
Comment est vécue la pédagogie institutionnelle par les étudiants de troisième année de Sciences Humaines à la Haute École Libre Mosane ?

Auteur : Poulit, Danaé

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19461>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



LIÈGE université

Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Comment est vécue la pédagogie institutionnelle par les
étudiants de troisième année de Sciences Humaines à la
Haute École Libre Mosane ?

Promoteur : Daniel FAULX

Lecteur.rices.s : Virginie JAMIN et

Dylan DACHET

Mémoire présenté par **Danaé POULIT** (s163023)

en vue de l'obtention du grade
de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2023 - 2024



LIÈGE université

Psychologie, Logopédie & Sciences de l'Éducation

Comment est vécue la pédagogie institutionnelle par les
étudiants de troisième année de Sciences Humaines à la
Haute École Libre Mosane ?

Promoteur : Daniel FAULX

Lecteur.rices.s : Virginie JAMIN et
Dylan DACHET

Mémoire présenté par **Danaé POULIT** (s163023)

en vue de l'obtention du grade
de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2023 - 2024

Remerciements

Je remercie chaleureusement les quatre participants à ce mémoire, merci pour votre confiance et votre temps.

Merci aux enseignants de Tenter Plus pour votre accueil et votre disponibilité. Votre projet et votre dévouement pour celui-ci m'ont réchauffé le cœur.

Merci à Claudine de m'avoir permise d'entrer dans cette secte formidable.

Merci à mon promoteur, Daniel Faulx, pour ses conseils et son soutien dès l'idée du pré mémoire. Merci pour sa confiance, grâce à elle, j'ai pu être créative et libre durant cette recherche.

Un immense merci à Marine Winand pour son accompagnement tout au long de ce mémoire. Vos conseils et vos encouragements m'ont été précieux. Ils m'ont permis de me dépasser.

Je remercie les lecteurs.rices de ce travail, Virgine Jamin et Dylan Dachet, pour l'intérêt porté à ce travail et pour votre lecture.

Merci à ma famille pour vos lectures, vos réflexions, votre soutien, vos recadrages, ils ont permis l'aboutissement de ce travail.

Merci à Ghislain, Marianne, Leïla, Nadine pour votre temps et vos (nombreuses) relectures.

Merci à tous ceux qui m'ont encouragée, motivée, questionnée. Votre écoute et votre curiosité m'ont permis de tenir bon jusqu'au bout.

Table des matières

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES OU ACRONYMES	0
LISTE DES SCHÉMATISATIONS ET TABLEAUX.....	0
AVANT-PROPOS.....	1
1. INTRODUCTION	2
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	4
2.1. LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE.....	4
2.1.1. <i>Fernand Oury</i>	4
2.1.2. <i>Les quatre « L »</i>	10
2.1.3. <i>La place du maître</i>	12
2.2. TENTER PLUS	13
2.2.1. <i>Historique et structure</i>	13
2.2.2. <i>Les outils</i>	15
2.3. L'ANDRAGOGIE	17
3. MÉTHODOLOGIE	19
3.1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUE	19
3.2. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	21
3.2.1. <i>Les prémices et leurs évolutions</i>	21
3.2.2. <i>Prise de contact et recrutement</i>	22
3.2.3. <i>Recueil des matériaux</i>	23
3.2.4. <i>Analyse des matériaux</i>	25
3.2.5. <i>La troisième mi-temps</i>	27
3.3. ORGANISER LES RÉSULTATS	28
4. ANALYSE DES RÉSULTATS	31
4.1. ÊTRE ACTEUR.....	32
4.2. ÉCHANGER AVEC SES ENSEIGNANTS	35
4.3. S'INVESTIR DIFFÉREMMENT	39
4.4. S'ENRICHIR AUTREMENT	44
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	48
5.1. LA GRILLE D'ARDOINO	48
5.1.1. <i>L'individu</i>	49
5.1.2. <i>Le relationnel</i>	49

5.1.3.	<i>Le groupe</i>	51
5.1.4.	<i>L'organisationnel</i>	52
5.1.5.	<i>L'institutionnel</i>	53
5.1.6.	<i>L'historicité</i>	54
5.2.	LES CINQ HYPOTHÈSES DE L'ANDRAGOGIE	54
5.2.1.	<i>Le besoin de savoir</i>	54
5.2.2.	<i>Le concept de soi</i>	55
5.2.3.	<i>L'expérience de l'apprenant</i>	56
5.2.4.	<i>La volonté d'apprendre</i>	57
5.2.5.	<i>L'orientation de l'apprentissage</i>	57
6.	CONCLUSION	58
7.	LIMITES ET PERSPECTIVES	60
8.	BIBLIOGRAPHIE	62
9.	ANNEXES	67

Liste des abréviations, sigles ou acronymes

CCL : Conseil de Classe

CDT : Conseil de Tous

CGé : ChanGements pour l'égalité

GTM : Grounded Theory Method

HELMo : Haute École Libre Mosane

IMP : institut médico-pédagogique

PCV : Projet Collectif Vertical

PI : pédagogie institutionnelle

PV : procès-verbal

TT+ : Tenter Plus

Liste des schématisations et tableaux

Figure 1 - Le trépied de la PI

Figure 2 – Démarche itérative

Figure 3 – Représentation de la grille d'Ardoino

Figure 4 – Légende des formes utilisées dans la schématisation

Figure 5 – Légende des liens employés dans la schématisation

Figure 6 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « être acteur »

Figure 7 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « échanger avec ses enseignants »

Figure 8 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « s'investir différemment »

Figure 9 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « s'enrichir autrement »

Figure 10 – Grille d'Ardoino complétée avec des étiquettes

Figure 11 – Relation des cadres de l'HELMo et des Sciences Humaines

Avant-propos

Avant de vous plonger dans la lecture de ce mémoire, nous souhaitons vous faire part des spécificités de la rédaction de ce travail.

Tout au long de ce mémoire, j'utiliserai le pronom « nous » pour plusieurs raisons. D'une part pour respecter les conventions scientifiques (XX). D'autre part, bien que ce soit un travail porté par mon nom, plusieurs personnes nous ont aidés à construire nos réflexions, nos écrits. Ce « nous », nous permet de leur rendre hommage. Cependant, bien qu'il y ait eu une diversité des genres, il nous était important d'accorder le nous au féminin. De plus, le sujet des pédagogies actives nous tient à cœur. La prise de recul fut nécessaire pour l'objectivité de ce travail. Ce « nous », nous a permis cette prise de recul plus facilement.

Afin de conserver l'anonymat de nos participants, nous devions trouver des prénoms, des noms de cours, des noms de famille. Ce fut pour garder une cohérence de ceux-ci que nous avons décidé de n'employer que des noms issus d'un même univers : « Harry Potter ». Ce sont deux des écoles qui construisent des étudiants et où ceux-ci vivent des aventures hors normes (hors pédagogie traditionnelle) qui renforcent un sentiment d'appartenance pour les étudiants.

L'écriture des termes en italique est utilisée pour les concepts propres aux méthodes telles que la *Grounded Theory Method (GTM)* ou la *pédagogie institutionnelle (PI)*.

Le terme *institution* est utilisé pour parler des moments spécifiques à Tenter Plus (TT+). Tel que : *les Conseils, les Commissions, le Quoi de Neuf, PCV, ...*

Vous trouverez également dans ce mémoire, des extraits de verbatim. Ils sont facilement identifiables puisqu'écrits en bleu, entouré de crochet et identifié comme les propos d'un participant.

Pour terminer, ce mémoire a été écrit au masculin. Loin d'être une volonté, ce choix permet une représentation significative du milieu. En effet, la plus grande majorité des étudiants étant des hommes, il était important de masculiniser ce travail pour que vous soyez plongé dans cette section Sciences Humaines autant que nous. De plus, cela permet de garder l'anonymat des participants.

1. Introduction

Les pédagogies alternatives sont de plus en plus recherchées et appréciées par le public, en démontre le nombre d'enfants scolarisés dans des écoles à pédagogie alternative. Ils étaient, en France, près de 14 000 enfants scolarisés en primaires en 2005, contre près de 28 000 dix ans plus tard (Leroy, 2022). À Liège, on dénombre environ 20 pourcents des élèves du fondamental dans des écoles primaires à pédagogie alternative (Centre Coopératif de Recherche et de Formation à la Pédagogie, s.d.). Concernant les écoles secondaires, seule l'Athénée de Waha revendique sa pédagogie active (Athénée Léonie de Waha, s.d.). Pour les écoles supérieures, il n'y a que la Haute école Libre de Mosane Sainte-Croix qui pratique de la *pédagogie institutionnelle* depuis 2004, suite au projet « Tenter plus » de la section « Sciences Humaines » (Cintori, 2014).

De l'école maternelle à la fin de nos secondaires, nous avons pratiqué la pédagogie active. Arrivées en bachelier, une pédagogie plus traditionnelle a véritablement créé un manque. Lorsque nous sommes arrivées en master à l'université de Liège, il a fallu décider d'une finalité. Nous avons décidé d'entrer à l'université afin de compléter ma formation, et la finalité formation d'adultes répondait à ce critère. Quand il nous a été demandé de choisir un sujet de mémoire, ce manquement ressenti depuis la fin de nos secondaires s'est exprimé. Nous souhaitons travailler sur la pédagogie Freinet en formation d'adultes.

L'essor des pédagogies alternatives pour les enfants (Leroy, 2022) amène la question des adultes et de leur formation. Malheureusement, il n'existe pas de chiffre sur le nombre de formations utilisant des pédagogies alternatives. Souhaitant nous y intéresser, en réalisant une première revue de la littérature, nous nous sommes rendu compte que la pédagogie Freinet n'est que très rarement appliquée en formation d'adultes, contrairement à la *pédagogie institutionnelle*, qui reste cependant peu fréquente.

La *pédagogie institutionnelle* étant une petite sœur de la pédagogie Freinet, cette dernière est la base de la pédagogie de Fernand Oury (Boncourt, 2010), cette base que Oury a adaptée

pour la ville avec une nouvelle manière de penser et des outils adaptés qui séduisent les formations d'adultes.

Sous l'influence de nos parcours et de ces constatations, nous nous sommes demandé : pourquoi il n'y a pas plus de formations en *pédagogie institutionnelle* ? Est-ce parce que les formateurs ne connaissent pas ? Ou plutôt parce que c'est trop difficile ? Ou alors ils n'y voient aucun intérêt ? Pourtant c'est de plus en plus demandé pour les enfants, alors pourquoi pas pour les adultes ?

Au vu de toutes ces questions et pour une première base de réflexion, notre question de recherche se porte sur :

« *Comment est vécue la pédagogie institutionnelle par les étudiants de troisième année en section de Sciences Humaines à la Haute École Libre de Mosane ?* »

Pour répondre à cette problématique, nous avons choisi d'utiliser l'analyse qualitative et plus particulièrement, la *méthode de théorisation ancrée* ou *Grounded Theory Method (GTM)* proposée par Lejeune (2014). Cette démarche fera l'objet d'une description au chapitre trois.

Parce que traduire le vécu des étudiants en *pédagogie institutionnelle* n'est pas une chose simple, car il demande finesse et diversité. De cette complexité, le présent mémoire développera quatre *conceptualisations* qui seront illustrées pour une meilleure compréhension. Celles-ci proviennent des matériaux récoltés durant ce travail. Nous l'explicitons au chapitre quatre.

Avant tout, nous commencerons par la recherche de littérature. Celle-ci fut construite au travers de l'analyse des matériaux comme préconisée par la méthode *GTM*. C'est durant ce chapitre que seront développées les différentes théories que regroupe ce mémoire : la *pédagogie intentionnelle*, Tenter Plus et l'andragogie.

2. Revue de la littérature

Dans ce chapitre de la revue de la littérature, nous avons voulu revenir sur des points qui nous suivront tout au long de ce travail. Ayant fait le choix d'une méthode par théorisation ancrée, ce sont les résultats qui ont guidés et cadrés notre théorie. En effet, c'est à la suite de ceux-ci que certains points comme les hypothèses de l'andragogie ont émergé.

Ce chapitre est divisé en trois parties : la *pédagogie institutionnelle (PI)*, Tenter Plus (TT+) et l'andragogie. La *PI* se concentrera, d'abord sur son créateur : Fernand Oury. Il était important pour nous de contextualiser la *PI* au travers de ses prémices pour en comprendre toutes les subtilités. Par la suite, c'est la *pédagogie institutionnelle* qui sera détaillée. Tenter Plus nous invitera à nous plonger dans le contexte spécifique de notre mémoire. Pour finir, nous parlerons du public spécifique que sont les adultes avec l'andragogie.

2.1. La pédagogie institutionnelle

2.1.1. Fernand Oury

Les prémices

Fernand Oury est né dans l'entre-deux-guerres, le 18 janvier 1920, en banlieue parisienne. Il meurt le 19 février 1998. Il a deux frères : Paul et Jean. Ce dernier, psychiatre, viendra outiller Fernand dans l'approche psychiatrique de la *pédagogie institutionnelle*. Avec ses frères, Fernand jouait dans des « terrains vagues ». Ce vécu influencera le pédagogue, jusqu'à lui octroyer un statut théorique sur le « milieu scolaire » (Bénévent & Mouchet, 2014). Il écrit : « *L'école existe. Ce n'est pas une classe où l'on écoute bras croisés plus une cour de récréation où l'on s'agite et hurle faute de pouvoir jouer.*

En classe, on travaille, on crée. Dans le terrain vague, on joue à n'importe quoi (...). Le terrain complète la classe : occasions d'observations, d'activités, de contacts, d'échanges sociaux. Le maître regarde vivre le peuple libre des enfants. » (Vasquez & Oury, 1971, p.243-244, cités par Bénévent & Mouchet, 2014).

L'instituteur

En 1939, Fernand Oury commence son métier d'instituteur. Très vite se pose à lui une question qui devient essentielle : « Toutes les classes seraient-elles homogènes ? » (Bénévent & Mouchet, 2014 ; Pain, 2017). À partir de cette question, deux réflexions émergent : tout le monde ne peut recevoir le même enseignement, et il faut « tenir compte de leur passé, leurs intérêts et leurs possibilités » (Vasquez & Oury, 1971, p.52, cités par Bénévent & Mouchet, 2014). Ce sont les prémices de la différenciation d'aujourd'hui.

En juin 1940, sous l'occupation, Oury se retrouve, pour quelques semaines, l'unique enseignant d'une centaine d'élèves. Cette situation fut synonyme de liberté pour Fernand, qui mit en place le tutorat pour les maternelles et les primaires. Il restait à la disposition des tuteurs. L'enseignant donnait cours aux plus grands, tout en leur laissant la liberté de travailler ou non. Les prémisses de la *pédagogie institutionnelle* étaient présentes (Bénévent & Mouchet, 2014).

La rencontre avec Freinet

Le premier contact avec Célestin Freinet fut lors d'un stage en 1949. Oury découvre un homme courageux, qui poursuit des luttes, et fait vivre sa vie d'homme ainsi que sa mission d'instituteur.

Célestin Freinet est un instituteur qui, touché à la poitrine durant la Première Guerre mondiale, ne pourra plus donner cours comme il l'a appris. Il développe sa pensée, ses méthodes et ses outils pour que les élèves soient au cœur et actifs de leur apprentissage. L'instituteur souhaite que l'école soit une émancipation sociale pour ses étudiants. Freinet a écrit les valeurs scolaires qui sont essentielles à la pédagogie Freinet : les invariants (voir annexe I) (Danse, 2011).

Pour Oury, cette première rencontre lui ouvre les yeux et lui permet de comprendre qu'une autre façon d'enseigner est possible. Oury met en place la classe rurale dans un milieu urbain, avec ses caractéristiques : des classes plus remplies et des élèves à qui il faut apprendre à

travailler puisqu'ils sont dressés à ne rien faire. Le père de la *pédagogie institutionnelle* utilisera des principes et des outils de la pédagogie Freinet tels que : le conseil de classe, la motivation intrinsèque ... (Bénévent & Mouchet, 2014).

De 1961 à 1978, une rupture se fait entre les deux pédagogues à la suite de l'exclusion d'Oury du mouvement Freinet. Par la suite, Oury marquera de plus en plus leur différence, notamment au travers des termes employés. Alors que Freinet utilise : quoi de neuf, métiers, ceintures ... Oury utilise : entretien du matin, responsabilités, brevets ... (Barré, 2003). En 1978, Fernand se lie de nouveau à la pédagogie Freinet grâce à des responsables du mouvement Freinet qui invitent Oury à rejoindre un groupe de travail : « la Genèse de la coopérative ». Il n'en reste pas moins des oppositions entre la *pédagogie institutionnelle* et la pédagogie Freinet (Bénévent & Mouchet, 2014).

La première opposition est la vision des grands ensembles, développée par Hess et Schaepelynck (2013). Pour Freinet, les grands ensembles scolaires poussent vers l'anonymat des maîtres et des élèves. Tandis que pour Oury et Raymond Fonvieille, ces regroupements permettent de réaliser des analyses (Bénévent & Mouchet, 2014). Connac (2010) explique que ce sont les groupes et leurs interactions qui induisent les comportements. Boncourt (2010) met en avant les Conseils, qui sont des grands ensembles pour Oury. Ce sont des moments de classe où l'ensemble de celle-ci discute de la vie de la classe, ce qui va, ce qui ne va pas, ce qui pourrait être mis en place en lien avec les autres techniques utilisées (journal, exposé ...) (Le Gal, 2000). Cependant, Boncourt (2010) met en garde, car certains enseignants utiliseraient le Conseil sans les techniques qui lui donne du sens. C'est alors que, comme l'explique Boncourt (2010), il y a un risque de faire un tribunal du Conseil, où seulement la discipline est discutée. Pour Boncourt (2010), toute la richesse et le sens de cette technique peuvent se perdre et devenir préjudiciables pour la *pédagogie institutionnelle*. Boncourt (2010) développe une métaphore dite corporelle, où la pédagogie Freinet serait les organes de la *pédagogie institutionnelle*. En d'autres termes, la pédagogie de Fernand Oury ne peut exister sans celle de Freinet, car elle lui permet de mettre du sens au travail. Cependant l'inverse n'est pas vrai, la pédagogie Freinet fonctionne sans la *pédagogie institutionnelle*.

Une seconde opposition mise en avant par Boncourt et al. (2003) se trouve dans l'interprétation des textes libres. Pour Oury, ces écritures permettent d'analyser les auteurs suivant les concepts de la psychanalyse (identification, médiation, transfert ...) (Louppe, 2012), et peut-être écouter les souffrances écrites. Contrairement à Freinet, qui voit en cette technique le moyen pour les enfants de faire preuve de spontanéité et de créativité. Oury appuie un point essentiel à ses yeux, c'est le lieu où se déroule l'activité. En effet, pour lui, il est important que, dans ce lieu, tout puisse être dit, car il y a des lois précises qui y sont induites. (Boncourt et al., 2003).

La pédagogie institutionnelle

La *pédagogie institutionnelle* est la petite sœur de la pédagogie Freinet (Boncourt, 2010). Ainsi, certaines valeurs comme les invariants sont ancrés dans la *pédagogie institutionnelle* (Greenwood, 2016).

Selon Vasquez et Oury (1967, cités par Gérôme, 1968), la *pédagogie institutionnelle* est autant scientifique que normative. D'une part scientifique, car « elle est née de la praxis de la psychologie, de la psychologie sociale, de la psychiatrie et de la pédagogie » (Vasquez & Oury, 1967, cités par Gérôme, 1968). D'autre part normative, puisque « toute pédagogie est instrumentale et ne peut éviter de choisir, ici l'éducation vise l'autonomie optimale des personnes éduquées » (Vasquez & Oury, 1967, cités par Gérôme, 1968).

Le nom fut choisi par Jean Oury, le frère psychiatre de Fernand. Avec le terme d'« institutionnelle », Jean fait le parallèle avec la psychologie institutionnelle, dont la *PI* émerge ses réflexions.

Lorsqu'il est demandé à Fernand Oury ce qu'est la *pédagogie institutionnelle*, celui-ci utilise une image, celle d'un trépied.

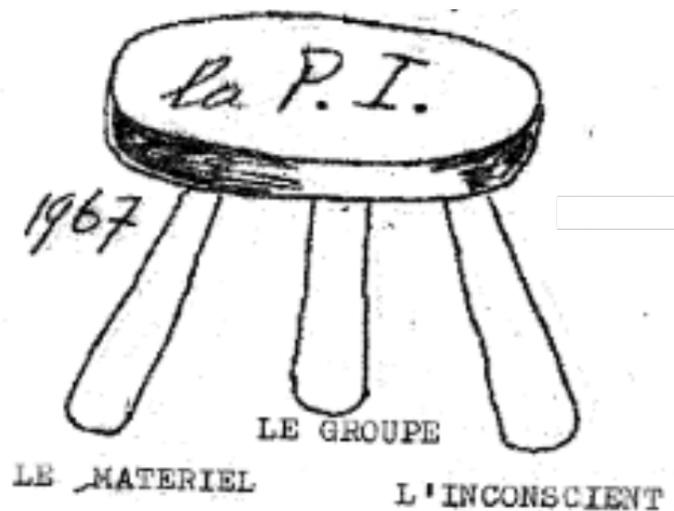


Figure 1 – Le trépied de la PI
(Exertier & Alateinte, 1967, cités par Jeanne, 2008b)

La *pédagogie institutionnelle* est représentée comme étant un trépied soutenu par trois pieds : le matériel, le groupe et l'inconscient.

Le matériel

Le matériel est une production échangeable, qui va permettre une médiation entre l'enfant, le groupe et le maître. Il naît de la pratique des enfants, par exemple : le journal de Freinet (Jeanne, 2008a), cet espace où les enfants rassemblent leurs textes. Ainsi, ils n'écrivent pas seulement pour eux-mêmes, mais pour d'autres personnes tel que leurs parents, le village, les autres classes de l'école ... (Danse, 2011).

Le groupe

La classe coopérative représente une microsociété où les personnes qui vivent ensemble créent des alliances, créent des conflits. Didier Anzieu (cité par Jeanne, 2008a) affirme : « un petit groupe humain est aussi une rencontre de personnes, un lieu d'affrontements et de liens entre ces personnes hors de toute référence sociale ». C'est pourquoi Oury étudie les phénomènes de groupe et la dynamique de groupe, notamment au travers de Bion et Moreno.

Pour Bion, il existe deux niveaux au groupe : le groupe de travail, celui qui est observé, et le groupe de base, qui est inconscient. La frontière entre ces groupes n'est pas segmentée, elle fluctue (Fognini, 2011 ; Manfredini, 2021-2022).

La vision du groupe de Moreno est que « le groupe est une mise en commun de sympathies et d'antipathies. » Trois relations sont possibles : sympathie, antipathie et indifférence (Manfredini, 2021-2022). Le psychiatre analyse les comportements observables du groupe dans une perspective behavioriste. Cela l'amène à mettre en lumière l'importance des rôles. S'ils sont clairs, alors le climat du groupe sera plus serein (Manfredini, 2021-2022). Il construit un outil : le sociogramme. Il s'agit de l'analyse des résultats d'un questionnaire afin de modéliser un système de groupe (de Landsheere & Mialaret, 1982). Pour Oury, cette vision et cet outil sont importants et se réalisent notamment au travers de la mise en place des groupes et la décision des responsables (Jeanne, 2008a).

L'inconscient

La place de l'inconscient dans la *pédagogie institutionnelle* est importante. Fernand Oury ayant suivi une thérapie en 1949, il questionne une possible place de l'inconscient dans les classes. C'est d'ailleurs un extrait qu'utilisent Bénévent et Mouchet (2014) pour démontrer les réflexions de l'instituteur :

« Ceci expliquerait peut-être pourquoi des hommes et des femmes ordinaires sans connaissances psychologiques spéciales deviennent quand ils ont un tel outil (l'expression libre) à leur disposition des thérapeutes sans le savoir » (Vasquez & Oury, 1971, p.129, cités par Bénévent & Mouchet, 2014).

Fernand Oury cherche et se renseigne à travers la littérature psychiatrique de grands pédagogues comme Ferrière, Dewey, Makarenko et Decroly, mais c'est avant tout en expérimentant dans sa classe, en IMP (institut médico-pédagogique) avec des débiles et des caractériels légers, qu'il analysera les effets. Notamment au travers de sa première « *institution* », nommée « le Conseil de coopérative », le pédagogue met en évidence que celle-ci agirait sur le rapport au monde des enfants et leurs rapports aux autres. (Bénévent & Mouchet, 2014 ; Pain, 2017)

Bien que Fernand Oury parle des effets thérapeutiques de la classe moderne, il la distingue de l'objectif psychothérapique. En effet, pour Fernand et son frère Jean Oury, ce n'est pas l'objectif premier de l'école. Ce dernier est d'instruire (Meirieu, 2008). Dans certaines situations, et ce pour faciliter la compréhension, les deux frères définirent la psychothérapie et la *pédagogie institutionnelle* comme étant la même chose (Bénévent & Mouchet, 2014).

L'inconscient : « Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe qui parle [...] Mieux vaut l'entendre que le subir » (Vasquez & Oury, 1967, cités par Gérôme, 1968). L'objectif n'est pas de faire des enseignants des psychanalystes, mais permettre de comprendre ce qu'il se passe, car les apprenants sont entièrement présents, avec leur conscient et leur inconscient.

2.1.2. Les quatre « L »

Les quatre « L » représentent des conditions nécessaires à la *PI* : Lieux-Limite-Loi-Langage, qui permettent une régulation des *institutions* et donc une structuration de l'individu et du groupe (Burity Serpa, 2016 ; Nicolet & Dénéreaz, 2015)

Lieu

Ce qui va être mis en place dans une classe en *PI* s'adresse au groupe classe. En dehors de ce lieu (la classe), cela n'a aucune validité. Il existe un intérieur et un extérieur. Pour reconnaître cet intérieur, il faut que les acteurs se l'approprient, notamment en décidant de la disposition spatiale de la classe (Bénévent et Mouchet, 2014 ; Nicolet et Dénéreaz, 2015). « Là où on est, se sentir « chez soi » semble une des conditions premières préalables à tout engagement personnel dans une action quelconque, et notamment dans des actions comme l'éducation, ou l'apprentissage » (Vasquez & Oury, 1979, p.175, cités par Nicolet et Dénéreaz, 2015).

Limite

« La liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres » (citation de John Stuart Mill)

Tout comme cette citation, les limites dans la *PI* permettent une frontière commune entre les désirs des individus et l'ordre intérieur et extérieur à la classe. Elles peuvent être symboliques, spatiales ou temporelles (Burity Serpa, 2016 ; Nicolet et Dénéreaz, 2015).

Loi

« Points d'équilibre entre les désirs – parfois les besoins- des enfants et de l'adulte et les nécessités de l'environnement (le travail dans la classe, le règlement de l'école, les lois de la société), ces « lois de la classe » ne sont plus la frontière éternellement menacée entre l'autorité du maître (qui symboliserait la réalité) et les désirs ou pulsions des élèves (le plaisir ...). Nous avons vu qu'elles s'élaboraient lentement, par retouches successives, essais et erreurs, qu'elles étaient discutées, acceptées. Même écrites et affichées, elles demeurent modifiables : il suffit d'en parler au Conseil. » (Vasquez & Oury, 1971, p.382, cités par Bénévent & Mouchet, 2014).

La classe est une microsociété, où se créent des alliances et des conflits, comme développé au point « le groupe ». Ainsi, pour fonctionner, il faut des lois. C'est la classe entière, les élèves et le maître, qui régit ces lois. Elles font sens, puisqu'elles émanent d'un besoin de la classe. Les enfants ont autant de pouvoir que le maître, qui est également soumis aux lois. Grâce à ces lois, la classe est structurée et le travail et la collaboration peuvent se faire dans le respect de chacun avec un apprentissage de la citoyenneté, de la démocratie et de la prise de responsabilités (Bénévent & Mouchet, 2014 ; Pain, 2017).

Il existe deux sortes de lois : celles qui sont négociables et celles qui ne le sont pas. Les lois non négociables ne sont pas construites par la classe, mais par l'humanité. Elles sont instaurées par l'enseignant. Parmi celles-ci (Bénévent & Mouchet, 2014 ; Nicolet & Dénéreaz, 2015) :

- Interdiction d'inceste : l'enseignant n'est pas l'enseignant d'un seul, mais de tous ses élèves. Il ne peut y avoir de confusion des places. Bien que le maître soit souvent mis sur un pied d'égalité, il n'en reste pas moins le maître avec une position différente. Les enfants entendent et comprennent que tout le monde est différent. Il est donc évident que chacun ait une place différente.

- Interdiction de violence : tout ce qui pourrait nuire physiquement ou verbalement ne peut exister.
- Interdiction de parasitage / l'obligation de produire : la classe est un lieu pour travailler, où les élèves apprennent et l'enseignant enseigne.

Langage

Le langage pourrait être lié au matériel (l'un des pieds de la *PI*). Il permet d'entrer dans l'esprit de l'individu. Ce n'est pas seulement le langage oral dont il est question, mais bien de toute communication : écrite, artistique, non verbale ... Ce dernier « L » est d'une part la condition, et d'autre part la cause des points précédents. En effet, le langage est omniprésent et permet la gestion des *institutions*. Pour certaines d'entre elles, il est la cause, comme le « Quoi de neuf », où l'objectif est de faire parler les élèves (Burity Serpa, 2016 ; Nicolet & Dénéreaz, 2015).

2.1.3. La place du maître

Fernand Oury met en échec le fantasme du « bon maître », en développant cette position comme étant un fantasme de toute-puissance induite par l'impuissance absolue (Bénévent et Mouchet, 2014). La solution vue par Oury est l'institutionnalisation de la classe : l'enseignant n'est plus la loi, il la fait avec les élèves. Comme eux, l'enseignant est soumis à cette loi. S'il la transgresse, il devra, tout comme les élèves, rendre des comptes lors du Conseil (Vasquez et Oury, 1971, cités par Bénévent et Mouchet, 2014).

Pour Oury, il y a trois dimensions de l'autorité (Pain, 2012) :

- **l'autorité par défaut** : lorsqu'il faut rectifier les comportements, l'adulte et les structures opèrent pour « un mieux » ;
- **l'autorité déficitaire** : des activités sont déjà proposées par les adultes et les structures, il ne reste plus qu'à les organiser et les réaliser ;
- **L'autorité mutuelle, participante** : tout le monde n'est pas à égalité, le maître reste maître et garde le dernier mot, mais la discussion est ouverte et chacun est impliqué

dans l'« autorité ». Il s'agit de l'autorité utilisée par la *PI*, bien que les autres puissent intervenir à des moments ponctuels.

Le maître, bien que soumis aux mêmes lois que ses élèves, reste l'enseignant et est garant des lois. Cette autorité permet au maître d'organiser la classe pour créer des apprentissages et ainsi répondre à la Loi de la *PI* : l'obligation de produire. Le partage des responsabilités et de la continuation des règles valident chacun dans son rôle. Le conseil partage l'autorité entre tous ses membres et responsabilise chacun (Laborde, 2006).

2.2. Tenter plus

2.2.1. Historique et structure

Le projet « Tenter plus » a vu le jour en 2004, à la suite d'un rassemblement de quatre enseignants de l'HELMo réunis par l'envie de changement. Un changement pour mettre en pratique ce qu'ils enseignaient à leurs élèves : la responsabilisation des élèves, travailler en coopération, pédagogie active ... (Kefer, 2009). Suite à une formation à la *pédagogie institutionnelle* de deux des enseignants au « ChanGements pour l'Égalité » (CGÉ), c'est celle-ci qui fut mise en place au sein de l'HELMo.

La mise en place de la formation de Sciences Humaines fut un travail de titans. Partant d'un programme contenant des cours bien distincts, les enseignants ont déconstruit puis reconstruit ce dernier. Les cours ont été remplacés par des activités qui gardent les mêmes objectifs que les cours officiels (Kefer, 2009). La charge hebdomadaire des étudiants est d'environ trente heures d'activités de formation. Les différentes activités sont structurées en trois temps : les temps d'apprentissage (qui représentent 27 heures en moyenne par semaine), les temps d'expression (qui représentent 1,5 heure par semaine en moyenne) et les temps de décision (qui représentent 1 heure par semaine en moyenne). Par la suite, des temps indéterminés ont été ajoutés. Ceux-ci complètent les trente heures de cours et représentent trente minutes hebdomadaires (Tenter Plus : programme de formation 2022-2023). Ces temps

indéterminés permettent d'avoir de l'espace pour terminer un travail, une activité, demander de l'aide, ...

Les temps d'apprentissage sont divisés en activités fonctionnelles et en activités de structurations. Les activités fonctionnelles où « *l'activité est globale et sollicite la mise en œuvre de nombreuses compétences et de savoirs diversifiés ; le savoir à apprendre ou le savoir-faire à perfectionner n'est pas nécessairement formalisé et restructuré.* (Tenter Plus : programme de formation 2022-202, p.19) ». Au terme de ces activités, un produit est réalisé par les étudiants. Les activités de structuration sont des activités où « *le contenu à apprendre y est formalisé, organisé, restructuré parfois synthétisé dans un document, en vue d'une mémorisation pour des utilisations ultérieures, dans des activités fonctionnelles notamment.* (Tenter Plus : programme de formation 2022-202, p.19) ». Dans les temps d'apprentissage, nous y retrouvons des activités comme : atelier géographie, atelier histoire, atelier *PI*, atelier Maitrise de la langue, commissions, Projet Collectif Vertical (PCV), Rem'Aide, ...

Les temps d'expression et de communication sont des moments qui permettent l'expression des étudiants et des enseignants. Y sont regroupés : ça va/ça n'va pas, comment va la classe, quoi de neuf, feed-back à la présidence ... (Tenter Plus : programme de formation 2022-2023) . Les derniers temps sont ceux des décisions où, comme le nom l'indique, les participants sont invités à prendre des décisions, comme lors du Conseil de tous, Conseil de Classe, Conseil des Commissions. (Tenter Plus : programme de formation 2022-2023).

Après la première année de mise en place, l'équipe de Tenter Plus a fait appel à un comité d'accompagnement. Ce comité était composé de différents professionnels de l'enseignement et de la pédagogie active. Ces personnes étaient chargées de résoudre des problèmes, de critiquer, d'analyser, de questionner ce qui avait été mis en place et ainsi permettre à l'équipe de reconstruire, d'ajuster ce qui avait été mis en place. Ce questionnement et ces ajustements sont régulièrement faits avec le Conseil extraordinaire. L'avis des étudiants est également sollicité lors de Conseil de Tous par exemple, où les étudiants sont invités à s'exprimer afin d'aider à réorienter les apprentissages et l'enseignement.

2.2.2. Les outils

Voici une explication de différentes *institutions* qui sont utilisées à Tenter Plus. Nous avons choisi de vous présenter en détail ceux qui ont été les plus cités et les plus utilisés en exemple par les participants. D'autres *institutions* sont développées en annexe II.

Projet Collectif Vertical

Il s'agit d'un projet collectif, environ vingt étudiants des trois années d'étude et un enseignant, qui est mené, ensemble, depuis la conception jusqu'à la réalisation et l'évaluation. Il porte sur une problématique qui lie les trois disciplines des Sciences Humaines : histoire, géographie et sciences sociales.

Les conseils

Il existe plusieurs types de conseil, nous nous concentrerons sur deux : le Conseil de Tous (CDT) et le Conseil de Classe (CCL).

Le Conseil de Tous a lieu une fois par mois et rassemble tous les étudiants et les professeurs de la Classe Coopérative Verticale. Ce moment est consacré aux décisions collectives, par exemple : les responsabilités, les commissions, les informations à transmettre ...

Les décisions sont prises par consensus, personne ne doit s'opposer à la proposition. Les enseignants ont un droit de veto lorsqu'ils estiment qu'une décision va à l'encontre de la loi. S'il l'utilise, il doit pouvoir justifier publiquement sa décision.

Les rôles de président et de secrétaire peuvent être tenus par un enseignant ou un élève.

Le Conseil de Classe a également lieu une fois par mois, et rassemble tous les étudiants d'une même classe, avec des enseignants. On rend compte des responsabilités liées à la classe, de l'évolution des travaux, de ses apprentissages.

Tout comme le CDT, la présidence et le secrétariat peuvent être gérés par des étudiants ou des enseignants.

Si une personne est absente, elle doit se remettre en ordre en lisant le PV de la séance.

Quoi de neuf

« Que faut-il pour, chaque jour, devenir élève ?

- Passer de la famille ou de la rue à l'école ;
- Passer du statut d'individu à celui de membre d'un groupe ;
- Passer d'un espace-temps relativement libre à un espace-temps normé et dédié ;
- Accepter que l'usage de sa pensée, de sa parole, de son corps, de ses motions relationnelles deviennent congruentes avec les lois qui ordonnent l'espace-temps de l'apprentissage. » (Bénévent & Mouchet, 2014, p.392)

Le « Quoi de neuf » permet l'entrée dans l'espace scolaire, une transition entre l'école et l'extérieur (Tenter Plus : programme de formation 2022-2023). Il s'agit d'un temps de parole « libre », où l'apprenant s'exprime sur « ce dont il a envie », tout en respectant les règles et chaque personne (Danse, 2011 ; Tenter Plus : programme de formation 2022-2023).

Commissions

Les commissions sont des groupes de travail qui se réunissent en vue de poursuivre un but déterminé. « *Les objectifs principaux sont :*

- *favoriser l'émergence de projets de tous types*
- *favoriser l'implication dans une activité choisie*
- *permettre l'organisation de projets spécifiques*
- *rendre un service à la collectivité*
- *réfléchir au fonctionnement de notre système de formation et mieux le comprendre*
- *travailler, en petits groupes, les apprentissages liés à la conduite d'une séance de travail et à la prise de décision. »* (Tenter Plus : programme de formation 2022-2023).

La proposition d'une commission peut venir d'un élève ou d'un enseignant. La décision d'une ouverture ou d'une fermeture d'une commission se prend lors du Conseil des Commissions ou lors du Conseil de Tous en cours d'année. Bien que toute personne puisse porter un projet, il faut minimum cinq membres et un professeur qui se porte garant du projet s'il n'en fait pas partie. L'enseignant veille aux apprentissages liés à la conduite de la séance de travail et à la

prise de décision. Tous les étudiants doivent participer à une commission par année académique. Chaque commission doit rendre des comptes au moins une fois par année. (Tenter Plus : programme de formation 2022-2023).

2.3. L'andragogie

Le présent mémoire s'intéresse à un public qui est en dernière année de sa formation pour devenir enseignant en Sciences Humaines. Il nous semblait important de définir ce public, puisque lorsqu'il est question de *pédagogie institutionnelle*, cela fait plutôt référence au sens premier de la pédagogie : « ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents » (Larousse en ligne, s. d.). Cependant, nous ne considérons plus le public de TT+ comme des enfants ou des adolescents. Nous le considérerons comme des jeunes adultes, en opposition aux enfants et adolescents. Nous avons également fait le choix de considérer « adulte, » toute personne étant majeure, ayant plus de dix-huit ans (Infor Jeunes, 2023).

Si le public est considéré comme adulte, alors la pédagogie n'est plus adaptée. C'est pourquoi nous nous tournons vers l'andragogie. Elle est la contraction de la racine grecque *anèr, andros*, qui signifie « l'homme », et *agogos*, qui signifie « le guide » (Perscol, 2017). Elle désigne, donc, la pédagogie destinée aux adultes.

Malcom Knowles introduit ce terme en 1968 en Amérique du Nord, avec comme objectif de mettre en avant les spécificités de l'apprentissage des adultes par rapport à celui des enfants (Petit, 2011). L'adulte est caractérisé par : l'âge et le genre ; les rôles sociaux et professionnels assumés ; l'expérience et la réflexivité identitaire (Boutinet, 2009, cité par Petit, 2011).

Le modèle andragogique repose sur six hypothèses de base (Knowles, 1973/1990) :

1. Le besoin de savoir. Avant d'entreprendre une formation, l'adulte a besoin de savoir pourquoi il va apprendre ce quelque chose. L'enseignant doit faire prendre conscience du « besoin d'apprendre » de l'étudiant.
2. Le concept de soi. Les adultes sont vus comme des personnes qui sont capables de s'autogérer. Cependant, lorsqu'ils se retrouvent en situation de formation, ils sont

conditionnés par leurs précédentes expériences scolaires, où c'est à l'enseignant de leur dire ce qu'ils ont à faire.

3. L'expérience de l'apprenant. L'adulte a un vécu, des expériences qu'il faut prendre en compte.
4. La volonté d'apprendre. L'apprentissage doit faire référence aux besoins de développement des apprenants pour qu'ils soient prêts à apprendre.
5. L'orientation de l'apprentissage. L'assimilation de l'apprentissage se passe mieux lorsqu'il est placé dans le contexte de leur mise en application dans des situations réelles.

Le postulat exprimant le capital significatif d'expériences avec lequel l'apprenant vient en formation (Knowles, 1973/1990) est étayé par Faulx et Danse (2021), qui soulignent que l'apprenant est porteur de « dispositions préalables ». Elles sont de trois types : cognitives, émotionnelles et expérientielles. Les premières font référence aux connaissances, aux représentations et aux opinions des apprenants. Le vécu préalable et les expériences de vie sont les dispositions émotionnelles. Elles peuvent se manifester au travers d'affects positifs ou négatifs. Les dernières sont les dispositions expérientielles. Il existe du « déjà vécu » en lien avec ce qui est proposé. Selon Faulx et Danse (2021), il est important de tenir compte et de reconnaître ces prédispositions afin d'en faire des stimulants.

3. Méthodologie

C'est la méthode par théorisation ancrée que nous avons utilisée pour ce mémoire. Cette méthode de Christophe Lejeune permet une recherche minutieuse de la réponse à notre question de recherche.

Ce chapitre se divise en plusieurs parties. L'organisation de ces dernières se fait suivant l'ordre chronologique de la recherche.

3.1. Choix méthodologique

Lorsque nous avons choisi de nous intéresser à la *pédagogie institutionnelle* à l'HELMo, le choix de la méthodologie qualitative nous est apparu comme une évidence. Nous souhaitons nous intéresser au vécu des étudiants, leurs expériences personnelles dans un contexte spécifique, celui de la section Sciences Humaines à l'HELMo (Fasseur, 2018). La méthodologie qualitative permet une interprétation du sujet permettant de chercher des vérités complexes qui lui sont propres, et ainsi expliquer, chercher ce qu'il y a de compréhensible dans quelque chose qui semble incompréhensible (Jamin et al, 2022).

Parmi les différentes approches méthodologiques, nous avons choisi d'utiliser la Grounded Theory Method (*GTM*), en français analyse par théorisation ancrée (Lejeune, 2014) que nous avons pu découvrir dans le cadre du cours intitulé « recherche qualitative », mené par Madame Jamin en 2022. Cette méthode nous semblait la plus adéquate puisque nous souhaitons nous intéresser au caractère individuel et subjectif des personnes avec lesquelles nous allons nous entretenir. Durant ce cours de « recherche qualitative », nous avons également pu nous rendre compte que, contrairement à ce que nous pensions, ce n'était pas la théorie qui amène le matériau empirique, mais l'inverse, c'est le matériau empirique qui amène la création et le développement de modèle théorique. Ce qui permet une attache, la plus précise possible, avec le vécu des participants (Fasseur, 2018). Cette première approche avec la *GTM* nous a permis de nous exercer à l'exercice difficile du codage. Il s'agit d'explicitier ce qui est dit par les participants en y apposant des *étiquettes*.

Grâce au cours de Madame Razy (Razy, 2022), nous avons pu nous exercer à une partie de la *GTM*. En effet, nous avons écrit nos observations, nos questions ainsi que nos ressentis dès l'idée du travail, nous avons donc eu comme réflexe de noter toutes nos pensées sous forme de compte rendu. Ceci constituait le journal de bord du cours « Anthropologie de l'enfance et des enfants ». Pour ce mémoire, cette pratique fut également utilisée.

Extrait du journal de bord

Date : 29 octobre 2022
Nom : Danaé Poulit
Titre : L'arrivée ... retour à la maison !
Ce fut un moment très enrichissant, je peux le dire, j'ai vécu de la PI ! Je ne sais pas à quoi je devais me préparer, mais j'ai tout de même été surprise ... Je me suis revue il y a 15 ans, dans mon école primaire, dans ma pédagogie (philosophie) Freinet. Comme ça fait du bien ! Ils parlent la même langue que moi ! Je n'ai pas l'impression d'être une extra-terrestre, c'est exactement là où je dois être. Il faut que je redescende, le but du travail ce n'est pas un manifeste pour les pédagogies actives, il faut prendre le recul nécessaire. Nous en avons parlé avec Madame Winand, je dois prendre du recul et endosser le rôle de scientifique. Il faut me détacher de mes émotions.

Cette pratique permet d'avoir un processus d'analyse à la fois fiable et scientifiquement valide (Fasseur, 2018). Pour être scientifique, il faut pouvoir expliquer toutes les étapes du déroulement. Ainsi, le journal de bord permet de retracer son cheminement, cela prouve à la fois l'ancrage et la validation de la démarche. Un ancrage étant le lien entre le terrain et la théorie. (Lejeune, 2014). Les comptes rendus doivent être réalisés le plus rapidement possible, mais peuvent être retravaillés (Razy, 2022). Chaque compte rendu est écrit sur une page, afin de pouvoir les manipuler et les comparer avec facilité (Webb, 1938, citée par Lejeune, 2014).

Cet outil, comme le spécifie Lejeune (2014), permet d'écrire ses impressions, ses étonnements, ses projections, ses peurs, ses attentes et ses déceptions, et permet ainsi une réflexivité sur sa propre personne et faire preuve d'objectivité lors du travail d'analyse. C'est pourquoi cet outil fut important pour nous. Nous ne sommes pas neutres face au sujet choisi, une pédagogie active. Elle fait partie de nous, de notre identité, puisque présente depuis toujours : dans le

milieu familial, en école fondamentale, et en secondaire. Nous n'avions donc qu'une image positive du phénomène et il était difficile de s'en détacher et d'y mettre des nuances. Pourtant, pour le rendre scientifique, il est important d'avoir un regard le plus objectif possible. Grâce à notre journal de bord, nous avons pu nous rendre compte de nos états affectifs, nos présupposés, et donc ajuster notre position tout au long du travail.

Pour finir ce premier point, nous ne prétendons pas faire de la *GTM* à la Lejeune (2014). Cependant elle fut notre rampe, que nous avons suivie comme le fil d'Ariane tout au long du travail. L'approche de la *GTM* nous a permis d'être actives et nous a poussées à nous dépasser durant l'entièreté du travail. Nous avons pratiqué la *GTM* par « essais-erreurs ». En effet, les codes, les trucs et astuces, ne nous apparaissaient pas toujours comme des évidences. Il nous a donc fallu chercher, se tromper, réussir, réfléchir, recommencer encore et encore. Grâce à cette méthode, nous avons appris de nouvelles manières de faire, mais surtout affiner notre compréhension du terrain.

Ce chapitre nous permet de décrire la manière dont la recherche a été menée. Nous expliquerons le cadre de la recherche puis les étapes de cette dernière.

Bien que la structure des points suivants soit sous forme séquentielle, cela ne démontre pas le cheminement de ce travail. En effet, la méthode par théorisation ancrée organise de manière séquentielle les différents moments (voir **figure 2**). Cette méthode nous a permis de faire des allers-retours pour enrichir les différents moments de ce travail.

3.2. Déroulement de la recherche

3.2.1. Les prémices et leurs évolutions

Le début de ce travail commence en automne 2021, où il a fallu faire le choix d'un sujet pour notre pré-mémoire. Nous le savions, ce serait sur une pédagogie active, et particulièrement sur la pédagogie Freinet. Ce n'était pas suffisant pour établir une question de recherche. Nous nous sommes concentrées sur ce que nous avons aimé à l'Université : la formation d'adultes. Mais également sur notre frustration de ne pas avoir eu de continuité dans de la pédagogie active. Après des recherches et surtout du bouche-à-oreille, nous avons eu connaissance du

projet Tenter Plus, qui mettait en place la *pédagogie institutionnelle* dans la section Sciences Humaines de l'HELMo.

Un autre choix s'est présenté, qui serait les acteurs de ce travail ? Les étudiants ! Comme une évidence, peut-être comme un miroir, nous voulions savoir ce qu'ils vivaient, comment ils se sentaient, s'ils étaient aussi emballés que nous. Nous nous sommes centrées sur :

« Comment est vécue la *pédagogie institutionnelle* par les étudiants de troisième année de Sciences Humaines à la Haute École Libre Mosane ? »

En recherche qualitative, la question de recherche n'est jamais déterminée à l'avance, elle peut évoluer grâce à la conception itérative du processus, qui implique une évolution, une précision de la question de recherche au fur et à mesure des investigations.

Ce fut par exemple le cas pour l'idée qu'il existe de la pédagogie active pour les adultes. Au fur et à mesure de nos recherches pour notre revue de la littérature ainsi que les entretiens avec les participants, nous nous sommes rendues compte que ce contexte était singulier, ce n'était pas tant l'âge des participants, mais plutôt le choix des enseignants de mettre certaines *institutions* en place ou non. Le contexte rend la pédagogie singulière et unique, l'âge en fait partie, mais la localisation, le nombre de participants, l'objectif, le sont tout autant. Deux écoles fondamentales qui utilisent la *pédagogie institutionnelle* sont aussi différentes, puisqu'elles n'ont pas les mêmes besoins. Cette réflexion fut longue et a débouché sur la décision de ne pas mettre de point de *pédagogie institutionnelle* pour les adultes dans la revue de la littérature. Cependant, l'objectif de l'établissement, à savoir former les futurs enseignants de Sciences Humaines, fut un élément du contexte qui est apparu comme essentiel.

3.2.2. Prise de contact et recrutement

Lorsque le comité éthique a donné son accord, nous avons pu transmettre une lettre d'information à l'ensemble des élèves de troisième de la section Sciences Humaines de l'HELMo (voir annexe III). Nous avons pris contact avec les participants volontaires afin de fixer

des rendez-vous. Pour respecter le caractère itératif de la méthode, nous avons espacé les entretiens de minimum un mois. Ce temps est nécessaire pour nous permettre une réflexion, une première analyse et l'ajustement de nos entretiens.

Les participants sont tous des étudiants de troisième année de Sciences Humaines, de futurs professeurs d'histoire, géographie et sciences sociales. Ils sont issus de milieux socio-économiques variés. Pour respecter leur anonymat, nous avons décidé de modifier les noms des participants, mais également de leurs enseignants, des écoles qu'ils ont fréquentées. Afin de faciliter la lecture et de lier ces noms et de vous faire entrer dans un monde comme nous avons pu le découvrir également, nous avons décidé d'un thème, celui d'Harry Potter. Tous les noms modifiés sont donc issus de la saga. Nous avons également décidé de ne mettre que des noms masculins. Bien loin de nous l'idée de rendre ce mémoire masculiniste, mais la réalité de terrain est qu'il y a une majorité d'hommes en section Sciences Humaines à l'HELMo. Ainsi, en n'utilisant que des noms masculins, nous garantissons un peu plus l'anonymat.

3.2.3. Recueil des matériaux

Plusieurs matériaux ont été récoltés :

- Des observations;
- Des entretiens avec les participants et avec les enseignants;
- Des matériaux empiriques.

Nous avons débuté notre travail avec des observations de terrain. Durant celles-ci, nous avons pu avoir des discussions avec les enseignants, ce qui nous a permis de mieux comprendre le déroulé des *institutions*, les objectifs, les choix pédagogiques ... C'est aussi lors de ces moments que nous avons pu acquérir les matériaux empiriques tels que des affiches, la structure du tableau, mais également ce qui deviendra ma bible, le livre vert distribué à tous les étudiants (annexe IV). Ce livre comprend une explication de l'école, des *institutions*, des personnes à aller voir en cas de difficultés, de l'organisation ...

Pour les entretiens, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs. Ces derniers sont composés d'un guide d'entretien classé par thème, ce qui permet de guider la

conversation au travers des repères, des objectifs de l'interviewer (De France & Saifer, 2019 ; Imbert, 2010). Il permet donc une récolte d'informations assez libre pour que les personnes puissent raconter ce qu'elles souhaitent, tout en structurant et en cadrant les propos vers le sujet de recherche.

Premier entretien

Le premier guide d'entretien (annexe V) était vague, pour permettre une plus grande liberté et assurer une récolte de données plus ouverte. Nous fûmes surprises par ce premier entretien. Nous qui arrivions avec toutes nos préconceptions positives, la personne en face de nous ne les manifestait pas aussi positivement.

Extrait du journal de bord

Date : Février 2023 Nom : Danaé Poulit Titre : Premier entretien

Bon, ce n'était pas facile. Le premier n'est jamais facile. Faut reprendre mon cadrage, il est nul. Est-ce vraiment si nécessaire d'avoir les informations personnelles (la famille, l'âge ...) ? Non, mon objectif n'est pas de retracer l'arbre familial des participants, c'est de comprendre leur vécu. Il faut retravailler mon guide d'entretien. Ne pas avoir peur.

Par contre, je n'étais pas prête... Je sais que je suis très positive et que j'allais me confronter à des personnes moins enthousiastes, mais je ne m'attendais pas à ce qu'il soit si critique. Et en même temps, ça fait du bien, je remets tout en perspective. Cette vision critique que je n'arrive pas à avoir, lui me permet de l'avoir, de la construire. Commencer par les aspects plus controversés me pousse à changer mon regard.

Deuxième entretien

Après le premier entretien, le guide d'entretien fut ajusté grâce à la première analyse et à nos réflexions (voir annexe VI). Ce deuxième entretien fut à l'opposé du premier, tant par la forme (pour le premier nous avons utilisé une liste, alors que pour celui-ci nous avons utilisé une Mindmap), que par le contenu. Ce nouveau participant était tout aussi positif que nous

l'étions. Cette opposition entre les deux entretiens nous a permis de nous exercer à ne pas prendre pour acquises les affirmations du participant, mais de chercher ce qui varie, ce qui rend les situations singulières.

Troisième et quatrième entretiens

Après avoir eu des entretiens très différents, les troisième et quatrième étaient semblables dans leur prise de position plutôt positive. Cependant, le lieu n'était pas le même. Si pour les deux premiers entretiens nous étions dans un lieu neutre, à savoir une salle réservée à l'université, pour les deux derniers, les participants ont demandé que cela se passe dans les bâtiments de l'HELMo. Donner la possibilité aux participants de choisir leur lieu était primordial pour qu'ils se sentent le plus à l'aise possible. Nous n'avons pas eu l'impression que l'environnement change leur manière de parler, mais nous ne pourrions jamais en être certaines.

Le guide d'entretien a continué d'être affiné à la suite des deux premiers entretiens (annexes VII et VIII) . Des articulations ayant déjà émergé, nous avons pu les « tester » afin de chercher des possibles variabilités qui pourraient exister dans les vécus des étudiants.

3.2.4. Analyse des matériaux

Le codage ouvert

Le *codage ouvert* est la première activité d'analyse. Il s'agit d'ouvrir le plus possible de pistes analytiques. L'étiquetage fait partie du *codage ouvert*, il se pratique tout au long de la recherche. Il s'agit d'apposer des *étiquettes* aux dires des participants. « L'étiquetage est une activité qui vise à découvrir les briques élémentaires d'une théorie en cours d'élaboration. C'est sur ces briques que s'appuie toute la suite de l'analyse » (Lejeune, 2014, p.57). Pour ce faire, il s'agit d'apposer des mots sur les témoignages des acteurs. Non pour décrire ce que dit le participant, mais pour exprimer le vécu de ces derniers. Les *étiquettes* sont importantes puisqu'elles permettent de passer du matériau empirique, dans ce cas les entretiens, à la

catégorie, qui est un *concept* qui qualifie le phénomène étudié. La *catégorie* est définie non pas par le contenu, mais par ses caractéristiques, les *propriétés*. Les *propriétés* peuvent être de deux types : les *propriétés* et les *dimensions*. Les *propriétés* sont binaires alors que les *dimensions* dépendent du contexte et de la situation du participant.

Pour écrire des *étiquettes* qui portent sur le vécu des acteurs et non sur les sujets abordés, nous avons eu recours principalement à la ficelle du verbe. Ce qui signifie que dès que cela était possible, l'emploi de verbes est préférable aux noms. Dans l'exemple qui suit, issu de notre journal de bord, le verbatim commence par exprimer ce qui est dit, avant d'évoluer vers une *étiquette* avec un verbe.

Extrait du journal de bord

Date : Juin 2022

Nom : Danaé Poulit

Titre : évolution étiquette : « s'intéresser à lui ».

« Le fait qu'on puisse venir leur parler de plein de choses avec eux, et qu'ils s'intéressent et pas juste euh, « Bonjour, vous allez bien ? », « Non ça va », et qu'on leur montre, je, mes chiens et cetera, mais ils s'intéressent, fin en tout cas j'ai l'impression, mais ça, mais vraiment la relation qu'on a avec eux, et parfois on nous dit « ben voilà, toi ta qualité c'est ça », » (Harry, communication personnelle, 2023)

→ étiquette : « **s'intéresser à lui** »

Qui est le sujet ? Ce sont les enseignants → Sujet du mémoire : les étudiants

→ étiquette : « **apprécier l'intérêt envers lui** »

Trop descriptif : il apprécie que les enseignants manifestent de l'intérêt envers lui, oui, mais ce n'est pas juste ça.

« ben voilà, toi ta qualité c'est ça »

→ Ce n'est pas simplement de l'intérêt, ça va plus loin, c'est une connaissance de l'étudiant.

Il est reconnu. Il se sent reconnu.

Nouvelle étiquette : « **se sentir reconnu** »

Le codage axial

Le *codage axial* est la seconde activité de l'analyse. Il s'agit d'articuler les *propriétés* deux à deux. Cette approche permet une réflexion plus poussée sur les fondamentaux des *propriétés*, et nous amène à ouvrir de nouvelles perspectives et assurer la solidité de nos articulations. Ayant réalisé des *propriétés* avec la ficelle des verbes, nous avons décidé d'utiliser les phrases à trois verbes pour le *codage axial*. Il s'agit d'apposer entre deux *propriétés* un verbe tel que « amène à », « contribue à », « empêche de », « pousse à » (voir annexe IX).

C'est également à ce moment que nous avons cherché des « cas négatifs ». Ces contre-exemples sont amenés par le questionnement sur l'existence d'une relation opposée.

Le codage sélectif

Les articulations des *propriétés* construites lors du *codage axial* s'assemblent pour former un système. Ce processus est fait de va-et-vient, d'ajustements. Lors de ce *codage sélectif*, des *catégories* sont mises de côté parce que marginales, trop peu documentées, elles ne peuvent s'intégrer aux autres. Nous avons donc dû faire des choix. Certaines *catégories* ont été abandonnées, d'autres ont été fusionnées.

Au fur et à mesure, une schématisation s'est donc dessinée, d'abord au travers de petits papiers et de marqueurs pour établir des relations (annexe X), puis dessinée à la main (annexe XI), et finalement en format digital (annexe XII).

3.2.5. La troisième mi-temps

Arrivées à la fin de ce processus, pour diverses raisons, nous avons décidé de prolonger la remise de ce mémoire. Cette troisième mi-temps nous a permis de recommencer le *codage ouvert*, puis *axial*, et enfin *sélectif*.

Ce n'était pas vraiment recommencer à zéro, car avoir entrepris une première fois ce travail nous a permis de mieux comprendre où nous allions. En outre, la méthode par théorisation

ancrée est comme certains fromages, plus elle vieillit, plus elle se « fait », meilleure elle est. C'est en forgeant que nous devenons forgerons, c'est en analysant que nous devenons chercheurs.

Cette deuxième analyse nous a poussés à chercher plus loin lors de notre étiquetage. En ayant l'opportunité de reprendre ce travail, nous nous sommes rendu compte que même si nous continuions cent ans, nous pourrions toujours l'améliorer. Vous pouvez retrouver les vestiges de la première schématisation en annexe XIII.

Bien que pour cet écrit les étapes se succèdent, ce ne fut pas le cas lorsqu'il fut vécu. En effet, les différents codages sont organisés de manière itérative, ils se chevauchent et se complètent (Lejeune, 2014). Ces allers-retours ont permis de faire évoluer les théories.



Figure 2 – Démarche itérative

3.3. Organiser les résultats

Suite à l'interprétation des résultats, nous étions quelque peu perdues. Ces données avaient du sens, mais l'organisation pour l'écriture n'était pas claire. Nous avons donc décidé d'utiliser un modèle théorique afin d'éclaircir nos résultats. C'est lors de discussions que la grille d'intelligibilité sociale d'Ardoino fit son apparition.

« La « grille » permet de guider l'élucidation du problème pratique en le voyant comme un précipité de l'ensemble des conditions qui le produisent. Ainsi, contrairement à une approche scientifique disciplinaire, le praticien peut s'autoriser l'usage d'une pluralité de points de vue théoriques et méthodologiques. » (Faure, 2022). Cette démarche nous a permis d'étayer de façon épistémologique nos résultats.

La perspective d'Ardoino pousse à distinguer cinq niveaux dans les ensembles humains structurés et plus ou moins organisés (Baiwir, 2019 ; Lobrot, 1975 ; Piroton, s.d. ; Tinant, s.d.) :

1^{er} niveau : L'individuel

Ce niveau s'intéresse aux caractéristiques personnelles de l'individu, comme ses traits de caractère, sa personnalité, ses besoins, ses motivations .

2^e niveau : Le relationnel

Ce deuxième niveau se centre sur les relations interpersonnelles. L'attention n'est plus portée sur l'individu, mais sur les interactions entre les personnes, et permet ainsi de prendre en compte les compétences intellectuelles, les attitudes et la vie affective.

3^e niveau : le Groupal

Pour ce niveau, c'est le phénomène qui est observé et qui peut être situé au niveau du groupe d'appartenance de l'individu. Le groupe a sa propre dynamique, où peuvent être discutés les rôles, les fonctions, les sous-groupes ...

4^e niveau : l'organisationnel

Dans ce quatrième niveau, l'intérêt se porte sur le fonctionnement de l'organisation où évoluent les acteurs. L'établissement a, par exemple, son programme de cours, ses conditions, ses horaires ...

La relation entre l'organisation et son environnement est portée à l'attention de ce niveau : les conflits, les relations de coopération ... L'individu s'estime au profit de son rôle dans l'organisation.

5^e niveau : l'institutionnel

Ce niveau prend en considération à la fois l'institution comme organisation, mais également les rapports de cette organisation avec les *Institutions* qu'elle doit respecter. Le cadre institué peut s'exprimer par l'obligation scolaire, les programmes, les règles de délibérations ...

6^e niveau : L'historicité

Il s'agit du niveau sur la transformation de la société. Sa capacité à agir sur elle-même et à se transformer.

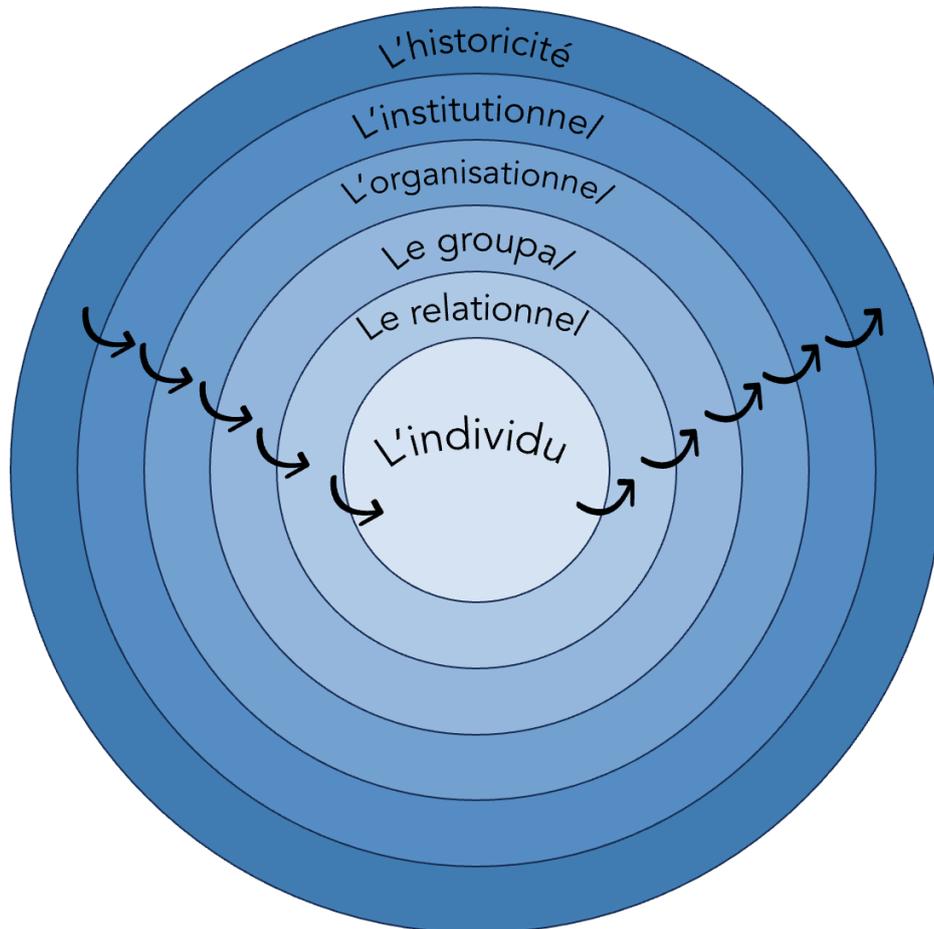


Figure 3 – Représentation de la grille d'Ardoino
Inspiré de Plunus (s.d.)
Reproduit et adapté avec l'autorisation de l'auteur.

4. Analyse des résultats

Avant de commencer l'analyse de nos résultats, il nous semblait important d'expliquer notre schématisation. Bien que nous n'ayons qu'une seule et même schématisation (voir annexe XX), nous avons décidé de diviser ce chapitre suivant nos quatre *catégories* : échanger avec ses enseignants, s'investir différemment dans des projets, être acteur, s'enrichir autrement. Pour une facilité de lisibilité, chaque *catégorie* conceptualisante a sa couleur : échanger avec ses enseignants en bleu, s'investir différemment dans des projets en jaune, être acteur en rose et s'enrichir autrement en violet. Il est certain que nous avons plus de *catégories*. Nous avons décidé de les limiter et de ne prendre que celles qui étaient plus riches pour ce mémoire.

Les conventions graphiques sont comme suit :

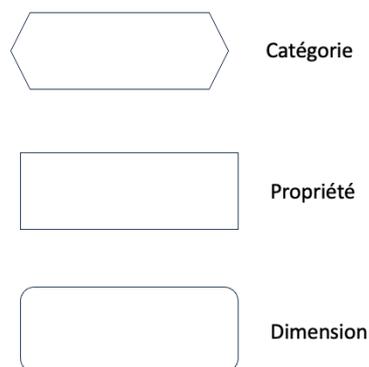


Figure 4 – Légende des formes utilisées dans la schématisation

Concernant le code couleur des liens entre les *concepts*, il se présente comme suit :

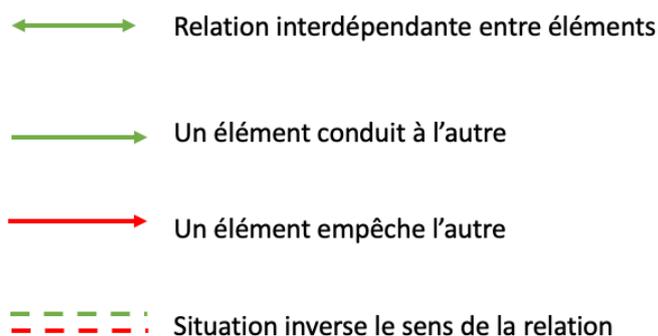


Figure 5 – Légende des liens employés dans la schématisation

4.1. Être acteur

Être acteur de sa formation et de son apprentissage reflète à la fois l'investissement dans le système de la *PI*, mais aussi son investissement dans son apprentissage. **Être acteur** est mis en opposition à être spectateur. Tel que lorsque l'étudiant fait référence à un vécu dans un autre établissement où il se retrouvait face à l'enseignant à l'écouter, assis sur une chaise. Pendant que le premier agit en construisant son apprentissage, l'autre regarde. La position d'acteur peut être déroutante pour certains apprenants, qui ne l'ont jamais vécue. N'étant pas habitué à devoir prendre des responsabilités, l'étudiant se dit perdu. Par exemple, il ne se proposera pas pour prendre la présidence, il ne choisira pas de commission, il ne s'investira pas dans les travaux de groupe, il n'interagira pas lors des conseils. Être acteur soi-même invite les étudiants à changer leur manière de voir l'enseignant. Il prend plus conscience des responsabilités, de l'investissement qui est demandé, du temps consacré à préparer.

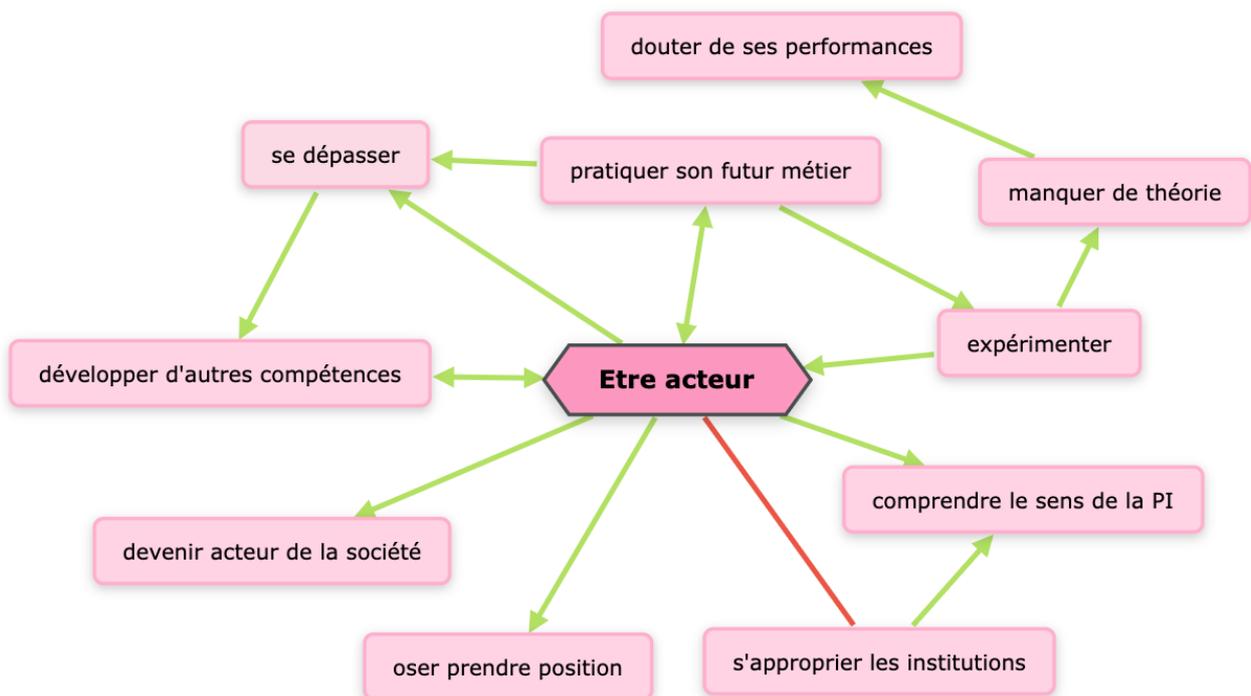


Figure 6 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « être acteur »

« Les conseils, ce que ça apporte, bah quand on les préside c'est, ça entraîne à comme si on était en, un prof quoi en soi, mais euh, sinon quand on est plus, autour de la table pour débattre tout ça en fait on sent quand même qu'on a une certaine forme de liberté, même si c'est quand même fort encadré, on parle pas non

plus de tout et de rien, et donc, et donc ouais, moi ça m'incite à euh, ça m'incite à être plus actif, à, et ne pas juste être comme je l'ai été dans une bonne partie de ma scolarité euh, ben écouter, enfin, faire acte de présence quoi, c'est d'aller un peu plus loin et, quitte même à de temps en temps prendre des responsabilités en plus et dire par exemple, ben je sais pas moi, si un élève à des difficultés dans un cours, essayer de venir l'aider, lui proposer une solution quoi. » (Arthur, communication personnelle, 2023)

Les conseils permettent de **pratiquer son futur métier**, l'étudiant prend une posture d'enseignant pour gérer les débats, les discussions, les prises de décisions. Un des objectifs du conseil est de permettre aux étudiants de prendre cette posture. **Pratiquer son futur métier** demande à l'étudiant **d'être acteur**. Acteur puisqu'agissant pour son apprentissage. **Être acteur** de son apprentissage amène l'étudiant à **se dépasser**. **Se dépasser** autant dans son apprentissage intellectuel que dans son apprentissage relationnel. Apprentissage intellectuel, où l'étudiant va s'informer auprès de nouvelles ressources, chercher à compléter ses informations. Apprentissage relationnel en prenant de nouvelles responsabilités, en allant aider les autres, en osant s'exprimer. Plus l'étudiant **pratique son futur métier** au travers des différentes *institutions*, plus il ose **se dépasser**.

« [...] parfois on regrette d'avoir un petit cours théorique ou quelque chose comme ça, et en même temps des fois on se rend compte que quand on en a, on arrive plus trop à suivre parce qu'on est plus formé à ça, on est vraiment formé à nous-même aller faire des recherches. Donc en fait c'est une balance, oui ça pourrait être un supplément qui manque, et en même temps ben ça irait à l'encontre de la pédagogie qu'ils mettent en pratique quoi. » (Sirius, communication personnelle, 2023)

« [...] le cerveau c'est un muscle, donc il faut que je m'entraîne à essayer de mémoriser des choses, et ça fait quand même un moment que j'ai plus mémorisé des choses par cœur [...] » (Arthur, communication personnelle, 2023)

Pratiquer son futur métier amène à passer par l'**expérimentation** pour apprendre. D'un côté, **expérimenter** pour apprendre permet de se dépasser et d'aller chercher par soi-même son apprentissage suivant ses besoins. D'un autre côté, **expérimenter** pour apprendre amène à prendre conscience de **manquer de théorie**. Ce manque amène à **douter de ses performances** de mémorisation. Bien que ce soit un manque, le choix pédagogique de Tenter Plus (TT+) d'apprendre par expérimentation est reconnu par les étudiants comme étant un choix qui permet de **devenir acteur** de son apprentissage.

« C'est, en fait c'est vraiment ça que j'aime bien dans, je vais dire plutôt dans les cours en général ici, c'est le fait que on nous fait très clairement comprendre que ce qu'on fait en cours n'est pas la seule chose dont on aura besoin plus tard. Et donc par exemple il y a plein de choses qu'on, qu'on ne voit pas et que

normalement on doit être apte à donner, et y a, y a des trucs euh c'est, c'est peut-être des trucs de botanique de base, fin c'est impossible de voir toute la matière, tout le programme qu'on doit donner, et donc on est beaucoup poussé à chercher par nous-mêmes, et euh, et ça vraiment c'est, je pense, une grosse qualité de la manière dont on procède ici, c'est le fait de se dire on met peut-être un peu plus la théorie de côté pour essayer de plus nous inculquer le fait de chercher par nous-mêmes. » (Arthur, communication personnelle, 2023)

Se dépasser dans son apprentissage pousse l'étudiant à **développer d'autres compétences** qui lui permettront de chercher par lui-même, **être acteur** de son apprentissage. Ainsi, pouvoir s'adapter aux futures diverses situations. Par exemple, lors d'une organisation de voyage en Zélande, les étudiants ont dû prévoir l'entièreté de celui-ci : trouver un hôtel, comparer les prix, faire les courses, prévoir un budget ... La globalisation des différentes tâches du projet était portée par les étudiants et non par les enseignants de la section. Avec ces initiatives, les étudiants ont facilement fait un transfert avec leur future profession comme lors de sortie scolaire.

« [...] y a quand même de l'autonomie à avoir [...] la responsabilisation, en tant que adulte euh, c'est quand même ultra important, parce que bah qu'est-ce qu'on fait sans responsabilisation, surtout dans un monde où on se cache toujours derrière quelque chose, je trouve que c'est pas mal. Euh (silence) des contacts aussi, et parfois l'opportunité aussi de s'ouvrir à d'autres choses, pouvoir débattre et pas seulement être du argument contre-argument, mais aussi dans un cadre avec le prof aussi, qui peut quand même dire stop ou c'est bon ou quoi, qui fait un peu la loi quelque part, bah c'est, c'est pas mal quoi [...] » (Seamus, communication personnelle, 2023)

Devenir un acteur de la société, au sens général, s'apprend également dans la microsociété de l'école de l'HELMo par la responsabilisation et l'autonomie. Ces apprentissages pour les étudiants découlent des commissions, où ils s'investissent dans un projet et deviennent acteurs de leurs apprentissages. **Être acteur** demande aux étudiants de prendre part aux décisions. Pour prendre part aux décisions et aux débats en amont, l'étudiant est cadré par ses enseignants. Ainsi par cette approche, le cadrage devient sécurisant et permet d'oser être soi-même. Guidés par ce cadrage, les étudiants **osent prendre position** et enrichir le débat. Cependant, ils peuvent se mettre une pression par envie de bien faire ou par peur du jugement.

« [...] maintenant je comprends tout le sens de ça, et même quand c'est, j'ai pris la présidence [...], je me suis dit : « Ah oui, bah oui en fait, je comprends maintenant, je comprends le sens de tout ça et pourquoi c'est important, et de le faire aussi », [...], mais je dois assurer quoi, il faut que j'assume, sinon après on se dit

ouille il euh, c'est ça aussi, c'est un petit stress de. Pourtant voilà, on se connaît tous et, du jugement, la peur du. Et finalement ben en 3e on l'a pas, quand c'est tout le monde c'est encore autre chose. » (Harry, communication personnelle, 2023)

Être acteur de son apprentissage contribue à **comprendre le sens de la PI**. C'est en vivant et en étant acteur des *institutions* que l'étudiant comprend et affirme l'importance des *institutions*. Les *institutions* comme les conseils permettent aux étudiants de prendre une place au même titre qu'un enseignant, de gérer des débats, des décisions, comme il devra le faire plus tard. Des *institutions* comme le PCV permettent aux étudiants de devenir autonomes dans leur apprentissage et de chercher par eux-mêmes les informations dont ils ont besoin. **Être acteur** et vivre des *institutions* ne sont pas les seuls aspects qui contribuent à la **compréhension du sens de la PI**. L'étudiant doit **s'approprier ces institutions** pour en comprendre toute l'utilité. Cette appropriation passe à la fois par le temps dû à la répétition, mais également l'exploitation qu'ils en font. L'importance de la temporalité est fondamentale, puisqu'en première année, l'étudiant ne comprend pas l'intérêt de participer aux *institutions* comme le PCV, qui paraît n'être qu'un voyage. Mais au fur et à mesure des *institutions* réalisées, l'étudiant comprend l'utilité pédagogique, ainsi que l'importance de l'exploitation, car il s'implique de plus en plus, que ce soit par obligation du cadre institutionnel (obligation de participer au moins une fois à la présidence) ou par l'envie d'essayer. Lorsque l'étudiant répète un ou plusieurs cours, l'implication peut s'en trouver amoindrie, l'étudiant n'exécute que le minimum pour réussir ce, ces cours.

4.2. Échanger avec ses enseignants

Dans le contexte de la formation en Sciences Humaines à l'HELMo, **échanger avec ses enseignants** représente, pour les étudiants, les différents moments où ils se retrouvent avec les enseignants. Plus que simplement discuter, « échanger » renvoie à l'ambiance de la formation parfois caractérisée comme étant familiale et à la relation que partagent les étudiants avec les enseignants. Ces échanges ont autant lieu lors de moments formels qu'informels. Par exemple pendant le voyage du PCV, ou pendant des moments conviviaux.

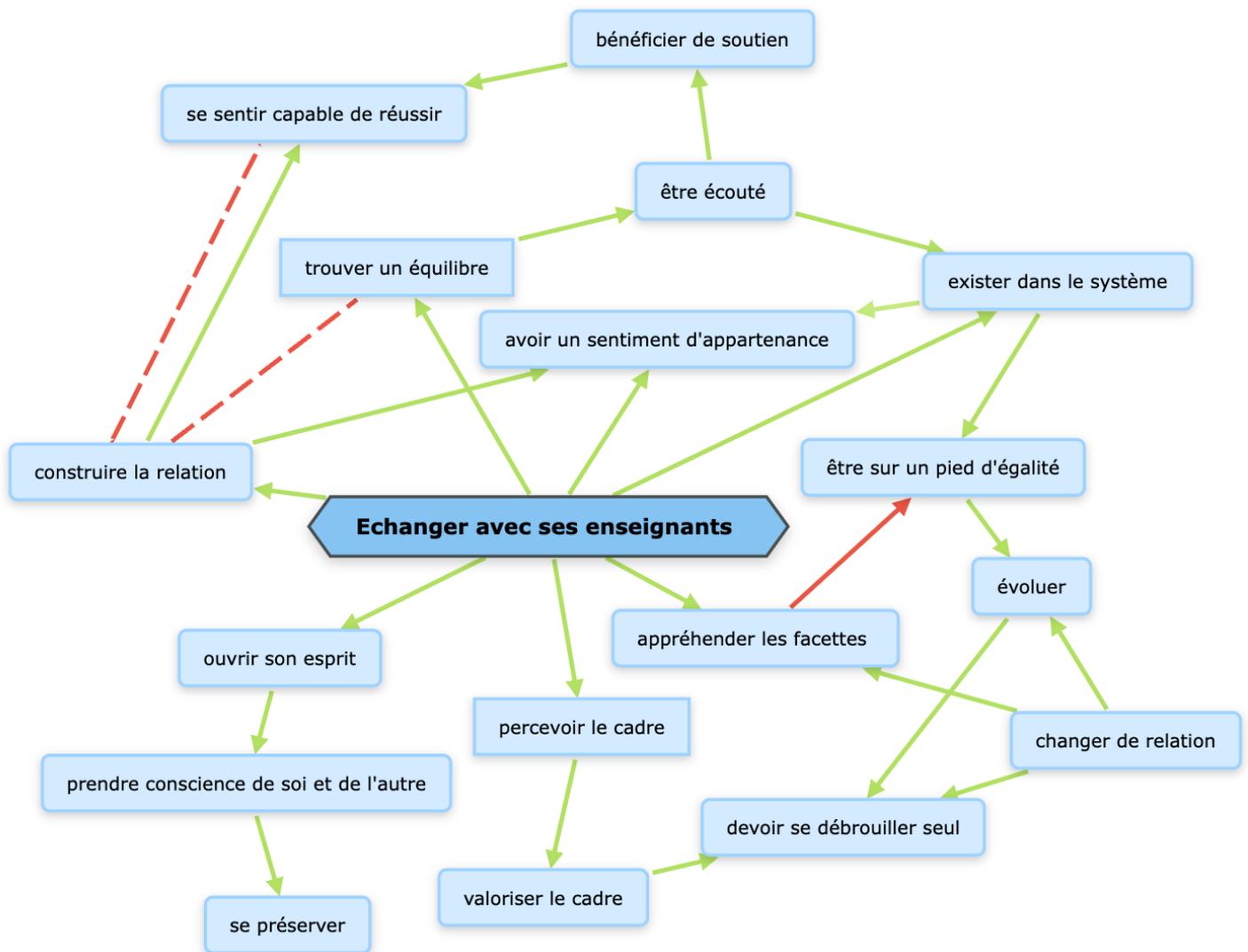


Figure 7 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « échanger avec ses enseignants »

« Euh, bah déjà il y a de la différenciation. Il y a du suivi aussi, donc on a un suivi individuel, si on est un numéro normalement on fait pas ça. Euh, on a beaucoup d'activités avec les profs, entre les années ou entre les classes, donc ben il y a une volonté de faire du lien quoi quand même. » (Seamus, communication personnelle, 2023)

Échanger avec ses enseignants contribue à **construire une relation avec les enseignants**. La relation est qualifiée de familiale par les étudiants et les amène à **avoir un sentiment d'appartenance à une communauté**. Cette relation permet de se sentir en sécurité et **d'exister en tant qu'individu dans le système de la PI**. Si cette relation n'est pas bien vécue, elle peut amener à partir de l'établissement. En effet, si un étudiant n'apprécie pas une relation si proche avec ses enseignants ou la redondance des travaux de groupe, cela peut l'amener à partir de l'établissement. Exister dans le système permet à chaque étudiant d'avoir une

identité propre et de ne pas être assimilé aux autres apprenants. Exister dans le système amène à **être sur un pied d'égalité** entre l'enseignant et l'élève, la parole de l'un vaut la parole de l'autre. Ce sentiment est mis en avant lors des Conseils de Tous, où toute personne présente est dans une position d'égalité. **Être sur un pied d'égalité** permet aux étudiants d'**évoluer**, puisqu'ils sont traités comme ils souhaitent évoluer, comme des enseignants.

« Je me souviens à mon examen de, ben de fin d'année dans le 2e, j'étais arrivée toute euh, pas confiante, mais, et je les sentais vraiment différents, très distants, très vraiment comme des évaluateurs. Et je retrouvais pas la bienveillance quoi, ça j'ai, ouais y a vraiment 2 types de facettes, même 3 : l'évaluateur, le prof et l'humain quoi derrière [...] » (Harry, communication personnelle, 2023)

Le sentiment d'être sur un pied d'égalité n'est pas toujours présent. Lors des moments d'évaluation, les élèves rencontrent une nouvelle facette de l'enseignant, l'évaluateur. **Changer de relation avec ses enseignants** amène les étudiants à **appréhender la facette évaluateur de l'enseignant**. Appréhender la facette évaluateur de l'enseignant empêche d'être sur un pied d'égalité, l'élève est évalué et jugé par l'enseignant, donc en position plus inférieure. Bien qu'il y ait une appréhension de la part de certains étudiants envers ce changement, d'autres l'estiment légitime et nécessaire à leur développement. **Changer de relation avec ses enseignants** permet d'**évoluer**. Bien que précédemment **évoluer** était repris comme allant vers l'accomplissement de devenir un enseignant, ici il est pris dans l'idée de pousser à l'autonomie. En effet, lors des évaluations, l'étudiant se retrouve seul et doit faire preuve d'autonomie et d'évolution face aux enseignants, puisque plus tard l'apprenant se retrouvera seul face à sa classe.

« [...] ils [les enseignants] nous laissent rentrer dans leur vie aussi, euh, ils dissocient bien le travail et la vie privée, et ils nous laissent rentrer dans leur vie privée et nous on les laisse rentrer dans, dans la nôtre. Et ça, je trouve que, mais ils en prennent euh, ils sont conscients de, qu'on a aussi nos problèmes et cetera vous voyez euh, je sais pas, ils ont vraiment, « oui, mais je comprends, tu n'as pas su finir, on a tous nos problèmes », merci. Voilà, je trouve que c'est très important, la bienveillance. » (Harry, communication personnelle, 2023)

Échanger avec les enseignants amène à **trouver un équilibre** avec ces derniers. Bien que les enseignants laissent entrer les étudiants dans une certaine intimité via des discussions et inversement, il y a une séparation entre la vie privée et le travail. **Trouver un équilibre** permet **d'être écouté**. Être écouté permet de **bénéficier du soutien des enseignants**. Lorsque

l'apprenant parle de ses difficultés, notamment en stage, l'enseignant qui écoute et qui rassure l'étudiant permet à ce dernier de se sentir soutenu. **Bénéficiaire du soutien des enseignants** contribue à **se sentir capable de réussir**. Le soutien des enseignants, en revanche, amène les étudiants à se sentir soutenus comme dans le cadre parent-enfant, ce qui leur permet d'être en confiance et de se projeter dans une réussite. Cependant, ce lien n'est pas toujours bien vécu. Lorsqu'il est trop présent, notamment avec la surveillance des présences, l'étudiant se sent infantilisé ce qui l'empêche d'évoluer et de trouver un équilibre. La relation de respect et de séparation entre vie privée et travail n'est pas respectée, puisqu'il y a une demande de rendre des comptes sur les présences. Le sentiment d'être sur un pied d'égalité est également rompu puisque l'étudiant doit justifier ses absences, l'enseignant prend donc un rôle de surveillant.

« [...], mais donc c'est vraiment toutes ces petites aides où les contraintes qu'on nous pose. Ben voilà, on a le conseil de tous, mais on a quand même une loi de la classe, celle-là vous ne la changerez pas par exemple, mais vous pouvez apporter plein de choses différentes au niveau du relationnel, et euh, oui je pense que le cadre qui fait que on a des contraintes, on a des examens, on a des des travaux à rendre, on a des des trucs en groupe à faire, tout ça c'est le côté qui fait que c'est pas la famille, si on venait ici et qu'il y avait aucune contrainte, aucun examen, ben là on serait beaucoup plus dans ce côté heu « je suis ici un petit peu ici pour m'amuser, et c'est génial ». Enfin voilà, je pense que c'est tout ce cadre scolaire on va dire qui rajoute le côté non familial à tout ça. » (Sirius, communication personnelle, 2023)

Échanger avec ses enseignants permet de **percevoir le cadre** tant de la structure de TT+ que de la relation. Le cadre de la structure se manifeste par les délais à respecter pour le rendu de travaux, des lois à respecter. La relation avec les enseignants qui était précédemment qualifiée de famille en est à présent différenciée par la présence d'un cadre. Ce cadre amené par les contraintes de la structure scolaire, mais également par le changement de facette des enseignants qui sont des évaluateurs. Le manque de cadre amènerait un laisser-aller et occulterait l'objectif de la formation : devenir un enseignant. Lorsque l'enseignant annonce qu'il ne peut plus répondre aux questions puisqu'il respecte le cadre et devient l'évaluateur, l'élève doit se débrouiller seul pour étudier, clôturer des travaux. **Valoriser le cadre** amène à **devoir se débrouiller seul**. Ce changement amène les étudiants à perdre leurs repères de la relation qualifiée de familiale avec l'enseignant pour trouver le cadre institutionnel de la formation.

« [...], ce qui est important bah c'est d'être bienveillant, de ne pas considérer l'élève comme euh, fin considérer ses besoins, sa personnalité, ses, son, son vécu aussi. Ca euh, ça on nous dit souvent, bah l'élève il faut savoir que ils ont vécu, il y a certains qui ont des positions familiales très compliquées [...]. Et je pense que si je n'avais pas eu cette formation de me dire bah chaque élève est différent, donc pas les mêmes besoins, les mêmes attentes, mais j'aurais été très frustrée je pense de devoir leur apprendre ça [le féminisme] et me dire bah finalement euh, ce que je leur apprend ben elles vont rien en faire quoi [des élèves mineures déjà promises au mariage]. » (Harry, communication personnelle, 2023)

Lorsque l'étudiant **échange avec l'enseignant**, il **ouvre son esprit** à d'autres visions du monde. C'est notamment le cas lors des débats menés en Conseils ou en PCV. C'est un apprentissage qui demande de **prendre conscience de soi et de l'autre**, avec des valeurs différentes, des réalités différentes, des besoins différents. Cette prise de conscience permet de se préserver. Quand un élève fait face à une autre personne, plutôt que de se braquer sur ses différences, il va se mettre à la place de l'autre et reconnaître qu'il est différent. Lorsque ce n'est pas le cas, des tensions naissent dues à une incompréhension de la vision de chacun du travail en groupe.

4.3. S'investir différemment

S'investir différemment dans le contexte de la formation Sciences Humaines de l'HELMo en *PI* peut autant faire référence à l'investissement dans les relations que dans les projets. Ces projets peuvent être des travaux de groupe ou les *institutions*(Conseils, PCV ...). La relation concerne autant les étudiants entre eux qu'avec les enseignants. L'investissement demande aux étudiants d'être actifs et d'y consacrer du temps. Différemment renvoie à la manière de s'investir : certains élèves s'investissent entièrement, d'autres modèrent leurs apparitions, le temps qu'ils y consacrent et la mise au travail.

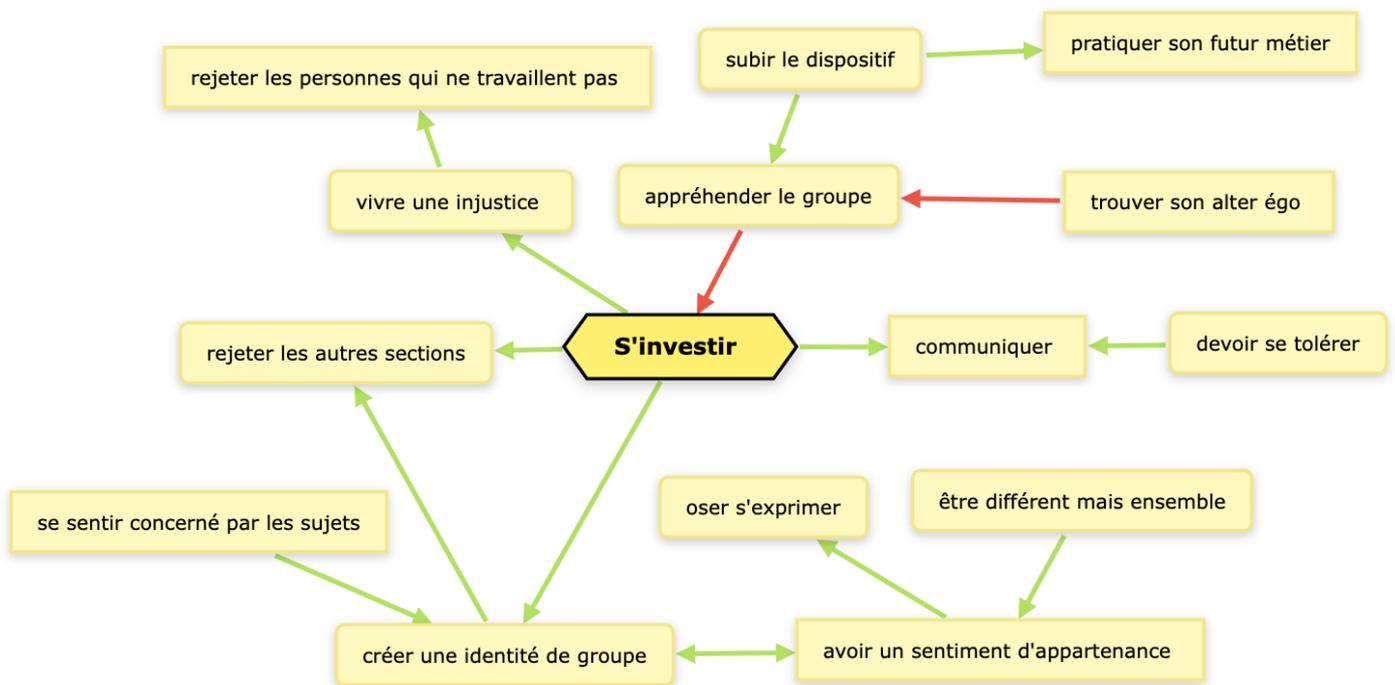


Figure 8 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « S'investir différemment »

« [...] c'est en, en 2e on m'a dit bah, je cite « si tu ne veux rien faire, viens en commission jardin ». Et je me dis bah autant aller en commission jardin rigoler de temps en temps. Et c'est en créant des projets vraiment concrets, justement avec Colin qui est maintenant au Canada, on s'est vraiment investi à fond et en un mois on a réussi à faire ce qu'ils ont pas réussi à faire pendant 2 ans, un nichoir, voilà. Et ça, ça nous a vraiment stimulés, toute la commission jardin à ce moment-là, c'est quand même des troisièmes qui sont maintenant partis, bah voilà on avait vraiment réussi à trouver une cohésion de groupe et un but commun. » (Harry, communication personnelle, 2023)

S'investir dans les projets amène à **créer une identité de groupe**. Le but commun étant à un niveau macro la réussite du diplôme, et à un niveau micro la réussite de la tâche du groupe. Bien qu'il y ait des buts communs, il faut que l'étudiant se sente concerné par la réussite des buts communs, ainsi il s'investit autant dans la tâche que dans le groupe. **Se sentir concerné par les sujets**, les projets, les cours, amène à créer une identité de groupe. L'identité de groupe permet de ne pas être seul, **d'avoir un sentiment d'appartenance**. Ce quelque chose qui est défini par le groupe, mais également par le terme « secte ».

« [...] je veux dire c'est un peu comme une famille, oui une famille quoi, c'est un peu une secte aussi. Vraiment, dans les autres options, y en a qui nous prennent vraiment pour une secte quoi. C'est comme ça qu'ils nous voient. On n'est pas spécialement différent, mais (silence) notre apprentissage n'est pas vraiment pas le même et, même quand on les voit dans les, nous on reste ensemble pour manger à midi et on les

voit, comment, il y en a certains qui sont vraiment euh, il y a des petites tables, des clans quoi, nous on est toujours ensemble. » (Harry, communication personnelle, 2023)

Ce terme « secte » est autant utilisé par les élèves de la section, que par les enseignants, mais également par les autres sections. Le groupe est considéré comme « secte » par l'apprentissage qui est différent, le petit nombre d'étudiants, l'appartenance à un groupe marqué, l'isolement physique, continuellement ensemble, liens qui durent même après le diplôme. Le bâtiment de la section n'étant à disposition que pour la section, les autres sections ne s'y aventurent pas. Tous ces éléments amplifient le sentiment d'appartenance au groupe, à la secte. Ce terme est donc vu positivement par les étudiants. De plus, il les affine à cette section même après leur diplôme. Cela se marque par une présence lors des barbecues de la section, en fin d'année, où les anciens viennent participer et échanger avec les nouveaux arrivants.

« Il y en a pas, y en a euh, vu que déjà on est dans un bâtiment ou personne d'autre ne, ne va, bah on se croise juste à la cafétéria. C'est pas comme si ils nous jugeaient, mais ils vont nous regarder comme ça, et vraiment une, voilà on est différents, je sais pas, on est vraiment à part. Et nous finalement on n'a pas spécialement envie qu'ils se mélangent non plus, parce que on a notre jardin, on est fier d'avoir fait notre jardin avec nos bancs, qu'on a portés nous-même, mais on n'a pas envie qu'ils viennent parce que c'est notre propriété donc. En fait faudrait un peu réfléchir finalement, bah oui, mais la direction dit bah oui c'est votre jardin, c'est à vous. » (Harry, communication personnelle, 2023)

Créer une identité de groupe amène à **rejeter les autres sections**. Le groupe qui a créé l'espace qu'il occupe ne souhaite pas partager ce qu'il a construit avec les personnes qui ne font pas partie du groupe. **Rejeter les autres sections** est amplifié par l'isolement physique du groupe. Le bâtiment qu'occupe la section Sciences Humaines est séparé du reste du bâtiment du campus d'Hors-Château. **S'investir dans des projets** comme les commissions, où les étudiants construisent l'« espace jardin », amène, ici, à **rejeter les autres sections** qui ne participent pas au travail fourni. **S'investir dans des projets** comme celui cité précédemment permet de créer une identité de groupe. La réalisation d'un travail commun permet d'être fier ensemble de ce qui a été créé.

« [...], ben se créer une petite identité de groupe et une identité individuelle dans ce groupe, ça permet de ne pas avoir un, bah on existe en fait, [...] , je pense que c'est quand même rassurant de se dire : « ouais je suis pas, je suis pas comme lui, comme lui, comme lui, comme lui, comme lui, non, je suis différent de lui. On se ressemble, mais je suis différent ». » (Seamus, communication personnelle, 2023)

Bien qu'il fasse partie d'un groupe, l'étudiant garde son identité personnelle. **Être différent, mais ensemble** permet **d'avoir un sentiment d'appartenance**. Cette affiliation au groupe permet de **se sentir en sécurité**. **Se sentir en sécurité** pousse à prendre la parole, car l'étudiant connaît le groupe, le groupe le connaît et il sait qu'il peut **oser s'exprimer** et participer à des projets, par exemple prendre le rôle de président ou de secrétaire lors des divers conseils. Se sentir en sécurité permet de s'investir dans les projets.

« [...], mais bah il y a le problème du euh, des des quelques-uns qui vont se mettre un peu à dormir, quelques-uns qui bossent [...] » (Seamus, communication personnelle, 2023)

« [...], donc moi si je me retrouve avec toi en groupe et que tu fous rien, ben ton nom il restera pas sur mon travail quoi. Je sais qu'y en a qui, qui mettraient le nom de la personne quand même par souci de, [...], mais moi c'est catégorique, ça peut poser problème de temps en temps, mais pour moi il y a, il y a un truc de groupe ici qui fait que tout le monde doit travailler, tout le monde doit y mettre du sien. » (Sirius, communication personnelle, 2023)

S'investir dans des projets peut être aléatoire, suivant le degré d'implication : certains apprenants s'engagent du début à la fin et participent à toutes les tâches, d'autres s'investissent par intermittence, lorsqu'ils sont présents, et d'autres ne s'investissent pas. Les trajets de vie ou la motivation des étudiants peuvent influencer l'investissement des étudiants. **S'investir différemment** amène les étudiants à **vivre une injustice**. Injustice, car ne voulant pas partager le résultat avec des personnes qui ne se seraient pas investies. Le rejet de ces personnes peut être source de tensions.

« Et sinon dans l'ambiance générale entre nous, je pense qu'il y a d'une manière générale une bonne ambiance, même si voilà c'est comme partout, il y a, il y a bien une ou deux personnes avec qui on, on s'entend pas, mais je pense pas que ça pose tellement de soucis quoi. Après, le fait qu'on soit énormément ensemble, qu'on doive décider ensemble, ça peut parfois mener à plus de tensions que dans les options traditionnelles où les gens n'ont même pas besoin de communiquer ensemble parce que y a pas autant de travaux de groupe que nous on fait ici, et ainsi de suite. Mais euh, mais oui le, l'ambiance générale sinon est plutôt bonne. » (Arthur, communication personnelle, 2023)

S'investir différemment amène à **communiquer**. **S'investir différemment** peut amener à vivre des tensions qui peuvent être dues à la :

- vision du travail,
- mise au travail qui est différente,
- répétition des moments de travail en commun où chacun affirme son avis.

Par exemple lors de conseils ou des travaux de groupe, les étudiants sont amenés à communiquer pour se comprendre et arriver à un compromis. Cela permet d'avancer et finir ce qui est demandé, que ce soit prendre une décision pour un conseil ou terminer un travail. **Devoir se tolérer** amène à **communiquer**. Bien que la relation entre deux personnes ne soit pas facile, il est possible de passer outre ces difficultés et **se tolérer**. Pour cela, les personnes doivent communiquer pour se mettre d'accord quant à l'objectif de la séance. Lorsqu'il a un travail de groupe qui ne s'est pas bien déroulé, l'étudiant appréhende les prochains groupes.

« [...] par rapport aux travaux de groupe si c'est, on fait beaucoup travailler en groupe. Je fais mon TFE en duo, et le problème c'est que j'ai l'impression de m'effacer, et je me dis ben je suis encore capable de travailler seule. Et ça je, j'ai reproché à un moment donné, on nous faisait toujours travailler en groupe, et je sais qu'avec des personnes ça ne fonctionne pas, et devoir me retrouver avec elles dans des travaux de groupes, et parfois on a des caractères qui ne fonctionnent pas, ça c'est, je pense, c'est l'humain hein, et pourtant l'amitié ça fonctionne très bien, mais travailler avec quelqu'un c'est très différent de, d'être ami quoi » (Harry, communication personnelle, 2023)

Appréhender le groupe fait écho aux précédents travaux de groupe qui ne se sont pas bien déroulés, suite à une divergence d'opinion quant à la manière de travailler et une crainte d'un recommencement. Cette appréhension du groupe peut empêcher de **s'investir dans des projets** par crainte d'un déséquilibre de l'investissement ou par crainte de différends.

Appréhender le groupe est amplifié par la redondance des travaux de groupe (**subir le dispositif**). La majorité du temps d'apprentissage étant réalisé par travaux de groupe, s'il existe une appréhension, elle sera amplifiée. D'un côté, **subir le dispositif** et le nombre de travaux de groupe amènent la perte d'identification de ses propres compétences. Étant toujours en groupe, l'étudiant éprouve une perte de repère de ses compétences. Il doute de ce qu'il est encore capable de faire seul. D'un autre côté, cette redondance permet aux apprenants de pratiquer leur futur métier. En tant qu'enseignant, la collaboration fait partie de son travail.

« Et mon TFE, je le fais avec quelqu'un avec qui je m'entends très, très bien, et qui ben on sait euh, on sait se disputer et on sait se réconcilier, et ça, c'est, et je pense que si c'était avec quelqu'un d'autre ça n'aurait pas fonctionné, je pense que c'est cette personne-là qui, avec qui ça fonctionne quoi. La communication c'est très important, et ça honnêtement je pense pas que les travaux de groupe et les travaux, créer des choses avec, ça peut pas fonctionner avec tout le monde, je pense qu'on a vraiment une personne ou 2 avec qui, voilà, qui se complètent. » (Harry, communication personnelle, 2023)

Trouver son alter ego de travail empêche **d’appréhender négativement le groupe**. Son alter ego de travail est une personne avec qui il est facile de communiquer. La vision du travail, sa mise en place, le rythme de travail le sont également, et de manière agréable. Tout le monde ne trouve pas d’alter ego du travail, mais ils peuvent tout de même trouver des personnes avec qui la réalisation d’un travail se passe bien, car il y a une bonne entente et une vision presque commune aux apprenants. Lorsque deux personnes fonctionnent bien ensemble pour réaliser des travaux de groupe, l’étudiant n’a plus peur de devoir les effectuer, puisqu’il est en confiance pour la réalisation du travail avec le groupe connu.

4.4. S’enrichir autrement

S’enrichir autrement demande aux étudiants de dépasser l’attente de théorie prête à l’emploi et de se mettre dans un mouvement actif. C’est ce mouvement qui permettra aux étudiants de s’enrichir suivant leur besoin. Chaque étudiant étant unique avec des besoins uniques, c’est à lui de trouver les informations dont il a besoin. Il doit se placer en tant qu’auteur de son apprentissage. Le terme « autrement » insinue que c’est autrement que ce qui est proposé par l’institution. Il s’agit d’une démarche supplémentaire à ce qui est inclus par la formation.

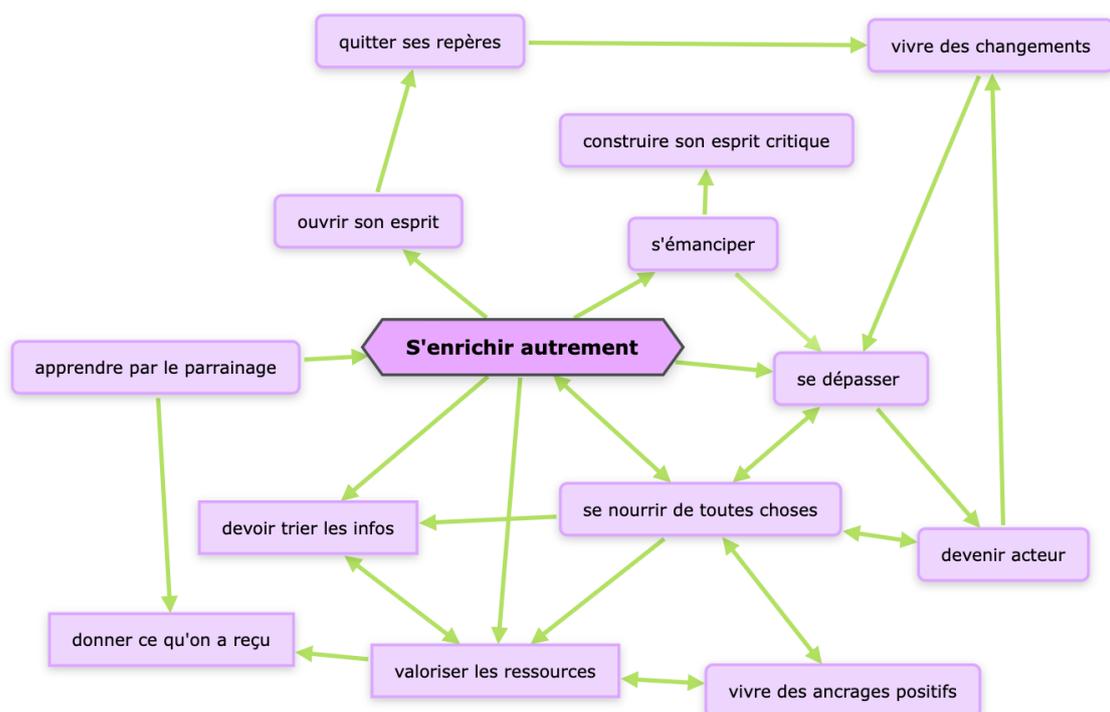


Figure 9 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « s’enrichir autrement »

« [...] ce bagage de compétences il aide à plein de choses en fait, ça nous forme nous, ça nous, ça forme nos élèves à étudier, à faire des recherches, à se positionner, et plus tard on espère devenir des adultes responsables et garder un petit peu de ce bagage de compétences afin de, d'éviter ce qu'on peut voir sur Facebook par exemple, des personnes qui commentent à tout va ou à tout vient sans forcément aller plus loin que le bout de leur nez, ou aller faire des recherches ou quoi, et de se dire bah voilà, il y a une, il y a cette information que t'as vue sur Facebook, est-ce que tu réponds tout de suite ou est-ce que tu vas plutôt aller voir, faire des recherches quoi. Ouais, je pense que c'est à ça que sert ce bagage de compétences. » (Sirius, communication personnelle, 2023)

S'enrichir autrement pousse à **s'émanciper** de la structure et de la pensée commune. **S'émanciper de la structure** demande de chercher d'une autre façon les informations dont les étudiants ont besoin. **S'émanciper** permet de **dépasser** ce qui est demandé par les enseignants et de trouver ce dont on (l'étudiant) a besoin, **devenir acteur de son apprentissage**. **S'émanciper de la pensée commune** pousse l'étudiant à **construire son esprit critique** : ne plus croire ce qui est dit, mais chercher plus loin, vérifier le vrai du faux et se positionner avec ses valeurs, ses opinions. **S'émanciper** demande une action régulière.

S'enrichir autrement pousse à se **nourrir de toutes choses**. Lorsqu'il y a un dépassement de ce qui est demandé et qu'il y a l'action de chercher ce dont on a besoin, l'étudiant va se nourrir de partout, aller au-delà du cadre dans lequel il est inscrit. Par exemple, en allant chercher des leçons faites pour des enfants du primaire qu'il adapte suivant ses besoins, en secondaire. **Se nourrir de toutes choses** permet de vivre des ancrages positifs qui fixent la façon et l'apprentissage. Lorsque la curiosité est nourrie, l'étudiant s'enrichit de lui-même par d'autres chemins que ceux qui lui ont été appris. En lisant des revues pédagogiques, en allant discuter avec d'autres enseignants qui ne font pas partie de leur univers.

« [...] souvent la plupart des critiques qui sont faites par les gens qui n'arrivent pas à voir ce que eux doivent conserver dans leur, dans leurs pratiques ou pas, et donc tous les conseils que nous donnent les professeurs parfois y a des fois où je me dis « ok il a dit ça, mais je vais laisser tomber, c'est trop dur pour eux », ou alors « il a dit ça, mais ça c'est trop enfantin quoi, ils ont plus de 10 ans ». Et donc moi je trouve ça intéressant parce que à nouveau les professeurs c'est une ressource, et qu'il faut prendre ce qui est utile là-dedans. C'est comme aller lire un texte scientifique, il faut prendre ce qui est utile là-dedans, c'est comme quand on discute avec les autres étudiants, il faut prendre ce qui est utile et ce qui peut fonctionner avec nous, et ce qui fonctionne uniquement avec eux ou peut-être qui fonctionne avec eux, mais qui en soit n'est, enfin correspond pas à la manière dont on a envie d'enseigner quoi. » (Arthur, communication personnelle, 2023)

Se nourrir de partout amène à **valoriser les ressources** en fonction de sa personne et de son style pédagogique. Ces ressources viennent autant des enseignants, que des pairs, que des ouvrages. Ces ressources, bien que valorisées, doivent être **triées**. Pour pouvoir valoriser des ressources, il est intéressant que l'étudiant y adhère. Une multitude d'informations émanent des différentes ressources, mais ne sont pas toujours adéquates en fonction de l'étudiant. C'est pourquoi un tri doit être fait pour se rendre compte des ressources qui sont à la disposition de l'étudiant.

« Oui, donc justement quand je lui (sa sœur) raconte ben la commission jardin, qu'on va faire telle expo, qu'on va boire un verre après et cetera, elle comprend pas quoi. Mais, mais non, non je comprends pas l'intérêt, c'est quoi ces professeurs, voilà, mais vous perdez votre temps, mais je dis, mais non justement, et je pense que c'est la vision des premières, de on perd notre temps. Mais non, on perd pas notre temps. » (Harry, communication personnelle, 2023)

S'enrichir autrement demande aux étudiants d'avoir une **ouverture d'esprit** pour accepter de **quitter ses repères** en termes d'apprentissage. Cela amène l'étudiant à élargir sa culture initiale et à **vivre des changements**. Élargir sa culture initiale parce que l'école permet une ouverture culturelle à laquelle ils n'ont pas accès avec leur milieu socioculturel initial. Cette émancipation est facilitée par l'apprentissage de la recherche d'autonomie. Par contre, il peut-être freiné par le manque de théorie. Deux étudiants n'ont pas le même bagage culturel ainsi, un étudiant devra faire plus d'effort pour apprendre ce qu'il doit assimiler si son niveau culturel est plus bas et qu'il n'est pas nourri par son parcours. Il est intéressant que la *PI* pousse à chercher par soi-même ce qui permet aux étudiants de savoir comment combler leur différence de niveau.

Les changements qui ouvrent les yeux sur de nouvelles compétences, tel que boire un verre permet de travailler le sentiment d'appartenance. Pour **vivre des changements**, l'étudiant doit prendre le temps de vivre ces nouveaux apprentissages et de les assimiler. C'est à force d'en vivre que l'étudiant intègre ses compétences.

« Et donc ça j'essaie aussi de, dès que je, j'ai un filleul, je lui dis : « n'hésite pas, tu m'envoies un message, parce que au début moi je comprenais rien et j'imagine que ça doit être pareil pour vous quoi ». On arrive ici on a 36 cours différents, donc des fois on comprend pas trop l'intérêt de ce cours-là et on se dit là il y a un examen, y a pas d'examen ? Donc c'est un peu compliqué, mais euh, mais ouais, c'est vraiment en parlant

avec les gens autour de nous, qui nous réexpliquent, parce que on comprend pas ou alors on va voir par nous-même, on a le petit livret là, [...]» (Arthur, communication personnelle, 2023)

S'enrichir autrement c'est également chercher l'information avec ses pairs (**valoriser les ressources**). Les pairs peuvent être, au début de la formation, des parrains : des références lorsque l'étudiant débarque dans l'organisation. Les parrains sont une ressource concernant, dans un premier temps, l'organisation de la structure de l'école, des cours, du fonctionnement ... Dans un second temps, au-delà d'être des parrains, ce sont également des pairs qui sont présents pour donner des conseils, élargir les références de l'étudiant. Ce ne sont pas seulement les anciens qui apportent aux nouveaux, c'est également les nouveaux qui apprennent aux anciens grâce à leur propre culture (**apprendre par le parrainage**). Ces échanges amènent à **donner ce qu'on a reçu** en participant, par exemple, au parrainage à son tour.

5. Discussion des résultats

Nous arrivons à la fin de ce parcours. Pour cette partie, nous reviendrons sur les résultats du vécu des participants par rapport à la *PI*. Nous discuterons de certains résultats que nous mettrons en relation avec la littérature de recherche.

Notre but n'est pas de présenter un résumé des résultats, mais bien de discuter et d'identifier les conclusions pour arriver à une compréhension plus large du phénomène que nous avons choisi d'étudier.

Ce chapitre se divise en deux parties. La première partie s'organisera grâce à la grille d'Ardoino. Des *dimensions* ainsi que des *catégories* viendront expliquer le vécu au travers des différents niveaux de l'humain (Lobrot, 1975). Ces niveaux ne sont pas à cloisonner, mais à envisager dans un système dynamique. Nous ferons donc des liens entre les différents niveaux. La seconde partie nous invitera à introduire nos résultats au travers des cinq hypothèses de bases du modèle d'andragogie.

5.1. La grille d'Ardoino

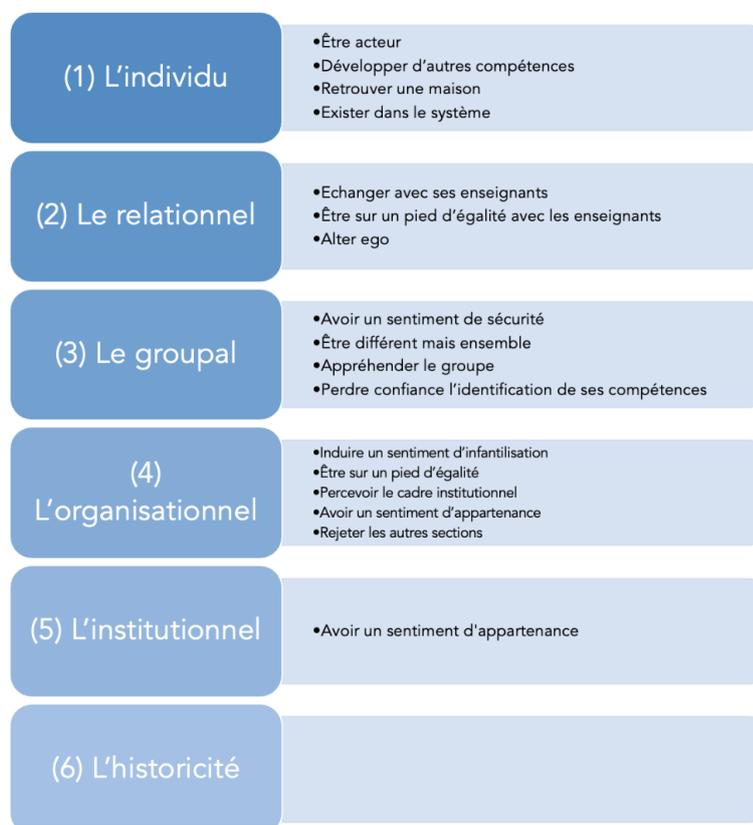


Figure 10 – Grille d'Ardoino complétée avec des étiquettes

5.1.1. L'individu

Ce premier niveau de la grille d'Ardoino concerne l'individu avec son caractère, sa personnalité, ses besoins, ses motivations. Dans ce contexte, le vécu est transmis au travers des *étiquettes* : « être acteur », « développer d'autres compétences », « retrouver une maison » et « exister dans le système ».

Démarrons par « être acteur de son apprentissage » comme un dépassement des caractéristiques personnelles de l'individu autant par le côté actif (se mettre en action), que par la posture de l'acteur qui doit s'exprimer haut et fort, qui doit captiver son public. Ces compétences ne sont pas innées chez tout le monde est dépendent du parcours de chacun. Les techniques de la *PI* permettent de s'exercer tout au long de la formation : d'abord avec ses pairs puis, avec le groupe et par la suite, dans l'exercisation de son métier. Le dépassement de soi est favorisé par la redondance des *institutions* qui placent l'élève en acteur.

Ainsi, l'individu développe d'autres compétences de son savoir-être que celles prévues initialement par le programme de la formation. C'était, en effet, l'un des objectifs de Oury de démontrer qu'une autre façon d'enseigner est possible (Bénévent & Mouchet, 2014).

L'*étiquette* « retrouver une maison » transmet l'importance pour l'individu d'être accepté pour ce qu'il est et de ne pas être considéré comme un numéro. Par ailleurs, la *PI* offre la possibilité par son organisation (les voyages, les moments conviviaux ...) d'« exister dans le système ».

Les éléments retraçant le vécu de l'étudiant sont bienveillants et permettent un développement de soi par des compétences de savoir-être tout en gardant son individualité.

5.1.2. Le relationnel

Dans le contexte de la formation en Sciences Humaines les étudiants entrent en relation autant avec leur enseignant qu'avec leurs pairs. Ce sont les interactions qui vont nous intéresser dans ce niveau.

« Échanger avec les enseignants » contribue à construire une relation qualifiée de familiale. Les étudiants expliquent qu'avoir des échanges avec les enseignants leur permet d'avoir ce type de relation. Ainsi ils affirment leur identité dans leur relation avec l'enseignant. Ce qui nous renvoie au niveau trois de la grille d'Ardoino, le groupe. L'effet produit se formule sur l'étiquette « d'être sur un pied d'égalité avec les enseignants ». Mais la présence de cette égalité n'est pas toujours présente et les renvoie au niveau quatre de la grille. Ce niveau reprend la posture d'évaluateur occupée par l'enseignant.

D'autres relations se créent, notamment avec certains pairs. Leur relation particulière sera qualifiée d'« âme sœur ». Cette entente se caractérise par la facilité de communication, la même perspective de travail et le plaisir à être ensemble dans un objectif scolaire. Ce lien a une retombée sur la confiance en soi des individus, ce qui se développe au niveau un de la grille.

A contrario de l'alter ego, des tensions peuvent naître entre individus. Les raisons de cette incompatibilité sont les mêmes que pour trouver son alter ego : la manière d'affirmer son avis, l'implication dans la mise au travail... Parfois, un consensus sur l'une de ces attitudes peut se construire pour atteindre les objectifs de la séance parfois pas. L'institution fonctionne régulièrement avec des travaux de groupe. Le fait que les individus ont des attitudes de travail différentes et une mésentente dans la régulation des tensions peut questionner l'exclusion de membres du groupe.

Ces mouvements entre les niveaux de la grille affinent la subtilité de la *PI* et de ses interactions. En effet, les relations vécues par les étudiants peuvent autant s'étendre avec leurs enseignants qu'avec leurs pairs d'une manière sécurisante ou inconfortable.

5.1.3. Le groupe

Les étudiants au sein de cette structure ont un sentiment d'appartenance fort, tellement fort qu'ils sont qualifiés de secte. Cela permet aux étudiants d'avoir un sentiment de sécurité puisque faisant partie de quelque chose qui les amène à oser s'exprimer, à s'investir dans les projets. Ce qui, comme vu précédemment dans l'identité, ne fait pas partie de ses compétences initiales.

Bien que faisant partie d'un groupe avec une appartenance forte, l'étudiant garde son identité propre. Ce qui lui permet d'être différent, mais ensemble. En gardant cette identité, il se dépasse et construit son identité professionnelle.

Même si l'étudiant garde son identité individuelle, il peut se retrouver en situation d'appréhension du groupe. Les facteurs qui influencent ce sentiment viennent de la répétition des difficultés de dynamique dans un groupe. Différemment du niveau de la relation, ici l'appréhension n'est pas due au lien direct avec une personne, mais à s'identifier dans la dynamique du groupe. Cette appréhension de comportements provient de la projection de retrouver à nouveau d'éventuelles difficultés au sein d'un groupe (déséquilibre de l'investissement, crainte de différents). Cette appréhension du groupe s'amplifie par l'organisation de la formation qui est basée sur le travail de groupe, mais également par sa redondance. Cette dernière amène parfois la peur de perdre confiance en soi, en ses capacités individuelles. La différenciation des propres compétences avec celles du groupe s'altérerait.

Selon Manfredini (2021-2022), si les rôles sont clairs, le climat du groupe sera plus serein. Nous pouvons donc nous poser la question de la clarté des rôles au sein des groupes dans la *PI*. Cependant, lors de nos différentes récoltes de matériaux, nous avons pu prendre conscience d'éléments qui permettront de clarifier ces rôles (voir annexe XIV). La question pourrait donc se transformer en : « les étudiants ont-ils intégré ces rôles pour que le groupe en bénéficie » ?

5.1.4. L'organisationnel

L'organisationnel, qui rappelle les règles, la norme, par exemple les présences, peut être déstabilisant pour les étudiants. Il perturbe le lien de confiance qui est créé grâce aux nombreux moments relationnels interpersonnels. Cette perturbation peut induire un sentiment d'infantilisation, et ainsi rompre le sentiment d'être sur un pied d'égalité avec l'enseignant.

En même temps, la vision de l'étudiant est que l'enseignant est garant des règles et des normes organisationnelles. Dès lors, il prend un rôle de surveillant. Ce rôle permet de percevoir l'importance d'un cadre institutionnel. En effet, ce cadre permet d'être tous sous les mêmes règles, les mêmes *Lois*.

L'isolement physique des Sciences Humaines (la section ayant aménagé ses propres locaux isolés des autres sections) a pour conséquence de renforcer le sentiment d'appartenance et d'accentuer l'identité du groupe, au détriment de l'identité de l'institution HELMo. Vasquez et Oury (1979, cités par Nicolet & Dénéreaz, 2015) font du sentiment d'« être chez soi » une condition nécessaire à l'engagement personnel dans diverses actions, tel que l'apprentissage. Bénévent et Mouchet (2014) apportent une précision avec une nécessité de s'approprier l'intérieur pour en faire un « chez soi ».

Ce qui se traduit par le fait que les étudiants ne créent pas ou peu de liens avec les autres sections, par manque d'opportunités organisationnelles et/ou d'intérêts. C'est ce que Connac (2010) explique par les groupes et les interactions qui induisent les comportements tels que, dans ce contexte, le rejet des autres sections.

Le vécu dans l'organisationnel se manifeste de plusieurs manières, il perturbe autant qu'il recadre l'étudiant par le changement de comportement des enseignants. Par les extrêmes, il peut se ressentir comme de l'infantilisation ou comme de la justice.

5.1.5. L'institutionnel

L'institutionnel se manifeste par l'objectif de la formation, qui est de devenir un enseignant. Le cadre transparait dans l'évaluation, les Lois, les délais à respecter ... Il en découle deux égalités pour la section TT+ :

- Une égalité avec les autres écoles qui diplôment cette formation par le même cursus ;
- Une égalité de traitement entre les personnes faisant partie de la section Sciences Humaines de l'école HELMo. En effet, toute personne faisant partie du système *PI* est soumise aux *Lois*. Certaines *Lois* peuvent être négociées, donc discutées en Conseil, et d'autres ne le sont pas. Cette réalité apaise les relations entre individus, comme explorer au niveau deux.

Par contre, dans le cadre de l'institution HELMo, des règles informelles se manifestent entre les sections. Par exemple, le jardin (l'aboutissement d'une commission de la section Sciences Humaines) n'est accessible que par les étudiants de la section. Cette réalisation amène à une règle tacite et validée par la direction : le jardin n'est accessible qu'à la section Sciences Humaines. Par ce biais, elle renforce le sentiment d'appartenance à un groupe développé dans le niveau groupal de cette grille.

La *PI* s'inscrit dans le cadre demandé par l'institution et va au-delà de celui-ci, en instaurant ses propres *Lois*. Elles resurgissent parfois dans le cadre institutionnel de l'HELMo, avec des règles informelles.

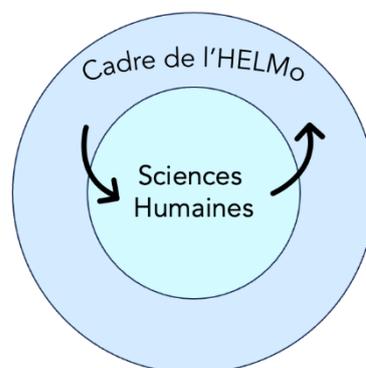


Figure 11 – Relation des cadres de l'HELMo et des Sciences Humaines

5.1.6. L'historicité

Ce dernier point nous a posé question par le niveau auquel il fait référence. Nous ne parlons plus de l'étudiant et de ce qu'il vit, mais de l'évolution de la structure de TT+. Notre travail se concentrant sur le vécu des étudiants, il nous apparaît normal de ne pas retrouver dans nos résultats des éléments qui discutent de cette fonction macro.

Pour autant, nos différents matériaux tels que nos observations, nos échanges avec les acteurs de terrain, le livre référent de TT+ ainsi que nos lectures théoriques, nous permettent de mettre en lumière ce point de l'historicité.

En effet, lors des conseils, des éléments qui posent question sont débattus et amènent des réflexions qui, si elles sont validées, peuvent faire évoluer le système. Le système de la *PI* dans le contexte de TT+ agit sur lui-même et se transforme. Il peut également influencer le cadre de l'institution HELMo, comme pour la règle tacite du jardin, qui est exclusif à la section Sciences Humaines.

Ainsi, chaque niveau, en interaction constante avec les autres, et ce de manière itérative, nous laisse à penser que non seulement ce système permet une évolution certaine et vérifiable de l'étudiant dans l'acquisition des compétences, mais également du système lui-même.

5.2. Les cinq hypothèses de l'andragogie

Comme vu dans la littérature de recherche, le modèle de l'andragogie repose sur cinq hypothèses (Knowles, 1973/1990) :

5.2.1. Le besoin de savoir

Contrairement à des formations continuées où les personnes sont déjà en poste, l'étudiant a choisi ses études pour exercer un métier précis. La réponse au besoin de savoir pourrait être

simple à trouver : se former au métier souhaité, en l'occurrence, ici, enseignant en sciences humaines.

Il s'agit bien là d'une réponse, mais d'une réponse au niveau macro. En effet, il s'agit de l'objectif final de la formation. C'est au niveau micro que nos résultats nous emmènent, c'est-à-dire dans les unités d'enseignement.

L'étiquette « pratiquer son futur métier » place l'étudiant en situation d'enseignant. Il prend alors conscience de ses besoins pour y arriver. C'est au fil du temps et des *institutions* telles que les Conseils que l'étudiant exerce son besoin d'apprendre pour son futur métier.

« [...] finalement maintenant je comprends tout le sens de ça, et même quand c'est, j'ai pris la présidence, moi qui avait dit je ferai jamais ça de ma vie, j'ai pris la présidence et je me fais, je me suis dit : « Ah oui, bah oui en fait, je comprends maintenant, je comprends le sens de tout ça et pourquoi c'est important, et de le faire aussi », [...]» (Harry, communication personnelle , 2023)

C'est donc aussi au travers du processus de formation, et non uniquement par l'enseignant, que se développe le besoin de savoir. Ce qui rend l'étudiant demandeur de son apprentissage. Dans cette démarche, il devient donc le moteur de son parcours.

5.2.2. Le concept de soi

Le concept de soi, en tant qu'adulte qui est capable de s'autogérer tout en étant pris en main par l'enseignant, est mis à l'épreuve. Le processus de formation de la *PI* pousse les étudiants à s'autogérer, se débrouiller seuls. Bien qu'il y ait un cadre, l'étudiant est poussé à se dire lui-même ce qu'il doit faire.

L'hypothèse de l'apprenant-suiveur ne s'applique pas en *PI*. Dans un premier temps, l'étudiant est déstabilisé parce qu'il ne retrouve pas l'attendu d'accompagnement de la part de ses enseignants. Ce n'est qu'en fin de parcours qu'il s'épanouira dans le système avec la construction de sa propre identité d'enseignant.

« S'enrichir autrement », « s'émanciper » et « construire son esprit critique », sont les *étiquettes* issues des entretiens. Elles mettent en lumière l'indépendance de l'étudiant face à son processus d'apprentissage.

Les *étiquettes* « s'enrichir autrement » et « s'émanciper » placent l'étudiant en recherche de réponses à ses besoins. Il procède par la recherche d'informations en dehors de ce qui lui est proposé. Le souhait de Freinet puis de Oury était que l'école soit une source d'émancipation sociale pour les étudiants et les place en autonomie (Danse, 2011 ; Vasquez & Oury, 1967, cités par Gêrôme, 1968).

5.2.3. L'expérience de l'apprenant

Afin d'optimiser l'intérêt de l'étudiant et rendre son intégration plus efficiente, des moments d'échange ont été prévus durant les *institutions*.

« Être écouté » et « échanger avec les enseignants » donnent l'occasion aux étudiants de s'exprimer sur leurs dispositions préalables. Pour rappel, les dispositions préalables peuvent être de trois types : cognitives, émotionnelles et expérientielles (Faulx & Danse, 2021).

Les dispositions préalables sont nécessaires à prendre en compte, puisqu'elles influencent la réception de l'apprentissage par les étudiants (Faulx, 2021). C'est pourquoi Oury, au travers de la *PI*, a mis en place des moments d'écoute et de découverte des uns et des autres (Bénévent & Mouchet, 2014).

Cette récolte d'informations peut se faire dans le milieu scolaire, mais également en dehors. C'est le cas lors des voyages PCV, où l'étudiant rencontre l'enseignant sous un autre contexte. Cela peut permettre de créer une relation et d'échanger avec l'étudiant. Il se sent inclus et concerné dans son processus d'apprentissage.

5.2.4. La volonté d'apprendre

Cette quatrième hypothèse est la suite du premier point évoqué. En effet, lorsque précédemment nous nous sommes interrogées sur le besoin de savoir, et ainsi le « pourquoi apprendre », à présent il s'agit de l'application même de ce besoin, c'est-à-dire déployer les connaissances dont on a besoin.

L'apprenant est conscient de l'attention des enseignants qui se retrouve dans l'*étiquette* « bénéficiaire de soutien ». Ce qui a pour effet de se sentir reconnu et crée un climat propice au dépassement de soi.

5.2.5. L'orientation de l'apprentissage

Au sein de la section Sciences Humaines, l'orientation de l'apprentissage se passe au mieux, puisqu'il est placé dans un contexte de formation et se vit au quotidien (via les *institutions*), comme préconisé par Knowles (1973/1990).

Cela place les étudiants dans les limites de ce que peut apporter ce type de formation ; elle leur donne des connaissances jugées insuffisantes par les étudiants. Ce qui s'est traduit par l'*étiquette* « manquer de théorie » et « douter de ses performances de mémorisation ».

« [...] on nous fait très clairement comprendre que ce qu'on fait en cours n'est pas la seule chose dont on aura besoin plus tard. [...] je pense, une grosse qualité de la manière dont on procède ici, c'est le fait de se dire on met peut-être un peu plus la théorie de côté pour essayer de plus nous inculquer le fait de chercher par nous-mêmes. » (Arthur, communication personnelle, 2023)

Toutefois, ces manquements sont contrebalancés par d'autres éléments de la formation, comme un dépassement de soi, des recherches en autonomie, de la responsabilisation (il est impossible de maîtriser ou d'avoir étudié toute la matière dans leur section). Cela leur ouvre d'autres chemins, d'autres compétences nécessaires à leur métier. Ce qui oriente donc leurs apprentissages autour de leur vie.

6. Conclusion

En conclusion, l'objectif de ce travail était de répondre à la question : « Comment est vécue la *PI* par les étudiants ? » La méthode de la théorisation ancrée nous a conduites à l'établissement du vécu de chacun par rapport à la *PI* au sein de l'institution HELMo. Par la récolte de matériaux, les *catégories* « échanger avec ses enseignants », « s'investir », « être acteur » et « s'enrichir » ont émergé pour percevoir au mieux le vécu des étudiants. C'est aussi grâce à eux que nous avons pu conscientiser que le vécu ne se manifestait pas seul, mais pouvait prendre racine dans les relations avec les enseignants, dans la manière de s'engager dans les apprentissages.

La théorie nous a permis de prendre conscience qu'au-delà de nos intimes convictions, la *PI* est un émancipateur pour les étudiants, pour leurs identités professionnelle et personnelle. Le projet TT+ se place dans une conception novatrice de la *PI* de par son public d'adultes, son fonctionnement, son cadre institutionnel et ses fondateurs. Tout d'abord, le public d'adultes n'était pas le public cible de la *PI* tel que vécu par Oury. Ensuite, le fonctionnement crée de nouveaux outils au service de l'organisation. Ils s'élaborent en fonction des besoins des concepteurs et utilisateurs de TT+, comme développé dans l'historicité des cinq hypothèses de l'andragogie. Enfin, l'installation de la formulation dans un cadre institutionnel rend ce projet légitime et viable.

Le manquement de la théorie se porte sur l'andragogie en *PI*. En effet, comme dit précédemment, la *PI* est développée pour les enfants. C'est pourquoi trouver de la littérature de recherche sur la *PI* en andragogie s'est révélé être un parcours du combattant. Ce manque de ressources a amené des difficultés en termes de perspective.

L'écriture de la méthodologie nous permet de partager notre vécu durant le processus de ce mémoire. Cet acte renforce une objectivité. En effet, partager notre fonctionnement permet à tout lecteur, vous, de plonger dans nos réflexions.

Lors de l'écriture de l'analyse, nous avons procédé à des choix. La construction des schématisations s'est faite par tâtonnement, ainsi que le choix des *étiquettes* de la schématisation. Ce tâtonnement nous a amenées à affiner l'analyse du vécu et comprendre la spécificité de la *PI* au sein de la formation d'adultes.

Avoir repris des systèmes d'analyse tels que la grille d'Ardoino et les cinq hypothèses de l'andragogie organisent nos résultats de manière structurée. Ces modèles reconnus contribuent à répondre à notre question de recherche :

« Comment est vécue la *pédagogie institutionnelle* par les étudiants de troisième année de Sciences Humaines à l'HELMo ? »

La *PI* est vécue comme un engagement profond qui va au-delà du cadre scolaire. Lorsque nous avons commencé ce travail, nous avons fait le choix de nous concentrer sur le public qui vit encore la *PI*. Nous avons conscience que ce parti pris a une influence sur nos résultats. Mais qu'advient-il de la *PI* après plusieurs années ? Les étudiants devenus enseignants l'intègrent-ils dans leur classe ? Gardent-ils des traces de leur passage dans le projet ?

« *En bac 1, j'étais mort, maintenant, je suis vivant* »

7. Limites et Perspectives

Avant de conclure ce mémoire, nous aimerions revenir sur les perspectives et les limites de ce dernier.

Tout d'abord, lorsque nous avons décidé de notre sujet, nous savions qu'il sera difficile pour nous d'être objectives. Nous avons tout de même décidé de tenter l'aventure parce qu'il était nécessaire à nos yeux, pour un travail si important, d'explorer un sujet qui nous tenait à cœur.

Il nous paraît évident que nous n'avons pas pu rester objectives puisque, comme expliqué précédemment, la méthode par théorisation ancrée admet une part de subjectivité par le choix des mots que nous posons pour les *étiquettes*. De plus, nous ne sommes pas expertes de cette méthode. Du Lejeune, nous sommes passées à du Poulit. Bien que nous ayons essayé de suivre la méthode, nous pensons avoir manqué certaines composantes potentiellement précieuses pour le développement de notre question de recherche. C'est en conscientisant cette subjectivité et en prenant sans cesse du recul que, nous l'espérons, nous avons pu rester le plus objectives possible.

Nous avons décidé de postposer la rentrée de ce mémoire, ce qui nous a permis de reprendre différemment le *codage ouvert*. Nous le savions, cette étape qui est chronophage l'a d'autant plus été à cause de son appréhension. Cette quantité de travail, bien que réalisée sur une période d'un mois, nous le savons, certaines *étiquettes* n'ont pas eu toute l'attention qu'elles méritaient.

Une autre des limites de ce mémoire sont les participants. Ce sont eux qui sont venus à nous en répondant à notre demande de participation. Nous pensons que le biais de cette méthode de recrutement est sans doute la motivation. En effet, ce sont les participants qui ont fait les démarches, peut-être avec l'envie de s'exprimer, d'exprimer un engagement.

Ensuite, pour les deux derniers participants, nous avons répondu à leur souhait d'entretien se déroulant au sein de l'HELMo. Comme dit dans la méthodologie, le lieu pourrait avoir une incidence sur leurs propos.

Nous sommes convaincues du bien-fondé de cette recherche. En effet, au vu du peu de théorie sur le sujet, trouver des données concernant la *PI* et l'andragogie séparément est aisé, mais ensemble cela parut difficile. Et sur base de nos rencontres, il existe réellement un besoin et une envie de mettre en lumière ce projet et sa démarche.

Ce travail s'attarde sur le vécu des participants. Il n'est qu'une porte d'entrée, que la pièce d'un puzzle que constitue TT+. D'autres réflexions pourraient émaner : le vécu des enseignants, l'après TT+, ...

8. Bibliographie

Athénée Léonie de Waha. (s.d.). <http://www.atheneedewaha.be/>

Baiwir, C. (2019). *Comment est vécue par les entraîneurs la cohabitation d'athlètes pratiquant un sport individuel au sein d'un même espace ?* [Thèse de Master, Université de Liège]. MatheO. <http://hdl.handle.net/2268.2/7765>

Barré, M. (2003, 8 Avril). *C. Freinet, F. Oury à l'Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie freinet, 8 avril, 2003* [Lettre]. https://www.icem-freinet.fr/archives/idem68/354_09.pdf

Bénévent, R., & Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi: Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Champ social.

Boncourt, M., Amigues, R. et Kherroubi, M. (2003). Pédagogie Freinet/pédagogie institutionnelle, autres points de divergence. *Recherche et formation*, 44, 167-182. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1877>

Boncourt, M. (2010). Pédagogie Freinet/Pédagogie Institutionnelle : liens, cohérence, dérives. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 45, 43-52. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1156>

Burity Serpa, M. H. (2016). Les contributions de la pédagogie institutionnelle à l'éducation inclusive : le cas d'une école de Seine-Saint-Denis. *Spécificités*, 9, 154-166. <https://doi.org/10.3917/spec.009.0154>

Centre Coopératif de Recherche et de Formation à la Pédagogie. (s.d.) *La pédagogie Freinet dans l'Enseignement communal de la Ville de Liège : Genèse des « écoles Freinet » à Liège*. Consulté le 16 Aout, 2022, sur <https://ccrf-pedagogie-freinet.org/ccrf/pf-liege/>

Cintori, S. (2014, 6 Mai). *10 ans de tenter plus : pédagogie institutionnelle*. Haute Ecole Libre Mosane. <https://www.helmo.be/Profils/Etudiant/Actualites/Articles/10-ans-de-Tenter-Plus-Pedagogie-institutionnelle.aspx>

Connac, S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : Quelles Différences ? *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 45, 53-68. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1157>

Danse, C. (2011). *Penser et agir : quelques pédagogues*. Méthodologie.

De France, K., Saifer, A. (2019). *Revue des méthodes qualitatives*. Communauté de pratique : abordant la violence dans les fréquentations chez les jeunes. <https://youthdatingviolence.prevnet.ca/wp-content/uploads/2020/03/qualitative-methods-review-french-fnl.pdf>

De Landsheere, G., & Mialaret, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5^e ed.). Thone.

Fasseur, F. (2018). Analyse qualitative en psychologie : *Grounded Theory Methods*. *Études théologiques et religieuses*, 93, 577-590. <https://doi.org/10.3917/etr.934.0577>

Faulx, D., & Danse, C. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* (2^e ed). DeBoeck Supérieur.

Faure, D. (2022). Pour un tournant écologique en psychosociologie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 33, 247-268. <https://doi.org/10.3917/nrp.033.0247>

Fognini, M. (2011). Les forces émotionnelles des groupes selon Bion. *Le Coq-héron*, 205, 128-140. <https://doi.org/10.3917/cohe.205.0128>

Gérôme, N. (1968). Lobrot M., La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion. Vasquez A., Oury F., Vers une pédagogie institutionnelle. *Revue française de sociologie*, 9(1), 117-118. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1968_num_9_1_1364

Greenwood, L. (2016, Mai 27). *Fernand Oury* [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rIfSomyiAyg>

Hess, C., & Schaepelynck, V. Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 125-146. <https://doi.org/10.4000/traces.5832>

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

Infor Jeunes (2023, 27 Novembre). *Être majeur*. Jeminforme. Consulté le 03 décembre 2023, sur <https://www.jeminforme.be/etre-majeur/>

Jamin, V., Winand, M. & Faulx, D. (2022). Recherche qualitative en formation des adultes [notes de cours]. Université de Liège.

Jeanne, Y. (2008a). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28, 113-117. <https://doi.org/10.3917/reli.028.0113>

Jeanne, Y. (2008b, Février). *Fernand Oury, Fondateur De La Pi*. Ceépi. Consulté le 05 novembre 2023, sur <https://www.ceepi.org/fernand-oury-0132>

Kefer, C. (2009, Décembre). *Tenter Plus : une expérience de formation d'enseignants avec la PI*. Ceépi. Consulté le 02 novembre 2023, sur <https://www.ceepi.org/tenter-plus-une-experience-de-formation-d-enseignants-avec-la-pi-0238#sdfootnote1sym>

Knowles, M. (1990). L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation (F. Paban, trad.). *Les Éditions d'Organisation*, 1, 63-77. (Travail original publié en 1973)

Laborde, I. (2006, janvier). *Autorité et Pédagogie Institutionnelle*. Ceépi. Consulté le 05 novembre, sur <https://www.ceepi.org/autorite-et-pi-05325B>

Larousse en ligne. (s. d.). Pédagogie. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 03 novembre 2023, sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/p%C3%A9dagogie/58918>

Le Gal, J. (2000). Le conseil, clé de voûte de l'organisation coopérative. *Le Nouvel Educateur*, 120, 18-19. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/le-conseil-cle-de-voute-de-l-organisation-cooperative>

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur.

Leroy, G. (2022). 6 / Les « nouvelles » alternatives (années 2020). Dans : G. Leroy (éd.), *Sociologie des pédagogies alternatives* (pp. 77-103). La Découverte.

Lobrot, M. (1975). *La pédagogie institutionnelle : L'École vers l'autogestion* (3^e ed.). Gauthier-Villars.

Loupe, A. (2012). Œdipe en instances. *Revue française de psychanalyse*, 76, 1293- 1368. <https://doi.org/10.3917/rfp.765.1293>

Manfredini, T. (2021-2022). *Dynamique des groupes : Théories et pratiques* [Notes de cours], Université de Liège.

Meirieu, P. (2008, 2 Janvier). *Fernand Oury, étrangeté présent... Dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle* [Dialogue]. https://meirieu.com/ARTICLES/oury_meirieu.htm

Nicolet, S., & Dénéreaz, C. (2015). *Les outils de la pédagogie institutionnelle* [Mémoire de bachelier, Haute école pédagogique Vaud]. 123dok. <https://123dok.net/document/q2nled6q-les-outils-de-la-p%C3%A9dagogie-institutionnelle.html>

Pain, J. (2012, 15 Décembre). Pratiques de classes et autorité. *Recherche et formation*, 71, 99-112. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1989>

Pain, J. (2017, 21 Juillet). *Faire de l'école un oasis respirable* [Audio]. <http://www.jacques-pain.fr/jpwp/lecole-caserne-une-entite-francaise/lecole-caserne/>

Petit, L. (2011). Les sujets en formation des adultes et la dimension enfant-élève-apprenant. *Recherches en didactiques*, 11, 85-96. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0085>

PERSCOL. (2017, 17 Novembre). *Andragogie*. <https://www.perscol.fr/professionnel/sinformer/wiki/andragogie/>

Pirotton, G. (s.d.) *Comprendre les réalités sociales : questions de niveaux*. <https://gerardpirotton.be/organisations-theories/niveaux-d-ardoino/>

Razy, E. (2022). *Anthropologie de l'enfance et des enfants, cours-séminaire* [note de cours].
Université de Liège.

Tenter Plus : Programme de Formation 2022-2023. (2022-2023). Haute Ecole Libre Mosane.

Tinant, N. (s.d.). *La Grille d'Ardoino pour contrer le stress professionnel négatif* [Fiches
pédagogiques]. Ciep.

<https://www.ciep.be/images/BoiteAOutils/FichePedagEspelurette/F.Ped.Esper65.pdf>

9. Annexes

Annexe I – Les invariants

Annexe II – Explications d’institutions

Annexe III – Lettre d’informations

Annexe IV – Programme de formation *Tenter Plus 2022-2023*

Annexe V – Guide d’entretien 1

Annexe VI – Guide d’entretien 2

Annexe VII – Guide d’entretien 3

Annexe VIII – Guide d’entretien 4

Annexe IX – Extrait codage axial

Annexe X – Schématisation avec des papiers volants

Annexe XI – Schématisation écrite à la main

Annexe XII – Schématisation digitale

Annexe XIII – Première schématisation

Annexe XIV – Affiche des responsabilités

Annexe I - Les invariants

Invariant n°1 L'enfant est de la même nature que l'adulte.

Invariant n° 2 Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.

Invariant n° 3 Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.

Invariant n° 4 Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.

Invariant n° 5 Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

Invariant n° 6 Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

Invariant n° 7 Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

Invariant n° 8 Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

Invariant n° 9 Il nous faut motiver le travail.

Invariant n° 10 Plus de scolastique.

Invariant 10 bis Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.

Invariant 10 ter Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.

Invariant n° 11 La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.

Invariant n° 12 La mémoire, dont l'Ecole fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.

Invariant n° 13 Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.

Invariant n° 14 L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.

Invariant n° 15 L'Ecole ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.

Invariant n° 16 L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra.

Invariant n° 17 L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.

Invariant n° 18 Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.

Invariant n° 19 Les notes et les classements sont toujours une erreur.

Invariant n° 20 Parlez le moins possible.

Invariant n° 21 L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

Invariant n° 22 L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.

Invariant n° 23 Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.

Invariant n° 24 La vie nouvelle de l'Ecole suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.

Invariant n° 25 La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.

Invariant n° 26 La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.

Invariant n° 27 On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates.

Invariant n° 28 On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres est une des premières conditions de la rénovation de l'Ecole.

Invariant n° 29 L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.

Invariant n° 30 Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.

Annexe II - Explications d'institutions

Rawète

Il s'agit d'une dizaine d'heures ajoutées chaque semaine pour travailler en autonomie et pour finir les différentes activités. Ce n'est pas une obligation, mais les locaux ainsi que la bibliothèque Sciences Humaines sont mis à la disposition des étudiants.

Rem'Aide

C'est un moment organisé par un enseignant responsable avec une commission d'élève de Bloc 1, 2 et 3. Il permet de revoir ou d'approfondir les contenus.

Ça va / ça n'va pas (CV/CVP)

Il s'agit d'un temps pour exprimer brièvement « comment je me sens ». C'est un moment pour exprimer ses émotions, sans réaction des autres personnes.

L'atelier d'amélioration des relations humains (AARH)

C'est un moyen d'améliorer les relations. Une boîte est mise à la disposition des étudiants avec des papiers : JE Critique (JEC)/JE Félicite (JEF) . Les papiers ne peuvent être à l'attention que des personnes présentes. Les critiques doivent être écrites avec une demande réalisable. La personne critiquée a un droit de réponse, mais ne peut l'utiliser pour une critique déguisée.

Annexe III - Lettre d'informations



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information au volontaire

TITRE DE LA RECHERCHE

Comment est vécue la pédagogie institutionnelle par les étudiants de troisième année de Sciences humaines à la Haute École Libre Mosane ?

CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

Danaé Poulit, étudiante ; numéro de téléphone ; danae.poulit@student.uliege.be

PROMOTEUR

Daniel Faulx

Email: daniel.faulx@uliege.be

Bât. B32 Apprentissage et formation continue des adultes

Quartier Agora

place des Orateurs 2

4000 Liège 1

Belgique

Tél : numéro de téléphone

DESCRIPTION DE L'ETUDE

Bonjour,

Je m'appelle Danaé Poulit et je suis en master 2 en Sciences de l'éducation. Je réalise mon mémoire sur la pédagogie institutionnelle en formation d'adultes.

Les pédagogies alternatives sont de plus en plus recherchées et appréciées par le public, en démontre le nombre à la hausse d'enfants scolarisés dans des écoles à pédagogie alternative. Ils étaient, en France, près de 14 000 enfants scolarisés en primaire en 2005, contre près de 28 000 dix ans plus tard (Leroy, 2022). Concernant les pédagogies alternatives en Belgique en Haute École, il n'y a que votre école, la Haute École Libre Mosane Sainte-Croix, qui affiche pratiquer de la pédagogie institutionnelle depuis 2004, suite au projet « Tenter plus » de la section « Sciences Humaines » (Cintori, 2014).

Malgré l'engouement des enfants pour les pédagogies alternatives, il n'existe que peu de ressource concernant la pédagogie institutionnelle en formation d'adultes. C'est pourquoi je m'y intéresse au travers de mon mémoire. Il portera sur la pédagogie institutionnelle en formation d'adultes, et plus particulièrement sur votre vécu, les étudiants de troisième année de la Haute École Libre Mosane Sainte-Croix section Sciences humaines.

Si vous acceptez de prendre part à cette recherche, il vous sera demandé de participer à un, voire deux entretiens, des discussions autour de votre vécu par rapport à la pédagogie institutionnelle. Les entretiens d'environ une heure se dérouleront dans l'enceinte de l'école. Les données, les enregistrements audios, seront anonymisés. Nous serons, avec le promoteur (Daniel Faulx), les seules personnes à avoir accès à vos données non codées (votre nom ...), afin de respecter la confidentialité.

Bibliographie

Cintori, S., (2014, 6 mai). *10 ans de tenter plus : pédagogie institutionnelle*. Haute École Libre Mosane.

<https://www.helmo.be/Profils/Etudiant/Actualites/Articles/10-ans-de-Tenter-Plus-Pedagogie-institutionnelle.aspx>

Leroy, G., (2022). Les nouvelles « alternatives » (année 2020). *Sociologie des pédagogies alternatives* (p.77-103). Repères.

Enregistrement audio/vidéo.

Afin d'assurer un traitement précis des données de recherche, votre participation implique que vous soyez enregistrés/filmés. Cet enregistrement pourra être utilisé à des fins de recherche et de communication scientifique.

Ces enregistrements seront conservés durant deux ans sur un dispositif sécurisé et validé par l'ULiège, par exemple un serveur de la faculté nécessitant un accès par mot de passe.

Les personnes qui y auront accès seront Daniel Faulx (promoteur) et Danaé Poulit (étudiante).

Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
 - Aucune divulgation de vos informations personnelles n'est possible, même de façon non intentionnelle. En cas d'accord pour un enregistrement (audio/vidéo), vos données seront d'autant plus sécurisées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
 - Le temps de conservation de vos données personnelles est réduit à son minimum. Par contre, les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
 - Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.
 - En cas d'accord, le chercheur responsable vous transmettra vos résultats.
-
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
 - Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

INFORMATIONS DETAILLEES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Seuls le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès au fichier crypté permettant d'associer le code du participant à son nom et prénom, ses coordonnées de contact et aux données de recherche. Ces personnes seront tenues de ne JAMAIS divulguer ces informations.

Les données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification. Vos données à caractère personnel conservées dans la base de données sécurisée sont soumises aux droits suivants : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des

données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Le temps de conservation de vos données à caractère personnel sera le plus court possible, avec une durée de maximum deux ans. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées tant qu'elles seront utiles à la recherche dans le domaine.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par son Recteur. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art.2. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez

considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complications liées à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

Danaé Poulit

Danae.poulit@student.uliege.be

Numéro de téléphone

ou l'investigateur principal du projet :

Daniel Faulx

Email: daniel.faulx@uliege.be

Bât. B32 Apprentissage et formation continue des adultes

Quartier Agora

place des Orateurs 2

4000 Liège 1

Belgique

Tél : numéro de téléphone

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be)

Annexe IV - Programme de formation *Tenter Plus* (2022-2023)



Guide d'entretien

1. Présentation du chercheur

- Nom
- Présentation du mémoire
- Rappel de l'anonymat et des droits du participant

2. Présentation de l'étudiant

- Nom
- Comment êtes-vous devenu l'étudiant de troisième que vous êtes ?

3. L'établissement :

- Pourriez-vous me raconter votre arrivée à l'HELMO ?
- Comment avez-vous choisi l'HELMO ?
- Qu'est-ce que vous avez retenu de l'année dernière ?

4. PI :

- Comment vivez-vous la PI ?
- Des situations où ça ne s'est pas passé comme prévu ?

5. Rapport au contenu :

- Qu'est-ce qui vous plaît/déplaît dans vos cours ?
- Pouvez-vous me raconter une séance de cours ?

6. Rapport aux pairs :

- Comment vivez-vous avec vos pairs ?

7. Question de relance :

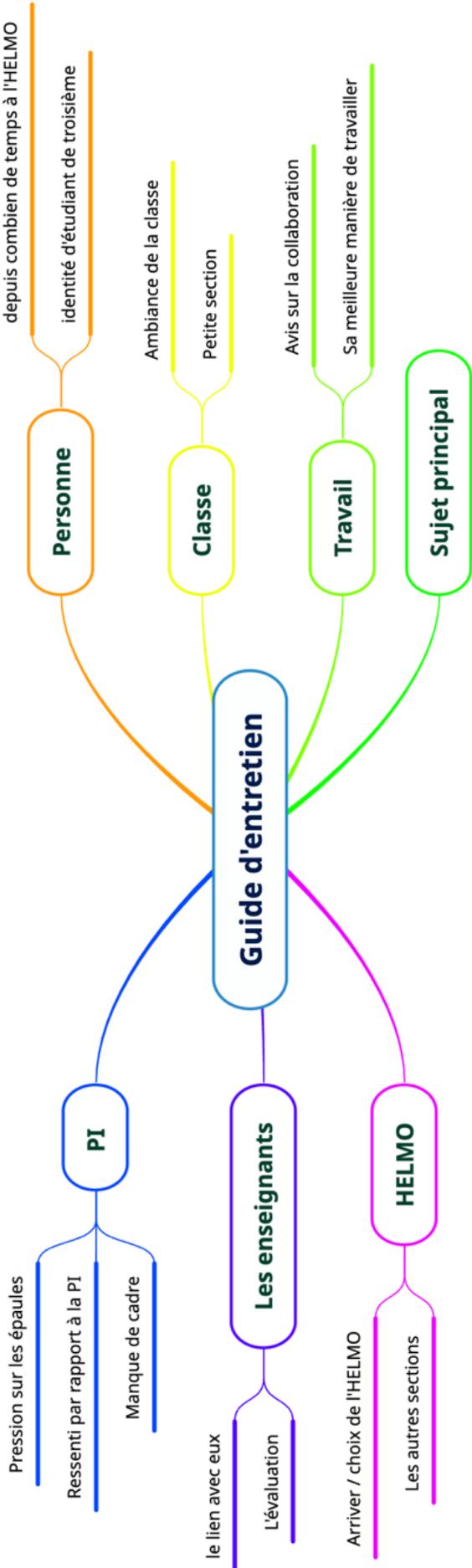
- Qu'est-ce que vous entendez par ?

- Comment auriez-vous réagi à l'inverse de cette situation ?

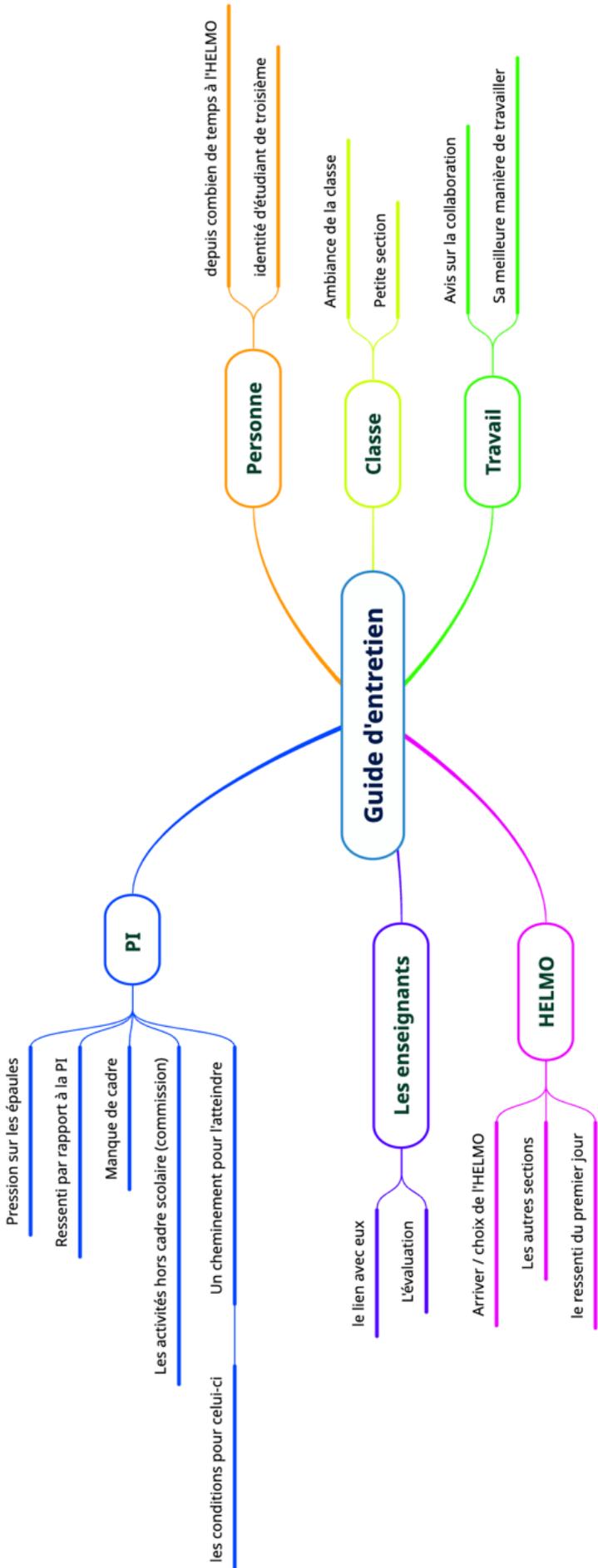
8. Fin de l'entretien

- Comment vous êtes-vous senti durant l'entretien ?
- Est-ce que celui-ci a éveillé certaines choses en vous ?
- Pensez-vous avoir eu le temps de vous exprimer ou la durée de l'entretien n'était pas adaptée ?
- Souhaitez-vous revenir sur certains points abordés ?
- Avez-vous d'autres commentaires ?
- Remerciement et rappel de l'anonymat

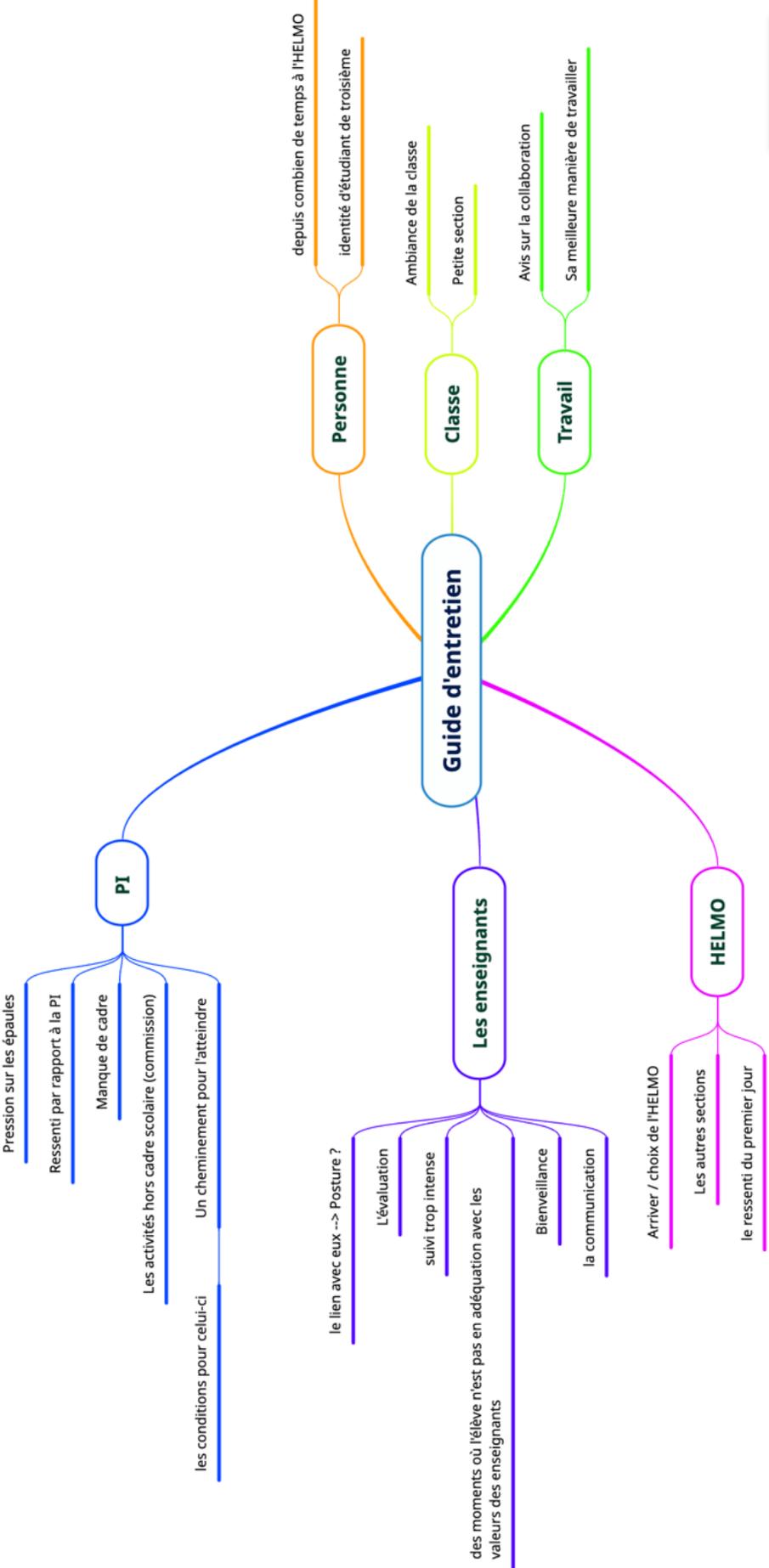
Annexe VI - Guide d'entretien 2



Annexe VII - Guide d'entretien 3



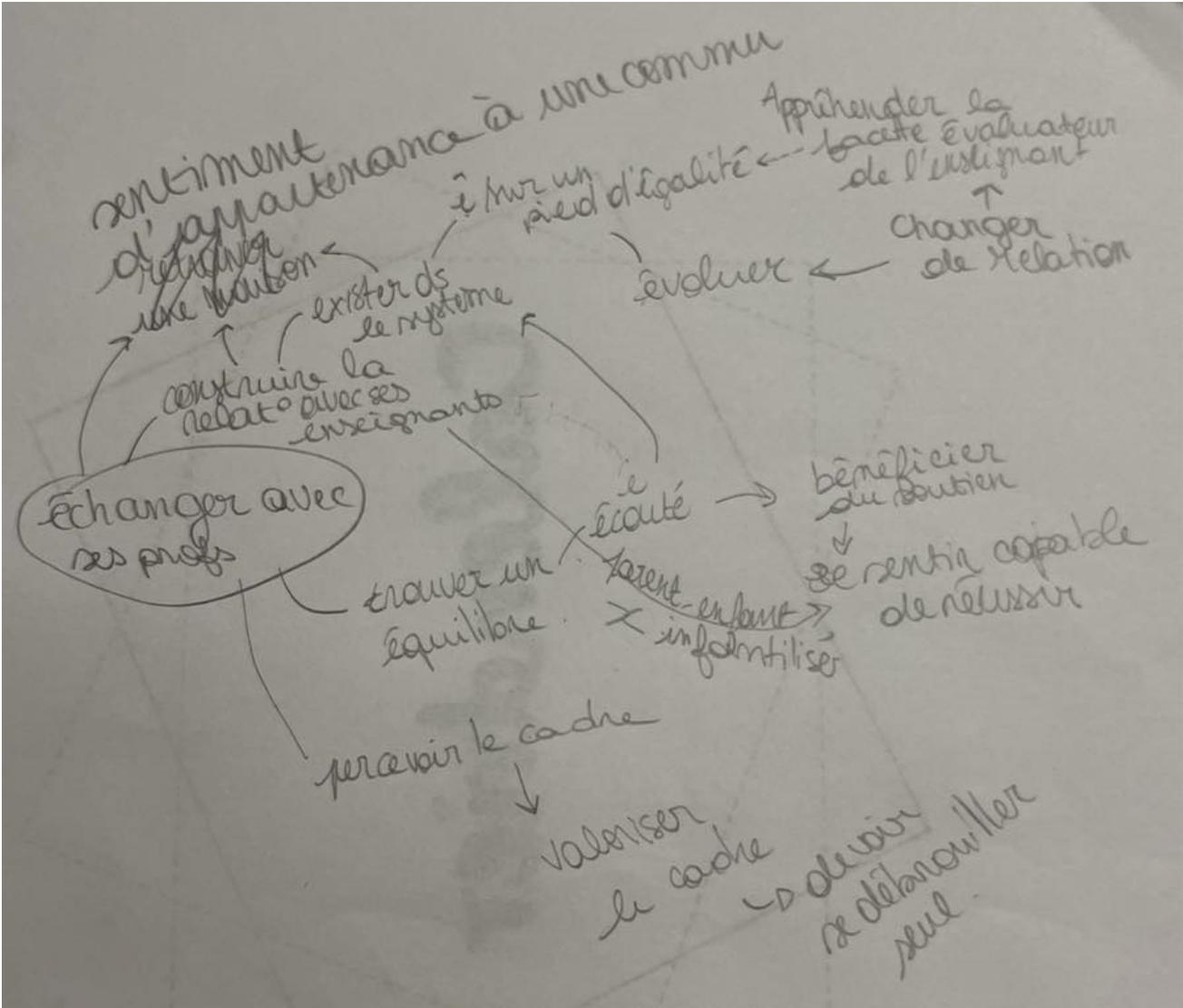
Annexe VIII - Guide d'entretien 4



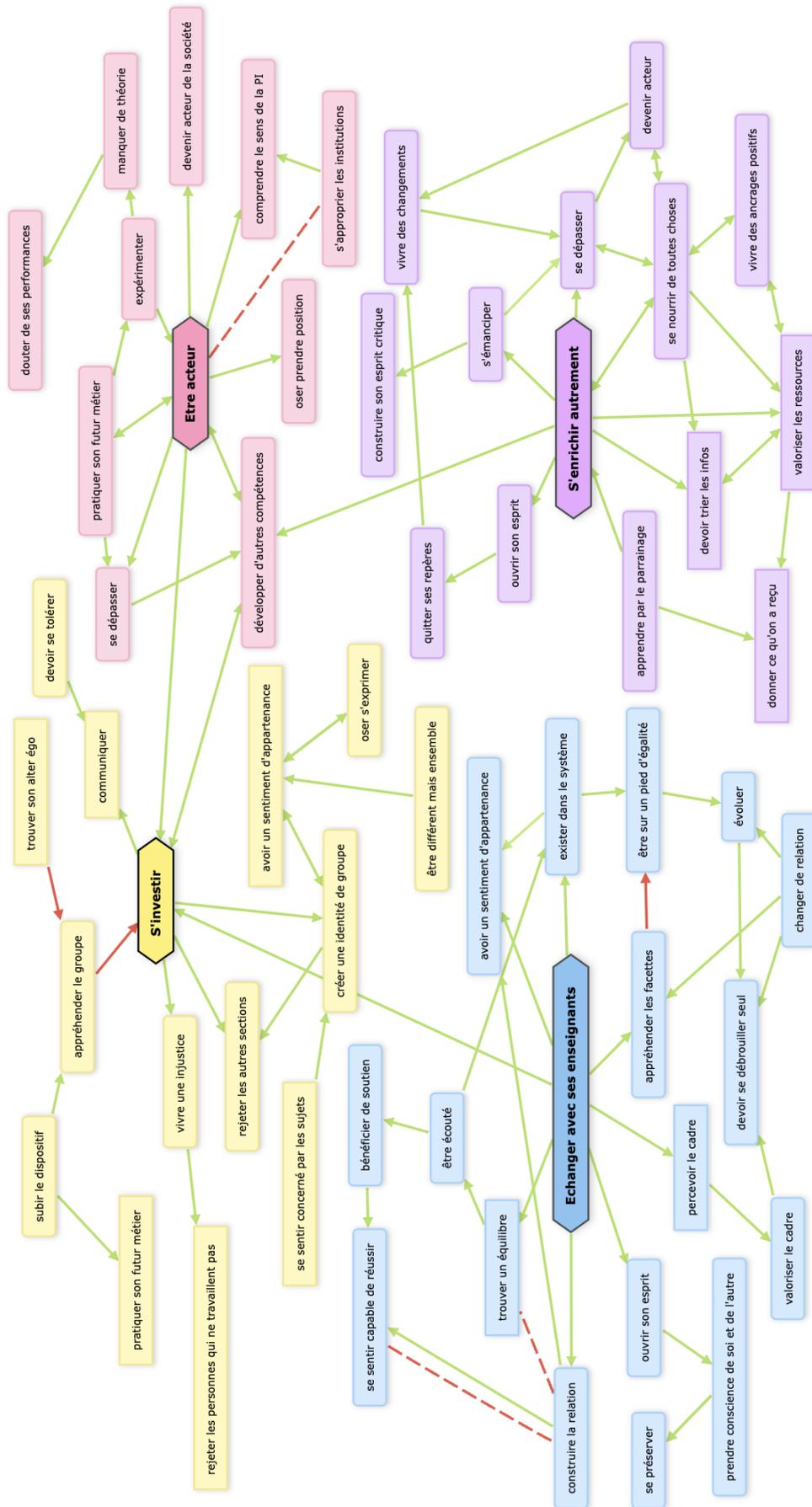
Annexe IX - Extrait codage axial

38	<p>Euh, on, en fait moi j'ai, je peux juste comparer ça à ce que j'ai vécu en, en secondaire, mais étant donné que j'ai pas vraiment le ressenti que, qu'ils pourraient avoir, je sais pas, dans d'autres options ou quoi, la seule chose que je peux dire c'est que en soi on est euh, on est quand même tous très investis dans ce qu'on fait en fait, j'ai l'impression de ça, et donc même quand on discute, souvent on retombe sur des, des sujets de cours. Et en fait c'est l'ambiance générale ici qui fait que il y a beaucoup de partage sur euh, sur, sur la section en général. Donc euh, à un moment on va parler du voyage qu'on a fait en début d'année, puis dans les sujets de discussion ça revient régulièrement aussi les commissions, tout ça. Et sinon dans l'ambiance générale entre nous, je pense qu'il y a d'une manière générale une bonne ambiance, même si voilà c'est comme partout, il y a, il y a bien une ou deux personnes avec qui on, on s'entend pas, mais je pense pas que ça pose tellement de soucis quoi. Après, le fait qu'on soit énormément ensemble, qu'on doive décider ensemble, ça peut parfois mener à plus de tensions que dans les options traditionnelles où les gens n'ont même pas besoin de communiquer ensemble parce que y a pas autant de travaux de groupe que nous on fait ici, et ainsi de suite. Mais euh, mais oui le, l'ambiance générale sinon est plutôt bonne.</p>	<p>se sentir concerné par les sujets, cours amène à s'entraider, faire partie d'un groupe</p> <p>se tolérer même si on ne s'entend pas</p> <p>communiquer (amène à des tensions)</p>
39	<p>Et comment vous gérez ces tensions ?</p>	
40	<p>Il y avait toute une série de dispositifs avant qui étaient mis en place, il y avait euh, ah ben elle est là, la boîte ARH, donc amélioration, après ces ressources, fin relations humaines, mais il y a un A en plus mais je sais plus. (rire)</p>	
41	<p>Je l'ai noté quelque part. (rire)</p>	
42	<p>Et euh, et en gros euh, ça c'est un truc qui, depuis le COVID de ce que nous disent les profs, c'est que c'est moins utilisé depuis le COVID, et euh, et voilà. Mais sinon dans ces boîtes-là ; donc normalement on met les euh, « je félicite tatata pour avoir fait ceci » ou alors « je critique le comportement de X pour avoir fait autre chose ». Mais euh, mais c'est plus tellement utilisé, et ici c'est peut-être un, un manque ici qui est un euh. Ben par exemple nous ici il y a un, vraiment une tension dans la classe avec 'Seamus, parce que 'Seamus ça fait plusieurs années que, qu'il est ici, je pense que c'est sa 5e ou 6e année ici, et euh, et voilà, il a un vécu c'est vrai plus important que nous, mais il essaie de trop prendre de responsabilités que parfois il ne tient pas, il est pas souvent là, et donc ça a été source de tensions, et le, le fait qu'il ne soit pas là, qu'il ne, donc par exemple il a pris des responsabilités pour s'occuper des préparations de stage, parce que ça on s'en occupe nous-même de faire le planning des préparations de stage, euh, ben ça a créé des tensions. Et donc du coup, du coup voilà euh, par exemple à ce moment-là, il y a certains élèves, Cédric par exemple, qui avaient utilisé la boîte ARH pour dire ben voilà, comme quoi il le critiquait étant donné</p>	<p>s'engager jusqu'au bout (sinon tension)</p>

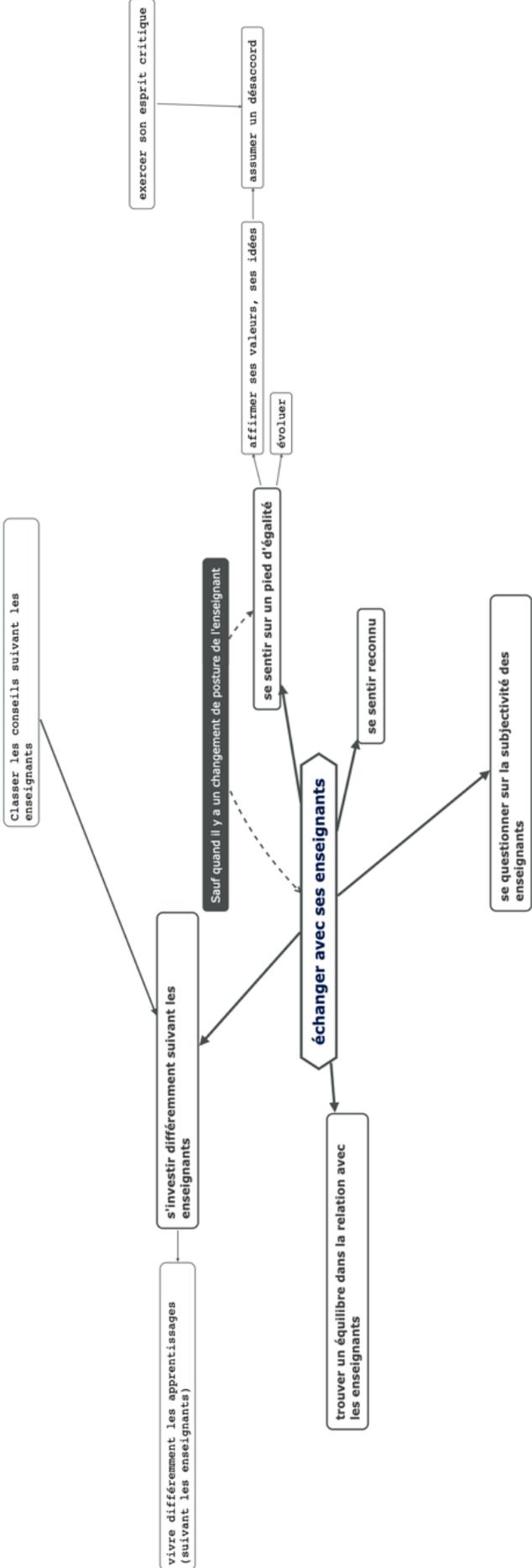
Annexe XI - Schématisation écrite à la main



Annexe XII - Schématisation digitale



ANNEXE XIII - Première schématisation



Annexe XIV - Affiche des responsabilités

Liste des responsabilités

RESPONSABILITÉS	ÉTUDIANTS
Relais inter-groupes	[REDACTED]
Gestion du groupe Messenger	[REDACTED]
Responsables « Bonne humeur »	[REDACTED]
Liste des secrétariats et présidences	[REDACTED]
Veilleurs 3 ^{ème}	[REDACTED]
Liste des responsabilités	[REDACTED]
Affichage	[REDACTED]