

Enseigner pour apprendre.

Une expérimentation pédagogique à l'E2C

Jean-Pierre Decroix¹
Ecole de la deuxième chance Grand Lille
Lucie Petit²
Université de Lille

Selon l'article L. 313-7 du code de l'éducation, les décrocheurs sont définis comme des jeunes « *qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation, et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire* ». En d'autres termes, ils n'ont obtenu ni le baccalauréat, ni un des diplômes professionnels de niveau V ou de niveau IV, et sont donc sortis des rangs de l'Education Nationale avant d'avoir complété un parcours scolaire secondaire complet. En 2016, on en recensait 98 000, et si ce résultat correspond désormais à la moyenne européenne (9.3%)³, il n'en reste pas moins qu'il sera plus difficile pour ces jeunes de trouver un emploi. À ce titre le décrochage demeure un enjeu social de taille.

Au-delà de la définition précise de ce que revêt le décrochage, c'est aussi l'établissement de listes précises qui pose problème (Afsa, 2013). En effet, Bernard et Michaut (2016, p. 100) ont établi qu'environ 40 % des décrocheurs sur les listes du SIEI⁴ de l'Académie de Créteil n'en étaient pas. Ces précautions prises, les nombreuses recherches sur cette population permettent d'établir un profil type basé sur des analyses socio-démographiques : des garçons, ayant redoublé une fois, dont les parents sont ouvriers, faisant partie d'une fratrie de deux ou trois. Au-delà de ces données, les climats familiaux et scolaires, le genre, l'établissement et la zone où il est situé impactent eux aussi le décrochage, ce dans une moindre mesure (Zaffran et Vollet, 2016). Par ailleurs, ces décrocheurs font état d'un rapport à l'école difficile, rapport qui engendre très tôt de nombreuses difficultés face aux apprentissages (Bernard et Michaut, 2016). Ces deux auteurs pointent l'ennui, le peu d'intérêt que suscitent les cours, des difficultés d'apprentissage non traitées ou non entendues, ce, dans une relation aux enseignants perçue comme dégradée. Cela implique de ne pas reproduire dans les dispositifs de « rattachage » le format scolaire connu de ces élèves. (Zaffran et Vollet, 2016).

L'Ecole de la deuxième chance (E2C) est un des dispositifs de réinsertion, identifié comme tel et régulièrement cité⁵. Notre communication s'intéresse aux pratiques pédagogiques dites innovantes à destination des jeunes en décrochage dans une de ces écoles du Nord de la France. Celle expérimentée change la position des stagiaires et interroge la place du

¹ Chargé de Projet Recherche & Développement ; jp.decroix@e2c-grandlille.fr

² Maître de conférences en sciences de l'éducation ; lucie.petit@univ-lille.fr

³ <http://www.gouvernement.fr/ce-qu-il-faut-savoir-sur-le-decrochage-scolaire>

⁴ Système interministériel d'échange d'informations

⁵ Patriat, F. et Requie, J.-C. (2015). *Les Écoles de la deuxième chance : donner aux jeunes décrocheurs les moyens de réussir*. Rapport d'information n° 160 du Sénat ; Stéphane Carcillo, S. ; Huillery, E. ; L'Horty, Y. (2017). Prévenir la pauvreté par l'emploi, l'éducation et la mobilité. *Note d'analyse*, n°40, Conseil d'analyse économique ; Pisani-Ferry, J. (2017). *Grand Plan d'Investissement 2018-2022*. Rapport au Premier ministre ; Borello, J.-M. (2018), *Donnons-nous les moyens de l'inclusion*, Rapport sur l'inclusion par l'emploi, la formation et l'accompagnement, remis à la ministre du Travail le 16 janvier 2018.

formateur, déplacé vers un entre-deux parfois difficile à appréhender car ce n'est plus le formateur qui dispense le savoir.

Dans ce texte, il s'agit de comprendre comment les interactions verbales entre formateurs-E2C et stagiaires développent ou dégradent le climat motivationnel (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006), au cours d'une expérimentation pédagogique dite innovante. Pour cela, nous mobilisons deux approches : l'ergonomie des activités de l'enseignant (Rogalski, 2007) et la didactique professionnelle centrée, ici, sur l'activité enseignante (Vinatier, 2013). Dans un premier temps, nous fournirons des éléments de contexte, puis nous exposerons le cadre conceptuel. Après la description de la démarche méthodologique nous indiquerons quelques résultats.

I. Expérimentation d'une pédagogie innovante à l'E2C Grand Lille

L'école de la deuxième est issue des principes du Livre Blanc *Enseigner et Apprendre - Vers la société cognitive*, présenté, en 1995, par E. Cresson, alors Commissaire Européen de l'Education. La première école ouvre ses portes à Marseille en 1997. Dix ans plus tard, une loi vient encadrer le dispositif (Article L.214-14 du Code de l'Education), et un décret fournit les conditions de labellisation des E2C selon un cahier des charges précis. En France, chaque année sont accueillis environ 15 000 jeunes répartis dans les 46 écoles du réseau E2C, comprenant 124 sites disséminés sur l'ensemble du territoire. Ces décrocheurs âgés de 18 à 25 ans, sans aucun diplôme, y entrent après un entretien de motivation. A la fin de leur parcours, une attestation de compétences acquises est délivrée. En 2017, les résultats affichaient 61% de sorties positives⁶.

1.1 L'E2C Armentières

En 2007, l'E2C Grand Lille, structure associative adossée à la Chambre de Commerce et d'Industrie, ouvre à Roubaix. Trois autres sites, ouverts en 2010 et 2011, composent cette école : Lille qui accueillent environ 200 stagiaires par an, Armentières et Saint-Omer qui en reçoivent respectivement une centaine.

A l'E2C d'Armentières, site de l'expérimentation pédagogique, le parcours se déroule sur neuf mois au cours desquels, le projet professionnel du stagiaire se construit aux travers de stages en entreprise et d'ateliers (remise à niveau en français, mathématiques, informatique, et socialisation) animés par des formateurs possédant *a minima* une licence, souvent en Sciences de l'éducation. Les stagiaires ont en moyenne 20 ans, et se présentent sur prescription, le plus souvent, de la Mission Locale, bien que récemment les candidatures spontanées se multiplient : 79 % d'entre eux ont un niveau Infra V, et 80 % n'ont aucune expérience professionnelle.

Si les motifs du décrochage des stagiaires accueillis sont multiples (échec aux examens, arrêt prématuré de la scolarité, orientation erronée, accident de vie, etc.), le seul point commun identifiable est l'échec scolaire, ce qui motive la recherche d'autres façons d'envisager les face-à-face. Zaffran et Vollet, (2016) rappellent que « *Ce processus (de raccrochage) réclame que les traits du système scolaire ne se transposent pas au dispositif pour ne pas revivre ce qui a été vécu à l'école.* » (p. 116).

⁶ <http://www.c2rp.fr/actualites/bilan-2017-des-ecole-de-la-deuxieme-chance-61-de-sorties-positives>, consulté le 22 avril 2018. Une sortie positive correspond à une sortie conduisant à l'obtention d'un Contrat à durée indéterminée (CDI), d'un contrat à durée déterminée (CDD) de plus d'un mois, ou à une entrée en formation professionnelle.

1.2 Le dispositif *Enseigner pour apprendre*

Dans cette perspective, les séances de remise à niveau sont envisagées comme un moyen au service d'un projet professionnel. Il serait, pourtant, illusoire de croire que l'on puisse reprendre avec succès un parcours scolaire de plus d'une dizaine d'années au cours des neuf mois maximum que dure le parcours du stagiaire. Le temps consacré⁷ à la remise à niveau est destiné à générer une certaine reprise de confiance, à impulser une transformation de la relation au savoir, à déconstruire des représentations face à un sentiment de difficulté, d'incompétence acquise.

Une séance de logique dont les explications du formateur, sans doute trop longues, n'ont pas abouti, et durant laquelle l'explication en quatre lignes d'une stagiaire a été significativement plus efficace, nous a amenés à rechercher puis à découvrir une méthode⁸ pédagogique appelée *Enseigner pour apprendre* (*Lernen durch Lehren*)⁹. Utilisée en Allemagne depuis plus de 35 années, principalement dans l'apprentissage des langues étrangères, elle a été développée par Jean-Pol Martin (2004, 1994). Celui-ci a théorisé cette approche au travers d'un cadre anthropologique élargi (Maslow 1954 ; Csikszentmihalyi, 1997) : à gros traits, le besoin d'agir, et de contrôler son environnement, impliquent le traitement de l'information, par le biais d'une situation de communication authentique, et initient l'acte d'apprendre (pour enseigner).

Lointain héritier de l'enseignement mutuel (Querrien, 2009 ; Jouan, 2015), *Enseigner pour apprendre* consiste à donner à un apprenant la tâche d'enseigner à ses pairs. C'est ainsi que, depuis 2016 sur le site d'Armentières, une expérimentation de ce dispositif est menée ; nous en sommes à trois séances, soit 45 heures impliquant, pour le premier essai la totalité des 24 stagiaires de l'école, puis une promotion de 15, enfin une dernière de 12 stagiaires.

Lors de cette expérimentation, notre objectif visait l'évolution, même légère, du rapport à l'apprentissage des décrocheurs qui passent de sujets nécessitant de l'aide pour apprendre (étayage souvent important) à sujets capables d'aider un pair sur des matières scolaires. De décrocheurs démotivés face aux difficultés et aux échecs, ils deviennent, le temps du dispositif, ceux qui transmettent des connaissances.

Dans un premier temps, les notions choisies par les jeunes sont travaillées en petits groupes avec comme but d'expliquer aux autres stagiaires ce qu'ils ont récemment appris. Nous avons choisi d'organiser les séances de préparation des cours au sein de l'école, alors que dans sa version originale, il est préconisé que les apprenants fassent leurs recherches et créent leurs supports chez eux. Ensuite, les stagiaires-formateurs déploient leurs supports et entament le cours ; les stagiaires-apprenants¹⁰ écoutent et posent des questions sur les points qui restent incompris. Une évaluation est préparée par le premier groupe, non pas pour vérifier les acquis, mais pour favoriser l'entraide entre les deux groupes grâce au déplacement du *Groupe-formateurs* pour aller aider ceux qui ont des difficultés. Dans cette situation, le

⁷ Environ 7h30 réparties sur la semaine.

⁸ Au terme « méthode », nous préférons retenir le mot dispositif : le premier renvoie à des procédures, un programme très balisé, alors que celui de dispositif laisse entrevoir un processus, une modification dans l'usage. Cela permet aussi de distinguer le « dispositif voulu » et le « dispositif activé », permettant d'élucider les relations entre le travail réel et le travail prescrit, entre ce qui est perçu et ce qui est réalisé, par chacun des usagers au regard des accords, désaccords, détournements, refus, évitements qu'ils déploient face au dispositif. (Leclercq, Petit, 2015).

⁹ *Lernen durch Lehren* (LDL) a été traduit par « apprendre en enseignant », ou encore « enseigner pour apprendre », dernière expression que nous utiliserons dans ce texte.

¹⁰ Dorénavant, nous les nommerons Groupe-formateurs et Groupe-apprenants.

formateur-E2C est là pour encourager et susciter l'interaction entre *Groupe-formateurs* et *Groupe-apprenants*.

Si nous replaçons le dispositif *Enseigner pour apprendre* dans la modélisation d'une situation d'enseignement-apprentissage proposé par le triangle pédagogique (Houssaye, 1988, p. 15), les trois pôles distinguant le formateur, les apprenants et le savoir, semblent peu appropriés. Un quatrième pôle, celui du médiateur (Poisson, 2010), doit être introduit. Ce faisant, la « proximité » entre le *Groupe-apprenants* et le *Groupe-formateurs* recherchée par le dispositif *Enseigner pour apprendre*, pourrait exclure le savoir comme le médiateur.

Dans cette situation, il faut envisager un savoir en construction autorisant l'erreur, l'imprécision, les non-dits, et participant à un mouvement de va-et-vient entre questions potentielles du *Groupe-apprenants* et guidage du *Groupe-formateurs*. Quant au médiateur (formateur-E2C), il est amené à endosser et (ap)prendre une posture¹¹ située dans un entre deux, conséquence de la dévolution (G. Brousseau (1997), c'est-à-dire de l'« acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (p. 41). Dès lors, il doit accepter de ne plus transmettre, et en même temps, d'aider les apprenants : faciliter et encourager les interactions verbales entre stagiaires sans reprendre la main sur la situation de formation-apprentissage. En cela, *Enseigner pour apprendre* modifie le contrat qui lie normalement formateur-E2C et apprenants.

II. Interactions verbales et climat motivationnel

Nous nous intéressons plus spécifiquement aux interactions verbales pouvant avoir un impact sur le climat motivationnel d'une séance d'*Enseigner pour apprendre*. Pour cela, nous avons choisi de nous inscrire dans deux approches :

- L'ergonomie des activités de l'enseignant (Rogalski, 2007). Dans cette approche, l'activité de l'enseignant ou du formateur consiste à gérer un environnement dynamique spécifique qui évolue indépendamment de ce que fait le professionnel. Cela requiert une régulation permanente et en temps réel de l'action : il doit veiller à l'atteinte de ses buts, au rapport des apprenants à ce qui est dispensé, à la dynamique propre de ces derniers et à l'évolution de la situation.
- La didactique professionnelle qui repose sur « le postulat selon lequel l'activité humaine est organisée, sous la forme d'un couplage entre le sujet agissant [...] et la situation qui lui fournit à la fois des ressources et des contraintes » (Vinatier, 2013, p. 29).

Par conséquent, nous analyserons l'activité enseignante (ici les formateurs-E2C) à travers les interactions verbales au cours du couplage sujet agissant-situation. C'est pour cette raison que nous utilisons plus spécifiquement le modèle É.P.R. (fig. 1) élaboré par Vinatier (*ibid.*). Il indique les tensions dans les interactions scolaires, tensions qui portent des enjeux épistémiques (le savoir en jeu), pragmatiques (la conduite de la séance) ou relationnels (les relations entre les interlocuteurs de la situation). Selon le moment, un enjeu peut, au détriment des deux autres, être plus ou moins important, et donc modifier la situation. Dès lors, ce modèle est un bon analyseur des situations d'enseignement ou de formation du point de vue des activités langagières.

¹¹ Le terme « posture », du latin *ponere*, pondre, renvoie à poser, déposer : « adopter une posture c'est adopter une manière de se poser dans une situation donnée, c'est choisir des attitudes et emprunter une position dans une situation particulière. » (Beauvais, 2008, p. 130).

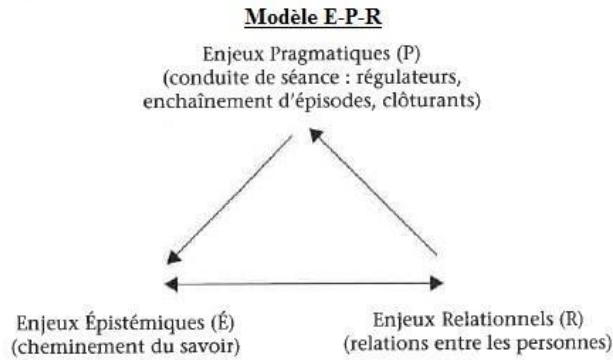


Figure 1 : le modèle É.P.R. (Vinatier, 2013, p. 79)

Selon cet auteur qui reprend les théories de Goffman¹² (1974), ces enjeux peuvent se montrer menaçants (ou non) pour la place (l'espace d'action en tant que territoire de l'autre) ou la face (l'image des interactants). Prendre en considération ce modèle ne peut se faire sans ajouter les trois axes sur lesquels se placent toutes relations interpersonnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Un premier axe vertical se réfère à la position des uns et des autres en termes de pouvoir et/ou d'autorité ; un autre axe horizontal distingue la proximité ou la distance recherchée dans la relation, et enfin le troisième axe relationnel est le lieu où les échanges se construisent en termes de conflits ou de consensus. Prendre en compte ces dimensions dans le modèle É.P.R. aide à élucider les interactions dans les situations scolaires ou de formation. Notre hypothèse est que ces interactions viennent modifier le climat motivationnel de la situation au sein de laquelle elles s'établissent car elles ont un impact sur les représentations que construit un sujet sur lui et la situation (Carré, 2009).

Pour évoquer le climat motivationnel, on s'appuie sur la note de synthèse de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006). Avec eux, on entend par climat motivationnel « [...] *l'environnement psychologique de la classe, qui concerne les buts et motivations de l'élève (Ames, 1992a).* » (*ibid.* p. 149). Il est instauré d'une part, par la définition de la tâche à accomplir et le but à atteindre, et d'autre part, par l'ensemble des comportements, activités, interactions, feedbacks, déterminé par ce que fait et dit l'enseignant au sein de sa classe. Dans leur revue de littérature, les trois auteurs recensent deux théories majeures : « *la théorie des buts d'accomplissement (Elliot & Dweck, 2005) pour environ 80 % des publications et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) pour le reste.* » (p. 149-150). La première théorie nous intéresse plus particulièrement.

En ce qui concerne les apprentissages, la théorie des buts d'accomplissement distinguent deux types de but : le but de performance, pour lequel la centration est portée sur le résultat et où le sujet cherche à obtenir une forme de reconnaissance sociale, et le but de maîtrise pour lequel, le sujet cherche avant tout à comprendre (à maîtriser une notion par exemple).

La manière dont l'enseignant ou le formateur formule les consignes de travail a une incidence sur le climat motivationnel, et par conséquent sur la motivation (engagement), et sur la volition (persistance) des apprenants. Soit l'apprenant évitera les tâches qui visent un but de performance (de compétition) de façon à prévenir la comparaison sociale, et afin de

¹² - FTA (*Face threatening acts*) et FFA (*Face flattering acts*) : les « *Face threatening act* » (FTA) représentent des interactions menaçantes soit pour le territoire de l'autre, son « espace d'action », soit pour son image. Inversement, les « *Face flattering act* » (FFA) sont, eux, non menaçants.

protéger l'image de soi ; soit, il montrera davantage de persistance face aux difficultés rencontrées pour une tâche liée à un but de maîtrise. Fenouillet (2016) explique ce phénomène en ces termes :

« Lorsque l'individu est orienté vers un but d'apprentissage, le risque de résignation face à l'échec est quasi inexistant. Dans ce cas de figure, l'individu cherche avant tout à apprendre et donc à maîtriser l'activité. L'échec n'est pas ressenti comme lié à un manque de compétence irrémédiable mais, plus généralement, il est vu comme la marque d'une déficience stratégique ou d'un effort insuffisant ; autant de causes instables que l'individu va chercher à modifier dans ses tentatives ultérieures. » (p. 131).

Ainsi, afin d'instaurer un climat motivationnel, l'orientation de la tâche devrait faire prévaloir le but de maîtrise (ou de compréhension) parce qu'il transforme la notion d'échec ou de réussite, et par conséquent l'implication des apprenants.

Certains chercheurs ont essayé de déterminer les éléments favorables à un climat motivationnel en classe, qu'il soit de maîtrise ou de compétition. L'acronyme TARGET¹³ (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 151), qui nous intéresse particulièrement, récapitule les variables sur lesquelles peut jouer l'enseignant ou le formateur :

- **T**âche (**T**), il s'agit d'en considérer la nature et la structure. Les éléments modifiables par le formateur concernent les incitateurs, le type d'exercices requis, la nécessité de préciser les objectifs, et de mettre en avant le plaisir d'apprendre. Le climat de maîtrise s'obtient en offrant un choix entre différentes tâches (en considérant que les apprenants sont eux-mêmes différents, et qu'ils ne sont pas tous capables de réaliser les mêmes tâches).
- **A**utorité (**A**), concerne la délégation des responsabilités et la participation des apprenants dans les décisions. Plus concrètement, il s'agit d'offrir un choix d'objets d'apprentissage, mais de laisser en même temps le choix des moyens pour y parvenir.
- **R**econnaissance (**R**), regroupe l'ensemble des feedbacks positifs de la part du formateur ou des pairs. Pour obtenir un climat de maîtrise le formateur peut reconnaître et faire reconnaître les progrès, les efforts en insistant sur le fait que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage.
- **G**roupe (**G**), concerne la fréquence des regroupements et les difficultés relatives aux travaux de groupe. Un climat favorable encouragerait le regroupement d'apprenants de différents niveaux, pour susciter l'entraide et la collaboration.
- **E**valuation (**E**), porte sur le type d'évaluation fondée sur le résultat (but de performance) ou le cheminement (but de maîtrise). Un climat motivationnel porteur devrait éviter le premier type.
- **T**emps (**T**), il s'agit de la gestion du temps dont la flexibilité doit permettre un réajustement selon les besoins de chacun pour éviter toute forme de pression.

Jouer sur ces variables permet de privilégier un climat motivationnel adapté au public et au but visé. Son instauration s'inscrit donc dans une dynamique d'interactions principalement langagières entre l'enseignant ou le formateur et les apprenants.

¹³ Développé par « [...] C. Ames qui s'est appuyée sur les variables utilisées par J. L. Epstein (1988) pour organiser les interactions en classe. » (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 151).

III. Impact du dispositif *Enseigner pour apprendre* sur le climat motivationnel

Nous nous intéressons spécifiquement à l'activité du formateur-E2C au cours des séances d'*Enseigner pour apprendre*, en nous focalisant sur les interactions langagières et leur influence sur le climat motivationnel. C'est donc, à partir de cette entrée que s'est effectuée notre enquête.

1.1 La démarche d'investigation

Le recueil des données s'inscrit dans une démarche qualitative, et pour cela, nous avons choisi d'observer la première séance d'*Enseigner pour apprendre* : 8 groupes de trois stagiaires¹⁴ répartis en quatre salles, soit un *Groupe-formateurs*, un *Groupe-apprenants* et un formateur-E2C par salle. Nous nous sommes intéressés aux trois formateurs-E2C (en temps normal, ils animent les sessions de remise à niveau) et au chargé de socialisation qui ont chacun accepté d'animer une séance de cette expérimentation pédagogique.

Dans la lignée des méthodes d'analyse du travail en ergonomie, nous avons filmé les séances pour conserver une trace objective de ces observations, et obtenu cinq films exploitables dont trois ont été retranscrits. Parmi ces retranscriptions, deux ont fait l'objet d'une analyse. Nous y avons sélectionné trois moments saillants qui concernent :

- Deux interventions du formateur E2C : dans un cas, il ne laisse pas le temps aux membres du *Groupe-apprenants* de répondre ; dans l'autre, ses questions visent exclusivement la justification d'une notion.
- Le traitement de l'erreur
- La limite explicative, c'est-à-dire quand le *Groupe-formateurs* ne parvient pas à expliquer au *Groupe-apprenants*

Ces passages indiquent toute la difficulté pour le formateur-E2C d'adopter une posture de laisser faire, sans reprendre, quand elle ne le satisfait pas, l'explication des notions travaillées en groupe par les stagiaires depuis plusieurs séances. Pour analyser nos données, nous avons :

- Recherché le nombre d'unités d'interactions langagières, puis identifier le locuteur et le destinataire de chaque unité pour déterminer la répartition de la parole ;
- Utilisé le modèle É.P.R. (Vinatier, 2013) pour déterminer l'orientation des échanges au regard des axes des relations interpersonnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1992)
- Mis en lien le modèle É.P.R. et certaines variables du TARGET (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

Malgré ses limites, notre démarche cible certaines observables liées à la dégradation ou au développement du climat motivationnel au cours de la dynamique interactionnelle, notamment lors les interventions verbales du formateur.

1.2 Une dynamique interactionnelle au sein du dispositif *Enseigner pour apprendre*

Nous allons nous appuyer sur deux extraits des films réalisés dont l'action se déroule après le cours du *Groupe-formateurs*.

Dans le **premier extrait**, un cours sur les opérations relatives aux fractions (addition, soustraction, multiplication, division, et simplification) vient d'être dispensé : il n'a duré que quelques minutes, et le *Groupe-apprenants* n'a pas de questions à poser. Devant cette situation

¹⁴ Soit la totalité des stagiaires présents à cette époque.

(le *Groupe-apprenants* prétend avoir compris), le formateur-E2C joue spontanément le rôle de celui qui n'a pas compris, conduisant le *Groupe-formateurs* à gérer cette intervention imprévue.

- 85 F-E2C : Euh, moi y a des petites choses que, je suis désolé, c'est super que Jérémy et Valentin ont tout compris mais moi il y a des petites choses que j'ai pas compris.
G-F : Comme quoi ?
F-E2C : Si je peux me permettre... ? Ben vous dites euh, vous dites... il faut par exemple euh, avec euh, 2 tiers moins 5 sixièmes pour la soustraction...euh, il faut multiplier euh, par 6 euh, deux tiers,
- 90 euh en haut et en bas, donc ça j'ai compris, c'est parce que en fait, comme ça en fait on a euh, une fraction qui reste... qui reste...
G-F : On met tout sur le même nombre.
F-E2C : ah qui reste égale à...?
G-F : Il faut que les fractions soit égales entre elles.
- 95 F-E2C : AF d'accord il faut mettre les fractions... Ben c'est ça que vous aviez pas expliqué et donc j'ai pas compris. D'accord. Donc en fait pour faire une addition ou une soustraction...
G-F : Une soustraction il faut à chaque fois multiplier par le même nombre. Le dénominateur et le numérateur.
F-E2C : Alors ça j'ai compris c'est pour avoir une fraction qui est identique mais pourquoi il faut faire ça
- 100 pour le calcul ?
G-F : Bah sinon comme ça c'est impossible de la calculer.
F-E2C : Mais pourquoi c'est impossible à calculer deux tiers moins cinq sixième ?
G-F : Bah c'est pas possible parce que on va pas avoir le bon... On va avoir euh... 3 sur 3... donc c'est pas bon.
- 105 G-A : Hum
G-F : Deux tiers moins cinq sixièmes, ça fait pas...
F-E2C : mais en fait... Parce que y a une raison pour laquelle vous mettez euh... vous multipliez deux tiers ; le 2 par six et le 3 par six, et de l'autre côté vous avez multiplié euh, le cinq sixième, le cinq par trois et le six par trois... Y a bien une raison pour laquelle vous faites ça ?
- 110 G-F : Ben c'est pour avoir le même euh...
F-E2C : Le même ?
G-F : Le même dénominateur. Pour pouvoir calculer sinon c'est pas possible.
F-E2C : Ah d'accord. Il faut le... il faut le même...
- 115 G-F : Dénominateur pour pouvoir le calculer.
F-E2C : Ah ok, ok.
G-F : Sinon c'est impossible
F-E2C : Ok.

On dénombre un total de 27 interventions, 15 proviennent du formateur-E2C (250 mots), 11 du *Groupe-formateurs* (102 mots) et 1 du *Groupe-apprenants*. Selon le modèle ÉPR, la plupart des prises de parole sont orientées directement vers des enjeux de savoir (23), 4 peuvent être considérées comme liées aux enjeux relationnels. Cette répartition indique que l'enjeu se

place sur le savoir à acquérir, et non pas sur les progrès ou les efforts déployés par le *Groupe-formateurs* pour tenter de partager ce savoir. En cela, aucune des interactions liées à l'enjeu relationnel ne vient soutenir, le travail effectué.

Chaque prise de parole du formateur-E2C semble chercher à évaluer l'autre, ce qui ne valorise pas immédiatement celui qui répond. En effet, la formulation de la réponse est difficile dans un premier temps ; la forme interrogative oblige une réponse (« *Si je peux me permettre... ?* ») ou demande des justifications (« *[...] mais pourquoi il faut faire ça pour le calcul ?* », « *Mais pourquoi c'est impossible à calculer deux tiers moins cinq sixième ?* », puis « *Y a bien une raison pour laquelle vous faites ça ?* », ou « *ah qui reste égale à... ?* », ou encore « *le même ?* »), ce qui renforce le pouvoir de celui qui pose la question. Si le modèle É.P.R. permet d'identifier un enjeu clairement épistémique, les apports de Kerbrat-Orecchioni nous laissent entrevoir un axe vertical lié au pouvoir.

Dans ce contexte interactionnel, les demandes de justification replacent le formateur-E2C en posture d'enseigner, par un jeu de questions, la règle qui permet d'additionner ou de soustraire les fractions les fractions. À ce titre, c'est l'image du *Groupe-formateurs* qui est affectée par la variable autorité (**A** de TARGET) utilisée par le formateur-E2C pour réendosser son rôle initial, et la variable reconnaissance (**R** de TARGET) mise à mal, car on ne propose pas de feedbacks positifs, d'acceptation de l'erreur, et de mise en avant des progrès. Nous avons ici les indices d'une dégradation du climat motivationnel générée par la demande de justification, des preuves en quelque sorte du savoir récemment acquis, donc non stabilisé.

Cela peut s'expliquer, sans doute, par le fait que la tâche à accomplir (faire cours à des pairs) se transforme en un échange entre le *Groupe-formateurs* et le formateur-E2C, échange qui se base exclusivement sur une demande répétée de justification visant une règle bien précise sur le dénominateur et la soustraction des fractions. L'autorité et la responsabilité qui devraient être déplacées du formateur-E2C au *Groupe-formateurs*, restent aux mains du premier. Les seules traces de reconnaissance des progrès ou du travail accompli, se retrouvent dans des « *ok* » très brefs formulés à la fin de l'extrait pour approuver les réponses. Dès lors, le pouvoir demeure détenu par le formateur-E2C. Ses interventions détériorent l'image du *Groupe-formateurs*, et lui reprend son espace d'action.

Dans le cadre d'*Enseigner pour apprendre*, le formateur-E2C n'est ni enseignant, ni apprenant. Or dans l'extrait ci-dessus, sa modalité de communication oblige le *Groupe-formateurs* à s'expliquer quelque chose. Cela place le formateur-E2C, qui devrait être ici juste médiateur, dans la position de celui qui évalue les connaissances, et cette situation n'est pas authentique. On pourrait en conclure que le dispositif tend à induire un certain flou quant aux rôles de chacun.

Dans le **second extrait**, la scène se déroule un peu plus tard, après un second exercice donné par le *Groupe-formateurs* : une erreur¹⁵ est détectée par le formateur E2C mais les *Groupe-Formateurs* et *Groupe-apprenants* ne la voient pas.

On dénombre 26 prises de parole mieux distribuées que précédemment : le formateur-E2C intervient 11 fois (132 mots), le *Groupe-formateurs* 7 fois (55 mots), et le *Groupe-apprenants* à 8 reprises (31 mots). Comme dans le premier cas, les échanges sont orientés davantage vers des enjeux de savoir (23), deux vers les enjeux relationnels, et une intervention peut être considérée comme liée aux enjeux pragmatiques. De nouveau, la variable autorité (**A** de TARGET) et la variable reconnaissance (**R** de TARGET) sont affectées

¹⁵ Les stagiaires proposent $3/4 + 5/4 = 8/8 = 1$, alors que la bonne réponse est $3/4 + 5/4 = 8/4 = 2$

- 170 **3/4 +5/4 est écrit au tableau**
 G-A1 : 8 sur 8
 G-F : Ouais parce que là comme ils sont déjà sur le même euh, dénominateur... Le même dénominateur...
 F-E2C : Oui mais on peut les additionner quand même ces...
- 175 G-F : Mais là mais ça va tout seul
 F-E2C : ça va tout seul, ben, Jérémy avait donné la réponse... une réponse...
 G-A1 : Bah oui 8/8
 F-E2C : 8/8 oui d'accord...
 G-A2 : Ben c'est égal à 1.
- 180 G-A1 : et quoi ?
 G-A2 : 8/8 c'est 1.
 G-A1 : Ben ouais c'est égal à 1, ben ouais on... on simplifie.
 G-F : 8 sur 8, c'est comme si tu as le gâteau, ça fait huit parts.
 G-A1 : Tu as les huit parts.
- 185 G-F : Ben c'est le gâteau entier.
 G-A1 : ouais c'est ça
 G-F : C'est compris.
 F-EC2 : Ben moi, là, je suis un petit peu perdu là... Pour ainsi dire... N'effacez pas, s'il vous plaît. Bah on a fait le point sur les additions, sur les soustractions, les multiplications et euh les divisions de
- 190 fractions et là, il y a une addition... Et moi ce que j'ai compris euh, je...
 G-F : Normalement une, l'addition ça se passe comme ça...
 F-E2C : non, non, mais euh... je voulais juste terminer mon explication... moi ce que j'ai compris de votre cours là, le résultat c'est pas ça.
 G-F : Là ?
- 195 F-E2C : Ben oui. Mais euh j'me trompe peut-être mais... mais ok... Mais pourquoi vous multipliez euh ?... Je me permets de vous, vous embêter hein ?

A la fin de cet extrait, le formateur-E2C cherche une réaction devant la réponse erronée qui semble être acceptée par les deux groupes.

Dans ce contexte, le message des lignes 192-193 pourrait-être celui-ci : j'ai écouté ce que vous avez dit, j'applique ces connaissances, et je ne trouve pas le même résultat. Voici donc les choix : les connaissances sont erronées (niveau des connaissances des deux groupes), ou mal expliquées (niveau des compétences explicatives du *Groupe-Formateurs*) ; ce dernier groupe en porte la responsabilité. Cet échange ne favorise pas la variable Reconnaissance (**R** de TARGET), et peut être perçu comme menaçant à l'image aussi bien du *Groupe-apprenants* que du *Groupe-Formateurs*, induisant en cela une dégradation du climat motivationnel.

Par ailleurs, la prise de parole du Formateur-E2C, quand elle est liée à l'erreur, porte sur un jugement de ce qui est correct ou non « *C'est pas ça* » (L. 193). En ajoutant (L. 195) « [...] *j'me trompe peut-être mais...* » (il est peu probable qu'il se trompe malgré ses dires), il tend à dévaloriser les stagiaires dans le sens où ceux-ci ne repèrent pas l'erreur. La question ensuite posée est authentique car il est légitime d'essayer de comprendre pourquoi le dénominateur est multiplié par lui-même sur les deux fractions. Pourtant, le « *mais... mais ok... Mais*

pourquoi (...) » semble maladroit car il pointe ce qu'il ignore : par exemple, pour quelle raison le *Groupe-formateurs* utilise cette procédure, et il met ce dernier en situation de se justifier.

Par cette prise de parole, le formateur-E2C se place de nouveau en position haute avec l'utilisation de « *mais pourquoi* », sous-entendu multiplier ici ne sert à rien. Utiliser « pourquoi » appelle sans doute une justification, mais utiliser « *mais pourquoi* » signifie clairement qu'il y a là une erreur qu'il faudra, elle aussi, justifier. En conséquence, nous observons un autre indice de la dégradation du climat motivationnel, car ce qui ressemble à une évaluation (*E* de TARGET) ne s'oriente pas vers une aide à l'explicitation du cheminement, juste ou erroné, du *Groupe-Formateurs*.

De plus, le formateur-EC2 semble s'apercevoir qu'il agace les différents groupes (L. 196). Cependant, la formulation de la question « *Je me permets de vous, vous embêter hein ?* », ne laisse pas de place à une réponse : si le *Groupe-formateurs* répond « oui », il dévoile qu'il est agacé, s'il répond « non », il ouvre la possibilité de s'exposer à davantage de questions.

Les deux groupes, formateurs d'une part, et apprenants de l'autre, font corps, sont solidaires, l'un acquiesçant les réponses de l'autre, et en ce sens se soutiennent. Ce faisant, ils semblent isoler le médiateur que devrait être le formateur-E2C. Cet échange renforce la perception d'une centration sur les connaissances, selon un axe lié au pouvoir, créant ainsi une relation dissymétrique.

Il résulte de l'analyse des deux extraits, que la mise en place d'un dispositif répondant aux variables décrites au travers de l'acronyme « TARGET », et qui permettent d'établir un climat motivationnel favorable, n'est pas aussi facile. Elle nécessite de la part des formateurs d'être au clair avec les effets des actes d'énonciation et leur manière de dire, les techniques d'explication et de traitement de l'erreur. Cela est d'autant plus nécessaire dans le cadre du dispositif *Enseigner pour apprendre* car les stagiaires qui l'expérimentent, produisent inmanquablement de l'imprécision ou des erreurs.

Conclusion

Dans la perspective de remédier au décrochage, déplacer les règles et le contrat qui lient formateur et apprenants pour ne pas reproduire le modèle scolaire, reste difficile. Même bien intentionnés, les échanges qui s'instaurent dans la dynamique d'une situation de formation-apprentissage, peuvent conduire à la dégradation du climat motivationnel, loin du but initialement visé. Les extraits analysés montrent l'émergence, au fil des interactions langagières, d'indices d'une dégradation involontaire du climat motivationnel, et par conséquent, l'atteinte à l'espace d'action et à l'image des stagiaires.

Au regard de l'analyse des interactions langagières choisies pour les difficultés qu'elles mettent en évidence, c'est le traitement du décrochage dont il est question. Trouver un dispositif pédagogique différent, ici *Enseigner pour apprendre* ; puis convenir avec les décrocheurs d'une tâche valorisante ; mettre en place les conditions nécessaires au bon fonctionnement de l'activité des uns et des autres ; partager l'autorité ou la responsabilité des séances ; mettre en œuvre des travaux de groupe ; reconnaître les efforts et la progression de chacun ; se servir de l'évaluation comme d'un exercice facilitant l'entraide ; et enfin, prévoir le temps nécessaire au bon accomplissement de la tâche, ne semblent pas suffire.

Dans une approche didactique professionnelle, une des questions qui se pose concerne l'apport d'une analyse de l'activité pour développer les compétences des formateurs ayant à faire à des décrocheurs, pour qu'ils puissent au sein de dispositifs pédagogiques dits innovants endosser une posture adaptée. Un entretien en autoconfrontation réalisé quelque temps après l'enregistrement des deux extraits analysés, a ouvert quelques pistes.

Bibliographie

- Afsa, C. (2013). Qui décroche ? *Éducation et formations*, 84, p. 9-20.
- Bernard, P.-Y. ; Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation et formations*, 90, p. 95-112
- Beauvais, M. (2008). Accompagner, c'est juger. *Éducation permanente*, 175, p. 123-136
- Brousseau, G. (1997). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal. <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/06/MONTREAL-archives-GB1.pdf>
- Carré, Ph. (2009). De la motivation au registre conatif. In F. Fenouillet et Ph. Carré (Dir.), *Traité de psychologie de la motivation*, pp. 1-11. Dunod : Paris
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod : Paris
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang
- Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui : Archaisme ou école de demain ?* Issy-les-Moulineaux : ESF
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (tome II). Paris : Armand Colin
- Leclercq, G. ; Petit, L. (2015). Dispositifs, pédagogie et formation d'adultes. Lire l'agir pédagogique. *Éducation Permanente*, 203, p. 139-150
- Martin, J.-P. (1994). *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculumms für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : G. Narr
- Martin, J.-P. (2004). Lernen durch Lehren : quand les apprenants font la classe. *Cahiers de l'APLIUT*, XXIII (1), p. 45-56
- Poisson, D. (2010). Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. In Ph. Carré et D. Poisson (Dir.), *L'autoformation : Perspectives de recherche*, pp. 171-217. Paris : Puf
- Querrien, A. (2009). *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Paris : Les empêcheurs de penser en rond
- Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *De la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*. Séminaire International : 11-15 juin 2007. [En ligne] : http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf
- Sarrazin, P. ; Tessier, D. ; Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, p. 147-177
- Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant, une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : de Boeck.
- Zaffran, J. ; Vollet, J. (2016). Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui raccrochent. *Éducation et formations*, 90, p. 113-128