated to indicators of achievement. These findings suggest that further work is needed to explore which other factors enrollment intentions might correlate to, and, more specifically, to check whether indirect stronger links could be drawn with learning outcomes, by analyzing participants' psychological states as mediating variables at play during the learning process.

As explained by Guo, Xiao, Van Toorn, Lai, and Seo (2016, p. 279): "the challenge for online learning is to create an environment that engages students in ways that will maintain their high involvement, interest, and commitment throughout the duration of their learning". As such, the flow theory framework describes optimal experience during which people are deeply motivated to persist in their activities. Introduced by Csikszentmihalyi in 1975, flow is a state of fulfillment linked to the deep involvement and sense of absorption that people experience when faced with demanding tasks and when they perceive that their skills allow them to meet these challenges. In an educational setting, the state of flow is reached when at no time learning or understanding is

* Corresponding author.

E-mail addresses: rawad.chaker@univ-lyon2.fr (R. Chaker), francois.bouchet@lip6.fr (F. Bouchet), remi.bachelet@centraledille.fr (R. Bachelet).

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107306>

Received 15 October 2021; Received in revised form 5 April 2022; Accepted 21 April 2022

Available online 14 May 2022

0747-5632/© 2022 Published by Elsevier Ltd.

interrupted by any concern about how to achieve the task at hand, nor by external disruptive elements. This psychological state is regarded as a form of optimal experience, leading to the - ultimate - autotelic state: to engage in an activity for its own sake (Csikszentmihalyi, 1990). Indeed, research shows that people experiencing flow online are more likely to be motivated to take on additional activities and achieve positive results (Finneran & Zhang, 2005). Moreover, flow is found to be a strong predictor of learning outcomes (Guo et al., 2016; Lee, 2010; Liao, 2006; Mulik, Srivastava, Yajnik and Taras, 2019; Rodríguez-Ardura and Meseguer-Artola, 2016; Zhao, Wang and Sun, 2020), especially in MOOCs (Antonaci et al., 2017; Heutte, Fenouillet, Kaplan, Martin-Krumm and Bachelet, 2016b; Heutte, Kaplan, Fenouillet, Caron and Rosselle, 2014b; Lu, Wang and Lu, 2019; Mulik et al., 2019; Zhao et al., 2020).

The flow model in computer-mediated environments proposed by Hoffman and Novak (1996) adds the concept of telepresence among the premises of flow. Zhao et al. (2020) also show that the perceived sociability enabled by the MOOC environment predicts the occurrence of social presence, and in turn the state of flow reached during the MOOC activities. In her study, Liao (2006) found that the perceived interactivity of the online learning environment participates to the prediction of Flow. Relatedness and need for belonging constitute one of the basic psychological needs (Deci & Ryan, 2008), while human optimal experience and functioning relates to the satisfaction of the basic needs for competence, autonomy, and relatedness (Deci & Vansteenkiste, 2004; Schüler, Brandstätter and Sheldon, 2013). For Osterman (2000), this need for relatedness is the need to experience belongingness or the sense of community during learning. The fulfilment of this basic need affects psychological development and the overall experience of well-being (Ryan, 1995). As a consequence, it is not surprising to find within the Online Learning Enrollment Intentions (OLEI) inventory proposed by Kizilcec and Schneider (2015) two items that relate to social needs: "Take with others" and "Meet new friends", which predict socialization and interaction behaviors. Therefore, when looking for potential mediating variables between enrollment intentions and learning outcomes, it seems relevant to investigate whether these two socially-driven learning intentions could be linked with flow. How to explain the gap between learning intentions and learning outcomes in online learning settings, such as MOOCs? Evidently, individual factors (Fellman, Lincke, & Jonsson, 2020; Hong, Cao, Liu, Tai and Zhao, 2021) and contextual and social determinants (Goglio & Parigi, 2018; Njingang Mbadjoin & Chaker, 2022; Rizvi, Rienties, Rogaten and Kizilcec, 2022) participate in explaining non-achievement. Psychological states, such as well-being, are also important determinants in adult online learning settings (Devey, Connaughton, Nance, Chambers, & Hassed, 2020; Sen, Prybutok and Prybutok, 2022), especially since the COVID-19 pandemic (Walters, Simkiss, Snowden and Gray, 2021).

In this study, we chose to focus on the flow determinants (namely learning intentions) and flow learning outcomes (MOOC success and dropout), as flow relates to optimal experience, i.e. autotelic experience, during the learning phase (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1992), and as such is one of the most powerful predictor of individual engagement in learning activities. As found in many studies, the flow dimensions display high interaction effects with other psychosocial constructs such as optimal motivation (Deci & Ryan, 2008), self-regulated learning (Kim and Seo, 2013), perceived self-efficacy (Rodríguez-Sánchez, Salanova, Cifre and Schaufeli, 2011), achievement goals (Rheinberg and Engeser, 2012) and self-determination (Bakker & van Woerkom, 2017; Kowal and Fortier, 1999). As such, we believe flow could provide an interesting path to follow for studying "what happens" between the initial intentions set at the beginning of an online course and learning outcomes, by studying if flow/optimal experience acts as a mediator between learning intentions; and learning outcomes such as MOOC success and dropout. Although other variables could be considered, "retention and completion/dropout" and "performance/outcome" are the only two research topics in the top 10

established by Zhu, Sari and Lee (2020) in their recent systematic review that can be considered as learning outcomes.

2. Research questions and hypotheses

Building on this theoretical framework, we propose to verify two models predicting the causal path between initial enrollment intentions, the flow state during the educational activities, and MOOC performance, in terms of success (model B) and retention (or, seen conversely, dropout) (model D), as shown by the predicted models (cf. Fig. 1), with four hypotheses introduced below.

2.1. Learning intentions in MOOCs

MOOCs provide options for learners with various needs and interests (Chang, Hung, & Lin, 2015). MOOCs' flexible, open and informal learning context, can attract applicants from different backgrounds and different motivations. For instance, learners' intentions can "range from achieving tangible results at the end of the course such as acquiring expertise in a particular field of competence (with a long-term commitment) to developing personal contacts through active involvement in the discussion forums" (Bulger, Bright, & Cobo, 2015), cited by Maya-Jariego, Holgado, González-Tinoco, Castaño-Muñoz and Punie (2020). Similarly, Hew and Cheung (2014) sum up four reasons why learners enroll in a MOOC: to learn about a certain topic, to experience taking a complete online course along with thousands of other people, for the personal challenge and with the motive of earning as many course certificates as possible. In another study led from one course, Liu, Kang and McKelroy (2015) found that participants enrolled essentially by personal interest, because of topic relevance with their job, for future career possibilities, by curiosity, for course materials and to earn a certificate. Therefore, although the listed intentions vary somehow, research results agree on their diversity. Moreover, identifying these intentions has a direct practical impact, as Maya-Jariego et al. (2020) show that the evaluation of MOOC learning motivation and intentions can help identify different profiles in terms of competencies, self-efficacy and satisfaction with learning experiences. In other words, it is possible to establish a causal path between enrollment intentions and behavior - as psychosocial constructs - during the learning process in a MOOC context. For Kizilcec and Schneider (2015), MOOC registrants' motivation assessment can indeed provide a "lens" for understanding their behavior during learning.

However, the reasoned action approach (Fishbein & Ajzen, 2011) shows that intention does not necessarily lead to a subsequent behavior: many factors may influence the process of acting out these intentions.

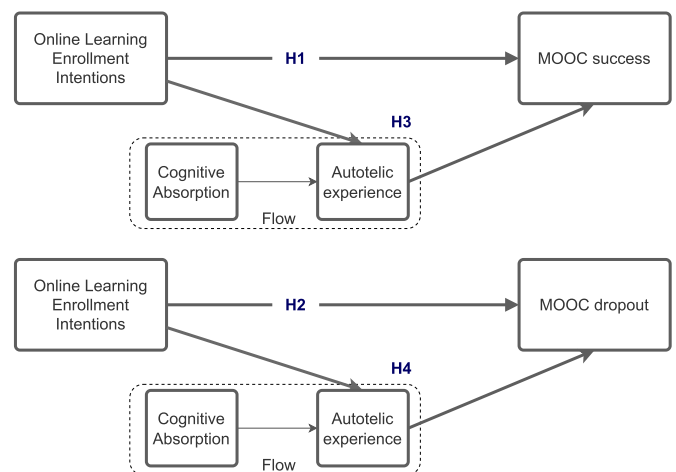


Fig. 1. The four relationship hypotheses in the two predicted models in terms of success (B, top) and dropout (D, bottom).

These factors include contextual obstacles (Drachsler & Kalz, 2016; Ruipérez-Valiente, Staubitz, Jenner, Halawa, Zhang, Despujol, Maldonado-Mahauad, Montoro, Pfeffer, Rohloff, Lane, Turro, Li, Pérez-Sanagustín and Reich, 2022), extrinsic or intrinsic motivation, self-determination (Deci and Ryan, 2002), self-regulation (Pintrich, 2003), achievement goals (Ames, 1992), self-perceived efficacy (Bandura, 1984) or flow (Csikszentmihalyi, 1997), and they impact the engagement and persistence in an educational activity. Thus, the initial goal to reach the end of an online course will have a better chance of being translated into an effective commitment if the subject experiences one or more of these psychological states. Moreover, Henderikx and colleagues tried to study and classify the main barriers between the learning goals set at the beginning of the MOOC and actual achievements (Henderikx, Kreijns, & Kalz, 2018a, 2018b; Henderikx, Kreijns, Muñoz, & Kalz, 2019). They found that social context can constitute a barrier towards MOOC achievement: “the impersonal feel of learning, lack of interaction, no collaboration, no interaction and feelings of isolation” (Henderikx et al., 2019, p. 10). In a similar way, trying to implement a peer recommender to break these feelings of isolation, Labarthe, Bachelet, R., Bouchet, & Yacef (2016) showed that the mere fact of seeing peers to communicate while attending to a MOOC had a positive impact on retention, even when no real social interaction actually happened.

Building on literature review on learning intentions and flow in online learning contexts, we can formulate the following research question: RQ1: do learning intentions directly predict MOOC learning outcomes, such as performance and dropout?

To verify if intentions may lead to learning outcomes, regardless of “what happens” during the learning activities, we propose the following two hypotheses, to confirm previous research about potential direct links between enrollment intentions and learning achievements: *H1: Learning intentions predict MOOC performance* and *H2: Learning intentions predict MOOC dropout*.

2.2. Flow in education

Building on previous research (Heutte et al., 2016b; Heutte, Fenouillet, Boniwell, Martin-Krumm and Csikszentmihalyi, 2014a), Heutte, Fenouillet, Martin-Krumm, Gute, Raes, Gute, Bachelet and Csikszentmihalyi (2021) proposes that the autotelic experience is a specific feature of adult learning, especially in the context of self-directed lifelong learning, which correspond to the majority of people registering to most MOOCs (e.g. Ho, Chuang, Reich, Coleman, Whitehill, Northcutt, Williams, Hansen, Lopez and Petersen (2015) found 40–47% of participants to be older than 30). As flow often occurs when there is a perception of an optimal balance between personal skills and the demands of the task (Heutte et al., 2016b), its framework is then specifically designed to be put into practice in educational settings.

The EduFlow-2 scale (Heutte et al., 2021) is specifically designed for the study of the autotelic experience in an educational setting. The authors model a flow measurement tool inspired by Csikszentmihályi's works on the flow concept, which he describes in different stages, among them: concentration, task control, time absorption and autotelic experience (Guo, Klein, Ro, & Rossin, 2007) (cf. Fig. 2 left).

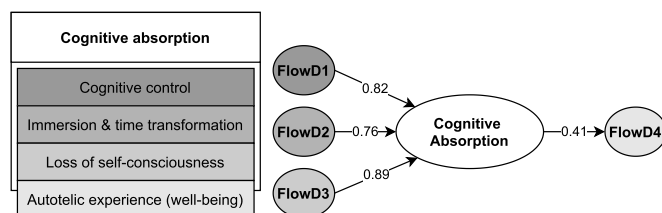


Fig. 2. Left: The Flow model in education; Right: The Flow in educational context, both from Heutte et al. (2016b).

EduFlow-2 is a twelve-item scale that has been validated in several educational contexts and measures four dimensions of Flow (Heutte et al., 2021):

1. FlowD1: Cognitive control — concentration and immersion in the task.
2. FlowD2: Time transformation — alteration in the perception of time, sometimes leading to a lengthened duration of immersion in the task.
3. FlowD3: Loss of self-consciousness — lack of self-concern related to an increase in importance of the psycho-social dimension of learning.
4. FlowD4: Autotelic experience — well-being during task performance resulting from purpose in the task itself that enhances persistence and the desire to engage in the activity again.

Building from the definition given from Agarwal and Karahanna (2000), Heutte et al. (2014a, p. 167) defines Cognitive Absorption (CA) as “a state of deep engagement focused on the will to understand with, as without, the use of digital technologies”. This state is linked to an episode of total attention (optimal learning experience) absorbing the cognitive resources and enabling a very high concentration sequence, where the learning is exclusively focused on understanding. Therefore, CA is an exclusive, extreme and calming focus linked to a state of total concentration in an activity (Heutte et al., 2016b). The authors validate this model by regrouping the first three constructs (D1, D2 and D3) into a single latent CA construct (cf. Fig. 2 right). The EduFlow model proposes that the autotelic state (D4) is the result of CA (D1+D2+D3). In their study on 4420 MOOC participants, Heutte et al. (2016b) confirmed that CA is significantly predictive of the autotelic state ($\beta = 0.410$).

In line with existing research, we propose that learning intentions are antecedents of flow state, as modeled by Heutte et al. (2016b), assuming the validity of the EduFlow model in our research context.

Additionally, previous research shows evidence that flow state can lead to positive learning outcomes, such as learning success and persistence, while the antecedents of flow relate to social constructs: telepresence and social presence (Guo et al., 2016; Zhao et al., 2020). Perceived socialness is also found to be an antecedent of flow (through arousal) towards learning with multimedia material (Lee, Hsiao and Ho, 2014). Hassell, Goyal, Limayem, and Boughzala (2012) show that virtual presence and co-presence, along with flow, are predictors of learning in a 3D environment. As flow is often found to predict learning persistence and engagement, it is therefore regarded as a promising means of encouraging learners to commit to learning activities (Erhel & Jamet, 2019).

In the early 2000s, Konradt, Filip and Hoffmann (2003) found that flow leads to learning in computer-mediated contexts. Many studies later on also found that flow is predictive of learning in various contexts: in business education (Guo et al., 2007); on perceived learning during hospital internship (Wang and Chen, 2015); in an online information management course (Rossin, Ro, Klein and Guo, 2009); on perceived learning and satisfaction in a classroom setting (Buil, Catalán, & Martínez, 2019); on comprehension and memorization with an educational computer game (Erhel & Jamet, 2019); on achievement in a serious game (Brom et al., 2014); in a digital educational problem-solving-based adventure game (Hou and Li, 2014); in tablet-PC game-based learning (Hung, Sun and Yu, 2015); on performance in elementary students' game-based learning (Hsieh, Lin and Hou, 2016); on exam performance of undergraduate students (Schüler, 2007); on achievement in a corporate e-learning context (Joo, Lim and Kim, 2012) and on achievement of college students with a digital game-based tool (Chang, Warden, Liang, & Lin, 2018).

A meta-analysis conducted on twenty-two studies in sporting and gaming tasks contexts (Harris, Allen, Vine, & Wilson, 2021) found a medium-sized flow–performance direct relationship.

Overall, the main studied research context using the flow framework is education, with 28.8% of all empirical studies on flow published between 2000 and 2016 (Peifer, Wolters, Harmat, Heutte, Jasmine, Freire,

Dionisia, Fonte Carla, Andersen, van den Hout, Šimleša, Pola, Ceja and Triberti, 2018).

Our literature review of flow in education shows that, on the one hand, learning intentions could act as antecedents of flow in an educational context, and on the other hand, flow can predict learning outcomes in various learning settings. Hence, these different results suggest that flow could act as a mediator between learning intentions and learning outcomes in a MOOC context. Studying this possibility could make us better understand how to enhance MOOC success and hindering dropout (people registering for a variety of reasons), by focusing on the links between enrollment intentions, flow and MOOC learning achievements.

Based on previous research and following the model of educational flow/autotelic experience proposed by Heutte et al. (2016b), we aim to answer our second research question: RQ2: does flow/autotelic experience act as a mediator between enrollment intentions in a MOOC and learning outcomes? To answer RQ2, we propose two last hypotheses: H3: *flow/autotelic experience mediates between online learning enrollment intentions and MOOC success*, and H4: *flow/autotelic experience mediates between online learning enrollment intentions and MOOC dropout*.

3. Method

3.1. Context and data collection

We used data from a French MOOC on Project Management (PM) (Bachelet & Chaker, 2017) ran on an OpenEdX platform. Held biyearly since 2013, it was the first French MOOC to offer a certificate and throughout 19 successive editions, over 250,000 persons have signed up for it (with about 45,000 participants who have obtained a certificate). In this study, we used data from the 16th edition of the PM MOOC held in Fall 2020 with 15,320 participants enrolled, among them 5948 obtained the completion certificate.

During the PM MOOC, two self-administered questionnaires (SAQ) were used. SAQ1 was filled in before starting the MOOC and SAQ2 at the beginning of week 3 out of 6 (after 10–20 h of study). SAQ1 included the 13-item OLEI questionnaire (Kizilcec and Schneider, 2015) as well as a question on participants' agreement with the fact they were here to obtain the MOOC certificate, with a 5-point Likert scale ranked from 1 (completely disagree) to 5 (completely agree). The SAQ2 included the 12-item questionnaire EduFlow-2 about Flow in education (Heutte et al., 2021). SAQ2 was administered halfway through the course as the flow questionnaire aims to collect information about the participants' feelings about the state of flow experienced during their online educational activities. Hence, they needed to have experienced enough PM MOOC activities to report their perceived flow states. Having the questionnaire halfway through the course let learners experience enough MOOC activities to report their perceived flow states. Beyond video courses and quizzes, MOOC activities are social (discussions threads pertaining to questions asked at the of each video, deliverable homework shared/discussed on Facebook) and live discussions (1 h every week on Thursday night).

3.2. Participants

Overall 1338 participants answered to SAQ1 and 623 answered to SAQ2. SAQs and final MOOC completion were matched using tokens to re-identify participants. After data alignment, the dataset used for the indirect models verification was made of answers from $N_{MS} = 349$ participants (Main Sample). The sample consists of 45% of Females and a mean age of 36.32 (SD = 10.16). In regard to education level, three respondents (0.9%) indicated that they did not have a high school-level degree, 11 respondents (3.2%) had a high school degree, 32 respondents (9.1%) were preparing their bachelor degree, 72 respondents (20.6%) had a college-level degree, 204 respondents (58.5%) had a master's degree, and 27 respondents (7.7%) had a doctoral degree.

3.3. Measures

3.3.1. OLEI

Proposed by Kizilcec and Schneider (2015), the OLEI questionnaire is made of 13 items elaborated from open-ended answers and for which one can reply whether it applies or not to one of the reasons why one enrolled in that particular MOOC (e.g. "[I enrolled in this MOOC] to meet new people"). We emphasize that OLEI must be seen as an inventory of independent items and not as a "standard scale" aimed at measuring a single construct (the authors themselves did not attempt to validate OLEI as a standard scale with factorial analysis).

3.3.2. EduFlow-2

Proposed and validated in French in several educational contexts by Heutte et al. (2021), the EduFlow-2 questionnaire is made of 12 items, for which one can indicate one's level of agreement using a 7-point Likert scale (e.g. "[In this MOOC,] I am deeply focused on what I am doing"). It measures four different constructs of flow as seen in 2.2. Heutte, Caron, Fenouillet, and Vallerand (2016) suggest that dimensions D1 ($\omega = 0.74$), D2 ($\omega = 0.80$) and D3 ($\omega = 0.90$) predict a latent *cognitive absorption* construct that predicts D4 ($\omega = 0.89$) (cf. Fig. 2).

3.3.3. Learning outcome: final grade

Final grade of the MOOC was calculated by taking into account four weekly partial exams (weighted 5% each) and the final exam (weighted 80%).

3.3.4. Learning outcome: dropout score

The dropout term in a MOOC context may have multiple definitions. Contrary to a traditional course, the variety of intentions when registering to a MOOC should be taken into account to differentiate a participant who quits after a few weeks because he was simply interested in a brief initiation on the topic covered by the first week of content, from another one who initially intended to obtain the certificate and eventually gave up (for intrinsic or extrinsic reasons). To calculate a dropout score, we used the method from Chaker & Bachelet (2020), which takes learning intentions into account to calculate a dropout score, thus respecting our research paradigm. Hence, we define a *dropout score* calculated as the gap between (1) the initial intention to obtain the certificate measured on a 5-point scale in SAQ1, and (2) actual persistence in the MOOC, measured as taking the four weekly assessments as well as the final exam (e.g. taking no assessment gives a persistence score of 0, taking week 1 assessment a score of 1 and so on). Hence, it is worth pointing out that by doing so we focus on late attrition, rather than on early dropout, since we consider the participants who had at least answered to the SAQ1. What we name "dropout score" in our study is thus an integer variable between -5 and 5 , where 0 corresponds to an alignment between initial intentions and observed behavior, and a positive (resp. negative) value corresponds to a participant who ended up being more (resp. less) active than suggested by their initial intention to obtain the certificate, i.e. with an overestimated (resp. underestimated) forecast of achievement.

3.4. Data analysis

To verify our hypotheses, we ran path analyses and structural equation modeling using the IBM SPSS Amos 23 package, to analyze direct and indirect effects respectively, between enrollment intentions and MOOC final grade and dropout, using the Maximum Likelihood Estimation method. Then, to verify if the indirect (flow mediated) effects models were significantly enhanced from the direct effects models, we used the model comparisons method by measuring the significance of the deltas between the χ^2 indices of the models.

4. Results

4.1. Descriptive statistics

4.1.1. OLEI

As OLEI is a dichotomous scale, we counted the numbers of “Apply” for each of the 13 items and calculated the percentage over the total number of $n = 1,338$. We also calculated the means’ scores out of 1, as the OLEI items will be correlated with other constructs (cf. Table 1). Descriptive results show that the five most selected intentions are in order of importance: “General interest” (96.9%; $SD = 0.17$); “For personal growth” (96.3%; $SD = 0.19$); “Job relevant” (86.2%; $SD = 0.35$); “Degree relevant” (76.7%; $SD = 0.42$) and “To earn a certificate” (76.0%; $SD = 0.43$).

We verified for potential differences between samples from SAQ1 and SAQ2 regarding the OLEI descriptive results, to verify for a sampling bias in our conclusions about the effect of enrollment intentions on flow and learning outcomes. We ran independent t -tests between OLEI SAQ1 and SAQ2 results. The two compared samples are:

- n_1 , accounting for the participants who only answered SAQ1: $n_1 = 715$.
- N_{MS} , accounting for the participants who answered SAQ1 and also SAQ2: $N_{MS} = 349$.

Independent t -test yield no significant differences for OLEI means between n_1 and N_{MS} samples: $t \in [-1.27; 1.62]$; $p \in [0.129; 0.906]$. These results indicate that sampling bias is limited between SAQ1 and SAQ2, as the sample who only responded to the first questionnaire do not differ from the sample who also answered the second questionnaire on the MOOC’s third week in terms of enrollment intentions.

4.1.2. EduFlow

Results show that Eduflow dimensions display satisfying to excellent internal consistencies ($\alpha \in [0.68; 0.92]$ – cf. Table 2). The mean values ($M \in [5.08; 5.30]$) indicate relatively high flow indices. We used several measures of fit to find out to what extent the EduFlow model explains the data: the chi-squared degrees of freedom ratio (χ^2/df), the Comparative Fit Index (CFI), the Non-Normal Fit Index (NNFI) and the root mean square error of approximation (RMSEA). Hu and Bentler (1999) consider that a value greater than 0.95 is preferable for the CFI and NNFI, and also suggest that the RMSEA should be equal or lower than 0.06. Confirmatory factorial analysis of our data indicates satisfying indices of fit with the model: $\chi^2/df = 4.58$; $NNFI = 0.97$; $CFI = 0.97$; $RMSEA = 0.063$.

We verified for potential differences with independent t -tests between the flow sample from SAQ2, and N_{MS} , since they will be integrated into the same model later in the article. The two compared samples are:

Table 1
OLEI items descriptive statistics ($n = 1,338$).

OLEI item	# of “Apply”	M	SD
general interest	1297	0.97	0.17
job relevant	1153	0.86	0.35
degree relevant	1026	0.77	0.42
for academic research	547	0.41	0.49
for personal growth	1288	0.96	0.19
career change	765	0.57	0.50
for fun & challenge	681	0.51	0.50
to meet new people	380	0.28	0.45
to experience online course	478	0.36	0.48
to earn a certificate	1017	0.76	0.43
prestigious university	723	0.54	0.50
to take with friends/colleagues	332	0.25	0.43
to improve French	203	0.15	0.36

Table 2

EduFlow dimensions descriptive statistics ($n_2 = 623$).

EduFlow dimensions	α	M	SD
D1 (Cognitive Control)	0.68	5.30	0.93
D2 (Time transformation)	0.75	5.12	1.15
D3 (Loss of self-consciousness)	0.92	5.14	1.64
D4 (Autotelic experience)	0.85	5.08	1.24

- n_2 , accounting for the total participants who only answered SAQ2: $n_2 = 623$.
- N_{MS} , accounting for the participants who answered SAQ1 and also SAQ2: $N_{MS} = 349$.

Independent t -test yield no significant differences for flow means between n_2 and N_{MS} samples: $t \in [-0.51; 1.85]$; $p \in [0.063; 0.604]$. These results indicate that sampling bias is limited between n_2 and N_{MS} for flow, in other words, the sample who only responded to the second questionnaire do not differ from the sample who also answered the first questionnaire in terms of flow.

4.1.3. Learning outcomes

We processed the two indicators considered for learning outcomes: Final grade mean is $M = 50.52$; $SD = 36.95$ and the Dropout score is $M = -1.84$; $SD = 2.50$ ($N_{MS} = 349$).

4.2. Correlations

Kolmogorov-Smirnov tests indicate for OLEI items and EduFlow dimensions non-normal distributions of residuals ($p < 0.01$), which leads us to use the non-parametric Spearman rho correlation test. Results show limited correlation links between OLEI items and EduFlow dimensions and between OLEI items and learning outcomes (cf. Table 3). “General interest” correlates with all EduFlow constructs (D1, D2, D3 and D4) ($\rho \in [0.129; 0.166]$; $p \in [0.01; 0.05]$), and “Prestigious university” correlates with “D2-time transformation” ($\rho = 0.107$; $p < 0.05$) and with “D4-Autotelic experience” ($\rho = 0.123$; $p < 0.05$). The rest of the results show significant correlations only between “D4-Autotelic experience” and four other OLEI items: “For academic research” ($\rho = 0.197$; $p < 0.01$), “To meet new people” ($\rho = 0.315$; $p < 0.01$), which is the highest index, “To earn a certificate” ($\rho = 0.228$; $p < 0.01$) and “To take with friends or colleagues” ($\rho = 0.246$; $p < 0.01$). Two main results can be highlighted at this point: (1) the EduFlow construct that interacts the most with enrollment intentions is its “last stage” – “D4-Autotelic experience” (6 out of the 10 correlation links). (2) We notice that two intention items relate to the will to socialize (“Meet new people” and “Take with friends or colleagues”), corresponding to the only two OLEI items linked to social aspects, and they display the highest correlation indices. As for final grade and dropout, they both correlate with seven items from the OLEI inventory, among them social items, such as (respectively) “To meet new people” ($\rho = 0.143$; $p < 0.001$; $\rho = -0.169$; $p < 0.001$) and “Take with friends or colleagues” ($\rho = 0.131$; $p < 0.001$; $\rho = -0.129$; $p < 0.001$).

4.3. RQ1: do learning intentions directly predict MOOC learning outcomes?

4.3.1. The direct effect of OLEI on final grade

We ran a path analysis as a first step to verify H1. The result yields a model where the OLEI items do not display significant paths towards MOOC final grade (cf. Fig. 3). Our data indicates excellent indices of fit with the model (A): $\chi^2/df = 1.17$; $p = 0.248$; $NNFI = 0.98$; $CFI = 0.99$; $RMSEA = 0.004$ (see table 4). In model A, the explained variance of MOOC final grade is very low: $R^2 = 3\%$.

Table 3

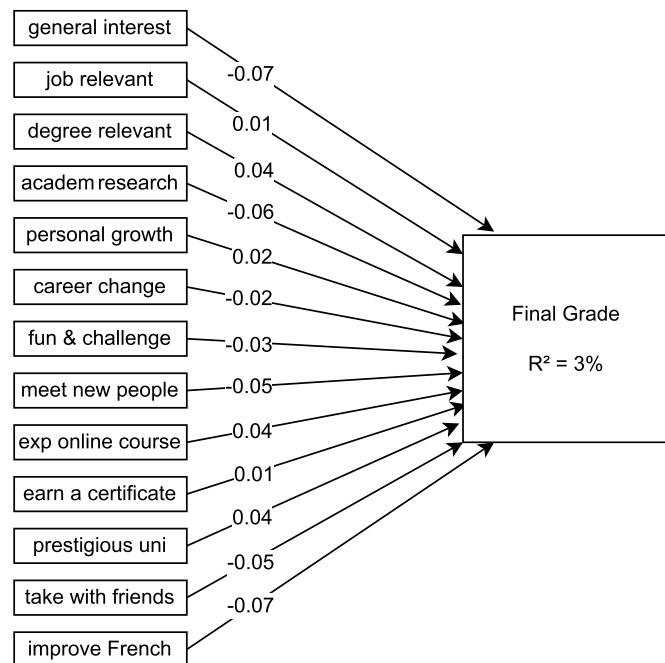
Correlations between OLEI items, EduFlow dimensions and learning outcomes variables.

	D1	D2	D3	D4	Final grade	Dropout
general interest	0.143**	0.113*	0.129*	0.166**	0.098**	-0.100**
job relevant	0.017	-0.007	0.007	-0.074	0.015	0.029
degree relevant	-0.007	0.012	-0.034	-0.031	0.005	-0.055*
academic research	0.059	-0.011	-0.081	0.197**	0.127**	-0.122**
personal growth	0.028	0.042	0.042	0.104	-0.014	-0.005
career change	-0.016	0.070	0.063	0.127*	0.081*	-0.007
fun and challenge	0.050	0.074	0.005	0.086	0.068	-0.026
meet new people	0.056	0.088	0.009	0.315**	0.143**	-0.169**
experience online course	0.023	0.011	-0.012	0.066	0.013	0.026
earn a certificate	0.018	0.105	-0.002	0.228**	0.103**	-0.176**
prestigious university	0.073	0.107*	0.012	0.123*	-0.031	-0.025
take with friends	0.029	0.044	0.027	0.246**	0.131**	-0.129**
improve French	-0.051	-0.031	-0.101	0.078	0.145**	-0.127**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.**Table 4**

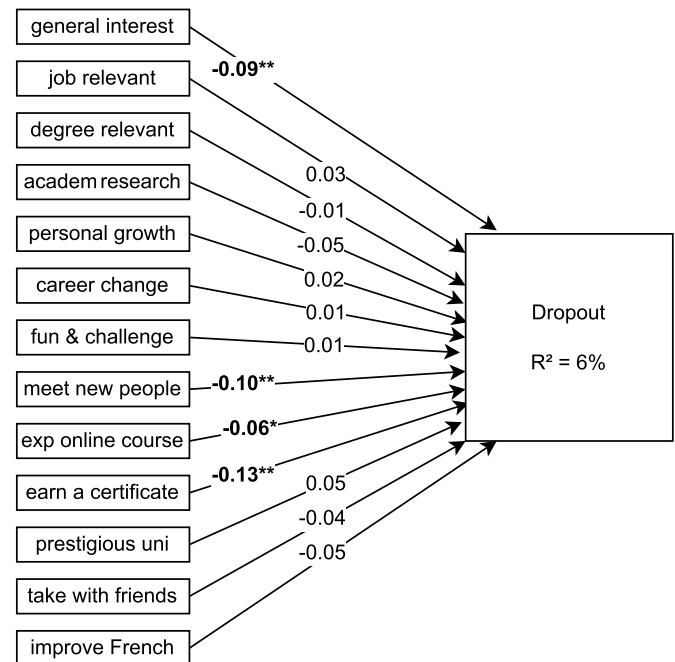
Model comparisons.

Model	χ^2	df	χ^2/df	p	NNFI	CFI	RMSEA
A	30.47	26	1.17	0.248	0.98	0.99	0.004
B	111.82	83	1.34	0.019	0.99	0.99	0.006
$\Delta B - A$	69.97	44	n/a	0.018	n/a	n/a	n/a
C	30.46	26	1.17	0.249	0.98	0.99	0.004
D	131.49	83	1.58	0.001	0.98	0.98	0.007
$\Delta D - C$	101.03	57	n/a	0.001	n/a	n/a	n/a

**Fig. 3.** Model A: OLEI as predictors of MOOC achievement.

4.3.2. The direct effect of OLEI on MOOC dropout

The path analysis, as a first step to verify H2, yields a model where four OLEI items display a significant link with dropout (cf. Fig. 4): general interest ($\beta = 0.09$; $p < 0.001$), meet new people ($\beta = 0.13$; $p = 0.002$), experience online course ($\beta = 0.06$; $p = 0.046$) and earn a certificate ($\beta = 0.132$; $p < 0.001$). Dropout explained variance is $R^2 = 6\%$. The data indicates excellent indices of fit with the model (C): $\chi^2/df = 1.17$; $p = 0.249$; $NNFI = 0.98$; $CFI = 0.99$; $RMSEA = 0.004$ (see Table 4). These results indicate that direct paths between initial enrollment intentions and dropout are possible, despite a low explanatory power.

**Fig. 4.** Model C: OLEI as predictors of MOOC dropout.

4.4. RQ2: does flow/autotelic experience act as a mediator between OLEI and learning outcomes?

4.4.1. Flow/autotelic experience as a mediator between OLEI and final grade

As we found that learning enrollment intentions do not directly and significantly predict final grade, we aim to study “what happens” between learning intentions and MOOC performance. In other words, if a psychological construct, such as the flow state characterized by an optimal learning experience through autotelism, plays a mediating role between initial intentions and learning results. We used the structural equation modeling (SEM) method to integrate OLEI, EduFlow and final grade in a single model to verify H3 (cf. Fig. 5). Results indicate that five OLEI items significantly predict autotelic experience, which in turn significantly predicts final grade ($\beta = 0.18$; $p < 0.001$) for an explained variance of $R^2 = 5\%$. The five OLEI items are: degree relevant ($\beta = 0.09$; $p = 0.021$), academic research ($\beta = 0.13$; $p = 0.002$), meet new people ($\beta = 0.18$; $p < 0.001$), earn a certificate ($\beta = 0.09$; $p = 0.028$) and take with friends ($\beta = 0.11$; $p = 0.002$). Our data indicates excellent indices of fit with the predicted model (B): $\chi^2/df = 1.34$; $p = 0.019$; $NNFI = 0.98$; $CFI = 0.98$; $RMSEA = 0.006$. In line with EduFlow’s model (Heutte et al., 2016b), cognitive absorption - as a latent component resulting from D1,

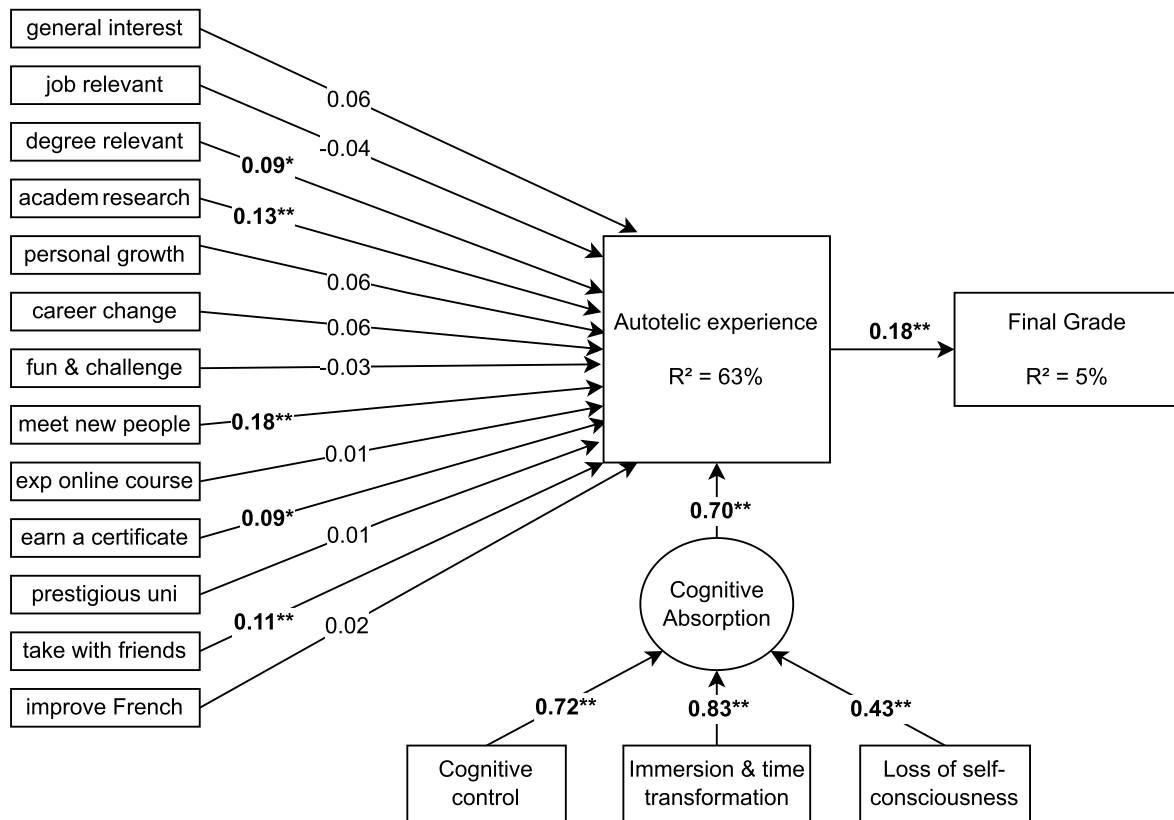


Fig. 5. Model B: Flow mediating between intentions and final grade.

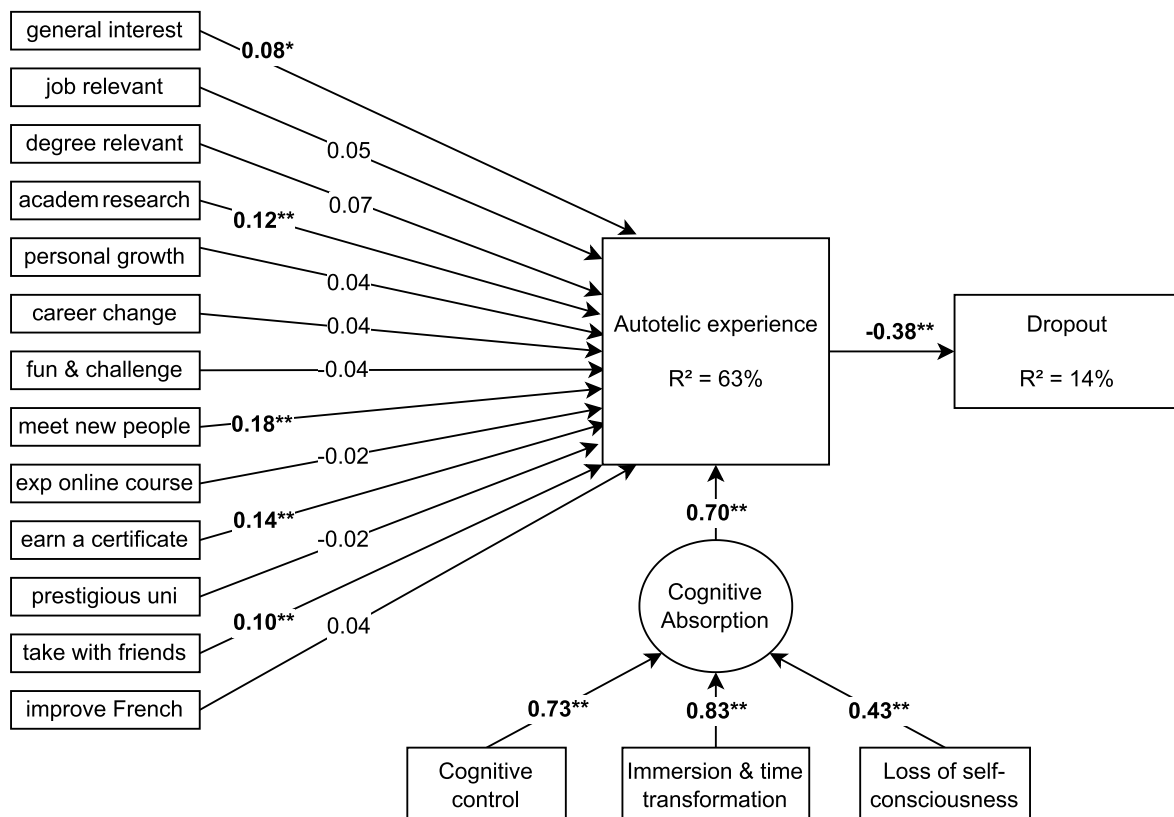


Fig. 6. Model D: Flow mediating between intentions and dropout.

D2 and D3 - significantly predicts autotelic experience ($\beta = 0.70$; $p < 0.001$; $R^2 = 63\%$). In model B, results show that the Flow construct plays a mediating role between OLEI and final grade. The second step for verifying H2 requires to compare model A (direct path between OLEI and final grade) and model B (path between OLEI and final grade mediated by flow). Comparison shows that model B is significantly better than model A: $\Delta\chi^2(\Delta df) = 83.35(57)$; $p = 0.018$ (see Table 4).

4.4.2. Flow/autotelic experience as a mediator between OLEI and dropout

As previously, we used SEM to integrate OLEI, EduFlow and dropout in a single model, as a first step towards H4 verification (cf. Fig. 6). Results indicate that five OLEI items significantly predict autotelic experience, which in turn significantly predicts dropout ($\beta = -0.38$; $p < 0.001$) for an explained variance of $R^2 = 14\%$. The five OLEI items are: general interest ($\beta = -0.08$; $p = 0.025$), academic research ($\beta = -0.12$; $p = 0.002$), meet new people ($\beta = -0.18$; $p < 0.001$), earn a certificate ($\beta = -0.14$; $p < 0.001$) and take with friends ($\beta = -0.10$; $p = 0.01$). Our data indicates excellent indices of fit with the predicted model (D): $\chi^2/df = 1.58$; $p = 0.001$; $NNFI = 0.94$; $CFI = 0.98$; $RMSEA = 0.007$ (see Table 4). As expected, the latent factor cognitive absorption significantly predicts autotelic experience with the same measures as in model B. In model D, results show that Flow construct plays a mediating role between OLEI and dropout. The second step for verifying H4 requires to compare model C (direct path between OLEI and dropout) and model D (path between OLEI and dropout mediated by flow). Comparison shows that model D is significantly better than model C: $\Delta\chi^2(\Delta df) = 70.05(44)$; $p < 0.001$ (see Table 4).

4.5. Results synthesis and hypothesis testing

Preliminary results of model A testing shows that there are no direct significant paths between OLEI items and final grade. Hence, we reject H1: *Learning intentions do not directly predict MOOC performance*. Conversely, model B significantly enhances model A and displays significant relationships between five OLEI items and flow/autotelic experience, which, in turn, significantly predicts final grade. It also displays better explanatory power ($R^2 = 5\%$ against $R^2 = 3\%$). Hence, we accept H3: *low/autotelic experience mediates between online learning enrollment intentions and MOOC success*.

As for model C, testing displays four significant paths between OLEI items and dropout. Hence, we partially accept H2: *some learning intentions directly predict MOOC dropout*. Furthermore, model D significantly enhances model C and displays significant relationships between five OLEI items and flow/autotelic experience, which, in turn, significantly predicts dropout. It also displays better explanatory power ($R^2 = 14\%$ against $R^2 = 6\%$). Hence, we accept H4: *low/autotelic experience mediates between online learning enrollment intentions and MOOC dropout*.

These results indicate that an integrated model explaining the process from learning intentions toward learning outcomes, measuring autotelic experience helps us better understand the learning process. In other words, when taking into consideration learning intentions, autotelic experience leads to moderately better learning achievements: higher retention (measured as continuing weekly assessments) as well as higher final grade.

5. Discussion and conclusion

Our study aimed to investigate the psychological states of online learners in a MOOC, as mediators between learning intentions and learning outcomes such as final grade and dropout. Our results show that, to better explain success in a MOOC is to not consider the enrollment intentions and psychological states during the learning process separately but together in the same predictive model. Our models comparisons demonstrate that the model with a greater explanatory power of learning outcomes is a model that takes into account enrollment intentions as antecedents of flow, which in turn predicts success

and dropout, in a causal path where it acts as a mediating variable between intentions and learning outcomes. The antecedents with significance in our models, for both learning outcomes, are intentions linked to extrinsic motivation, such as earning a certificate, academic research and socialization goals (take with friends and meet new people). There is an additional extrinsic motivational antecedent item for final grade (degree relevant) and an additional intrinsic motivation (i.e. linked to the task) item for dropout (general interest). These results show that different enrollment intentions can lead to different learning outcomes, both with the autotelic dimension of flow as a mediating effect.

We chose to study the determinants and the effects of flow in a MOOC context, as it relates to the optimal learning experience, strongly linked with the most often studied psychological constructs in adult learning contexts, such as self-regulated learning, motivation, self-perceived efficacy, or achievement goals. In line with previous research that has shown various antecedents of flow, such as telepresence, interactivity and social presence, we also demonstrated that social variables to be antecedents of flow. Furthermore, consistent with previous research which found that learning outcomes such as knowledge gain, performance, persistence and intended continuance are among the predicted outcomes of flow, we found dropout to be predicted by flow in a MOOC context.

5.1. Theoretical implications

5.1.1. Flow in a situated approach

We measured flow with two distinct dimensions: cognitive absorption (as a second-level factor measuring absorption, cognitive control and loss of self-consciousness) and autotelic experience, as the result of cognitive absorption, as modeled by Heutte et al. (2016b) after Csikszentmihályi's works on flow and optimal experience (Csikszentmihályi & Csikszentmihályi, 1992). Our results revealed two predicted models, where in total six learning intentions are antecedents of flow: General interest, academic research, degree relevant, to earn a certificate, and two socially related intentions (to take with friends or colleagues and to meet new people). Final grade is weakly affected by the predicted model (5%), whereas dropout score is predicted with a larger effect (14%). One of our main findings, is the fact that, when integrating enrollment intentions in online learning explanatory models, it helps better explain the positive learning experience, which in turns helps to better explain learning retention and learning success. The remaining question is: how to understand the explained variance differences between dropout and final score? We propose two possible explanations:

1. We measured dropout taking into account the initial intention to obtain the certificate, whereas we used the "raw" final score. Hence, we measured flow towards a contextualized dropout variable, the autotelic experience (which is predicted by high levels of immersion and absorption due to the learner's task motivation) in order to predict a situated behavior (our dropout score). Conversely, the final grade variable does not integrate the intention to obtain a high final grade, hence it encompasses a population whose intention to validate all the tests is not clearly identified. This difference could then explain the gap in all the models' explained variances between dropout score and final grade. In the situated approach, research data must be interpreted in relation to the situation and the context: in our case, the learners' initial intentions. As a theoretical implication, we found in our study that flow predicts contextualized phenomena in a more powerful manner than un-contextualized phenomena.
2. A second possible explanation could also be given by the works of Cowley et al. (2019) and Palomäki, Tammi, Lehtonen, Seittenranta, Laakasuo, Abuhamdeh, Lappi and Cowley (2021) who found that flow is related to anticipated performance more so than to absolute performance. In other words, flow is reported whenever participants performed better than would be expected from their learning curve.

Our dropout score, by the way it is calculated, also measures an estimated forecast of achievement, as we explained in section 3.3.4.

5.1.2. Social intentions and flow

Among the OLEI items predicting the model, two relate to social intentions: “To take with friends or colleagues” and “To meet new people”. These findings are in line with Kizilcec and Schneider (2015) study which found social intentions to be linked with subsequent behavior: the intention to meet new people predicted more posts on the discussion forum; and the intention to take the course with colleagues or friends predicted more engagement with the contents (and videos) and an improved performance. More interestingly, we notice that flow is a mediator of certain enrollment intentions but not others. For instance, the change from Model C to Model D added “Take with friends” as an antecedent of autotelic experience, predicting in turn MOOC dropout. In Model C, there is only “Meet new people” among the two socially-linked items that predicted learning outcomes. Additionally, “experience online course” stopped being a predictor towards MOOC achievement when flow constructs integrated the main model as mediators. These results underline the fact that socially-linked intentions are stronger antecedents of flow towards learning outcomes, than individually-driven intentions like “experience online course”.

One can be surprised to find socially-driven intentions to be key elements in a predictive model explaining performance in an online course designed for the masses to learn individually. In their study Li, Kim and Xiong (2020) found indeed that MOOC activity is mostly made of individual learning whereas only a very small portion is associated to interactive learning. Moreover, Poquet, Dowell, Brooks and Dawson (2018) found that MOOC participants tend to not capitalize enough on the opportunities for social learning.

Conversely, building on the self-determination theory, it is not surprising to see social intentions to be integrated in a model where they are linked with optimal experience in an online adult learning context. For Deci and Ryan (2008, p. 183), satisfaction of the basic needs for relatedness predicts psychological well-being in all cultures: “[it is] essential for optimal functioning in a broad range of highly varied cultures”. Educational activities, as many of the activities of life, involve others and are directed at experiencing the feeling of belongingness (Deci & Ryan, 2008). This is also in line with situated learning theory which stresses out the importance of social relations (Kakavelakis and Edwards, 2012) to understand the context in which the learning takes place. Therefore, we can posit that enrolled participants perceived the social affordance provided by the MOOC instructional environment. Indeed, since telepresence was first introduced by Hoffman and Novak (1996) as one of the flow pre-conditions in the Internet environment, by which Internet users’ perceptions about computer-mediated environments may be measured, it has been included in various studies to show that when technology users perceive a sense of telepresence in mediated environments, it can create a perceptual illusion of being present and highly engaged, thus allowing flow to occur (Guo et al., 2016; Zhao et al., 2020). Nevertheless, as pointed out by Kizilcec and Schneider (2015), some learners might complement interaction spaces with more conventional social media: “Learners with [the intention to take with friends or colleagues] were less likely to engage heavily on the discussion forum, possibly because they communicate via other channels with the people they took the course with” (p.15). Moreover, in their study among participants in MOOC for health professionals, Brooks, Stalburg, Dillahunt, and Robert (2015), found that learners who signed up with friends/colleagues had higher completion rates than those who did not. They also found out that the mean number of forum postings per user was higher for those who signed up with friends or colleagues, and that they interacted outside of the course using other communication tools. Similarly, when using a peer recommender in a MOOC, Labarthe, Bouchet, F., Bachelet, & Yacef (2016) showed that merely increasing the perception of presence of other learners in a MOOC helped in increasing the overall retention of students. This result is consistent with the study

from Bulger et al. (2015) about MOOC participants, who found performance to be connected with the sense of belonging to the group. More generally, we found that flow is mainly predicted by intention items that could be related to extrinsic motivations to the learning activity itself, in line with previous studies such as Heutte, Caron, Fenouillet, and Valerland (2016).

5.1.3. From flow to performance

Research on flow and performance did not find closure as to the direction of the causal link between these two variables. The direction of the relationship was often questioned. For example, Schattke, Brandstätter, Taylor and Kehr (2014) found that climbers with a high achievement motive experienced more flow after repeating a skill exceeding route. Palomäki et al. (2021) also found “a prominent effect of learning (...) on self-reported Flow” (p.9). In our study, by its protocol, we measured the flow as it was perceived by learners at half of the educational activities in the MOOC, then we measured the performance at the end of the course. The time lapse between flow and performance measurements is approximately two weeks. We can therefore say that it is the self-reported flow in the middle of the course that gave way to the performance as measured. Without definitively concluding the causal link between the two, we propose in our research context a causal model where the direction of the relation goes from flow to performance.

5.2. Limitations of our study

Firstly, our results can only be applied on the studied sample of the 16th edition of the PM MOOC, and the method used would need to be replicated in different contexts. Another limitation of our work relates to the indicators chosen to qualify and quantify learning outcomes. As we saw, MOOC success can be reached beyond the traditional indicators of academic success and should be linked with initial learning intentions. One of the achievement indicators we used in this study is the dropout score, which was calculated taking into account the initial intention of earning a certificate. This calculation method intentionally leads to excluding early dropouts, keeping only participants whom at least answered the first self-administered questionnaire. Hence, in our study, the dropout score characteristic reflects the initial intention to validate the course and its subsequent behavior.

Additionally, as we noted, the flow framework is strongly linked with the theory of self-determination in a motivational continuum (Deci and Ryan, 2002) integrating the different types of regulations. Almost all dimensions of regulated self-determination correlate with most components of flow (Heutte et al., 2016b): the correlations generally follow a progression matching the continuum of self-determination. A blind spot of our study is that we did not include the whole theoretical self-determination theory which could have been assessed more precisely beyond the simple question of enrollment intentions. In this regard, the assessment of registrants’ motivation is still to be done, as it is known that intrinsic motivation is deeply intertwined with flow (Csikszentmihalyi, Montijo, & Mouton, 2018; Keller, Ringelhan and Blomann, 2011; Meyer, Klingenberg and Wilde, 2016; Schüler et al., 2013). Indeed, an intrinsic interest in the activity leads to immersion and loss of time perception. However, some results show that optimal experience at work is associated with both autonomous regulation and controlled regulation (Bassi & Fave, 2012). In a study among MOOC participants, Heutte, Caron, et al. (2016) found that the autotelic experience is more related to the integrated regulation of extrinsic motivation than to intrinsic motivation. It is the balance between the task demands, social expectations, personal competencies and achievement goals that leads toward an autotelic optimal learning experience. As an agentic variable in the self-determination theory, self-efficacy has also been found to be predictive of flow (Mahdi Hosseini & Fattahi, 2014; Rodríguez-Sánchez et al., 2011; Peifer, Schönfeld, Wolters, Aust and Margraf, 2020). For instance, Hong, Tsai, Hsiao, Chen, Chu, Gu and Sitthiworachart (2019) found that flow mediates between self-efficacy

and learning continuance intention in a game-based learning context.

5.3. Future research

Future research should then integrate the measurement and identification of motivations underlying the “intentions-behavior-outcomes” process in MOOC learning, to help better understand how optimal experience is reached towards learning. Moreover, future studies should also focus more on initial intentions, not only to assess the dropout (rate or score), but also to assess final grade, course content engagement, course completion and certification, for measurement methods to be more contextualized and specific to learners’ motivations.

Another interesting future track is taking into account prior knowledge of learners, when studying the role of flow in education, as for Hoekman, McCormick, and Gross (1999, p. 193): “Optimal learning is facilitated when educational opportunities are not only responsive to students’ interests, abilities, and individual differences, but actually extend their prior knowledge”. Prior knowledge activation being a skill associated to metacognition abilities, assessing those abilities could also help understanding the flow process. Similarly, learners’ skills could be worth taking into account as studies showed that high ability is related to the autotelic personality. For instance, empirical evidence shows that high flow is connected with high abilities (Garces-Bacsal, Cohen, & Tan, 2011) and prior experience (Cowley et al., 2019; Palomäki et al., 2021). Flow has even been studied as an outcome in high potential (gifted) primary school learners (Eysink, Gersen, & Gijlers, 2015). Moreover, Csikszentmihalyi et al. (2018) proposed that the reward of reaching the flow state leads to intrinsic motivation, among learners with high abilities. In a game-based learning context, Tsai, Huang, Hou, Hsu and Chiou (2016) also showed that higher achievers experienced higher flow of control and concentration.

Finally, we saw that participants expressed socially-linked initial learning intentions, identifying the sociability potential of a MOOC environment. Future research should focus on:

1. Stronger indicators of socially-driven intentions during enrollments, such as the need for belonging and relatedness, the will to engage in collaborative work, to integrate a learning community and group work;
2. Objective indicators of socialization among MOOC learners, by analyzing their participation in discussion forums, their use of informal means of communication, their organization in local cohorts, and how all these social activities may lead to fulfilling optimal experience and well-being towards learning achievement and engagement.

5.4. Implications for practice

Research has already shown that social capital in a MOOC is a moderating factor towards co-regulated learning (Chaker & Impedovo, 2021), suggesting that the social dimension in online learning can become a lever on which instructional design can rely on, to reach positive learning outcomes. It also showed that “the sense of belonging in online learning platforms through formal and informal interaction” (p. 914) can act as means to enhance learning outcomes. As the perceived potential of sociability is an essential factor to foster enrollment in a MOOC and improve the learning experience, instructional designers as well as MOOC providers should further develop and communicate about social features in the learning environment. This includes providing and promoting learning and communication spaces such as forums, geolocation maps, team projects, social networks, or live videos sessions. Of course sociability is also “in person” and therefore “bolstering engagement through local cohorts taking courses together” (Kizilcec and Schneider, 2015) is paramount. In their study, Bulger et al. (2015) found that face-to-face MOOC meetings constitute an added extra to the learning experience, with students looking to create new

personal and professional connections. Instructional designers should also facilitate the use of complementary informal social media, especially for learners taking the course with friends/colleagues or from the same environment/context, so that they could use familiar tools for socializing and collaborating. Finally, as learners’ well-being is an important factor of success in MOOCs, underlying its importance for instructional designers could be a key element toward better online learning achievement and retention.

Credit author statements

Rawad Chaker: Writing, Reviewing, Editing, Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Supervision. François Bouchet: Writing, Reviewing, Editing, Conceptualization, Methodology, Investigation, Visualisation, Resources. Rémi Bachelet: Writing, Reviewing, Editing, Conceptualization Data curation, Resources.

References

- Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS Quarterly*, 24, 665–694. <https://doi.org/10.2307/3250951>
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, 1, 327–348.
- Antonaci, A., Peter, D., Klemke, R., Bruysten, T., Stracke, C. M., & Specht, M. (2017). gMOOCs – flow and persuasion to gamify MOOCs. In J. Dias, P. A. Santos, & R. C. Veltkamp (Eds.), *Games and learning alliance* (pp. 126–136). Cham: Springer International Publishing.
- Bachelet, R., & Chaker, R. (2017). In C. Delgado Kloos, P. Jermann, M. Pérez-Sanagustín, D. Seaton, & S. White (Eds.), *Digital education: Out to the world and back to the campus. EMOOCs 2017. Lecture Notes in Computer Science*, 10254 pp. 134–139. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59044-8_15.
- Bakker, A. B., & van Woerkom, M. (2017). Flow at work: A self-determination perspective. *Occupational Health Science*, 1, 47–65. <https://doi.org/10.1007/s41542-017-0003-3>
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231–255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Bassi, M., & Fave, A. D. (2012). Optimal experience among teachers: New insights into the work paradox. *Journal of Psychology*, 146, 533–557. <https://doi.org/10.1080/00223980.2012.656156>
- Brom, C., Buchtová, M., Šisler, V., Děchtěrenko, F., Palme, R., & Glenk, L. M. (2014). Flow, social interaction anxiety and salivary cortisol responses in serious games: A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 79, 69–100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.001>
- Brooks, C., Stalburg, C., Dillahunt, T., & Robert, L. (2015). Learn with friends: The effects of student face-to-face collaborations on massive open online course activities. In *Proceedings of the second (2015) ACM Conference on learning @ scale* (pp. 241–244). New York, NY, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2724660.2728667>
- Buil, I., Catalán, S., & Martínez, E. (2019). The influence of flow on learning outcomes: An empirical study on the use of clickers. *British Journal of Educational Technology*, 50, 428–439. <https://doi.org/10.1111/bjet.12561>
- Bulger, M., Bright, J., & Cobo, C. (2015). The real component of virtual learning: Motivations for face-to-face MOOC meetings in developing and industrialised countries. *Information, Communication & Society*, 18, 1200–1216. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1061571>
- Chang, R. I., Hung, Y. H., & Lin, C. F. (2015). Survey of learning experiences and influence of learning style preferences on user intentions regarding MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 46, 528–541. <https://doi.org/10.1111/bjet.12275>
- Chaker, R., & Impedovo, M. A. (2021). The moderating effect of social capital on co-regulated learning for MOOC achievement. *Education and Information Technologies*, 26, 899–919. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10293-2>
- Chaker, Rawad, & Bachelet, Rémi (2020). Internationalizing professional development: Using educational data mining to analyze learners’ performance and dropouts in a French MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21 (4), 199–221. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i4.4787>
- Chang, C. C., Warden, C. A., Liang, C., & Lin, G. Y. (2018). Effects of digital game-based learning on achievement, flow and overall cognitive load. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34. <https://doi.org/10.14742/ajet.2961>
- Cowley, B. U., Palomäki, J., Tammi, T., Frantsi, R., Inkilä, V. P., Lehtonen, N., et al. (2019). Flow experiences during visuomotor skill acquisition reflect deviation from a power-law learning curve, but not overall level of skill. *Frontiers in Psychology*, 10, 1126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01126>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34667>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY, US: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.

- Csikszentmihalyi, M., Montijo, M. N., & Mouton, A. R. (2018). Flow theory: Optimizing elite performance in the creative realm. American Psychological Association. In *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 215–229). Washington, DC, US: APA handbooks in psychology. <https://doi.org/10.1037/0000038-014>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 23–40.
- Devey, A., Connaughton, S., Nance, A., Chambers, R., & Hassed, C. (2020). The experience of designing, mentoring and participating in the mindfulness for well-being and peak performance MOOC, 10.1007/978-981-15-8928-7_31. In S. McKenzie, F. Garivaldis, & K. R. Dyer (Eds.), *Tertiary online Teaching and learning: TOTAL perspectives and resources for digital education* (pp. 309–318). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-8928-7_31.
- Drachler, H., & Kalz, M. (2016). The MOOC and learning analytics innovation cycle (MOLAC): A reflective summary of ongoing research and its challenges, 10.1111/jcal.12135 *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, 281–290 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jcal.12135>.
- Erhel, S., & Jamet, E. (2019). Improving instructions in educational computer games: Exploring the relations between goal specificity, flow experience and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, 91, 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.020>
- Eysink, T. H. S., Gersen, L., & Gijlers, H. (2015). Inquiry learning for gifted children. *High Ability Studies*, 26, 63–74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1038379>
- Fellman, D., Lincke, A., & Jonsson, B. (2020). Do individual differences in cognition and personality predict retrieval practice activities on MOOCs? *Frontiers in psychology* 11. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2020.02076>.
- Finneran, C. M., & Zhang, P. (2005). Flow in computer-mediated environments: Promises and challenges. *Communications of the Association for Information Systems*, 15, 82–101. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01504>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Taylor & Francis.
- Garces-Bacsal, R. M., Cohen, L., & Tan, L. S. (2011). Soul behind the skill, heart behind the technique: Experiences of flow among artistically talented students in Singapore. *Gifted Child Quarterly*, 55, 194–207. <https://doi.org/10.1177/0016986211413574>
- Goglio, V., & Parigi, P. (2018). The social dimension of participation and completion in MOOCs. In *2018 learning with MOOCs (LWMOOCs)* (pp. 85–89). <https://doi.org/10.1109/LWMOOCs.2018.8534620>
- Guo, Y., Klein, B., Ro, Y., & Rossin, D. (2007). The impact of flow on learning outcomes in a graduate-level information management course. *Journal of Global Business Issues*, 1, 31–39.
- Guo, Z., Xiao, L., Van Toorn, C., Lai, Y., & Seo, C. (2016). Promoting online learners' continuance intention: An integrated flow framework. *Information & Management*, 53, 279–295. <https://doi.org/10.1016/j.im.2015.10.010>
- Harris, D. J., Allen, K. L., Vine, S. J., & Wilson, M. R. (2021). A systematic review and meta-analysis of the relationship between flow states and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1929402>
- Hassell, M. D., Goyal, S., Limayem, M., & Boughzala, I. (2012). Effects of presence, copresence, and flow on learning outcomes in 3D learning spaces. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 2, 62–73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1056411>.
- Henderikx, M., Kreijns, K., & Kalz, M. (2018a). A classification of barriers that influence intention achievement in MOOCs. In V. Pammer-Schindler, M. Pérez-Sanagustín, H. Drachler, R. Elferink, & M. Scheffel (Eds.), *Lifelong technology-enhanced learning* (pp. 3–15). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98572-5_1.
- Henderikx, M., Kreijns, K., & Kalz, M. (2018b). Intention-behavior dynamics in MOOC learning: what happens to good intentions along the way? In *2018 learning with MOOCs (LWMOOCs)* (pp. 110–112). <https://doi.org/10.1109/LWMOOCs.2018.8534595>
- Henderikx, M., Kreijns, K., Muñoz, J. C., & Kalz, M. (2019). Factors influencing the pursuit of personal learning goals in MOOCs. *Distance Education*, 40, 187–204. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1600364>
- Heutte, J., Caron, P. A., Fenouillet, F., & Vallerand, R. (2016a). Étude des liens entre les caractéristiques instrumentales et les différents types de motivations des participants dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13, 94–110. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n2-07>
- Heutte, J., Fenouillet, F., Boniwell, I., Martin-Krumm, C., & Csikszentmihalyi, M. (2014a). Optimal learning experience in digital environments: Theoretical concepts, measure and modelisation. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01470855>.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Kaplan, J., Martin-Krumm, C., & Bachelet, R. (2016b). The EduFlow model: A contribution toward the study of optimal learning environments. In L. Harmat, F. Ørsted Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *Flow experience: Empirical research and Applications* (pp. 127–143). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_9.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., et al. (2021). Optimal experience in adult learning: Conception and validation of the flow in education scale (EduFlow-2). *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.828027>.
- Heutte, J., Kaplan, J., Fenouillet, F., Caron, P. A., & Rosselle, M. (2014b). MOOC user persistence. In L. Uden, J. Sinclair, Y. H. Tao, & D. Liberona (Eds.), *Learning technology for education in Cloud. MOOC and Big data* (pp. 13–24). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10671-7_2.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>
- Ho, A., Chuang, I., Reich, J., Coleman, C., Whitehill, J., Northcutt, C., et al. (2015). *HarvardX and MITx: Two Years of open online courses Fall 2012-Summer 2014*. SSRN Scholarly Paper ID 2586847. Social Science research network. Rochester, NY. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2586847>.
- Hoekman, K., McCormick, J., & Gross, M. U. M. (1999). The optimal context for gifted students: A preliminary exploration of motivational and affective considerations. *Gifted Child Quarterly*, 43, 170–193. <https://doi.org/10.1177/001698629904300304>
- Hoffman, D. L., & Novak, T. P. (1996). Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations. *Journal of Marketing*, 60, 50–68. <https://doi.org/10.1177/002224299606000304>
- Hong, J. C., Cao, W., Liu, X., Tai, K. H., & Zhao, L. (2021). Personality traits predict the effects of Internet and academic self-efficacy on practical performance anxiety in online learning under the COVID-19 lockdown, 10.1080/15391523.2021.1967818 *Journal of Research on Technology in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1967818>.
- Hong, J. C., Tsai, C. R., Hsiao, H. S., Chen, P. H., Chu, K. C., Gu, J., et al. (2019). The effect of the "Prediction-observation-quize-explanation" inquiry-based e-learning model on flow experience in green energy learning. *Computers & Education*, 133, 127–138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.009>
- Hou, H. T., & Li, M. C. (2014). Evaluating multiple aspects of a digital educational problem-solving-based adventure game. *Computers in Human Behavior*, 30, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.052>
- Hsieh, Y. H., Lin, Y. C., & Hou, H. T. (2016). Exploring the role of flow experience, learning performance and potential behavior clusters in elementary students' game-based learning. *Interactive Learning Environments*, 24, 178–193. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.834827>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hung, C. Y., Sun, J. C. Y., & Yu, P. T. (2015). The benefits of a challenge: Student motivation and flow experience in tablet-PC-game-based learning. *Interactive Learning Environments*, 23, 172–190. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.997248>
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, S. M. (2012). A model for predicting learning flow and achievement in corporate e-learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15, 313–325. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.1.313>.
- Kakavelakis, K., & Edwards, T. (2012). Situated learning theory and agentic orientation: A relational sociology approach. *Management Learning*, 43, 475–494. <https://doi.org/10.1177/1350507611427233>
- Keller, J., Ringelhan, S., & Blomann, F. (2011). Does skills-demands compatibility result in intrinsic motivation? Experimental test of a basic notion proposed in the theory of flow-experiences. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 408–417. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.604041>
- Kim, E., & Seo, E. H. (2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41, 1099–1113. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.7.1099>
- Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: Analyzing learner subpopulations in massive open online courses. ACM, New York, NY, USA. In *Proceedings of the third International Conference on learning Analytics and knowledge* (pp. 170–179). <https://doi.org/10.1145/2460296.2460330>.
- Kizilcec, R. F., & Schneider, E. (2015). Motivation as a lens to understand online learners: Toward data-driven design with the OLEI scale, 1–6:24 *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 22, 6. <https://doi.org/10.1145/2699735>.
- Konradt, U., Filip, R., & Hoffmann, S. (2003). Flow experience and positive affect during hypermedia learning. *British Journal of Educational Technology*, 34, 309–327. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00329>
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139, 355–368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>
- Labarthe, H., Bachelet, R., Bouchet, F., & Yacef, K. (2016). February). Increasing MOOC completion rates through social interactions: A recommendation system. In *EMOOCs 2016 Conference. Fourth European MOOCs Stakeholders Summit*, 471–480.
- Labarthe, H., Bouchet, F., Bachelet, R., & Yacef, K. (2016). Does a peer recommender foster students' engagement in MOOCs? *International Educational Data Mining Society*.
- Lee, M. C. (2010). Explaining and predicting users' continuance intention toward e-learning: An extension of the expectation-confirmation model. *Computers & Education*, 54, 506–516. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.002>
- Lee, Y. H., Hsiao, C., & Ho, C. H. (2014). The effects of various multimedia instructional materials on students' learning responses and outcomes: A comparative experimental study. *Computers in Human Behavior*, 40, 119–132. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.041>
- Liao, L. F. (2006). A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education. *Distance Education*, 27, 45–62. <https://doi.org/10.1080/01587910600653215>
- Li, H., Kim, M. K., & Xiong, Y. (2020). Individual learning vs. Interactive learning: A cognitive diagnostic analysis of MOOC students' learning behaviors. *American Journal of Distance Education*, 34, 121–136. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1697027>
- Liu, M., Kang, J., & McKelroy, E. (2015). Examining learners' perspective of taking a MOOC: Reasons, excitement, and perception of usefulness. *Educational Media International*, 52, 129–146. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1053289>

- Lu, Y., Wang, B., & Lu, Y. (2019). Understanding key drivers of mooc satisfaction and continuance intention to use. *Journal of Electronic Commerce Research*, 20. https://scholarworks.utrgv.edu/is_fac/27.
- Mahdi Hosseini, S., & Fattahi, R. (2014). Databases' interface interactivity and user self-efficacy: Two mediators for flow experience and scientific behavior improvement. *Computers in Human Behavior*, 36, 316–322. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.014>
- Maya-Jariego, I., Holgado, D., González-Tinoco, E., Castaño-Muñoz, J., & Punie, Y. (2020). Typology of motivation and learning intentions of users in MOOCs: The MOOCKNOWLEDGE study. *Educational Technology Research & Development*, 68, 203–224. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09682-3>
- Meyer, A., Klingenberg, K., & Wilde, M. (2016). The benefits of mouse keeping—an empirical study on students' flow and intrinsic motivation in biology lessons. *Research in Science Education*, 46, 79–90. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9455-5>
- Mulik, S., Srivastava, M., Yajnik, N., & Taras, V. (2019). Antecedents and outcomes of flow experience of MOOC users. *Journal of International Education in Business*, 13, 1–19. <https://doi.org/10.1108/JIEB-10-2018-0049>
- Njingang Mbadjoin, T., & Chaker, R. (2022). *Les liens entre les objectifs de formation, les facteurs sociodémographiques et la réussite chez des participants à un MOOC professionnalisant*, 56. Revue Des Sciences De l'éducation De McGill. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9835>.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Palomäki, J., Tammi, T., Lehtonen, N., Seittenranta, N., Laakasuo, M., Abuhamdeh, S., et al. (2021). The link between flow and performance is moderated by task experience. *Computers in Human Behavior*, 124, 106891. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106891>
- Peifer, C., Schönfeld, P., Wolters, G., Aust, F., & Margraf, J. (2020). Well done! Effects of positive feedback on perceived self-efficacy, flow and performance in a mental arithmetic task. *Frontiers in Psychology*, 11, 1008. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01008>
- Peifer, C., Wolters, G., Harmat, L., Heutte, J., Jasmine, T., Freire, T., et al. (2018). An overview of flow-research: A current project of the European flow research network. In *9th European Conference on positive Psychology (ECP2018)*, Budapest, Hungary. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02429496>.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Poquet, O., Dowell, N., Brooks, C., & Dawson, S. (2018). Are MOOC forums changing?. In *Proceedings of the 8th International Conference on learning Analytics and knowledge* (pp. 340–349). New York, NY, USA: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3170358.3170416>.
- Rheinberg, F., & Engeser, S. (2012). Motivational competence: The joint effect of implicit and explicit motives on self-regulation and flow experience. Nova Science Publishers. In D. A. Leontiev (Ed.), *Motivation, consciousness and self-regulation* (pp. 79–89). Hauppauge, NY, US: Psychology of emotions, motivations and actions.
- Rizvi, S., Rienties, B., Rogaten, J., & Kizilcec, R. F. (2022). Beyond one-size-fits-all in MOOCs: Variation in learning design and persistence of learners in different cultural and socioeconomic contexts, 10.1016/j.chb.2021.106973 *Computers in Human Behavior*, 126, 106973 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756322100296X>.
- Rodríguez-Ardura, I., & Meseguer-Artola, A. (2016). E-learning continuance: The impact of interactivity and the mediating role of imagery, presence and flow. *Information & Management*, 53, 504–516. <https://doi.org/10.1016/j.im.2015.11.005>
- Rodríguez-Sánchez, A., Salanova, M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2011). When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. *International Journal of Social Psychology*, 26, 427–441. <https://doi.org/10.1174/021347411797361257>
- Rossin, D., Ro, Y. K., Klein, B. D., & Guo, Y. M. (2009). The effects of flow on learning outcomes in an online information management course. *Journal of Information Systems Education*, 20, 87–98.
- Ruipérez-Valiente, J. A., Staubitz, T., Jenner, M., Halawa, S., Zhang, J., Despujol, I., et al. (2022). Large scale analytics of global and regional MOOC providers: Differences in learners' demographics, preferences, and perceptions, 10.1016/j.compedu.2021.104426 *Computers & Education*, 180, 104426 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131521003031>.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Schatke, K., Brandstätter, V., Taylor, G., & Kehr, H. M. (2014). Flow on the rocks : Motive-incentive congruence enhances flow in rock climbing. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 603–620. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2014.45.603>
- Schüler, J. (2007). Arousal of flow experience in a learning setting and its effects on exam performance and affect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 217–227. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.217>
- Schüler, J., Brandstätter, V., & Sheldon, K. M. (2013). Do implicit motives and basic psychological needs interact to predict well-being and flow? Testing a universal hypothesis and a matching hypothesis. *Motivation and Emotion*, 37, 480–495. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9317-2>
- Sen, K., Prybutok, G., & Prybutok, V. (2022). The use of digital technology for social wellbeing reduces social isolation in older adults: A systematic review, 10.1016/j.ssmph.2021.101020 *SSM - Population Health*, 17, 101020 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352827321002950>.
- Tsai, M. J., Huang, L. J., Hou, H. T., Hsu, C. Y., & Chiou, G. L. (2016). Visual behavior, flow and achievement in game-based learning. *Computers & Education*, 98, 115–129. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.011>
- Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J., & Gray, N. S. (2021). Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties, 10.1111/bjep.12475 *British Journal of Educational Psychology* n/a, Article e12475 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjep.12475>.
- Wang, S. T., & Chen, C. C. (2015). Path analysis on the factors influencing learning outcome for hospitality interns—from the flow theory perspective. *Journal of Education and Learning*, 4, 25–44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1075150>.
- Zhao, Y., Wang, A., & Sun, Y. (2020). Technological environment, virtual experience, and MOOC continuance: A stimulus–organism–response perspective. *Computers & Education*, 144, 103721. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103721>
- Zhu, M., Sari, A. R., & Lee, M. M. (2020). A comprehensive systematic review of MOOC research: Research techniques, topics, and trends from 2009 to 2019, 10.1007/s11423-020-09798-x *Educational Technology Research & Development*, 68, 1685–1710. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09798-x>.