

QUEL DIALOGUE POUR FAVORISER LE BIEN-ETRE ET L'EPANOUISSEMENT DES ELEVES?

■ ANNE DIZERBO

<https://orcid.org/0000-0001-5815-1950>

Université Rennes 2. CREAD-EA 3875

Université de Cergy Pontoise - Laboratoire BONHEURS

■ BÉATRICE MABILON-BONFILS

<https://orcid.org/0000-0002-2810-1554>

Université de Cergy Pontoise - Laboratoire BONHEURS

RÉSUMÉ

Cette contribution interroge les conditions de bien-être et d'épanouissement offertes aux élèves par l'école, au-delà des dimensions physiques et matérielles liées à ces notions, dans leurs perspectives philosophiques d'émancipation. Elle présentera un dispositif de recherche-intervention visant à initier un dialogue autour de la question: « L'école est-elle un lieu de sélection sociale? » entre deux classes de lycéens de seconde générale et des chercheurs, par l'intermédiaire d'un site de sciences participatives. À partir des traces numériques des échanges entre les différents interlocuteurs, d'écrits argumentatifs d'élèves et d'entretiens biographiques, il s'agira de comprendre les effets à court et à plus long terme des dialogues mis en œuvre sur le bien-être des élèves et sur l'élaboration d'un point de vue singulier favorable au développement d'un pouvoir d'agir sur le parcours d'orientation dans une perspective épanouissante.

Mots-clés: Recherche biographique. Savoir-relation. Sciences participatives. Auteursisation.

ABSTRACT

WHAT KIND OF DIALOGUE TO PROMOTE THE WELL-BEING AND DEVELOPMENT OF STUDENTS?

This contribution questions the conditions of well-being and development offered to pupils by school, beyond the physical and material dimensions linked to these notions, in their philosophical perspectives of emancipation. It will present a research-intervention mechanism aimed at initiating a dialogue around the question: "Is school a place of social selection?" between two classes of secondary school students and researchers, through a participatory science site. Using

digital traces of the exchanges between the various interlocutors, argumentative writings by pupils and biographical interviews, the aim will be to understand the short- and longer-term effects of the dialogues implemented on the well-being of pupils and on the development of a singular point of view, that can develop empowerment acting on the path of orientation in a fulfilling perspective.

Keywords: Biographical research. Relational knowledge. Participatory sciences. Authorization.

RESUMO

QUE TIPO DE DIÁLOGO PARA PROMOVER O BEM-ESTAR E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES?

Esta contribuição questiona as condições de bem-estar e de desenvolvimento oferecidas aos alunos pela escola, que se situam para além das dimensões físicas e materiais, vinculadas a essas noções, em suas perspectivas filosóficas de emancipação. Apresenta um dispositivo de pesquisa-intervenção destinado a iniciar um diálogo entre duas turmas de estudantes do ensino secundário e pesquisadores, através de um site científico participativo, em torno da questão: “Será a escola um lugar de seleção social?”. Utilizando traços digitais das trocas entre os diferentes interlocutores, escritos argumentativos dos alunos e entrevistas biográficas, trata-se de compreender os efeitos a curto e a longo prazo dos diálogos sobre o bem-estar dos alunos e sobre a elaboração de um ponto de vista singular favorável ao desenvolvimento de um poder agir sobre o percurso de orientação numa perspectiva de realização.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica. Saber-interacional. Ciência participativa. Autoria.

RESUMEN

¿QUÉ TIPO DE DIÁLOGO PARA PROMOVER EL BIENESTAR Y EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES?

Esta contribución cuestiona las condiciones de bienestar y desarrollo que la escuela ofrece a los alumnos, más allá de las dimensiones físicas y materiales vinculadas a estas nociones, en sus perspectivas filosóficas de emancipación. Presentará un mecanismo de investigación-intervención destinado a iniciar un diálogo en torno a la pregunta: “¿Es la escuela un lugar de selección social?” entre dos clases de estudiantes de secundaria e investigadores, a través de un sitio de ciencia participativa. A través de las huellas digitales de los intercambios entre los distintos interlocutores, los escritos argumentales de los alumnos y las entrevistas biográficas, se tratará de comprender los efectos a corto y largo plazo de los diálogos realizados sobre

el bienestar de los alumnos y sobre el desarrollo de un punto de vista singular favorable al desarrollo de una capacidad de actuar en el camino de la orientación en una perspectiva satisfactoria.

Palabras clave: Investigación biográfica. Conocimiento de las relaciones. Ciencia participativa. La autoría.

Introduction

Comment l'école peut-elle offrir des conditions de bien-être, voire même devenir un lieu d'épanouissement et de bonheur? En France, cette question est souvent réduite à celle du bien-être, entendue dans une problématique de santé physique et de conditions matérielles de vie, tant la « forme scolaire » (VINCENT, 1994) y est prégnante. Pourtant, s'il s'agit de prendre en compte l'ensemble des dimensions du sujet dans son épanouissement, ouvrant sur les perspectives philosophiques d'émancipation, il faut élargir la notion à l'*empowerment* des sujets, qui implique qu'ils puissent prendre position.

Dans cette perspective nous posons la question suivante: comment enseigner à l'école certains acquis sociologiques, notamment ceux concernant les inégalités sociales, sans qu'ils ne deviennent, notamment pour les élèves de milieu populaire, des déterminismes porteurs de violence symbolique et de fatalisme, voire même des ressources de pouvoir pour l'enseignant? En effet, parmi les questions vives de l'école en général, mais plus particulièrement de l'école française par rapport aux autres pays développés comparables, comme le montrent les résultats récurrents de PISA, celle des inégalités sociales face à l'école dont se saisit la sociologie critique.

Cette contribution présentera un dispositif de recherche-formation coordonné par une chercheuse du laboratoire BONHEURS et une chercheuse enseignant le français dans le secondaire. Cela s'apparente à un dispositif de recherche-intervention, mais l'idée de forma-

tion cible une démarche qui permet aux chercheurs de se former en repérant la réception plurielle et complexe des savoirs de recherche, aux formateurs d'utiliser des dispositifs de recherche comme outil pédagogique et aux "formés" d'être acteurs de leur formation, dans une logique de sciences participatives.

Les deux chercheuses ont mis en lien deux classes de 28 élèves d'une quinzaine d'années inscrits en seconde générale d'un lycée situé en province et une équipe de chercheurs spécialistes de l'éducation, par l'intermédiaire d'un site de sciences participatives. Le dispositif, initiant un dialogue autour de la question: « L'école est-elle un lieu de sélection sociale? », a mis les élèves en position de sujets-interlocuteurs, afin de produire des connaissances et de transformer des *agir*. En ce sens, la question des inégalités scolaires, portée par une parole d'interlocuteurs légitimes à s'exprimer (les élèves) avec des chercheurs les prenant au sérieux a été pensée comme vecteur d'empowerment, d'émancipation et de bien-être.

La contribution se propose, à partir des traces numériques des échanges entre élèves et communauté scientifique, d'écrits argumentatifs produits par les élèves sur la question choisie et d'entretiens biographiques, de comprendre les effets à court et à plus long terme de la confrontation des représentations des élèves et de celles des chercheurs, mettant en lien énonciation socialisée d'expériences personnelles, intérêt et plaisir, et élaboration d'une opinion singulière sur laquelle s'appuyer pour construire un pouvoir d'agir sur

son parcours, notamment en matière de choix d'orientation.

Pour ce faire, nous poserons dans un premier temps le cadre théorique et méthodologique dans lequel s'est inscrit notre recherche-intervention puis, dans un second temps, nous présenterons les résultats du dispositif mis en œuvre.

Savoir-relation et recherche biographique, leviers d'empowerment et/ou de recherche?

Le cadre paradigmatique du dispositif de recherche repose sur la notion théorique de savoirs-relations (DURPAIRE & MABILON-BONFILS, 2014) qui constituent la base d'un schème d'interprétation globale pour donner du sens aux modes et aux formes d'implication des acteurs potentiellement engagés au cœur des dispositifs. Dans le monde social, les savoirs s'accordent – en fonction des contextes, des situations, des événements, etc. – à des usages pratiques permettant ainsi aux individus qui les mobilisent d'être en relation avec autrui et d'agir avec et sur le monde. Le contexte d'émergence de la notion de savoirs-relations repose sur un triple tournant: un tournant numérique qui modifie la manière dont les savoirs sont produits et diffusés; un tournant global qui modifie la raison d'être de l'école, qui n'est plus réduite à l'enseignement de la nation, et un tournant normatif qui modifie la manière dont les règles se construisent (DURPAIRE & MABILON-BONFILS, 2014). Dès lors, ce renouvellement permanent du sens que les acteurs accordent à leurs pratiques sociales bouscule non seulement les modes de partage du savoir, mais aussi transforment la manière individuelle et collective de construire du sens. (COLINET & GADRAS, 2019). La notion de savoir-relation vise à circonscrire le rapport d'influence

réciproque qui s'opère entre le savoir et la relation. Sa définition interroge la manière dont un sujet se trouve être-en-relation au regard des savoirs qu'il mobilise dans une situation donnée. « Le terme de savoir-relation désigne en premier lieu la relation des savoirs: c'est l'idée d'une circulation accrue des savoirs [...] » (DURPAIRE & MABILON-BONFILS, 2014, p. 175). Cela réinterroge la fonction traditionnelle de l'École, notamment dans ses pratiques scolaires où l'élève construit de plus en plus de connaissances en dehors de l'École. En second lieu, « le savoir-relation revêt une dimension active lorsque la relation des savoirs induit *un savoir de la relation* » (*ibid.*, p. 177). Le savoir s'apprend et se construit dans la relation. L'enjeu n'est pas l'« accumulation » de savoirs de distinction sociale et scolaire. Les savoirs-relations se conçoivent comme des outils opérants pour soutenir la relation et guider l'action. La conception de dispositifs visant à favoriser le « bonheur » à l'école n'implique-t-elle pas de prendre en compte les savoirs-relations dont les sujets et ici les lycéens disposent et développent pour construire et ré-inventer les rapports aux savoirs, aux autres et à eux-mêmes?

Cela vient interroger la question du lien entre savoirs savants, politiques publiques et pratiques sociales. Elle se pose avec une particulière acuité dans toutes les sciences humaines et sociales et tout particulièrement en sciences de l'éducation et de la formation. Le laboratoire BONHEURS (Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Éducation, Universalité, Relation, Savoirs) EA 7517 de CY Paris Université, pour s'en saisir, a initié une démarche originale fondée sur deux leviers:

- Conceptualiser la notion de savoir-relation » (DURPAIRE & MABILON-BONFILS, 2014).
- Concevoir des cercles d'intéressement (AKRICH, CALLON, LATOUR, 1988) avec les professionnels et plus largement

tous ceux qui sont concernés (SCHEMEIL, 2012)

Dans le monde social, les savoirs sont reliés à des usages pratiques permettant ainsi aux individus qui les mobilisent d'être en relation avec autrui et d'agir avec et sur le monde (DURPAIRE & MABILON-BONFILS, 2014). Le contexte d'émergence de la notion de *savoirs-relations* est fondée sur un double constat: la démultiplication du potentiel de production et de diffusion de connaissances avec le tournant numérique de nos sociétés et le renouvellement permanent du sens que les acteurs accordent à leurs pratiques sociales, avec le tournant normatif des sociétés trans-modernes (MABILON-BONFILS, 2018). Dès lors, non seulement les modes de partage du savoir, mais aussi la manière individuelle et collective de construire du sens ont été affectées. La relation, dans sa contemporanéité, est marquée par sa dé-temporalisation (elle est immédiate) et sa dé-spatialisation (elle s'affranchit de la distance). Le terme de *savoir-relation* désigne en premier lieu la relation des savoirs: c'est l'idée d'une circulation accrue des savoirs, comme il y a déplacement croissant des hommes et des marchandises. Le savoir ne peut plus être conçu dans les limites d'une discipline séparée de toutes les autres. Il n'est également plus possible de le réserver à une élite, et d'en priver la majorité. En second lieu, le *savoir-relation* revêt une dimension active lorsque la relation des savoirs induit un savoir de la relation. En tant que relation des savoirs, savoir relié au monde, il s'impose objectivement. En tant que savoir de la Relation, conscience de la Relation, il s'apprend et se travaille, afin de faire une construction à partir d'une donnée brute. C'est dans ce passage que l'enseignant retrouve sa légitimité, le sens de sa vocation: transformer la relation des savoirs en savoir de la relation. L'ouverture des savoirs - on dit en anglais « opening information » - est por-

teuse de nouveaux défis. Avoir conscience de la Relation induit également une éthique de la Relation, celle qui précisément doit faire l'objet d'un enseignement. J'existe et je progresse parce que je suis relié aux autres (Pouvoir-relation). L'homme est de tous les animaux celui qui tient des autres ce qu'il sait. Si le savoir commun nous met en relation (aucune profession n'a de monopole face au savoir; il arrive bien souvent qu'un élève ait une information avant que l'enseignant ne l'évoque en cours), la relation est désormais l'objet d'un savoir commun. Ce savoir de la Relation est donc un pouvoir de la Relation. Autrement dit, la prise de conscience - le savoir-relation - est la possibilité de transformer l'histoire-relation en Pouvoir-relation, en conscience que savoir et pouvoir résultent désormais d'un partage démocratique.

L'idée de *cercles d'intéressement* est issue de la sociologie de la traduction (AKRICH, CALLON, LATOUR, 1988). Le problème des rapports entre recherche et formation ne peut se poser simplement comme une question de transfert de savoirs mais comme la production d'un espace collectif de confrontation des savoirs et des pratiques et de forums hybrides. Le top-down est inefficace. Il ne suffit pas qu'existent des pratiques de valorisation des savoirs, des lieux réels ou virtuels de ressources, des recherches collaboratives, pour que les professionnels s'en emparent. C'est ce que montrent toutes les enquêtes successives, comme l'indique l'ouvrage « À quoi servent les sciences de l'éducation? » (MABILON-BONFILS & DELORY-MOMBERGER, 2019). Toutes les disciplines sont concernées par ce constat. Une communauté ne se décrète pas. C'est l'idée-même d'une organisation apprenante voire même d'une société apprenante inclusive qui est là en jeu à travers le bien-être et donc l'action (FREIRE, 2013).

Depuis une dizaine d'années, les sciences participatives impliquant des « non-scienti-

fiques-professionnels », permettant de développer le pouvoir d'agir des acteurs en leur permettant de fonder leur opinion pour effectuer des choix, ont connu une évolution rapide: augmentation du nombre de projets de recherche et croissance du nombre de publications scientifiques afférentes. « Les sciences participatives sont définies comme les formes de production de connaissances scientifiques auxquelles des acteurs non-scientifiques-professionnels, qu'il s'agisse d'individus ou de groupes, participent de façon active et délibérée ». (HOULLIER, JOLY, MERILHOU-GOUDARD, 2017). Dans la lignée des sciences participatives, il s'agit donc d'imaginer les conditions du dialogue entre chercheurs, formateurs, enseignants, élèves et étudiants, rectorats en créant des espaces « d'intéressement » (AKRICH, CALLON, LATOUR, 1988).

C'est dans cet objectif que le laboratoire BONHEURS propose un espace collectif de confrontation des savoirs et de pratiques. Il a vocation à ouvrir la discussion: dans une forme de délibération commune, chacun pourra proposer des suggestions, des pistes, définir un sous-thème de discussion (le bien-être, l'évaluation, l'architecture scolaire, la santé, les inégalités face à l'école, les relations École/familles, etc.). La conception de dispositifs visant à favoriser le « bonheur » à l'école n'implique-t-elle pas de prendre en compte les savoirs-relations dont les sujets et parmi eux les lycéens disposent et développent pour construire et ré-inventer les modalités de la vie collective dans l'établissement scolaire? Les résultats produits par les chercheurs en SHS peuvent-ils rétroagir sur les sujets même sur lesquels portent les recherches? Ou plus largement modifier, infléchir les pratiques sociales à une échelle plus globale (à partir du moment où ces investigations ont une certaine diffusion en termes de vulgarisation)? Quels sont les liens entre sciences, réflexivité et capacité d'agir

(empowerment) dans le domaine de l'éducation et de la formation? Les connaissances ainsi produites infléchissent-elles les imaginaires et les capacités de se projeter, individuellement et collectivement, dans un avenir désirable? La littérature sur les sciences participatives distingue différents niveaux de participation, depuis l'information jusqu'à la capacitation (empowerment) (ARNSTEIN, 1969) et identifie deux types de bénéfices (SAUERMANN & FRANZONI, 2015; CHEVALIER & BUCKLES, 2013), d'ordre cognitif ou d'ordre social ou sociétal.

Si les savoirs-relations se conçoivent comme des outils opérants pour soutenir la relation et guider l'action, c'est au moyen de la production de cercles d'intéressement. Il s'agit par la même de proposer une réflexion collective sur les modalités de mise en commun des savoirs et de se demander si des « Communs » sont-ils possibles? La démarche repose sur une ingénierie du bonheur, c'est-à-dire une procédure de co-construction/co-conception, par des chercheurs et des professionnels, de dispositifs mobilisant des savoirs de nature différente (savoirs de recherche, savoirs d'expertise, savoirs d'action, savoirs professionnels,) visant à améliorer une ou plusieurs dimensions du bien-être définie des élèves professeurs, professionnels de la médiation ou parents d'élèves, dont l'impact est investigué par la recherche. Pour le chercheur, l'ingénierie produit des savoirs de recherche, pour le professionnel des savoirs d'action, pour les élèves, professionnels ou parents, potentiellement, une amélioration de bien-être scolaire. Voire même, selon la théorie de la traduction de Latour, la validation des savoirs n'a pas lieu dans un cadre seulement scientifique, mais dans leur reprise et leur « traduction sociales en dehors du laboratoire » (AKRICH, CALLON, LATOUR, 1988). Et ces traductions ont pour conséquence une évolution permanente des identités des acteurs et une

reconstruction continue du champ. Dans une telle ingénierie, des acteurs aux profils et statuts professionnels divers (AKRICH, CALLON, LATOUR, 1988; DEROUET, 2002; LATOUR, 2005), et chacun s'y engage en portant ses intérêts, son expérience et ses savoirs. Mais les processus collectifs n'existent que par l'implication individuelle intéressée de chaque participant dans le travail commun dans un espace symbolique de rencontres, et inversement cette implication est renouvelée grâce aux effets du travail collectif (LEGROS, 2008), ce qui peut se nommer la production d'un Commun, au sens de ressource partagée collectivement par une communauté qui établit des règles dans le but de préserver et pérenniser, voire parfaire cette ressource tout en fournissant la possibilité le droit de l'utiliser par tous.

C'est par le prisme théorique de la recherche biographique en éducation que les savoirs-relations ont été testés. En effet, la professeure de français et chercheuse en sciences de l'éducation mettant en œuvre le dispositif avec les élèves a inscrit son travail dans les perspectives épistémologiques et méthodologiques de la recherche biographique en éducation (RBE). La RBE trouve sa spécificité en cherchant à saisir l'élaboration de l'expérience en tant qu'écriture de la vie et elle fait réflexion de « cette capacité anthropologique selon laquelle les hommes perçoivent leur vie et ordonnent leur expérience dans les termes d'une raison narrative » (DELORY-MOMBERGER, 2009). Le récit, performatif (DELORY-MOMBERGER, 2020, p. 276), permet à l'humain de comprendre ses actions et celles des autres et de se donner forme. Mais il possède aussi une fonction génératrice. En effet, si nous concevons le monde réel en adéquation avec les histoires que nous nous racontons, grâce aux normes en vigueur, elles permettent aussi de contester et de dépasser ces normes pour en créer de nouvelles.

Nos représentations sont associées à des récits construits singulièrement, en fonction de nos expériences et de récits modalisateurs dans lesquels elles prennent sens: récits familiaux, sociaux, médiatiques (DIZERBO, 2020). En multipliant les modèles disponibles, la socialisation de récits d'expériences s'avère propice, dans un même mouvement, à la compréhension et l'interprétation de ses expériences et de celles des autres. La narration socialisée se constitue en occasions de « refigurations », selon Ricœur (1983), c'est-à-dire d'appropriations *hétérobiographiques* du récit des autres dans son monde d'expériences et de représentations, pouvant potentiellement transformer les *agir* qui y sont liés.

En cela, engager des élèves dans une confrontation de leurs représentations avec celles de leurs pairs et celles de chercheurs semblait favorable à l'élaboration de leur point de vue, à la condition qu'ils soient d'emblée considérés comme des interlocuteurs à part entière, participant de façon active au processus d'appropriation et de construction de connaissances.

La RBE invite pour cela les chercheurs à tisser avec les acteurs une relation de confiance et de respect centrée sur une logique dialogique d'écoute et de partage, dans l'horizontalité (DELORY-MOMBERGER, 2014). Cette relation permet aux participants de nourrir une compréhension plus approfondie de leurs expériences sans menacer leur identité pour s'inscrire dans une posture d'auteurs et développer le sentiment de pouvoir agir qui contribue à leur bien-être.

Un dispositif de recherche-formation: montage, résultats et discussion

Le montage du dispositif de recherche-formation

Dans ce cadre, la professeure de français-chercheuse a donc proposé à ses élèves de seconde de s'emparer du dispositif, alors que la chercheuse du laboratoire BONHEURS a sollicité des chercheurs de différents laboratoires à interagir avec les élèves.

Le dispositif concernait deux classes très hétérogènes même si l'une avait un niveau assez faible, et l'autre un niveau plus moyen, dans lesquels une grande partie des élèves entrait en débat très fréquemment sur les questions suscitées par les cours de français, mais sans toujours s'écouter ou argumenter de manière pertinente, se limitant à l'exposition peu étayée des représentations qu'ils avaient des sujets évoqués, tandis que d'autres élèves s'impliquaient peu à l'oral, gardant le silence.

Il a été proposé à ces deux classes de s'engager dans une réflexion approfondie sur un thème touchant à leur scolarité, donnant lieu à un débat entre eux et à un dialogue avec des chercheurs en sciences humaines et sociales, sur un site de sciences participatives, sur un temps limité de 6 semaines. Les élèves ont été avertis que l'ensemble de leurs productions constitueraient des données anonymes de recherche sur les effets de la confrontation de représentations que permet le débat et qu'ils auraient accès à l'interprétation faites de ces données par les chercheurs.

L'enjeu était de permettre aux élèves de construire une opinion singulière sur la question qu'ils avaient choisie: « l'école est-elle un lieu de sélection sociale? » alors qu'ils se préparaient à effectuer pour l'année suivante le choix d'une orientation vers une série (scientifique, littéraire, technologique...) ou d'une réorientation vers une filière professionnelle.

Dans ce contexte, l'interaction collective était susceptible de faire évoluer leurs représentations pour les inscrire dans une perspective plus lucide.

Nous observerons donc les effets de la mise en lien de l'énonciation socialisée des expériences singulières des élèves et de la construction d'un pouvoir d'agir plus lucidement sur leur parcours scolaire et leur orientation, s'appuyant sur l'amélioration de leurs compétences en matière de débat, notamment en termes de prise en compte de l'opinion d'autrui et de capacité à s'appuyer sur des connaissances pour étayer son point de vue. Le travail mené sans le cadre du dispositif s'est en cela inscrit dans la perspective des programmes de Français visant l'acquisition de compétences permettant d'« approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique », de « développer ne réflexion personnelle et une argumentation convaincante, à l'écrit comme à l'oral » (FRANÇA, 2019).

Les élèves ont été invités à réfléchir à la question retenue : l'école est-elle un lieu de sélection sociale? Pour y répondre une première fois.

Le jour du débat, il leur a d'abord été demandé de rédiger un paragraphe exprimant leur point de vue sur la question. L'enjeu était de leur permettre de formaliser leur première opinion sur la question avant d'entrer en discussion avec leurs pairs et, pour le chercheur, d'avoir un accès à leurs représentations de la question avant l'échange.

Le débat s'est ensuite déroulé dans chacune des deux classes par demi-groupes pour faciliter la communication. Un demi-groupe échangeait pendant que l'autre était placé en situation d'observation et d'évaluation de la qualité du débat. La semaine suivante, les élèves ont été invités à se rendre en salle multimédia pour déposer leur opinion sur le site de sciences participatives. Leur texte initial leur a été restitué et ils pouvaient le modifier ou le numériser sans transformations. Ils ont ensuite disposé de 2 semaines pour lire les propositions des élèves des deux classes et

les échanges avec les chercheurs, qui les invitaient fréquemment à élargir leur réflexion grâce à une question ou un conseil de lecture. Ces interactions à plusieurs niveaux devaient permettre de faire évoluer leurs représentations pour construire un point de vue plus étayé, de nature à favoriser un choix d'orientation lucide et leur permettant de s'épanouir. L'effet des interactions a été évalué grâce à la production d'un texte argumentatif pendant un cours de français.

Enfin, des entretiens menés avec les élèves volontaires sur leur vécu des interactions ont clôturé le dispositif.

Les données analysées sont donc constituées de 3 productions écrites (deux sur copies et une numérique sur le site de sciences participatives), ayant pour finalité de répondre à la question: « L'école est-elle un lieu de sélection sociale? », d'observations du comportement des élèves tout au long du dispositif, et de notes prises lors des entretiens menés avec les élèves. Il est à préciser qu'à aucun moment la qualité de la grammaire et de l'orthographe des élèves n'a été envisagée comme objet d'évaluation afin que les élèves s'expriment sans contraintes formelles.

Les apports du débat en classe peuvent être mesurés aux évolutions entre les premières productions des élèves, réalisées avant le débat en classe et les textes mis en ligne quelques jours après le débat. Il s'avère que la moitié des élèves a modifié le texte original, ajoutant le plus souvent un argument utilisé en classe par un autre élève ou changeant totalement de perspective, comme le montrent les deux premières productions de Jack:

Jack (*production 1*) - À l'école les élèves se divisent en groupe par rapport à leurs affinités mais aussi par rapport aux vêtements qu'ils portent. Si tu n'es pas comme les autres avec un comportement étrange tu seras à l'écart.
Exemple: en sport, tu vas préférer être avec

quelqu'un qui est fort que moins fort même si c'est pas de sa faute. L'école crée des jugements et des divisions entre les élèves.

Jack 2 (*production 2*) - D'un côté, je dirais que non car il n'y a aucune discrimination [par les] professeurs et que nous avons tous le droit à l'éducation. Des aides sont même instaurées pour permettre à chaque enfant d'être scolarisé qu'importe la situation sociale. Cependant d'un autre côté nous sommes tous censé avoir accès à la même éducation or la situation financière de nos parents peut avoir un impact sur nos études. Cela peut nous ouvrir plus ou moins de possibilités pour notre avenir (notamment pour les écoles prestigieuses) [...]

Pour d'autres élèves, il s'agissait surtout de nuances, mais la première étape du dispositif se constituait déjà comme favorable à une appropriation réflexive de la question débattue et une mise en mouvement de leur pensée.

Les apports de l'ensemble des échanges effectués avec les chercheurs avec les deux classes, dont les élèves ont pris connaissance via le site de sciences participatives, peuvent pour leur part être mesurés aux évolutions notables, apparues entre la seconde et la troisième production, déjà mentionnées. L'observation des copies des 49 élèves ayant pu rédiger le dernier texte montre en effet que 45 d'entre eux ont enrichi leur argumentaire. 35 l'ont fait en s'appuyant sur des remarques effectuées par les chercheurs ou sur des documents qu'ils avaient signalés aux élèves. Les 10 autres sont davantage appuyés sur les arguments de leurs camarades.

Le dispositif a aussi été l'occasion d'un déplacement de la question, inscrite pour beaucoup d'entre eux dans un premier temps dans une dimension purement relationnelle, vers des dimensions institutionnelles, culturelles, économiques élargissant leurs perspectives.

Esmeralda (*extraits de la 1ère production*) - [...] si une personne que l'on va appeler x n'est pas

habillée comme le reste de son groupe d'amis, elle peut être rejetée, exclue [...] les personnes habillées comme tout le monde avec des vêtements super chers ne cherchent pas à traîner avec des personnes qui ont des habits sans marque ou alors qui ont moins d'argent qu'eux ».

Esmeralda (*extraits de la 3ème production*) - Pour moi l'école est un lieu de sélection sociale, c'est une institution étatique qui a pour vocation de donner la chance à tous les enfants de se faire instruire et de réussir sans tenir compte de la couche sociale à laquelle ils appartiennent. Les écoles sont accessibles à tous. Ce sont les élèves et parfois même les professeurs qui font de l'école un lieu de sélection sociale. [...] Après le lycée, quand les élèves veulent se diriger vers la médecine ou autres écoles prestigieuses, ils n'en ont pas tous les possibilités car les écoles supérieures sont, pour la plupart, très chères. On observe donc encore une différence sociale entre les enfants qui proviennent d'un milieu favorisé et ceux qui proviennent d'un milieu défavorisé.

Ce déplacement favorise davantage une mise en lien de leur expérience de la scolarité avec un positionnement lucide en matière d'orientation, favorable à leur épanouissement à long terme.

Mais le dispositif a aussi été l'occasion de proposer un travail améliorant le bien-être des élèves à court terme.

L'observation de l'attitude en classe des élèves par l'enseignante permet d'affirmer que pour 23 élèves qui habituellement s'impliquaient peu dans les apprentissages, la participation s'est nettement accrue lors des activités proposées dans le cadre du dispositif par rapport aux autres activités menées parallèlement. Leur 3^{ème} production écrite se trouvait de plus être de meilleure qualité que leurs productions habituelles en rédaction, en dépit des maladresses persistantes relevant avant tout de lacunes méthodologiques pour aborder l'argumentation. Ces résultats mettent en

évidence un intérêt plus important, conforté par les entretiens proposés aux élèves à l'issue du dispositif et acceptés par la plupart de ceux qui étaient présents.

En effet, sur 45 élèves qui se sont exprimés, 35 soulignent sans réserve l'intérêt ou le plaisir éprouvés pendant sa mise en œuvre, 6 élèves émettent des avis nuancés, mettant à la fois en avant le plaisir et l'intérêt éprouvé lors des échanges et les difficultés techniques rencontrées dans les échanges avec les chercheurs et seuls 4 élèves émettent un avis négatif sur le travail mis en œuvre. Parmi ces 4 élèves, deux d'entre eux, qui sont d'assez bons élèves, ont considéré le débat comme stérile. Il est intéressant de constater que leur discours véhicule une représentation englobante, plutôt fataliste et déterministe de la question traitée, qui explique leur position et la difficulté à subjectiver l'exercice de débat proposé autant que leur parcours scolaire:

Deron - *Il y a des gens pas très intelligents et des gens intelligents.*

Valde Sullivan - *L'étudiant dont le cadre familial est meilleur que celui d'un autre d'étudiant a plus de chances de réussite scolaire.*

Les deux autres élèves, moins « scolaires », évoquent pour leur part l'excédent de travail que représentaient les échanges sur le site et des difficultés de compréhension des interventions des chercheurs ou de leurs propositions de lecture.

Dix-sept (17) élèves mentionnent en premier lieu le plaisir qu'ils ont éprouvé dans les différentes phases du travail. Si cet argument n'est pas négligeable dans la mesure où il contribue à motiver les élèves dans leurs apprentissages, il est intéressant de noter qu'il n'arrive qu'en second plan, après la mention de l'intérêt provoqué, mentionné par 28 élèves. L'entretien collectif n'a pas permis de creuser tous les motifs de l'intérêt et du plai-

sir éprouvés, mais certains élèves l'ont mis en lien avec le sentiment éprouvé de pouvoir s'affirmer en tant qu'individu grâce aux échanges, et l'engagement suscité dans une réflexion sur leur orientation.

Huit (8) élèves mentionnent par ailleurs s'être sentis valorisés grâce aux interactions avec des adultes-chercheurs, producteurs de connaissance, qui les abordaient avec bienveillance et respect alors que 6 participants qui ont moins adhéré mettent l'accent sur le relationnel avec les chercheurs qui les ont découragés, notamment quand la communication apparaissait comme injonctive. Il apparaît donc une sensibilité particulière à la qualité de la relation instaurée. Les participants ont manifestement besoin d'être envisagés comme des interlocuteurs à part entière, comme des personnes plus que comme des élèves.

Mais parmi les freins évoqués, apparaissent également le niveau d'attente des chercheurs en matière de travail (13 élèves ont considéré qu'ils manquaient de temps pour assumer cette charge supplémentaire au regard du travail exigé dans le cadre de leur scolarité) ou de compréhension de certains documents qu'ils leur ont adressés (7 élèves en font état). Il s'agirait donc, tout en les considérant comme capables de comprendre les résultats des travaux de recherche ou d'enquêtes, de les mettre davantage à leur portée, par des synthèses par exemple, ou des articles parfois plus accessibles.

Des difficultés d'ordre technique ont également constitué des freins à l'engagement ou à la persistance de l'engagement dans le dispositif: 12 élèves ont rencontré des difficultés pour se connecter, parce qu'ils ne disposaient pas d'un accès facile à internet ou ont trouvé difficiles les interactions trop décalées avec les chercheurs qui intervenaient parfois plus d'une semaine après la publication de leur texte. Il en ressort que ce type de dispositif

devrait être mis en œuvre exclusivement dans le cadre des cours permettant un accès de tous à internet et un guidage technique.

Du point de vue des états de bien-être, liés au plaisir évoqué par les élèves et qui leur ont manifestement permis d'apprendre, de nombreuses recherches ont mis en évidence, que le monde sensible implique des états mentaux différents et que les états de stress ou de bien-être déploient des obstacles ou au contraire facilitent les traitements des données ancrées dans des opérations simples et complexes (DAMASIO, 1994). S'inspirant de la théorisation de Hall (1984), distinguant deux niveaux de culture (manifestes et profondes) portés par un individu, Jaillet (2019) propose que s'instaurent dans les zones-tampons entre cultures profondes et cultures manifestes des relations communicatives et culturelles considérées comme acceptables: ce qui est au centre, c'est bien de favoriser des états sociaux et psychologiques à même de favoriser la production entre autres de dopamine pour accompagner chacun vers des apprentissages qui font percevoir ce que Papert relevait comme un moteur supérieur de l'apprentissage en faisant en sorte que la situation soit « Hard Fun ». Ici l'idée de choisir de quoi on débat, d'utiliser une plate-forme d'échange et d'être des interlocuteurs légitimes pour des chercheurs a pu se constituer en moteur.

Par ailleurs, le site de sciences participatives a été pensée dans une logique de bienveillance éducative (et une "bienveillance active") (JELLAB, MARSOLLIER, 2018) où les intervenants sont sensibles aux signaux envoyés par les élèves et à la qualité de la relation – même courte et épistolaire – avec eux, associé à la bienveillance mise en œuvre par la professeur-chercheur. Les élèves étaient des interlocuteurs légitimes: leur parole est prise au sérieux. Dans un contexte marqué par l'essor de différentes formes de vulnérabilités et par

la nécessité de la prise en compte ainsi que de la prise en charge des fragilités sociales et subjectives, elles-mêmes liées à un contexte sociopolitique et économique spécifique, la bienveillance est un moteur d'émancipation. Les chercheurs et membres professionnels du laboratoire BONHEURS ont globalement adopté une posture d'échanges, de questionnements et non de jugement ou d'évaluation des propos. Sur une question «socialement vive», celle des inégalités scolaires, l'échange avec des élèves, dont certains de milieu populaire est une gageure. L'objectif était évidemment de ne pas engendrer de fatalisme mais bien de compenser la faible estime de soi de nombreux élèves de milieu populaire par un sentiment de réassurance de soi lié à ces échanges où leur parole est prise en compte.

Conclusion

Les apports du débat mené en classe et sur le site de sciences participatives apparaissent avant tout comme liés à la mutualisation des représentations qui ont manifestement enrichi et fait évoluer les positions singulières.

Si le dispositif tel qu'il a été mis en œuvre ne permet pas d'affirmations catégoriques et que son expérimentation mérite des développements, les résultats amènent néanmoins à formuler une hypothèse, à valider dans le cadre d'une recherche plus approfondie.

Le débat serait de nature à modifier non seulement les représentations mais aussi les *agir* des élèves. Placés en position d'auteurs de leur opinion dans ce débat crucial sur les interactions entre le système scolaire et la sélection sociale, ils s'approprieraient davantage leurs parcours scolaires et pourraient réinterroger leurs choix d'orientation, reposant initialement pour beaucoup d'entre eux sur des conceptions déterministes et fatalistes, nourrissant souvent un sentiment d'impuissance:

– Claudine: « chaque individu est catégorisé et ça depuis toujours, ce qui ne pourra d'ailleurs pas changer ».

– Kimk: « Souvent les voies professionnelles comme un CAP est beaucoup moins bien perçu que les voies générales car ce qui tourne autour du général et forcément plus difficile ».

Certaines représentations intériorisées nourrissent ce sentiment d'impuissance mais aussi, parfois, un sentiment de révolte.

– Olaf: « L'orientation faite par les "conseillères d'orientation" (qui disent que de la merde) [...] et qui font que nous embrouiller. Personnellement faut m'expliquer comment une personne qui ne te connais pas peut te dire quoi faire ».

Pour autant, ces sentiments ne semblent pas souvent mis au service d'une subjectivation du parcours scolaire et d'orientation. Le débat sur des questions liées à l'orientation des élèves, en permettant un examen des allant-de-soi sur lesquels s'appuient les choix des élèves, pourrait permettre une transformation de ces choix dans le sens d'une (re) appropriation de la forme scolaire favorisant le développement d'un pouvoir d'agir sur leur existence.

Cette appropriation s'appuierait sur des interactions apportant aux élèves une reconnaissance dont ils ont besoin pour nourrir l'estime d'eux-mêmes leur permettant de mettre en mouvement leur pensée, de former leur opinion et d'évoluer. Parce que nourrie par des adultes extérieurs à l'établissement et se trouvant dans une position sociale faisant autorité en matière de savoir, elle s'est, dans le cadre du dispositif, avérée particulièrement importante pour contrer les représentations des élèves dont la construction s'est dès leur plus jeune âge appuyée sur celles de sa famille et de ses enseignants, mais sur les récits véhiculés par les médias, déterminant le plus souvent en grande partie leurs choix d'orientation.

Les résultats de cette première expérimentation mettent en évidence la nécessité de penser la place du débat dans les processus d'orientation, et qui plus est avec des chercheurs, en prenant la mesure des possibilités qu'il ouvre de prendre en compte l'ensemble des dimensions du sujet en vue de son épanouissement et de son émancipation.

Bibliographie

AKRICH, Madeleine; CALLON Michel; LATOUR Bruno. À quoi tient le succès des innovations? L'art de l'intéressement et le choix des porte-parole. **Gérer et Comprendre** n°11, p. 1-19, 1988. Disponible sur: <http://Annales.org/gc/1988/gc-11-06-88/article-gc-juin-1988.pdf> Consulté le: 10 déc. 2019.

ARNSTEIN, Sherry R. A ladder of citizen participation. **Journal of the American Institute of Planners**, 35, 4, p. 216-224, 1969. DOI: [10.1080/01944366908977225](https://doi.org/10.1080/01944366908977225)

CHEVALIER, Jaques M, BUCKLES, Daniel. **Participatory action research**. Theory and methods for engaged inquiry, London, Routledge, 2013.

COLINET, Séverine; GADRAS, Mike. Peut-on penser le bonheur à l'école? Analyse de la première journée des « petits » bonheurs à l'École. Quels savoirs et savoirs-relations mobilisés? **Tréma** 52, 2019. DOI: [10.4000/trema.5392](https://doi.org/10.4000/trema.5392)

DAMASIO, Antonio R. **L'erreur de Descartes**: la raison des émotions. Paris: Odile Jacob, 1994.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique**. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Analyse(s) du récit. In: DELORY-MOMBERGER, Christine (dir.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2020. p. 275-280.

DEROUET, Jean-Louis. Jeu, loisirs et éducation informelle. **Éducation et Sociétés**, n° 10, v. 2, 2002.

Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-2.htm> Consulté le: 10 déc. 2019.

DIZERBO, Anne. **« Ils l'appellent le collège pou-belle »**. Construire son parcours entre histoire singulière et récits collectifs. Paris: Éditions Téraèdre, 2020.

DURPAIRE, François; MABILON-BONFILS, Béatrice. **La fin de l'école. L'ère du savoir-relation**. Paris: P.U.F, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pédagogie de l'autonomie**. Toulouse: ÉRÈS, 2013.

HALL, Edward T. **La danse de la vie: temps culturel, temps vécu**. Paris: Seuil, 1984.

JAILLET, Alain. Cerveau, émotions et bonheurs: apprendre par le « Hard Fun ». **Tréma**, 52, p. 1-9, 2019. DOI: [10.4000/trema.5340](https://doi.org/10.4000/trema.5340)

JELLAB, Aziz. & MARSOLLIER, Christophe. (dir). **Bienveillance et bien être à l'école. Pour une école humaine et exigeante**. Berger Levrault, 2018.

HOULLIER François; JOLY, Pierre-Benoît; MERILHOU-GOUDARD Jean Baptiste. Les sciences participatives: une dynamique à conforter. **Natures Sciences Sociétés**. 25, 4, p. 418-423, 2017. doi:10.1051/nss/2018005.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the Social – An Introduction to Actor-Network-Theory**, Oxford University Press, 2005.

LEGROS, Valérie. Effets de formation et dynamiques de l'espace d'intéressement. **Recherche et formation**, (58), p. 85-100, 2008. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2008-2-page-85.htm>

MABILON-BONFILS, Béatrice. DELORY-MOMBERGER, Christine. (dir.). **À quoi servent les sciences de l'éducation?** Paris: ESF, 2019.

MABILON-BONFILS, Béatrice. L'école est finie ! L'ère transmoderne du savoir-relation et la fin de la transmission. **Éducation et socialisation**, 47, mars 2018. DOI: [10.4000/edso.2862](https://doi.org/10.4000/edso.2862)

FRANÇA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2019). *Annexe 1 du BO spécial du*

19 janvier 2019. Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901601A.htm>. Consulté le: 10 déc. 2019.

VINCENT, Guy (dir.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: PUL, 1994.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit I**. Paris: Seuil, 1983.

SAUERMAN Henry & FRANZONI Chiara. Crowd science user contribution patterns and their im-

plications. **PNAS**, 112, 3, p. 679-684, 2015. Disponible sur: <https://www.pnas.org/content/112/3/679> Consulté le: 10 déc. 2019.

SCHEMEIL, Yves. **Introduction à la science politique**. Paris: Dalloz, Presses de Sciences Po, 2012.

Recebido em: 14/04/2020

Revisado em: 15/08/2020

Aprovado em: 21/08/2020

Béatrice Mabilon-Bonfils est professeur de l'Université de Cergy Pontoise - Laboratoire BONHEURS (Bien-être, Organisation, Numérique, Habitabilité, Éducation, Universalité, Relations, Savoirs). E-mail: beatrice.mabilon-bonfils@laboratoire-bonheurs.fr

Anne Dizerbo est membre chercheure du CREAD-EA 3875 (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique) et du CIRBE (Collège international de recherche biographique en éducation), membre professionnel du laboratoire BONHEURS, et responsable du Pôle Initiatives en recherche biographique. E-mail: dizerboanne@sujetdanslacite.org