

INTER PARES

Revue électronique de jeunes chercheurs en
Sciences Humaines et Sociales

Numéro 2 | Thématique | 2012

Image - Image de soi - Image des autres
Quels enjeux possibles de recherche ?



Présentation de la revue

I*nter Pares* est une nouvelle publication en ligne, créée par des doctorants pour des doctorants et jeunes chercheurs, dans le cadre de l'école doctorale n°485. Revue de sciences humaines et sociales pluridisciplinaire, elle privilégie les axes centraux de l'école doctorale, c'est-à-dire Education, Psychologie, Information et Communication (EPIC). Mais d'autres sciences humaines et sociales y ont aussi leur place, comme c'est le cas dans l'école doctorale elle-même.

La revue vise à une politique de rigueur et d'exigence scientifique, ainsi que de qualité éditoriale, en vue d'accueillir les premières publications de doctorants, en exerçant ceux-ci, avant même ou parallèlement à leurs envois vers des revues consacrées, aux impératifs de l'édition scientifique. Elle entend jouer ainsi un rôle de socialisation au milieu et aux pratiques de l'activité de recherche, de publication et d'édition. Revue en ligne, initiée à l'occasion de la journée d'études doctorales de l'ED EPIC tenue à Lyon 2 en juin 2012 sur le thème qui fait l'objet de la thématique

du présent n°, *Inter Pares* présente une livraison annuelle autour d'une thématique principale, mais accueille des varia (sous forme de posters ajustés aux exigences d'une publication électronique de même que des résumés de thèses soutenues dans l'année civile précédente à EPIC).

La revue est animée par un comité éditorial composé de doctorants (2e année et plus), sous l'autorité et le contrôle scientifique du directeur de l'école doctorale. Elle est patronnée par un comité scientifique constitué de professeurs et de maîtres de conférences qui apportent leur soutien à cette initiative.

Vous souhaitant bonne lecture de ce n° 2, bonne année 2013 à *Inter Pares*.

André D. Robert

Directeur d'EPIC, le 9 janvier 2013

Sommaire

Page 1. Présentation de la revue et sommaire

Page 2. Editorial

Page 5. Articles

Page 7. Image dans l'art

Page 29. Image de la différence et/ou de la norme

Page 41. Image de l'Étranger

Page 57. Image du Chercheur

Page 83. Varia – Posters

Page 101. Varia – Résumés de thèses

Page 126. Recommandations aux auteurs, normes APA, comité éditorial, comité de lecture et comité scientifique

Image, image de soi, image des autres, quels enjeux possibles de recherche ?

L'orientation thématique de ce numéro centré sur les notions d'image, d'image de soi, d'image des autres procède de la problématique proposée aux doctorants lors des journées d'EPIC à Lyon les 14 et 15 juin 2012. Le terme d'image est avant tout opposé à l'objet/au réel comme le souligne l'étymologie latine *imago*, qui signifie *représentation, portrait, fantôme, apparence*. L'image est une trace du réel et non la réalité : *C'est ce qui donne des indices d'une distinction radicale par rapport aux objets du monde sensible ou idéal qu'il prétend représenter* rappelle Belting (2004), qui affirme aussi que *nous vivons avec des images et nous comprenons le monde en images. Ce rapport vivant à l'image se poursuit en quelque sorte dans la production extérieure et concrète d'images qui s'effectue dans l'espace social et qui agit, à l'égard des représentations mentales, à la fois comme question et réponse*.

Le mythe de Narcisse, le « je est un autre » de Rimbaud, le « stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », voici quelques-unes des facettes possibles du concept d'image de soi. En partie héritée, façonnée à partir des valeurs de la société à laquelle appartient son porteur, elle se définit aussi en contrepoint de celle que nous renvoient les autres saisis dans leur distinction, à travers le dialogue, l'affrontement, la lutte des libertés ou d'autres modalités multiples des relations interhumaines.

Les questions d'image, d'image de soi, d'image des autres et par conséquent de re-présentation, d'identité et de présentation de soi, de diversité aussi, viennent interroger diverses sphères de la vie psychique et sociale qui font l'objet des recherches des différentes composantes de l'école

doctorale EPIC (sphères de l'école et de l'éducation, de la psychologie, de l'information et de la communication, mais aussi du sport, etc.). Les sensibilités disciplinaires principalement concernées peuvent ainsi aborder ce thème sous un angle propre à leurs préoccupations spécifiques.

Dans la sphère éducative, on peut affirmer que l'histoire des sociétés a conduit à un point où la personnalité individuelle est devenue un élément essentiel de la culture intellectuelle et morale de l'humanité. Dès lors, l'éducateur doit tenir compte du germe d'individualité présent en chaque enfant. Après que les problèmes d'inégalités sociales face à l'enseignement, mis en lumière par le phénomène de massification, ont longtemps été abordés sur un plan collectif (classes sociales, groupes, catégories etc.) et d'un point de vue macrosociologique, c'est aujourd'hui de plus en plus en relation avec des problématiques impliquant la subjectivité des enseignants et des élèves, donc leurs images réciproques, que les chercheurs essaient de comprendre comment se fabriquent les inégalités, les réussites ou les échecs. Charlot (1999) note que *le rapport au savoir est rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre*. Les problèmes d'image, d'image de soi, d'image des autres interrogent donc l'autorité des enseignants et les effets de leurs pratiques pédagogiques, le rapport au savoir des élèves, la nature des curricula formels et réels. Plus spécialement, les nombreux dispositifs de formation et de remédiation en direction des publics vulnérables (jeunes et adultes) ont mis en évidence la nécessité de prendre en compte de plus en plus la subjectivité des bénéficiaires, et les enjeux d'images engagés.

Dans la sphère de la psychologie, et plus spécialement celle de la psychologie clinique, se trouvent impliquées les notions d'image, d'imaginaire, d'imagination, qui réfèrent à deux champs distincts et liés tout à la fois : celui que partagent le clinicien et son patient, et celui que le chercheur se construit de la situation psychologique. Ce premier niveau se combine à un second dans lequel des sujets se trouvent tous deux dans leurs rapports objectaux propres, articulant tous deux leur dimension intra-psychique à leur dimension inter-psychique. Se dessine alors un prisme où le champ de l'image se projette, s'entrecroise, se mêle, se construit à deux, seul, ou l'un pour (ou par) l'autre. Ainsi, le chercheur clinicien, dans son dispositif et son cadre, n'échappe pas à cette réalité qui lui fait figure de trompe-l'œil : où son objet de recherche s'impose-t-il à lui, au sein même des mouvements transféro-contre-transférentiels ? Comment peut-il à la fois se trouver chercheur et clinicien ? Et enfin, comment évalue-t-il sa découverte clinique ? Ce sont les questions fondamentales auxquelles, en quête incessante, il ne trouvera réponse qu'en les originant peut-être à partir d'un paradigme tenant à la fois de l'alter et de l'ego.

Dans le champ des sciences de l'Information et de la Communication, le concept d'image renvoie à deux principaux points de vue : l'image peut être abordée de manière technique/matérielle, ou bien de manière théorique. D'un point de vue technique, l'image apparaît d'abord sur un support, mais toujours comme une construction ou une représentation de la réalité. D'un point de vue théorique, on peut se souvenir de Platon qui appelait à la vigilance critique lorsqu'il invitait à se méfier des images reflets de miroirs, davantage signes d'apparences que de réalités, l'image étant alors condamnable, alors que la vision aristotélicienne considère l'image comme faisant partie de la nature humaine, au même titre que le langage verbal, l'image étant alors d'une efficacité pédagogique inégalée.

Penser les concepts d'image, d'image de soi et des autres interpelle les acteurs de cette sphère quant à la nature de leur inscription et de leur

fonction dans les réseaux de la communication culturelle, politique, médiatique et sociale, et au fond de leur responsabilité. Plus encore, s'interroger sur la notion d'image de soi suppose de la décrypter sous le couvert des processus de médiation et de médiatisation. Cela suppose alors l'échange et ou le partage tout autant que des représentations sur- ou sous-valorisées. L'image, l'image de soi, l'image voulue et l'image perçue se doivent donc d'être également questionnées.

Encore une fois, ne sont tracées dans cet éditorial pour la rubrique Thématique d'*Inter Pares* que quelques pistes très partielles de questionnement, qu'il faudrait décliner sous d'autres angles dans d'autres sphères d'activité telles que par exemple le sport.

Références

Belting, H. (2004). *Pour une anthropologie des images*. Paris : Gallimard.

Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Image dans l'art

Céline Choquet	L'art, l'artiste au service de la « formation des sujets »	ECP Lyon 2	Page 7
Emilie Carosin	Image de soi, image des autres, valorisation de soi et reconnaissance mutuelle à travers l'Art chez les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire.	SIS Lyon 2	Page 13
Chloé Noémie Monin	La représentation de l'artiste rock et de son public dans le clip vidéo : un monde miroir	ELICO Lyon 2	Page 19

Image de la différence et/ou de la norme

Amélie Derobert	Images réciproques des surveillants et des éducateurs dans un établissement pénitentiaire pour mineurs	ECP Lyon 2	Page 29
Vincent Lorius	L'éducation, une image du juste ?	ECP Lyon 2	Page 35

Image de l'Étranger

Giuseppe Lo Piccolo	Image de soi, image de l'autre. Le « retour du semblable » dans un groupe Photolangage®	CRPPC Lyon 2	Page 41
Ghislain Onomo	Images et cohésion d'équipe: le cas de Grigny football Club (G.F.C)	CRIS Lyon 1	Page 49

Image du Chercheur

Thibaut Lauwerier	L'image et la recherche d'un européen en Afrique de l'Ouest francophone	ScEd (Genève)	Page 57
Huijing Sun	Les étudiants chinois en France : repérage d'images. Une étude exploratoire dans une approche interculturelle	SIS Lyon 2	Page 65
Séverine Oswald	La sociabilité en SHS : approche d'anthropologie communicationnelle d'un vécu personnel et collectif imaginé, imagé voire imaginaire de chercheurs	C2SO ENS	Page 75

L'art, l'artiste au service de la « formation des sujets »

Céline Choquet

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Le point de départ de notre objet d'étude est un observatoire longitudinal dans une classe artistique expérimentale au collège. Pour ainsi recenser les effets de l'art sur les enfants, nous nous basons sur trois principaux axes d'évaluation et d'analyse, à savoir : la cognition, notamment par les *images et représentations mentales*, le développement de la personne et *l'image de soi*, et enfin la socialisation via *l'image des autres*. En somme, le bénéfice de cette thèse permettrait d'évaluer les effets de l'art sur les jeunes et la spécificité de la pédagogie de l'artiste.

Mots clés : éducation artistique, effets de l'art, artistes, collège

Abstract : Art and artist serving the subjects' instruction

Longitudinal observational in an artistic experimental class in middle-school was the departure of our study. To observe art's effects on children, we will mainly use three analysis axes which are: cognition (especially mental representation and images), development of the person through « self-image », and socializing process throughout « image of the other ». Eventually, the benefit of this study would permit to evaluate art's effects on pupils and the specificity of the artist's pedagogy.

Keywords : artistic education, art's effects, artists, middle school

Pour citer cet article :

Choquet C. (2012). L'art, l'artiste au service de la « formation des sujets ». *Inter Pares*, 2, 7-11. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : celine.choquet@univ-lyon2.fr

L'art, l'artiste au service de la « formation des sujets »

Céline Choquet

La présentation qui va suivre constitue le début de mon travail de thèse, à propos de l'intervention d'artistes en résidence, dans une classe artistique expérimentale, à savoir quels sont les effets de l'art sur les jeunes, les aptitudes et facultés stimulées par l'éducation artistique et la relation entre les élèves et l'artiste.

Pour introduire la thématique des Doctoriales, j'ai trouvé intéressante la remarque de Didi-Huberman nous rappelant que :

Nous ne regardons pas seulement avec les yeux, voir rime avec savoir, ce qui suggère que l'œil sauvage n'existe pas, et que nous embrassons aussi les images avec des mots, avec des procédures de connaissance, avec des catégories de pensée. (Didi-Huberman, 2008).

Depuis quelques années, le recours aux pratiques artistiques et culturelles dans le champ de l'éducation prend de l'importance. Cependant, il existe peu de travaux qui permettent une véritable évaluation des effets de l'éducation artistique.

Des constats étonnent et parfois émerveillent les acteurs de tels projets : le travail avec l'artiste conduit l'enfant à des performances inattendues voire « hors normes ». Il faut assurément faire la part entre le réel et la foi éducative en ces constats ; mais ils ne nous interrogent pas moins sur ce qui se joue au sein de l'expérience esthétique partagée avec l'artiste.

En effet, dans le cadre d'une classe artistique expérimentale au collège, nous avons régulièrement des remarques sur diverses capacités pointues dont font preuve les jeunes, comme celles qui suivent :

La dernière partie, c'est là où ils se sont produits. C'est la partie qui m'a attiré l'attention, qui a été pour moi pleine d'émotions. Moi, je ne peux pas le faire car je ne peux pas rentrer facilement, je n'exprime rien alors qu'eux, j'admire ce à quoi ils arrivent. (Professeur d'EPS, conversation, 05/11/2010)

Selon moi, ce qui a été fort, c'est quand chacun, individuellement, a accepté de jouer le jeu, de se mettre en situation de tension, c'est ce moment de lâcher prise et de confiance totale, d'immersion totale dans la consigne. Ce moment où on sort de cette identité d'élève pour devenir danseur, voilà il y a eu ça. (Assistante pédagogique, entretien, 25/05/2011)

Il s'agit là de remarques enthousiastes qui ne sont pas nécessairement très objectives par rapport aux réels effets de l'art. Puisqu'il y a donc une insuffisance en termes d'évaluation des effets de l'art, il est nécessaire de construire un modèle théorique. C'est ce que je vais tenter de faire au cours de ma thèse, afin de pouvoir le mettre à l'épreuve avec cette classe artistique. Il y a déjà de nombreux travaux publiés, essentiellement dans le Colloque de Beaubourg (2008), que je vais vous présenter. Ainsi, je m'attacherai à comprendre comment et pourquoi cette relation pédagogique est fructueuse.

Dans le cadre de cette communication sur la thématique des images, j'ai choisi de vous présenter mon travail d'observation par rapport à trois axes principaux : image par l'art et images mentales, mettant en avant le versant cognitif de l'éducation artistique, illustré par les travaux de Gardner (2008) et le « *Projet Zero* ». Puis image de soi et développement de la personne, en lien avec les travaux de Gosselin (2008) et ce qu'il nomme « *L'Autorité intérieure* ». Enfin image des autres et la notion de sociabilité, pour laquelle je me référerai à trois chercheurs distincts : les travaux de Lord (2008) et le « *Triangle l'apprentissage mutuel* », Deasy (2008) et l'ouverture vers un « *Troisième espace* » et enfin Zask (2003) et la notion d'Art et de Démocratie.

Image par l'art & images mentales

Selon les chercheurs du programme *Arts Propel*, développé à Harvard par Gardner (2008, p. 69) sous le nom de *Project Zero*, « il semblerait que l'art fasse appel principalement à trois capacités cognitives différentes : la perception, la production et la réflexion.

De plus, parmi ces capacités cognitives, huit catégories de schèmes de pensée sont stimulés en atelier d'art. Il s'agit de la maîtrise d'une technique, l'investissement et la persévérance, l'imagination, l'expression, l'observation, la réflexion, l'extension et la recherche ou encore la compréhension du monde artistique ».

Image de soi & développement personnel

Dans le cadre de l'éducation artistique, avant d'être élèves, les enfants sont des personnes, des individus et selon Gosselin (2008) « l'œuvre ultime de l'artiste c'est la personne même de l'artiste qui à force de construire finit par *se construire*. La problématique centrale est donc liée à la compréhension du travail de création comme mode de développement de la personne. Au cours d'entretiens, des créateurs et des élèves nous ont fait part à certaines occasions du sentiment d'être habités par une voix intérieure qui les dirige en quelque sorte... Il nous a semblé plus juste de parler d'une autorité à la fois intérieure et extérieure, qui se traduit par une tendance profonde incitant à être véritablement *auteur* de ses pensées, de ses actions et de ses œuvres ».

Image des autres & sociabilité

Enfin, en ce qui concerne la sociabilité dans l'expérience artistique et esthétique, plusieurs travaux sont éclairants, notamment si on les met en relation, ce qui proposerait un espace d'apprentissage mutuel démocratique entre les artistes, les élèves et les enseignants, ne se réduisant pas seulement à un triangle comme le propose Lord (2008, p. 81), mais ouvrant justement un nouvel espace pédagogique, en référence aux propos de Deasy (2008). Cet espace amène tous les acteurs du projet à s'investir entièrement au cours des ateliers, à en tirer des leçons, comme le suggère Lord (2008), ouvrant les murs de la classe vers l'extérieur, une sorte de sortie sans sortir de la classe, un nouveau monde possible dans l'institution scolaire. L'éducation artistique produit un lieu intergénérationnel où élèves et enseignants sont créatifs et trouvent une juste place, dans une dynamique positive, faisant le lien entre leur vie personnelle et institutionnelle. C'est un espace démocratique, selon les travaux de Zask (2003), où les adultes et les élèves échangent d'égal à égal, parce que tous apprennent et forment une communauté à part entière, ouverte sur le monde extérieur, bénéficiant d'un vécu riche et significatif, bienveillant et vecteur de projets pour l'avenir.

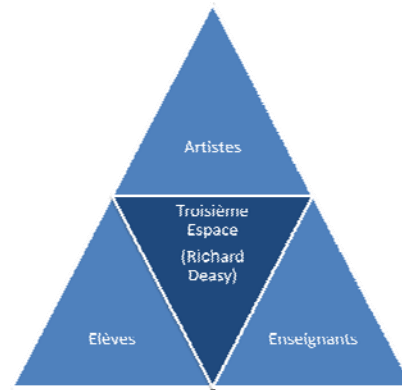


Figure 1 : L'éducation artistique comme espace d'apprentissages mutuels et démocratiques (2012)¹

Nous avons travaillé initialement avec Alain Kerlan autour d'une hypothèse qu'il a proposée depuis plusieurs années, notamment au Colloque de Beaubourg (2008), qui emprunte aux théories de Vygotski (1985). La présence et le travail de l'artiste dans la classe avec les enfants, *dès lors que l'artiste pense et agit « en tant qu'artiste »* relèvent d'une *autre logique* que la logique didactique commandée par les attentes et les formes scolaires établies, une logique obéissant plutôt à ce que nous pourrions appeler *un esprit d'atelier*. Voilà donc l'hypothèse de départ sur laquelle je me suis basée, à savoir que « l'artiste, en tant qu'artiste avec les enfants, ouvrirait un espace d'actions et de compétences nouvelles, une *zone proximale de développement* singulière ». La *zone proximale de développement*, selon la théorie de Vygotski (1985), explique que pour qu'un enfant puisse vraiment progresser, il a besoin d'être accompagné par une personne qui puisse anticiper ses apprentissages et ainsi le guider correctement. C'est cette avance qu'a toujours l'éducateur sur l'éduqué qui porte à croire que l'artiste provoquerait quelque chose de particulier dans cette capacité d'être à la fois devant et à côté de l'apprenant dans la pratique artistique.

Mais puisqu'il nous est apparu insuffisant de nous restreindre à la thèse de Vygotski (1985), et en travaillant avec d'autres chercheurs, nous avons pensé à une formulation qui ne se réduit pas au seul concept de *zone proximale de développement* et qui conserve le parallèle entre l'idée de proximité et de distance dans cette relation pédagogique. La formulation en cours d'élaboration serait davantage *l'ouverture d'un espace démocratique de rencontres de subjectivités et de sensibilités esthétiques, entre les artistes et les*

¹ Les deux schémas (figure 1 et 2) ont déjà été présentés au Colloque de l'ACFAS à Montréal en mai 2012

élèves, avec une part d'incertitude et de hasard, voire même d'insuccès. La construction de cette hypothèse est en effet envisagée dans une approche pluridisciplinaire de Sciences de l'éducation et viendra s'enrichir de références diverses. Ainsi, dans un premier temps, la *zone proximale de développement* de Vygotski (1985) est une référence, au même titre que Winnicott (1971) pourrait s'avérer l'être avec son concept d'*espace potentiel*, *espace transitionnel* ou encore dénommé *espace de création*. De même, il serait intéressant d'étudier les liens que proposent les recherches de Zask (2003) entre *l'Art et la démocratie* ou encore l'idée de *troisième espace*, développée par Deasy (2008, p.121).

Ainsi, une expérimentation nous offre l'occasion de mettre à l'épreuve cette hypothèse sur le terrain, il s'agit d'une classe artistique au collège Les Escholiers de la Mosson, à Montpellier. C'est un observatoire où nous nous intéressons aux effets produits par l'art sur les jeunes. Il s'agit de faire intervenir des compagnies d'artistes en résidence dans cette classe de collège, située en zone d'éducation prioritaire, touchant donc des enfants pour la plupart dans une situation précaire au niveau social et scolaire.

Ce projet est prévu de manière longitudinale, durant les quatre années de collège de la classe concernée, grâce au côtoiement de divers artistes et pratiques artistiques. Il s'agit là d'un pari pédagogique au service de ces élèves d'un point de vue scolaire mais aussi personnel.

Pour la première année, c'est une compagnie de danse qui est intervenue à raison de six heures par semaine, soit deux demi-journées de trois heures consécutives. La deuxième année, les enfants ont fait du théâtre avec une troupe de comédiens metteurs en scène, ainsi que des ateliers d'écriture avec un écrivain. Tout cela sous le même volume horaire à l'année, à la différence qu'ils participent à des résidences de trois jours en immersion théâtrale, dans un lieu approprié (théâtre municipal, centre chorégraphique...). La troisième année s'oriente quant à elle vers la découverte musicale et le prolongement de l'atelier d'écriture, avec le même rythme que l'an passé, en ce qui concerne les ateliers, les résidences et les sorties culturelles.

Ce qui nous intéresse au niveau de ce terrain de recherche, est principalement basé sur la subjectivation dont fait preuve l'artiste à l'égard des enfants. Il s'adresse tantôt au groupe classe comme s'il s'agissait d'un seul sujet mais il s'adresse aussi à des groupes d'élèves, ou même individuellement à un seul élève, considérant toujours le sujet en face de lui comme une entité unique, stimulant ce que Gosselin

(2008, p. 255) nomme *autorité intérieure* chez l'élève. Ce qui doit être au centre de notre modèle d'analyse est ce qui se joue entre l'artiste et les enfants, à l'intérieur de l'espace spécifique qu'instaurent la présence et le travail de/avec l'artiste. L'exigence que doit respecter ce modèle d'analyse sera de prendre en compte les trois domaines où sont repérables les effets de l'art : la cognition, la sociabilité et le développement de la personne. La subjectivation que manifeste l'artiste sera donc le cœur des recherches de cette thèse avec, en filigrane, trois axes d'observation s'alliant au thème de ces Doctoriales, à savoir *image par l'art* : entre esthétique palpable et imaginaire cognitif, *image des autres* : une éducation démocratique et *image de soi* : du parcours cognitif à l'expérience de l'être.

Il s'agit d'un travail microsociologique et empirique, à partir d'un terrain qualitatif et herméneutique. Les principales méthodes utilisées sont des entretiens collectifs avec des petits groupes d'élèves et individuels avec les artistes et acteurs du projet, ainsi que des observations directes et/ou participantes. Les observations sont accompagnées de l'enregistrement vidéo en plan fixe des ateliers, afin de permettre la retranscription des différents types de communication entre l'artiste et les enfants : verbale, para verbale et surtout non verbale. Le cœur du dispositif étant ce que l'artiste fait et comment, ses adresses aux enfants et comment ces derniers y répondent. Nous nous centrerons avant tout sur la relation enfant-artiste à travers ces trois axes pour mener nos observations et entretiens auprès des enfants.

- D'un point de vue cognitif, ce travail artistique fait appel à la mémorisation et remémoration, les fonctions réceptives et expressives, la pensée et le raisonnement, la résolution de problème, la concentration et encore la conscientisation.

- Sur le versant de la sociabilité, sont principalement sollicités : la capacité à accepter des normes et des règles et l'autonomisation, avec une relative liberté dans la contrainte, l'appartenance au groupe classe, l'établissement de rituels, le respect d'autrui, la discipline et les rapports de genres.

- Enfin, en ce qui concerne le développement personnel, les enfants expérimentent par l'art notamment des notions : d'autonomisation, d'assertivité, d'investissement personnel et de persévérance, de sensibilité, d'imagination et de créativité.

Pour illustrer et conclure notre propos, dans le schéma suivant, nous pouvons constater ces trois axes d'étude, ainsi que la subjectivation centrale dont fait preuve l'artiste à l'égard des enfants et la création de

cet espace à définir, actuellement *espace démocratique de rencontres de subjectivités et de sensibilités esthétiques par l'expérience artistique*.

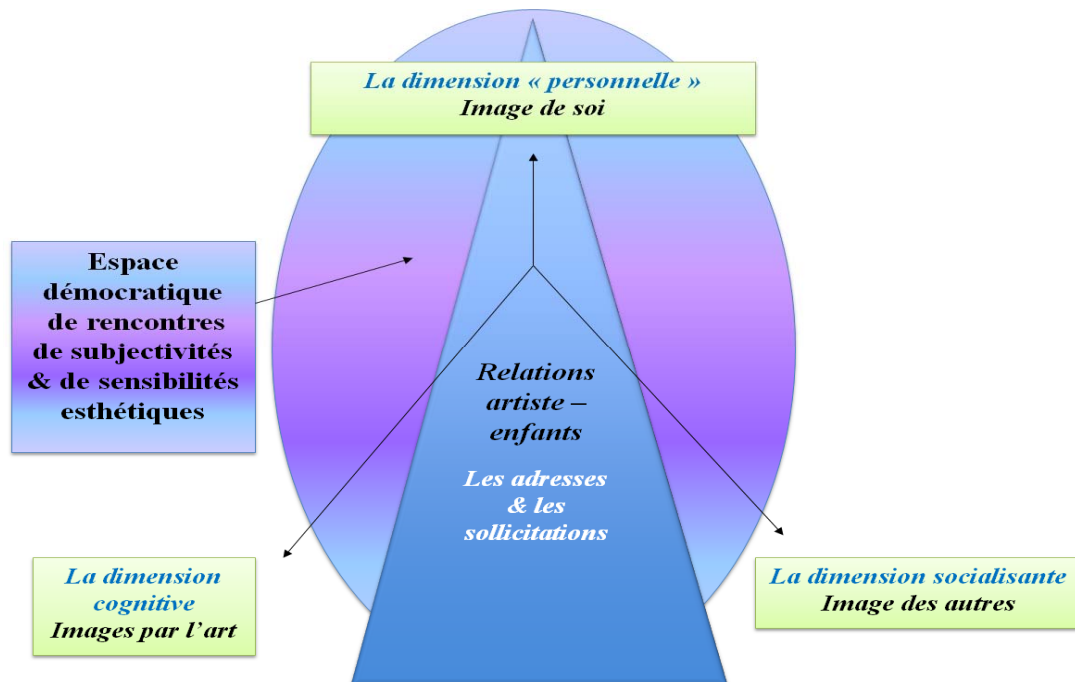


Figure 2 : Espace démocratique de rencontres de subjectivités et de sensibilités esthétiques par l'expérience artistique (2012)

Bibliographie

Deasy, R. (2008). Le troisième espace, quand l'acte d'apprendre prend tout son sens, dans *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche. Paris, France : La Documentation Française/Centre Georges Pompidou.

Didi-Huberman, G. (2008). *Devant l'image*. Paris, France : Éd. de minuit.

Gardner, H., Winner, E. (2008). « Harvard Project Zero », les quarante premières années, dans *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche. Paris, France : La Documentation Française/Centre Georges Pompidou.

Gosselin, P. (2008). Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique, dans *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche. Paris, France : La Documentation Française/Centre Georges Pompidou.

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval, Québec : Presses de l'Université de Laval.

Lord, P. (2008). Le projet « Arts and Education Interface », effets sur les élèves et les jeunes, dans *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche. Paris, France : La Documentation Française/Centre Georges Pompidou.

Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éd. sociales/Messidor.

Winnicott, D. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris, France : Gallimard.

Zask, J. (2003). *Art et démocratie - Peuples de l'art*. Paris, France : Éd. PUF.

Image de soi, image des autres, valorisation de soi et reconnaissance mutuelle à travers l'Art chez les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire

Émilie Carosin

Laboratoire SIS - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Les adolescents mauriciens en quête de reconnaissance scolaire et sociale possèdent une image de soi dévalorisée par l'histoire socio-politique mauricienne et par leur condition socio-économique précaire. Dans une démarche psychologique éclairée par le constructivisme piagetien, nous verrons comment l'expérience esthétique médiatisée par un dispositif artistique approprié permet la valorisation de soi et la reconnaissance mutuelle des adolescents en vue de favoriser une meilleure image de soi, des autres et de la société dans laquelle ils évoluent. À partir de là, nous présenterons la méthodologie adoptée dans la mise en place d'un dispositif d'ateliers d'arts plastiques pour récolter les données sur le terrain mauricien et analyser les résultats de l'expérimentation.

Mots clés : adolescents, valorisation, reconnaissance, image de soi, expérience esthétique

Abstract : Self-image, image of the others, personal development and mutual recognition through Arts : the case of Mauritian teenagers from underprivileged background and havin experienced school failure

Underprivileged Mauritian teenagers who are looking for social recognition get a depreciated self-image because of the sociological and political Mauritian history and their precarious economical situation. This research in psychology carried under the light of the piagetian constructivism explores how aesthetic experience, through relevant artistic workshops, favours the personal development, valuation and mutual recognition of teenagers, in order to get a better image of one-self, of the others and the society in which they live. This paper presents the methodology used in the implementation of artistic workshops to collect the data on Mauritian teenagers, which will allow us to carry our analysis at a later stage.

Keywords : teenagers, valuation, self-image, recognition, aesthetic experience

Pour citer cet article :

Carosin É. (2012). Image de soi, image des autres, valorisation de soi et reconnaissance mutuelle à travers l'Art chez les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. *Inter Pares*, 2, 13-18. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : emcarosin@gmail.com

Image de soi, image des autres, valorisation de soi et reconnaissance mutuelle à travers l'Art chez les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire.

Émilie Carosin

Nous parlerons de l'Image de soi comme la représentation organisée des « images de soi » perçues et ressenties par le sujet dans ses actions et interactions avec l'environnement. Elle se construit dans le réel et en interaction avec l'environnement, notamment dans les échanges (actions et interactions) entre le sujet et son environnement, et par conséquent est en constante mutation. L'image de soi est dépendante de la relation que le sujet a avec son environnement et de la façon dont il l'interprète et l'intériorise. De la même façon, l'image de l'autre est façonnée par les interactions que nous avons avec lui et le sens que nous y apportons. L'interprétation et l'évaluation des actions et des interactions constituent donc la base de l'image de soi et de l'image des autres. Dans le cadre de notre recherche sur les processus de valorisation de soi et de reconnaissance mutuelle, nous nous intéresserons particulièrement à l'Image de soi comme manifestation symbolique d'un certain équilibre du sujet. Nous aborderons plus loin la question de l'équilibre.

Retournons à l'Image de soi. Au niveau du sujet, le conflit entre l'interprétation de ses actes et l'interprétation qu'il reçoit des autres de ces mêmes actes donne lieu à une image de soi (petit « i ») qui sera intériorisée et organisée en fonctions des autres images de soi que le sujet possède et fera partie de cet ensemble d'images qu'est l'Image de soi (grand « I »). L'image de soi en retour va influencer les futures actions et interactions que le sujet aura avec son environnement

La question est de savoir sur quels critères se base l'évaluation des actions et des interactions et par conséquent sur quelle échelle de valeur se construisent les représentations des sujets. Il est également essentiel de comprendre quelle est la fonction de ces représentations et pourquoi elles interviennent dans la formation du sujet notamment à travers la

construction de l'image de soi. Il est possible d'aborder cette question sous l'angle de la théorie piagetienne qui voit dans les représentations symboliques et les systèmes d'organisation symboliques des moyens d'équilibrer les relations avec les sujets, et entre sujets, et par conséquent d'assurer le développement égale de chaque individu. Cela se traduit par des échelles de valeurs individuelles et collectives. Les échelles de valeurs constituent l'organisation des intérêts dans le but de réguler les finalités et les moyens de l'action. C'est donc ces valeurs qui guident l'action et les interactions du sujet dans le sens de l'accomplissement de soi au sens d'Aristote: une balance entre ses différents « biens » (Rawls, 1999) en vue d'assurer l'*eudemonia*, le bonheur, la prospérité individuelle et sociale (trans. 1941, in Campbell *et al.* 2002, p. 799). Les échelles de valeurs individuelles articulées entre elles constituent les échelles de valeurs collectives. Et ces échelles sont représentées par des règles d'organisation qui sont symbolisées dans les représentations sociales. Dans un mouvement circulaire, la confrontation des représentations sociales avec celles des individus est ressentie comme un déséquilibre qui entraîne une réorganisation des intérêts personnels et collectifs et par conséquent une ré-évaluation de ces intérêts pour constituer de nouvelles échelles de valeur, puis de nouvelles représentations. L'image de soi résulte de ce mouvement incessant entre représentations, intérêts et valeurs. Ce mouvement Piaget (1942, 1965) l'illustre à travers les notions de rythmes, régulations et groupements. Selon lui ces notions représentent les processus en jeu dans l'équilibration du sujet et celui de la société.

L'équilibre du sujet doit se comprendre au sens d'un équilibre « idéal » qui est, bien entendu, jamais atteint. L'équilibre réel constitue plus une « modération de la perturbation » (Piaget, 1975 dans Gomes, 1999) qu'une stabilité assurant la répartition et le fonctionnement égal de chaque structure. Trois caractéristiques de l'équilibre doivent être gardées en mémoire :

- L'équilibre est actif c'est à dire qu'il cherche constamment à compenser les déséquilibres engendrés par les perturbations (Piaget, 1964) ;

- Il est mobile ou flexible car il prend en compte les perturbations dans sa recherche d'équilibre ;

- Sa stabilité émerge du processus d'interaction entre l'organisme et le milieu (Christopher et Bickhard, 2007).

L'image de soi symbolise cet « équilibre » à un moment donné de l'histoire du sujet, en fonction de l'historique des actions et des interactions passées. Encore une fois, cet équilibre n'est pas forcément « égalitaire » dans le sens où il assure des relations égales entre sujets. D'autant plus qu'il résulte de déséquilibres dans les échanges. Comment alors définir cet « équilibre » : c'est un mode de fonctionnement qui gère les déséquilibres de manière stable sans pour autant que les éléments constituant la totalité soient représentés de manière égale. En ce sens, la notion d'équilibre s'apparente plus à un ensemble structuré d'actions ou d'interactions qui traduisent la logique d'action et d'interaction du sujet, des sujets entre eux ou de la société. Et l'image est la représentation structurée de cette logique des actions ou des interactions du sujet, des sujets et de leur environnement.

En reprenant les notions de rythmes, régulations et groupement nous pouvons envisager les processus d'équilibration du sujet et concevoir l'image de soi comme un 'arrêt sur image' de ces processus à un moment donné. Trois structures sont en jeu dans ces processus, les rythmes qui a un niveau individuel se ressentent dans la succession des émotions et les sensations en réaction au milieu, et qui au niveau social se manifestent à travers les représentations symboliques collectives : les rituels par exemple. Ensuite les régulations qui a un niveau individuel consistent à coordonner et organiser les intérêts en fonction de la satisfaction ressentie et des efforts pour y arriver. Les régulations, au niveau social, consistent à coordonner les échelles de valeurs individuelles entre elles de sorte à assurer le bien commun. Finalement les groupements qui constituent ces formes organisées et seront ensuite représentés symboliquement dans les rythmes.

Pour mieux comprendre ce processus d'équilibration à la source des représentations de soi, des autres et de la société, nous avons fait appel à l'expérience esthétique. L'esthétique comme son étymologie l'indique, se fonde sur les sens « la faculté de sentir ; le sensible et le perceptible » (Baumgarten, 1950-58 in www.cnrtl.fr), elle est par conséquent porteuse de sens et de représentation. L'illustration des processus d'équilibration à travers l'expérience esthétique offre plusieurs avantages :

- La possibilité de combiner l'individuel et le collectif à travers l'expérience esthétique qui peut-être à la fois singulière et collective ;

- La possibilité d'envisager le développement du sujet et de la société à travers l'expérience esthétique qui selon Kerlan (2004) détient une place

fondamentale dans la formation du sujet et dans la création du lien social ;

- La possibilité d'aborder l'élaboration des représentations singulières et collectives dans l'expérience de la subjectivité et de l'intersubjectivité.

Ainsi, l'expérience esthétique comprise comme la création artistique et la contemplation esthétique sera étudiée à la lumière des concepts de rythmes, de régulation et de groupements du modèle d'équilibration piagetien. Dans l'optique d'identifier les processus en jeu dans la formation de l'image de soi. En effet, l'expérience esthétique est souvent associée à la compréhension de soi (Richards, 1980 dans Powell et Speiser, 2005), à la formation de soi (Gosselin et al., 1998 ; Gosselin, 2008), à la valorisation de soi (Harland *et al.*, 2000 ; Witte, 2008), à l'accomplissement de soi (Kerlan, 2004) mais aussi à la compréhension et l'acceptation des autres, des diverses perspectives et du monde (Harland *et al.*, 2000 ; Lampert, 2008 ; Lord, 2008), à la création du lien social (Kerlan, 2004).

L'expérience esthétique envisagée comme régulation au niveau individuel prend ses sources dans les sensations et les émotions (qui constituent les rythmes au niveau individuel) qui seront organisées et coordonnées en vue d'exprimer ou de se représenter la valeur ou les valeurs du sujet. Ces dernières en retour seront évaluées en fonction de la satisfaction qu'elles procurent seront plus ou moins retenues par les sujets comme rentables et valables en termes de valorisation ou de dévalorisation de soi-même, de soi-même (par rapport à autrui) et d'autrui. Concrètement, dans les processus de création artistique le sujet entre en contact avec la sensibilité même de son être, avec ses « mondes vécus » (Greene, 1995, dans Deasy, 2008, p. 123), avec ses idées et sa spontanéité (Gosselin *et al.*, 1998). Il lui faut alors organiser ses idées et ses actions pour mettre en avant ce qui compte à ses yeux, ce qu'il apprécie en vue d'exprimer ce que Gosselin *et al.* (1998) nomment sa volonté et sa rationalité. C'est dans la dernière phase du processus de création décrit par Gosselin *et al.* (1998) que le sujet se sépare de son œuvre et évalue sa contribution à travers son appréciation. C'est alors seulement que le sujet prend conscience de la contribution symbolique de son existence et de ses actes. Dans un mouvement circulaire, le sens et la valeur donnés à son œuvre et à son existence vont déterminer ses futures actions et créations.

Dans la contemplation, le sujet entre aussi en contact avec les émotions et les sensations que lui procure l'œuvre d'art. Il associe ses sensations aux significations et aux représentations qu'il possède et

les organise en vue d'établir des liens entre l'œuvre et la culture et entre son jugement personnel et les critères de jugements universels. C'est par rapport à cela qu'il évalue la contribution de l'œuvre et de son créateur. Ainsi le sens et la valeur qu'il accordera à l'œuvre et à son créateur contribueront à la formation de son jugement personnel et plus largement aux critères de jugements universels. Ce qui nous conduit à l'analyse de l'expérience esthétique comme régulation au niveau social. Dans l'expérience esthétique, les sujets ne prennent pas seulement appui sur leurs sensations et leurs émotions, ils sont aussi influencés et inspirés par les représentations collectives de leur époque (qui constituent les rythmes au niveau social). Ces dernières sont la manifestation symbolique des organisations symboliques qui sous-tendent et assurent l'équilibre de la société. Dans l'action et à travers les interactions entre sujets dans l'expérience esthétique, ces représentations sont ré-évaluées et ré-organisées par le sujet créateur et le spectateur en fonction de leurs préférences et de leurs intérêts personnels et collectifs. C'est ainsi que suivant le modèle de Bajoit (2010), les représentations collectives conditionnent l'expérience esthétique, et l'expérience esthétique conditionne les représentations collectives. En réalité, chaque artiste est créateur de valeur culturelle (Taylor, 1994, dans Kerlan, 2004) et chaque spectateur est responsable du traitement, de l'organisation et de la conservation ou pas des valeurs culturelles proposées.

C'est au moment de la rencontre entre le spectateur, le créateur et son œuvre, au moment où il y a triangulation que l'expérience esthétique représente le plus grand potentiel de valorisation pour le sujet, notamment de l'image de soi. Car, en posant et en exposant sa subjectivité, son originalité ou sa volonté¹ à travers sa création artistique, l'individu laisse une trace dans le monde (Gosselin *et al.*, 1998). C'est en quelque sorte un acte social qui en retour reconnaît non seulement son droit à la subjectivité mais également son droit à être un sujet autonome (Kerlan, 2004, p. 159). En soumettant son œuvre au regard de l'autre, le sujet créateur reconnaît et valorise également son jugement et son image. Ainsi il accepte l'autre comme partenaire dans l'élaboration de représentations symboliques. L'expérience esthétique en ce sens représente un moyen de valorisation de l'image de soi et de l'image de l'autre.

¹ Luc Ferry (1990, p.32) parle de la subjectivité comme le terme philosophique qui se rapporte à la volonté des individus. Le concept d'originalité, « comprend en lui, pour ainsi dire de façon analytique, celui de la subjectivité » (Ferry, 1990, p.39).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressée à des sujets dont l'image de soi était dépréciée par leurs conditions socio-économiques, leur histoire socio-politique et leur situation scolaire précaire. En effet, à l'île Maurice l'histoire de l'esclavage et les dynamiques sociales complexes provoquées par les vagues d'immigration massive rendent les possibilités d'ascension sociale de la population « créole » descendant d'esclaves difficiles. Si certains d'entre eux par des stratégies de « blanchissement de peau » ont pu s'élever au niveau social (Palmyre, 2007) d'autres restent comme prisonniers de la pauvreté. Les plus défavorisés de cette population constituent selon nous les individus les plus dépréciés de la société qui à travers l'expérience du mépris font face à des « conflits des représentations de soi » qui ont pour effet de mettre en doute leur identité, de sorte qu'ils se retrouvent dans une situation paradoxale où ils coopèrent à leur propre dépréciation (Lazzeri et Caillé, 2004, p. 105-106) et qu'ils intériorisent cette image sous forme d'autodépréciation (Ricoeur, 2004). Ce déséquilibre au sein des échanges entre sujets « appréciables » ou « appréciés » et sujets « dépréciables » et « dépréciés » est révélateur de la fragilité extrême de l'« équilibre » de la société mauricienne. Pour atteindre un état d'équilibre plus sécurisant, il est nécessaire de contrecarrer cette tendance en valorisant ces individus « dépréciés » de sorte à améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

Les adolescents « créoles » venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire passent par une phase de déséquilibres qui représente une opportunité pour le développement d'une image de soi plus valorisante. S'ils bénéficient d'un cadre propice à ce développement. Nous faisons l'hypothèse que ces processus d'équilibration contribuant à la valorisation de l'image de soi peuvent être observés au sein d'un dispositif d'éducation aux arts plastiques. En effet, les résultats des études sur les effets de l'éducation artistique et culturelle (Seban, 2008) rapportent une diversité d'effets qui pourraient contribuer à la construction d'une meilleure image de soi : comme l'expression de soi, la réflexion, la confiance en soi, la confiance en son efficacité, l'estime de soi, l'identité personnelle, la satisfaction, les sentiments de réussite et la fierté. Nous avons développé un programme d'activités artistiques spécifiques axées sur la découverte de soi et sur la découverte des représentations collectives, sur l'organisation des idées et des préférences et sur l'élaboration de nouveaux systèmes de représentation. Par exemple : une activité en binôme où chaque élève peint le portrait de son partenaire, des visites de galeries d'art et des séances de travail en groupe autour d'un thème

commun. Ce programme était destiné à des adolescents de 14-15 ans de centres d'éducation destinés aux adolescents sortis du système scolaire classique. Des séances d'ateliers d'arts plastiques hebdomadaires furent organisées avec les animatrices du centre. Sur les 49 adolescents qui ont participé aux ateliers seulement 10 ont été retenus pour notre étude. Cela en raison de l'importante perte d'effectif de 47 % après un an d'expérimentation, aux données récoltées sur le terrain et à d'autres facteurs méthodologiques. Les séances d'ateliers furent filmées et observées par deux observateurs qui étaient également sur le terrain à partir de 45 indicateurs représentant des conduites contribuant au développement de la valorisation de soi, comme par exemple: l'élève présente son travail avec fierté, l'élève explique comment il a procédé pour créer son œuvre, l'élève identifie ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas dans son travail artistique. Chaque conduite a été cotée de façon nominale selon son apparition: jamais, rarement, souvent et régulièrement. Les données récoltées des deux observations seront analysées statistiquement à l'aide de tests d'association. Les résultats des deux observations seront alors comparés pour observer les tendances générales dans l'organisation des conduites orientées vers la valorisation de soi ou pas. A ce stade, nous ne pouvons donner plus d'indication sur le résultat des analyses.

Bibliographie

- Bajoit, G. (2010). Grand résumé de Socioanalyse des raisons d'agir. Études sur la liberté du sujet et de l'acteur. *Sociologies, Grands résumés*, 1-12. Récupéré le 10 janvier 2012 du site de la revue : <http://sociologies.revues.org/3227>
- Campbell, R.L., Christopher, J. C. et Bickhard, M. H. (2002). Self and Values : An Interactivist Foundation for Moral Development. *Theory Psychology*, 12, 795-822.
- Christopher, J. C. et Bickhard, M. H. (2007). Culture, Self and Identity : Interactivist Contributions to a Metatheory for Cultural Psychology. *Culture Psychology*, 13, 259-295.
- Deasy, R. (2008). Le troisième espace. Quand l'acte d'apprendre prend tout son sens. Dans *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, 121-130. Paris, France : La documentation Française, Centre Pompidou.
- Gomes, J.C. (1999). *L'affectivité comme source de diversité, de désordre et de déséquilibre : Un modèle pour l'épistémologie génétique cognitive* (thèse de doctorat non publiée).
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Gosselin, P. (2008). Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, 255-263. Paris, France : La documentation française, Centre Pompidou.
- Harland, J. et al. (2000). *Arts Education in Secondary Schools : Effects and Effectiveness*. Berkshire, Angleterre : National Foundation for Educational Research.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Québec, Canada : Presses de L'Université Laval.
- Lampert, N. (2008). Stimuler la pensée critique au travers de l'éducation artistique. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, 105-120. Paris, France : La documentation Française, Centre Pompidou.
- Lazzeri, C. et Caillé, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du MAUSS*, 1(23), 88-115.
- Lord, P. (2008). Le projet Arts and Education Interface. Effets sur les élèves et les jeunes. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, 81-90. Paris, France : La documentation française, Centre Pompidou.
- Palmyre, D. (2007). *Culture créole et foi chrétienne*. Bruxelles, Belgique : Lumen Vitae.
- Piaget, J. (1942). Les trois structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement. *Revue suisse de Psychologie et de Psychologie appliquée*, 1(2), 1-21. Récupéré le 3 janvier 2012 du site de la fondation Jean Piaget : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp42_5.pdf
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève, Suisse : Éd. Denoël.

- Piaget, J. (1965). *Études Sociologiques*. Genève, Suisse : Librairie Droz.
- Powell, M. C. et Speiser, V. M. (2011). *The arts, education, and social change: little signs of hope*. New-York, NY : Peter Lang. (Ouvrage original publié en 2005).
- Rawls, J. (1999). Goodness as rationality. *A theory of justice* (p.347-396). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Seban, A. (dir.) (2008). *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris, France : La documentation française, Centre Pompidou.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Paris, France : Stock.

La représentation de l'artiste rock et de son public dans le clip vidéo : *Un monde miroir*

MONIN Chloé

Laboratoire ELICO - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Le rock, phénomène social tout autant que musical, véhicule un certain nombre de valeurs, et toute une série d'images et de représentations, que diffusent et partagent artistes et public. Il est, depuis son apparition dans les années 1950, porteur d'une identité collective et d'une forte dimension visuelle. Apparue dans les années 1980, le clip vidéo à la fois cristallise et modifie les modalités de représentation de ce genre musical. Nous aborderons ici un aspect particulier qui est la représentation simultanée de l'artiste et de son public. Nous posons ainsi la question des modalités de représentation du rapport public/artiste dans le clip vidéo, de la nature de ce rapport, et de son évolution. Pour effectuer ce travail, on s'appuiera sur des théories et concepts issus des « cultural studies », et on utilisera également les outils de la sémiologie, à travers l'analyse d'un corpus de clips vidéo

Mots clés : Clip vidéo, musique rock, représentation, sémiologie, cultural studies, medias culture

Abstract : The representation of the rock artist and his audience in the video-clip : *A world as a mirror*

As a social and musical phenomenon, rock culture brings some values, images and representations that artists and public share and promote. Since it has appeared in the 50's, rock music is characterized by a collective identity and a strong visual dimension. Born in the 80's, video-clip emphasizes, and modifies at the same time, representation's modalities of the musical genre. We chose to study a particular aspect which is the simultaneous representation of the rock artist and his audience. We are actually questioning about modalities of representing the public/artist relationship, its nature and its evolution. We will use theories and concepts from the cultural studies but also semiotics's tools, throughout the analysis of a corpus composed by video-clips.

Keywords : Video clip, rock music, representation, semiotics, cultural studies, media

Pour citer cet article :

Monin C. (2012). La représentation de l'artiste rock et de son public dans le clip vidéo : Un monde miroir. *Inter Pares*, 2, 19-27. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : chloe.n.monin@univ-lyon2.fr

La représentation de l'artiste rock et de son public dans le clip vidéo : *Un monde miroir.*

Chloé MONIN

Dans les années 50 naissait la musique rock : un phénomène musical autant que social ayant un impacte particulièrement important sur la jeunesse de l'époque. Cette sous-culture induit de nouvelles modalités de représentation, de pratique d'écoute, de rapport à l'artiste. La rock star est à la fois l'icône qu'on admire et à laquelle le public s'abandonne, mais aussi celle sur qui il se projette et qu'il prend pour modèle. Le phénomène rock est d'une telle importance qu'il perdure encore de nos jours. Dans les années 80, un nouvel objet bouleverse le paysage télévisuel et l'industrie du disque : apparu au milieu des années 70, le clip vidéo est massivement diffusé dans les années 80, et devient un outil promotionnel incontournable. Si le développement massif d'Internet a changé les modalités d'écoute et d'appropriation de la musique par le public, induisant de nombreuses mutations dans le fonctionnement de l'industrie du disque, le clip vidéo a, semblerait-il, encore de beaux jours devant lui. De par son format court, et aidé par le développement du web 2.0, le clip se trouve à foison sur les sites de partage vidéo (Youtube, dailymotion) et est encore systématiquement utilisé par de nombreux artistes.

L'utilisation du clip vidéo par le rock est toujours d'actualité, et elle est, d'ailleurs, très représentative du rapport qu'entretient le rock à l'image. Le lien entre musique et images, dans le rock comme dans le clip, est l'objet de nos travaux de recherche. Nous avons d'ailleurs très spécifiquement travaillé sur la représentation de la musique rock dans le clip vidéo. Dans le cadre de la thématique des Doctoriales, portant sur le thème de l'image, et plus précisément sur la dialectique entre la représentation de soi et celle des autres, il nous paraissait pertinent d'introduire nos travaux lors de cette journée d'étude. Le rock est en constante évolution et présente un certain nombre de valeurs, inventées ou reprises, que véhiculent et partagent artistes et public. Il est de ce fait porteur d'une identité collective et comporte une forte dimension iconique. Le rock n'est donc pas que son mais toute une série d'images et de représentations. L'esthétique du clip vidéo a, quand à elle, bouleversé l'ensemble du paysage télévisuel,

modifiant les modalités de représentation et le rapport à l'image.

Nous avons choisi, dans le cadre de cette présentation, de nous pencher sur un aspect que nous n'avons que peu abordé au cours de nos travaux de recherche. Il s'agira pour nous d'étudier la représentation simultanée de l'artiste et de son public dans le clip vidéo. La Problématique que nous traiterons sera la suivante : En quoi le clip vidéo illustre-t-il la dimension collective d'une identité artistique et sociale dans le rock ? Quel rapport induit cette construction identitaire entre l'artiste et son public et sous quelles formes le clip vidéo représente cette construction ?

Pour élaborer cette démonstration nous partons de deux hypothèses principales :

- Le clip vidéo est dans la continuité d'une logique d'image intrinsèque au rock,

- L'image de l'artiste est une construction collective qui s'appuie sur un rapport de réciprocité entre l'artiste et son public. C'est ce rapport qui est mis en scène, à travers différentes modalités, dans le clip vidéo.

Dans un premier temps, nous analyserons et mettrons en exergue la dimension iconique de la culture rock. Nous verrons ensuite en quoi le clip vidéo est le prolongement de cette logique imageante mais aussi quelle est sa pertinence en tant que support et objet de représentation, dans une réflexion sur l'image. Enfin nous étudierons de façon plus précise les caractéristiques et l'évolution du rapport artiste/public au sein du clip vidéo. Notre méthode d'approche sera dans un premier temps principalement théorique, puis sera plus spécifiquement empirique par la suite. Effectivement, dans un premier temps nous utiliserons les outils et les auteurs de la sociologie de la culture (Morin, Yonnet, Buxton...) mais aussi de l'histoire de l'art (Françoise Parfait). Par la suite, nous appliquerons une méthode de type socio-sémiotique sur un corpus de clip vidéo.

1. Le rock comme élément de la culture de masse : représentation, star-system, iconicité et spectaculaire

Pour Edgar Morin, tel qu'il l'envisage en 1983, le rock et la culture qui en découle sont deux éléments inhérents à « la culture de masse » (notion reprise sous le terme de « culture populaire » par Wolton en 1997 et « société de consommation » par Buxton en 1985). La culture de masse caractérise pour Morin l'ère du modernisme qui intervient durant la reconstruction après la seconde guerre mondiale. Elle instaure un nouveau système de valeurs, basé sur des idéaux de jeunesse éternelle, de bonheur et de prospérité. Elle est incarnée par la « bioclasse » des adolescents, qui sont à la fois les consommateurs et les acteurs de la culture de masse. Elle tend à renverser les anciens systèmes de valeurs et les anciennes icônes, principalement religieuses.

Pour Morin, la culture de masse a une dimension iconique très forte. Effectivement, deux de ces caractéristiques sont inhérentes à la notion d'image. C'est, premièrement, une culture de la représentation et du spectaculaire. La culture de masse est effectivement la culture des médias de l'écran (cinéma, télévision) et de la photographie (presse illustrée, magazines). C'est aussi une culture du « show » (films, shows télévisés, spectacles et concerts de rock). Mais c'est aussi et surtout une culture du star-system. La star est, pour Morin, un élément clé de la culture de masse (Morin, 1957). La star est ambiguë : tout en remplaçant l'icône religieuse d'hier dans l'imaginaire collectif, et ayant ainsi une forte dimension divine, elle n'en reste pas moins fortement humaine. L'existence de la star est réelle. En témoignent ces photographies et ces apparitions publiques (toutefois fortement mises en scène, tout comme les spectacles et les films auxquels elle participe.) De ce fait, elle instaure, avec ses spectateurs, un rapport double, mêlant projection et identification :

- Identification car elle incarne les valeurs de son temps. Le héros et l'héroïne sont ainsi les modèles à suivre.

- Projection car la star suscite également le désir pour ce qu'elle représente : la beauté, la richesse, la jeunesse, le bonheur, mais aussi le refus de l'autorité, la liberté si on se réfère au héros de la *Fureur de Vivre* et aux stars du rock naissant.

Les attributs visuels de la star (vêtements, accessoires, maquillage, coiffure, mais aussi attitude et gestuelle) sont ainsi repris par ses admirateurs, qui

par ce mimétisme font allégeance à la star, tout en espérant lui ressembler.

Pour David Buxton (1985, p. 62-65), le rock est aussi une composante de la société de consommation. Il en est à la fois un élément majeur et une des symboles les plus forts, et se construit également autour du star-system. Pour lui, cette notion a pour origine une innovation technologique : d'après l'auteur, l'invention du microphone en est ainsi le point de départ, en permettant non seulement l'amplification du volume sonore, mais aussi de rendre perceptible les défauts d'un chant ou d'une pratique instrumentale. À partir de là, les artistes s'efforceront de se construire une identité focalisant l'attention du public sur leur personnalité plutôt que sur leurs performances vocales et instrumentales.

La culture rock se développera alors de plus en plus autour de ces « idoles » et des valeurs qu'elles incarnent. Fabien Hein (2006), relève également l'aspect divin que revêtent de nombreux artistes rock et leur adoration par le public. Cette dernière se cristallise dans les médias pas l'utilisation de qualificatifs cérémonieux, princiers, voir mystiques : « The King », « King of Pop », « Queen of pop », « Prince des ténèbres », « le Révérend », « guitar hero », « leader ». Elle s'incarne également à travers l'aspect cérémonial et massif des comportements du public (durant les concerts, les hommages à l'artiste, et des comportements plus extrêmes.)

Cette dimension divinisante du rock, ainsi qu'un certain culte de la personnalité passe nécessairement par une politique de mise en image soutenue passant par toutes sortes d'objets et de médias (télévision, presse, disques et produits dérivés), et par des rituels et cérémonies (concerts). D'après Anne-Marie Gourdon (1994), c'est dans les années 70 que la dimension spectaculaire du concert rock s'est le plus développée (avec des éclairages, des décors, une mise en scène) par le biais d'artistes comme Pink Floyd, David Bowie ou Led Zepplin. Mais le rock, c'est aussi une série de rituels, de symboles, synthétisé dans le « look » qui incarne un ensemble de valeurs et que partagent l'artiste et son public (Buxton, 1985 ; Ricard, 2000 ; Hebdige, 2008).

2. Le clip vidéo, réflexion de l'image et réflexion sur l'image

Né dans les années 60, avec les travaux notamment de Nam June Paik et Bill Viola, l'art vidéo se veut une réflexion sur l'institution, le dispositif de la télévision, et l'image télévisuelle, ce qui portera sur une critique de la télévision,

l'invention d'une contre-télévision, et une réflexion sur la potentialité artistique de l'image vidéo (Parfait, 2001). L'art vidéo a influencé en grande partie l'évolution de l'image télévisuelle dans les années 80 : mixité des genres, influences esthétiques, effets vidéo, fragmentation de l'image et du paysage télévisuels (Payant, 2007).

Apparu dans les années 80, le clip vidéo héritera donc naturellement de l'esthétique de l'art vidéo : pixellisation, effets spéciaux, montage cut dirigé par le son (Parfait, 2001, p. 110-121, p. 140-148).

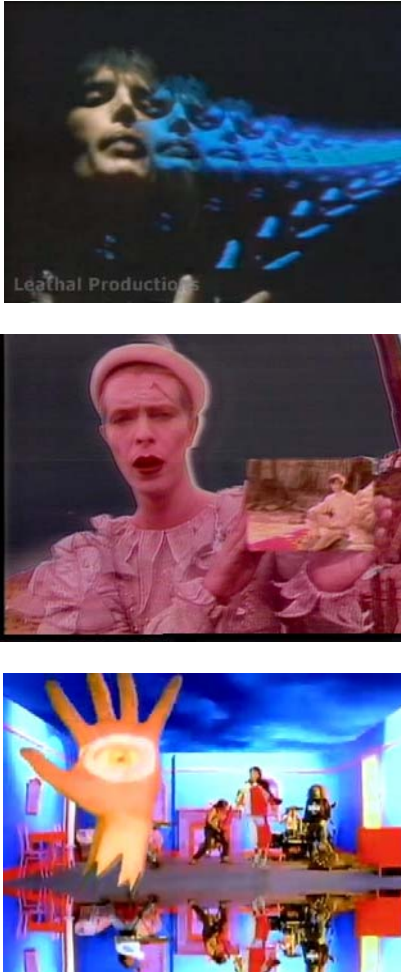


Figure 1 : Extrait des clips *Bohemian Rhapsody* du groupe Queen (1975) *Ashes to Ashes* de David Bowie (1980) et *Falling Into Pieces* de Faith No More (1986). Ces clips sont l'exemple de l'utilisation d'effets spéciaux rendus possibles par la vidéo (l'incrustation et la colorisation notamment)

Certains clips font également référence aux fondements idéologiques de l'art vidéo (critique de l'institution télévisuelle etc.)



Figure 2 : Image extraite du clip *Here to Stay* de Korn (2001). Cette vidéo est un exemple de l'utilisation de la pixellisation citée plus haut

Mais l'apparition du clip vidéo dans les années 80 n'est pas due au hasard. D'après David Buxton, dès la fin des années 70, la dimension divine/iconique du rock est mise à mal. Elle est tout d'abord remise en cause par le mouvement Punk, qui rejette la mégalomanie des artistes et l'argent de l'industrie du disque investi dans les concerts titanesques et la promotion des artistes. Le mouvement prône la réappropriation du rock par une audience populaire. De plus, la musique électronique fait également son apparition à la même époque. Derrière la machine, l'homme n'apparaît plus. Si ces deux mouvements ont permis de résorber la crise du disque temporairement, cette amélioration s'essouffle rapidement. L'industrie musicale a de plus en plus de mal à mettre en avant des personnages forts (Buxton, 1985, p. 157-162) Elle voit dans le clip vidéo un nouveau support et de nouvelles modalités de représentations. De plus, la vidéo permettant l'investissement massif du média télévisuel, avec l'industrialisation du clip et l'apparition de MTV dans les années 1980, les résultats sont immédiats. David Buxton cite ainsi le groupe Britannique Duran Duran, qui doit son succès fulgurant au clip vidéo (1985, p. 174).¹ Très naturellement, le clip vidéo en vient à cristalliser tous les éléments iconiques de la culture rock. Le look de l'artiste, ainsi que l'univers iconique qu'il développe à travers différents supports (photos de presse, pochettes de disque) et ses prestations sont alors mis en avant. L'univers de référence de la scène étant fréquemment utilisé dans les vidéos rock (Soulages, 2007), les effets vidéos deviennent alors le prolongement du spectaculaire utilisé durant les concerts (effets spéciaux, pixellisation, les jeux de couleurs se faisant alors l'écho de l'effet des éclairages produit sur scène etc.)

¹ À noter que la scène New Wave Britannique fut pionnière dans l'utilisation systématique du clip vidéo comme outil de promotion.



Figure 3 : Images extraites des clips *Freak On A Leash* (1998) et *Falling Away From Me* (1999) du groupe Korn, et de la vidéo *Repressed* (2006) du groupe Apocalyptica. Ces images se font l'exemple de l'utilisation d'une métaphore visuelle entre les éclairages de scène et l'effet de pixellisation fréquemment utilisé en vidéo

3. La star et son public : Les modalités de représentation du rapport public/artiste dans le clip vidéo de rock :

Comme dit précédemment, l'univers de référence du rock est celui de la scène, et donc du concert. D'où la surenchère d'effets vidéo propre à représenter la dimension spectaculaire des concerts de rock. D'où également (mais pas systématiquement) la représentation partielle ou totale, littérale, métaphorique, ou métonymique du public dans la vidéo.



Figure 4 : Dans la vidéo *Gentlemen Take polaroids*, du groupe Britannique Japan, datant de 1980, les plans des sièges d'une salle de spectacle suggèrent la présence du public

La représentation des artistes en présence de leurs fans est effectivement fréquente, donnant lieu à une mise en scène des rapports public/musiciens. Nous avons étudié un corpus constitué d'une quinzaine de clips vidéo, et suite à cela, nous avons pu distinguer trois modalités de représentation, impliquant trois types de relations différentes entre l'artiste et son public.

La première modalité de représentation que nous avons distinguée est celle de la star comme maître de cérémonie et comme modèle. Il s'agit de la situation classique du concert. L'artiste est sur scène, laquelle surplombe le public. En position de leader et de domination, l'artiste harangue ses spectateurs, lesquels lui font écho et l'acclament. Parfois, le musicien se penche vers son public, ou autorise l'un de ces membres à monter sur scène. L'attroupement et la jubilation représentés traduisent l'intensité de ces événements. L'accession des fans « backstage »² est également représentée comme un privilège (figure 5). L'admirateur partage l'univers et l'intimité de l'artiste sans pour autant se mettre à son niveau. Son attitude traduit alors une certaine humilité (la prosternation de deux fans devant leur idole, la position en retrait de deux jeunes femmes dans les coulisses d'un concert du groupe Police). On retrouve ici l'idée de la star comme divinité. La présence de certains éléments iconiques (un spectre dans les mains d'Alice Cooper, l'attitude du public) accentue cette dimension.

² terme anglophone pour désignant l'arrière-scène où les coulisses.



Figure 5. Images respectivement extraites des clips vidéo *Be My Freckenstein* d'Alice Cooper (1991), *Duality* Slipknot (2003), *Dirty Diana* de Mickael Jackson (1986) et *Message In The Bottle* de Police (1978). Ces clips figurent à la fois une attitude dirigeante, une position dominante voir divinisée de la star, et l'humilité du public à son égard

Le deuxième type de représentation montre la star se mêlant à son public. La position dominante du musicien n'est alors plus de mise. Artiste et public partagent le même espace que ce soit au moment du concert ou dans des scènes de la vie quotidienne de jeunes gens ordinaires. Les membres d'un groupe de rock sont alors lycéens ou enfants fugueurs (figure 6). En situation de concert, la plasticité et l'iconicité montrent également cette absence de hiérarchie : la scène ne surplombe plus la foule, l'artiste effectue sa prestation au milieu de son public, facilitant ainsi le contact avec ce dernier. Les barrières et tout autre élément iconique pouvant symbolisant la sécurité sont absents (alors que leur existence était bien soulignée dans les premières vidéos citées).



Figure 6. Images extraites des clips *Freak On A Leash* de Korn (1998) et *Back To School* de Deftones (2002)



Figure 7. Image extraite du clip *Black Eyed* de Placebo (2001). La vidéo met en scène deux fans du groupe, parvenant à outrepasser le dispositif de sécurité du concert (barrières et vigiles) et à rejoindre leurs idoles *Backstage*. On les aperçoit par la suite discutant avec les artistes. La conversation se déroule d'égal à égal, sans qu'aucune hiérarchie entre le groupe et leurs admirateurs ne soit mise en scène

Le troisième type de représentation renverse complètement le rapport public/artiste. L'univers de la scène et de la prestation scénique est alors de nouveau plus systématique mais les rapports hiérarchiques sont inversés. Le public surplombe le groupe, le désigne et le construit comme artiste. Dans la vidéo *Wicked Game* du groupe Finlandais HIM (figure 8), le public est représenté sous la forme d'une jeune femme ailée et majestueuse. L'intégralité du clip exploite, à l'image du thème de la chanson, le thème de la séduction, le galant cherchant à conquérir sa belle. Une façon de montrer que la célébrité n'est pas facile à acquérir.



Figure 8. Image extrait du clip *Wicked Game* du groupe Finlandais HIM (1998)

Dans la vidéo *Capricorn*, du groupe Américain 30 seconds to mars (figure 9), un groupe de jeunes gens creuse une scène pour permettre aux musiciens de s'y produire. Le public y est représenté dominant la scène et contemplant son œuvre. Le groupe est donc ainsi clairement désigné comme la construction collective d'une volonté populaire. Une situation analogue est également montrée dans le clip *Wish* de la formation américaine Nine Inch Nails (figure 10). Enfermé dans une cage, le groupe exécute sa prestation tout en subissant les assauts d'une foule agressive. L'image de la star redevable (ou à la merci) de son public est donc le point commun entre ces deux dernières vidéos.



Figure 9. Images extraites du clip *Capricorn (A Brand New Name)* de 30 Second To Mars (2002)



Figure 10. Images extraites du clip *Wish* du groupe Américain Nine Inch Nails (1992)

Quelles remarques peut-on tirer de ces observations ?

Un premier constat peut être fait : le clip vidéo illustre le rapport projection/identification introduit par Edgar Morin et que constitue le public avec l'artiste. Quelques soient les modalités de représentation, les vidéos que nous avons étudié montre un ensemble de similarités iconiques entre le public et l'artiste, comme le look et l'attitude. Nous pouvons en déduire qu'un même système de valeurs est alors partagé et représenté, constitué principalement des valeurs adolescentes d'après-guerre. Le rejet de l'autorité étatique, parentale ou encore religieuse en fait notamment partie. On y substitue alors soit un nouveau leader (la star comme icône révélatrice) soit une absence de hiérarchie. Public et artiste sont alors au même niveau, la star est alors un éternel adolescent qui partage les rêves et les déboires de ses admirateurs. Un autre idéal de la culture rock émerge alors, que relève davantage le sociologue Paul Yonnet : l'utopie d'un monde sans

barrières ni distinctions sociales, ethniques, sexuelles et générationnelles (Yonnet, 1999, p. 138).

Les deux dernières catégories de clips font émerger un troisième élément : une continuité, voir même une filiation entre l'artiste et le public. La vidéo du groupe Britannique Japan, *Gentlemen take polaroids* (figure 11), à cheval entre les deux types de représentation, montre le groupe traverser la salle avant de monter sur scène, et revenir dans l'espace du public à la sortie de leur prestation. Est-ce une façon de dire que tout artiste a d'abord été l'admirateur d'un musicien ? Le fait est que ce discours apparaît chez beaucoup d'artistes rock. Il est d'ailleurs également intéressant de souligner que la représentation de l'artiste dominant et celle de l'artiste adolescent partageant la vie de son public, sont simultanées dans beaucoup de vidéos.



Figure 11. Images extraite du clip *Gentlemen Take Polaroids* de Japan, (1980)

4. Conclusion

Les deux dernières vidéos mentionnées (30 Seconds to Mars et Nine inch Nails) peuvent enfin être vues comme le reflet de stratégies, de politiques de représentation d'artiste. 30 Seconds to Mars est un des groupes représentants du Néo-métal, mouvement né dans les années 1990 aux États-Unis, qui aura lancé le concept de Street Team. Il s'agit d'une stratégie de communication hors médias, passant par le bouche à oreille et les réseaux sociaux, investissant l'espace urbain et impliquant la participation active des fans. La vidéo *Wish* est, quand à elle, à l'image des prestations scéniques de Nine Inch Nails, basées sur l'agressivité, la provocation, l'expression de la colère et de la frustration. Le groupe marqua

d'ailleurs les esprits durant Woodstock 1994, sabordant les codes de la culture Hippie, dont l'événement avait été pourtant la vitrine à la fin des années 60. Ces deux vidéos témoignent donc des mutations des codes culturels du rock et des pratiques liées à la production et la à la consommation musicales. Effectivement, nous sommes à l'heure du web 2.0, et d'une montée des pratiques amateurs en termes de communication et de pratiques musicales. Les blogs, les réseaux sociaux, l'auto-production et l'auto-promotion, mais aussi la promotion et la production des artistes par leur propre public (par le biais des Street team et les labels populaires) en sont autant de traces (Flichy, 2010). La hiérarchie existante entre public et artiste tend alors à s'effacer de plus en plus.

Il convient de relever plusieurs choses à l'issue de ce travail. La première remarque conclusive que nous pouvons faire concerne notre objet d'étude, et notre choix de l'analyser à travers une série de clips. Effectivement, il apparaît que le clip vidéo est d'abord une réflexion sur l'image. Il hérite de cette dimension de l'art vidéo, dont l'aspect critique vis-à-vis du média télévisuel constituait l'un des fondements idéologiques. Mais le clip est également la « réflexion » des images et représentations qui constituent le rock. Ces valeurs et ces représentations se construisent à travers le rapport que l'artiste entretient avec son public, et cela par le biais de deux éléments iconographiques que sont le look et le spectacle. Ce rapport, fondé sur la notion d'image, est illustré à travers de nombreux clips vidéo. Lui-même reflet d'une relation en miroir, le clip vidéo nous paraît donc être un objet d'analyse pertinent.

La deuxième remarque conclusive concerne l'évolution du rapport artiste/public. Celle-ci, effectivement, nous semble entrer en corrélation avec une profonde mutation des techniques de promotion des artistes, de production et de diffusion de la musique. À l'aire du web 2.0, des réseaux sociaux sur internet, et des labels « populaires », le public s'implique davantage dans la construction de l'artiste. Il dépasse ainsi le rôle de consommateur de la culture rock, pour en devenir l'un des producteurs.

Bibliographie

- Buxton, D. (1985). *Le rock star-system et société de consommation*. Grenoble, France : Éd. La Pensée sauvage.
- Flichy, P. (2010). *Le Sacre de l'amateur, sociologie des passions ordinaires à l'aire du numérique*. Paris, France : Éd. du Seuil.
- Gourdon, A-M. (1994). Le spectaculaire dans les concerts de rock et de variété : les éclairages. Dans A.M. Goudron (Dir.). *Rock : Aspects esthétiques, culturels et sociaux*. (p. 65-71) Paris, France : Éd. CNRS.
- Hebdige, D. (2008). *Sous-cultures, le sens du style*. Paris, France : Zones.
- Hein, F. (2006). *Rock et religion, Dieu et la musique du diable*. Paris, France : Autour Du Livre.
- Joly, M. (2003). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris, France : Nathan.
- Jost, F. (2004). *Introduction à l'analyse de la télévision*. Paris, France : Ellipse.
- Marion, P. et Anciaux C. (1986). *Le vidéo-clip, art total ou drogue électronique*. Communication présentée à l'institut Sainte-Marie, Châtelet, Belgique. Récupéré de <http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/theocom/lecture/lirimage/vidclip>
- Morin, E. (1957). *Les Stars*. Paris, France : Éd. du Seuil.
- Morin, E. (1962). *L'esprit du temps, Tome I : Névrose*. Paris, France : Grasset.
- Morin, E. (1983). *L'esprit du temps, Tome II : Nécrose*. Paris, France : Grasset.
- Parfait, F. (2001). *Vidéo, un art contemporain*. Paris, France : Éd. du Regard.
- Ricard, B. (2000). *Rites, code et culture rock, un art de vivre communautaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Soulages, J-C (2007). *Les Rhétoriques Télévisuelles, le formatage du regard*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Yonnet, P. (1999). L'esthétique rock. Dans P. Yonnet. *Travail, loisir, Temps libre et lien social* (p. 133-176). Paris, France : Gallimard.

Images réciproques des surveillants et des éducateurs dans un établissement pénitentiaire pour mineurs

Amélie Derobert

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Ce texte expose un questionnement sur le fonctionnement d'un Établissement pénitentiaire pour mineurs (EPM) créé par la loi Perben I. L'EPM est envisagé comme une institution fermée à finalité éducative. La fonction éducative est pensée au travers d'une *action éducative globale*, renforcée par un encadrement éducatif pluridisciplinaire et par la présence du binôme : éducateur de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et surveillant de l'Administration pénitentiaire (AP). Nous avons souhaité comprendre comment l'établissement, considéré comme adapté à la problématique de la délinquance juvénile, peut prendre sens auprès des adolescents.

Mots clés : Détenu-mineur, Établissement pénitentiaire pour mineur, Éducateur(s), Surveillant(s), Adolescent(s)

Abstract : Instructors and prison warders reciprocal images in a penal establishment for children.

This study questions the functioning of a Juvenile Detention Center (JDC) created by the Perben 1 law. JDC is seen as a closed institution with special education services. The educative function is viewed through a « global educative action », reinforced by a multi-disciplinary educational staff, and by the presence of an « educator - correctional officer » pair. We have tried to understand how the juvenile detention center, apparently perfect as rehabilitative for juvenile delinquents, can find a meaning to teenagers.

Keywords : Young prisoner, Juvenile Detention Center (JDC), educator, correctional officer, teenager

Pour citer cet article :

Derobert A. (2012). Images réciproques des surveillants et des éducateurs dans un établissement pénitentiaire pour mineurs. *Inter Pares*, 2, 29-34. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : A.Derobert@univ-lyon2.fr

Images réciproques des surveillants et des éducateurs dans un établissement pénitentiaire pour mineurs

Amélie Derobert

Comment pouvons-nous articuler la thématique des Doctoriales *l'image, image de soi, image des autres* et l'étude d'un établissement pénitentiaire pour mineurs ? En se questionnant sur une prison pour mineurs, ses acteurs et sa représentation dans l'imaginaire contemporain, comme un lieu synonyme d'opacité, de secret, cela la plaçait à l'écart du débat public. Actuellement intégrée dans le jeu de l'espace social, la prison va reconfigurer son rapport aux acteurs, à l'expérience carcérale (Rostaing, 1997), elle va s'appuyer sur l'impératif de transparence (Salle, 2012) pour créer de nouveaux établissements.

Issus d'un important programme de rénovation du parc pénitentiaire entamé en 2007, ils ne doivent plus donner ni une figure dégradante de l'individu, ni participer au processus de désinsertion sociale (Roy, 1995). Cette conception fait glisser l'impératif d'inclusion de la prison dans la ville à une *prison-ville* (Salle, 2012). Concernant les plus jeunes, la volonté est de rompre avec les travers de la détention dans les quartiers-mineurs. A cet égard, on s'accorde à reconnaître que leur vulnérabilité exige des conditions particulières – disons moins mauvaises que celles des adultes et, que leurs problèmes posés par la détention ne sont pas les mêmes que ceux des majeurs. Comment l'EPM, considéré comme adapté à la problématique de la délinquance juvénile, a-t-il été imaginé ?

1. Une institution pensée comme totale et éducative

1.1 Des prisons spécifiques pour mineurs

Les travaux en histoire de la justice démontrent qu'à coté des colonies agricoles ou maritimes, des quartiers spéciaux près des maisons d'arrêts ou des maisons départementales, vont se créer parallèlement des *prisons spécifiques pour mineurs* (Yvorel, 2007) : la Petite Roquette (1832), les prisons-écoles, (après la seconde Guerre Mondiale), le Centre de jeunes détenus (CJD) en 1970. L'EPM fait-il partie de cette catégorie ?

Dans un contexte de campagnes électorales centrées sur l'insécurité, sur la guerre des banlieues et la jeunesse délinquante, la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) est invitée à reconsidérer les structures fermées, espaces que les éducateurs avaient décidé de quitter à la fin des années 1970 au nom de l'incompatibilité revendiquée entre *éducation* et *répression*. Selon Chantraine :

L'enjeu, pour ce nouveau gouvernement qui ne cache pas le credo sécuritaire de sa politique pénale et de sa conception de l'ordre social, est de projeter l'image d'un souci humaniste et d'un goût pour la réinsertion qui ne serait pas l'apanage de ses adversaires électoraux, lesquels ont d'ailleurs abandonné la loi pénitentiaire dont ils avaient promis l'adoption. (Chantraine, 2011).

La Loi d'Orientat[i]on et de Programmation pour la Justice (LOPJ) du 9 septembre 2002, dite « Perben I » prévoit la création d'établissements pénitentiaires pour mineurs dont l'ouverture est prévue en 2007. Ils sont au nombre de sept sur le territoire national et ont une capacité d'accueil de soixante détenus de 13 à 18 ans. La détention s'organise par quatre administrations, l'Administration pénitentiaire en charge de la surveillance et de la sécurité ; la PJJ en charge du lien socio-éducatif ; l'Éducation nationale, en charge de la (re)scolarisation et les services de soins ambulatoires, en charge de la santé physique et psychique des adolescents. L'établissement est conçu comme un espace d'hyperactivité forcée (Solini, 2012) encadré par des professionnels devant travailler en partenariat et/ou en interdisciplinarité (Chantraine, 2011). A la différence des autres dispositifs créés tout au long de l'histoire judiciaire, les surveillants et les éducateurs assurent certaines activités en binôme.

1.2 Une recherche en sociologie de l'éducation

La perspective de la recherche est conduite en sociologie de l'éducation, l'établissement est questionné dans une optique interactionniste. Mon intention est d'interroger le concept d'*institution totale* (Goffman, 1970) en se demandant ce que produit le concept d'éducation dans l'établissement, entre les professionnels et auprès des jeunes. En somme, ce qu'il s'agit d'éclaircir ici se résume dans cette question : Quelle influence l'exigence de la prise en charge globale produit-elle dans l'établissement et sur les professionnels travaillant en binôme ?

Cet article s'articule en deux parties. La première partie questionne l'agencement de cet établissement en « prison-ville » (Salle, 2012) partagé entre le souci

sécuritaire et la volonté de créer des espaces de socialisation. On veut comprendre ce que l'architecture et le régime de surveillance produisent et également ce qui leur échappent (Goffman, 1979). La seconde partie s'interroge sur la diversité des métiers induisant une relation carcérale (Rostaing, 1997) asymétrique avec l'adolescent. On se demande comment les éducateurs et les surveillants s'ajustent-ils pour construire des catégories opérantes (Chantraine, 2008).

Parallèlement on se demande comment cette expérience de la détention peut-elle façonner le jeune-détenu (Solini, 2012).

1.3 Travail de terrain et anonymisation des données

Cette recherche repose sur un travail ethnographique qui mêle des observations, des discussions informelles, des entretiens semi-directifs et une analyse documentaire. La démarche d'investigation se nourrit des va-et-vient entre l'exploration et la construction théorique. L'enquête s'est tenue d'octobre 2010 à mai 2011. L'observation permet de questionner l'espace carcéral (les unités, les cellules, le pôle d'activité, le Poste Central d'Information (PCI)) dans lequel se déroulent les situations. Une dizaine d'entretiens semi-directifs permet d'aborder les discours des éducateurs et des surveillants travaillant en binôme. Considérant que la protection des acteurs interviewés et observés est un impératif majeur, j'anonymise radicalement les données, ce qui favorise une lecture purement interactionniste. J'assume ce parti pris.

2. Nouvelle prison et prise en charge globale

2.1 L'agencement en prison-ville

Les nouvelles prisons ne doivent plus donner une image dégradante de la personne. Selon Salle :

Dans les textes comme dans les dessins et les photographies, tout n'y est que modernité, ouverture, couleurs vives, design. La présentation est entièrement guidée par le souci de démentir les représentations spontanément attachées à la prison : vétusté, austérité, promiscuité, opacité... et jusqu'au confinement lui-même. (Salle, 2012)

Cette perspective nous encourage à de nouvelles représentations et cela passe également par de nouvelles terminologies. Dans les nouvelles prisons comme à l'EPM le mot *quartier* est remplacé par

l'hébergement organisé en unité, les parloirs en accueil et liens familiaux... L'EPM est un exemple type, de ces modèles architecturaux où la détention s'organiserait autour *d'une place de village et de maisons-patios*. Le changement de terminologie produit-il un changement dans la finalité de l'établissement : surveiller les détenus ? Comment un tel établissement, mettant en scène une petite ville, peut-il surveiller et créer des espaces de socialisation ?

2.1.1 Entre le souci sécuritaire et les espaces de socialisation

Le régime de *surveillance à distance* (caméra, Alarme Portative Individuelle (API)...) est propre à toutes les prisons, et le régime de *surveillance rapprochée* est lié aux missions des surveillants. Les surveillants contrôlent les entrées, les sorties et les déplacements intra-muros. Du PCI, ils peuvent immobiliser les acteurs en ouvrant et en fermant à distance de chaque porte ou grille. Ils supervisent chaque parcours via un jeu de caméras. Mais le surveillant du PCI peut vite se retrouver débordé. Selon Chantraine, *les angles morts du PCI ne manquent pas ; et les jeunes détenus ne se soumettent pas aveuglément à cet œil du pouvoir.*

Les mouvements sous surveillance rapprochée (Extrait du journal d'observation)

Cet après midi, je m'installe dans la salle du pôle-socioculturel au rez-de-chaussée, car il y a une jolie vue sur toute la détention et le terrain de foot. C'est l'heure des mouvements, un petit groupe est encadré par plusieurs surveillants lorsque l'un d'entre eux décide de leur fausser compagnie et de faire le tour du terrain de foot. Les surveillants viennent le chercher, mais il continue à traîner, passant outre les menaces de « mesure de bon ordre » et des sanctions. Le jeune viendra se calmer devant la porte du pôle socioculturel en disant au surveillant : j'ai failli attendre !

Quant à la surveillance rapprochée, elle se limite à certains espaces car le pôle socioculturel et le pôle médical sont des lieux où chaque corps professionnel revendique une certaine autonomie d'action, refusant les surveillants. Pour garder leur autonomie, ces professionnels acceptent temporairement les missions de surveillance rapprochée. Ces tâches ne sont donc pas l'apanage des surveillants qui eux, revendiquent parfois leur collaboration avec le personnel éducatif dans la prise en charge globale.

2.1.2 Les unités de vie

La surveillance rapprochée dans les unités relève du binôme (Éducateur-Surveillant) et cela est très présent lors des moments hors cellule comme le départ en activité, la promenade ou les repas.

Le moindre débordement dans une unité, et c'est parti, vous entendez les adolescents restés en « cellotte », ils hurlent, insultent, font des cris de singes. Et quelques secondes après c'est les autres de l'unité d'en face (...). Ici ça peut dégénérer pour un rien, ça gueule en permanence, c'est fatigant ! Et ça c'est à cause du bâtiment où tout le monde peut voir ce qui se passe ! (Extrait d'un entretien - surveillant)

Et même si ça voit pas, y a ceux, au bout là, qui hésitent pas à faire transmettre l'info !! Et depuis qu'ils ont mis le grillage devant les barreaux, au moins on n'a plus les « fuck » ! Alors on doit rester calme et apaiser les esprits. Attention, ce sont pas des bisounours non plus, des fois ils savent nous endormir ! (Extrait d'un entretien - éducateur)

Pour se substituer à l'intense surveillance dont ils font l'objet, les adolescents s'engagent dans une mise en scène de soi. Les jeunes théâtralisent ces espaces et se donnent des rôles car au fond, existe-t-il un lieu sans surveillance ou observation intensive ?

2.1.3 La cellotte

La *cellotte* est un espace individuel où l'adolescent entrepose les objets *cantinés*¹, les vêtements et, où il cache les objets récupérés : tabac, *chichon*² etc. L'objectif est de les échanger par l'intermédiaire des *yoyos*³ le plus rapidement possible avant l'arrivée des surveillants : tout cela devient un jeu de vitesse entre les adolescents et les adultes qui vont soit sanctionner, soit *fermer les yeux*. Cet espace permet à l'adolescent de garder une certaine image de soi, cependant l'œilleton, ce regard intrusif, entraîne une méfiance vis à vis des adultes. Les cellules offrent également une visibilité intéressante : les fenêtres donnant sur la cour et sur les autres cellules permettent aux adolescents d'agir et de surveiller les adultes.

¹ Acheter à la cantine de la prison

² Canabis

³ Cordelette ou ficelle de fortune, permettant aux détenus de se faire passer des objets par les fenêtres d'une cellule aux cellules voisines.

Certaines cellules offrent une visibilité plus large sur toute la détention, les jeunes les nomment *les miradors* pour faire écho aux miradors dans les prisons. Depuis ces cellules prisées, ils vont pouvoir renverser la relation de surveillance.

L'observation de ces espaces nous amène à ne plus visualiser l'architecture comme de simples bâtiments mais comme des lieux qui ne sont pas soumis aux mêmes impératifs de surveillance, parfois à distance, parfois rapprochée mais toujours mutuelle. L'architecture de l'établissement laisse assez de marge de manœuvre aux adolescents pour développer des tactiques de résistance et des adaptations secondaires, pour reprendre les termes de Goffman (1979).

2.2 La diversité des métiers

La diversité des métiers induit forcément une relation asymétrique et, on se demande quelles images les surveillants et les éducateurs attribuent-ils aux adolescents. Le personnel pénitentiaire travaille en uniforme (sauf pour les cadres administratifs) et utilise le vouvoiement. Il organise, planifie et utilise des protocoles de travail ne laissant aucune place au hasard. Tout est noté et recensé dans le Cahier électronique de Liaison (CEL) ou sur le logiciel de *gestion des détenus*. Quant au personnel éducatif, il peut s'habiller en civil et passe beaucoup de temps à exprimer ce qu'il a vu, entendu, compris et ressenti. Il consigne dans le *dossier éducatif* les dimensions familiales, le cadre de vie, les problèmes, les résultats scolaires presque comme des monographies. Tout cela sert à *mettre du sens* sur l'acte qui a conduit l'adolescent en prison. On peut supposer que des paradoxes et des ambiguïtés vont structurer leurs représentations des mineurs incarcérés.

2.2.1 Identification pénale vs identification biographique

La première étape d'identification n'est pas la même pour les deux services. Le personnel de surveillance procède à une *identification pénale*. Le premier jour, le détenu est placé en cellule d'attente (cellule prévue pour accueillir les arrivants) jusqu'au moment de son affectation dans l'unité arrivante. Un agent du greffe procède à la mise sous écrou. L'ordre d'écrou est l'acte par lequel, les magistrats ordonnent à un établissement pénitentiaire de procéder à une exécution d'une décision judiciaire (ordonnance de placement en détention provisoire, jugement ou arrêt de condamnation, mandat de dépôt ou d'arrêt...). L'adolescent devra se soumettre aux formalités anthropologiques (Empreintes digitales, photo),

répondre aux questions qui permettent de remplir sa fiche pénale, recenser tous les objets de valeur qu'il a sur lui (bijoux, argent, chèques) Puis il sera accompagné au vestiaire et, là, il se sera fouillé, chacun de ses effets personnels sera inventoriés, laissés en dépôt dans *la caisse* du vestiaire jusqu'à sa sortie. Le vestiaire devient une *sorte de cimetière temporaire de son identité d'homme libre* (Lhuillier, 2001). Ensuite, le dossier individuel sera constitué. Il contient tous les renseignements concernant son identité, son titre de détention et son numéro d'écrou et sera complété au fur et à mesure par les observations des professionnels. C'est le processus de mortification décrit par Goffman (1975). Le plus surprenant, c'est l'utilisation de termes très familiers comme *les garçons* ou *les filles* au quotidien et dans le règlement intérieur, je cite : *Les filles sont affectées directement sur l'unité fille avec un temps d'accueil structuré de manière similaire à celui des garçons*⁴. « L'image de soi » de l'adolescent n'est-elle pas atteinte par ce choc-carcéral ?

Le service éducatif est présent dans toutes les étapes de la détention. Il accueille le jeune dans l'unité et s'entretient régulièrement avec le jeune pour comprendre *l'acte posé*. C'est *l'identification biographique*.

Extrait du dossier éducatif de Yacine

Yacine a déjà été incarcéré. La famille est très carencée, il y a beaucoup de précarité et beaucoup de problèmes de mobilité. L'adolescent a l'impression d'avoir perdu sa place dans la famille auprès du père et de la mère qui le rejettent. Il est incarcéré pour avoir planté un cuisinier, un professeur technique. Il a été placé en centre fermé. Arrivé en EPM, le rendez-vous avec le psychiatre lui a permis d'avoir des médicaments qu'il devait prendre séparément durant le week-end. Cependant, il a tout pris, et a voulu faire une TS⁵. Il est en HP-prison⁶

Cependant ces jeunes sont globalement dépossédés de leur parole biographique (Chantraine, 2008). Les conditions de leur existence et de la réclusion les vouent à un présentisme peu propice à l'introspection biographique. Les acteurs judiciaires ne cessent d'en produire : expertise psychologique, recueil de renseignement socio-éducatif, casier judiciaire,

rapport éducatif, rapport sociaux, historique familiale établis par le SEAT. À nouveau, en EPM, les éducateurs préparent un bilan complet de la situation de l'adolescent à son arrivée, réalisent un rapport au magistrat quelques jours plus tard, mettent en place un projet individualisé de détention qui a pour objectif de d'insérer le jeune après l'expérience de détention (Solini, 2012). L'ensemble de ces documents constitue le dossier éducatif. On se demande comment la routinisation de cet exercice, qui consiste à produire de la biographie à l'usage pénal, a une influence sur *l'image de soi* de ces jeunes.

2.2.2 Concertation et catégorisation

La deuxième étape correspond à la mise en concertation de ces deux identifications pendant les commissions pluridisciplinaires unitaires (CPU). Les surveillants et les éducateurs y siègent de façon permanente, parfois les enseignants et un représentant de la santé. L'utilisation d'une identification commune est pensée comme nécessaire pour une action concrète. Des facteurs vont influencer ces constructions langagières. Les éducateurs peu à l'aise avec la prise de parole n'oseront pas forcément donner les éléments pertinents, mais également, la présence de la hiérarchie rend silencieux certains éducateurs mais surtout les surveillants.

Malgré cela, les éducateurs et les surveillants vont opérer ensemble des catégorisations très similaires à celle, des surveillants des quartiers mineurs, décrites par Chantraine (2008). La première concerne les délits, le parcours carcéral primaire ou récidiviste, la situation juridique prévenu ou condamné, l'origine sociale, la physionomie *crevette*⁷ ou costaud et le caractère mature ou immature du jeune. D'une manière générale, ils feront la différence entre *les bons mineurs EPM* et *les mauvais mineurs EPM*. Les *bons mineurs* sont ceux qui sont incarcérés pour la première fois, ce sont des prévenus, c'est à dire qu'ils attendent en prison les résultats de l'instruction de l'enquête. Les délits effectués seraient liées aux mauvaises fréquentations, considérés comme n'étant pas très grave. Le cadre familial n'est pas remis en cause mais plutôt excusé. Les *mauvais mineurs* ont été incarcérés plusieurs fois pour des délits répétitifs ou des crimes. Les éducateurs décrivent ces jeunes comme *étant déstructurés avec un parcours atypique*. Parfois, ils reprennent des termes à connotations psychiatriques, il est *fou*, *manipulateur*, *pervers*. Alors que le personnel de surveillance met en avant *l'idée d'une violence possible*, tout en ayant une *bonne*

⁴ Règlement Intérieur d'un EPM, p16

⁵ TS : une tentative de suicide

⁶ HP-prison : Ce sigle fait référence à l'UHSA, Unité Hospitalière de Spécialement Aménagée.

⁷ Terme équivalent à « mince ».

adaptation à l'incarcération voire une fierté d'être là. Souvent, le jeune est considéré comme pouvant avoir une bonne carrière de délinquance chez les majeurs.

Les surveillants sont amenés à prendre en compte une multiplicité d'appréhensions des détenus. Mais ce processus a des limites puisque pour prendre une décision ou une sanction, les éducateurs et les surveillants vont devoir s'accorder sur des catégorisations communes, bons profils ou mauvais profils. Cela va même dénaturer les sanctions (Les mesures de bon-ordre pour garder la paix du quotidien aux procédures disciplinaires, comme le quartier-disciplinaire pour les actes plus graves) car les professionnels vont chercher à *construire du sens*. Ils vont aller au-delà de l'application de l'ordre car les sanctions doivent prendre une image « éducative ». Paradoxalement, ce mouvement va articuler *un outil punitif très sophistiqué allant des mesures de bon-ordre aux procédures disciplinaires, avec les régimes différenciés entre unités* (Chantraine, 2012), si bien que l'EPM devient étouffant pour certains jeunes qui estiment avoir plus d'autonomie en quartier-mineurs.

3. Pour conclure...

L'établissement pénitentiaire pour mineurs est rempli de paradoxes, d'ambiguïtés qui structurent la représentation du quotidien pour ces jeunes. L'agencement en *prison-ville* crée une tension entre un souci sécuritaire et la volonté de créer des espaces de socialisation, si bien que ces espaces ne sont pas soumis aux mêmes impératifs de surveillance. A la différence du quartier-mineur, les pratiques des surveillants sont soumises au regard des différents professionnels n'appartenant pas à l'AP. Dans ce type d'institution, le personnel est conduit à mettre en question, au moins à la marge, les savoirs traditionnels. L'EPM a cette image ambivalente entre d'une part un dispositif qui entend accepter la complexité de l'adolescent déviant, et d'autre part la nécessité de la globalité de la prise en charge socio-éducative.

Bibliographie

Chantraine, G., Scheer, D. et Milhaud, O. (2012). Espace et surveillances en établissement pénitentiaire pour mineurs. *Politix*, 97, 125-148.

Chantraine, G. et al. (2011). *Les prisons pour mineurs. Controverses sociales, pratiques professionnelles, expériences de réclusion* (Rapport pour la mission de recherche Droit & Justice, CLERSE). Récupéré le 15 décembre 2012 du site de la Mission de recherche Droit et Justice : <http://www.gip-recherche-justice.fr>

Goffman, E. (1979). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris, France : Éd. de Minuit.

Lhuillier, D. et Lemiszewska, A. (2001). *Le choc carcéral, survivre en prison*. Paris, France : Bayard.

Observatoire International des Prisons (2004). *Le guide du prisonnier*. Paris, France : La Découverte.

Rostaing, C. (1997). *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*. Paris, France : PUF.

Salle, G. (2012). De la prison dans la ville à la prison-ville. Métamorphoses et contradictions d'une assimilation. *Politix*, 97, 75-98.

Solini, L., Neyrand, G. et Basson, J.C. (2011). Le surcodage sexué en établissement pénitentiaire pour mineurs. Une socialisation en train de se faire. *Déviance et Société*, 35, 195-215.

Solini, L. et Basson, J.-C., (2012). « L'hyperactivité forcée comme dispositif de contrôle éducatif des jeunes détenus. Les temps collectifs en établissement pénitentiaire pour mineurs. Dans R. BODIN (dir.), *Surveiller, Ficher, Pénaliser*. Paris, France : Éd. La dispute.

Yvarel, E. (2007). *Les enfants de l'ombre : la vie quotidienne des jeunes détenus au XX^e siècle en France métropolitaine*. Rennes, France : PUR.

Roy, S. (1995). L'itinérance, forme exemplaire d'exclusion sociale ? *Lien social et politiques, RIAC*, 34, 73-80.

L'éducation, une image du juste ?

Vincent Lorius

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon 2

Résumé

L'activité éducative est souvent présentée comme nécessitant comme préalable une image du bien, c'est-à-dire une représentation substantielle de la vie bonne. A partir des premiers résultats d'une recherche en cours, nous argumenterons au contraire pour constater un recours par les éducateurs, à des repères moraux variés qui ne renvoient pas tous à ce préalable. Ce que l'on peut qualifier de pluralisme éducatif, se manifeste dans des situations que les professionnels considèrent comme « limites » sur le plan éthique et liées au « courage d'éduquer ». Ce courage se caractérise par les difficiles tentatives pour définir, en situation et de façon personnelle, le « bien ». La difficulté de cette tâche nous amène à en déduire l'intérêt d'une référence aux droits (comme image du juste) comme garantie de la qualité de la prise en charge scolaire.

Mots clés : éducation scolaire, pluralisme moral, courage professionnel

Abstract : Education as an image of Fair ?

Education activity is often presented as requiring an image of good, that is to say a substantial representation of what good life is. Looking to the first results of our research, we can demonstrate that educators are referring to several values, which are not necessarily the first one. This can be called educative pluralism and it manifests itself in situations that professionals considered as borderline on the ethical plan, and that they link to « educating courage ». This courage is manifesting by the difficult attempts to define what good is in a personal way. This difficulty brings us to deduce the interest of referring to the rights (as an image of fair) in order to guarantee the quality of school care.

Keywords : school education, moral pluralism, professional courage

Pour citer cet article :

Lorius V. (2012). L'éducation, une image du juste ? *Inter Pares*, 2, 35-40. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : lorius.vincent@orange.fr

L'éducation, une image du juste ?

Vincent Lorius

Pour introduire ces doctoriales 2012, les organisateurs nous proposent comme point de départ l'idée selon laquelle « au commencement de tout, il y aurait l'image ; pas une image juste, mais juste une image ». La thèse que nous défendrons ici est légèrement différente et pourrait s'énoncer ainsi : au fondement de l'éducation, il y aurait d'abord une image du juste. Cette proposition vient contrecarrer ce que l'on pourrait considérer intuitivement, à savoir la primauté d'une image du bien, c'est-à-dire d'une conception substantielle de la vie bonne, comme support de la prise en charge éducative.

Notre argumentaire ne s'effectuera pas pour l'éducation en général mais se limitera à l'éducation en contexte scolaire et repose sur une recherche en cours¹. L'idée de départ de cette dernière prend appui sur le constat selon lequel les professionnels de l'éducation sont confrontés à la nécessité de combiner entrée dans le monde des plus jeunes et possibilité de le régénérer. Cette mission nécessite la volonté d'affronter une tâche qui apparaît parfois comme dépassant leurs capacités. Il s'agit de comprendre certains ressorts éthiques que les éducateurs mobilisent et qui relèvent selon nous du courage professionnel en tant qu'ils reposent sur la volonté d'affronter d'indéniables et importantes difficultés.

Notre recherche repose sur une conception de la vie morale acceptant des représentations multiples du bien, conceptions dont on peut avoir un aperçu au travers des grandes théories morales. Parmi celles-ci, nous postulons qu'il est utile de repérer celles qui relèvent d'une conception minimaliste (Ogien, 2004) et dont le fondement est un principe de non nuisance. Au plan conceptuel, il s'agit donc de repérer les liens entre ces théories et l'acte éducatif. Au plan empirique, il s'agit d'écouter des professionnels de l'éducation pour savoir comment ils s'y réfèrent.

Notre proposition de considérer l'éducation comme une image du juste découlera des premiers résultats de cette recherche. Nous proposerons ainsi que l'éducation est bien d'abord une image, que les

questions d'éthique professionnelle reposent en premier lieu sur une image des autres et enfin que la combinaison de ces deux caractéristiques poussent les éducateurs à se référer à une multiplicité de repères moraux et donc à ne pas toujours promouvoir une idée substantielle du bien valable en toutes circonstances. Cet état de fait, que nous considérerons comme caractéristique du « courage d'éduquer », nous permettra de conclure à la faible solidité du recours aux valeurs pour guider l'éducation scolaire et donc à l'intérêt d'une référence aux droits et donc à une image du juste.

1. L'éducation, juste une image

Une représentation de l'éducation scolaire peut se faire à notre sens par la mise en relation de trois idées. Première idée, l'éducation, comme toutes les facettes de la vie humaine est d'abord caractérisée par la chance. Nous entendons par là, avec Y. Michaud, que « la chance constitutive est propre à l'individu, non pas au sens où il serait chanceux, mais au sens où il bénéficie d'une meilleure santé, de données génétiques meilleures, où il naît dans une famille mieux ou moins bien lotie » (Michaud, 2009, p. 215). Deuxième idée, l'éducation est d'abord une imprégnation, une action du milieu sur les nouveaux arrivants. De ce point de vue, l'idéologie éducative est fondée sur une erreur à notre sens parfaitement décrite par Paul Veyne : « La religion, la prédication, l'éducation, le faire-croire en général, auraient affaire à une cire vierge sur laquelle il faut imprimer l'obéissance au maître et aux impératifs et interdits du groupe. En réalité, (...) seule l'imprégnation silencieuse par l'environnement est réellement efficace » (Veyne, 2007, p. 235). Enfin, et c'est la troisième idée, l'éducation se fixe des fins qui, par définition sont référées à l'avenir, lequel, par définition également est inconnu et donc incertain.

La considération de ces trois propositions peut nous amener à regarder avec circonspection la croyance en une toute puissance éducative des actions organisées dans ce but par la société. Il paraît alors difficile de soutenir totalement la thèse selon laquelle réussir une éducation ce serait obtenir le résultat prévu au départ, en fonction d'une analyse et d'un objectif explicites. Par conséquent, on ne peut trouver de réponses définitives à des questions comme : quel est le but de l'éducation et à qui doit-elle profiter ? A la limite, il serait possible de « réussir » une éducation en en acceptant d'emblée les erreurs et imperfections mais on prendrait alors le risque d'une irresponsabilité face aux échecs. Pour sortir de cette contradiction, il paraît intéressant de suivre A.M. Drouin-Hans dans sa proposition de considérer l'éducation comme une

¹ Le courage d'éduquer : pluralisme moral et activité des éducateurs en contexte scolaire. Thèse en cours sous la direction de Philippe Meirieu.

utopie, c'est-à-dire «comme un instrument régulateur des désirs et des initiatives, sans laisser se glisser l'illusion d'une réalisation» (Drouin-Hans, 2004, p. 225).

L'éducation n'a donc pas d'objectif. Comme l'indiquait J Dewey : « seules les personnes, les parents, les enseignants etc... ont des objectifs, ce n'est pas le cas pour une idée abstraite comme l'éducation » (Dewey, 1990, p. 157). De ce point d'appui, on peut par exemple discuter l'idée d'une crise des buts de l'éducation dans la mesure où celle-ci se caractérise par une absence de fondement. D'où la conclusion d'A Kerlan : « La prétention philosophique à définir et à légitimer le contenu de l'éducation relève d'un monde et d'une tradition dans lesquels l'éducation (...) pouvait se déduire d'un système (philosophique, religieux, politique) disant ce que l'homme est (sa nature), ce que la société est, ce que l'histoire doit être. » (Kerlan, 2003, p. 38).

L'éducation en contexte scolaire est une production humaine. Or, en particulier dans un environnement démocratique, il n'y a pas de décision ne pouvant être remise en cause. L'éducation doit donc être considérée comme un horizon, une utopie, pour conserver son objet même qui est de ne pas disposer d'une toute puissance par rapport au devenir des individus dont elle a la charge : c'est une condition pour que celle-ci reste un projet et ne devienne pas seulement un programme. Le « souhaitable » pour l'éducation est fondamentalement mouvant puisque lié à un monde où aucune valeur morale ne peut s'imposer définitivement. Éduquer c'est donc toujours se confronter à la question des fins poursuivies et de leur redéfinition éventuelle. L'éducation est donc bien « juste une image ».

2. L'éthique professionnelle scolaire ou le recours à une « image des autres »

De même que l'éducation peut se concevoir comme une image, nous nous proposons d'argumenter maintenant en faveur de l'idée selon laquelle l'éthique éducative repose sur une « image des autres ».

Si la plupart des professions ne peuvent s'exercer de façon technique et mécanique, c'est parce qu'elles nécessitent le recours à un jugement professionnel et à une certaine autonomie pour prendre des décisions. Ainsi, les acteurs de l'éducation en contexte scolaire sont concernés par des tendances contradictoires (autonomie et directivité, efficacité et conformité...) et le cadre réglementaire a vocation à permettre, au quotidien, la gestion de ces tensions.

Comme l'indique L. Demailly, « le cadre normatif se déploie sur fond de contradictions et (doit permettre) aux agents de travailler au quotidien, de savoir à peu près ce qu'ils doivent faire, et de ne pas penser sans arrêt à ces contradictions » (Demailly 1995, p. 16).

Il est à mon sens possible de dire que, à l'école, ce qui caractérise ce cadre normatif, c'est la prédominance d'une morale institutionnelle fondée sur la fiction d'un monde juste. C'est cette fiction qui autorise le consensus relatif autour des notions de mérite, d'égalité des chances, c'est-à-dire d'une corrélation entre le travail et les gratifications scolaires. Ce statut fictionnel de la morale institutionnelle, ce que F. Dubet appelle une « fiction nécessaire » (Dubet, 2008), fait que, face aux réalités qui par définition ne peuvent cadrer avec cette représentation, les professionnels de l'éducation sont parfois tenus de mettre en jeu une morale personnelle qui peut être en décalage sensible avec les injonctions réglementaires.

Les éducateurs sont donc amenés à porter des jugements. C'est bien là la définition de la morale ou éthique que proposent certains auteurs comme D. Weinstock (Weinstock, 2006) pour qui il y a identité de l'éthique ou de la morale comme activité de jugement des relations interpersonnelles. L'école est donc concernée par la question morale en tant qu'elle relève d'une activité de jugement sur les modalités du vivre ensemble et de ce jugement, découle une image des autres.

L'éducation scolaire relève d'une utopie et l'éthique professionnelle qu'elle induit repose sur des jugements relatifs à autrui. Nous présentons ci-dessous quelques-uns des processus utilisés par les éducateurs scolaires pour prendre en compte ces caractéristiques et que nous avons mis à jour au cours de notre recherche.

3. Résultats

Notre étude repose sur des entretiens avec des professionnels de l'éducation scolaire, occupant différentes fonctions et ayant en commun d'être au contact quotidien des élèves (enseignants, chefs d'établissement, infirmières...), en les questionnant sur les situations et comportements qu'ils associent au courage professionnel. Dans l'état actuel de notre travail, trois résultats peuvent être mis en évidence.

3.1. Premier résultat : les actes considérés comme courageux par les acteurs sont fondés sur une diversité de repères moraux

Ces repères peuvent être rapportés à deux catégories. La première regroupe des repères moraux référés aux actes, avec deux idées régulatrices que l'on peut mettre à jour 1) il y a des comportements que je ne peux avoir ou que je dois avoir quoi qu'il en advienne 2) il y a des comportements que je retiens en raison de leurs effets espérés.

Ces deux idées renvoient à des repères moraux de type déontologique ou conséquentialiste. A titre d'exemples, on peut citer le cas d'une Conseillère Principale d'Éducation qui s'est étonnée elle-même d'être intervenue dans une bagarre extrêmement violente, sans aucun « projet éducatif », avec simplement le sentiment que, si elle ne le faisait pas, elle ne pourrait plus « se regarder en face ». On peut également penser à un chef d'établissement, confronté à la situation d'une jeune mineure, accueillie en foyer, avec un absentéisme tel qu'il nécessite de fait un signalement voire une procédure d'exclusion ce qui, de son point de vue, matérialiserait l'échec de la prise en charge et ne ferait que renforcer le problème. Il prend la décision de surseoir et d'adapter les formes de la présence scolaire, en marge du cadre réglementaire et contre l'avis d'une bonne partie de la communauté éducative.

En plus de ces repères référés aux actes, existe une seconde catégorie référée aux personnes, qui la situe donc dans la lignée des éthiques arétiques², pour laquelle l'idée régulatrice des comportements associés pourrait s'exprimer ainsi : « c'est en étant quelqu'un de bien que je remplis ma mission éducative ». Nous pensons ici, par exemple, à une enseignante qui évoque ses activités de soutien diverses, où les élèves démobilisés sont regroupés et où il faut lutter contre une ambiance qui induit très fortement le découragement des adultes et des jeunes. Indépendamment des effets (modestes) obtenus, elle fonde son courage au quotidien sur une représentation nette de ce qu'est, pour elle, la posture d'éducateur (bienveillance, constance...).

3.2. A ce premier résultat, constatant une diversité des repères moraux, on peut ajouter un second posant que les comportements considérés comme courageux sont parfois référés à des conceptions morales minimalistes

Dans les exemples présentés plus haut, les acteurs décident d'une action au regard d'une représentation substantielle de ce qu'il convient d'obtenir, mais nous

avons rencontré également d'autres cas de figure. Prenons l'exemple de cette infirmière en lycée, à qui une élève tout juste majeure a révélé une grossesse. La jeune femme avait demandé le secret pendant quelques temps. L'infirmière accepte de ne pas divulguer l'information. Les explications apportées permettent de considérer que ce qui guide la position de l'éducatrice, c'est un principe de non nuisance, caractéristique d'une éthique minimale (Ogien, 2007).

Ces observations confirment de notre point de vue la grande variété des repères moraux mobilisés par les éducateurs lorsqu'ils considèrent avoir fait preuve de courage professionnel. Ils peuvent convoquer des conceptions habituellement considérées comme incompatibles avec une prise en charge éducative et relevant en particulier d'une conception minimaliste de l'éthique professionnelle. Dans la pratique, on peut donc dire que le pluralisme axiologique non seulement ne rebute pas les éducateurs mais constitue un levier de leur action. C'est d'ailleurs ce pluralisme pratique que nous considérons relever du courage professionnel en tant qu'il télescope une morale institutionnelle de sens commun qui voudrait que les solutions éthiques préexistent aux problèmes.

Les témoignages recueillis permettent également de proposer que les actions courageuses sont référées à des situations considérées comme spécifiques par les acteurs, sans qu'il soit aisé de leur trouver d'autres traits significatifs. Pour le dire autrement, c'est probablement le recours à des repères moraux mobilisés spécifiquement pour une occasion qui permet de caractériser les moments de courage.

3.3. Outre cette diversité de repères moraux et la référence au minimalisme, nous avons constaté (et c'est notre troisième résultat) une concomitance de la référence au courage, c'est à dire du recours à des repères moraux mobilisés spécifiquement pour une occasion, avec une « imagination morale » permettant un point de vue original

Nous avons proposé à des professionnels de réfléchir à une situation d'échec scolaire relatif en prenant comme point de départ un paragraphe d'introduction au conseil de classe rédigé par un professeur principal qui décrit un élève aux résultats faibles, plutôt passif en cours. On retrouve chez les professionnels entendus, bien qu'ils exercent des fonctions différentes, une démarche à peu près identique d'ajustement du jugement porté sur la situation suivant la façon dont elle est présentée. Ainsi, suivant que l'on ajoute ou pas à la description de la situation des éléments comme, un milieu social extrêmement défavorisé, ou une implication extra-

² Dont l'exemple le plus connu est l'éthique des vertus proposée par Aristote.

scolaire en tant que pompier volontaire de l'élève en question, on constate que le jugement sur ce qu'il conviendrait de faire renvoie à des repères moraux variés qui évoluent en fonction de la perception de la situation. Les repères peuvent varier pour une même personne interrogée, par exemple de positionnements maximalistes fondées sur des conceptions substantielles de ce qui semble bon pour autrui, à des visions minimalistes où domine un principe de non nuisance. On constate ainsi, face au cas et aux éléments complémentaires donnés, des propositions allant de la création de dispositifs de remobilisation, à la considération que le temps n'est pas venu d'agir.

Notre proposition est de considérer le courage professionnel des éducateurs en contexte scolaire comme une aptitude à recourir successivement ou simultanément à plusieurs types de repères moraux pour appréhender les situations concrètes. Ce courage professionnel correspond à un « ressaisissement » au sens d'une remise à plat de son système de valeur face à des situations considérées comme « limites » du point de vue éthique par les personnes concernées. Le courage est donc lié à la mise en œuvre de processus relevant plus du jugement que de la délibération en tant qu'il renvoie à une capacité à construire une vision morale nouvelle de la situation et non à appliquer une liste prédéfinie de principe. On retrouve là une distinction proche de celle faite par B Williams entre morale et moralité (Williams, 1990). En effet, dans les entretiens que nous avons menés, cette « imagination morale » (Chavel, 2011) se manifeste à la fois par le fait d'envisager plusieurs positionnements possibles dans une situation donnée, et celui de remettre en jeu ce positionnement dans de nouvelles situations.

En fait, tout se passe comme si, dans certaines situations reconnues comme difficiles, exemplaires, les éducateurs construisaient un monde moral nouveau à partir de repères connus. Il s'agit donc pour eux de reconnaître pour reconstruire. Ce faisant, par les positions prises en acte, par l'exemple, ils montrent aux élèves la possibilité d'un pluralisme en acte. Pour reprendre les termes de Didier Moreau, ils se montrent ainsi « solidaires (...) de ceux qui nous ont façonnés (...sans...) abandonner ceux qui nous suivent et qui veulent apprendre à vivre » (Moreau, 2011, p. 307). Ce processus traduit une conception dynamique et constructive de l'héritage moral. Elle consiste à en effectuer une « reprise » qui exprime bien autre chose que la répétition.

Conclusion

La recherche en cours semble confirmer l'hypothèse selon laquelle le courage professionnel est lié à la possibilité de recourir successivement ou simultanément à plusieurs conceptions morales de l'acte éducatif pour appréhender les situations concrètes. L'analyse des entretiens permet ainsi de caractériser le courage professionnel à la fois comme un « ressaisissement » au sens d'une remise à plat de son système de valeur face à des situations « limites » du point de vue éthique, et comme capacité à prendre de la distance par rapport à une morale de sens commun matérialisée par le cadre réglementaire ou les points de vue dominants dans la communauté éducative.

Nous avons vu dans les exemples présentés plus haut que le courage professionnel consiste à s'autoriser à recourir, suivant les cas, à tel ou tel positionnement, en allant parfois à l'encontre des habitudes collectives ou institutionnelles, induisant ainsi une certaine solitude éthique, et donc une certaine conception de sa posture personnelle d'éducateur. En ce sens, l'analyse des entretiens permet de montrer la compatibilité des composantes que les acteurs attribuent au courage avec les caractéristiques historiques de la notion (Berns, Blesin & Jeanmart, 2010) : non-conformisme, jugement, engagement et sens du risque.

Ces qualités sont rares, coûteuses, volatiles et cela explique la fragilité du courage : pouvoir redéfinir, pour chaque situation difficile, une image du bien, est pratiquement impossible. En conséquence, il paraît indispensable de ne pas compter seulement sur son courage mais de s'appuyer également sur le respect des droits (des élèves, des familles...) : éduquer ce n'est donc pas seulement s'appuyer sur une image du bien, c'est également prendre en compte une image du juste.

L'éducation est un projet plus qu'un programme. Il en découle qu'elle ne peut avoir d'objectifs ultimes qui réduiraient à néant le principe premier de liberté des individus qui sont pris en charge. L'éducation est donc plutôt une idée régulatrice qui fixe un horizon. Elle est **juste une image** au sens d'un mirage qui s'éloigne à l'exacte vitesse où l'on s'avance vers lui. Par ailleurs, l'éducation en contexte scolaire relève de la morale, comme jugement porté sur les actions d'autrui. C'est l'expression d'une **image des autres**.

Le courage professionnel des acteurs de l'éducation en contexte scolaire consiste à remettre en jeu périodiquement ces images de l'éducation et de l'éduqué, en particulier dans des situations appréhendées comme limites sur le plan éthique. Cette adaptabilité morale rend le positionnement personnel couteux et incertain et nécessite un balisage par une référence constante aux droits, c'est-à-dire à une **image du juste**.

Adhérer à ces idées permet de tirer une conséquence, celle de la nécessité d'une prudence dans la mobilisation des valeurs indépendamment des droits : il n'est pas possible de « jouer » les premières contre les seconds. C'est en ce sens que, pour les éducateurs, une image du juste est sans doute au moins aussi utile qu'une image du bien.

Bibliographie

- Berns, T., Blesin, L. & Jeanmart, G. (2010). *Du courage. Une histoire philosophique*. Bruxelles, Belgique : Les belles lettres.
- Chavel, S., (2011). *Se mettre à la place d'autrui*. Rennes, France : PUR.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopie*. Paris, France : Vrin.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris, France : Éd. de l'École des hautes Études en Sciences Sociales.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Paris, France : ESF.
- Michaud, Y. (2009). *Qu'est ce que le mérite ?* Paris, France : Bourin.
- Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Paris, France : Vrin.
- Ogien, R. (2004). *La panique morale*. Paris, France : Grasset.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui, maximalistes et minimalistes*. Paris, France : Gallimard.
- Veyne, P. (2007). *Quand notre monde est devenu chrétien*. Paris, France : Albin Michel.
- Weinstock, D. (2006). *Profession éthicien*. Montréal, Canada : PUM.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris, France : Gallimard.

Image de soi, image de l'autre. Le « retour du semblable » dans un groupe Photolangage®

Giuseppe Lo Piccolo

Laboratoire CRPPC - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Freud nous avait averti depuis la naissance de la psychanalyse : le Moi n'est pas maître dans sa propre maison. Il n'est pas étonnant alors que l'image de soi – ou bien ce que les autres perçoivent de nous – puisse être perçue, parfois, comme *étrangère* par le sujet. Le « retour du semblable », du reflet, du même peut être vécu, alors, comme très dérangeant, mais cette image dans un premier temps *perturbante* devient, une fois identifiée, la sienne et ce processus de reconnaissance et d'intégration passe par un vrai processus de *perlaboration*. La méthode Photolangage®, à travers la médiation de la photographie, soutient ce processus en permettant de tisser les liens entre préconscient et inconscient, favorisant les processus de représentation afin de parvenir à une nouvelle *signification*, but ultime de la symbolisation.

Mots clés : image, imaginaire, violence, adolescence, photolangage

Abstract : Self image and image of the other. The « back of the similar » in a Photolangage® group

Freud warned us since the birth of psychoanalysis : Ego is not master in its own house. Unsurprisingly, thus, the image of Ego - or rather what the others perceive about us - may sometimes be perceived as *stranger* by the subject. The « return of the alike », of the reflection, of Ego may be experienced as very disturbing, but this image which at first may appear *perturbing* becomes, once identified, yours and this process of recognition and integration goes through a real process of *perlaboration*. Photolangage® is a method which, through the mediation of photographs, supports this process by constructing links between the conscious and the unconscious. It gets it by enhancing the process of representation in order to achieve a new meaning, ultimate goal of symbolisation.

Keywords : image, imaginary, violence, adolescence, photolangage

Pour citer cet article :

Lo Piccolo, G. (2013). Image de soi, image de l'autre. Le « retour du semblable » dans un groupe Photolangage®. *Inter Pares*, 2, 41-47. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : g.lopiccolo@hotmail.it



Except where otherwise noted, this work is licensed under <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Image de soi, image de l'autre. Le « retour du semblable » dans un groupe Photolangage®

Giuseppe Lo Piccolo

Freud dans un texte de 1919 décrit le sentiment d'*inquiétante étrangeté* face à ce qui est « *unheimlich* ». Ce terme, intraduisible en français, renvoie à quelque chose qui est familier et en même temps étranger au sujet. Freud suppose que ce sentiment est dû au « retour du semblable », c'est-à-dire à la reconnaissance de quelque chose d'une *familiarité inquiétante* dans une situation vécue comme étrangère ou non-familière. Pour mieux rendre l'idée, je vais vous proposer à nouveau l'exemple que Freud lui-même donnait dans son texte : alors qu'il voyageait en train, il se leva de sa banquette pour interpeller le contrôleur. En se levant, il vit un homme, à l'extérieur du compartiment, à la silhouette antipathique, désagréable, voire *inquiétante*. Cet homme qu'il apercevait sans réellement distinguer ses traits était en fait son reflet que lui renvoyait la vitre de la porte.

1. Image de soi, image de l'étranger

Lorsque j'ai répondu à l'appel à communication, j'avais pensé à travailler plutôt la question de « l'image de soi » et, plus largement, l'étroite relation existante entre *image* et *imaginaire* à partir d'un point de vu originel : celui de la méthode Photolangage. De plus, je voulais centrer mon intervention sur le rôle joué par la méthode dans la transformation de l'agressivité, à travers l'image, la photo, et son important apport clinique pour la prise en charge d'une population telle que les adolescents violents. Quand j'ai appris que ma communication avait été retenue mais insérée dans le cadre de la table ronde concernant « l'image de l'étranger », j'avoue que cela a été vécu comme *perturbant*... car je ne voyais pas où aurait été l'*étranger* dans le travail que j'allais présenter. Puis, en réélaborant la clinique, je me suis rendu compte que, finalement, cela était tout à fait pertinent avec ce que j'allais proposer : qu'y a-t-il, en effet, de plus étranger, parfois, que soi-même ?

2. L'image et son rapport avec l'imaginaire : le rôle de l'objet médiateur

Au sein de notre société, l'image joue un rôle central dans le système de communication. L'être fortement communicatif, rapide, direct et incisif, fait de l'image un instrument incroyablement utile mais en même temps « dangereux », car l'image entre plus rapidement en contact avec les parties les plus profondes de la personnalité du sujet qui la reçoit et s'adresse principalement aux sens. C'est pour cela, alors, que, d'instrument fondamental et « profond » de communication, l'image peut devenir « dangereuse », notamment quand elle rencontre un public incapable de recevoir et d'interpréter un message qui, du fait de sa directivité, peut être *encrypté*. On peut dire qu'en effet la capacité d'influence des images dépend étroitement de la capacité du sujet de leur donner un sens. C'est là, pourtant, que la photographie, en tant qu'objet culturel, outre que *médiateur*, joue son rôle fondamental : elle dépasse son statut d'*image* pour se lier à l'*imaginaire* de chaque sujet.

L'objet médiateur est un objet concret qui sert à métaphoriser la réalité externe et qui a le devoir de gérer les relations au sein du groupe, comme entre les parties et les processus de la pensée. Le travail clinique concerne le processus de représentation en articulant le récit d'associations, des représentations et des climats affectifs qui y sont liés, pour devenir préconscients puis conscients. L'intermédiaire de la photographie permet d'articuler ces liens, réduisant les antagonismes. Les échanges intersubjectifs et la *chaîne associative groupale* (Kaës, 1976) amènent le processus de transformation (Bion, 1965), qui aboutit à une vision nouvelle et créative. Lors de la séance, on fait un travail psychique de lien des parties du Moi déconnectées et fragmentées : il s'agit de la réélaboration de l'image de soi dans un processus de différenciation qui repose sur la répétition de la méthode et sur la stabilité du setting.

La pensée en images est proche des phénomènes inconscients : elle fait appel au registre de l'imaginaire. Celui-ci concerne autant le sujet et sa réalité psychique interne que la dimension collective et générationnelle. Tout ceci a amplement été mis en lumière par S. Freud (1900-1922) déjà dans *l'Interprétation des rêves*, mais encore plus dans *Le Moi et le Ça* : la représentation de mot, qui appartient au processus secondaire (et au principe de réalité), permet le récit (la *mise en scène*) du rêve, une pensée en images, un processus primaire, une représentation (de) chose. La règle de la libre association – qui reste tout de même à la base de la méthode – mobilise les représentations intermédiaires (ce qui permet la

transformation), permettant de remonter à l'origine inconsciente de la représentation qui n'a pas encore trouvé d'expression. C'est dans ce sens-là que l'image tient un rôle central et fondamental dans cette transformation : la pensée en images est une pensée « intermédiaire » et ce qui caractérise la pensée intermédiaire est la contiguïté entre toutes ces images dans la chaîne associative. Or, il ne faut pas oublier que ce qui caractérise la chaîne associative, et la chaîne associative d'images en particulier, est le fait que les associations et les images sont toujours liées aux affects. Comme le soutient C. Vacheret (2000), image et affects sont un couple inséparable. A l'inverse de la représentation qui peut exister séparée de l'affect, l'image est toujours liée à un affect, puisque la pensée par image, comme on l'a dit, est proche de l'inconscient, à ces traces sensorielles gravées dans la psyché qui dérivent de l'expérience précoce du sujet. Lorsque le sujet présente sa photo, il fait nécessairement appel au *processus de secondarisation* pour transformer en paroles ce qu'il avait pensé en images. Dans ce sens, l'image a un rôle intermédiaire, médiateur, de transformation. En tant qu'objet médiateur, ou mieux, en tant qu'objet investi affectivement, la photo a le devoir de créer des liens aussi bien au niveau intrapsychique qu'au niveau intersubjectif. La photo est, alors, un moyen concret de figuration dont le sujet et le groupe ont besoin pour pouvoir se représenter la nécessité du lien avec l'autre, un autre tout à fait *étranger* mais sans lequel il est impossible de *s'identifier* (dans le sens du processus de *subjectivation*). L'image constitue l'objet d'un échange imaginaire, mais aussi identificatoire, entre les patients et l'animateur, entre l'individu et les autres membres du groupe ; l'image est la médiation entre l'intérieur et l'extérieur du groupe, entre le sujet et le groupe, entre un sujet et *l'autre*. Nous pouvons, donc, dire que la photographie *signifie* : l'imaginaire se présente sous forme de contenu (la verbalisation de celui qui présente la photo), mais n'oublions pas qu'il a aussi une fonction plus proprement psychique et, en tant que tel, a la possibilité de se transformer, d'évoluer, de changer à travers l'échange en groupe, l'évolution de la chaîne associative groupale et la fonction médiatrice de la photo, transformatrice de l'imaginaire.

3. La méthode Photolangage®

La méthode Photolangage® a été créée vers la moitié des années soixante par un groupe de psychologues lyonnais (A. Baptiste, 1991). Il s'agit d'une idée intuitive qui prévoyait l'utilisation de la photographie comme support à la parole, afin d'aider de jeunes adolescents avec des difficultés à

communiquer leurs expériences internes, à s'exprimer en groupe et favoriser la verbalisation.

Concrètement, une séance de Photolangage® se déroule en deux temps : un premier temps qui correspond au choix des photos et un second temps qui correspond au temps d'échange au sein du groupe.

Après avoir énoncé la question du jour, les participants sont invités à choisir une ou plusieurs photos. L'animateur dispose les photos sur les tables d'une manière bien agencée pour garantir aux membres du groupe la liberté de mouvement et d'observation des photos au sein de la pièce. Il est fondamental que l'animateur précise les points suivants :

- le choix se fait en silence afin de respecter le choix des autres ;

- le choix se fait du regard, de sorte que les photos restent disponibles pour tous ;

- le temps du choix n'est pas limité et chacun prend son propre temps ;

- il est important de ne pas changer son choix de photo, si quelqu'un d'autre l'a choisie, la photo se retrouve dans le groupe.

Le temps des échanges en groupe est délimité au temps de la séance. Les participants sont invités par l'animateur à partager ce temps *en* groupe et *avec* le groupe à travers la consigne suivante :

Chacun présentera sa photo quand il le désire, en s'articulant éventuellement sur ce qui vient d'être dit. Nous écouterons attentivement celui ou celle qui présentera sa photo. Nous ne ferons aucune interprétation au sens psychanalytique du terme, mais nous sommes invités, après la présentation à s'exprimer sur ce que nous voyons de semblable ou de différent sur la photo.

Cette dernière consigne est très importante car elle détermine l'espace du jeu possible, en pointant l'écart entre ce qu'il y a de similaire et ce qu'il y a de différent. La méthode prévoit, enfin, que l'animateur intervienne dans le groupe de manière participative mais pas directive. Le thérapeute ne fait pas d'interprétations dans la mesure où ce sont les propres interventions des patients sur les photos présentées, les échanges verbaux au sein du groupe, qui ont une valeur interprétative.

4. Je est un autre ? (cf. internet)

Venons donc à la *clinique*. Il s'agit d'un petit groupe (2 à 5 participants) semi-ouvert à fréquence hebdomadaire qui a pour but la prise en charge post-jugement de mineurs auteurs d'actes d'ordre sexuel. Chaque séance a une durée d'une heure et demie et la thérapie alterne des séances de groupe de parole à des séances de Photolangage®, ce dernier est utilisé de façon expérimentale dans un cadre de soin et de recherche. Le groupe est animé par deux psychologues et un animateur d'ateliers.

La séance que je vais présenter est la 8^{ème}, soit la 2^{ème} séance de Photolangage®. Ils ont présents M. et L., de respectivement 16 et 15 ans, autres que les animateurs, La question du jour est la suivante : *Vrai/faux ? Choisissez deux photos pour en parler.*

Le choix de la question – qui a été beaucoup discuté dans sa formulation – voulait rester la plus ouverte possible afin de nous donner accès à l'imaginaire de ces jeunes. Il s'est imposé au fil du temps par les arguments amenés en groupe par les jeunes, et en particulier par M. : on s'est retrouvés, en fait, face à l'impossibilité de distinguer ce qui était vrai de ce qui ne l'était pas dans le récit de cet adolescent.

M. est un jeune de 16 ans qui a été jugé coupable d'actes d'ordre sexuel à l'égard de sa cousine de 8 ans, lorsqu'il en avait 13. Il cherche à donner une image de lui comme quelqu'un de sûr de lui, qui sait toujours quoi dire et comment se comporter dans toutes les situations. Il amène souvent, en séance, des histoires vraisemblables où il se trouve être le héros de la situation. En revanche, il a l'aspect d'un garçon triste, en souffrance et le sentiment qui lui reste concernant ce qu'il a fait est un vécu de honte. En effet, M. a l'air d'avoir des difficultés à exprimer ses émotions : quand, lors d'une séance, on lui demande de décrire ce qu'il éprouve, il n'y arrive pas mais il le mime. Le théâtre, par ailleurs, est sa grande passion et un thème récurant dans son discours.

L'énoncé de la question suscite en lui une réaction curieuse : *est-ce qu'on peut tricher ?*, demande-t-il, en montrant combien il est touché par la question. Durant la séance, M. semble être très distrait, voire mal à l'aise. À un certain moment, il nous demandera quelle était la question du jour, alors qu'il avait choisi ses deux photos et qu'on en avait déjà présenté plusieurs. Il gardera ses photos jusqu'à la fin de la séance quand, en effet, il ne restera que lui à devoir présenter. Sur les photos des autres, il fera des commentaires brefs et de surface.

La première photo que M. nous présente est celle d'une jeune fille en train de fumer une cigarette (photo 12) : *Elle est contrariée – dit-il – elle croit pouvoir résoudre ses problèmes avec la cigarette*. La deuxième (283), en noir et blanc, pour lui représente *ce que sera le monde, si on ne fait plus rien : une catastrophe !*



Photo 12



Photo 283

Je dis que ce cheval de bois me fait penser aux jouets d'enfants qu'on jette une fois grandi ou que nos parents nous obligent à jeter, parfois, alors que l'on aimerait bien les garder encore... J'associe alors sur la difficulté de devoir grandir et quelle catastrophe cela pourrait être de vivre ce changement : abandonner le monde de l'enfance pour devenir, petit à petit, des adultes.

Les deux jeunes sont étonnés car ils pensaient que le cheval était un vrai, un vrai cheval mort, ce qui renforce mon interprétation : le monde *infantin* est dénié tellement il est difficile de l'abandonner, surtout quand les « pulsions fortes », comme les appellent les deux jeunes, les pulsions sexuelles, émergent...

S., la psychologue, se questionne autour de la bouteille de Porto... et M. raconte une histoire possible : *l'homme – dit-il – a tapé sa femme avec la bouteille, la fille voit tout et part à cheval pour*

s'enfuir, mais le cheval tombe et la fille doit continuer à pied... Voilà une autre histoire, mais cette fois-ci sans héros...

J.-F., l'autre animateur du groupe, avait associé, en présentant ses photos, sur la possibilité de se faire *des films* (photo 426) pour rendre plus supportable le réel et sur comment parfois la réalité est, justement, très différente et vient nous casser la baraque (23)...



Photo 426



Photo 23

En associant à la photo d'un masque (C35) présentée en début de séance par moi et par S., J-F. se demande si la cigarette n'est pas elle-même un masque qui nous permet de cacher nos vrais sentiments ; un masque que l'on peut mettre et enlever, comme suggère S. J-F. voit la fille penseuse, il l'imagine dans ses pensées : peut être qu'elle se demande qu'est-ce qui est vrai ? Qu'est-ce qui est faux ?



Photo C 35

Je rajoute que pour moi elle a plutôt l'air triste, plus que contrariée. Je pense, en disant cela, à la tristesse que renvoie M. mais qu'il n'arrive pas à exprimer verbalement. S. souligne alors comment parfois on fume pour se faire accepter, tout en associant à l'importance de l'autre comme du groupe pour s'affirmer.

Il y a du silence. La séance est presque terminée et M. nous demande s'il peut prendre une troisième photo, qu'il avait vue auparavant mais qu'il n'a plus prise. Je voudrais souligner que contrairement à la consigne, L., l'autre jeune du groupe, avait choisi une seule photo. Par conséquent, cette photo vient compléter symboliquement la consigne. Il prend la photo suivante (236) :



Photo 236

En fait, - dit-il - c'est quelqu'un de fier, quelqu'un qui est sûr de lui, qui est bien dans sa peau et qui n'a pas honte de se montrer pour ce qu'il est. Quelqu'un qui dit : bonjour, je suis Robert et je suis comme ça !

S. dit tout de suite qu'elle voit quelqu'un de très en colère ou qui fait une grimace... quelqu'un qui dit plutôt : touche pas à mon sandwich ou je te mords ! J-F. aussi dit que, encore plus que de la colère, il voit clairement de la rage. M. n'est pas du tout d'accord : il sourit, et l'affirme sans l'ombre d'un doute.

J'associe, alors, sur la difficulté de reconnaître les émotions sur le visage, difficulté qui avait émergé lors d'une séance sur ce thème, où les jeunes, et M. en particulier, étaient incapables de nous décrire leurs émotions, alors qu'ils arrivaient bien à les mimer. Je vois aussi de la colère, de la rage, une forte agressivité.

L., interpellé, mime à son tour l'expression de la photo tout en reconnaissant la colère.

Je fais remarquer, par ailleurs, que cette photo vient clore le groupe en opposition à celle qui l'avait ouvert (photo 43) et que j'avais choisie pour parler de la difficulté d'être *vrais*, de se montrer pour ce qu'on est et de comment cette jeune fille souriante avait l'air d'être bien dans sa peau...



Photo 43

La séance est pratiquement terminée, le silence s'installe à nouveau. M. a encore ses trois photos dans les mains, il les pose sur la table et dit, presque étonné :

En fait, j'ai pris des photos qui parlent de moi... Je ne le savais pas avant mais ces photos expriment ce que je ressentais quand je suis arrivé aujourd'hui... Je ne pouvais pas le dire, mais avec les photos c'est plus facile.

Quand on lui demande ce qu'il ressent à ce moment, en prenant conscience de cela, il avoue qu'il se sent « bien » et, en lui faisant écho, L. affirme que

ça fait du bien de pouvoir se vider. Les deux jeunes apprécient la possibilité de s'exprimer à l'aide des photos là où il serait difficile trouver des mots et semblent étonnés de comment on peut voir plein de choses différentes dans les photos et, je souligne, dans la même photo.

5. Conclusion

Avec ses trois photos M. a finalement réussi à se (re)présenter et nous dire ce qu'il ressent. D'abord, il nous montre sa tristesse, ensuite il nous montre son monde intérieur : une véritable poubelle ! Certainement très loin de l'image du garçon-héros, toujours à l'aise en toutes circonstances. Enfin, encore une fois, il nous dit comment il est difficile pour lui de reconnaître ses émotions : bien sûr, il doit faire recours au déni – rappelons nous que l'homme de la photo, pour lui, est souriant – tellement ses émotions sont « fortes », mais il peut nous les montrer à travers les photos, l'objet médiateur.

Cet écart entre l'image extérieure, celle qu'il voudrait donner aux autres, et l'image intérieure, celle qu'il nous montre lors de la séance, nous permet de mettre au travail son imaginaire jusqu'à maintenant vécu comme étranger et étrange, ou étranger parce qu'étrange, peut être parce que trop blessant, peut être parce qu'il le renvoie à ce vécu de honte lié à ce qu'il a fait... mais la photo, l'objet médiateur, agit ici comme un miroir – juste comme la vitre de la porte du compartiment du train avait renvoyé à Freud son image – mais cette fois, M. n'est pas seul face à cette image perturbante, inquiétante, *étrangère* : il y a le groupe qui peut le/la contenir, qui peut tolérer de le voir tel qu'il est sans peur, sans inquiétude, sans jugement. C'est cela, entre autre, qui permet la transformation, le changement, l'accès à la symbolisation.

Je rappelle – et par là je conclus – qu'au milieu de la séance, M. ne savait même plus quelle était la question du jour : ses choix ont été guidés directement par le processus primaire, par la pensée en image, par le préconscient. Voilà toute la puissance de cet outil qui nous permet de mettre des mots là où il n'y avait que des images, reflet d'un imaginaire défaillant, parfois trop difficile à comprendre, encore moins à reconnaître comme partie de soi. Voilà que cette image de soi « perturbante », inquiétante pour sa familiarité/étrangeté, peut revenir à soi, peut être reconnue parce qu'elle est reconnue par le groupe et que par le groupe, elle est acceptée, tolérée et contenue.

Bibliographie :

- Balier, C. (1996). *Psychanalyse des comportements sexuels violents*. Paris, France : Puf.
- Baptiste, A. et al. (1991). *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*. Paris, France : Éd. d'Organisation.
- Bergeret, J. (2000). *La violence fondamentale*. Paris, France : Dunod. Ouvrage original publié en 1984.
- Freud, S. (1971). « *L'inquiétante étrangeté* », *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris, France : Éd. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1919).
- Kaes, R. (1976). *L'appareil psychique groupal : constructions du groupe*. Paris, France : Dunod.
- Vacheret, C. (2000). *Photo, groupe et soin psychique*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris, France : Folio.

Images et cohésion d'équipe : le cas de Grigny football Club (G.F.C)

Ghislain Modeste Onomo

Laboratoire CRIS - Université Claude Bernard Lyon 1

Résumé

Equipe de football amateur, Grigny Football Club (GFC) est affilié au District de Football du Rhône. L'objectif de l'étude est de montrer que les représentations que les membres de GFC ont d'eux-mêmes et d'autrui influencent leur cohésion d'équipe. A partir de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977), nous avons analysé les images des joueurs et dirigeants de GFC. Tous les acteurs de l'organisation sont fiers d'eux-mêmes, mais confrontés aux regards péjoratifs des autres sur le plan externe et interne et ceci sur et hors des terrains de jeu. Les joueurs sont divisés en deux sous groupes se rejetant la responsabilité des mauvais résultats. Le sous groupe minoritaire et discipliné soutien la présidente et reproche au sous groupe majoritaire soutenant l'entraîneur son indiscipline. Le second sous groupe reproche au premier son faible bagage technique en football alors que la présidente et l'entraîneur ne s'accordent pas sur la gestion des indisciplinés. Au final, les membres de GFC ont des images négatives d'autrui et sont divisés des joueurs aux dirigeants ce qui dégrade fortement leur cohésion d'équipe.

Mots clés : image, image de soi, image de l'autre, équipe, cohésion

Abstract : Team cohesion and images : the case of the Grigny soccer club

Amateur soccer team, Grigny Football Club (GFC) is affiliated to the Rhône soccer division. The aim of this study is to show that GFC members' representations of themselves and of the others influence their team cohesion. From strategic analysis of Crozier and Friedberg (1977), we analyzed the images of players and leaders of GFC. All stakeholders of the organization are proud of themselves, but facing the other pejorative looks on the external and internal on and off the soccer pitch. The players are divided into two groups blaming each other for bad results. The minority and disciplined group support the referee and criticize the majority, as the undisciplined group in supporting the coach. The second sub-group criticizes the first because of his low technical knowledge in football while the referee doesn't agree with the trainer about the management of unruly. In the end, GFC members have negative images of others and are divided from players to leaders. That division affects the entire system that results to team cohesion degradation.

Keywords : image, self-image, image of the other, team, cohesion

Pour citer cet article :

G. M. Onomo. (2012) : Images et cohésion d'équipe : le cas de Grigny football Club (G.F.C). *Inter Pares*, 2, 49-55.
Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : onomoghislain@yahoo.fr

Images et cohésion d'équipe: le cas de Grigny football Club (G.F.C)

Ghislain Modeste Onomo

Les images du sport occupent une place de plus en plus prépondérante au quotidien des populations dans la société. La multiplication des médias en général, de ceux spécialisés dans le sport en particulier favorise une importante médiatisation de cette pratique. La majorité des sportifs renommés font la publicité des produits que l'ont retrouve dans les rues, les médias, les centres commerciaux, etc. Les responsables politiques et d'organisations dans presque tous les domaines d'activité utilisent les images du sport, notamment le football pour inciter leur personnel à plus de solidarité. L'image de l'équipe de football de France victorieuse de la coupe du monde en 1998 a par exemple servi à cette fin. Les images positives de cette équipe sur et hors du terrain ont fait le tour du monde et la fierté des français qui ont manifesté aux joueurs et dirigeants, des encouragements, de la sympathie et beaucoup de reconnaissance.

En Afrique du Sud, lors de la coupe du monde 2010, les images très négatives de l'équipe française ont également fait le tour du monde. La société française a montré du doigt un comportement irresponsable et une mauvaise intégration de certains joueurs ayant grandi dans des quartiers difficiles, etc. De nombreuses critiques, des débats et sanctions vis-à-vis des joueurs et même des dirigeants s'en sont suivis matérialisant l'antipathie des français, (Foot Mag, 2001). La remise en cause des qualités et/ou comportements qu'on attend des joueurs par les spectateurs, les médias, l'opinion public, la famille les perturbe et les stresse au point de douter d'eux-mêmes. Ces perturbations sont plus significatives chez les jeunes sportifs, car elles viennent s'ajouter à la gestion des difficultés liées à la puberté d'après Goanac'h et Golder (1995). En plus de ces difficultés chez les joueurs de GFC, il faut évoquer le rejet de l'autre à travers un regard péjoratif qui depuis leur enfance, contribue à leur perturbation. En fait, joueurs et dirigeants de GFC s'estiment victimes du racisme suite aux difficultés de la vie communautaire dans la ville. Nous considérons l'image de l'autre comme le jugement qu'il porte sur notre personne globalement ou dans une situation donnée. Connaissant l'influence non négligeable du regard d'autrui sur notre comportement selon le Bureau International du Travail (1981) parce qu'il nous juge très souvent

négativement, nous comprenons les difficultés des membres de GFC, (Sartre, 1943). L'image est opposée à l'objet réel comme le souligne l'étymologie latine *imago* qui signifie représentation, apparence. C'est dire que l'image d'un objet ou d'une personne est artificielle. L'image de soi est « *L'idée que chacun d'entre nous se fait de son identité physique (apparence) et psychologique* » selon Millécamps (2011). La représentation dont on a de sa personne est positive ou négative en fonction de l'image de l'image d'autrui ou de l'estime de soi¹.

Notre étude porte sur l'équipe senior de GFC qui évolue en deuxième division du championnat du District du Rhône.² L'objectif de l'article est de montrer que les différentes images de soi et d'autrui que perçoivent les membres de GFC ont un impact sur la cohésion de leur équipe. La cohésion est considérée comme l'une des conséquences de la coopération qui existe entre les membres d'une organisation. Sachant que nous considérons la coopération comme *l'ensemble d'arrangements, de négociations, de marchandages, de jeux de pouvoir et de stratégie permanents explicites et implicites entre acteurs d'une organisation* (Crozier et Friedberg, 1977). L'équipe quant à elle peut se définir comme *Un ensemble d'individus interdépendants dans leurs tâches et qui partagent la responsabilité de leurs résultats* d'après Allard-Poesie (2003). A partir de la sociologie des organisations, précisément de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977) le tout entre parenthèse et avec une virgule, nous essayons d'analyser le lien qui existerait entre les images perçues par les acteurs de GFC (joueurs, entraîneur et présidente) d'eux-mêmes et d'autrui et leur cohésion d'équipe.

L'observation de l'intérieur de l'équipe senior de GFC engendre des questionnements. Quelles sont les images que les membres ont d'eux-mêmes et d'autrui au sein de l'équipe et en dehors ? En quoi ces images perçues peuvent-elles avoir un impact sur la cohésion de GFC?

1. Le contexte d'action

Commune de l'agglomération lyonnaise avec 8899 habitants en 2009, Grigny a connu deux clubs de

¹Pour André et Lelord (2008), L'estime de soi peut être considérée comme *le jugement ou l'évaluation que l'on fait de soi-même en rapport avec nos propres valeurs*.

² Onze niveaux en dessous de la Ligue un.

football : l'association Sportive de Grigny (ASG) créée en 1946 et GFC créée en Avril 2001. L'ASG avait deux sections : une jeune et une senior dans une mixité raciale parmi les joueurs et les dirigeants jusqu'au moment où

Le maire communiste de l'époque dans sa stratégie visant à conserver le pouvoir a introduit la politique dans l'association sportif pour se débarrasser des dirigeants et supporters de l'ASG en majorité partisans de la gauche et de la droite.

Selon l'ancien vice président de l'ASG. Pour y parvenir, le maire a pris deux décisions importantes d'après l'ancien vice président de l'ASG :

L'interdiction pour un bénévole d'être à la fois dirigeant de l'ASG et membre du club des supporters qui pourtant rapportait beaucoup d'argent au club à travers les nombreuses manifestations organisées; l'imposition au club d'un ouvrier municipal incompetent et surpayé comme directeur sportif qui occasionnait au moins un forfait par saison à chaque équipe en oubliant de prendre les maillots ou les licences lors des matches, ce qui décourageait toute volonté de promotion d'équipe.

Un jour, accompagnant le président du club à la Mairie le vice président de l'ASG découvre le pot aux roses : les licences des joueurs étrangers sont payées par la Mairie pourtant leurs parents travaillent alors que tous les petits français s'acquittent des leurs. Cette découverte insupportable pour les autochtones ajoutée aux manœuvres du maire en amont ont accéléré la disparition du club de supporters et le départ de nombreux bénévoles pour les clubs des communes environnantes. La dépendance financière de GFC vis-à-vis de la mairie devient effective.

Au cours d'un match officiel, une bagarre éclate entre les joueurs de l'ASG et leurs adversaires. Reconnue fautive par le District de football du Rhône, l'ASG est par décision, rétrogradée en division inférieure. Pour les dirigeants du club, cette rétrogradation est due à aux mauvais comportements des joueurs étrangers tant sur le terrain qu'en dehors. L'équipe senior est dissoute et les membres du bureau démissionnent. Un nouveau bureau affaibli par les nombreux départs prend la direction du club composé de retraités et d'ouvriers en grande majorité de la Société Nationale des Chemins de Fer selon l'ancien vice-président de l'ASG. Dès lors, les bénévoles autochtones du club ont pour les étrangers l'image d'assistés sociaux et d'indisciplinés alors que les étrangers les qualifient de racistes.

Les nouveaux dirigeants décident de rejeter systématiquement les demandes de licences des enfants d'étrangers pour la nouvelle saison. Leurs parents constatent que ceux déjà licenciés ne sont plus convoqués aux matchs ou encore n'ont plus un temps de jeu suffisant. Ils font connaître leur mécontentement aux dirigeants du club en mi-saison d'après la présidente de GFC. Les nombreux joueurs immigrés de la ville n'ont plus que le « football auto-organisé » ou de rue pour assouvir leur passion. C'est dans ce contexte qu'un jeune maghrébin plâtrier-peintre, auto entrepreneur issu d'une famille de footballeurs crée une équipe senior à quatre vingt quinze pour cent maghrébine tant au niveau des joueurs que des dirigeants selon la présidente de GFC. Faute de moyens financiers le fondateur propose aux membres du bureau de l'ASG de l'intégrer comme leur équipe senior, offre rapidement rejetée. Quatre parents d'enfants étrangers (maghrébins, portugais et espagnol) au courant de ce refus saisissent l'occasion pour créer une structure afin de donner une chance à tous les jeunes de la ville sans exception de pratiquer le loisir de leur choix qu'est le football au sein d'un club d'après la présidente de GFC et créent avec le jeune en question, un club avec deux sections : une jeune et une senior. Le premier bureau est composé de dix membres tous des étrangers naturalisés français avec le jeune en question comme président et son oncle vice président. Pour sa première année d'existence, GFC a plus de licenciés que l'ASG. Le maire exige la fusion des deux clubs parce qu'une seule subvention est prévue pour le football dans la commune, ce que refusent les dirigeants de l'ASG qui préfèrent fermer leur structure : c'est la disparition de l'ASG en 2001. Dirigeants et joueurs de l'ASG intègrent les clubs des communes environnantes car pour eux *GFC est un club d'Arabes et ne saurait représenter leur ville* selon l'entraîneur de GFC qui considère que son club est né *confronté au racisme* tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la ville. Les rapports entre autochtones et étrangers sont difficiles et les deux parties se renvoient des images négatives. Les étrangers vivent des discriminations raciales tant dans la ville que dans les communes voisines intégrées par les anciens joueurs et dirigeants de l'ASG.

Les premières années de l'équipe senior de GFC se concluent par quatre promotions. Au cours d'un match de championnat saison 2008/2009, un joueur de GFC frappe sur l'arbitre et l'équipe est rétrogradée en division inférieure. L'année suivante l'entraîneur démissionne en début de saison à cause de nombreuses tensions entre joueurs selon un joueur. Pour la saison 2010/2011, GFC est composé de deux cents vingt joueurs licenciés, pour quatorze équipes dont une senior qui évolue dans le championnat de

deuxième division du District du Rhône. Le club a dix-neuf dirigeants bénévoles (en majorité maghrébins, quelques européens dont un français) et a reçu une subvention municipale de vingt cinq mille euros selon sa présidente. Cette année, l'équipe s'est dirigée vers une troisième relégation et n'a pu se maintenir qu'à la dernière journée du championnat.

Sur le plan socioculturel, étrangers et autochtones se disputent la légitimité de représenter la ville à travers le football. Les autochtones réfutent la légitimité de GFC à représenter leur ville parce est composé d'étrangers et ces derniers réclament la légitimité de représenter leur commune habitants de Grigny. On note au fil des années une montée considérable du Front National aux différentes élections. Au premier tour de l'élection présidentielle le parti d'extrême droite a 10,72% en 2007 et 20,12% en 2012. Le taux de chômage de la commune était de 10,4%, Insee (2008).

2. Méthodologie

Habitant Grigny, le choix de GFC a été facile. Les deux premiers contacts avec l'entraîneur ont été des interrogatoires avant d'obtenir l'autorisation de travailler avec son groupe. *Je voulais vérifier que vous n'êtes pas un espion qui veut la disparition à son tour de GFC* m'avait finalement confié l'entraîneur. Il a sollicité mes services comme arbitre de football régional pour d'officier leurs matchs amicaux, ce que j'ai accepté avec plaisir sachant que c'était un moyen d'intégrer facilement le groupe. Différents modes de recueil de données ont été utilisés : quatre entretiens formels de type semi directif ont été réalisés avec la présidente, l'entraîneur, un joueur³ et l'ancien vice président de l'ASG. L'observation a été simple au départ (séances d'entraînement), puis participante comme arbitre bénévole. Des entretiens informels également ont été réalisés ayant constaté que certains sont moins bavards quand les paroles sont enregistrées. Après la retranscription des entretiens, nous avons procédé à l'analyse de contenu selon Mucchielli (1998).

3. Présentation des acteurs de GFC et leurs relations

Les joueurs

Comme ressources tous les joueurs sont fiers d'eux-mêmes, certains pour leur comportement, d'autres pour leur bagage technique. Ils sont solidaires parce que presque tous sont membres du club depuis sa création. Comme contraintes ils sont divisés en deux sous groupes : une minorité qui pratique le football fédéral avec des règles dont les arbitres sont chargés de faire appliquer et une majorité adepte du football auto-organisé ou libre, aux règles négociables. Les membres des deux sous groupes ont les uns pour les autres une image négative. Certains joueurs n'acceptent pas se faire commander par une femme fut-elle présidente. Les joueurs sont victimes de racisme sur et hors du terrain.

L'entraîneur

Comme ressources, il a entraîné les équipes de l'ASG puis de GFC où il a encadré la quasi-totalité des joueurs dans les catégories jeunes. Il a gardé une bonne image de la présidente. Il vit dans la commune depuis une vingtaine d'années donc a connu les périodes de mixité et de discrimination sociale dans le football de la ville. Comme contraintes, *GFC fait l'objet de discriminations raciales... a passé six mois sans entraîneur...est étiquetée comme indisciplinée par le District de Football du Rhône* selon l'entraîneur.

La présidente

Comme ressources, la présidente (portugaise) et son mari (espagnol) vice président du club sont tous deux européens naturalisés français. Ils ont grandi dans la cité de Grigny donc connaissent bien les autochtones et des arabes opposés dans la commune. La présidente comme l'entraîneur a vécu les deux périodes du football dans la ville. Comme contraintes, elle est seule femme sur le terrain parmi des hommes qui ne l'acceptent pas toujours. L'entraîneur maîtrise peu ses joueurs engendrant l'intervention fréquente de la présidente pour plus de discipline de la part de ses joueurs discriminés.

4. Les images de soi et de l'autre perçues par les membres de GFC

4.1. Les images perçues en dehors de l'équipe

Les relations entre les membres de GFC et leur environnement externe sont assez conflictuelles et se

³ Français d'origine, il cumule les postes de gardien de but, d'éducateur et de secrétaire général du club.

reflète dans la perception que les uns ont des autres. En effet, l'imaginaire social⁴ de chaque groupe vis-à-vis de l'autre tend souvent à être négatif. La population autochtone ne supporte pas de voir la ville représentée par une équipe composée d'étrangers *ils disent que c'est un club d'arabes à Grigny... ce sont des sauvages et indisciplinés qu'il faut éviter selon* selon l'entraîneur. Cette représentation de GFC comme « club d'arabes » est tellement répandue que les deux français d'origine de l'équipe sont assimilés. *Même quand je présente ma carte nationale d'identité à certains, très peu sont convaincus que je ne suis pas arabe* selon un joueur. Pour eux, un « vrai français » ne saurait s'accommoder à un fonctionnement comme celui de GFC. Le rejet de GFC par les européens de la ville et les autochtones se matérialise par le fait que presque tous ceux qui s'intéressent au football ont une licence dans un club des communes environnantes. De même, l'entraîneur exprime *d'énormes difficultés à trouver un adversaire pour une rencontre amicale car personne ne veut jouer contre des sauvages*. Il renchérit disant que *Le District du Rhône et ses arbitres ainsi que la plupart d'entraîneurs de la région considèrent GFC comme une équipe indisciplinée d'où les nombreuses sanctions administratives adressées aux joueurs*. Cette vision comme équipe indisciplinée est partagée par les médias locaux spécialisés dans le football comme Foot69 sur internet.

Pour les membres de GFC, les européens de la ville et des environs sont racistes ainsi que les membres des clubs et supporters des campagnes reculées car *jouer quatre vingt dix minutes sous des propos racistes...des insultes, c'est pénible et même pour moi car mes joueurs c'est moi et ça me blesse de vivre ça* selon la présidente. Ces propos font souffrir la présidente et perturbent les joueurs d'après l'entraîneur car *quand vous voyez un joueur déchaîné sur le terrain, c'est qu'il a été insulté*. Ces comportements sont confirmés par Gastaut dans un entretien avec Poinot en 2010 qui trouve qu'à regarder un match où

L'adversaire est composé d'un certain nombre de footballeurs venus d'Afrique, les tribunes sont le lieu d'un racisme parfois très primaire, d'un comportement stéréotypé de violences verbales. Cela s'est manifesté dès les années trente en

France, prenant une ampleur à partir des années quatre-vingt.

Pour l'entraîneur, ses joueurs énervés sont régulièrement sanctionnés par l'arbitre d'où l'image répandue d'équipe indisciplinée que l'on a de GFC. Le regard chosifiant d'autrui, les injures verbales et symboliques sur le terrain et en dehors peuvent donc justifier les écarts de comportement des joueurs de GFC.

Cependant, les membres de GFC ont d'eux-mêmes une image de personnes normales, ayant des qualités et des défauts perfectibles, capables de représenter en football la ville dans laquelle ils vivent. Selon l'entraîneur GFC représente la commune sans problème puisque *tous ses joueurs ont une carte d'identité française...et ont par le passé joué dans l'équipe de la ville*. Pour les membres de l'équipe, le problème viendrait des racistes dont le nombre augmente chaque année.

4.2. Les images perçues au sein de l'équipe

Entre joueurs

Les joueurs sont divisés en deux sous groupes : ceux du sous groupe minoritaire, adeptes du football fédéral ont une image positive d'eux-mêmes car disciplinés et respectueux des règles du groupe. Ceux du sous groupe majoritaire pratiquants du football auto organisé, fiers d'eux-mêmes parce qu'ils s'estiment techniquement meilleurs donc contribuent significativement dans la réussite du club. Les pratiquants du football fédéral ont une représentation négative des joueurs du sous groupe majoritaire qu'ils considèrent comme des indisciplinés qui se manquent mutuellement de respect ainsi qu'à autrui. Ils sont par conséquent considérés comme responsables de la mauvaise réputation de l'équipe, voire même du club tout entier.

Les pratiquants du football auto organisé ont une représentation négative des membres du sous groupe minoritaire qu'ils considèrent techniquement faibles, donc responsables des mauvais résultats de l'équipe. Il est important de signaler que les rapports entre les deux sous groupes ne sont pas étanches. En fait, certains joueurs arrivent à pratiquer les deux types de football tout en s'adaptant à chaque fois aux différentes règles, ce qui leur permet de se retrouver dans les deux sous groupes selon les moments. Ce constat a été effectué par des sociologues dans la littérature scientifique comme Augustini (1994) ; Trémoulinas (2007).

⁴C'est la capacité d'un groupe ou d'un individu à se représenter le monde à l'aide d'un réseau d'association d'images qui lui donnent un sens. Ces représentations peuvent se faire par un groupe (imaginaire social) ou individuellement (imaginaire personnel) selon Castoriadis (1975).

Entre joueurs et entraîneur

L'entraîneur vis-à-vis de ses joueurs se considère comme ...*leur père, voire leur grand père* parce qu'il a son fils dans le groupe et la grande majorité des joueurs est d'origine maghrébine comme lui. Il a deux représentations de ses joueurs : quelques disciplinés et de nombreux indisciplinés qui *s'injurient facilement...quand le résultat est négatif, je me demande si ce ne sont pas de vrais ennemis*. L'entraîneur paternaliste considère les joueurs indisciplinés comme victimes de l'injustice sociale, ce qui est une sanction lourde pour eux par conséquent, il évite de les sanctionner doublement. En effet, plusieurs joueurs sont chômeurs, habitent encore chez leurs parents malgré leur majorité ce qui peut expliquer la perturbation de leurs comportements. Rajouter à ces joueurs des sanctions ne servirait pas à grand-chose dans l'équipe. Bien plus, l'entraîneur a une image des joueurs indisciplinés qu'il trouve dangereux et semble être la vraie raison de son refus de les sanctionner puisqu'ils *sont capables de représailles physiques ou matérielles*. Les joueurs de chaque sous groupe se font une représentation différente de leur entraîneur. Pour les joueurs disciplinés, son âge suffisamment avancé et sa situation de bénévole méritent beaucoup de respect qu'ils lui accordent. Toutefois, ils ont de lui l'image d'un laxiste, incapable de décider face aux indisciplinés. Quant aux joueurs indisciplinés, l'entraîneur est positif parce qu'il comprend leur situation et les protège ou tout au moins amoindri les sanctions de la présidente vis-à-vis d'eux. Ces joueurs soutiennent donc l'entraîneur qui les protège.

Entre joueurs et présidente

La présidente veut améliorer l'image du club fiché comme indiscipliné. Elle se considère comme leur mère, cherche à les comprendre tout en restant rigoureuse afin d'aider l'entraîneur âgé à imposer le respect des règles de fonctionnement de l'équipe à tous les joueurs qui la *perçoivent plus comme la personne qui va sanctionner* selon elle. La présidente a une représentation positive des joueurs disciplinés et regrette qu'ils soient « *malheureusement punis* » quand il faut sanctionner globalement les joueurs ce qu'ils ne méritent pas. Elle pense que certains joueurs profitent de l'âge avancé de l'entraîneur qui n'a plus la fermeté nécessaire pour lui imposer leur fonctionnement. Les joueurs disciplinés en retour ont beaucoup de respect pour la présidente. L'image qu'ils ont d'elle est celle d'une mère compétente parmi les hommes. Pour eux, son départ à la tête du club ainsi que celui de son mari serait signe de sa disparition. Les joueurs indisciplinés quant à eux ont peu de considération pour la présidente car selon

l'entraîneur dans *leur tradition ils prennent la présidente à la légère parce que c'est une femme*.⁵ C'est dans ce sens que la présidente affirme qu'*Au début, quelques uns n'ont pas voulu se faire commander par une femme*. La présidente a de ces joueurs la représentation des hommes qui n'acceptent pas voir les femmes occuper certains postes dans la société. Malgré tout, les joueurs indisciplinés sont conscients du fait que la présidente et son époux sont les seuls européens de la ville à accepter de s'occuper d'un « *club d'Arabes* ». Leur départ à la tête du club signifierait la disparition de ce dernier raison pour laquelle ils évitent de la pousser à la démission.

Entre présidente et entraîneur

Chacun de ces acteurs a une image positive de lui-même et négative de l'autre dans la gestion des joueurs indisciplinés. La présidente a opté pour la sanction systématique des joueurs indisciplinés ce que n'accepte pas l'entraîneur. Selon la présidente, elle *lui repasse régulièrement derrière* pour l'amener à *s'imposer et à sanctionner les indisciplinés devant leurs coéquipiers*. Pour la présidente, le laxisme de l'entraîneur est certainement lié à son âge avancé. Elle est donc dans l'obligation de lui prêter main forte pour imposer une discipline de groupe. Pourtant dans la réalité des faits, l'entraîneur ne veut plus sanctionner les joueurs indisciplinés qui le sont déjà par le système social. C'est la raison pour laquelle il souhaite voir la présidente *s'adresser aux joueurs sans menaces ni méchanceté dans les paroles parce que cela n'apporte pas de résultats*. L'entraîneur a une représentation de la présidente, car elle sanctionne sans chercher à comprendre l'origine des comportements des joueurs *un peu comme les autres européens qui diffèrent d'elle par le simple fait qu'ils évitent le club*. Toutefois, selon l'entraîneur le « *couple présidentiel* » a du mérite puisque ce sont *les seuls européens de la ville qui acceptent travailler avec le club*. S'ils s'en vont, *le club se cassera la gueule*. C'est la peur de ce départ qui l'amène à exprimer explicitement son accord à la présidente et implicitement une opposition voilée à plusieurs de ses sanctions sous que prétexte que son âge est avancé.

⁵ L'entraîneur dans un échange informel a justifié ce manque de considération pour la présidente du fait que dans le Maghreb dont sont originaires la grande majorité de ses joueurs, la tradition a souvent accordé peu de place à la femme devant les hommes.

5. Les images perçues par les membres de GFC et la cohésion de l'équipe

Les joueurs et les dirigeants de GFC sont fiers de leur image positive mais font face aux représentations péjoratives d'autrui. Sur le plan interne, les européens tant dans la ville qu'en dehors, leurs renvoient une image négative qui en plus de leurs difficultés financières les rend nerveux sur et en dehors des terrains de football. Sur le plan interne, chaque sous groupe a une image négative de l'autre. Les membres du sous groupe minoritaire perçoivent ceux du sous groupe majoritaire comme indisciplinés alors que ces derniers les considèrent comme maillon faible du groupe. Le rejet mutuel de la responsabilité des mauvais résultats de l'équipe par les joueurs des deux sous groupes n'est pas de nature à consolider la cohésion d'équipe. Et quand on sait le poids du regard de l'autre sur la perception que l'individu a de lui-même, l'on peut comprendre les perturbations de certains joueurs de GFC.

Les dirigeants également ont l'un de l'autre une représentation négative. L'entraîneur considère que la présidente se comporte comme les autres européens de la ville dans sa volonté de sanctionner les joueurs sans chercher à les comprendre. La présidente trouve que l'entraîneur est laxiste, incapable de s'imposer face à tous les joueurs d'où le désordre qui dégrade l'image de l'équipe. Au final, chaque dirigeant bénéficie du *soutien de quelques joueurs de l'équipe* comme le dit l'entraîneur. Les membres du sous groupe minoritaire soutiennent la présidente qui veut réinstaurer la discipline dans le groupe alors que ceux du sous groupe majoritaire soutiennent l'entraîneur qui les comprend en leur évitant des sanctions. L'équipe se retrouve donc divisée en deux sous groupes aux représentations opposées, des joueurs aux dirigeants ce qui contribue fortement à la dégradation de la cohésion du groupe.

Conclusion

Considérés à l'extérieur de l'organisation par les européens comme assistés sociaux et indisciplinés, les membres de GFC sont divisés en deux sous groupes tant au niveau des joueurs que des dirigeants. Les membres de chaque sous groupe ont une image positive d'eux-mêmes mais négative des l'autres parce qu'ils se reprochent certains comportements. GFC est

un espace assez souvent conflictuel tant sur le terrain qu'en dehors avec les conséquences négatives que cela entraîne. Aux regards internes péjoratifs, il faut ajouter ceux externes venant des européens de la ville et des campagnes reculées, du District de Football du Rhône et ses arbitres sur les membres de l'équipe. Or, le regard négatif d'autrui a une influence significative sur le comportement d'un individu au point de le perturber surtout chez les jeunes. Au final, les représentations opposées des membres de GFC tant au niveau des joueurs que des dirigeants contribuent à dégrader, à perturber la cohésion du groupe pourtant primordiale au sein d'un groupe. Nous pouvons donc constater qu'il existe effectivement un lien entre les images négatives perçues par les membres de GFC et la cohésion dégradée de leur équipe. Les images de soi et de l'autre que l'on retrouve au sein de GFC nous ramènent au problème de la société française en général : les difficultés de vie en communauté. L'on peut se poser la question de savoir s'il est indiqué dans la société française de nos jours de sanctionner systématiquement les mauvais comportements ou plutôt de chercher à comprendre leur fondement ?

Bibliographie

- André, C. et Lelord, F. (2008). *L'estime de soi*. Paris, France : Odile Jacob.
- Camy, J., Chantelat, P. et Adamkiewicz, E. (1993). Sportifs en vue : les sportifs dans les rues de Lyon. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 57-58, 157-164.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Éd. du Seuil.
- Gasparini, W. et Vieille-Marchiset, G. (2008). *Le sport dans les quartiers. Pratiques sociales et politiques publiques*. Paris, France : PUF.
- Millécamps, S. (2011). *Image et image de soi*. Paris, France : Dunod.
- Trémoulinas, A. (2007). *Le football informel 0.5d'esplanade : Une étude de sociabilité dans la 0.5France du début du XXIe siècle* (thèse de doctorat non publiée).

L'image et la recherche d'un européen en Afrique de l'Ouest francophone

Thibaut Lauwerier

Laboratoire Études Doctorales en Sciences de l'Éducation - Université de Genève

Résumé

Cet article s'inscrit dans le cadre de l'élaboration de la thèse de doctorat qui porte sur l'influence de la Banque mondiale sur les politiques éducatives en Afrique de l'Ouest francophone. L'auteur traite en particulier la question de la posture du chercheur européen dans ce contexte. L'accent est porté sur la nécessité d'un travail de réflexivité et de décentration.

Mots clés : épistémologie, sociologie, réflexivité, décentration, Afrique

Abstract : Image and research of a European in a french spoken country of West Africa

This article is part of the development of the doctoral research which focuses on the World Bank's influence on educational policies in French-speaking countries of West Africa. The author discusses in particular the issue of the European researcher's posture in this context. The emphasis is on the need to work on reflexivity and decentration.

Keywords : epistemology, sociology, reflexivity, decentration, Africa

Pour citer cet article :

Lauwerier, T. (2012). L'image et la recherche d'un européen en Afrique de l'Ouest francophone. *Inter Pares*, 2, 57-63. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : thibaut.lauwerier@unige.ch

L'image et la recherche d'un européen en Afrique de l'Ouest francophone.

Thibaut Lauwerier

Chercher dans un autre contexte

En guise d'introduction, je souhaiterais profiter de l'opportunité qui m'a été donnée de discuter de la question de l'image pour proposer une présentation sur l'image du chercheur, et plus généralement une discussion sur des questions épistémologiques et méthodologiques qui ont été soulevées dans le cadre de la thèse de doctorat.

Fidèle à la thématique souhaitée pour ces Doctoriales, l'image du chercheur, je souhaite la décliner en deux points :

- L'image de soi ;
- L'image des autres.

D'un point de vue méthodologique et épistémologique, une recherche qualitative se doit de s'interroger sur le regard qui est porté sur nous, chercheurs, et sur celui que nos interlocuteurs portent sur nous-mêmes. Et en fonction de cela, il s'agirait de choisir la posture la plus adéquate. Ce processus consiste entre autres en une auto-analyse et une décentration. Cela est d'autant plus pertinent pour un chercheur étranger à un contexte auquel il n'est pas culturellement ancré. J'ai participé à des colloques pendant l'élaboration de cette thèse où il a été rappelé qu'il est important d'adopter une approche pertinente dans le contexte de mon étude, qui ne soit pas occidental ou euro-centrique, ou encore, colonialiste.

L'auto-analyse ou réflexivité s'est donc développée très vite dans le processus d'élaboration de la thèse de doctorat qui a pour thème l'influence de la Banque mondiale sur les politiques éducatives en Afrique de l'Ouest francophone. Toutefois, elle n'est pas partie de rien. Je me suis référé à des cadres existants pour l'effectuer.

La réflexivité consiste en l'application d'outils d'analyse à son propre travail afin de prendre conscience et d'examiner en profondeur sa démarche scientifique, et donc épistémologique et méthodologique. Le chercheur s'inscrit en effet dans des traditions culturelles et des cadres sociaux. Il

s'agit donc, à travers la réflexivité, d'objectiver sa relation à l'objet. Il faut s'intéresser à la façon dont le chercheur entre en contact avec son terrain lorsque son objet de recherche implique un autre, dans un autre contexte que le sien, qui plus est quand il est enculturé dans d'autres façons de penser et de communiquer que la sienne.

Bourdieu a « réfléchi » à cette question de réflexivité et a l'a valorisée pour renouveler les pratiques des chercheurs en sciences humaines et sociales en les rendant plus rigoureuses. La réflexivité correspond à ce travail par lequel la science sociale, « se prenant elle-même pour objet, se sert de ses propres armes pour se comprendre et se contrôler » (Bourdieu, 2001, p. 173-174).

Cet auteur souhaite que les scientifiques prennent conscience de l'influence de leur habitus primaire, lié à leur histoire familiale et éducative, et secondaire, qui correspond à leur champ scientifique. Cela aura pour conséquence de rendre la connaissance plus objective en diminuant les effets des habitus ou conditionnements sur celle-ci. Ainsi, la capacité pour le chercheur de considérer la relation qu'il entretient avec son objet permet de mieux saisir le point de vue de ses interlocuteurs, ce qui est d'ailleurs essentiel lors de l'adoption d'une démarche compréhensive.

Ce retour sur l'image de soi, ou réflexivité, doit être accompagné d'une analyse sur l'image que les autres ont de moi en tant que chercheur. En quelques sortes, lors de la recherche sur le terrain, nous sommes à la recherche de la bonne image auprès de notre interlocuteur pour que nous puissions simplement entrer en contact, et avoir des réponses pertinentes pour notre recherche.

Cela m'amène à traiter de l'importance du processus de décentration dans ma recherche, ce qui consiste à remettre en cause ses habitus, ses manières de penser – après les avoir analysés – et surtout, déconstruire l'image du chercheur occidental en Afrique qui n'a justement pas toujours eu une bonne image.

Pour Jaulin (1967), la posture traditionnelle de l'ethnologue ou sociologue est celle d'un simple observateur ou questionneur. Deshayes (1998), qui a travaillé sur l'œuvre de cet auteur, rappelle que le chercheur doit « s'associer personnellement et du dedans aux phénomènes dont il prétend rendre compte, entrer en relation de partage et de dialogue avec l'autre » (p. 290). Cela signifie que le sociologue est plus qu'un grand savant : il a pour objectif de se faire rencontrer des cultures différentes. Nyamba

(2006) met l'accent sur l'importance d'une « vraie relation » à égalité entre enquêté et enquêteur, en prenant notamment en compte les codes sociaux culturels des interlocuteurs, en les intégrant dans la recherche. Ceux-ci peuvent en effet venir perturber la démarche classique du sociologue. Ramos Pasquati (2011), dans sa recherche sur le Burkina Faso, fait ainsi quelques recommandations. Il s'agit

- d'avoir une attitude humble et ouverte ;
- de passer de l'attitude d'analyser à celle d'apprendre ;
- d'abandonner l'effort d'interpréter par rapport à des modèles extérieurs.

Ainsi, il faut reconnaître aux enquêtés le statut de sujet à part entière : nous traitons de relations entre êtres humains. Nous devons présenter une image « naturelle », pas artificielle, du chercheur.

Toutefois, l'idée que notre interlocuteur se forge une image de nous, chercheurs, nous pousse également à nous questionner préalablement à la rencontre, au masque que nous allons porter dans la mesure où nous souhaitons contrôler l'image qu'il a de nous, d'autant que l'image du chercheur a des effets sur les réponses données par les enquêtés. Tout en étant respectueux de notre interlocuteur, cela peut paraître moins transparent et plus pragmatique que les démarches présentées précédemment. L'une et l'autre démarche peuvent tout de même être complémentaires.

Dans une recherche qualitative, ce type d'analyse s'effectue généralement lors d'un terrain de recherche ou au moment de l'analyse des résultats. Pour ma part, je vais surtout insister sur le moment du terrain de recherche pour lequel la question de l'image du chercheur est ressortie fortement. J'ai en effet passé cumulativement plusieurs mois au Mali et au Sénégal où j'ai notamment mené des entretiens avec des acteurs des politiques éducatives à différents niveaux : macro (Banque mondiale et ministères de l'éducation) ; méso (académies, directions d'écoles) ; micro (enseignants).

Ainsi, quelle est l'image du chercheur européen, qui plus est français, traitant une question sociale majeure, les politiques éducatives, dans un contexte africain francophone ?

La réflexivité

J'ai tenté d'adopter une approche réflexive telle que l'envisage Bourdieu. J'ai analysé quelques-uns de

mes habitus primaires et secondaires qui auraient pu avoir un effet sur la recherche de terrain. J'ai saisi que la trajectoire initiale peut effectivement avoir un effet sur ma relation avec les interlocuteurs. Certains de ces habitus ont été modifiés par la recherche, d'autres l'ont plutôt servi.

Voici donc un instant de réflexivité. Certes, d'origine française et élevé dans un milieu relativement aisé, ma scolarité a été très variable dans la mesure où je suis passé du statut de très mauvais élève – ce qui m'a permis de rencontrer des élèves en difficulté, souvent provenant de milieux défavorisés – à celui d'étudiant en thèse de doctorat. J'ai eu l'occasion de vivre dans différentes régions en Europe depuis l'enfance. Je me suis finalement établi en Suisse, à Genève.

Parmi mes passions, il y avait les cours de théâtre. Je suis habitué à jouer des rôles, à porter des masques. Bien qu'ayant été croyant et pratiquant jusqu'à l'âge de 15 ans, depuis je n'ai pas de croyances religieuses particulières.

Intéressé par les questions politiques et les questions d'inégalités sociales, je vais baser mes études supérieures et mes actions militantes sur ces thématiques. Aussi, j'ai découvert l'Afrique de l'Ouest francophone assez jeune et ai été particulièrement frappé par les défis socio économiques majeurs de cette région. Mais c'est à travers mes études supérieures que j'ai approfondi ma connaissance de ce contexte. Enfin, pendant plusieurs années, mon cadre de pensée, théorique, était lié aux approches néo marxistes.

Ces quelques éléments d'expérience de vie qui reflètent vraisemblablement des habitus ne sont pas anodins pour cette recherche. Je m'explique.

J'ai vu précédemment qu'un travail de décentration était nécessaire, surtout si comme dans mon cas, il s'agit d'une recherche dans un contexte relativement différent du mien.

Cette décentration correspond à l'idée de s'ouvrir à l'autre, de le respecter, de le comprendre. Ces expériences que je viens de présenter ont facilité cette ouverture et le déclin de préjugés : mes différents séjours dans le monde, et particulièrement en Afrique ; ma scolarité souvent tumultueuse qui m'oblige à ne pas être prétentieux ; mon intérêt pour l'Autre.

Aussi, retenons que le théâtre m'a appris à porter différents masques, ce qui pouvait être utile pour cette recherche, comme nous allons le voir. Et le fait de ne pas avoir de croyances religieuses fait que je n'ai pas

de scrupules à « cacher » la vérité, notamment quant à mon statut de chercheur.

Enfin, concernant mon approche théorique, bien que très ancrée, elle a évolué avec la recherche. Je ne veux pas revenir sur ce point. Je peux simplement dire que j'ai revu mes positions, ce qui montre une fois de plus un esprit d'ouverture et une écoute plus attentive, une compréhension plus précise du terrain, grâce à cette idée de réflexivité et de décentration.

Une recherche, des attentes

Maintenant, à propos de l'image que mes interlocuteurs avaient de moi, j'ai voulu comprendre comment ceux-ci pouvaient me percevoir en tant que chercheur lors des entretiens que je menais avec eux.

Cela m'a conduit à me questionner sur les attentes des acteurs interrogés, dans la mesure où elles peuvent refléter une image particulière du chercheur. Or, concernant ces attentes, celles-ci n'étaient pas nécessairement liées au travail de recherche même. En effet, les enquêtés avaient des attentes particulières par rapport à mes entretiens, et à ma recherche plus généralement. Comme ma recherche porte sur une problématique à caractère social et politique, j'ai souvent eu l'impression que les personnes interrogées attendaient des réponses concrètes en termes d'amélioration de leurs conditions. Certaines personnes des ministères ont ainsi précisé qu'elles attendaient de moi d'avoir plus de moyens de la part des bailleurs de fonds après cette « expertise ». Il en va de même pour les acteurs aux autres niveaux. Eux aussi souhaitaient que ma recherche leur apporte un changement, notamment en termes de salaires, d'infrastructures et de matériel scolaire. Concernant les représentants de la coopération internationale, leurs attentes concernaient un retour sur leur pratique grâce à ma recherche. Et cette attente se situait dans le court terme.

Cette question des attentes, je peux la mettre en parallèle avec l'idée développée par Samoff (1999), à savoir que trop souvent, la recherche en Afrique est liée aux agendas et aux procédures de financement des organismes internationaux, avec par ailleurs une participation et une appropriation nationale limitée de cette recherche. Selon cet auteur, est notamment nécessaire un véritable dialogue entre les partenaires, chercheurs et enquêtés, qui non seulement parlent, mais qui écoutent également. Cela permettrait entre autres d'éviter toute frustration. Ainsi, face à cette situation très délicate, dans la mesure où je ne pouvais pas assurer aux enquêtés une réponse à leurs attentes,

j'ai été clair sur le caractère académique, en tout cas initial, de mon travail.

Il faut noter que même si l'image du chercheur est liée à cette représentation que je viens de présenter, je souhaite préciser que j'ai été facilement accueilli. J'ai eu un accès aisé aux autorités politiques. Je n'ai en effet pas eu de souci pour me rendre dans les ministères. Il n'y a pas de contrôle de sécurité, ni de procédures pour rencontrer les enquêtés. Je n'ai eu qu'une seule fois une demande de formulation écrite pour réaliser un entretien au Sénégal. Cela a donc facilité le déroulement du séjour sur le terrain.

Il en va de même avec les acteurs de la Banque mondiale pour lesquels il suffisait d'envoyer un courriel pour obtenir un rendez-vous.

Pour les représentant-e-s du niveau intermédiaire et les enseignant-e-s, il m'a fallu simplement me rendre sur le lieu de travail, seul ou accompagné de mes connaissances, pour solliciter un entretien qui dans la plupart des cas s'effectuait aussitôt. Une seule personne, au niveau des académies, a décliné ma proposition d'entretien au Sénégal. Ainsi, la nécessité de porter un masque, comme évoqué précédemment, a été limitée par cette facilité d'accès aux interlocuteurs. Un échange avec des collègues africains du monde académique a fait ressortir que les portes ont été ouvertes aussi parce que le chercheur blanc serait dans l'imaginaire de l'élite africaine, en particulier au niveau politique, un savant très respectueux, ce qui serait moins le cas des chercheurs africains.

S'adapter au terrain

Toutefois, pour éviter que les interlocuteurs se déconcentrent avec une image qui ne me correspond pas, à savoir qu'ils me prennent pour un grand savant ou un missionnaire venant apporter des solutions concrètes à une situation difficile, j'ai tenté de créer une relation de proximité, de confiance, et donc de décentration.

J'ai dans la mesure du possible cherché à m'adapter au terrain, et j'ai dans certains cas effectué les entretiens dans des conditions difficiles. Je devais tolérer le retard fréquent des enquêtés, avec une attente moyenne d'une à trois heures. Si je veux tout de même y voir un avantage, c'est que j'ai profité de ces longs moments d'attente pour observer le fonctionnement des institutions. Cette situation conduisait malgré tout à un stress permanent : je me demandais si je pourrai avoir le nombre nécessaire d'entretiens avant de quitter le terrain. Je pensais initialement effectuer davantage d'entretiens, mais il a

fallu être très flexible en terme d'emploi du temps, ce qui fait que si j'avais deux, voire trois entretiens par jour, je pouvais être satisfait. Sans compter que des périodes de grève fréquentes dans la fonction publique repoussaient souvent mes entretiens.

Les entretiens pouvaient aussi se dérouler la nuit dans des endroits peu ou pas éclairés. J'ai plusieurs entretiens qui se sont réalisés dans des lieux très bruyants. J'ai également accepté par politesse et par esprit d'ouverture de participer à des pratiques quotidiennes des enquêtés. C'est ainsi que je suis tombé plusieurs fois malade en buvant ou en mangeant ce qu'ils me proposaient. Pour donner un exemple, je suis resté bloqué deux jours au lit au Mali lors de mon séjour en 2010 pour avoir bu un verre d'eau au domicile d'une personne interrogée. Mais encore une fois, le but était de proposer une image favorable du chercheur.

Un autre aspect lié à la décentration est la question de la langue et de la possible barrière linguistique. J'ai eu la chance dans ce cas que tous mes interlocuteurs parlent le français. Car comme le rappellent Changkakoti, Gremion, Broyon et Gajardo (2012), « l'interaction directe facilite la communication et la compréhension entre les divers acteurs en jeu, permettant d'éviter les risques liés à l'interaction triangulaire induite par la présence d'un acteur-tiers » (p. 5).

Cependant, même si la langue officielle dans les deux contextes était le français, j'ai été confronté plusieurs fois aux langues nationales. Cela n'a pas été le cas pour les réponses aux questions des entretiens, mais avant et après ceux-ci, ainsi que lorsque les enquêtés étaient interrompu au milieu de l'entretien. Même si cela ne remet pas en question la pertinence des entretiens, il aurait été préférable de comprendre ce qu'il se disait autour des entretiens.

Je précise tout de même que par respect envers mes interlocuteurs, j'ai appris quelques mots et quelques formules de politesse en bambara pour le Mali et en wolof pour le Sénégal, ce qui là aussi aura permis de donner une image positive du chercheur.

Quels masques du chercheur ?

Pour revenir à l'idée évoquée plus haut, il m'a fallu parfois porter des masques qui s'adaptent aux situations. Frantz Fanon, auteur antillais, parle de « Peau noire, masques blancs » pour parler des « nègres modernes », pour reprendre son expression, qui avaient intégré les aspects sociaux et culturels de

la colonisation, et reproduisaient ainsi les modèles des « Blancs ».

Pour ma part, j'ai tenté de faire « Peau blanche, masques noirs », ou en d'autres termes, de me faire reconnaître, comprendre, accepter, par la population que j'ai côtoyé dans mon séjour sur le terrain. Je peux dire que les masques ont été plus ou moins noirs et ont évolué en fonction des acteurs.

En effet, j'ai pris conscience au fur et à mesure des entretiens, qu'interviewer les acteurs du pouvoir n'a pas les mêmes logiques que d'interviewer les acteurs à la base. Il s'agit d'acteurs différents donc il a fallu porter des masques différents. Par exemple, avec les représentant-e-s du ministère, il fallait montrer l'image d'un jeune chercheur respectueux du protocole, non provocateur, parfois ignorant ou naïf, afin de mettre à l'aise l'enquêté, surtout quand les sujets abordés pouvaient sembler délicats. Dans le même but, avec les enseignant-e-s, j'ai cherché à montrer l'image d'une personne qui était sur un pied d'égalité, compréhensive de leur situation, notamment en acceptant les invitations à leur domicile. Ainsi, c'est comme si j'avais un masque différent en fonction de l'interlocuteur que j'interviewais. Cette adaptabilité de l'image que l'on veut transmettre a facilité une fois de plus la réalisation des entretiens. Je cherche donc à faire ressortir ici les stratégies pour présenter une image qui s'adapte à chaque situation et donc qui pourrait être appréciée par mon interlocuteur, même si par ailleurs j'ai eu un accès sans grandes difficultés aux enquêtés.

Aussi, un point intéressant remarqué lors du séjour sur le terrain, c'est l'évolution de l'entretien et par-là même de l'image que nous avons de l'enquêté et inversement. En effet, trois moments sont ressortis dans le processus d'entretien : l'accès à l'enquêté, l'interaction avec celui-ci, et la scène de sortie. Les aprioris que l'interlocuteur avait au début de l'entretien semblaient se modifier suite à l'échange, pour créer à la fin une autre idée ou image du chercheur.

Même si j'ai dit que l'accès aux enquêtés étaient plutôt aisé, ceux-ci sont toujours méfiants au début de l'entretien. Ils ne savent pas réellement qui je suis, ils ne savent pas quelles questions vont leur être posées.

Par la suite, après une présentation de mon identité, et après un effort d'ouverture, de respect, l'enquêté semblait davantage à l'aise. Et au moment de se saluer, à la fin de l'entretien, il semblait avoir une image positive de moi, en tant que chercheur.

Plus spécifiquement, sur le regard qui est porté sur le chercheur, j'ai été confronté à la question de la

posture du chercheur français, donc du pays de l'ancien colonisateur. Je souhaite donc préciser quelle image, ou en d'autres termes, quelle présentation de mon identité, a été proposée à mes interlocuteurs pour éviter certains biais dans les entretiens.

Je peux mentionner ici que lorsque je me présentais, j'insistais sur mon appartenance à l'Université de Genève en Suisse, plutôt que sur mes origines françaises. J'avais pensé que cela éviterait de me considérer comme venant du pays de l'ancien colonisateur. J'avais réfléchi à cet aspect au moment de la réflexivité.

Aussi, je rappelle que mon objectif était de faire des entretiens sur le rôle de la coopération internationale, donc sur des acteurs venant du « Nord », ne les concernant pas eux directement. Cela, me semble-t-il, a été plus facile à accepter pour les enquêtés que si je leur avais dit que je cherchais directement à analyser leur système éducatif, ce que j'ai également fait en partie.

Ainsi, la posture de chercheur venant de l'extérieur m'a en fait permis d'avoir une image favorable. D'ailleurs, dans leur ensemble, les enquêtés ont apprécié qu'un chercheur s'intéresse à leur contexte et à leur situation, et qu'il donne également un retour d'acteur externe.

La démarche compréhensive

Pour finir sur la décentration, je souhaite préciser que celle-ci s'est opérée en quelques sortes à travers la démarche compréhensive que nous avons choisie pour cette thèse. La compréhension se focalise sur le sens que les acteurs donnent à leur action. Elle se caractérise aussi par la construction, voire la co-construction de sens, entre chercheurs et participants. Il s'agit donc d'une démarche qui favorise l'écoute, l'échange, le respect mutuel.

D'ailleurs, d'un point de vue méthodologique, j'ai utilisé l'entretien qui semble être l'outil le plus favorable pour atteindre cette compréhension. De plus, j'ai été à la recherche d'acteurs locaux qui m'ont exprimé leur point de vue. Je ne suis donc pas resté à un niveau uniquement macro, j'ai tenté de comprendre le regard d'acteurs divers, et souvent peu écoutés (Payet, Giuliani et Laforgue, 2008).

Aussi, puisqu'il s'agit d'un échange qui se doit d'être équilibré, pour éviter l'image du chercheur supérieur intellectuellement, enfermé dans son monde, etc., suite à mon terrain, pour la vérification des résultats, j'ai souhaité appliquer « l'itération tri-directionnelle » (Mukamurera, Lacourse et Couturier

(2006) : « il s'agit d'une itération qui a lieu non seulement entre le chercheur et les données, mais aussi et en complémentarité entre le chercheur et les participants, entre le chercheur et d'autres chercheurs » (p. 113).

Finalement, pour pouvoir valider mes données, et l'exploitation que j'en ai faites, je suis entré en contact avec quelques acteurs du terrain pour qu'ils donnent leur impression sur l'analyse que j'ai produite. Et quand cela était demandé, j'envoyais les transcriptions des entretiens aux acteurs concernés pour validation.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, France : Raisons d'agir.
- Changkakoti, N., Gremion, M., Broyon, M.-A. et Gajardo, A. (2012). Terrains de recherche au « prisme interculturel de la traduction ». *Alterstice*, 2(1), 41-54.
- Deshayes, P. (1998). Robert Jaulin, un ethnologue engagé. *Journal de la Société des Américanistes*, 84(1), 289-291.
- Fanon, F. (1971). *Peau noire, masques blancs*. Paris, France : Éd du Seuil.
- Jaulin, R. (1967). *La mort Sara. L'ordre de la vie ou la pensée de la mort au Tchad*. Paris, France : Plon.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nyamba, A. (2006). La parenthèse nègre de la méthode. Dans J.-E. Charlier et F. Moens (dir.), *Observer, décrire, interpréter. Un état des méthodes en sciences sociales*. Lyon, France : INRP.
- Payet, J.-P., Giuliani, F. et Laforgue, D. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Ramos Pasquati, E. (2011). *L'appropriation socioculturelle du téléphone portable par des agriculteurs de la Boucle du Mouhoun, Burkina Faso : Contribution à une approche socioculturelle des TIC pour le développement socio-économique* (thèse de doctorat, Université de Nanterre, Paris, France). Récupérée le 21 avril

2013 du site des Archives ouvertes :

http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/61/08/48/PDF/these_Eric_Ramos_Pasquati.pdf

Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa : limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19, 249-272.

Les étudiants chinois en France : repérage d'images *Une étude exploratoire dans une approche interculturelle*

Hui-Jing Sun

Laboratoire SIS - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans la sphère de la psychologie interculturelle où les variables culturelles, comme « culture, cognition et affectivité » (Acioly-Régner, 2010) sont prises en compte. Actuellement, de plus en plus d'étudiants(es) chinois(es) choisissent la France comme destination pour faire leurs études à l'étranger. Le sujet de cette recherche concerne justement ces étudiants qui font leurs études à Lyon. Éloignés de leur pays natal, ils doivent s'adapter à un nouvel environnement. C'est bien dans ce processus d'adaptation cognitive, affective et sociale, que leur identité connaît progressivement des changements prévisibles ou non. Comment ressentent-ils leur image aux yeux du public français ? Quels stéréotypes ont-ils connus selon leurs expériences personnelles ? Comment définissent-ils leur image de soi dans ce contexte interculturel ? Toutes ces questions retiennent notre attention.

Mots clés : adaptation interculturelle, interculturalité, étudiants chinois, stratégies d'intégration

Abstract : Chinese students in France, images spotting : exploratory study in an intercultural approach

This work belongs to the field of education, but also to the sphere of cross-cultural psychology where cultural variables, such as « culture, and cognition affectivity » (Acioly-Régner, 2010) are taken into account. Currently, more and more Chinese students choose France as a destination for their studies abroad. The subject of this research concerns precisely those students who are studying in Lyon. Far away from their homeland, they have to adapt to a new environment. It's precisely in the cognitive process of adaptation, which is also affective and social, that their identity gradually knows changes foreseeable or not. How do they feel their image throughout the look of the French public ? What stereotypes have they known through their personal experiences ? How do they define their self-image in the intercultural context ? All these questions come to our attention.

Keywords : cross-cultural adaptation, interculturality, chinese students, integration strategies

Pour citer cet article :

Sun H.-J. (2011). Les étudiants chinois en France : repérage d'images. Une étude exploratoire dans une approche interculturelle. *Inter Pares*, 2, 65-73. Récupéré du site de la revue :
http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : sunhuijing.lyon2@gmail.com



Except where otherwise noted, this work is licensed under
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Les étudiants chinois en France : repérage d'images

Une étude exploratoire dans une approche interculturelle

Hui-Jing Sun

Le sujet de notre thèse s'intitule : « Les stratégies cognitives, sociales et affectives des étudiants chinois en France dans leurs processus d'adaptation interculturelle ». Cette recherche appartient donc au domaine de l'interculturalité. Même si ce n'est pas un thème nouveau, son actualité est toujours brûlante, particulièrement avec le développement des échanges internationaux dans l'enseignement supérieur. Les difficultés de compréhension de la culture d'accueil restent un problème, notamment pour la prise en compte des nouvelles données apparues dans ce domaine de l'éducation. En tant que deuxième grande ville de France, Lyon joue un rôle important dans l'accueil des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur. Par conséquent, nous nous centrerons plus particulièrement sur un échantillon d'étudiants chinois dans les universités lyonnaises.

Les Doctoriales EPIC 2012 sur le thème « image, image de soi et image des autres » nous ont également inspiré un autre angle pour réfléchir attentivement à notre recherche. Sans aucune dramatisation, ce processus d'adaptation interculturelle se construit par juxtaposition d'images multiples : des images sur soi-même, sur le nouvel environnement, sur son nouveau rôle dans ce contexte doublement voire multiculturel. Tous les sentiments, toutes les cognitions sont fabriqués ou transformés par des images visuelles ou mentales. Ces images peuvent être naturelles ou artificielles, manifestes ou moins évidentes... La locution : « une image vaut mille mots », montre la dimension positive du phénomène de l'image. Spontanément, l'image implique un caractère d'objectivité : « on croit davantage à ce que l'on voit ». Mais quand on est confronté à la réalité sur le terrain de recherche, on retrouve souvent des préjugés ou des stéréotypes, liés aux images, qui peuvent nous empêcher de voir la réalité. Dans ce sens, Acioly-Régnier et Régnier (2005, 2008) analysant ce processus dans un tout autre domaine, mettent en évidence ce même mécanisme relevant d'un obstacle créé par des représentations liées aux images.

En ce qui concerne le thème de notre thèse de doctorat, quel que soit l'élément de départ, on trouvera tout de suite des images (visuelles ou

mentales) : dans le contexte de la recherche (l'afflux des étudiants chinois vers la France depuis ces dernières années) ; dans les ressources théoriques (ce qui sont présentés directement par l'image : théorie comme courbe en U de Lysgaard, modèle Pression-adaptation-croissance dynamique de Young) ; méthodologie de la recherche (entretiens-texte oral, logiciel Tropes¹- texte écrit, bandes dessinées²- des images visuelles). Nous pouvons donc dire que ce thème des Doctoriales : « image, image de soi, image des autres » est riche de possibilités pour notre étude.

Actuellement, plus de 35 000 étudiants chinois ont choisi la France comme destination de leurs études à l'étranger³. Du fait de leurs difficultés à communiquer dans une langue étrangère, des différences culturelles et sociales et de la pression économique, ils ont généralement rencontré des difficultés dans leur adaptation à un système éducatif nouveau, dans la manière d'appréhender une culture différente (barrière de la langue, mode de vie, etc..) tout cela pouvant entraîner des chocs interculturels et des souffrances psychiques. Une partie d'entre eux a même eu des problèmes de santé, tant sur le plan physique que psychologique pendant leur séjour en France. La diversité de leurs parcours nous apporte des données nouvelles, riches et intéressantes.

1. Présentation de la recherche

1.1 Idée d'origine et question de départ

L'idée d'origine de ce travail découle de notre expérience personnelle en tant qu'étudiante chinoise en France. Les deux « images » majeures qui nous ont vraiment choquée et qui nous ont poussée à réaliser notre recherche ont été : l'appel téléphonique d'une maman chinoise en 2009, créant une image conceptuelle, et une liste des élèves chinois au CIEF, image visuelle repérée en 2010.

¹ <http://www.tropes.fr/>

² Créées par les échantillons par le site : <http://www.pixton.com/fr/>

³ Actuellement, le nombre d'étudiants chinois en France a dépassé les 35 000, a révélé M. Kong Quan, ambassadeur de Chine en France, lors de la conférence 2009 sur les étudiants chinois en France organisée par le bureau de l'éducation de l'ambassade de Chine en France.

Appel : nous ne vous raconterons pas totalement cette histoire, seulement quelques paroles de cette maman qui avait décidé d'envoyer sa fille unique en France : ... *je n'ai qu'une fille, elle ne m'a jamais quitté depuis son enfance, elle ne sait pas cuisiner ni faire le ménage, je m'inquiète... surtout, son niveau de français est bien limité, comme tu es déjà à Lyon depuis 2 ans, merci de l'aider et l'accompagner si elle a des difficultés, merci, merci beaucoup...*

Liste : c'est la liste de noms de plus de trois cents étudiants chinois qui se sont inscrits au centre linguistique de Lyon 2 pour étudier intensivement la langue française. Comme un raccourci, cette liste montre l'afflux des étudiants chinois en France depuis ces dernières années.

Au travers de ces deux images, nous avons pu saisir le paradoxe qui fut à la base de notre questionnement : Comment l'enfant unique chinois (petit roi), manquant plus ou moins de capacité d'autonomie et d'adaptation, à qui on a toujours tout apporté, sui a de plus qui a un niveau linguistique insuffisant, dans un contexte étranger, va-t-il pouvoir s'adapter ? Quelles sont les stratégies qu'il développera pour s'intégrer et sur un plan général s'adapter à la vie en France ?

1.2 Problématique et Objectif de la recherche

Ce travail s'inscrit dans le domaine de « culture, cognition et affectivité » (Acioly-Régner, 2010) où les variables culturelles façonnent la pensée et l'expression des affects. La culture chinoise a des valeurs, coutumes, croyances très différentes de la culture française. Cependant, en quoi consistent ces différences ? Comment cohabitent-elles chez les étudiants chinois dans un contexte universitaire qui a sa propre culture ? L'objectif de ce travail est de réaliser une recherche exploratoire auprès des étudiants chinois à Lyon dans le but de comprendre les difficultés ressenties et les stratégies mises en place pour la résolution des problèmes, d'analyser et de classer la nature de ces stratégies (cognitives, affectives et sociales), selon leurs tentatives d'adaptation.

1.3 « Image de soi » et « images des autres » dans le cadre de cette recherche : actualité et signification

Depuis cinq ans en France, nous avons pu observer certaines trajectoires d'adaptation vécues par moi-même et par des compatriotes. Comme des ambassadeurs non-officiels, les étudiants chinois présentent tous les caractéristiques traditionnelles des

chinois au public français : compréhensif, honnête, travailleur, etc. La plupart d'entre eux ont brillamment accompli leurs études, commencent leur projet professionnel, et ils continuent à promouvoir la communication dans tous les domaines entre la France et la Chine. Ils se sentent comme investis de cette mission de représentation.

Toutefois, nous ne pouvons pas oublier les événements à sensation : Fraudes à l'inscription à Paris-XIII, Trafic de diplômes à Toulon (l'Université nie), Drame à l'Université de Perpignan, etc. Nous ne discutons ici ni la responsabilité, ni le prix qui doit être supporté par les personnes ou les établissements pour ce genre de problème, mais tous ces événements tirent le signal d'alarme : nous devons tenir compte de la trajectoire d'adaptation des étudiants chinois. Il s'agit d'un processus de « socialisation secondaire » sur le plan pédagogique et scolaire, impliquant une interaction avec les autres acteurs socioculturels, dans le but d'apprendre ou de réorienter son « métier d'étudiant » et « métier d'adulte » en dehors de son pays d'origine (la Chine) et dans son pays d'accueil (la France).

Nous citons des paroles d'un étudiant chinois et d'une enseignante française pour préciser la signification de cette recherche :

Si j'avais pu avoir les connaissances que vous allez montrer dans votre thèse avant mon arrivée en France, j'aurais eu au minimum la préparation psychologique pour accueillir ces processus d'adaptation, et j'aurais été plus confiant et j'aurais eu moins de moments stressants en face des difficultés... (Étudiant)

Je m'intéresse beaucoup à ce sujet qui va promouvoir la compréhension et l'interaction entre nous et nos étudiants chinois. Cette recherche mène une réflexion interculturelle pour mieux comprendre et aider nos étudiants, et faciliter ainsi leur adaptation scolaire... (Enseignante)

1.4 Ressources théoriques

Du point de vue des concepts et des recherches nous utilisons notamment la théorie du Culture shock d'Oberg (1959), la Courbe en U de Lysgaard (1955), le modèle *Pression-adaptation-croissance dynamique* de Young (2001), etc. mais nous voulons mettre l'accent sur deux théories présentant la particularité d'être mises en « Image » : *Courbe en U* et *Pression-adaptation-croissance dynamique*. Grâce à ces deux images, nous pouvons préétablir une trajectoire mentale d'adaptation interculturelle, tout cela peut

nous aider à fixer et formuler notre grille d'entretien, voire à réaliser les créations des outils de recueil des données utilisant l'image, comme par exemple le récit de vie en utilisant le support de BD (Acioly-Régner et Baraud, 2012a et 2012b).

La notion de *Choc culturel*, a été introduite en 1958 par Oberg pour décrire l'angoisse engendrée chez une personne lorsqu'elle se déplace dans un nouvel environnement et perd tous les signes et symboles familiers des rapports sociaux qu'elle connaît ; elle exprime alors l'absence de direction et le sentiment de ne pas savoir quoi faire ou comment faire, et de ne pas savoir ce qui est approprié ou inapproprié. C'est ce que les « sojourners », comme les étudiants chinois dans cette étude, devront plus ou moins souffrir au cours de leur phase initiale d'adaptation interculturelle.

1.4.1 Courbe en U

Lysgaard, un sociologue norvégien. Après avoir interrogé plus de 200 boursiers norvégiens aux États-Unis, Lysgaard(1955) a proposé le modèle descriptif de la *Courbe en U* en quatre étapes, suggérant une phase de lune de miel initiale, une phase de crise ou de pression, une phase d'adaptation (ou son échec) et une phase de maturité (composée de réglage initial, de crise et d'ajustement retrouvé).

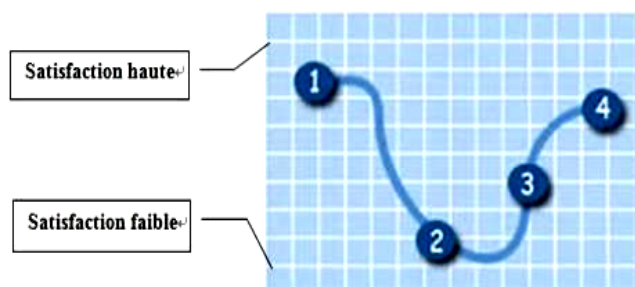


Figure 1 : Courbe en U de Lysgaard⁴

Phase de lune de miel : c'est une période d'enchantement. On percevra les gens et les événements du pays d'accueil à travers des « lunettes roses » ou des lentilles de couleur. La curiosité de cette étape fournit souvent un sentiment d'excitation et de joie ; même si l'on a plus ou moins à subir une légère anxiété, l'enthousiasme va surmonter rapidement les petits problèmes.

Phase de crise : Les activités auxquelles on participe depuis longtemps deviennent tout à coup des

difficultés insurmontables, ces problèmes conduisent souvent l'individu au sentiment d'être rejeté par la culture d'accueil. On connaît soudain une baisse de l'humeur et de l'enthousiasme, une perte de confiance. En fait, c'est dans cette phase de crise que le choc culturel apparaît. C'est aussi à ce stade que les individus commencent à pratiquer des stratégies différentes pour interagir et s'adapter à l'environnement étranger.

Phase d'ajustement : on use de différentes stratégies pour faire face aux problèmes de la crise et pour s'aider à vivre dans la nouvelle culture. Dans cette période, les étrangers commencent à apprécier et à respecter la nouvelle culture et ils développent leur sensibilité pour mieux entrer en contact avec la culture d'accueil. On retrouvera un certain degré d'efficacité et de confort.

Phase de maturité : Cette étape est aussi appelée phase d'intégration ou de maîtrise. Dans cette phase, l'arrivant a cultivé une compréhension de la culture d'accueil et peut commencer à jouer son rôle social dans le nouvel environnement avec plaisir. Les différences sociales et culturelles sont acceptées, les frontières entre l'intérieur et l'extérieur deviennent plus floues. L'individu développe la capacité d'une double identité culturelle, on est capable de maintenir et de développer des relations interpersonnelles satisfaisantes et de s'engager dans les deux contextes culturels.

1.4.2 Pression-adaptation-croissance dynamique

Le modèle Pression-adaptation-croissance dynamique de Young (2001) matérialise la trajectoire que les individus vont choisir, pendant le processus d'adaptation interculturelle, à travers l'image d'une spirale. Ce modèle ne se joue pas dans une progression lisse et linéaire, mais dans une représentation cyclique continue revenant à « reculer pour avancer ». Les étrangers répondent à chaque expérience de pression « en reculant », ce qui active l'énergie d'adaptation pour les aider à se réorganiser et réaliser « l'avancement » (Kim, 2001, p. 56-57).

⁴ <http://andriamaheninaliantsoa.blogspot.fr/>

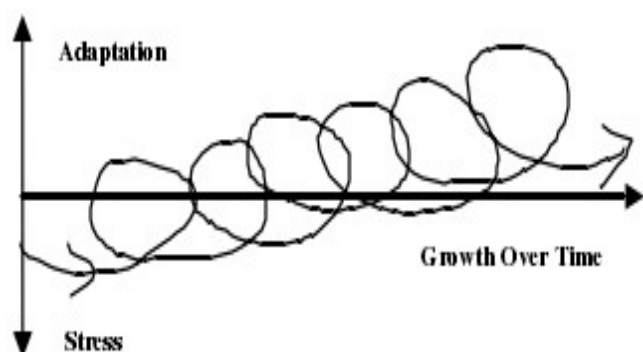


Figure 2 : Modèle Pression-adaptation-croissance dynamique⁵

L'image de ce modèle est comme un ressort, qui s'étend et se développe, mais est tiré en arrière par sa propre tension.

1.5 Méthodologie

Face à la complexité des phénomènes cognitifs, affectifs et sociaux, la méthodologie de cette recherche implique le croisement de plusieurs techniques de recueil de données combinant des méthodes classiques et des méthodes innovantes. Nous avons d'abord réalisé des entretiens exploratoires, puis nous avons procédé à une analyse comparative de copies d'examen d'étudiants français et d'étudiants chinois. Enfin, nous proposons aux sujets de réaliser des bandes-dessinées à l'aide d'un logiciel de création de bande dessinée (<http://www.pixton.com/fr/>) en vue de la réalisation d'entretiens inspirés des techniques d'auto-confrontation simple (Clot, 1999, 2008) basés sur ce support imagé. L'analyse qualitative des bandes-dessinées permettra de vérifier si les symboles ou les images qu'ils ont fabriqués correspondent bien aux données d'entretien et d'observation et de faire émerger des contenus non explicités par d'autres méthodes.

✓ *Entretiens exploratoires et récits de vie*

Nous avons réalisé 5 entretiens exploratoires pour essayer d'élaborer un guide d'entretien fiable et pertinent pouvant nous renseigner sur les questions à poser dans cette recherche.

✓ *Création de BD à partir des Logiciels (Hagaqué/Pixton) et l'entretien*

⁵ YOUNG Yun Kim (2001), *Becoming intercultural, an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks, London, New Delhi, p. 57

Nous avons décidé d'utiliser des outils d'une autre nature et dont les données ne soient pas toujours des données textuelles. Les réponses aux questions des entretiens sont parfois biaisées pour des raisons très différentes ; attentes face à des réponses que l'on croit attendues, peur de révéler certains aspects indicibles, peur du but de la recherche, mais aussi parce que certaines stratégies, cognitives affectives et sociales ne sont pas de l'ordre de la conscience des sujets. Ainsi nous avons essayé au début d'utiliser un outil (Hagaqué) avec des étudiants chinois pour deux raisons : tout d'abord l'utilisation de la BD par un logiciel nous a semblé être un outil ludique et les jeunes peuvent rentrer facilement dans cette situation, en outre les images peuvent fournir des éléments différents des mots.

2. Des images observées autour de nos échantillons

Nous gardons continuellement un contact avec des étudiants chinois. Ils ne sont peut-être pas les personnes qui seront interrogées et traitées finalement, mais leur participation nous aide beaucoup à tester toutes les méthodes de recherche, et sont une grande source d'inspiration. Dans cette phase d'étude pilote, où nous testons les méthodes de recueil et d'analyse des données, nous présenterons un bref aperçu de travail réalisé jusqu'à présent : les outils, les démarches réalisées et des images conceptuelles, textuelles et des BD issues de ces démarches.

2.1 Image conceptuelle

Dès que nous abordons le terrain de recherche, nous sentons fortement la volonté d'avancer des étudiants chinois, mais il existe en général des décalages entre leurs images initiales (sur eux-mêmes ou sur le contexte d'accueil) et la réalité. Ici, nous mettrons l'accent sur leur « image de soi » avant et après l'arrivée en France dans leur vie quotidienne et académique.

✓ *Dans la vie quotidienne*

Les étudiants chinois se confrontent à toutes les activités des « adultes » dans un pays dont ils ne connaissent pas les codes culturels. La rupture entre le statut d'adolescent qu'ils avaient en Chine et l'apprentissage de leur nouveau statut d'adulte est un grand changement conceptuel. Par rapport aux autres étudiants étrangers, la plupart des étudiants chinois ont une caractéristique typique : « l'enfant unique ».

Afin de contrôler la démographie du pays, le gouvernement chinois a lancé une politique majeure de contrôle des naissances en 1979 : la politique de l'enfant unique (un couple ne peut avoir qu'un seul enfant). Cette politique a été lancée dans le but de stimuler le développement économique et social, d'élever le niveau de vie et d'améliorer la qualité intellectuelle de la population.

Jusqu'à maintenant, tous nos échantillons sont des enfants uniques. Leur vie s'articule autour de l'école et de la famille. Les élèves n'ont pas d'autre souci que leurs études. Les parents s'occupent de l'aspect matériel en plus de participer au suivi scolaire de leurs enfants.

Quand l'enfant est unique, les parents sont prêts à donner toutes les ressources dont ils disposent afin qu'il réussisse dans ses études. La pression est aussi grande pour l'élève que pour les parents. Soucieux de l'avenir de leurs enfants, dans le cas où l'enfant ne réussirait pas à entrer dans une université-clé, ou même s'il fait déjà ses études dans une université mais pas dans une « bonne » spécialité, les parents ont commencé à penser à une solution de secours : par exemple, les envoyer étudier à l'étranger. Dans une certaine mesure, on peut dire que leur dépendance et les pressions venant de la famille jouent un rôle important dans leur processus de socialisation secondaire.

Par conséquent, pour ces étudiants nouvellement arrivés en France, se produit un nouveau paradoxe : il y a un décalage entre l'attente de toute la famille sur le grand progrès des études et les difficultés qu'ils rencontrent sous tous les azimuts, dans tous les domaines. Ils doivent garder un équilibre entre la vie académique et la vie quotidienne. Ils réalisent progressivement un changement de statut physique et psychologique, de l'adolescent vers l'adulte.

✓ *Dans la vie académique*

Concrètement, l'obstacle que crée la non-maîtrise du français est double : il est cognitif, parce qu'il entraîne une réduction de l'efficacité des activités d'apprentissage, mais il est également communicationnel parce que les interactions avec l'environnement pédagogique sont réduites et également affectives par les retentissements sur l'estime de soi.

Moyen d'apprentissage (réaction au cours, les manuels)

Les modalités pratiques des études sont le plus souvent laissées à la libre appréciation de chacun : le

temps et le rythme de travail, le livre à lire repris en bibliographie et les exercices à faire. Chacun peut travailler à sa façon en fonction de sa situation particulière. Ils sentent à la fois la nécessité de « travailler pour réussir », mais ce moyen d'études reste trop souple et ils sont souvent incapables de le mettre en œuvre.

Rien n'est vraiment imposé, mais chacun pressent que beaucoup de choses peuvent être demandées à l'examen. Les problèmes rencontrés sont les incertitudes liées aux normes de travail, aux critères d'évaluation, au contenu et à la forme des devoirs à produire lors des examens.

Communication scolaire (avec les professeurs ou d'autres étudiants)

La vraie rupture avec l'enseignement supérieur français se situe à ce niveau. Cette rupture est vue par la plupart des étudiants chinois comme un « choc de réalité ». Les étudiants font l'expérience du délaissement de la part des enseignants et n'établissent que des « relations faibles » entre eux.

2.2 Image textuelle : analyse de copies d'étudiants chinois en sciences

Dans notre terrain d'analyse, les copies des élèves peuvent non seulement répondre à ce que les enseignants attendent, mais aussi nous offrir une piste d'observation et d'analyse.

Nos observations ont porté sur les copies d'examen d'un cours de « Sciences et Société » destinés à des étudiants de sciences et de la santé. Ces copies paraissent hétérogènes et les notes sont très irrégulières, de 7 à 16 sur 20. Ici, nous prenons 6 copies d'étudiants par prélèvement aléatoire dont 3 chinoises et 3 françaises. Et nous travaillons avec le logiciel Tropes (<http://www.tropes.fr/>) qui effectue un traitement sémantique automatique de classification et de contraction. Il analyse en premier le corpus total à traiter, pour construire un outil d'interprétation, appelé « scénario sémantique », en examinant les indicateurs proposés par le logiciel, puis utilise ce scénario pour analyser chaque document de façon détaillée.

L'épreuve consistait à commenter un extrait de Bernard Charlot, *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Nous devons indiquer ici spécifiquement que nous avons demandé à ce que le sujet soit traduit en chinois au-dessous du texte d'origine, afin d'éviter des malentendus à cause du niveau de langue, et nous aider à exclure la possibilité d'un biais causé par une compréhension insuffisante du sujet de l'épreuve.

2.3 Image visuelle : BD

Cette étape, en cours de réalisation et fait encore partie de l'étude pilote. Nous allons réaliser nous-même des BD à trous, c'est-à-dire, des BD avec des situations-problème du domaine du quotidien, du scolaire, du social, de l'affectif et nous allons inviter les sujets à compléter les cases manquantes. Ceci a comme objectif d'identifier leurs stratégies. A partir des BD, nous utiliserons la méthode d'auto-confrontation (Yves Clot), à voir simple (entre sujet et chercheur) ou croisée (entre les sujets), nous allons confronter les sujets à leurs BD et questionner leurs productions. Faire parler sur un « objet-lien » fait émerger des contenus différents de ceux qui ressortent dans un entretien classique. D'un discours formaté nous pensons arriver à un discours plus authentique. Cette technique projective est utilisée comme outil complémentaire pour faire émerger des stratégies parfois indicibles. La langue chinoise sera utilisée comme langue de travail pour éviter des contre-sens linguistiques.

3. Quelques images issues des données construites jusqu'à présent

Pour bien établir notre guide d'entretien et fixer les thèmes de bandes dessinées, nous avons réalisé beaucoup de contacts informels avec des étudiants chinois qui ne seront pas finalement dans nos échantillons. Tous ces discussions assez libres sont ressorties un certain nombre de notions données spontanément par les étudiants.

Nous présentons ici seulement les informations issues des entretiens informels et qui nous guident pour la suite du recueil des données. Elles apparaissent fréquemment dans ces entretiens et pour cette raison nous les faisons apparaître ici. Les autres données seront traitées dans une autre communication.

« *Étranger* » : Les étudiants chinois font l'expérience d'une acculturation intensive. Après leur arrivée en France, ils découvrent peu à peu que la culture qui est concluante, incontestable et incontestée en Chine ne leur est pas toujours de grande utilité dans le pays d'accueil. Le nouveau milieu culturel auquel ils sont confrontés ne suit pas leur schéma inconscient culturel. C'est sans aucun doute une affaire de logique : les étudiants se marquent comme « étrangers » dans leurs processus d'adaptation scolaire.

« *Gardant la face* » : En Occident, on a l'habitude de « laver son linge sale en famille ». En Chine, c'est plutôt « n'étaions pas son linge sale au-dehors ». « La

face » (Mianzi)⁶ est un des points les plus importants de la culture Chinoise. Il ne faut pas pour les chinois « perdre la Face », surtout, devant des étrangers ou en public. Cette règle d'agir est bien gardée chez ces étudiants chinois enquêtés : *quand je n'ai pas compris ce que le professeur dit dans le cours, je n'exprime jamais que je n'ai pas compris, je vais essayer de chercher la réponse, après le cours, vers mes camarades ou des documents en chinois qui faciliteront ma compréhension, c'est sûr, d'une part, je ne veux pas perdre la face au public, mais d'autre part, je ne veux pas dépenser du temps de toute la classe. Je protège ma face mais poliment...*

« *Des exclus des universités chinoises* » : cette expression est citée plusieurs fois dans l'entretien avec ces 3 étudiants. Selon des reportages de médias, les étudiants accueillis en France sont d'abord des exclus des universités chinoises : *La France accueille très majoritairement des étudiants qui ne sont pas admis dans le système d'enseignement supérieur chinois... Les meilleurs étudiants chinois restent en Chine...* Ces trois étudiants ne sont pas sûrs que ce soit ce genre de reportage qui forme le nouveau stéréotype des « exclus » chez les étudiants chinois, mais ils craignent qu'il ait une influence négative pour la suite de leurs études : inscription, travail de groupe, stage...

« *Les recalés* » : Le terme « recalés » est utilisé à tort pour désigner une grande partie de ces étudiants dont les résultats au gaokao n'étaient pas si mauvais mais restaient insuffisants pour accéder à l'université prestigieuse ou aux cursus qu'ils souhaitaient. Cette confusion dans les termes est due à une méconnaissance de la complexité du système de recrutement de l'enseignement supérieur en Chine. Il existe en Chine un examen équivalent aux BAC français : le huikao, examen régional, évaluation de l'acquisition des connaissances à la fin des études secondaires. Environ 85% des lycéens peuvent réussir ces examens. Cependant, le certificat n'autorise pas automatiquement l'accès à l'enseignement supérieur.

⁶ Il y a un dicton chinois qui énonce : « La face est à l'homme ce que l'écorce est aux arbres. » Le concept de face en est un qui est associé à la réputation et au prestige, en résumé, avec l'image publique positive. Le concept peut être subdivisé en « mianzi » et « lian », deux termes qui sont primordiaux au sein des relations sociales et de la hiérarchie dans la société. Mianzi est associé avec le prestige et le statut et il touche à l'éducation, à la richesse et à la position sociale : c'est l'évaluation positive que la société fait d'une personne.

La différence avec le système universitaire français tient dans l'existence d'un deuxième examen qui régit l'accès à l'enseignement supérieur : le gaokao. Ce dernier est d'une autre nature : il sert à classifier et sélectionner. Le recrutement des universités se base sur les résultats de ce concours. Mais le processus de recrutement reste complexe, héritier du système de planification. Le système de recrutement est loin d'être flexible et raisonnable.

Dans cette perspective, les « recalés » peuvent être d'excellents élèves dont les premiers choix n'ont pas été retenus, ou des élèves qui abandonnent leur place dans une université moyenne et optent pour des études à l'étranger. Ils aspirent à pouvoir y recevoir une formation de qualité qu'ils ne peuvent pas recevoir en Chine. Selon Barbier (2004), *il s'agit d'une clientèle d'étudiants chinois qui, dans leur pays, n'ont pas réussi à commencer leurs études supérieures dans une université suffisamment prestigieuse et qui veulent « se faire doré », par un diplôme étranger.*

« Travailleur » : lors d'un entretien impromptu avec une étudiante française à l'INSA, elle a noté que, dans sa classe, la moitié des étudiants sont français, et l'autre moitié étrangers, dont une grande partie d'étudiants chinois. D'après elle, *ils sont travailleurs, il me semble qu'ils ne font que leurs études, ne sortent jamais la nuit, ne vont jamais dans les bars, et font rarement du sport... d'après moi, je n'ai vraiment pas beaucoup de communication avec eux sauf les cours de TD, mais ils sont vraiment sérieux et forts...*

Cette recherche est loin d'être achevée, tant sur le terrain que dans la rédaction. Plus le travail avance, plus il nous semble découvrir des notions initialement non prévues. C'est ce qui rend ce travail si intéressant.

Bibliographie

Acioly-Régnier, N.M. et Baraud, M. (2012a). L'usage des TIC pour la construction des bandes dessinées dans des processus d'enseignement-apprentissage dans la perspective d'une médiation instrumentale élargie. Communication présentée au colloque scientifique international sur les TIC en éducation, Montréal, Canada.

Acioly-Régnier, N.M. et Baraud, M. (2012b). Usage des TIC dans la recherche en psychologie pour la réalisation d'un récit de vie en bande dessinée : développement de compétences chez le chercheur. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, UNISUL Tubarão, Santa Catarina, Brasil.

Acioly-Régnier, N.M. (2010). Culture et Cognition : Domaine de recherche, Champ conceptuel, Cadre d'intelligibilité et Objet d'étude fournissant des instruments pour conduire des analyses conceptuelles et méthodologiques en psychologie et en sciences de l'éducation (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.

Acioly-Régnier, N.M. et Régnier, J.-C. (2005, 6-8 octobre). Repérage d'obstacles didactiques et socioculturels au travers de l'ASI des données issues d'un questionnaire, *Actes des journées de la Troisième rencontre Internationale A.S.I. Analyse Statistique implicative* (p. 63-87). Palerme, Italie.

Acioly-Régnier, et Régnier J.-C. (2007). Identifying didactic and sociocultural obstacles to conceptualization through Statistical Implicative Analysis. Dans R. Gras, E. Suzuki, F. Guillet et F. Spagnolo (dir.). *Statistical Implicative Analysis : theory and applications*. New York, NY : Springer Verlag.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : P.U.F.

Clot, Y. (2008/2010). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : P.U.F.

Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : PUF.

Chen Xiangming, (2004). *Sojourners and « foreigners » : a study on Chinese students' international interpersonal relationships in the United States*. Beijing, Chine : Educational science publishing house.

- Hu Yu. (2004). *Le métier d'étudiant étranger : le cas des étudiants chinois non spécialistes de français en France* (thèse de doctorat, Université Paris 8, Paris, France). Récupéré du site du SUDOC : <http://corail.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SET=1/TTL=2/PRS=HOL/SHW?FRST=2&HLIB=751052102#751052102>
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, France : Éd. Denoël.
- Sun Huijing. (2010). *La question d'adaptation des étudiants chinois en France* (mémoire de master non publié).
- Young Yun Kim, (2001). *Becoming intercultural, an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*, London, Angleterre : Sage Publication, International Educational and Professional Publisher.

La sociabilité en SHS : approche d'anthropologie communicationnelle d'un vécu personnel et collectif imaginé, imagé voire imaginaire de chercheurs

Séverine Oswald

Laboratoire C2SO - ENS Lyon

Résumé

Le problème de l'image du chercheur se pose au regard des impératifs actuels (compétitivité, interdisciplinarité). Le chercheur en Sciences Humaines et Sociales (SHS) isolé est image d'Épinal. Tenter de renouveler cet imaginaire collectif est notre but *via* l'analyse d'entretiens/observations de terrain. Quels jeux d'images de soi/d'autrui interviennent dans la pratique quotidienne de la recherche et quels types de sociabilités s'y (dé)noient ? Pour élucider ceci le modèle du réseau cristallin de G. Simondon sera appliqué aux relations humaines dans ces laboratoires. Ce double regard anthropo-philosophique sur le vécu de chercheurs enrichira la réflexion sur le devenir des SHS.

Mots clés : sociabilité, vécu, laboratoires, modèle cristallin

Abstract : Socialbility in the humanities : a communicational anthropological approach of researcher's personal and collective experience, as an imagined, imaged and imaginary one

The problem of researcher's image is important, considering the current imperatives (competitiveness, interdisciplinarity). The isolated researcher in Humanities is idealized image. Trying to renew this collective imagination is necessary owing to conversations/observations of ground. What games of self-images and others are engaged in the daily research and which types of sociability are formed or not? To clarify this we shall apply the model of the crystal lattice of G. Simondon to human relationships inside these laboratories. This anthropo-philosophical approach on researchers' real-life experience will enrich the reflection about the Humanities' future.

Keywords : sociability, laboratory's life, crystalline model

Pour citer cet article :

Oswald, S. (2013). La sociabilité en SHS : approche d'anthropologie communicationnelle d'un vécu personnel et collectif imaginé, imagé voire imaginaire de chercheurs. *Inter Pares*, 2, 75-82. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : severine.oswald@ens-lyon.fr

La sociabilité en SHS : approche d'anthropologie communicationnelle d'un vécu personnel et collectif imaginé, imagé voire imaginaire de chercheurs

Séverine Oswald

1. L'importance théorique de la thématique de l'image du chercheur

1.1 Quelques réflexions permettant la mise en question de la thématique

Ce thème de l'image du chercheur nous est cher à double titre.

D'abord parce qu'en tant que doctorant(e) donc appartenant, au groupe, pour ne pas dire à la catégorie des « jeunes chercheurs/ses », certaines interrogations doivent nous habiter au quotidien. Par exemple, les questions de savoir :

1) Qui l'on est ? C'est-à-dire quel représentant sommes-nous et de quelle institution, de quel laboratoire, de quelle équipe voire de quelle thématique dans telle ou telle discipline ?

2) Au nom de qui l'on parle, (encore une fois au nom d'une institution, d'une certaine politique scientifique ou au nom de la société) ? C'est-à-dire qu'il convient de se demander quelle image, au sens de rôle (voire parfois rôle d'autorité) va-t-on se donner ?

3) Enfin, à destination de quels publics s'adresse t-on (à nos pairs, à des citoyens, à des journalistes) ? C'est-à-dire quel imaginaire va-t-on activer voire réactiver ?

En effet, si l'on accepte l'idée que des mythes existent voire persistent (comme celui du chercheur dans « sa tour d'ivoire » détenteur du Savoir avec un grand « S », pour ne donner que cet exemple) et aussi que des normes institutionnelles, « culturelles » au sens de *performances de la communication* (Winkin, 2001) sont présentes et perdurent dans le temps, alors il convient bel et bien de s'interroger sur le contenu, le type et la place de nos représentations communes de la recherche et du métier de chercheur qui lui est

attaché dans notre quotidien de scientifique. Donnons comme exemple, celui de la soutenance de thèse qui est à la fois exercice scientifique, exercice communicationnel performatif et exercice normé puisque réglé par un jury constitué lui-même d'acteurs institués et donc garants de ce rituel de passage par excellence qu'est la présentation publique de plusieurs années de recherche.

Ensuite ce thème nous est cher tout simplement parce qu'il fait écho dans une certaine mesure, à notre projet de thèse centré sur la sociabilité dans le monde de la recherche. Mais nous allons y revenir plus avant dans la mise en contexte qui suit.

1.2 Mise en contexte : un peu de cadrage théorico-pragmatique...

Ce qui est présenté ci-après est le fruit de notre travail préliminaire d'enquête de terrain réalisé de décembre 2011 à avril 2012.

Par ce titre : « La sociabilité en SHS : une approche d'anthropologie communicationnelle d'un vécu personnel et collectif imaginé, imagé voire imaginaire de chercheurs », nous avons voulu revisiter notre sujet de thèse à l'aune d'une notion importante à traiter bien qu'un peu périphérique à notre terrain, à savoir la notion d'image et à travers elle à la notion d'identité personnelle et professionnelle du chercheur de Sciences Humaines et Sociales¹ que ce dernier soit novice (non titulaire) ou expert (titulaire et certifié). En effet notre sujet de thèse proprement dit, se formule ainsi « Formes et enjeux de la sociabilité dans les équipes de recherche en Sciences Humaines et Sociales ».

Or, si comme il a été rappelé dans le texte même de l'appel à communication des Doctoriales 2012, l'image est au centre de tout puisque *au commencement de tout il y a l'image*, nous partirons du postulat qu'au commencement de toute relation humaine de quelle nature qu'elle soit, il y a sa propre image et celle que l'on se fait d'autrui dans sa singularité mais aussi dans sa dimension collective. Pour reprendre à notre compte la belle citation de Jean-Luc Godard le cinéaste, au commencement il n'y a pas *une image juste, il y a juste une image*. Ici se trouve magnifiquement exprimé, à notre sens, le paradoxe même de la représentation « juste » ou non, c'est-à-dire « adéquate » ou non que chacun donne de

¹ Expression abrégée dans la suite pour plus de commodité par le sigle SHS.

lui-même lors d'une interaction sociale avec un ou plusieurs autres individus. Cette justesse, et plus subtilement le « degré de justesse » de soi à soi et de soi aux autres est à la base de toute relation humaine et en détermine la nature pour ne pas dire la qualité. Nous le verrons plus loin grâce aux exemples de situation de communication vécues *in situ* dans des laboratoires SHS. Mais, revenons au terme « représentation » et voyons ce que nous pouvons en tirer.

En effet, qu'est-ce qu'une représentation, si ce n'est le fait de re-présenter au sens de présenter à nouveau voire, de « se » représenter une personne ou une chose. Dans ce cas : « ce que l'on se représente » est ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée, donc dit plus simplement « ce qui est présent à l'esprit ». Mais pour aller plus loin, arrêtons-nous un instant sur le sens philosophique et juridique de ce préfixe « re ». Il est dit dans une note de bas de page de l'article « représentation » du dictionnaire *Vocabulaire technique et critique de philosophie* (Lalande, 2002), que dans le mot « représenter », au sens juridique, le préfixe « re » semble signifier :

Rendre une chose ou une personne présente là où sa présence est due et attendue. Dans le sens ordinaire, c'est-à-dire au sens de « tenir la place de ... », ce préfixe semble plutôt exprimer l'idée d'une seconde présence, d'une répétition imparfaite de la présence primitive et réelle.

Qu'est-ce à dire alors que de poser ce constat pour l'image du chercheur ? Tout simplement, cela, nous semble-t-il, pose la question de la légitimité de ce qui est donné à voir mais surtout à entendre au travers du discours produit dans l'espace public elle-même sous-tendue par la question de l'engagement du scientifique dans ce qui est présenté.

Cette notion d'« engagement » est empruntée au sociologue Olivier Bobineau, qui, dans son ouvrage *Les formes élémentaires de l'engagement* (Bobineau, 2010, page de couverture), au niveau de la présentation résumée :

Propose rien de moins qu'un nouveau regard sur l'individu (pour nous, entendons, le chercheur) et ses engagements (...) entre logiques de pouvoir – dominer les autres – et logiques de croissance, au sens de dépassement, de soi et des contradictions du temps (ou devrait-on dire contraintes du temps au niveau économique, politique, social) pour en dégager une anthropologie du sens.

Or, en ce qui nous concerne cette anthropologie en construction et cette quête de sens se fait au travers de

deux axes disciplinaires et d'un parti pris méthodologique. Les deux disciplines convoquées dans ce propos sont d'une part la philosophie de la complexité et d'autre part l'anthropologie de la communication. Le parti pris quant à lui est celui de chercher le sens au cœur du vécu des chercheurs de laboratoires SHS via des incursions de terrain.

1.3 Les objectifs de l'étude : quels sont-ils ?

Notre ambition est, compte tenu de ce qui précède de comprendre comment, c'est-à-dire, par quels moyens explicites et/ou implicites le chercheur travaillant en équipes, fait « sa représentation » (son show pourrait-on dire un peu facilement) à l'extérieur (dans son apparition au grand public par exemple - songeons à l'image du chanteur devant son public. Or, tout comme l'artiste le chercheur à son « auditoire » de citoyens amateurs de science) comme à l'intérieur de son équipe, de son laboratoire et plus largement de la communauté scientifique dans son ensemble. Cette présentation, re-présentation se joue grossièrement à deux niveaux, à un niveau individuel lors de la phase de présentation au grand public et à un niveau collectif lors de réunions d'équipes, de séminaires ou de colloques par exemple. Mais pas seulement, il s'agira aussi de se demander comment il est ou peut être représentatif de l'institution dont il porte l'étiquette (au sens de carte de visite) lors de manifestations publiques organisées par des établissements porteurs.

Pour ce faire, notre analyse portera sur deux niveaux. D'abord macroscopiquement (niveau traité brièvement) nous examinerons la question suivante : quelle image se fait le public du chercheur et vice et versa ? Pour cela, nous évoquerons notre participation à une formation doctorale organisée par l'Université de Lyon et le pôle Science Société et durant laquelle il a été demandé aux doctorants de penser des ateliers de médiation scientifique auprès d'un large public autour de la thématique du « risque naturel et climatique ». On nous a, à cette occasion, fait toucher du doigt le métier de médiateur scientifique afin de sensibiliser jeunes et moins jeunes aux réalités de terrain. Cette pratique est de plus en plus répandue et reconnue dans la communauté des chercheurs. Ce sera notre ressenti personnel issu de cette confrontation avec le monde de la vulgarisation scientifique qui sera livré ici.

Ensuite, à un niveau plus microscopique, nous nous pencherons sur le vif du sujet, à savoir nous opérerons une plongée dans les laboratoires SHS au milieu de leurs membres avec leurs identités individuelles et collectives qu'ils développent dans leur pratique quotidienne de recherche. Rappelons la définition d'un « individu sociable » afin de voir dans

quelle mesure nous pouvons légitimement parler de « sociabilité dans la recherche ». Un individu sociable² est un individu qui *vit en société et qui (...) aime la compagnie (...) de son groupe social, qui se plaît à la fréquentation de ses semblables et aux relations mondaines ou intellectuelles* (Lalande, 2002, p.997). Or, ce sont bien ces « fréquentations et relations mondaines ou intellectuelles » qui vont nourrir le cœur de notre propos, quant à leur co-, non-, voire dé-construction pour certaines en fonction des intérêts, passions, envies de chacun des membres de ces laboratoires. Compte tenu des impératifs quasi catégoriques (pour prendre un accent kantien) de compétitivité, de visibilité, d'excellence et d'interdisciplinarité qui habitent la recherche actuelle, nous ne pouvons que constater que le chercheur « isolé dans la tour d'ivoire de son savoir » n'est que mythe et imaginaire collectif.

1.4 Quelle problématique principale pour ce propos ?

Afin de tenter un renouvellement de cet imaginaire nous pouvons poser les questionnements suivants qui nous serviront de fil rouge : quel(s) type(s) de sociabilité(s) professionnelle(s) (de compétition et/ou amicales) se nouent et se dénouent au gré de la vie de laboratoire via des analyses anthropo-philosophiques issues d'observations et entretiens de terrain ? Quels jeux d'image de soi et d'autrui interviennent dans l'exercice quotidien de la recherche en SHS ? Quel modèle peut-on proposer de cette sociabilité ? Pour élucider les formes dynamiques de ce modèle, nous vous proposons d'appliquer, par analogie, le *modèle du réseau cristallin* du philosophe de la complexité G. Simondon au *réseau de relations* qui est présent dans ces laboratoires. Passons, précisément à ce point théorique tiré de la philosophie simondonienne.

2. Présentation de la théorie, de la méthode et des analyses des premières enquêtes

2.1 Le modèle philosophique de l'individuation cristalline simondonien appliqué en anthropologie de la communication

Le modèle simondonien du « feuilletage social », tel qu'il est développé tout au long de thèse d'État de ce philosophe, publiée aux Éditions Millon sous le titre *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information* va nous servir à regarder sous un

nouvel angle la sociabilité des chercheurs. En particulier cette sociabilité plus que tout autre, car notons le d'emblée, il n'est pas clair que ce modèle puisse s'appliquer à tous les types de milieux socioprofessionnels. Ceci du fait que nous nous plaçons, en ce qui concerne la recherche en SHS, dans un monde académique à l'esprit de famille prononcé pour ne pas dire quelque peu endogamique. Il est clair que tous les mondes professionnels ne fonctionnent pas forcément comme un laboratoire avec équipes fortement axé sur lui-même ; Prenons l'exemple des formules de politesse, en recherche nous sommes tous « de chers collègues, chers amis » et non par exemples « de chers clients ». On va donc chercher à savoir comment se formalisent les types de socialisations dans des laboratoires en SHS ? Comment les appréhende t-on ?

Ce modèle du cristal de soufre fonctionne par analogie. Simondon part de l'étude du monde minéral et en particulier du monde physico-chimique puisque sa grille de lecture est le processus de formation d'un individu physique : le « cristal de soufre ». Celui-ci est un composé de forme et de matière ainsi que nous l'enseigne la philosophie grecque de l'hylémorphisme. Mais, toutes deux sont en devenir perpétuel. Ce processus d'individuation ou création d'un individu physico-chimique est ensuite appliqué à la strate biologique, puis humaine à travers l'individu humain, son psychisme, puis à travers la notion de collectif ou social.

Le phénomène qui autorise Simondon à passer de la strate physique, à la strate biologique puis à la strate humaine jusqu'à celle de la société toute entière est que tout être, et surtout l'être humain, en s'individuant se « problématise » c'est-à-dire qu'il se pose des questions sur son existence, son rôle dans la société etc. Or, ces problèmes à surmonter pour continuer à devenir à évoluer et donc à s'individualiser, se matérialisent au niveau du modèle physique cristallin par une croissance multi facettes et infinie de strates constituant, en volume, le cristal, lequel plongé dans son eau mère (c'est-à-dire un milieu propice à sa croissance) grossit à partir de son cœur ou « germe de croissance » porteur de toutes ses potentialités d'être. Il grossit donc *dans toutes les directions et où chaque couche moléculaire déjà constituée sert de base structurante à la couche en train de se former* (Combes, 1999, p.31). En somme, il vous faut vous imaginer une structure stratifiées, avec des couches solidifiées et des couches en train de se solidifier par le travail de problématisation de l'individu, qui s'entrecroisent et se supportent les unes les autres. Sachant que chaque nœud de strates joue le rôle de *germe de croissance secondaire* par rapport au cœur du cristal lui-même.

² Définition de « sociable » sens A. et B.

C'est pourquoi Simondon dit de cet individu cristallin qu'il est un système « métastable » d'un point du vue physique, c'est-à-dire qu'il n'est ni stable (donc inerte) ni instable (voué à l'éclatement moléculaire) mais dans un état énergétique intermédiaire qui peut être compris comme un potentiel de mutation. Physiquement parlant, on dit d'un système qu'il est en équilibre métastable lorsque la moindre modification des paramètres du système (pressions, température...) suffit à rompre l'équilibre et à modifier la structure de celui-ci. Simondon en empruntant à la thermodynamique ces concepts de métastabilité et de phases (ou strates) d'être, nous montre que *l'individu est de relation*, c'est-à-dire que le cristal n'existerait pas s'il n'y avait pas la structure stratifiée, polyphasée pour en donner la structure donc pour lui donner sa forme. C'est cette structure qui autorise une communication entre les strates, donnant du même coup une identité vivante, changeante au cristal de soufre. Quel rapport entre ce modèle cristallin et la recherche en SHS ?

Cette image dynamique du cristal de soufre s'individuait est le symbole, par analogie, d'une sociabilité scientifique à la fois *structurée*, faite dans sa forme de laboratoires parce qu'existante, pérenne au fil du temps, et à la fois *structurante* parce que ce cristal se trouve toujours en croissance, toujours mouvant dans les relations (ou strates) qui se font et se défont entre les chercheurs au sein des équipes de ces laboratoires. Ceci est le symbole en quelque sorte d'une « sociabilité en train de se faire » pour reprendre à notre compte une expression latourienne tirée d'une conférence faite à l'INRA en 1994 (Latour, 2001, p.3). Mais, entrons maintenant dans le vif du sujet avec une plongée dans le terrain via quelques brèves descriptions, observations et morceaux choisis d'entretiens. Ceci pour donner plus de corps à ce modèle cristallin. Quelle méthodologie a été utilisée ?

2.2 L'étude de cas des réunions de laboratoire

En terme de méthodologie, il a été choisi de privilégier l'ethno sémiotique ou ethno communication (telle que préconisée³ par I. Babou et J. Le Marec) basée à la fois sur des observations non ou semi participantes de réunions et un recueil de données discursives issues du vécu des interviewés. Dans la lignée de Jean Paul Kaufmann, nous avons pratiqué *l'entretien semi directif à visée*

compréhensive (Kaufmann, 1992). Ce type d'interview a l'avantage (et l'inconvénient) à la fois de partir de la parole de l'interviewé, de lui accorder place et crédibilité et à la fois de le considérer, de par son expérience personnelle vécue en première personne, comme un expert et donc comme un *co-chercheur* (Bourdages, 2001). Voilà pour la méthodologie.

Pour les terrains, nous allons évoquer d'abord d'une série de réunions d'équipes d'un laboratoire de linguistique d'une grande école lyonnaise auxquelles nous avons pu assister grâce à l'accord de la « chef » d'équipe ou plutôt sous-équipe de ce laboratoire.

Nous taïrons le nom, du laboratoire car malheureusement notre présence n'était qu'à moitié autorisée. En effet, le directeur du laboratoire en question n'a pas souhaité que nous investissions ses locaux (*a priori* pour des motifs juridiques, mais aussi et plus surprenant pour des motifs plus personnels peut-être par peur d'être jugé, jaugé dans sa manière de diriger le laboratoire par un œil indépendant extérieur ? La question reste ouverte). Ainsi, ce contexte donne le ton. La sociabilité se décline sur deux pans plus ou moins bien définis, plus ou moins entremêlés aussi (c'est pourquoi ces réflexions sont livrées en l'état avec de gros guillemets), le pan du visible, du positif, de l'amical, du bienveillant et celui plus invisible, du négatif, du non-dit, du paraître en quelque sorte.

Ensuite, nous parlerons, puisque nous sommes aux Doctoriales, de la relation du directeur de thèse (cœur du cristal de l'enseignement et de la formation doctorale) avec son ou ses doctorants (strate élève, elle-même porteuse de potentialités structurantes pour ce cristal ainsi que nous le verrons avec l'exemple d'un laboratoire junior de l'ENS Lyon travaillant sur des questions d'ordre philosophique mais sous un angle interdisciplinaire).

Enfin, notre propos sera élargi à notre expérience de la médiation culturelle et scientifique à travers la formation donnée par le service Science et Société de l'Université de Lyon, ceci pour interroger une forme de sociabilité extérieure aux laboratoires de recherche SHS.

Tout d'abord, le cas de la série de réunions d'équipe dans le laboratoire de linguistique. Cas intéressant car il permet une focale sur la vie d'un groupe de chercheurs, de différents statuts (professeurs, maîtres de conférence, doctorants, étudiants de master), de différents âges, mais ayant une thématique scientifique commune, donc un horizon commun les fédérant en équipe (par exemple ici l'enseignement du Français Langue Étrangère ou

³ Séminaires « Terrains et Corpus » donnés à l'ENS Lyon (2010-2011) dans le cadre du Master 2 Histoire, Philosophie, Didactique des Sciences option Sciences de la Communications entre autre.

FLE et l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication ou TICs). La question des effets de genre(s) et de culture(s) est volontairement écartée ici, bien qu'elle soit importante, par manque de données pertinentes en l'état de nos recherches. Voici une brève description des réunions.

Chaque séance se déroule à date fixe (le vendredi) environ une fois par mois. Celle-ci s'étale sur une journée de 9h (accueil des participants avec cafés et collations) à 17h. La présidente de séance, qui est aussi l'organisatrice de ces rencontres amicales, conviviales mais pourtant sérieuses, n'est autre que la directrice de l'équipe. Pour reprendre notre analogie avec la philosophie simondonienne, elle se donne pour être le germe, le cœur du cristal que forme cette équipe réunie au complet dans une grande salle autour d'une table ovale plaçant les gens en vis-à-vis.

Elle débute chaque journée de réunion par un bref tour de table où chacun se présente, puis par un ordre du jour avec la liste des intervenants du matin (toujours deux ou trois doctorants présentant l'avancement de leurs travaux) et la liste des intervenants de l'après-midi (en moyenne des professeurs invités appartenant soit à un autre axe du laboratoire de linguistique soit des chercheurs étrangers invités). Suit la liste des manifestations intéressantes pour la discipline auxquelles les personnes présentes sont fortement conviées, voire la liste de celles où les membres interviennent publiquement valorisant ainsi l'axe d'appartenance et plus largement l'institution d'appartenance. Ainsi, on a la nette impression que rien ni personne n'est oublié, créant ainsi un climat agréable de confidences et de discussions informelles. Puis les exposés commencent, les strates se créent en fonction des différents orateurs et des différents sujets abordés. Puis se succèdent aussi les critiques, remarques de forme, de contenu de la part des uns et des autres. Celles-ci fusent. Le formel, le scientifique prend le pas sur l'amical et l'informel bien que le tutoiement soit toujours de mise (aussi bien entre les doctorants et leur directrice qui est la présidente de séance, qu'entre cette dernière et ses invités de l'après-midi). Par la suite nous avons pu obtenir des entretiens individuels avec la plupart des doctorants membres de cette équipe, ce qui nous permettra de faire la transition avec l'examen de la strate cristalline directeur de thèse/doctorant.

En entretien, ces jeunes chercheurs ont expliqué plusieurs choses cruciales pour notre compréhension du « déroulement type » d'une réunion d'équipe. D'abord, si la chef tutoie ses doctorants (« est-ce que tu pourrais développer... ? ») c'est avec la volonté de créer « un esprit d'équipe » et une proximité familière

avec ses étudiants (au point selon les doctorants qu'elle les invite chez elle pour parler de leur thèse : données issues de plusieurs entretiens qui donc se recoupent) en plus du côté professionnel. Cela tout simplement parce qu'elle a repéré des tensions réelles et/ou imaginées (de jalousie, de rivalité confirmées lors des entretiens), des oppositions de forme et de contenu entre ses doctorants, la conduisant même à reprendre certains jeunes à la sortie de la réunion dans leur façon de s'adresser aux autres : trop directe à son avis. Ainsi, se dégage ici une certaine « norme discursive » voire « comportementale », plus ou moins fictive mais en tout cas effective car capable de contrôler les échanges et au besoin, en cas de dérapage ou ce qui peut être jugé tel par la présidente de séance, de faire que les individus se « questionnent », « se problématisent » (ceci s'est vérifié en entretien) pour faire avancer le groupe dans une seule et même direction sociale (parce que reposant sur des relations harmonieuses, dans la mesure du possible et au moins en apparence) et scientifique.

En effet, ces réunions sont des moyens de suivi du travail des étudiants, donc d'un « pré-jugement » (terme utilisé dans un entretien avec un doctorant de sciences politique et non de linguistique cette fois, mais possiblement extensible au laboratoire de linguistique puisque tous nos terrains appartiennent à une institution de type « grande école »). Mais ce sont aussi des occasions de mise en place collective, au niveau du laboratoire de linguistique, d'un projet commun de méthodologie pour analyser les tours de paroles dans des enseignements de FLE filmés via une webcam entre un apprenant et un tuteur de FLE (au moyen d'un tableau interactif où chaque membre positionne son travail et ses idées).

2.3 L'exemple des laboratoires juniors

Évoquons rapidement le nœud de sociabilité issu de certains doctorants de l'ENS Lyon, qui deviennent ainsi un nouveau germe de potentialité, de mutation et de croissance du « cristal laboratoire », bien qu'étant un peu extérieur à ce dernier car indépendant financièrement : à savoir les laboratoires juniors. Ce sont des structures spécifiques de l'ENS Lyon qui sont financées suite à des propositions de projets lancées par des étudiants et doctorants de l'ENS Lyon. L'exemple choisi est celui du laboratoire EHVI « Enquête sur l'Homme VIVant » qui a une ambition clairement affichée d'interdisciplinarité donc de sociabilité en strates multiples pleines d'imaginaires et d'images transversales (exemple de la journée sur les « représentations de la maladie et du corps malade » en juin 2011) mais cohérentes car centrées sur cette

notion de « l'homme en tant qu'il est vivant ». Preuve en est, le site de présentation du laboratoire junior où l'on peut lire ces mots :

« Une aventure interdisciplinaire ». Ce laboratoire de recherche propose à des jeunes chercheurs issus de différentes disciplines (philosophie, biologie, sciences humaines et sociales, médecine, arts du spectacle) d'explorer ensemble cette question : qu'implique, pour l'homme, le fait d'être d'abord un être vivant ? La forme que devait prendre ce travail était déjà largement déterminée par les conditions de sa mise en œuvre : pour qu'une collaboration vraiment interdisciplinaire ait lieu, il fallait qu'en plus d'un partage de compétences (mise en commun de savoirs disciplinaires lors des échanges sur un thème à l'intersection des disciplines – « l'information », « la norme », « l'évolution » par exemple) nous réussissions un échange de pratiques : chacun s'initiant aux méthodes de l'autre (notamment entre sciences humaines et exactes). Le but visé, pour faire advenir la rencontre interdisciplinaire, était systématiquement de dégager un « terrain commun », de trouver un accord a minima en vue d'unifier les discours venus de perspectives si diverses.

Ainsi ce qu'il faut retenir, à notre sens est la volonté de trouver un terrain de sociabilité commune pour pouvoir discuter et s'enrichir mutuellement en écoutant ce qu'ont à dire les autres. Cette ouverture aux autres nous permet de terminer ce propos avec le cas de l'atelier « Et si on en parlait ».

2.4 Le cas de l'atelier « Et si on en parlait » du Service Science et Société de l'Université de Lyon

De quoi s'agit-il ? Nous avons participé au dispositif de médiation culturelle et scientifique « Et si on en parlait » de L'université de Lyon. Cette formation doctorale avait pour objectif de sensibiliser les jeunes chercheurs à la difficulté, mais aussi à la nécessité de s'ouvrir aux autres pour éviter que nos laboratoires et avec eux nos recherches ne cristallisent sur elles-mêmes. Voici la présentation qui en est faite sur le site de l'Université de Lyon : ce dispositif consiste en un :

Dialogue entre chercheurs et société civile qui privilégie le questionnement, la rencontre et le débat autour de sujets de sciences en société. Il s'inscrit dans un changement de la culture scientifique privilégiant la diffusion de savoirs, vers un accompagnement du dialogue entre acteurs de la science et grand public, sur les enjeux des sciences et leurs impacts sociétaux

(technologiques, politiques, économiques, environnementaux, sociaux, etc.). Il s'agit donc de permettre une co-construction de savoirs entre chercheurs et divers acteurs de la société civile, experts ou non des sujets en débat.

En somme ce qu'il faut retenir ici est cette inversion des rapports science-société. Auparavant, comme le montre l'exemple de la *lettre de Louis Pasteur au ministre de l'instruction publique, le 1^{er} Août 1864* (Latour, 2001, p.17) le chercheur vient à la rencontre du ministre (donc d'un représentant de la société civile et politique). Ainsi, dans cette lettre, pour financer ses recherches sur les micro-organismes responsables de la fermentation alcoolique des vins, Pasteur sollicite l'intérêt du ministre lui faisant miroiter richesses économiques d'abord et gloire de la science pour la science ensuite. Or, de nos jours avec le système de « boutiques de sciences » ou de création de « cafés-débats » autour de questions socialement vives, c'est une inversion de paradigme qui est observée. Avant la Science venait à la société avec ses besoins et ses requêtes, maintenant c'est la société qui pose directement ses questions à la Science pour qu'elle réponde à ses besoins. Par exemple, dans l'atelier « Et si on en parlait » la question était de savoir quelle adaptation les villes modernes développent ou devraient développer face aux risques climatiques ? Ou encore dans l'atelier « Boutique de science » qui s'est déroulé dans des jardins ouvriers situés à proximité d'une autoroute, la question des citoyens était : les légumes que nous cultivons dans ces jardins sont-ils pollués, sont-ils impropres à la consommation et si oui quels sont les risques sanitaires ?

Ce que nous pouvons dire pour terminer cette partie est que la sociabilité qui est à l'œuvre en dehors des laboratoires, entre chercheurs et citoyens, se fait au travers de moyens ludiques d'invention d'ateliers pour sensibiliser le grand public via l'imagination (ateliers théâtre, etc.) et aussi l'imagerie (imagerie médicale, utilisation de logiciels 3D, de l'imagerie cinématographique) à « la science faite » et à ses résultats mais surtout le sensibiliser à « la science en train de se faire » c'est-à-dire à l'individuation d'un nouveau germe cristallin dont la source, l'énergie potentielle initiale est celle insufflée par les citoyens et leurs questions. Cette source, les chercheurs la ramèneront avec eux dans l'enceinte de leurs laboratoires de SHS ou de sciences expérimentales afin d'en exploiter tout le pouvoir de mutation pour ainsi faire croître simultanément la société des laboratoires et celle de la population civile qui ne forment ensemble qu'une seule et même entité la Société avec un grand S, cette Société qui nous porte et nous supporte tous.

3. Une conclusion « par provision »

En conclusion de cette communication ce que nous aimerions souligner est d'abord la richesse de cette image du cristal qui nous fournit un modèle vivant de la sociabilité des laboratoires SHS, mais nous l'avons touché du doigt, également des laboratoires de sciences dites dures. C'est pourquoi la suite de nos recherches sera enrichie par une comparaison avec des laboratoires de sciences physiques principalement. De même, il est important de dire que recourir à la philosophie est un choix assumé car pensé comme étant à la fois pertinent et intéressant pour lire « autrement » notre sujet de thèse mais aussi proposé ici comme une invitation à l'interdisciplinarité pour permettre un usage renouvelé d'auteurs classiques de la sociologie tels que Latour, Bourdieu ou d'autres.

De plus, nous avons pu voir grâce au détour par l'analogie philosophique que la sociabilité dans la recherche SHS se joue à plusieurs niveaux (entre collègues, entre le directeur de thèse et ses doctorants, entre les chercheurs experts et les citoyens inexpérimentés mais porteurs de potentialités que la recherche se doit de révéler) mais aussi qu'elle se joue sur le registre des images : c'est-à-dire de la monstration ou non ; du voilement-dévoilement des intérêts, des volontés et aussi des sentiments ou préjugés (imaginaires ou réels) éprouvés par chacun lors des réunions d'équipe, pour ne citer que ce contexte particulier. Par l'exercice de l'oral, tout chercheur, quelque soit son statut, se place sur une scène de théâtre dans laquelle nous avons tous (en tant que membre de ce groupe socioprofessionnel) un rôle à jouer pour se conformer à la norme implicitement en vigueur et être « performatif », c'est-à-dire « adéquat » aux attentes comportementales, discursives et sociales de ce haut lieu de la sociabilité qu'est le laboratoire de recherche.

4. Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu toutes les personnes qui ont contribué à la mise en place de cette manifestation. Ensuite toute l'équipe de mon laboratoire, et en particulier mon directeur de thèse M. Winkin. Je remercie également la Région Rhône-Alpes pour son soutien financier. Enfin je remercie chaleureusement les personnes ici présentes qui ont eu la gentillesse de m'écouter.

Bibliographie

- Aubert, N. (2004, novembre). Que sommes-nous devenus ? Paris, France : *Revue des Sciences Humaines* 154.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*. Paris, France : PUF.
- Combes, M. (1999). *Simondon, individu et collectivité : pour une philosophie du transindividuel*. Paris, France : PUF.
- Houdart, S. (2008). *La cour des miracles : Ethnologie d'un laboratoire japonais*. Paris, France : CNRS.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris, France : PUF.
- Josso, M.-C. (2000). *La formation au cœur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*. Paris, France : L'Harmattan.
- Kaufmann, J.-P. (1992). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Nathan.
- Lalande, A. (2002). *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*. Paris, France : PUF.
- Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur regard d'un anthropologue*. Paris, France : INRA.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation, à la lumière des notions de forme et d'information*, Parties I-IV. Paris, France : Millon.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris, France : De Boeck.

Sitographie

<http://ehvi.ens-lyon.fr/>

<http://www.universite-lyon.fr/doctorat/>

Posters			
Claire Caboche	2 millions de jeunes en danger, quelle image pour la société ?	ECP Lyon 2	Page 85
Zubidah Hala	Type de structuration et classe sociale dans les familles syriennes	CRPPC Lyon 2	Page 89
Nicoleta Petroiu	Implantation des nouvelles méthodes et techniques dans l'apprentissage des enfants sourds et malentendants	GRePS Lyon 2	Page 93
Frédéric Aubrun	Crise(s), publicité et consommation : l'émergence de nouveaux modèles	ELICO Lyon 2	Page 97

2 millions de jeunes en danger, quelle image pour la société ?

Claire Bernot-Caboche

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Aujourd'hui, la jeunesse cumule les handicaps, certains jeunes sont démissionnés de la vie avant de pouvoir entrer dans leur vie d'adulte. Mon travail cherche à établir une vision objective des situations d'exclusion d'un nombre malheureusement non négligeable de 16-25 ans dans notre société, et – à partir de mes engagements citoyens – à proposer sur cette base des pistes de solutions envisageables.

Mots clés : jeunesse, éducation, formation, loi symbolique, accompagnement, coordination des politiques

Abstract : Two million teenagers in danger, which image for society ?

Today, the teenagers cumulate the handicaps, some of them are resigned of the life before being able to enter their adulthood. My work aims to establish an objective vision of the situations of exclusion of, unfortunately, a significant number of 16-25 years old persons in our society, and – from my commitments as a citizen – to propose on this basis, some tracks of possible solutions.

Keywords : youth, education, training, symbolic law, guidance, policy coordination

Pour citer ce poster :

Bernot-Caboche C. (2012). 2 millions de jeunes en danger, quelle image pour la société ? *Inter Pares*, 2, 85-88.
Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : Claire.Caboche@univ-lyon2.fr, <http://la.jeunesse.invisible.overblog.com/>

2 millions de jeunes en danger, quelle image pour la société ?



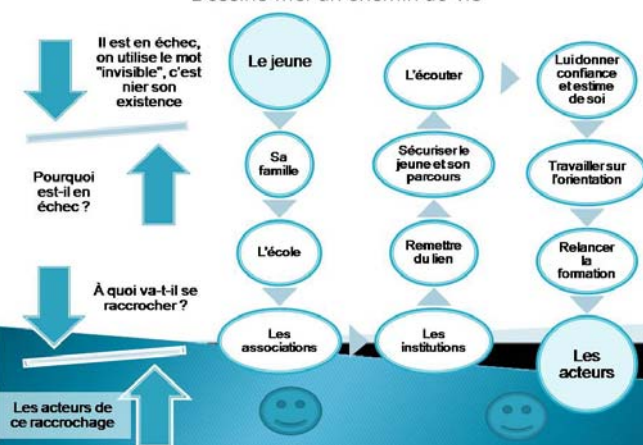
Une thèse sur la jeunesse "invisible" les 16 à 25 ans sans solution

Claire Bernot-Caboche
sous la direction de Philippe Meirieu
Université Lyon2, école doctorale EPIC, laboratoire ECP
avec le Centre Henri Aigueperse de l'UNSA Éducation

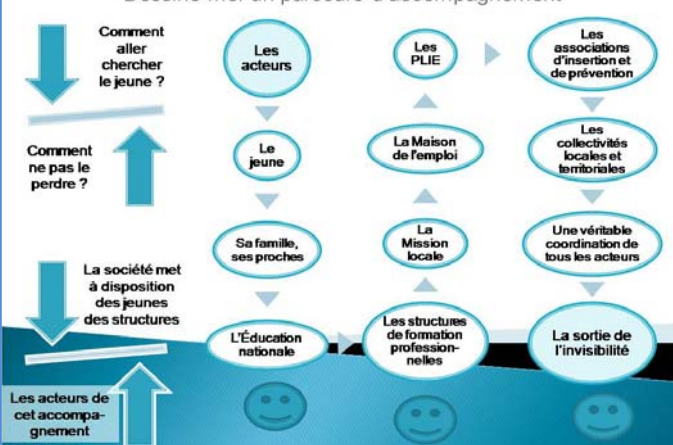


une École doctorale – une Université – un PRES

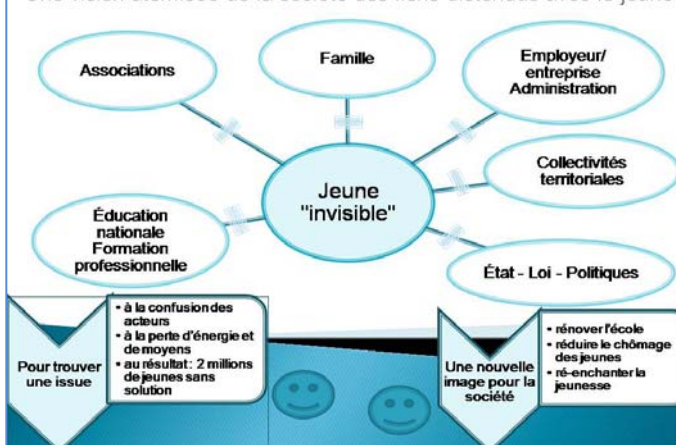
Dessine-moi un chemin de vie



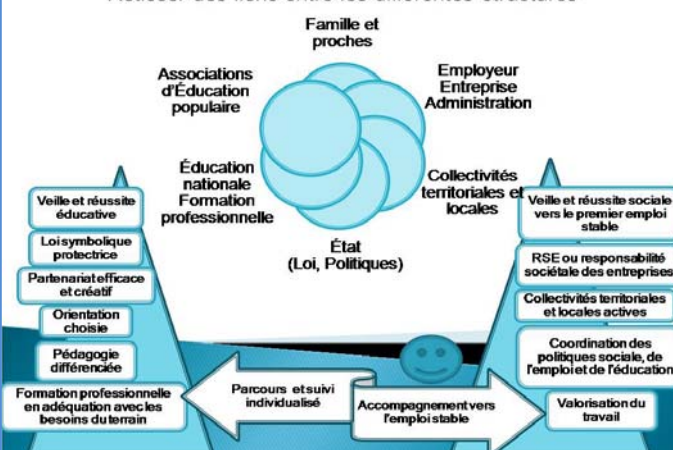
Dessine-moi un parcours d'accompagnement



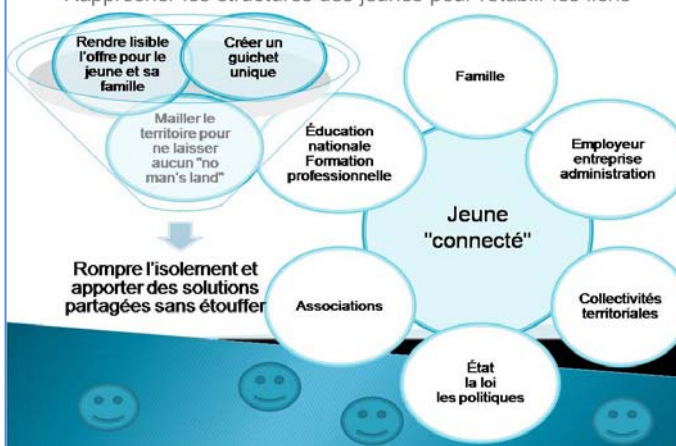
Une vision atomisée de la société des liens distendus avec le jeune



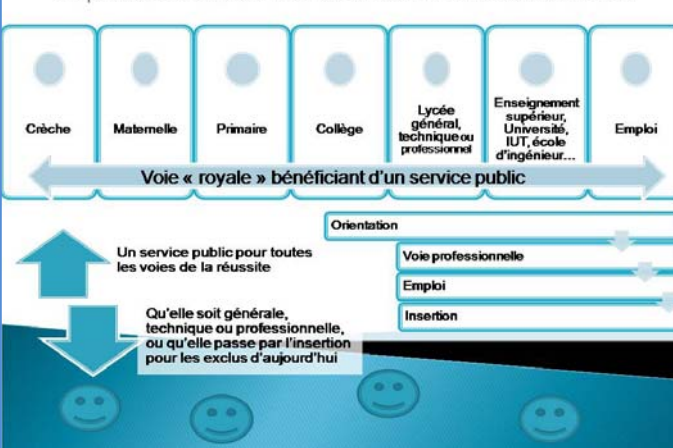
Retisser des liens entre les différentes structures



Rapprocher les structures des jeunes pour rétablir les liens



Un parcours d'éducation et de formation sans discrimination



2 millions de jeunes en danger, quelle image pour la société ?

Claire Bernot-Caboche

Une insertion professionnelle aléatoire et chaotique, dans une société en pleine mutation

Dans un pays où abondance et dénuement se côtoient, comment redonner une place à la jeunesse et un sens à la vie ? Dans son texte *Petite Poucette*, Michel Serres (2012) réclame l'indulgence pour la génération mutante, ces jeunes obligés de tout réinventer dans une société bouleversée par les nouvelles technologies. Une nouvelle civilisation est en marche, il y a nécessité à réformer l'éducation et l'emploi pour ne laisser personne sur le bord du chemin.

La publication des statistiques de la DEPP¹ concernant le nombre de jeunes sortants chaque année du système scolaire sans qualification et sans accompagnement² a conforté mon choix de centrer mes travaux de thèse sur cette population des 16-25 ans en déserrance.

Mon expérience professionnelle, politique et associative, m'a apporté la matière première pour démarrer cette recherche. Mais cela ne suffisait pas, il fallait, à la fois prendre de la distance (objectiver), et aller à la rencontre des jeunes, des structures ayant pour vocation de répondre aux besoins de la jeunesse, et des différents corps de l'éducation nationale au niveau du collège (car le décrochage y est important). J'en ai retiré une connaissance plus approfondie du public concerné et de ses problématiques. Ce qui a permis de construire un scénario pour changer l'image de la société vis-à-vis de la jeunesse. C'est ce scénario que je propose dans ce poster.

Un parcours d'accompagnement pour trouver son chemin de vie

Je pars du constat que tous les jeunes ont besoin d'être accompagnés vers la réussite éducative. Certains le seront par les parents disponibles et « capables », d'autres auront besoin d'un accompagnement social, d'autres d'un accompagnement

éducatif. Tous auront besoin d'une plus grande lisibilité de l'offre.

Je propose de suivre un chemin de vie et un parcours d'accompagnement pour comprendre et trouver la juste articulation entre l'auto-détermination d'un jeune sur ses choix de vie et les moyens d'accompagnement que la société va mettre à sa disposition.

Le chemin de vie débute pour le jeune dans sa famille. Son éducation se poursuit à l'école. Les associations qu'il fréquente, vont la compléter. Les institutions, au travers de leurs politiques, influencent ce chemin. Elles peuvent remettre du lien et sécuriser le jeune et son parcours, à condition que les acteurs soient à l'écoute de ses difficultés. Ainsi la confiance peut se réinstaller, le chemin de la réussite se dessiner et enfin l'estime de soi émerger. Alors seulement, un travail sur l'orientation pourra être engagé et des actions de formation, favorisant l'accès à l'emploi donc à l'autonomie, pourront être relancées.

L'enjeu sociétal est immense, celui de donner un avenir à l'ensemble de la jeunesse. L'Éducation nationale et ses partenaires ont un rôle essentiel à jouer et ne doivent pas oublier les principales conditions de la réussite. Les projets éducatifs, construits avec et autour du jeune, nécessitent des temps de coordination et d'évaluation internes et externes.

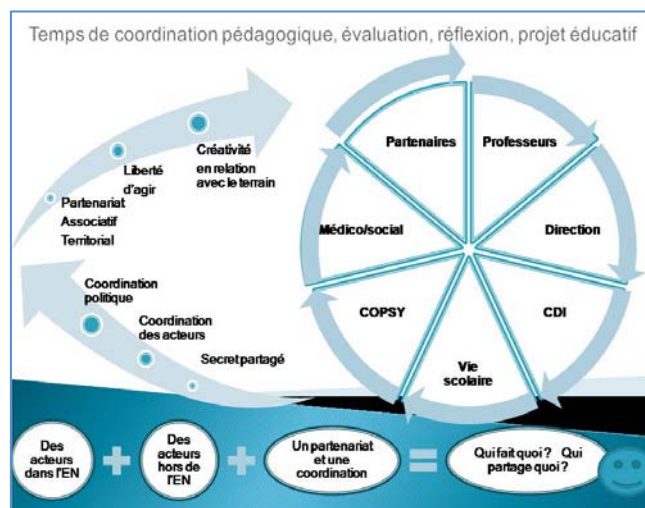


Figure 1 : Une Education nationale ouverte sur la société

Devant la multiplicité des chemins de vie, le parcours d'accompagnement des jeunes doit permettre une grande individualisation. Pour se faire, la société doit mettre, à disposition des jeunes, presque autant de dispositifs que de problématiques, que nous pourrions qualifier de formation modulaire (UNSA, 2012).

¹ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'éducation nationale

² 180 000 en 2012 et combien en tout à ce jour ?

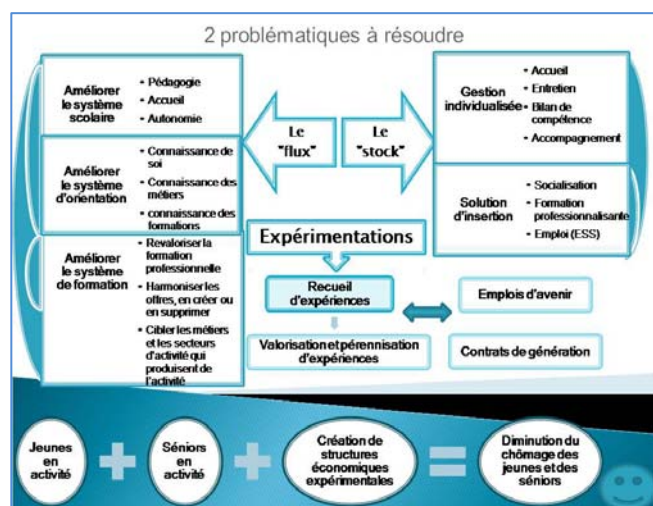


Figure 2 : Deux problèmes, arrêter l'hémorragie et gérer le « stock » des jeunes « invisibles »

Pour résoudre ces deux problèmes, il faut pouvoir notamment répondre à plusieurs questions de manière préventive et « curative » :

- Comment ne plus perdre de jeunes ? La veille et la réussite éducative y concourent en coordonnant tous les acteurs ;

- Comment aller chercher les jeunes en difficulté sur le terrain après 16 ans, âge de l'obligation scolaire ? La prévention spécialisée avec ses éducateurs de rue y participe ;

- Et enfin comment redonner de l'espace aux jeunes dans la sphère de l'emploi ? Les nouveaux emplois aidés tels les Emplois d'avenir et les Contrats de génération y contribuent pour une large part.

Changer la vision atomisée de la société

La confusion des acteurs provoque une perte d'énergie et de moyens. Les jeunes « décrocheurs », ou déjà « invisibles », perdent l'envie d'agir et s'isolent progressivement. L'exclusion n'est pas une maladie, c'est une situation pathogène. Là où nous avons de la société actuelle une vision atomisée – les liens sont distendus avec les jeunes – l'Etat a proposé, pendant 10 ans, des lois sans vision globale, « excluantes ». Edith Tartar Goddet (psychologue clinicienne et psycho-sociologue) fait référence à la loi symbolique, protectrice de l'apprenant, et complémentaire de la loi organique. Ce sont tous les professionnels qui sont les garants de l'apprentissage de la loi.

Une politique de la jeunesse doit permettre de retisser du lien entre les différentes structures et les

rapprocher du jeune pour le protéger pendant la phase de construction de sa vie d'adulte, du micro au macro : familles, associations jeunesse et sport, éducation nationale, formation professionnelle..., employeurs privé/public, collectivités locales et territoriales, et enfin avec l'État. Il est alors important de travailler sur un parcours et un suivi individualisé, mais également sur l'accompagnement de la formation initiale au premier emploi stable.

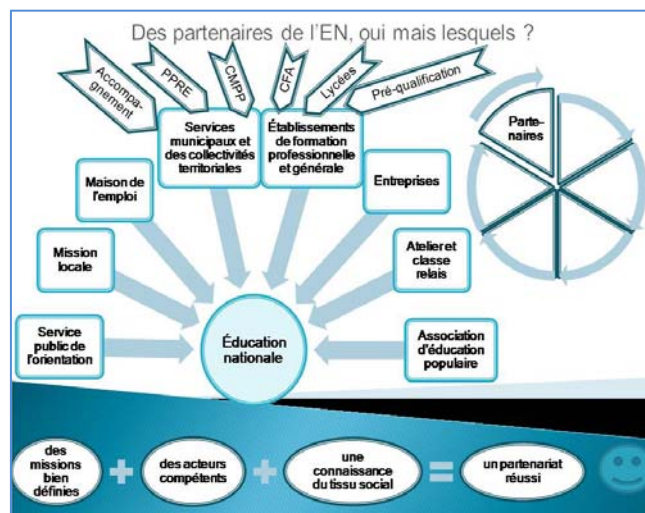


Figure 3 : Le partenariat ne s'invente pas, il se construit

L'école doit s'ouvrir sur la société et travailler avec les partenaires extérieurs. Cela ne se fera pas sans une coordination des acteurs à un premier niveau, et des politiques à un deuxième niveau.

Le gage de la réussite éducative de tous les jeunes, est de penser le parcours d'éducation sans discrimination, en offrant un véritable service public pour toutes les voies de la réussite, qu'elle soit générale, technique ou professionnelle, ou qu'elle passe par l'insertion pour les exclus d'aujourd'hui avec, en filigrane, l'orientation pour un égal accès à l'autonomie et à l'emploi des jeunes.

Bibliographie - Sitographie

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Éd. Le Pommier.

UNSA Éducation, (août 2012). *Pour une société éducatrice, refondons l'École*. Récupéré le 21 avril 2013 de <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/contributions-des-membres-de-la-concertation/contribution-de-lunsa/>

<http://www.education.gouv.fr/cid3013/catalogue-des-publications.html>

Type de structuration et classe sociale dans les familles syriennes

Hala Zubidah

Laboratoire CRPPC - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Cette recherche se situe dans une perspective d'analyser les types de structuration des familles en Syrie. Trois styles éducatifs familiaux ont été identifiés dans la société syrienne, ainsi les pratiques éducatives des parents ont été analysées. La recherche a été élaborée à partir d'un recueil de données construites par un questionnaire. Les résultats forment une base fondamentale pour comprendre les pratiques éducatives des familles syriennes, leurs attitudes et leurs valeurs éducatives. Ainsi, cette étude apporte des nouveaux résultats sur le processus éducatif des familles syriennes.

Mots clés : structuration des familles, style éducatif, processus éducatif, pratique éducative

Abstract : Type of structure and social class in Syrian families

This research has a perspective to analyze the type of family structures in Syria. Three family educational styles have been identified in Syrian society and the parents' educational practices were analyzed. The research was developed from a collection of data constructed by a questionnaire. The results form a fundamental basis for understanding the educational practices of Syrian families, their attitudes and their educational values. Thus, this study provides new results on the educational processes of Syrian families.

Keywords : family structures, educational style, educational process, educational practice.

Pour citer ce poster :

Zubidah H. (2012). Type de structuration et classe sociale dans les familles syriennes. *Inter Pares*, 2, 89-92.

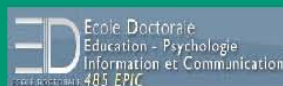
Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : hala.zubidah@univ-lyon2.fr



Les doctoriales 2012

Lyon, 15-16 juin 2012



Type de structuration et classe sociale dans les familles syriennes

Hala Zubidah

Directrice de la thèse : Pr. Marie Anaout

Ecole Doctorale 485 EPIC (Education - Psychologie - Information et Communication), Université Lumière Lyon 2, 86, rue Pasteur, 69365, Lyon cedex 07, France
E-mail : hala.zubidah@univ-lyon2.fr

Introduction

- En science de l'éducation, des recherches ont été réalisées sur :
 - La famille et son rôle dans l'éducation
 - Comprendre l'action éducative de la famille
 - L'étude de l'environnement familial et de son influence sur les attitudes éducatives
 - Variables liées d'une part au milieu familial, aux pratiques parentales d'éducation, et d'autre part au milieu social.
- Récemment, des études sur les relations intra-familiales se sont portées sur :
 - Les stratégies éducatives des familles, sur les rapports entre conjugalité et parentalité ou sur les relations fraternelles (Boutin et Durning, 1994; Durrant, 2000).
 - Des études sur l'environnement familial et son rôle dans le développement de l'enfant (Allès-Jardel, 1997).
 - Pour eux, le développement de l'enfant est le résultat d'une multitude d'interactions avec l'environnement dont il fait partie.

Problématique et objectifs de recherche

- Etude des activités éducatives intra-familiales (familles-enfants).
- Analyse des éventuelles particularités et spécificités du cadre de l'éducation familiale en Syrie.
- Dégager des structures familiales spécifiques à la société syrienne.
- Etude des particularités des structures familiales et des fonctionnements familiaux en Syrie.
- Détermination les valeurs éducatives au sein des familles
- Etude des types de fonctionnement socio-éducatifs qui entrent en jeu dans l'éducation familiale et le système éducatif des parents
- Analyse de la relation entre le type de structuration familiale et l'environnement familial des familles syriennes.

Méthode

Enquêtes par questionnaire

- Le questionnaire construit pour notre recherche se compose de 28 items : adapté pour notre domaine de recherche et destiné aux parents syriens.
- Dix de ces 28 items avaient pour but de découvrir les facteurs distaux de l'environnement des familles inspirés de QEF (Ternisse *et al.*, 1998) :
 - Profession, Niveau d'études des parents, Nombre d'enfants, etc...
- Ces variables distales permettent de stratifier les populations dans la société syrienne.
- A partir de ces variables distales, nous avons pu dégager trois niveaux socioculturels : haut NSCh, moyen NSCm et bas NSCb.
- Les seize items suivants avaient pour objectif de découvrir les variables proximales qui touchent directement la relation parent-enfant :
 - Attitudes, Comportements, Pratiques éducatives.
- Ce questionnaire de Lautrey (1980) comporte des items qui permettent de déterminer le degré de structuration des pratiques éducatives : faible, souple ou rigide.

- Donc, ces items peuvent nous aider à trouver trois types de structuration des familles :
 - Type de structuration : faible, souple et rigide
- Ces trois types de structuration ont été reliés avec les trois niveaux NSC.
- Deux derniers items posés aux familles syriennes à la fin du questionnaire qui nous permettent :
 - Une étude des valeurs éducatives en fonction de la classe sociale et du type de structuration
 - Une étude des centres d'intérêts des familles syriennes.
- Elles peuvent aussi nous montrer :
 - Les points de différences dans l'éducation familiale pour les filles et les garçons
 - Les choix d'activités préférées des parents selon le sexe de l'enfant

Echantillon

- Pour appliquer le questionnaire :
 - Elèves de 3 écoles appartenant à trois quartiers dans trois zones différentes de la ville d'Alep en Syrie dans une école privée et deux écoles publiques.
 - Tranche d'âge d'étude (enfants de 6 à 12 ans).
 - Sur près de 1000 questionnaires distribués, 729 ont été correctement remplis.

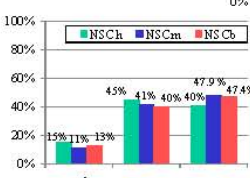
Résultats

Traitement des données

- Pour le questionnaire :
 - Réponse à chaque question codée 1, 2 ou 3 selon le cas choisi, correspondant à un type de structuration faible, souple ou rigide.
 - Pour chaque question, nous avons analysé :
 - Le nombre de familles selon les catégories social.
 - La répartition des réponses faible, souple et rigide pour chaque NSC.
 - Objectif : vérification de la corrélation entre les catégories NSC et les nombre de réponses (n_1 , n_2 , et n_3)
 - Exemple : *Question 11. Comment faites-vous quand vous lui achetez des vêtements ?*
 1. [1] La plupart du temps, vous lui laissez choisir ce qu'il veut.
 2. [3] En général, c'est vous qui choisissez pour lui.
 3. [2] Vous discutez avec lui de ses choix, mais c'est finalement vous qui décidez.
 - Traitement quantitatif et analyse statistique avec le logiciel (EXCEL) :
 - Application du Khi 2 et du test de Fisher.
- Le tableau représente le résultat de l'analyse de questionnaire (item par item)
- Nous observons le type de structuration des familles syriennes selon leurs niveaux socioculturels

NSC	N	Réponses 1 n_1	Réponses 2 n_2	Réponses 3 n_3	Total
NSCh	272	643	1950	1759	4352
NSCm	210	362	1386	1612	3360
NSCb	247	508	1573	1871	3952
Total	729	1513	4909	5242	11664

- Pour les familles syriennes de NSCh : Structuration **souple** (45%). Pour les familles syriennes de NSCm et NSCb : Structuration **rigide** (47.9% et 47.4%).



- Nous avons analysé la répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_1 , n_2 et n_3) selon le sexe de l'enfant.
- Nous avons étudié la relation entre les niveaux socioculturels et les types de structuration en fonction du sexe d'enfant.
- Type de structuration **indépendant du sexe de l'enfant**

Tableau 2. Nombre de réponses selon les choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC

		Les qualités souhaitées (NSCh)										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 ^{ère} choix	146	23	9	26	12	3	2	7	0	11	32	
2 ^{ème} choix	36	62	10	47	49	6	18	12	1	22	8	
3 ^{ème} choix	13	28	12	69	51	1	10	17	4	37	29	
		Les qualités souhaitées (NSCm)										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 ^{ère} choix	133	34	9	4	9	0	0	0	0	3	18	
2 ^{ème} choix	13	69	12	32	54	0	9	0	0	15	6	
3 ^{ème} choix	15	12	9	21	33	0	18	9	6	21	46	
		Les qualités souhaitées (NSCb)										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 ^{ère} choix	117	39	15	19	36	3	0	3	3	3	9	
2 ^{ème} choix	21	78	18	39	48	3	12	3	4	15	6	
3 ^{ème} choix	6	18	15	18	57	6	3	0	9	31	84	

- Les familles dans trois niveaux socioculturels NSC préfèrent choisir en général les qualités suivantes :
Politesse, Propreté, Bien travailler à l'école, Respect, Obéissance

Conclusion et perspectives

- Construction d'un questionnaire adapté à notre pays, la Syrie inspirés de :
 - QEF de Ternisse *et al.* 1998
 - Questionnaire de Lautrey 1980
- Application du questionnaire sur 729 familles syriennes à Alep en Syrie
- Adaptation des guides d'entretien pour valider les résultats recueillis par le questionnaire
 - Guide d'entretien de Lautrey
 - 70 situations de la vie quotidienne des familles syriennes, 65 entretiens réalisés
- Identification des types de structuration des familles syriennes
- Identification des variables liées aux types de structuration
- Analyse approfondie des valeurs éducatives des familles syriennes
- Perspectives : analyse approfondie des données d'entretien afin de définir le système de valeurs des familles syriennes et leurs conditions de vie

References bibliographiques

- Anaut, M. (2005). *Soigner la famille*. Collection Sociétales. Paris, Armand Colin.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1992). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préscolaires*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Lautrey, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris Presses, Universitaires de France.
- Palacio-Quintán, E., Bouchard, J.-M. et Ternisse, B., éditeurs (2004). *Questions d'éducation familiale*. Montréal, Québec, les éditions Logiques, 596 pages.
- Ternisse, B. et Larose, F. (1999). *Le questionnaire sur l'environnement familial (QEF)*, St-Sauveur, Québec, les éditions du Ponant, 2^e édition révisée, 77 pages.
- Palacio-Quintán, E. et Ternisse, B. (1997). *L'environnement familial et le développement de l'enfant d'âge préscolaire*. La Revue internationale de l'éducation familiale, Recherches et interventions, 1 (1), 71-82.

Type de structuration et classe sociale dans les familles syriennes

Hala Zubidah

Les parents d'une famille ne vivent pas les mêmes expériences, selon la nature de leur travail, leur place dans la société, leurs revenus, leur niveau d'études et leurs conditions de vie. Ces caractéristiques peuvent définir l'appartenance à un même groupe social. Les différents groupes peuvent être distingués en fonction de ces caractéristiques constituant des classes sociales. Trois indicateurs sont largement utilisés par les chercheurs dans l'éducation familiale : ce sont la profession, les caractéristiques du logement rapportées au nombre de personnes qui l'occupent et le niveau d'études. Les pratiques éducatives familiales s'organisent selon des types de structuration de l'environnement familial, ce qui peut permettre de distinguer trois styles éducatifs familiaux en fonction de leur structuration : type de structuration faible, type de structuration souple et type de structuration rigide. La problématique de cette étude est donc d'étudier et de comparer les particularités des structures familiales et des fonctionnements familiaux, en Syrie et en France.

Les trois indicateurs de la classe sociale apparaissent si étroitement liés qu'il n'y aurait pas grand sens à étudier ce que deviendrait l'association de l'un d'entre eux au type de structuration. L'analyse de leurs relations au type de structuration incite à les combiner en un indice unique susceptible de les résumer par un niveau socioculturel global. Dans le cadre de cette recherche, trois niveaux socioculturels (NSC) ont été définis : le niveau socioculturel haut NSC_h, le niveau socioculturel moyen NSC_m et le niveau socioculturel bas NSC_b. D'ailleurs, le type de structuration de l'environnement familial sera mis en relation avec ces trois niveaux de classe sociale.

Nous avons réalisé un questionnaire destiné à 729 familles syriennes. Ce questionnaire se constitue de 28 items. L'objectif de ce questionnaire était de découvrir les types de structuration des familles syriennes en fonction l'environnement familial. Dix de ces 28 items avaient pour but de découvrir les variables distales de l'environnement des familles comme la profession et le niveau d'études des parents, le nombre d'enfants, la mobilité des familles, etc. Ces variables distales influencent indirectement la relation parents-enfant et elles permettent de stratifier les populations dans la société syrienne. A partir de ces variables distales nous avons pu dégager trois niveaux socioculturels. Les seize items suivants avaient pour

objectif de découvrir les variables proximales qui touchent directement la relation parent-enfant, donc essentiellement les attitudes, les comportements et pratiques éducatives. Donc, ces items nous ont aidés à trouver trois types de structuration des familles : faible, souple et rigide. Ces trois types de structuration ont été reliés directement avec les trois niveaux socioculturels des familles. Le type de structuration qui caractérise une famille peut être défini par l'importance relative de chacune des trois réponses dans les 16 items. De la même façon, le type de structuration qui caractérise un groupe social peut être évalué en calculant, au sein du groupe, le pourcentage de réponses par rapport à l'ensemble de réponses données. Ensuite, les différents groupes peuvent être comparés entre eux selon ces données. Les deux derniers items restants ont été utilisés pour évaluer les valeurs éducatives des parents chez les familles syriennes.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons essayé de dégager des structures familiales spécifiques à la Syrie. Les types de fonctionnement socio-éducatifs qui entrent en jeu dans l'éducation familiale et les formes de transmissions éducatives des parents ont été analysés. Nous avons pris en considération des dimensions multiples : historiques, culturelles, sociales, ainsi que les types de fonctionnement socio-éducatifs et psychologiques qui entrent en jeu dans l'éducation familiale et les formes de transmission éducative. L'approche éducative des familles et les typologies familiales sont des domaines peu explorés, ils sont en émergence et constituent une approche originale dans la société syrienne.

Bibliographie

- Anaut, M. (2005). *Soigner la famille. Collection Sociétales*. Paris, France : Armand Colin.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1992). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neuchâtel et Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Lautrey, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, France : PUF.
- Larose, F., Terrisse, B. et Grenon, V. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et de premier cycle de l'enseignement primaire: l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP). *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherches et interventions*, 4(2), 103-127.

Palacio-Quintin, E., Bouchard, J.-M. et Terrisse, B. (dir.) (2004). *Questions d'éducation familiale*. Montréal, Canada : Éd. Logiques.

Terrisse, B. et Larose, F. (1999). *Le questionnaire sur l'environnement familial* (QEF). St-Sauveur, Québec, Éd. du Ponant.

Palacio-Quintin, E. et Terrisse, B. (1997). L'environnement familial et le développement de l'enfant d'âge préscolaire. *La Revue internationale de l'éducation familiale, Recherches et interventions*, 1(1), 71-82.

Implantation des nouvelles méthodes et techniques dans l'apprentissage des enfants sourds et malentendants

Nicoleta Petroiu

Laboratoire SIS - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Le but de ce projet de recherche est de trouver des façons d'améliorer le processus d'apprentissage des personnes malentendantes et sourdes à l'aide de tablettes tactiles (iPad) et d'améliorer la qualité de vie des élèves malentendants. On ne cherche pas à changer la méthodologie actuelle, notre but est de créer de la valeur ajoutée dans le cadre d'apprentissage actuel à travers des techniques innovantes. On cherche à :

- (1) introduire des nouvelles méthodes et techniques d'apprentissage basées sur les nouvelles technologies d'utilisation très intuitive (surtout les tablettes tactiles comme les iPad) ;
- (2) étudier et concevoir de telles méthodes en s'appuyant sur les tablettes tactiles ;
- (3) mettre en place une telle méthode et en suivre l'impact sur des élèves malentendants.

Mots clés : handicap auditif - nouvelles technologies - TIC (technologies de l'information et de la communication) - apprentissage des sourds et malentendants

Abstract : The introduction of new methods and techniques in deaf and hard of hearing children's learning process.

The purpose of this research project is to find ways to improve the learning process of deaf and hard of hearing people using touch tablets (iPad) and improve the quality of life of deaf children. We do not try to change the current methodology, our goal is to create added value in the context of current learning through innovative techniques. We try to :

- (1) introduce new methods and learning techniques based on new technologies very intuitive to use (especially the iPad as touch pads) ;
- (2) study and devise such methods relying on touch pads ;
- (3) develop such a method and monitor the impact on deaf children.

Keywords : hearing disability, emerging technologies, ICT (Information and communication technologies), deaf children learning

Pour citer ce poster :

Petroiu N. (2012). *Implantation des nouvelles méthodes et techniques dans l'apprentissage des enfants sourds et malentendants*, *Inter Pares*, 2, 93-96. Récupéré du site de la revue :

http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : nicoleta.petroiu@gmail.com

IMPLANTATION DES NOUVELLES METHODES ET TECHNIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS SOURDS ET MALENTENDANTS

Nicoleta PETROIU, Doctorante (1ère année) en Psychologie de la Santé, Ecole doctorale EPIC, Université Lyon 2, (nicoleta.petroiu@gmail.com), sous la direction de
Pr. Serge PORTALIER, Responsable de l'équipe Perception, Cognition, Handicap au sein du Laboratoire de Psychologie de la Santé et du Développement



CONTEXTE

La population sourde et malentendante représente en France 5 millions de personnes. Sur l'ensemble de cette population le pourcentage de sourds illettrés est de 80 %. Les statistiques montrent aussi que l'échec scolaire des sourds est massif, affectant plus de 95% des élèves.

Pour les personnes sourdes, le processus d'apprentissage est plus lent et difficile à réaliser. Par exemple, l'apprentissage de la langue écrite pose des problèmes, en particulier lorsque l'écrit véhicule des notions fortement liées à la dimension orale de la langue, dimension qu'ils ne peuvent ni appréhender, ni manipuler. Beaucoup de sourds ne s'approprient donc pas l'écrit et la lecture, malgré des années d'apprentissage scolaire. Ils sont bloqués au niveau de la communication, de l'information et de la formation dans leur vie quotidienne. Les lacunes en français les mettent en situation d'échec.

Il y a des moyens d'aide à l'apprentissage des enfants sourds et malentendants; ce sont les moyens qu'offrent les Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (TICE). Les sourds étant très sensibles au visuel et au gestuel, il semble intéressant d'exploiter la dimension figurative des systèmes informatiques et d'imaginer des logiciels éducatifs ainsi que des outils de travail très intuitifs (interactions tactiles avec supports multimédia).

Jusqu'à présent, il y a des approches théoriques et pratiques qui adaptent les technologies de l'information pour les sourds et les malentendants comme les projets ELSA(1996), Mano (2002), Vidéographix (2008), Clé-à-main, etc. Mais il n'y a pas encore d'approches ou de méthodes centrées sur l'utilisation des nouveaux supports comme les tablettes tactiles. Ce serait justement ces outils qui mettraient en valeur la dimension visuelle de l'information dans un cadre d'interaction homme-machine très intuitif.

1 seul élève sourd ou malentendant sur 20 réussit ses études⁽¹⁾



Le niveau en lecture et en écriture des étudiants sourds âgés de 20 ans est en moyenne celui d'enfants bien-entendants âgés de 12 ans⁽²⁾



PROBLEMATIQUE

La question est de savoir si l'introduction des nouvelles méthodes et techniques d'apprentissage basées sur des technologies récentes (tablettes tactiles) pourrait améliorer le processus d'apprentissage des enfants sourds ou malentendants?

Les statistiques actuelles concernant les sourds sont alarmantes. Nous allons tenter de trouver une solution pour les faire progresser au niveau scolaire, mais aussi dans leur vie quotidienne. Les tablettes tactiles semblent être la solution parfaite parce qu'elles sont très intuitives facilitant la prise en main même pour un enfant sourd.



HYPOTHESE DE TRAVAIL

Notre supposition est que les nouvelles technologies informatiques et les outils tactiles (tablettes type iPad) influenceraient positivement le processus d'apprentissage des enfants sourds et malentendants.



ATTENTE DES RESULTATS

Observer un progrès au niveau de l'apprentissage des enfants malentendants suite à l'utilisation des tablettes tactiles; dans notre cas, la médiation par les nouvelles technologies devrait renforcer les potentialités cognitives des enfants sourds et malentendants. Ce progrès peut être soit quantitatif (plus d'information apprise), qualitatif (sédimentation de l'information) ou bien juste un booster des processus cognitifs des enfants.



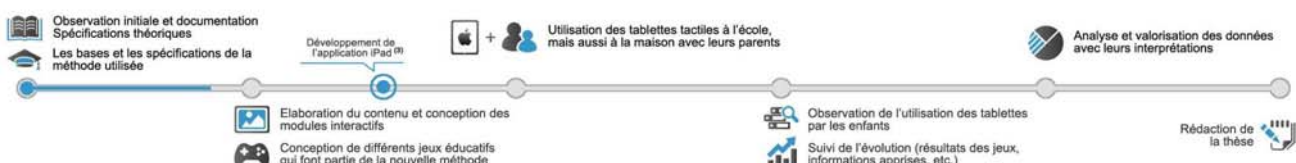
METHODOLOGIE

Après plusieurs mois d'observation des enfants sourds et de définition de leurs besoins, on va créer un environnement virtuel (avec des modules interactifs comme des exercices, jeux éducatifs, etc) sur les tablettes tactiles. Le développement de cette application sera assuré par nos partenaires de recherche, l'entreprise iNovAction Services (entreprise spécialisée dans les applications mobiles, labellisée CIR et JEI).

Après la création de l'outil un pré-test sera réalisé avec les enfants sourds. Chaque membre de l'échantillon aura sa propre tablette tactile et il l'utilisera comme outil d'apprentissage à travers le contenu qu'on aura mis en place. Notre public cible est composé des enfants sourds et malentendants en cours d'apprentissage, d'acquisition de la lecture ou l'écriture. Après cette première évaluation, on va analyser les réponses des enfants et on va essayer d'améliorer notre outil et de le préparer pour l'étape suivante.

Après avoir affiné l'outil et la modification du logiciel, on testera de nouveau les enfants sourds et malentendants. Cette fois-ci, ils utiliseront notre logiciel pour plusieurs mois à l'école, mais aussi chez eux, pendant leur temps libre. En plus nous allons faire des observations croisées (on soumet 1/2 des élèves d'une classe à notre méthode et après on évalue l'évolution de leur compétences par rapport à l'autre moitié) pour étalonner l'évolution des participants.

Il s'agit de l'étape la plus importante parce qu'elle dévoile les résultats de notre expérimentation. Après une période d'observation, on peut constater s'il s'agit (ou non) d'un progrès au niveau de l'apprentissage de l'élève sourd. De plus les données recueillies nous permettront d'affiner l'interprétation de ces évolutions sur plusieurs axes d'analyse dans le but d'identifier la plus value de notre projet.



(1) C. Cuxac dans "Accès au français écrit et éducation bilingue de l'enfant sourd", texte de l'intervention, lors du colloque ACFOS II - Surdité et accès à la langue écrite, novembre 1998.

(2) Paul PV, Jackson DW. "Toward a psychology of deafness: theoretical and empirical perspectives" Boston MA: Allyn & Bacon; 1993

(3) Le développement de l'application est à la charge de notre partenaire technique iNovAction Services (www.inovaction.fr), entreprise sp cialis e dans le développement d'applications mobiles, labellis e CIR et JEI.

Implantation des nouvelles méthodes et techniques dans l'apprentissage des enfants sourds et malentendants.

Petroiu Nicoleta

La population sourde et malentendante représente en France 5 millions de personnes. Sur l'ensemble de cette population le pourcentage de sourds illettrés est de 80 %. Les statistiques montrent aussi que l'échec scolaire des sourds est massif, affectant plus de 95% des élèves.

Pour les personnes sourdes, le processus d'apprentissage est plus lent et difficile à réaliser. Par exemple, l'apprentissage de la langue écrite pose des problèmes, en particulier lorsque l'écrit véhicule des notions fortement liées à la dimension orale de la langue, dimension qu'ils ne peuvent ni appréhender, ni manipuler. Beaucoup de sourds ne s'approprient donc pas l'écrit et la lecture, malgré des années d'apprentissage scolaire. Ils sont bloqués au niveau de la communication, de l'information et de la formation dans leur vie quotidienne. Les lacunes en français les mettent en situation d'échec.

Jusqu'à présent, il y a des approches théoriques et pratiques qui adaptent les technologies de l'information pour les sourds et les malentendants comme les projets ELSA(1996), Mano (2002), Vidéographix (2008), Clé-à-main, etc. Mais il n'y a pas encore d'approches ou de méthodes centrées sur l'utilisation des nouveaux supports comme les tablettes tactiles. Ce serait justement ces outils qui mettraient en valeur la dimension visuelle de l'information dans un cadre d'interaction homme-machine très intuitif.

Cette recherche part de 2 constats importants :

- 1 seul élève sourd ou malentendant sur 20 réussit ses études.

- Le niveau en lecture et en écriture des étudiants sourds âgés de 20 ans est en moyenne celui d'enfants bien-entendants âgés de 12 ans.

1. Problématique

La question est de savoir si l'introduction des nouvelles méthodes et techniques d'apprentissage

basées sur des technologies récentes (tablettes tactiles) pourrait améliorer les processus d'apprentissage des enfants sourds ou malentendants?

Les statistiques actuelles concernant les sourds sont alarmantes. Nous allons tenter de trouver une solution pour les faire progresser au niveau scolaire, mais aussi dans leur vie quotidienne. Les tablettes tactiles semblent être la solution parfaite parce qu'elles sont très intuitives facilitant la prise en main même pour un enfant sourd.

2. Hypothèses de travail

Notre supposition est que les nouvelles technologies informatiques et les outils tactiles (tablettes type iPad) influenceraient positivement le processus d'apprentissage des enfants sourds et malentendants.

3. Attente des résultats

Observer un progrès au niveau de l'apprentissage des enfants malentendants suite à l'utilisation des tablettes tactiles ; dans notre cas, la médiation par les nouvelles technologies devrait renforcer les potentialités cognitives des enfants sourds et malentendants. Ce progrès peut être soit quantitatif (plus d'information apprise), qualitatif (sédimentation de l'information) ou bien juste un booster des processus cognitifs des enfants.

4. Méthodologie

4.1. Pré-test

Après plusieurs mois d'observation des enfants sourds et de définition de leurs besoins, on va créer un environnement virtuel (avec des modules interactifs comme des exercices, jeux éducatifs, etc) sur les tablettes tactiles. Le développement de cette application sera assuré par nos partenaires de recherche, l'entreprise iNovAction Services (entreprise spécialisée dans les applications mobiles, labélisée CIR et JEI).

Après la création de l'outil un pré-test sera réalisé avec les enfants sourds. Chaque membre de l'échantillon aura sa propre tablette tactile et il l'utilisera comme outil d'apprentissage à travers le contenu qu'on aura mis en place. Notre public cible est composé des enfants sourds et malentendants en cours d'apprentissage, d'acquisition de la lecture ou

l'écriture. Après cette première évaluation, on va analyser les réponses des enfants et on va essayer d'améliorer notre outil et de le préparer pour l'étape suivante.

4.2. Test

Après avoir affiné l'outil et la modification du logiciel, on testera de nouveau les enfants sourds et malentendants. Cette fois-ci, ils utiliseront notre logiciel pour plusieurs mois à l'école, mais aussi chez eux, pendant leur temps libre. En plus nous allons faire des observations croisées (on soumet 1/2 des élèves d'une classe à notre méthode et après on évalue l'évolution de leur compétences par rapport à l'autre moitié) pour étalonner l'évolution des participants.

4.3 Post-test

Il s'agit de l'étape la plus importante parce qu'elle dévoile les résultats de notre expérimentation. Après une période d'observation, on peut constater s'il s'agit (ou non) d'un progrès au niveau de l'apprentissage de l'élève sourd. De plus les données recueillies nous permettront d'affiner l'interprétation de ces évolutions sur plusieurs axes d'analyse dans le but d'identifier la plus-value de notre projet.

5. Conclusion

Les résultats de ce travail peuvent avoir plusieurs débouchés : premièrement ils peuvent contribuer au développement de la méthodologie traditionnelle. Deuxièmement les objectifs de cette recherche tendent à mieux comprendre les processus d'apprentissage des enfants déficients auditifs et permettent une amélioration de leur intégration. La médiation par les nouvelles technologies devrait renforcer leurs potentialités cognitives.

Bibliographie

- Barbot, M.J. (1999). *Stratégies des auto-apprenants et multimédia*. Paris, France : Les cahiers de l'Asdifle.
- Clouard, C., Roux, M-O. et Seban-Lefebvre, D. (2007). Sourds aux apprentissages. Pour une approche plurielle des troubles d'apprentissage chez l'enfant sourd. *La psychiatrie de l'enfant*, 50(3), 571-584.
- John C., Mautret-Labbre, C. et Palacios, P. (2009). Les sourds, Internet et le lien social. *Empan*, 76(4), 100-106.
- Mellier, D. (2001). Les nouvelles technologies interrogées par la psychologie du développement et des handicaps. *Enfance*, 53(1), 75-80.
- Reid, G. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage : Intégration et styles d'apprentissage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Crise(s), publicité et consommation : l'émergence de nouveaux modèles

Frédéric Aubrun

Laboratoire ELICO - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Cette recherche part des profondes modifications de l'espace sociétal cristallisées par la crise économique de 2008 pour envisager la reconfiguration de la société de consommation autour de nouveaux enjeux sociaux, politiques et technologiques. L'objectif de cette étude est d'inscrire la crise de la publicité et de la consommation en France dans une mutation sociétale plus profonde en insistant sur les leviers technologique et politique, pour une remise en cause du modèle capitaliste de consommation de masse.

Mots clés : crise(s), publicité, consommation, Web 2.0, marques

Abstract : Crisis, Advertising and Consumption : the emergence of new models

The economic crisis has acted as an acceleration of the social mutation by raising dramatically the consumer expectations around the human and social responsibility of companies and trademarks, but also by calling into question the model of mass consumption. The purpose of this research is to call into question the capitalist model of mass consumption with the technological and political aspects of the societal mutation.

Keywords : crisis, advertising, consumption, Web 2.0, trademarks

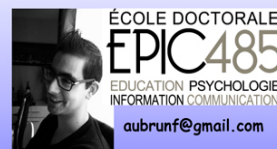
Pour citer ce poster :

Aubrun F. (2012). Crise(s), publicité et consommation : l'émergence de nouveaux modèles. *Inter Pares*, 2, 97-100. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Pour contacter l'auteur : frederic.aubrun@univ-lyon2.fr



**CRISE(S), PUBLICITE ET CONSOMMATION :
l'émergence de nouveaux modèles**
FREDERIC AUBRUN
UNIVERSITE LYON 2 – ECOLE 485 EPIC



INTRODUCTION :

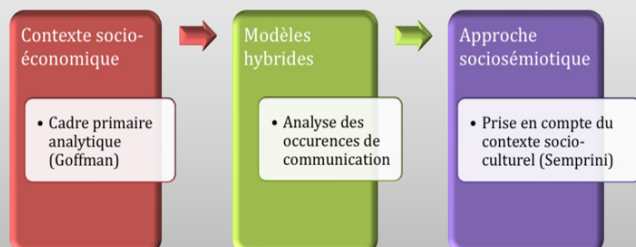
A l'heure actuelle, la société de consommation et sa principale arme de conviction - la publicité - traversent une nouvelle période de crise(s). La publicité, tout comme la marque qu'elle a pour but de promouvoir, semble être amenée à épouser les lignes des changements en cours au sein de notre société.



OBJECTIF :

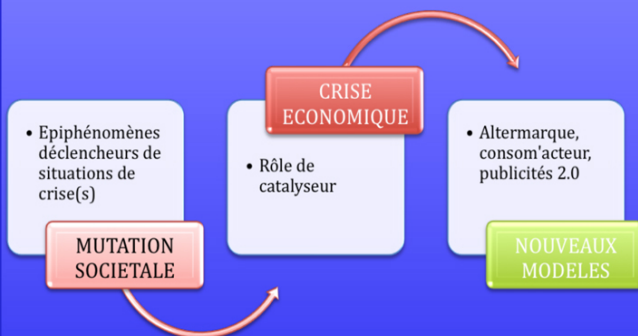
Nous nous intéressons à la façon dont les secteurs de la consommation, de la publicité et des marques évoluent face aux profondes modifications de l'espace sociétal depuis 2008.

METHODOLOGIE :



RESULTATS :

➤ La crise catalyse l'émergence de modèles hybrides



➤ De la société de consommation à celle de participation

➤ Le consommateur devient consomm'acteur

➤ L'altermarque est le méta-système adapté à la crise



*Du consommateur au
consomm'acteur*

CONCLUSION :

A partir des profondes modifications de l'espace sociétal cristallisées par la crise économique de 2008, la société de consommation se reconfigure autour de nouveaux enjeux pour muter vers une société de participation. Cela se traduit par une consommation plus engagée politiquement, mais également par un nouveau rapport entre la marque et le consommateur à l'ère du Web 2.0 (Web participatif).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- GOFFMAN, Erving, *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Editions de Minuit, 1991.
- MAILLET, Thierry, *Génération Participation : de la société de consommation à la société de participation*, Paris, M21 Editions, 2007.
- SEMPRINI, Andrea (dir.), *Analyser la communication 2*, Paris, Harmattan, 2007.

Crise(s), publicité et consommation : l'émergence de nouveaux modèles

Frédéric Aubrun

1. Résumé et objectifs

Cette recherche part des profondes modifications de l'espace sociétal cristallisées par la crise économique de 2008 pour envisager la reconfiguration de la société de consommation autour de nouveaux enjeux sociaux, politiques et technologiques. Ainsi, l'objectif de cette étude est d'inscrire la crise de la publicité et de la consommation en France dans une mutation sociétale plus profonde, en insistant sur le levier technologique (publicité 2.0, *Web'acteurs*, etc.), érigeant la participation au centre de la société de consommation, et sur le levier politique, faisant de la consommation un nouveau terrain politique (valeurs socio-politiques dans le discours publicitaire, *consom'acteurs*, etc.). Le politique tendrait alors à remplacer l'économique, ou du moins, à jouer un rôle plus prégnant.

2. Contexte et problématique

En premier lieu, il nous paraît judicieux de définir le contexte économique et social dans lequel notre sujet d'étude puise toute son émergence, afin de fixer les principales limites de ce dernier. Nous avons choisi d'étudier la publicité et la consommation dans un contexte de crise(s). Depuis octobre 2008, les pays occidentaux se trouvent confrontés à une crise profonde, pour ne pas dire multiple : si au départ il s'agissait exclusivement d'une crise financière avec la faillite de la banque Lehmann Brother, très vite celle-ci se transforma en une crise économique aux répercussions très lourdes sur le plan social. Notre travail de recherche en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) questionne les liens entre publicité et société, et plus précisément, entre publicité et société dite « de consommation ». Au XVIII^e siècle, Habermas (1993) définit le principe de publicité comme le fait de rendre public les affaires privées de l'Etat auprès de la société civile. Avec le développement de la société de « consommation de masse » dans la seconde moitié du XX^e siècle, la publicité prend un nouvel essor et devient omniprésente dans le quotidien des gens. La consommation joue alors un rôle statutaire (Baudrillard, 1991). Suite aux chocs pétroliers de

1973 et 1977, la société de consommation entre dans une période de crise(s) et d'incertitude avec une critique des besoins artificiels qu'elle suscite. Les marques font alors évoluer leur mode de fonctionnement et investissent largement l'espace social en ne se limitant plus à la sphère de la consommation (Semprini, 2005). A l'heure actuelle, la société de consommation et sa principale arme de conviction, la publicité, traversent une nouvelle période de crise(s), avec un concept de « marque » en pleine redéfinition. En effet, depuis quelques années, nous semblons assister à une véritable crise de sens dans l'univers des marques, comme le souligne Semprini : (...) *ce qui est entré en crise n'est pas tant la dimension commerciale des marques, qui continuent de se vendre, mais leur légitimité de fond* (2005, p. 3). Cette crise structurelle de la marque est d'autant plus inquiétante qu'elle s'inscrit dans une crise conjoncturelle depuis 2008, amenant la marque à évoluer vers une nouvelle politique. La publicité est aussi conduite à épouser les lignes des changements en cours en adoptant un discours postmoderne et une forme participative.

Comment les secteurs de la consommation, de la publicité et des marques évoluent-ils face aux profondes modifications de l'espace sociétal depuis la crise multidimensionnelle de 2008 ?

A la fin des années 60, Morin (1967) s'interrogeait sur le « monde moderne » à partir de l'étude d'un microcosme qu'est Plodémet : *Verra-t-on la crise ? La mue ? Le dépassement de la civilisation bourgeoise ?* Nous pouvons entamer une réflexion similaire à propos de notre société : *Verra-t-on la crise ? La mue ? Le dépassement de la société de consommation de masse en France ?*

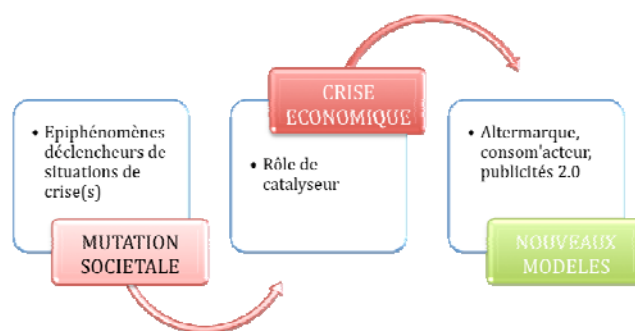


Figure 1. La crise aurait agi comme un catalyseur d'une mutation sociétale plus profonde

3. Hypothèse de départ

La principale hypothèse que nous souhaitons illustrer dans ce poster scientifique est le passage d'une société de consommation de masse à une « société de participation » (Maillet, 2007), ayant comme modèle dominant le politique et non plus l'économique, et qui se traduit par une évolution darwinienne des marques (apparition de nouveaux modèles : les « alter-marques »). Ce nouvel élan participatif repose également sur un levier technologique, indispensable aux marques et à la publicité pour « survivre » dans un environnement numérique de plus en plus aux mains du consommateur (modèles dérivés du *Web 2.0*).

4. Posture épistémologique et méthodologie

Pour confirmer cette hypothèse, nous privilégions une approche pluridisciplinaire (sémiologique, sociologique et historique). Nous présentons dans ce poster les lignes directrices de la méthodologie que nous avons construite. L'étude du contexte économique et social constitue pour nous un cadre primaire analytique au sens de Goffman, à savoir *un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder un sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification* (1991, p. 30). En effet, c'est précisément en étudiant l'environnement sociétal dans lequel évoluent la publicité et la consommation que nous parviendrons à déceler de nouveaux modèles hybrides au sein de ces secteurs. Nous envisageons le contexte économique et social non plus comme un simple objet, mais comme une matrice paradigmatique.

Nous mettons en œuvre une analyse sociosémiotique, que Semprini distingue de l'approche sémiotique classique *par sa vocation à élargir l'analyse à des problématiques de type socioculturel* (2007, p. 7). Dans le cadre de notre étude, il s'agit de partir des occurrences concrètes de communication pour mieux comprendre leur espace de mutation, la société.

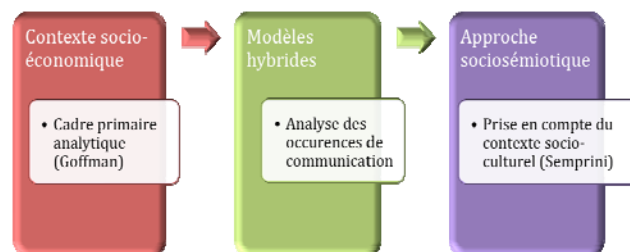


Figure 2. Le contexte : matrice paradigmatique

Bibliographie

- Baudrillard, J. (1991). *La société de consommation. Ses mythes, ses structures*. Paris, France : Denoël.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, France : Éd. de Minuit.
- Habermas, J. (1993). *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris, France : Payot.
- Maillet, T. (2007). *Génération participation : de la société de consommation à la société de participation*. Paris, France : Éd. M21.
- Semprini, A. (2005). *La marque : une puissance fragile*. Paris, France : Vuibert.
- Semprini, A. (2007). *Analyser la communication 2. Regards sociosémiotiques*. Paris, France : L'Harmattan.

Résumés de thèses

Christine Burgevin-Descaves	Enseignante, c'est bien pour une femme... Directeur, c'est mieux pour un homme ? La direction d'école dans le premier degré : une « affaire d'hommes » ?		Page 103
Jean Horvais	Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMPro	ECP Lyon 2 ECP	Page 105
Lucie Petit	Analyse d'une activité d'apprentissage a-professionnel et auxiliaire		Page 107
Marion Griot	Impact de la déficience intellectuelle d'un enfant sur le vécu des fratries et sur la famille	SIS Lyon 2	Page 109
Suzanne El Hage	Activités TICE, interactions langagières en classe et cohérence des séquences d'enseignement scientifiques		Page 111
Maria Ianeva	La restructuration du travail chez Santé Info : du développement de l'activité d'un centre de contact spécialisé à ses incidences sur les pratiques situées/	ICAR Lyon 2	Page 113
Michèle Royer-Archambault	Faculté imaginaire du roman et fonction de médiation	ELICO Lyon 2 CRESAT	Page 115
Julie Debaveye	@CLACMontréal : émergence et institutionnalisation d'une expertise militante dans les micro-médias		Page 117
Claude-Valia Filloz	La médiation touristique	Triangle Lyon 2	Page 119
Nathalie Barth	L'Activité Physique Adaptée pour les personnes atteintes de diabète de type 2 : Approche sociologique des « carrières de pratiquant d'APA » dans leurs relations avec la « trajectoire de maladie »		Page 121
Cédric Roure	Epistémologie des savoirs scolaires en sports de raquette	CRIS Lyon 1	Page 123

Enseignante, c'est bien pour une femme... Directeur, c'est mieux pour un homme ? La direction d'école dans le premier degré : une « affaire d'hommes » ?
Christine Burgevin-Descaves

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Contribution à une sociologie des personnels de direction des établissements scolaires

Malgré le fort taux de femmes enregistré dans l'enseignement public obligatoire en général, dans l'enseignement primaire en particulier (81,7 % de femmes en 2011), on observe une remarquable représentation des hommes pour les postes de direction des établissements concernés, malgré le principe supposé de protection contre les discriminations de l'administration publique.

Pour le secondaire, des travaux ont permis de cerner certains déterminants sociaux dans l'accès aux postes de direction mettant en évidence des profils de chefs d'établissement nettement sexués.

Ces résultats valent-ils pour le niveau primaire, domaine pour lequel la recherche reste à explorer ?

La recherche proposée, située dans le champ de la sociologie des rapports sociaux de sexe, part de l'hypothèse selon laquelle, les deux catégories de direction – primaire et secondaire – présentant des différences notables de fonctions et de rapports (à l'autorité en particulier), le déséquilibre Hommes/Femmes observé dans l'accès à ces postes ne peut être interprété de la même façon dans les deux cas.

L'analyse des données recueillies à partir de trois enquêtes quantitatives et qualitatives ventilées selon le sexe a fait apparaître trois types de profils permettant de comprendre l'inégalité effective et observée d'accès aux postes de direction des écoles primaires.

Mots clés : direction d'établissements du premier degré, rapports sociaux de sexes, inégalité d'accès, habitus, vie privée et vie professionnelle

Pour citer cette thèse :

Burgevin-Descaves C. (2012). *Enseignante, c'est bien pour une femme... Directeur, c'est mieux pour un homme ? La direction d'école dans le premier degré : une « affaire d'hommes » ?* (thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon 2, France. *Inter Pares*, 2, 103-104.

Pour contacter l'auteur : christine.burgevin@univ-lyon2.fr, christine.burgevin@wanadoo.fr

Abstract : *To be a teacher is fine for a woman... To be a head-teacher, is it better for a man ? Establishment directing in primary school should be a « man business » ?*

A contribution to the sociology of managing personnel in primary schools

Despite the supposed protection against sex-discrimination in the public sector, we note a remarkably high percentage of men as Headmasters in state school education in general and in the primary sector in particular compared to the number of women teachers in these same schools.

Research in secondary schools has shown a clear difference between the sexes in terms of their possibilities of becoming headmasters or headmistresses. Whether these conclusions also apply to primary education is an area that has yet to be explored. This research in the domain of Gender Studies starts from the hypothesis that there are differences in the reasons behind the disequilibrium between the number of men and women who become headmasters/mistresses in the primary and secondary school sector. This research suggests that the difference in job responsibilities and relationships (particularly with respect to authority) means that the disparity between the sexes cannot be explained in the same way in the two cases. The detailed analysis of the data gathered from 3 surveys, separated according to gender, has shown there are 3 different profiles which allow us to better understand the observed inequality in the number of headmasters/mistresses in primary school

Keywords : primary education establishment headmasters/mistresses, gender relationships studies, unequal access to positions as headmaster/mistress, habitus, private and professional life

Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMPro : *quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ?*

Jean Horvais

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Cette recherche vise à déterminer et présenter ce qui structure l'ensemble des apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels accueillis dans les IMPro. En effet, les établissements médico-sociaux ont la particularité de construire en interne, sur la base d'un accord entre des professionnels aux cultures hétérogènes et les curricula destinés à leurs élèves. Par l'analyse du discours des professionnels, elle propose une présentation raisonnée des choix qu'ils opèrent, des pratiques qu'ils mettent en œuvre et des visées qui sont les leurs. Il s'agit de montrer dans quelle mesure les curricula sont concourants, reposent sur un ensemble cohérent de contenus, d'activités, de méthodes pédagogiques et de finalités et, en définitive, poursuivent des buts communs inspirés d'une théorie unifiante de l'éducation. Du fait des conditions de fonctionnement des établissements, il s'agit aussi de vérifier ce qu'il en est de l'exposition à deux risques possibles et cruciaux qui pourraient aboutir au nivellement : celui d'une médiocre prise en compte d'une part des désirs des adolescents et d'autre part de leurs capacités d'abstraction. Au final, ce travail expose les caractéristiques d'un patrimoine éducatif et pédagogique peu connu car il concerne peu d'élèves. Or, les qualités propres de ce patrimoine sont indispensables au projet d'une école inclusive bénéfique à tous les élèves.

Mots clés : éducation spécialisée, déficience intellectuelle, formation des adolescents en situation de handicap, institut médico-éducatif, institut médico-professionnel, apprentissages pratiques,

Pour citer cette thèse :

Horvais, J. (2012). *Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ?* (thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon 2, France. *Inter Pares*, 2, 105-106.

Pour contacter l'auteur : jean.horvais@univ-lyon2.fr

Abstract : What do they teach at IMpro? Medical professional institute's apprenticeship offered to intellectually deficient teenagers : *assessing the curricula, pedagogic tools, and impact of the education*

This research aims at studying the main components of the curricula that special-needs students receive in IMpro establishments. Through a meticulous analysis of the lectures and speeches given by IMpro's professionals, we would detect, present, and explore the curricula, the pedagogic tools used, and the ultimate impact that these latter have on special-needs students that enrolled in the IMpro. It appears that the peculiarity of socio-medical institutions in the IMpro is the fact that curricula are inspired by the various cultures of a heterogeneous group of professionals. Moreover, we intend to show that curricula seem to be coherently constructed and that the pedagogic tools are used in complementarity, but also that the mission statement is inspired by a holistic philosophy of education. However, the innovative approaches used in the IMpro are exposed to two major risks that are inherent to the administration of an educational institution such as IMpro : the failure to take into account the feedback from special-needs students and the capacity of these latter to wander off. In the end, this research exposes the characteristics of a little-known educational approach that nonetheless repletes with a wealth of pedagogical and educational tools which are necessary for a well-rounded education of special-needs students.

Keywords : specialized education, intellectually-challenged (special-needs students), educating special-needs students, medical and educational institute, medical and professional institute, hands-on education

Analyse d'une activité d'apprentissage a-professionnel et auxiliaire. *Le cas de l'apprentissage d'une activité instrumentée : le montage de film*

Lucie Petit

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Notre thèse porte sur l'apprentissage a-professionnel et auxiliaire d'une activité instrumentée dans un dispositif de formation universitaire et professionnalisant. Elle s'inscrit dans le sillage des recherches analysant une activité d'apprentissage avec les concepts et méthodes de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995).

Un apprentissage a-professionnel propose des tâches requérant une mobilisation des savoirs et savoir-faire d'un métier particulier, sans intention explicite de transfert de ces nouvelles capacités dans l'espace professionnel. Or, le degré de qualité du résultat de la tâche requis se rapproche de celui exigé en formation professionnelle. Dans la situation investiguée, apprendre à monter un film, vise à préparer de futurs spécialistes de la formation aux tâches liées à l'élaboration d'un produit multimédia éducatif et non pas à former de futurs monteurs de film. Cet apprentissage est auxiliaire car sans être l'objet de la situation de formation, il est une condition nécessaire pour atteindre l'objectif annoncé. Dès lors, les pédagogues doivent appréhender l'essentiel pour atteindre cet objectif et garantir la dynamique constructive de l'objet principal de l'apprentissage.

L'étude a porté sur dix équipes de 24 étudiants de deux promotions d'un cours d'un Master 1 « Métiers de la formation » sur l'utilisation des TICE. Une observation, un entretien en autoconfrontation au film de l'observation et une expérimentation permirent la production de données.

L'analyse de l'activité de référence a dégagé une structure conceptuelle de la situation (Pastré, 2011) « montage de film documentaire » et le concept d'écriture, entendu comme transformations d'un fond afin d'obtenir une forme expressive et intelligible. Après l'analyse de la tâche didactique et du progiciel de montage en charge de l'ensemble des actions transformatrices, deux hypothèses furent formulées : l'instrument élaboré par les apprenants doit correspondre aux exigences de la tâche pour que l'artefact de production ne soit pas un obstacle à l'activité d'apprentissage ; déterminer quelques éléments de la base d'orientation (Galpérine, 1966/1980) et règles d'action (Vergnaud, 1996) mobilisés dans l'activité d'apprentissage est un moyen de documenter la construction d'un modèle opératif (Pastré, 2011).

La première hypothèse fut confirmée. L'apprentissage a-professionnel et auxiliaire conduit à une genèse instrumentale circonscrite par les formateurs et les apprenants. L'instrument est limité au fragment du progiciel utile à l'atteinte du but de la tâche.

Pour citer cette thèse :

Petit, L. (2012). *Analyse d'une activité d'apprentissage a-professionnel et auxiliaire. Le cas de l'apprentissage d'une activité instrumentée : le montage de film* (thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon 2, France. *Inter Pares*, 2, 107-108.

Pour contacter l'auteur : lucie.petit@univ-lyon2.fr, luciepetit@hotmail.com

La seconde hypothèse fut en partie validée. Une base d'orientation proche des éléments de la structure conceptuelle de la situation s'élabore lors des deux premières étapes du montage. Des règles d'action s'appuyant sur cette base conduisent à un jugement pragmatique (Pastré, 2011) sur la visibilité (qualité et contenu des images) et la compréhension (structure et éléments sonores) d'une activité filmée. Les données d'expérimentation indiquent un niveau de connaissance du montage et l'ébauche d'un modèle pour agir. Des catégories (modèles-type indiquant des niveaux de conceptualisation) furent proposées : congruent, casuel, itératif et casuel-itératif. Elles s'appuient sur la vraisemblance et la communication documentaire à autrui. Toutefois, ces deux notions proches du concept d'écriture demeurent, dans la situation d'apprentissage, une question et non pas une réponse.

Mots clés : activité, apprentissage a-professionnel et auxiliaire, didactique professionnelle, genèse instrumentale.

Abstract : *Analysis of a non professional and auxiliary learning activity. The case of learning an instrumented activity : film editing*

Our dissertation deals with a-professional and auxiliary learning of an instrumented activity in a university training programme. This research belongs to the studies about learning using concepts and methods of professional didactics (Pastré, 2011), and instrumental approach (Rabardel, 1995).

The a-professional learning framework suggests a certain number of tasks requiring a mobilization of knowledge and skills related to a specific job, without any explicit intention of transferring these new capacities to the professional arena. Nevertheless, the required degree of quality of the task outcome can get closer to that demanded in vocational training. In the investigated situation, the underlying goal of learning how to edit film is to prepare future training experts to perform tasks connected to the design of an educational multimedia product and not to train film editors. This learning becomes auxiliary because it is not the object of the training situation but a necessary condition to attain the stated purpose. Consequently, educators have to deal with the heart of the matter that is useful for the stated purpose and guarantee the constructive dynamics of the central learning object.

This research covered twenty-four students of two classes distributed in ten teams and attending a course on the use of ICT under the first year of the Master's programme on « Training professions ». An observation, a self-confrontation interview regarding the observation movie and an experiment made possible to generate data.

The analysis of the reference activity highlights both a conceptual structure of the situation (Pastré, 2011) « editing documentary movie » and the concept of writing, viewed as transformations of a content to obtain a expressive and intelligible form. Following the analysis of both the didactic task and the software package that performs all the editing actions, we formulated two hypotheses. The instrument developed by the learners must match the task requirements so that the artefact of production should not become an obstacle to the learning activity. Determining elements of the orientation base (Galperin, 1966/1980) and rules of action (Vergnaud, 1996) mobilized in the learning activity is a means to document the development of an operative model (Pastré, 2011).

The first hypothesis is confirmed. The a-professional and auxiliary learning leads to an instrumental genesis limited by trainers and learners. The instrument is limited to the fragment of software useful to reach the purpose of the task.

The second hypothesis is partially validated. During the first two stages of editing, an orientation base close to elements of conceptual structure of the situation develops. Rules of action resting on this orientation base leads to a pragmatic judgment (Pastré, 2011) : a video recorded activity must be visible (pictures quality and content) and understandable (structure and sound elements). The data analysis of the experiment provides a level of knowledge about film editing and the sketch of a model in order to act. Because communication with others is essential and because each team puts forward a type of plausibility, we proposed categories (models indicating various levels of conceptualization): congruent, fortuitous, iterative and fortuitous-iterative. Plausibility and documentary communication with others are within the realms of writing. However, in the learning situation, those two notions are not an answer to the situation and hence, remain questions.

Keywords : activity, a-professional and auxiliary learning, professional didactics, instrumental genesis

Frère ou sœur d'un enfant différent, et moi alors ?
Impact de la déficience intellectuelle d'un enfant sur le vécu
des fratries et sur la famille
Marion Griot

Laboratoire SIS - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Cette recherche ancrée principalement sur une approche systémique, propose d'évaluer l'impact de la déficience intellectuelle d'un enfant sur son environnement familial et en particulier sur ses frères et sœurs. Le handicap d'un enfant ne touche pas uniquement celui qui en est atteint, mais constitue une information signifiante pour le système familial qui va modifier ses interactions en fonction d'elle.

Nous nous intéressons, dans cette étude, au vécu subjectif des frères et sœurs, âgés entre 6 et 12 ans, d'enfants porteurs de déficience intellectuelle.

Nous avons réalisé une étude comparative entre un groupe expérimental composé de 27 familles et 34 frères et sœurs confrontés à la déficience intellectuelle et un groupe témoin composé de 19 familles et de 24 frères et sœurs sur la nature de la relation fraternelle (proximité, conflits, rivalité), la fonctionnalité de la typologie familiale (« équilibrée », « moyennement équilibrée » ou « extrême »), le sentiment d'intégration sociale (en famille, dans les collectivités et parmi les pairs) et le degré de dépression. La variable indépendante est la présence ou non d'un enfant porteur d'une déficience intellectuelle dans la famille. Nous souhaitons ainsi montrer l'impact de la présence d'un enfant porteur d'une déficience intellectuelle dans la famille.

Nous avons également procédé à une étude corrélationnelle entre les variables retenues (nature de la relation fraternelle, fonctionnalité de la typologie familiale, sentiment d'intégration sociale et degré de dépression) afin d'identifier les facteurs de risques et de protection pour ces fratries.

Les résultats obtenus indiquent que peu de différences existent entre ces familles sur les variables retenues. Seules deux modalités de la relation fraternelle sont significativement différentes entre les deux groupes. Les frères et sœurs d'enfants atteints de déficience intellectuelle évaluent leurs relations comme moins proches et également moins conflictuelles avec l'enfant déficient intellectuel.

D'autre part, l'étude corrélationnelle montre que la typologie familiale et la proximité fraternelle ne sont corrélées à aucune autre variable. Le sentiment d'intégration sociale dans les trois domaines de la collectivité, de la famille et des pairs est, quant à lui, corrélé négativement, pour les deux groupes, à la rivalité dans la relation fraternelle ainsi qu'au degré de dépression. Une corrélation positive significative est établie uniquement pour le groupe témoin entre le degré de dépression et les conflits dans la fratrie.

Pour citer cette thèse :

Griot, M. (2012). *Frère ou sœur d'un enfant différent, et moi alors ? Impact de la déficience intellectuelle d'un enfant sur le vécu des fratries et sur la famille* (thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon 2, France. *Inter Pares*, 2, 109-110.

Pour contacter l'auteur : marion.griot@univ-lyon2.fr,

Ainsi, l'étude comparative permet de montrer que les fratries et les familles confrontées à la déficience intellectuelle ne sont pas différentes des autres sauf sur la nature de la relation fraternelle. D'autre part, le modèle explicatif établi par l'étude corrélationnelle permet d'identifier l'importance de la rivalité fraternelle et du sentiment d'intégration sociale pour le bien-être des frères et sœurs. Enfin, ces constats permettent de contribuer à une réflexion sur les applications cliniques de cette recherche.

Mots clés : fratrie, famille, déficience intellectuelle, sentiment d'intégration sociale, dépression, approche systémique

Abstract : Brother or Sister of a Disabled Child, What About Me ? *Impact of a child intellectual deficiency on his brothers and sisters' life and his family*

The present study, predominantly using a family systems approach, aims to estimate the impact of a child's intellectual disability on the family environment, and specifically on brothers and sisters. A child's disability does not simply affect himself, but is also a significant factor for the family system, where interactions will be altered in response to this information.

This study explores the subjective experience of brothers and sisters, aged between 6 and 12 years old, of intellectually disabled children.

A comparative study was conducted on an experimental group made up of 27 families and 34 brothers and sisters who faced the intellectual disability of a similar, and control group made up of 19 families and 24 brothers and sisters, about the kind of sibling relationships (closeness, conflict, rivalry), typology of family functioning, (« balanced », « moderate » or « extreme »), feeling of social integration (in the family, in the community and within peer groups) and degree of depression. The independent variable was the presence or absence of an intellectually disabled child in the family. This study, therefore, aimed to illustrate the impact of having an intellectually disabled child in the family.

A correlational study was conjointly carried out on the different variables (kind of sibling relationships, typology of family functioning, feeling of social integration, degree of depression) in order to pinpoint risk and protection factors for siblings.

Results indicate a very little difference between the families on these variables. Only two kinds of sibling relationships were significantly different in the two groups. Brothers and sisters of intellectually disabled children evaluated their relationships as being less close and also less conflicting with their intellectually disabled sibling.

Furthermore, the correlational study also shows that family typology and sibling closeness were not correlated with any other variable. However, the social integration feeling in the three fields of collectivity, family and peers, is negatively correlated, for both groups, to rivalry and depression degree. A significant positive correlation was established only for the control group, between the degree of depression and sibling conflicts.

Thus, the comparative study illustrates the fact that siblings and families facing the intellectual disability of a child are no different from others except for the kind of sibling relationships. Furthermore the explicative model established by the correlational study illustrates the importance of sibling rivalry and of the feeling of social integration for the psychological well-being of brothers and sisters. These observations help us to generate further discussion about the clinical applications of this research.

Keywords : siblings, family, intellectual disability, feeling of social integration, depression, family systems approach

Activités TICE, interactions langagières en classe et cohérence des séquences d'enseignement scientifiques

Suzane El Hage

Laboratoire ICAR - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Notre travail de thèse porte sur la pratique enseignante. Nous étudions plus particulièrement la cohérence discursive des savoirs tout au long d'une séquence d'enseignement de physique intégrant les TICE. L'étude est conduite en classe de terminale scientifique et porte sur l'enseignement de l'électricité.

L'étude de cas s'appuie sur des éléments théoriques utilisés dans les recherches en didactique (modélisation, registres sémiotiques, discours multimodal, approche communicative), comme elle propose des développements de certains concepts (inscription, concept importé de l'anthropologie des sciences). L'étude propose également des développements méthodologiques pour l'analyse de la cohérence discursive de l'enseignant et des inscriptions, et les interactions entre elles.

Nous avons proposé une distinction entre quatre catégories de cohérence discursive dans la transmission du savoir (expansion, réduction, auto-reformulation et répétition). De même, nous avons distingué les inscriptions réalisées par l'enseignant en deux natures différentes ; elles complètent les potentialités du logiciel utilisé par l'enseignant.

Mots clés : TICE, pratique enseignante, cohérence discursive, inscription, enseignement de l'électricité

Pour citer cette thèse :

El Hage S. (2012). *Activités TICE, interactions langagières en classe et cohérence des séquences d'enseignement scientifiques* (thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon 2, France. *Inter Pares*, 2, 111-112.

Pour contacter l'auteur : Suzane.El-Hage@univ-lyon2.fr, suzan_hj@hotmail.com

Abstract : TICE activities, speaking interactions in class and coherence of the teaching sciences sequences

Our work deals with the teaching practice. We are particularly interested in the discursive coherence of knowledge in a « natural » physics teaching sequence in electricity involving ICT. The study is conducted in the grade 12 (Terminale in France) in science class.

The case study is based on theoretical elements used in the research in didactics (modeling, semiotic registers, multimodal discourse and communicative approach), as it offers some conceptual developments (inscription: concept imported from the anthropology of science). The study also proposes methodological developments for the analysis of discursive coherence of teachers and of inscriptions, and the tension between them.

We have suggested a distinction between four types of discursive coherence in the transmission of knowledge (expansion, reduction, self-reformulation and repetition). We also distinguished two types of inscriptions made by the teacher; they complete the potential of the software used by the teacher.

Keywords : ICT, teaching practice, discursive coherence, inscription, electricity teaching

La restructuration du travail chez Santé Info : du développement de l'activité d'un centre de contact spécialisé à ses incidences sur les pratiques situées

Maria Ianeva

Laboratoire ICAR - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Cette thèse s'intéresse à la restructuration du service social d'une plate-forme téléphonique de santé – Santé Info. Au moment de l'étude le service social de ce centre de contact venait de faire l'objet d'une importante réorganisation, qui s'est concrétisée par la création d'une équipe de télé-opérateurs spécialisés. Dans ce contexte de changement organisationnel, notre travail vise à comprendre les incidences du développement de l'activité sur les pratiques situées des acteurs et saisir comment celles-ci nourrissent ce développement en retour. Nos réflexions autour de cette question sont inspirées par les théories de l'activité ainsi que les courants de la cognition et de l'action située. Nous nous appuyons sur la notion de *perspective professionnelle* et proposons la notion de *saillance* afin de rendre compte du développement de l'activité en pratique.

Les contributions de ce travail de thèse se situent à deux niveaux : théorique et méthodologique. L'apport théorique réside dans la recherche d'une articulation entre une analyse orientée par les théories de l'activité et les approches situées de la cognition et de l'action. Ces questions nourrissent des enjeux méthodologiques pour notre travail, qui constituent le second apport de notre recherche. Il s'agit également de construire un dispositif d'observation et de collecte systématique de données dans un environnement professionnel exigeant où le travail est, à la fois, intellectuel et relationnel, la coopération latente et différée, et qui s'étayent sur une infrastructure sociotechnique complexe. Du point de vue de la psychologie du travail, notre étude ouvre à une réflexion autour des compétences collectives et du bien-être au travail.

Nous avons conduit une enquête ethnographique de près de deux ans au sein de cette organisation. Le dispositif méthodologique que nous avons mis en œuvre privilégie l'observation in situ des pratiques. La stratégie observationnelle choisie était celle du suivi, celui 1) des acteurs, 2) des affaires c'est-à-dire des demandes traitées par plusieurs intervenants et 3) des situations de communication collective (formations, réunions d'équipe). Nous avons par ailleurs mobilisé la méthode de l'autoconfrontation à partir d'enregistrements audiovisuels.

Nos résultats mettent en évidence deux axes de développement contradictoires de l'organisation, à savoir, d'une part, une tendance à l'intégration aux services des mutuelles fondatrices et une tendance à l'autonomisation de Santé Info en tant que prestataire de service externe. D'autre part, la restructuration du service social peut être appréhendée comme actualisant une contradiction sous-jacente au système d'activité, celle entre travail d'information (informer) et conseil (conseiller).

Pour citer cette thèse :

Ianeva M. (2012). *La restructuration du travail chez Santé Info : du développement de l'activité d'un centre de contact spécialisé à ses incidences sur les pratiques situées* (thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon 2, France. *Inter Pares*, 2, 113-114.

Pour contacter l'auteur : maria.ianeva@univ-lyon2.fr, m_ianeva@hotmail.com

Nous analysons les pratiques de prise et de construction de configurations d'indices informationnels des professionnels que nous qualifions de *saillances*. Nos analyses mettent en évidence que connaître son travail revient à connaître le travail des autres c'est-à-dire à anticiper leurs contraintes, leurs éventuelles difficultés, à reconnaître et tenir compte des impératifs auxquels ils doivent faire face (temporels et de production). La remédiation du service social de Santé Info au travers de la création d'une équipe spécialisée de téléconseillers – le pôle social – contribue à transformer ces pratiques. Par ailleurs, les nouvelles exigences que cette restructuration fait peser sur les professionnels participent de la redéfinition des enjeux de leurs actions en situation. En d'autres termes connaître le travail d'autrui est une ressource pour le collectif mais aussi pour le sujet.

Mots clés : théories de l'activité, développement, perspective professionnelle, saillance, centre d'appel

Abstract : *From activity development and to its affects on situated work practices within a health call center : The case of Health Info*

The contributions of this doctoral thesis are to apply some of the methodological and conceptual challenges arising from the use of activity theory as a theoretical framework in empirical studies. In the process, it also reveals some interesting considerations on collective competencies and on well-being in the workplace.

Our research studies the organizational change at Health Info, an inbound call center for a number of mutual health insurance companies. Health Info provides users with health information and referral to help them to make better choices in healthcare and to reduce their expenses. To improve the service, the company redesigned the activity of call operators. Some of the most experienced call center agents formed a new team (referred as the social team) which had the responsibility to process the information requests of users in need of financial support and different kind of allowances, within outbound calls.

This thesis analyzes the organizational change in this empirical context as a development of both the collective activity at Health Info and the local individual practices. We build upon three approaches to the study of context - activity theory, situated action and situated cognition. Our research is based on a two years ethnographic study, which employed various data collection techniques. Those included ethnographic observation, video recordings of naturally occurring situations observed in interviews with staff members. We systematically attended and video recorded the regular staff meeting of the social team. In addition, we shadowed staff members and followed specific client cases as first identified by call operators, then processed by the members of the social team and eventually transferred for further analysis to the social worker.

Our results highlight two axes of contradictions underlying Health Info current development. The first is defined by the tension between the integration and evolution of existing services within the mutual insurance companies, on one hand, and the emergence of Health Info as a provider of independent counseling to the clients of the mutual funds, on the other. The second axis of contradiction is inherent to the professionals' work perspectives: call center agents both provide information to the users and advice them on what decisions to make, providing them with social support.

Furthermore, our study underlines the practical dimensions of Health Info restructuring. The restructuring of the social service within Health Info through the creation of a specialized team played a crucial role in transforming work practices. In addition, the new environment resulting from the restructuring necessitated that the agents redefine their duties and the scope of their actions.

The analysis of situated practices shows that work perspectives are grounded on salient configurations, which are both emergent in situ and collectively elaborated cultural resources. Our analysis shows that understanding and doing one's own work is inextricably linked to understanding and anticipating the constraints, potential difficulties, and organizational limitations of the others in a team. Throughout, we find that understanding the work of others is a crucial resource not only for the collective collaborative practices but also for the individual subjects' understanding of their activity.

Keywords : activity theory, development, work perspectives, salient configuration, call center

Faculté imaginaire du roman et fonction de médiation *Vers la construction d'un domaine info-littéraire*

Michèle Royer-Archambault

Laboratoire ELICO - Laboratoire CRESAT - Université Lumière Lyon 2

Résumé

La thèse, qui pose la question de la description du roman et envisage une réponse par l'interrogation d'une problématique documentaire (proposition d'un modèle théorique de représentation, base pour la conception et la réalisation d'outils de navigation raisonnée dans la fiction) conduit une réflexion sur la place de la fiction littéraire dans la construction des savoirs et, par extension, d'une culture. La réflexion et l'expérimentation se font dans le contexte scolaire du lycée d'enseignement général (définition du statut du roman dans l'utilisation qui en est faite dans les programmes et objectifs d'enseignement, analyse de la notion de lecture littéraire en lycée) et par l'analyse d'un corpus de textes : étude de *La mystérieuse flamme de la reine Loana* (Eco, 2004), doublée de l'étude d'un corpus aléatoire sur le thème de la Shoah.

L'objet d'étude étant le roman, les liens entre les Sciences de l'Information et de la Communication et la sémiotique sont abordés sous un jour nouveau : construction d'une théorie sémiotique (définition, mise en place d'un langage formel, choix d'un système de représentation) adaptée à l'objet d'étude par l'explicitation des conditions de production de sens, ce qui implique une hybridation des champs (SIC et théories d'analyse littéraire). Sont développés les éléments théoriques pour un modèle de représentation de la fiction. Les définitions du roman, de la fiction littéraire narrative, de l'information, de la fictiologie (nouveau champ de recherche ouvert par l'étude) et de l'information fictiologique critique, complétées par une description du positionnement dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication, posent le cadre de la réflexion. Un chapitre traitant de la littérature et de la notion de mémoire permet de décrire les liens entre roman et représentation de la réalité. Pour cela, sont définies et étudiées les notions de texte, de référence et de contexte. Enfin, est explicité le titre de la thèse par la description de la faculté imaginaire et de la fonction de médiation prêtées au roman. Pour clôturer cette partie d'étude, un état de l'art de la classification de la fiction est opéré par l'élaboration d'un panorama des outils proposés et utilisés, renforcé par la définition d'une recherche ouverte d'information et une étude de la notion de sens dans le traitement de la fiction.

Pour citer cette thèse :

Royer-Archambault, M. (2012). *Faculté imaginaire du roman et fonction de médiation. Vers la construction d'un domaine info-littéraire* (thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon 2, France. *Inter Pares*, 2, 115-116.

Pour contacter l'auteur : michele.archambault@univ-lyon2.fr, m.archambault@voila.fr

Les analyses dans le champ pratique comportent un compte-rendu d'enquêtes, menées dans le cadre de l'enseignement secondaire et de la formation des documentalistes de l'Education Nationale, sur les pratiques de lecture. L'analyse des corpus de textes permet d'interroger la problématique de la réalité visible dans le roman. Ces travaux expérimentent une ontologie fictiologique par une analyse du roman comme document et un essai de formalisation sur la littérature des camps. La proposition d'un modèle théorique à expérimenter se concrétise par l'élaboration d'un système d'organisation de connaissances info-littéraires. Une réflexion sur l'environnement technique actuel justifie les choix retenus, les propositions et solutions réfléchies. En présentant une littératie fictiologique, prolongement de la littératie médiatique, la thèse se clôture par la description d'une médiation fictiologique qui s'ancre dans une renégociation des espaces et des typologies documentaires, investiguant les pratiques participatives et collaboratives.

Mots clés : recherche ouverte d'information, fictiologie, ingénierie des connaissances, littératie médiatique, documentarisation

Abstract : Imaginal faculty of novel and the mediation function. *To the construction of an info-literary field.*

The dissertation, which investigates the description of the genre of novel and considers an answer by interrogating an information problem (offering a theoretical model of representation, a basis for the conception and creation of tools for a carefully thought out navigation within fiction), carries out a reflection about the role of literary fiction in the construction of knowledge and, by extension, of a culture. These reflection and experimentation take place in the school context of the « lycée d'enseignement général » [mainstream education high school] (definition of the status of novel in the way that it is used in education programs and objectives, analysis of the notion of literary reading in high school) and through the analysis of a body of texts: study of *La Mysterieuse Flamme de la Reine Loana* (Eco, 2004), combined with the study of an unpredictable collection of texts about the theme of the Shoah.

As the object of study is the novel, the links between Information and Communication Sciences and semiotics are approached under a new light : construction of a semiotic theory (definition, setting up of a formal language, choice of a representation system adapted) to the object of study by clarifying the conditions of meaning production, which implies a hybridization of the fields (Information and Communication Sciences and literary analysis). The theoretical elements for a representation model of fiction are developed. Definitions of the novel, of literary narrative fiction, of information, of fictiology (a new field of research opened up by the study) and of critical fictiologic information, complemented by a description of positioning of this research in the field of Information and Communication Sciences, frame the reflection. A chapter dealing with literature and the notion of memory allows us to describe the links between novel and representation of reality. For this purpose, the notions of text, reference, and context are defined. Finally, the title of the dissertation is explained through the description of the imaginal faculty, and of the mediation function attributed to the novel. To close this part of the study, drafting a panorama of the proposed and employed tools helps operate a state of the art of fiction classification, reinforced by the definition of an open information research and a study of the notion of meaning in the handling of fiction.

Analyses in the practical field include a report of investigations on reading practices conducted in the contexts of secondary education and of the training of « Education Nationale » information librarians. Analyzing bodies of texts allows the problem of visible reality in novel to be interrogated. This research tests out a fictiologic ontology by examining novel as document and by attempting a formalization of the camps literature. The proposition of a theoretical model to be experimented is concretized by the development of a system of organization of information and literary knowledge. A reflection on the current technical environment justifies the considered choices, the offered propositions and solutions. By presenting a fictiologic information literacy, an extension of media information literacy, the dissertation ends with the description of fictiologic mediation anchored into a renegotiation of information spaces and typologies, investigating participatory and collaborative practices.

Keywords : open research of information, fictiology, knowledge engineering, information literacy, documentarisation

@CLACMontréal : émergence et institutionnalisation d'une expertise militante dans les micro-médias

Julie Debaveye

Laboratoire Triangle – Université Lumière Lyon 2

Résumé

Cette thèse se propose d'explorer et d'analyser l'émergence et l'institutionnalisation d'une expertise militante sur Twitter par La Convergence des Luites Anticapitalistes (CLAC) au Québec, à partir de l'observation des dynamiques sociales et intertextuelles du groupe avec les médias militants, alternatifs et globaux, dans le cadre du G20 de Toronto en 2010 et du printemps Érable en 2012. Le recours aux méthodes mixtes pour l'exploration, l'analyse et l'interprétation des pratiques médiatées du groupe ouvre des perspectives de recherche fécondes aux nouvelles méthodologies du web qui traitent de la complexité des questions sociales posées par la convergence des médias (Castells, 1998, 1999, 2001 ; Jenkins, 2006) et de la formation des publics dans les nouveaux médias en contexte de crise politique (Bruns, 2007 ; 2008b ; Bruns et al., 2010). A partir d'un cadre théorique et conceptuel consacré à l'expertise, au militantisme et à l'hypertexte, la spécificité des communications militantes dans le micro-média, les dynamiques d'influence et de pouvoir dans les sphères politiques locales et les modes d'articulation de la production d'information personnelle des militants aux cadres de la discussion publique (Habermas, 1978, 1987) sont analysés empiriquement. L'exploration de la CLAC dans les médias a permis de mettre en œuvre une stratégie de recherche évolutive, visant à produire de nouvelles méthodologies intégratives et multidimensionnelles du web et des pratiques hypertextuelles des utilisateurs. La recherche se conclut par une discussion présentant les avantages et les limites des méthodes mixtes et les implications pour les recherches futures portant sur les expertises émergentes du web.

Mots clés : participation, expertise, militantisme, twitter, méthodes mixtes

Pour citer cette thèse :

Debaveye J. (2012). *@CLACMontréal : émergence et institutionnalisation d'une expertise militante dans les micro-médias* (thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon 2, France. *Inter Pares*, 2, 117-118.

Pour contacter l'auteur : julie.debaveye@univ-lyon2.fr, jdebaveye@gmail.com

Abstract : @CLACMontréal : emergence and institutionnalisation of a militant expertise in micro media.

This doctoral thesis provides an examination of the emergence and the institutionalization of an activist expertise on Twitter by the CLAC (Convergence des Luttes Anticapitalistes) and an investigation of the group's social and intertextual processing with alternative and global media during the G20 in Toronto (2010) and the Quebecer Student strike (2012). Mixed methods and online exploration are used to build a transformative integrative multidimensional methodology to analyse web hypertextual practices. This research strategy allows observation, analysis and interpretation of peer groups mediated practices and enables us to formulate research recommendations for methodologies exploring the complexity of new media convergence (Castells, 1998, 1999, 2001 ; Jenkins, 2006) and the formation of ad hoc publics during political crisis (Bruns, 2007 ; Bruns et al., 2010). Under the theoretical and conceptual position of expertise, activism and hypertext, specific forms of activist communication in micro-media, influence and power dynamics in the local public sphere and new modes of contagion by local information in the public deliberations' main themes and practices (Habermas, 1978, 1987) will be explored. Finally, advantages and limits of the mixed methods approach and directions for future research are discussed.

Keywords : participation, expertise, activism, twitter, mixed methods

La médiation touristique

Valia FILLOZ

Laboratoire Triangle - Université Lumière Lyon 2

Résumé

On pourrait dire que le projet de cette thèse consiste à comprendre l'articulation dans l'espace, du tourisme et de la communication dans des situations qui mettent en tension un sujet individuel, dévoilant toute la singularité de son désir dans des récits ou des pratiques et des acteurs collectifs engagés dans les politiques touristiques, les médias et les institutions du tourisme.

Nos hypothèses peuvent se présenter ainsi :

- les sciences de l'information et de la communication (SIC) contribuent à penser la médiation touristique, car le tourisme instaure et met en œuvre des relations de communication, il institue un système d'information spécifique, et constitue une structure de médiation ;
- le tourisme consiste dans un ensemble de représentations qui font de l'espace une forme de spectacle, qui se présente et s'offre au regard, par la mise en œuvre des médiations ;
- le tourisme est un domaine où se mettent en œuvre des formes de rituels profanes portant sur l'espace ;
- la médiation touristique donne un sens à la relation entre le singulier et le collectif en l'inscrivant dans l'expérience du voyage et dans la mise en œuvre d'institutions spécifiques.

Dans le champ des SIC et particulièrement grâce à des modèles permettant de formaliser la médiation touristique, notre approche conceptuelle permet d'appréhender les significations du tourisme. Dans le cadre d'une recherche comparant les représentations, les conceptions, les images et les discours des acteurs et des médias du tourisme, nous nous interrogerons sur les normes de pratiques sociales du tourisme. Dans le cadre d'une recherche descriptive qui permet de comprendre le fait touristique, nous nous demanderons quels sont les événements, les structures et les processus constituant le phénomène touristique. Dans le cadre d'une recherche sur les significations, qui intervient pour établir et créer des outils qualitatifs (aidant à sortir des logiques quantitatives de fonctionnalités) nous modéliserons les composantes, les liens et interrelations de la médiation touristique pour proposer une approche théorique de ce que l'on peut appeler la signification touristique de l'espace.

Pour citer cette thèse :

Filloz, V. (2012). *La médiation touristique* (thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon 2, France. *Inter Pares*, 2, 119-120.

Pour contacter l'auteur : claud-valia.filloz@univ-lyon2.fr, valia.filloz@univ-lyon2.fr

L'activité touristique consiste à voyager et à visiter un site ou un lieu, une destination ; la médiation touristique est l'ensemble des activités organisées et associées à cette activité, et concerne les acteurs et pratiques du champ du tourisme. Dans ce contexte, nous souhaitons montrer que la médiation touristique articule perceptions, représentations, interprétations et pratiques de l'espace.

En premier lieu, nous abordons les définitions, un état de la recherche en tourisme et le lexique du tourisme par l'étymologie et l'analyse lexicale des termes les plus fréquents : « tour », « tourisme », « touriste », « loisir », « villégiature », « vacances » et « voyage ».

En second lieu, nous proposons de poser les bases du champ de la médiation touristique et de montrer que la pratique sociale du tourisme est une médiation. Nous analyserons les objets touristiques qui structurent les pratiques touristiques de l'espace. A partir d'exemples de perceptions, interprétations et pratiques de l'espace touristique et d'enquêtes, nous évoquerons les formes que peut prendre la dialectique entre le singulier et le collectif dans le tourisme. Nous présenterons, commenterons et analyserons, en nous fondant sur un schéma de la médiation touristique, les différentes relations de communication en jeu dans la médiation touristique. Puis nous présenterons les structures de la médiation touristique pour fonder « une théorie critique » de la médiation touristique.

Mots clés : médiation touristique, tourisme, touriste, voyages, site touristique

Abstract : Touristic mediation

It may be said that this thesis aims at understanding the spatial articulation between tourism and communication in such situations as those in which an individual subject – expressing the whole peculiarity of his or her desire through telling or practices – and collective actors are brought together.

My reflection thus organises itself in accordance with the modalities of the articulation between the three dimensions of tourism : the practical dimension, the symbolical dimension and the imaginary dimension.

Tourist activity consists in travelling and in visiting a site, a place or a destination ; tourist mediation means the range of activities that are organised around tourism or those that are associated to it. Tourist mediation concerns the agents and the practices in the field of tourism. In this context, I wish to show that tourist mediation structures the perceptions, the interpretations and the practices of space.

I analyse the definitions ; I give an overview of academic research on tourism and explore the notions of tourism through the etymology of its main words (tour, tourism, and tourist) and through the differences that exist between tourism and other notions similar to it such as leisure, vacations, holiday and travelling. These notions are necessary to the comprehension (or understanding) of tourist mediation.

I intend to lay the foundations of the field of tourist mediation and to demonstrate that the social practise of tourism is a form of mediation. I will present the tourist objects that structure the tourist practices of space. The structures of tourist mediation will then be laid; this will enable me to craft a « critical theory » of tourist mediation.

With a view to understand how the practices and the scenes of tourism are organised, I will subsequently widen the concept by presenting the operators, the agents and the policies of the tourist organisation; the examples and the studies of the latter are mainly concerned with mediation and mediators in the case of France. I situate tourist mediation in relation to the experience of otherness and to the relationship to the others, to wanderlust, to the tourist imagination and to cultural imagination too.

I then describe and give a two-point analysis of the tourist information system. The first point is concerned with the enunciation of space produced by the tourist, the tourists and by the tourist mediators (the enunciation of the guide's discourse for instance) through various multimedia telling. The second point is concerned with the enunciation, through the tourist media (non-specialised or tourism media, tourist guides), by the speakers (e.g. operators and private or public agents of the tourist organisation) of the communication strategies and of the tourist descriptive signing. This discourse analysis relates to examples of textual and/or iconic documents.

Keywords : tourism mediation, tourism, tourist, travel, sightseeing

L'Activité Physique Adaptée pour les personnes atteintes de diabète de type 2 : Approche sociologique des « carrières de pratiquant d'APA » dans leurs relations avec la « trajectoire de maladie »

Nathalie Barth

Laboratoire CRIS - Université Claude Bernard Lyon 1

Résumé

Outre la prescription d'un traitement médicamenteux, la pratique régulière d'une Activité Physique Adaptée (APA) est recommandée aux personnes atteintes d'un diabète de type 2 (DT2), au même titre qu'un nouvel équilibre alimentaire (HAS, 2006). Cette incitation à opérer des changements concrets dans son « style de vie » rencontre des résistances, qui sont accentuées pour les malades n'ayant pas préalablement construit de dispositions à la pratique physique. Des dispositifs innovants ont été imaginés dans certaines organisations de santé (réseau de santé, unité transversale d'éducation) pour rendre possible cet engagement physique et lui permettre de se développer de manière autonome dans le cadre d'« une carrière de pratiquant d'APA » au sens où la définit Becker (1985). L'objectif est d'étudier ce processus d'engagement dans ses relations avec la « trajectoire de maladie » au sens où l'entend Strauss (1985), en rendant compte des différentes étapes de sa construction. A l'interface de la sociologie de la santé et de la sociologie du sport, l'approche mobilise ainsi des concepts interactionnistes. La méthodologie articule une observation de terrain avec 52 récits d'expériences de personnes atteintes de maladie(s) chronique(s) (dont 39 de DT2) qui ont évolué dans deux dispositifs d'APA différents : l'un proposant des séances théoriques d'information/explication (n=17), l'autre mettant en place des séances pratiques dans un cycle éducatif en APA puis une orientation vers une association sportive de patients (n=35). L'analyse des récits utilise un logiciel de traitement de données textuelles (Prospéro). Trois types d'engagement ont ainsi été repérés : Le premier s'inscrit dans la « trajectoire de maladie » mais suppose un rapport au corps renouvelé après une remise en question des représentations de l'AP du patient et de ses capacités. Le second ouvre une « carrière de pratiquant d'APA » et ajoute une sociabilité de l'entre-soi, initiée par les dispositifs « à et via » l'APA. Le troisième consolide cette « carrière » dans une pratique davantage culturelle que médicale, en l'inscrivant dans une sociabilité plus ouverte. Ces trois formes d'engagement se succèdent selon un continuum au cours duquel s'affirment simultanément une recherche croissante d'autonomie par rapport aux prescriptions médicales, une attention grandissante au corps et un développement du réseau relationnel.

Mots clés : carrière, activité physique adaptée, trajectoire de maladie, diabète de type 2, éducation du patient, association sportive de patients

Pour citer cette thèse :

Barth N. (2012). *L'Activité Physique Adaptée pour les personnes atteintes de diabète de type 2 : Approche sociologique des « carrières de pratiquant d'APA » dans leurs relations avec la « trajectoire de maladie »* (thèse de doctorat non publiée). Université Claude Bernard Lyon 1, France. *Inter Pares*, 2, 121-122.

Pour contacter l'auteur : nathalie.barth@hotmail.fr

Abstract : Adapted Physical Activity for Type 2 Diabetes Patients : *A sociological approach investigating the relationship between « APA practitioner careers » and « illness trajectory »*

Alongside the prescription of medications, it is recommended to type 2 diabetes patients (T2D) to carry out a regular adapted physical activity (APA), in the same way that they should adopt a new dietary balance (HAS 2006). This incitement to bring about concrete changes in lifestyle comes up against opposition which is compounded where the patient does not have dispositions to regular physical exercise. Some health organizations have imagined some innovative arrangements such as health networks, or inter-disciplinary patient education units, to make this engagement in physical activity possible, and to enable autonomous development of it within the framework of an « *APA practitioner career* » as defined by Becker (1985). The objective here is to study this process of engagement in relation to the « *illness trajectory* » as understood by Strauss (1985), taking into account the different phases of its course. This approach brings into using the concept of Interactionism in the interface of health sociology and sport sociology. The methodology used here links fieldwork with 52 personal narratives of people affected by chronic illness (39 of whom have T2D), which have developed through two different APA action plans: the first of them offers theory sessions providing information/explanation (n=17), and the second, the setting up of practical sessions which form a series of APA lessons followed by guidance to a patients' sports association (n=35). Textual data processing software is used to analyse the patients' narratives (Prospéro). Three types of engagement have thus been pinpointed: the first appears in the « *illness trajectory* » but supposes a new relationship with the body after challenging the patient's pre-conceived ideas about PA and about his/her own capabilities. The second opens an « *APA practitioner career* » in the context of socialising with other people like themselves, initiated via the apparatus of APA. The third consolidates this « *career* » into more of a cultural than medical practice, by making it part of a wider group activity. These three types of engagement progress along a continuum, over the course of which the following trends result simultaneously : a growing desire to decrease dependence to medical advice, an increase of physical self-awareness, and the development of a network of contacts a relational network.

Keywords : career, adapted physical activity, illness trajectory, type 2 diabetes, patient education, patients sports association

Epistémologie des savoirs scolaires en sports de raquette

Cédric Roure

Laboratoire CRIS - Université Claude Bernard Lyon 1

Résumé

Cette thèse propose de démontrer la pertinence de la construction d'un cadre théorique permettant de réaliser l'épistémologie des savoirs scolaires des activités physiques sportives et artistiques. Ce projet s'appuie sur les enjeux d'une transmission culturelle des activités envisageant les perspectives anthropologiques et épistémologiques des recherches en didactique. La constitution de ce cadre, appliqué au groupement des sports de raquette enseigné en EPS, se décline en deux parties. La première aborde l'épistémologie sous un versant historique et poursuit l'objectif d'identifier et de périodiser les savoirs à enseigner des sports de raquette. Et la deuxième s'intéresse au versant sociologique de l'épistémologie afin de rendre compte de la structuration des savoirs scolaires de ce groupement d'activités et de comprendre les mécanismes présidant à la mise en place et à l'évolution de cette structuration, notamment sous l'angle du jeu des acteurs. Les résultats de cette recherche montrent la pertinence du cadre utilisé au travers de l'analyse de 127 articles intéressant l'enseignement des sports de raquette, ces derniers provenant d'une revue professionnelle de référence : la revue EPS. Les discussions des résultats portent essentiellement sur la formation progressive du groupement des sports de raquette au travers de l'évolution de la structuration de leurs savoirs scolaires. Les enjeux pour l'enseignement de ces activités sont évoqués tout comme les répercussions pour la formation initiale et continue des professeurs d'EPS.

Mots clés : épistémologie, savoirs scolaires, sports de raquette, enseignement, EPS

Pour citer cette thèse :

Roure C. (2012). *Epistémologie des savoirs scolaires en sports de raquette* (thèse de doctorat non publiée). Université Claude Bernard Lyon 1, France. *Inter Pares*, 2, 123-124.

Pour contacter l'auteur : roureced@yahoo.fr

Abstract : Epistemology of school knowledge in racket sports

The present research aims to demonstrate the relevance of the construction of a theoretical frame for the epistemology of school knowledge in sports and physical activities. This project considers the anthropological and epistemological perspectives of researches in didactics in the context of the cultural transmission of activities. The construction of the theoretical frame, applied to the group of racket sports, is divided into two parts. The first part approaches the epistemology from a historical point of view and proposes to identify and characterize the evolution of school knowledge in racket sports. The second part looks into the sociological aspect of the epistemology with a view to analyse the structure of the school knowledge related to this group of activities and to understand the mechanisms governing the implementation and evolution of this structure, taking into consideration the role of the actors within the social network. The results of the present research show the relevance of this frame through the analysis of 127 articles on the subject of racket sports teaching, all of them published in the professional review « Revue EPS ». The discussion of the results is essentially focused upon the progressive formation of the group of racket sports through the evolution of the structure of the related school knowledge. The stakes for the teaching of these activities are considered, as well as the impact on the professional training of the physical education teachers.

Keywords : epistemology, school knowledge, racket sports, teaching, physical education

Recommandations aux auteurs

Les articles soumis ne doivent pas excéder 30 000 signes espaces compris, et doivent comporter un résumé en français et en anglais. Dans la rubrique *Thématique*, les articles doivent s'inscrire précisément dans la thématique retenue pour le numéro de la revue.

Ils font l'objet d'une lecture, d'échanges avec le comité éditorial et — en cas de sélection — d'une procédure d'édition par celui-ci. Ils doivent être accompagnés de mots-clés et respecter les normes typographiques de la revue *Inter Pares* et APA en vigueur.

Sont également admis en rubrique *Varia* : des posters exposés lors des journées doctorales (hors thématique) et qui doivent être accompagnés d'un commentaire de 5 000 signes maximum, espaces compris (format A4 portrait), des résumés de thèse (soutenue dans un délai rétrospectif d'une année) en français et en anglais, de 3500 signes maximum espaces compris.

Normes APA et typographiques pour *Inter Pares*

Présenter ses références selon la typographie adoptée pour la revue, la feuille de style pour la mise en page et les normes de l'American Psychological Association (APA) 6^e édition. Vous pouvez vous référer au site de l'École Doctorale :

<http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/316-Normes-presentation-APA.html>



Directeur de publication

André Robert

Conception de la maquette

Frédéric Aubrun
Claire Caboche

Réalisation de la maquette et webmaster

Nicolas Baltenneck

Normes typographiques

Raphaëlle Raab

Révision linguistique de l'anglais

Chloé Noémie Monin

Comité éditorial

Frédéric Aubrun, Claire Caboche, Amélie Derobert, Suzane El Hage, Alexandra Lambert-Gimey, Vincent Lorius, Marie-Sophie Madiba, Martin Theddy Messina, Chloé Monin, Guislain Onomo, Elmira Prmanova, Raphaëlle Raab

Comité de lecture

Frédéric Aubrun, Claire Caboche, Amélie Derobert, Suzane El Hage, Alexandra Lambert-Gimey, Vincent Lorius, Marie-Sophie Madiba, Martin Theddy Messina, Chloé Monin, Guislain Onomo, Elmira Prmanova, Raphaëlle Raab

Contact

interpareslyon2@gmail.com

Comité scientifique

Nadja Acioly-Régner (SIS), Marie Anaut (CRPPC), Kristine Balslev (TALES/Genève), Jean-Marie Besse (SIS), Anne Brun (CRPPC), Sarah Cordonnier (ELICO), Nikos Kalampalikis (GRePS), Jacqueline Costa-Lascoux (CEVIPOF), Valérie Croissant (ELICO), Valérie Haas (GRePS), Philippe Jaussaud (S2HEP), Alain Kerlan (ECP), Geneviève Lallich-Boidin (ELICO), Gabriel Langouët (Paris V, CNRS), Raoul Lucas (ORACLE/La Réunion), Philippe Meirieu (ECP), Frédéric Mole (ECP, UJM/Genève), Claire Perrin (CRIS), Denis Poizat (ECP), Jean-Claude Régner (ICAR), André Robert (ECP), Stéphane Simonian (ECP), Thierry Terret (Recteur/Académie de la Réunion)

Laboratoires de l'école doctorale EPIC

Éducation, Cultures, Politiques (ECP - EA 4571) | Sciences et Société ; Historicité, Éducation et Pratiques (S2HEP - UMR 5208) | Centre de Recherches en Psychopathologie et Psychologie Clinique (CRPPC - EA 653) | Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (GRePS - EA 4163) | Santé Individu Société (SIS - EA 4129) | Interactions, corpus, apprentissages, représentations (ICAR - UMR 5191) | Equipe de recherche de Lyon en sciences de l'information et de la communication (ELICO - EA 4147) | Centre de recherche et d'innovation sur le sport (CRIS - EA 647)



Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « Paternité — pas d'utilisation commerciale — pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.