

LE - 3EN1 -

- ÉDITO -

Les prescriptions relativement récentes de différencier – qu’elles prennent la forme d’une aide individualisée ou d’un accompagnement personnalisé –, d’accueillir les élèves tels qu’ils sont, en particulier au travers de la politique inclusive heurtent la « forme scolaire » traditionnelle qui repose en grande partie sur la conformité à un modèle.

Pourtant, nous dit Laurent Lescouarch, des pédagogues ont avancé, il y a parfois plusieurs décennies, des propositions qui rompaient avec ce format. Ils ne sont pas parvenus à essaimer au-delà d’un cercle de militants convaincus.

Des travaux de recherche récents, en psychologie sociale notamment, ont ramené la question du bien-être de l’élève sur le devant de la scène. Ce faisant, la personne est remise en lumière.

Le champ de l’orientation n’est-il pas une excellente illustration de cette préoccupation. Soutenir l’ambition des jeunes amène à s’interroger sur le rôle que joue le jeune dans ce processus complexe de construction. Qu’il soit considéré comme « agent », comme nous le disent Cindy Carrein-Lerouge et Benoît Montalan ou comme « auteur », comme le présente Laurent Lescouarch, l’élève doit être pensé comme un individu « participatif ».

Voici les angles par lesquels nous vous proposons de poursuivre ce cycle sur « Reconnaître la personne ».

Matthieu Coste-de-Bagneaux, Dominique Procureur, Jacques Sesboué



Laurent Lescouarch est Professeur des Universités en Science de l’éducation à l’Université de Caen Normandie.

1. L’école et la forme scolaire, un milieu singulier laissant peu de place à la personne : l’élève avant l’enfant ou le jeune

La place des enfants et des jeunes dans les dispositifs pédagogiques est généralement envisagée dans l’héritage de la « forme scolaire » définie par Guy Vincent comme un espace sanctuarisé coupé de la vraie vie et dans lequel s’applique des règles impersonnelles et un programme commun à l’ensemble des

élèves : « la forme scolaire qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l’écrit, entraîne la séparation de « l’écologiste » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l’ancienne relation personnelle teintée d’affektivité, ce qui crée donc historiquement une relation sociale nouvelle » (Vincent, 2012)

Cette organisation uniforme conduit à laisser peu de place aux singularités de chacun. D’une certaine manière nous

pouvons même dire que la forme scolaire « historique » s'est construite contre la personne et le sujet dans la mesure où elle cherche d'abord à normaliser, à rendre conforme et fait peu de cas des particularités et des besoins spécifiques des enfants. L'élève y est pensé comme passif et obéissant et dans ce dispositif aucune place n'est laissée à ses projets, ses envies, ses propositions. Ainsi l'injonction contemporaine de différencier, de prendre en compte les élèves tels qu'ils sont – quelles que soient leurs situations – portée par la politique inclusive apparaît constituer une rupture plus importante qu'il n'y paraît. Elle implique de dépasser la forme scolaire traditionnelle pour repenser une école dans laquelle l'élève prend une place différente. L'envisager et le reconnaître comme personne conduit à le repenser comme un sujet « acteur » voire même « auteur » (Go, 2011) dans le cadre de ses apprentissages dans la mesure où il peut être mis régulièrement en situation de construire lui-même ses itinéraires d'apprentissage et de prendre des décisions.

2. Le besoin d'être reconnu comme personne pour mieux apprendre : bien être, projet

La nécessité d'un changement de regard sur la place de l'élève peut être argumentée à travers les travaux contemporains de psychologie sociale sur la question du bien-être, notion qui peut être appréhendée à travers la définition suivante issue d'une enquête de l'OCDE: « *le bien-être des élèves renvoie au fonctionnement et aux capacités d'ordre psychologique, cognitif, social et physique dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante.* ». Le bien-être à l'école n'est pas une fin en soi – on peut se sentir bien et ne rien apprendre – mais nous pouvons postuler que des enfants en situation de « bien-être » seraient en position plus favorable pour les apprentissages. La qualité de vie des enfants dans les espaces scolaires devient donc un enjeu dans une perspective multidimensionnelle mise en

évidence par Marsollier (2019) qui distingue :

Le **bien-être physique** : santé et confort, disponibilité pour les apprentissages ;

Le **bien-être social** : sentiment d'appartenance, qualité des relations avec les pairs et les adultes ;

Le **bien-être psychologique** : satisfaction du besoin de sécurité et la satisfaction personnelle de la vie dans l'établissement ;

Le **bien-être cognitif** : sentiments de compétence et d'efficacité personnelle.

Nous pouvons remarquer que ces différentes dimensions évoquées nous renvoient aux enjeux d'une meilleure prise en compte de l'enfant comme personne dans ses besoins physiologiques mais également sociaux et psychologiques. Cela implique pour les éducateurs de réfléchir les environnements d'apprentissage qu'ils proposent aux enfants et aux jeunes, autant en terme de qualité d'environnement matériel que de registres de situations pédagogiques et de modalités d'interactions. Sur ce point, nous disposons dans notre héritage pédagogique des principes élaborés par de grandes figures qui ont structuré des pratiques de rupture en cherchant à mieux prendre en compte les besoins des enfants. Ils ont affirmé fortement cette dimension comme l'illustre particulièrement bien l'invariant n° 8 formulé par Célestin Freinet : « *Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.* ».

Se sentir reconnu, développer un sentiment d'appartenance et pouvoir être force de proposition dans un espace participatif sont donc des dimensions essentielles pour permettre de meilleures conditions d'apprentissage. Le courant des « pédagogies différentes » dans la continuité du mouvement de l'éducation nouvelle a particulièrement réfléchi les

enjeux liés à l'affirmation que « l'élève est une personne ».

3. La traduction pédagogique de cette dimension dans les établissements « innovants » contemporains

Dans le cadre de travaux recherche en sciences de l'éducation, avec les chercheurs du laboratoire CIRNEF, nous avons pu analyser différents types de pratiques contemporaines qui constituent autant de modélisation permettant de mieux prendre en compte la personne afin de proposer une approche pédagogique plus inclusive au sens large d'une école en capacité d'accueillir l'ensemble des élèves dans leurs besoins différenciés.

Par exemple, le développement de « classes flexibles » actuellement en vogue constitue une perspective intéressante. Le cadre est réglé et prévisible pour les enfants, ce qui leur permet d'être dans un milieu sécurisant et perçu comme non arbitraire. Dans ce type de classes, les enseignants utilisent des outils de régulation des comportements qui permettent de responsabiliser les enfants dans le collectif et par rapport à eux-mêmes. La posture des adultes apparaît déterminante dans la construction de cet environnement et de ce climat d'apprentissage en cherchant à se positionner dans une posture compréhensive et bienveillante par rapport aux enfants tout en étant garant du respect des règles et du travail de chacun.

Sur le plan des apprentissages scolaires, l'explicitation des objectifs des situations pour les enfants constitue un enjeu essentiel pour donner du sens aux situations et leur permettre de se projeter dans les contenus avec l'utilisation de plans de travail personnalisés. (Lescouarch, Desvages-Vasselin & Patry. A paraître). De même, la confrontation à des situations pédagogiques diversifiées et différenciées avec des alternances de

jeux, ateliers de manipulation, projets) permettent de favoriser l'engagement et l'attention. Du point de vue de l'évaluation, il apparaît également essentiel de reconnaître les réussites, de valoriser les compétences pour l'ensemble des élèves y compris les plus en difficulté qui parfois sont en progrès alors même que l'écart à la norme, lui, peut augmenter.

Dans d'autres espaces, en élémentaire ou en collège, pratiquant des pédagogies coopératives inspirées de la pédagogie Freinet (Connac, 2016), nous pouvons souligner l'importance de lieux de débats réglés (Quoi de neuf / conseil) permettant de s'engager dans un collectif, de responsabiliser les élèves dans les apprentissages par des démarches participatives. Ces moments permettent de faire émerger des projets individuels ou collectifs prenant en compte les centres d'intérêt et de favoriser de fait une personnalisation des parcours d'apprentissage : si chacun reste référé au curriculum commun, sur de nombreux aspects, des diversifications des expériences et des cheminements sont alors rendus possibles, ce qui favorise à la fois l'engagement et la différenciation (Lescouarch, 2021).

D'autre part, il s'agit dans ces approches pédagogiques d'être reconnu en tant que sujet et personne sur le plan affectif, de ne plus être dans l'anonymat d'un groupe mais membre d'une communauté d'apprentissage avec ses singularités et ses projets personnels. Reconnaître la personne n'est donc pas qu'une question relationnelle du point de vue de la recherche pédagogique, cela invite à un déplacement de regard sur les dispositifs dans leur systémique conduisant à les repenser de manière importante pour construire une autre école plus respectueuse des différences, ouverte aux projets des élèves. Les différents invariants évoqués ci-dessus constituent donc des points de repère pour les équipes pédagogiques afin d'intégrer dans leurs projets cette dimension de personnalisation des apprentissages.

Laurent Lescouarch

Références bibliographiques

Go N., (2011). L'enfant auteur : pratiques d'émancipation. Conférence d'ouverture du 50e congrès international de l'ICEM, Université Lille 3, 23 août 2011.

Connac, S. (2016). *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF éditeur.

Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : Une approche alternative des différenciations pédagogiques. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13738>

Lescouarch, L, Desvages-Vasselin, V, Patry, D (A paraître) Nouvelles pratiques de différenciation pédagogique par la flexibilisation des espaces en école élémentaire en France : objets, leviers et points de tension. *Revue Education & Formation*. Université de Mons.

Marsollier, C (2019). Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux [en ligne]. *Réseau Canopé*.

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : Débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, N° 13(1), 109-135.

loi ORE, 2018), nécessitent de réinterroger les pratiques et le vécu des lycéens et étudiants, ainsi que l'accompagnement de ces jeunes par les acteurs de l'orientation. Soucieux de comprendre les effets de ces changements sur les choix et les parcours, l'un des objectifs du projet ORLYSUP est de questionner la manière dont les jeunes normands construisent leur orientation.

Construire son orientation est un processus complexe – et souvent source d'incertitude – qui suppose de la part des jeunes d'être "agentiques", c'est-à-dire en capacité d'influer intentionnellement sur le cours de leur scolarité et ce, sur la base de données "ambiguës, interdépendantes, nombreuses et [dont la] liste n'est jamais close" (Guichard et Huteau (2006, p.93). Le concept d'agentivité est au cœur de la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP ; Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2000). La TSCOSP postule qu'un-e jeune émet des choix d'orientation à partir des intérêts scolaires et professionnels qu'il ou elle est amené-e à développer tout au long de son existence, et plus spécifiquement, de sa scolarité. Cette théorie ajoute que le développement de ces intérêts est lié, d'une part, aux croyances qu'ont les jeunes en leurs capacités à réussir dans

Soutenir l'ambition des jeunes dans leur poursuite d'études est une problématique centrale pour les établissements du secondaire et de l'enseignement supérieur normands. Les chiffres publiés par le Ministère dans le cadre du diagnostic territorial Normandie en 2022 indiquent un taux de poursuite d'études global des néo-bacheliers normands de 75,4%, inférieur au taux national (77,1%). Cet écart entre la poursuite d'études au niveau régional et national se retrouve également en Master et en Doctorat. En outre, selon l'Insee, en 2017, la population normande est la plus faiblement diplômée des régions de France métropolitaine.

C'est dans ce contexte que le projet ORLYSUP - ORientation du Lycée au SUPérieur - porté par l'Université de Rouen Normandie a émergé. Celui-ci a pour visée d'étudier le processus d'orientation du secondaire au supérieur, en réunissant, dans une même équipe, des chercheurs qui travaillent sur ces deux segments du système éducatif. En effet, si l'orientation est un sujet traité de longue date, les récents changements des politiques éducatives, marqués par des transformations majeures dans les procédures d'orientation (par exemple, la



Cindy Carrein-Lerouge
Maîtresse de Conférences en Psychologie du Travail



Benoît Montalan
Maître de Conférences en Psychologie sociale.

un domaine donné (i.e. le sentiment d'efficacité personnelle ou SEP ; Bandura, 1977) et, d'autre part, aux croyances concernant les résultats auxquels ils et elles peuvent s'attendre à l'issue d'activités réalisées dans ce domaine (i.e. les attentes de résultats ; Lent et al., 1994). Ainsi, avoir un SEP élevé dans un domaine spécifique et des attentes de résultats positives en cas de réussite dans ce même domaine (par exemple, une reconnaissance sociale, des retombées matérielles, une fierté personnelle) seraient propices au développement d'un intérêt pour ce dernier.

Le SEP renvoie aux « jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés » (Bandura, 1986, p.391, cité par Lent, 2008, p. 58). Il se construit et se modifie à partir de quatre sources constituant les expériences d'apprentissage :

- La performance réalisée lors de l'accomplissement d'une activité dans un domaine donné (appelée expérience active de maîtrise) va influencer ce que le ou la jeune se pense capable de faire à l'avenir dans ce même domaine. Il s'agit de la source la plus influente du SEP. Par exemple, un-e jeune qui obtient de bonnes notes dans une discipline spécifique se sentira capable de réussir à l'avenir dans cette même discipline.
- L'expérience vicariante renvoie à l'expérience que va acquérir le ou la jeune en observant ses pairs réaliser une activité particulière. Pour juger de ses capacités, il ou elle ne se base pas exclusivement sur ses propres expériences mais également sur ce qu'il ou elle apprend en observant le comportement d'autrui et les résultats que celui-ci obtient. Observer un pair réussir dans une activité donnée augmente le SEP

en rassurant le ou la jeune sur ses propres capacités (le voir échouer peut à l'inverse faire douter). Par exemple, observer un-e ami-e réussir ses études dans telle ou telle formation peut amener un-e jeune à se sentir capable de réussir dans cette même formation.

- La persuasion verbale ou sociale correspond aux feedbacks – positifs ou négatifs – qu'un-e jeune est susceptible de recevoir de la part de son entourage du ou de la jeune dans le cadre d'une activité particulière. Ces feedbacks vont influencer la vision qu'il ou elle a de ses propres capacités selon leur nature et leur source (parents, amis, enseignants, etc.). Un feedback positif (par exemple, des encouragements) émanant d'un ou d'une enseignante aura, par exemple, tendance à augmenter le SEP du ou de la jeune dans la discipline concernée.
- Les états physiologiques et émotionnels renvoient à l'état émotionnel généré par l'accomplissement d'une activité donnée. Plus le ou la jeune ressent des émotions négatives vis-à-vis de l'activité à réaliser, plus il ou elle va douter de sa capacité à réussir. Le SEP d'un-e jeune à l'égard d'une discipline donnée sera d'autant plus faible que celui ou celle-ci ressent, par exemple, de l'anxiété lors de la réalisation d'une activité afférente.

Couplé aux attentes de résultats, le SEP est donc une source majeure du développement des intérêts scolaires et professionnels des jeunes. Autrement dit, l'intérêt pour un domaine précis aura une plus grande probabilité de se développer et de perdurer si le ou la jeune se sent compétent-e et s'il ou elle considère que s'y engager aura des conséquences positives. L'intérêt ainsi développé va en outre conduire à se fixer des buts – se

traduisant dans ses choix d'orientation. Ces buts auront pour effet de soutenir ou d'accroître son implication dans les domaines d'intérêts investis et lui permettront de persévérer. S'il ou elle parvient à atteindre les buts fixés, ses expériences d'apprentissages seront enrichies et renforceront alors son SEP et ses attentes de résultats. A l'inverse, si le ou la jeune rencontre différents échecs, il ou elle verra son sentiment d'efficacité diminuer et les résultats attendus seront sous-estimés. Il est alors fort probable qu'il ou elle se désintéresse, voire se désengage, du domaine investi et repense ses buts (par exemple, ne plus envisager d'études post-bac ou envisager une réorientation).

Si les choix d'orientation des jeunes découlent d'intérêts développés au regard de leur SEP et de leurs attentes de résultats, il n'en demeure pas moins que ceux-ci ne sont pas indépendants de l'environnement dans lequel les jeunes évoluent. La TSCOSP postule en effet l'existence d'une influence environnementale sur les choix d'orientation. Deux types d'influences environnementales sont à distinguer en fonction du moment où elles interviennent. D'une part, les influences environnementales distales sont considérées comme les influences les plus anciennes, les plus lointaines des choix d'orientation. Ces influences vont participer à la formation des premières expériences d'apprentissage et donc contribuer à façonner le SEP et les attentes de résultats, et en conséquence les intérêts. Elles renvoient aux opportunités offertes par le contexte de l'enfant et par ses caractéristiques propres (état de santé, genre, dispositions, etc.). Plus les opportunités sont nombreuses et diversifiées, plus il ou elle aura l'occasion d'expérimenter et de se découvrir des capacités dans des domaines variés. D'autre part, les influences environnementales proximales sont considérées comme les influences les plus proches des choix d'orientation. En effet, lorsque le ou la jeune doit faire un choix d'orientation, il ou elle tend à le

faire en fonction des buts qu'il ou elle s'est fixés – et *a priori* de ses intérêts. Toutefois, différents éléments extérieurs peuvent le ou la contraindre à envisager d'autres buts – sans pour autant modifier ses intérêts initiaux. Il peut s'agir de contraintes économiques, matérielles, géographiques mais également de contraintes sociales. Par exemple, l'élève peut s'en remettre au choix parental pour choisir son orientation, même si ce choix n'est pas celui le plus à même de correspondre à ses intérêts et aux buts qu'il ou elle s'est fixés. Ces influences proximales peuvent également agir indirectement sur les choix d'orientation en facilitant ou en freinant le ou la jeune dans l'accomplissement de ses buts. Dans ces deux cas, les influences environnementales proximales participent à développer ou à diminuer l'agentivité des élèves.

En conclusion, la TSCOSP permet de mettre en lumière la complexité du processus d'orientation en pointant le rôle du ou de la jeune – via son agentivité et les différents mécanismes qui s'y rattachent – mais aussi celui des influences environnementales auxquelles il ou elle peut être soumis-e. Cette théorie offre ainsi un cadre conceptuel adéquat pour concevoir et appréhender les dispositifs d'accompagnement à l'orientation, en questionner l'efficacité et s'interroger sur les réelles opportunités qu'ont les jeunes de devenir des agents pleinement investis dans leur orientation. À terme, les résultats du projet ORLYSUP seront diffusés à l'ensemble des professionnels de l'éducation du territoire normand mobilisés sur la question de l'orientation.

Benoît Montalan, Maître de conférences en psychologie sociale, Responsable du Master "Psychologie du Travail et Ingénierie PsychoSociale" (PTIPS), Président du jury Master "Psychologie"

Cindy Carrein-Lerouge, Maîtresse de conférences en psychologie du travail, Vice-Présidente de l'Université Rouen Normandie en charge de l'orientation et de l'accompagnement à la réussite étudiante



Inscriptions à partir du 3 janvier 2024.

Le comité de rédaction du 3 en 1.

École et intelligence artificielle : je t'aime, moi non plus?

NANTES (ENSA) Vendredi 22, samedi 23 et dimanche 24 mars 2024

VENDREDI

13h Accueil
14h Visite culturelle
16h Ouverture du colloque
16h 30 Séances plénières

- Conférence
- Conférence

Soirée libre

SAMEDI

9h Séances plénières

- Conférence
- Table ronde
- Conférence

12h 30 Pause déjeuner
14h Travail en ateliers
19h 30 Diner de gala

DIMANCHE

9h Séances plénières

- Table ronde
- Conférence

12h 00 Clôture du colloque

La première fois qu'un étudiant a rendu une copie produite par ChatGPT lors d'un partielle universitaire, de fortes inquiétudes se sont manifestées, allant parfois jusqu'au souhait d'interdiction. Or, il s'agissait simplement de la face émergée d'un iceberg, beaucoup plus complexe qu'une simple triche à un examen. Les innovations technologiques majeures ont toutes bouleversé l'école dans ses méthodes et même parfois ses objectifs, mais elle s'est toujours adaptée. Celle du numérique avec ses algorithmes, ses réseaux sociaux, et bien sûr son intelligence artificielle constitue-t-elle simplement une innovation de plus ? Il n'est pas possible de répondre aujourd'hui à cette question mais il est certain que la rapidité de cette évolution est inédite et pose un défi d'adaptation d'ampleur à notre système éducatif.

Pour relever ce défi, notre colloque propose un débat sur cinq sujets majeurs d'adaptation.

Comment donner une culture scientifique de base à tous les acteurs de l'éducation pour qu'ils comprennent la nature de l'intelligence artificielle, qu'ils ne l'interprètent pas comme de la magie, qu'ils surmontent leurs appréhensions, qu'ils trouvent des utilisations pertinentes pour enseigner et pour apprendre ?

L'intelligence artificielle n'est pas née avec ChatGPT, elle est d'ores et déjà utilisée dans d'autres métiers que les nôtres. Comment s'inspirer de leurs travaux, de leurs innovations professionnelles, de l'évolution de leurs métiers ? Comment former nos élèves et étudiants aux nouvelles compétences qu'exigeront ces évolutions dans de nombreux métiers ?

Ces technologies permettent des simulations de la réalité de plus en plus indétectables. Comment y préparer nos jeunes ? Comment leur donner les moyens de distinguer le réel du virtuel, de distinguer une information vérifiée d'une « fake news » ?

Comment réfléchir ensemble à l'éthique des utilisations et surtout à la protection des données personnelles, notamment dans le cas des réseaux sociaux ?

Comment utiliser la richesse potentielle de ces technologies dans nos pratiques pédagogiques et didactiques ? L'intelligence artificielle permettra sans doute une meilleure adaptation des méthodes d'apprentissage à chaque élève. Mais comment garder un équilibre entre cette individualisation et l'apprentissage collectif et surtout l'éducation collective ?

Catherine MOISAN
Présidente du Conseil scientifique