

LE PASSAGE AUTOMATIQUE COMME SOLUTION PÉDAGOGIQUE SATISFAISANTE : UNE EXPLORATION*

Jacques Balthasar GEORGES¹

Résumé

De nombreuses études mettent en évidence que le redoublement concerne, au premier chef, les élèves qui redoublent. Plus rares sont celles qui mettent en évidence la conséquence de son absence, le passage automatique. Celui-ci impacte pourtant la dynamique de la classe et donc potentiellement la manière dont les élèves coconstruisent leur apprentissage. La courte étude exploratoire présentée ci-dessous ambitionne de débiter la réflexion autour de ce phénomène.

Mots clés : Redoublement, Dimension collective, Analyse interprétative phénoménologique.

AUTOMATIC PASSAGE AS A SATISFACTORY PEDAGOGICAL SOLUTION: AN EXPLORATION

Abstract

Many studies show that repeating a year primarily concerns students who repeat a year. Rarer are those that highlight the consequence of its absence, the automatic passage. However, it has an impact on the dynamics of the classroom and therefore potentially on the way in which students co-construct their learning. The short exploratory study presented below aims to begin an observation on this phenomenon.

Key words: Doubling, Collective dimension, Phenomenological interpretative analysis.

1. Les six déterminants de l'action pédagogique comme cadre de référence

Le modèle des six déterminants de l'action pédagogique de Faulx et Danse (2019) découpe en six aspects l'ensemble des éléments présents dans les dynamiques collectives en situation de formation. La relation au contenu, les relations formateurs-apprenants, les relations entre apprenants, les dispositifs pédagogiques,

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹PhD in psychology and educational sciences from Liège University, Belgium, e-mail address: jacquesbgeorges@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-9777-2839>

les médiateurs pédagogiques, la relation à l'évaluation constituent un cadre d'analyse complet des dynamiques à l'œuvre.

1.1. La relation au contenu

La relation au contenu se compose de cinq caractéristiques : le contenu au service des projets, le dépassement des attentes, la polysémie du mot « sens », les dispositions préalables, et la place des contenus-matières (op. cit.).

Le contenu doit être au service des projets des étudiants car contenu et projet relie le formateur et les apprenants dans un même espace-temps de la formation. Au cours du développement processuel, le formateur doit clarifier ces éléments (op. cit.). Ensuite, il peut tenter d'activer cognitivement les étudiants en créant un lien entre le contenu identifié et le projet de ceux-ci, suscitant ainsi un intérêt réel pour la formation. Cela permet, en effet, la création d'une dynamique motivationnelle issue du nouveau lien entre la formation et le projet compris comme « l'anticipation du passage d'un état jugé insatisfaisant à un autre jugé meilleur ou idéal » (Faulx *et al.*, 2019, p. 54).

Pour dépasser les attentes des apprenants, certains formateurs se concentrent sur la situation idéale souhaitée ou sur la situation problème dont ils veulent s'éloigner, sans s'inscrire dans une démarche de dépassement des attendus. Pour éviter cette situation, Faulx *et al.* (2019) recommandent que la formulation du projet serve à créer un espace de médiation afin d'identifier, puis d'enrichir, le projet de l'étudiant, dans le but d'en donner une vision plus large. Dépasser les attentes doit donc se comprendre comme « une tentative d'aller au-delà de la volonté de relier un projet individuel (souvent peu défini) avec l'offre de formation » (op. cit.).

Le sens attribué aux projets des apprenants ou aux contenus reste capital pour un déroulement optimal du processus. Cependant, le mot « sens », très souvent utilisé en formation, reste excessivement polysémique. De ce fait, diverses incompréhensions délétères au bon fonctionnement de la formation apparaissent. Il est donc utile de relier les propos tenus à une expérience professionnelle déjà vécue afin de leur donner « sens » (op. cit.).

Des caractéristiques particulières, des dispositions préalables, servent de lien à la relation aux contenus-matières (Faulx *et al.*, 2019, pp. 70-72). Ces dispositions préalables peuvent se ranger en trois grandes familles : les dispositions cognitives, émotionnelles et expérientielles.

1.2. La régulation des relations entre formateur et apprenants

La régulation des relations entre formateur et apprenants a pour fonction principale de rappeler l'importance des processus relationnels dans toute formation (op. cit.). Trois aspects doivent être pris en compte : le positionnement relationnel, les sources d'insécurité de l'apprenant et l'accompagnement du changement.

Le positionnement relationnel implique une vigilance accrue. Faulx *et al.* (2019) observent une attente paradoxale de la part de l'apprenant, qui attend du formateur qu'il se positionne à la fois comme un pair et comme un expert (op. cit.). Pour atténuer les tensions liées à cette attente paradoxale, ils proposent trois stratégies : les stratégies de simultanéité, d'alternance et les stratégies langagières (op. cit.).

Les auteurs identifient plusieurs sources d'insécurité pour l'apprenant, telles que « l'ignorance, la possible incompetence, l'identité, les désapprentissages à subir et le regard des autres » (Faulx *et al.*, 2019, p. 89). Une gestion efficace de la relation entre le professeur et les apprenants consiste d'abord à être à l'écoute des différentes sources et manifestations de cette insécurité, puis à proposer des dispositifs adaptés et des modes d'interactions tenant compte de ces dimensions (op. cit.).

Le formateur peut être compris comme un accompagnateur du changement (op. cit.). Pour ce faire, les auteurs proposent plusieurs conseils judicieux : respecter le rythme du changement, être à l'écoute de la dynamique d'évolution des participants, soutenir ce qui ne change pas, permettre l'anticipation du changement et des difficultés d'évolution, et être soi-même en questionnement (op. cit.).

1.3. La régulation des relations entre apprenants

Des modifications de l'ambiance du groupe par l'effet d'impulsion sont essentielles à la bonne organisation des relations. L'effet d'impulsion (op. cit.) peut se comprendre comme le fait que certains types de comportements et manières du formateur, par une sorte d'imprégnation, servent de cadre et encouragent leur reproduction (op. cit.). Ces comportements peuvent être conscients ou inconscients.

Faulx et Danse (2019) rappellent qu'il est important de tenir compte des dynamiques à l'œuvre, qui dépendent des caractéristiques individuelles des participants, des dynamiques préexistantes entre eux, du contexte de l'action de formation et des choix posés par les formateurs (op. cit.). Ils proposent de créer des fenêtres de coopération à l'apprentissage (op. cit.). Ces moments permettent aux apprenants de consacrer de l'énergie à s'aider les uns les autres et à apprendre, sans garantie d'un bénéfice personnel (op. cit.).

Le groupe est un système environnemental dynamique ouvert (op. cit.), ayant une existence propre bien qu'il soit inclus dans un contexte particulier. Les auteurs utilisent la métaphore du bateau pour illustrer que le groupe doit trouver un compromis cap-vitesse (op. cit.), en jouant à la fois sur les dispositifs et les styles d'animation. Ce compromis permet d'atteindre l'objectif fixé par le groupe, en tenant compte de l'environnement, des contraintes et des différents mouvements qui peuvent apparaître dans la vie du groupe.

1.4. Les dispositifs

Le dispositif est une manière de concevoir et d'organiser l'espace-temps matériel et symbolique de la formation. En tant qu'artefact, il détermine à la fois l'organisation concrète de l'espace-temps de la formation et l'espace-temps symbolique de l'apprentissage (op. cit.).

Habituellement, le dispositif revêt sept formes : les mises en situation, création de contextes plus ou moins réalistes dans lesquels le participant s'engage ; les études de cas, analyse de situations complexes pour explorer différentes facettes d'un problème ; les jeux de rôles, partage d'informations sur le contexte et sur soi-même par des mises en situation ; les expérimentations, jeux de rôles sans prescriptions de comportements ou attitudes ; les simulateurs, mise en place des mêmes processus que dans les situations réelles, sans les dangers ; les entraînements physiques ou

intellectuels, répétition d'exercices ; les situations groupales, organisation de l'activité en fonction des contraintes et ressources disponibles.

Au-delà de cet inventaire, il est crucial de construire ou d'utiliser des dispositifs en lien avec les effets attendus. Faulx et Danse (2019) soulignent qu'apprendre prend du temps. Ils définissent le temps de la clinique (op. cit.) comme le délai nécessaire pour permettre le travail sur soi et l'intégration de nouveaux apprentissages dans la structure cognitive et affective de l'individu et du groupe. Ce temps particulier sera plus long si l'apprentissage est difficile et plus court dans le cas contraire. Pour prolonger le temps de la clinique, ils proposent d'articuler les dispositifs autrement (séance de rappel après la formation, suivi post-formation, rédaction de rapports réflexifs, alternance formation-coaching) ; de développer des microstratégies intégrées au sein des dispositifs (alternance circuit-court/circuit-long, ancrés) ; de mettre en place des approches coconstructives (solliciter les apports pour leur donner une plus-value) ; et d'utiliser le principe du recouvrement (aborder et mobiliser les apprentissages plusieurs fois).

Pour gérer les tensions et attentes contradictoires chez les apprenants, un bon usage des dispositifs peut suffire. Cela peut se faire par l'alternance des travaux de groupe et de travaux en solo ou par la possibilité d'alterner un espace de réflexion et l'instauration d'un partage (op. cit.). L'impact de l'espace de formation sur les interactions sociales, la dynamique et les modes d'apprentissages doit être réfléchi en lien avec la conception des dispositifs. Faulx *et al.* (2019) montrent que les dispositifs constituent des occasions de générer différents réseaux, ce qui conduit à un triple intérêt : satisfaire les différentes manières d'appréhender les interactions sociales, agir sur la dynamique du groupe et moduler les modes d'apprentissages.

Sept modes d'apprentissages apparaissent classiquement : l'apprentissage par l'exécution et la répétition ; l'apprentissage par l'observation et l'imitation ; l'apprentissage par l'imprégnation ; l'apprentissage par l'écoute, les lectures, la participation passive à des exposés ; l'apprentissage en interrogeant l'exposé (mobilisation du formateur et activité du participant) ; l'apprentissage en discutant et en synthétisant ; l'apprentissage par la recherche, comprise comme le tâtonnement expérimental (op. cit.).

Les auteurs insistent sur l'importance d'une réflexion en amont de la construction technique des dispositifs.

1.5. Les médiateurs pédagogiques

Les médiateurs pédagogiques se divisent en cinq aspects : la différence entre médiateur interne et externe, l'intégration des médiateurs dans un dispositif, la configuration médiateur/dispositif, le travail crucial de présentation et de cadrage, et l'art du détournement (op. cit.). Les médiateurs externes, tels que les supports audiovisuels (vidéo, bandes, etc.), les supports visuels (schéma, tableau, PowerPoint) et les supports écrits, se distinguent des médiateurs internes directement liés à l'activité du formateur, incorporés à sa personne (discours, choix des mots, débit de parole, posture). Les médiateurs constituent des intermédiaires nécessaires entre le formateur et les apprenants. Ils ne sont pas neutres, donc leur usage doit être réfléchi.

L'intégration des médiateurs dans un dispositif dépend de la capacité du formateur à élaborer son dispositif, à choisir et développer des outils et supports d'apprentissages pertinents, et de la cohérence qui existera entre les deux. Cette « configuration médiateur/dispositif » (op. cit.) implique, lorsque le médiateur n'est encore qu'un objet, qu'on l'observe pour ses qualités intrinsèques. Ensuite, quand il devient médiateur, qu'on observe ses qualités par rapport à la situation et à son utilisation dans le contexte. Enfin, quand il est lié au dispositif observé, la manière dont celui-ci prend son sens à travers son emploi dans une séquence pédagogique. Faulx *et al.* (2019) indiquent que cette configuration médiateur/dispositif peut être observée à la lumière de quatre dimensions qui correspondent à quatre effets jugeant de sa pertinence : les effets d'apprentissages (effets didactiques), les effets motivationnels (effets conatifs), les effets identitaires et les effets sur les dynamiques relationnelles (op. cit.).

Pour le travail de présentation et de cadrage, Faulx *et al.* (2019) recommandent de présenter les aspects positifs et négatifs de la tâche, de préciser les niveaux d'apprentissages visés, d'anticiper la phase de transfert et de la projeter dans cet avenir, mais également de réaliser des effets de dramatisation, de tenir compte des effets identitaires et surtout, de s'assurer de la faisabilité de ce qui est demandé. Ils mettent en avant l'art du détournement comme « une technique qui consiste à utiliser des objets qui ne sont pas conçus à des fins de formation afin de les mobiliser dans une séquence pédagogique ». C'est une sorte de « pont » avec la réalité (au sens de Faulx et Danse, 2019) qui donne un sens nouveau à des objets non pédagogiques. Il peut s'agir d'objets culturels (films, séries, livres, chansons, poèmes), d'objets professionnels (outils, instruments de mesure, notes techniques) et d'objets issus de l'environnement (végétaux, déchets, vêtements).

1.6. Le rapport à l'évaluation

Faulx *et al.* (2019) distinguent différentes formes de rapport à l'évaluation : celle du formateur vers les apprenants et celle des apprenants vers le formateur. Ils évoquent également diverses stratégies pour susciter l'intérêt à l'évaluation de la formation. Ces différentes formes peuvent être comprises en lien avec son « double, double trajet » qui tente, finalement, de répondre à la question : Qui évalue qui ? Dans les processus de formation, et surtout dans les processus de formation pour adultes, la démarche d'évaluation est réciproque. C'est le double trajet de l'évaluation. De plus, l'auto-évaluation est médiatisée et facilitée par le regard de l'autre. Les auteurs parlent alors de « deuxième double trajet » (op. cit.), influencé par diverses dynamiques subjectives.

Le cadre évaluatif se divise en dispositifs formalisés quand, par exemple, il y a une reconnaissance officielle de l'évaluation par une institution ou un tiers, quand il y a un espace-temps défini et ritualisé, ou quand il y a une appréciation finale (cotée ou non) (op. cit.).

L'évaluation formelle, qui doit se comprendre en lien avec l'observation rigoureuse des actes et prestations, avec l'appréciation de critères explicites, avec une certaine objectivité et un souci d'évaluer au plus juste des compétences (op. cit.), se distingue de l'évaluation informelle, comprise comme faisant référence au

caractère diffus des jugements qui interviennent entre les partenaires d'une relation d'apprentissage (op. cit.).

L'évaluation du formateur vers les apprenants représente un trajet incontournable pour trois raisons. Une raison de pilotage partagé où évaluer les apprenants est utile pour permettre au professeur d'ajuster ses actions afin de monitorer l'apprentissage ; une raison de rapport à la connaissance et à la compétence où, en tant que connaisseur, le formateur reste quelqu'un qui va donner des indications relevant de l'évaluation (quand il montre son travail, l'élève compare inévitablement et observe le résultat à atteindre) ; une raison liée aux souvenirs d'apprentissage où revivre une situation d'apprentissage réactive des vécus ancrés (op. cit.).

Pour que l'évaluation du formateur vers les apprenants impacte réellement, les auteurs nous donnent neuf principes clés (op. cit.) : partir de *l'a priori* que tout apprenant est porteur de qualités essentielles ; considérer que qualité et piège prennent sens les uns par rapport aux autres ; ne pas négliger le trajet déjà réalisé par l'apprenant ; distinguer les intentions, les actions, les effets ; prendre en compte le fait que les liens entre personnes et environnement sont toujours circulaires ; formuler le feedback de manière hypothétique, voire interrogative ; éviter de cibler uniquement les éléments problèmes et ne pas supprimer toutes les autres actions posées ; considérer que la personne a de bonnes raisons d'agir comme elle le fait et demander, éventuellement, l'autorisation de formuler un feedback. L'évaluation du formateur vers les apprenants doit nécessairement prendre en compte l'impact du contexte de l'évaluation (op. cit.). Dans ce cadre, les comportements manifestés par un apprenant dépendent étroitement du contexte dans lequel on l'a placé et impliquent que toute évaluation devrait donc être clarifiée à la lumière de celui-ci (tout en gardant à l'esprit qu'il peut y avoir des évolutions).

L'évaluation des apprenants vers le formateur est liée à la double vulnérabilité du formateur où, généralement, le formateur est l'objet d'une double évaluation : une sur son expertise relative aux contenus et une sur ses capacités pédagogiques (op. cit.). Souvent, on le juge sur ce qu'il connaît et la manière dont il met en action ses connaissances. Notons que cette évaluation reste liée au passage d'un isomorphisme habituel à un isomorphisme réfléchi et réflexif (au sens de Faulx *et al.*, 2019). L'isomorphisme réfléchi est un isomorphisme dosé, mesuré, alors que l'isomorphisme réflexif, c'est l'activation d'une réflexion autour de ce qui est vécu en formation. Ce dernier intervient suite à une réflexion sur ce qui est reproductible ou non et à quelles conditions (op. cit.).

Les stratégies utiles au développement d'un intérêt pour l'évaluation de la formation doivent être liées à deux principes : se mettre ensemble au travail et voir l'évaluation comme une façon de continuer à apprendre (op. cit.). À cette fin, les auteurs nous proposent cinq stratégies. Trois se centrent sur l'apprenant et proposent des questions simples et ouvertes sur le processus d'apprentissage, la réflexion didactique et métacognitive. Deux se centrent sur le processus de formation où le contenu de l'évaluation est en lien avec celui de la formation.

2. Méthodologie

2.1. Déroulement/instrumentation

La présente étude est une analyse interprétative phénoménologique basée sur une démarche clinique. Elle est centrée sur la rencontre d'élèves concrets et singuliers avec une situation de cours particulièrement hétérogène (en terme de compétences) et tend à faire émerger certains éléments qui résultent d'un passage automatique d'élèves dans la classe supérieure. Il s'agit donc d'un processus de construction de connaissances à partir de la réalité d'élèves considérés dans leurs singularités, leur histoire personnelle, leur vécu très particulier. L'étude de cas proposée dans ce travail clôture, de plus, un cycle d'analyses menées dans un établissement scolaire secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La première étude du cycle (Georges, 2021) et la deuxième étude du cycle (Georges, 2023) constituent un cadre de référence utile à la compréhension de cette dernière étude du genre qui entame la question des modifications des dynamiques à l'œuvre dans ce groupe si particulier.

Les enquêtes sont menées dans un athénée de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le profil de l'école est de classe onze. De manière plus précise, il s'agit d'une école de la campagne luxembourgeoise qui compte une centaine d'étudiants. L'ambiance générale est plutôt familiale. Les professeurs connaissent bien les élèves, car ils ne sont pas nombreux. L'école assure les cours de la maternelle à la quatrième année secondaire. La majorité des entretiens dure entre une heure et une heure trente. Ils sont réalisés sur le site même de l'école. Chacun des entretiens est enregistré à l'aide d'une caméra. Chaque participant donne son consentement quant à la participation à la recherche (ceux-ci apparaissent à chaque début d'enregistrement). Les entretiens orientent sur la relation entretenue entre la personne interviewée et le phénomène à l'étude. Notons que pour faciliter l'émergence de contenus oraux, je me suis aidé de la mosaïque de Georges (Georges, 2021a) dont j'ai légèrement déplacé la finalité première.

2.2. Méthode d'analyse de données

À l'issue des entretiens, les *verbatim* issus des rencontres avec les différents participants ont été intégralement retranscrits afin de permettre la reproductibilité des résultats. Ces propos, relativement libres, quoique balisés par les questionnaires semi-directifs, ont ensuite été analysés en suivant le protocole proposé par la méthode d'analyse interprétative phénoménologique (ou IPA). Au sens strict, ce protocole IPA se construit autour de six étapes qui se suivent dans un ordre chronologique et au cas par cas, une transcription d'entretien à la fois (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Toutefois, Pietkiewicz et Smith (2014) rappellent que l'utilisation des étapes est flexible et adaptative : celles-ci sont un chemin possible, mais ne doivent en rien brimer la créativité de la pensée du chercheur. La première étape s'appelle « Reading and rereading » (Smith *et al.*, 2009) et consiste à lire et relire ses retranscriptions d'entretiens voire à réécouter ceux-ci plusieurs fois afin de s'immerger dans le contenu, d'atteindre une forme d'imprégnation. La deuxième étape s'appelle « l'Initial noting » (op. cit.) et consiste à rédiger les premières notes. Gélin, Simon et Hendrick (2015) expliquent que le contenu sémantique ainsi que

l'utilisation du langage sont étudiés dans cette phase exploratoire : « Il s'agit d'une étape proche de l'analyse de texte libre qui vise à noter des commentaires descriptifs qui ont un accent phénoménologique clair et restent proches du sens explicite donné par le participant, des commentaires linguistiques qui explorent l'utilisation spécifique du langage par le participant et des commentaires conceptuels et interprétatifs qui s'engagent à un niveau plus interrogatif et ouvre l'étendue des significations provisoires » (Gélin, Simon & Hendrick, 2015, p. 137). La troisième étape s'appelle «Developing emergent themes» (op. cit.). Développer des thèmes émergents consiste à briser le flux narratif de l'entrevue. Lors de cette phase, le chercheur doit veiller à fragmenter les expériences des participants en réorganisant les données collectées. Ce faisant, il doit rester attentif au fait que la partie doit être comprise en lien avec le tout. Cette perspective implique donc une interprétation du cas en lien avec l'ensemble du contexte de l'analyse. De plus, le chercheur doit rester conscient que les thèmes qui émergeront ne reflèteront pas seulement les mots et les pensées originales du participant, mais également son interprétation. Les thèmes émergents pourront donc être compris comme le reflet d'un processus synergique de description et d'interprétation des apports du participant en lien avec les connaissances du chercheur. La quatrième étape s'appelle le «Searching for connections across emergent themes» (op. cit.). Cette étape de recherche de liens qui existent entre les thèmes émergents consiste pour l'essentiel à élaborer une cartographie. Cette cartographie de la façon dont l'analyste pense que les thèmes s'emboîtent permettra, par exemple, la suppression de certains thèmes. C'est, en effet, par un aller-retour avec l'objet de la recherche que le chercheur choisira les thèmes les plus pertinents pour lui. Les concepteurs de la méthode IPA insistent sur le fait que cette approche n'est pas prescriptive et que le chercheur est encouragé à explorer et à innover en termes d'organisation de l'analyse. La cinquième étape s'appelle «Moving to the next case» (op. cit.). Cette étape consiste à se déplacer au cas suivant en répétant le processus complet. Le chercheur est invité, lors de cette nouvelle analyse, à considérer ce nouveau cas sans tenir compte du premier. Ce dernier doit en effet être abordé dans son existence propre afin de rendre justice à sa propre individualité. C'est pour cette raison qu'un exercice de «bracketing» est proposé avant d'entamer le nouveau cas. Cet exercice consiste à mettre les «préconceptions possibles» (traduction de «fore-structures») issues du premier entretien de côté. Le choix de l'activité qui permet cette mise à distance est évidemment laissé au chercheur. La sixième étape s'appelle «Looking for patterns across cases» (op. cit.). Cette étape consiste à trouver des modèles à travers l'observation des différents cas analysés. Elle implique une observation synoptique des thèmes et des « thèmes de thèmes ».

3. Résultats

3.1. La relation aux contenus

Le passage automatique a accentué l'hétérogénéité des compétences des élèves et compliqué les conditions de travail de l'enseignant sans que celui-ci ne soit préparé à cette nouvelle situation. Face à ce groupe très hétérogène (en terme de

compétences), celui-ci a décidé de passer plus de temps avec les élèves en difficultés. Cet état de fait a conduit les élèves d'un bon niveau à se sentir exclus des apprentissages auxquels ils ont normalement droit. En effet, l'heure de cours n'étant pas extensible, les difficultés habituelles rencontrées par les élèves d'un bon niveau n'ont pu être levées suite au temps consacrés par le professeur aux élèves en difficultés. Des contenus ont, de plus, été postposés. Certains ne seront jamais abordés. Dans cette nouvelle configuration, certains des enseignants ne prennent plus la peine de réfléchir la mise en projet de tous les élèves, faute de temps. Cette modification imposée du développement processuel ne permet donc plus d'être attentif aux attentes des apprenants et *a fortiori*, de les dépasser par la suite. De plus, la direction vers laquelle l'enseignant souhaite amener l'étudiant grâce aux apprentissages disparaît pour une partie de la classe. On voit ainsi des élèves qui souhaitaient, au début des entretiens, attaquer par la suite des études sérieuses considérer que l'idée même d'étude n'a, finalement, plus vraiment de sens. Certains élèves ne mettent plus toutes les chances de leur côté pour leur progression personnelle. Au niveau individuel, ils ne voient plus l'intérêt de se dépasser puisqu'au final, le résultat est le même qu'ils fournissent un travail ou non. Au niveau relationnel, ils n'ont plus de raisons de se distinguer des autres puisque la différenciation n'agit plus.

3.2. La régulation des relations entre formateur et apprenant

Des élèves considèrent que d'autres élèves n'ont pas leur place dans leur classe. De leur point de vue, ils n'y font rien et compliquent la vie du groupe par leur simple présence et attitude désinvolte, voire perturbatrice. Cette situation crée des tensions entre les élèves et le professeur. Les propos des élèves sont sans appel. Après avoir distingué les élèves qui bossent et n'y arrivent pas des élèves qui ne bossent pas, ils invitent le professeur à convaincre les élèves d'enfin se mettre à bosser où à se barrer. Les élèves se questionnent également sur le sens du métier de l'enseignant, sur son utilité en classe puisque son diagnostic et son expertise ne servent plus à rien. Certains élèves ont même indiqué que celui-ci n'étant plus qu'une sorte d'animateur, ils avaient décidé de ne pas travailler certains points de matière perçus comme difficiles. Les élèves signalent un désintérêt du professeur pour les élèves moyens et forts. Les élèves forts développent un sentiment ambivalent qui les occupe régulièrement. D'un côté, ils comprennent que le professeur doit passer du temps avec les élèves faibles et d'un autre ils ne trouvent pas juste qu'on ne s'occupe pas d'eux. Suite à cela, ils s'en veulent de penser comme cela, ce qui les met dans une situation inconfortable de dissonance cognitive. Il apparaît également que certains professeurs semblent se questionner sur leur place dans la classe. Autre élément intéressant à relever, la désinformation de l'élève sur son état de maîtrise des compétences en le faisant passer automatiquement l'invite à mettre en place une certaine suspicion face aux feedbacks des enseignants.

3.3. La régulation des relations entre apprenants

Les élèves indiquent que le passage automatique a changé le rapport qu'ils entretenaient entre eux. Après quelques mois dans la classe et l'intégration du fait qu'il est possible d'accéder à la classe supérieure sans rien faire, il apparaît normal

de préférer « ne rien faire et acter sa réussite » à « faire quelque chose et acter sa réussite ». Le passage automatique conduit une partie des élèves à arrêter de travailler. Cette nouvelle configuration du groupe entraîne des agacements chez les élèves qui ont travaillé car ils ne comprennent pas pourquoi on fait réussir ceux qui n'ont rien fait. L'obtention de résultats identiques pour des investissements, des efforts différents pose problème dans ce groupe. En effet, il apparaît injuste que l'élève qui ne fait rien puisse accéder à la classe supérieure. Cela énerve profondément les élèves interrogés qui y décèle une injustice inadmissible. Les élèves interrogés sont clairs. Ils acceptent de comprendre que les élèves qui travaillent et ne réussissent pas soient encouragés mais ils n'acceptent pas du tout que ceux qui décident de ne rien faire soient valorisés d'une quelconque manière. Comme ils le disent ouvertement, les fainéants n'ont pas leur place dans la classe supérieure, ils n'ont qu'à aller ailleurs.

3.4. Les dispositifs

La transformation processuelle de l'espace-temps de la formation suite à une plus forte hétérogénéité des compétences des participants conduit à certains disfonctionnements. Les ajustements que doit mettre en place le professeur pour s'adapter aux nouveaux contextes de groupes restant liés à son expertise et à sa motivation, le simple fait de comprendre que l'inscription d'un élève dans un dispositif type ne lui rapporte rien de plus l'invite à moins en faire. Puisque, de toute façon, qu'il s'y inscrive ou non, il passe automatiquement, le rapport de l'élève à ce dispositif change également. Certains décident de jouer le jeu pour la forme et d'autres ne s'y aventurent même plus. Certains élèves refusent, par exemple, de s'inscrire dans des dispositifs de remédiation car l'obligation de rattraper les retards accumulés (suite à l'absence d'obligation de s'appropriier les contenus) devient elle-même inutile. Les élèves mettent même en évidence qu'ils préfèrent favoriser des apprentissages à la maison au détriment des situations d'apprentissages en classe qui ne servent plus à grand-chose si ce n'est à les surveiller pendant une journée.

3.5. Les médiateurs pédagogiques

Les élèves notent la disparition de discours invitant au dépassement de soi. Ils mettent également en évidence l'apparition d'un discours fataliste sur l'issue du processus de formation : « à la fin, tout le monde réussit ». Cette adaptation du discours ne leur plaît guère. La nouvelle posture de l'enseignant se ressent chez les élèves. La notion de réussite devient relative et modifie l'implication du professeur (et des élèves). Ils indiquent, par exemple, que certains professeurs ne les obligent plus à se mettre au travail et signalent recevoir une information ambivalente sur le résultat de leur travail. Cette ambivalence liée au « tout le monde réussit » ne permet même plus aux bons élèves de savoir s'ils peuvent s'attribuer le mérite de leur réussite ou s'ils bénéficient également de cette mesure de réussite pour tous. Dans cette situation où, finalement, plus personne ne sait plus vraiment quoi, le professeur se trouve dans l'incapacité de choisir et de développer des outils et supports d'apprentissages pertinents. Il devient difficile de mettre en place une intervention de qualité car il ne touche plus qu'une infime partie des destinataires. Les propos du professeur ne percutent plus. Les effets motivationnels changent également. Les

élèves indiquent en effet que certains professeurs ne travaillent plus et une partie des élèves non plus. Ils ont tous bien intégré l'idée que la récompense sera au rendez-vous quoique l'on fasse, quoique l'on dise, quoique l'on organise.

4. Discussions

Dans la nouvelle configuration imposée par le passage automatique, il apparaît très compliqué de relier, comme le suggère Faulx et Danse (2019), contenu et projet dans un même espace-temps de formation. En effet, l'activation cognitive des étudiants, liée aux dynamiques motivationnelles, et à l'anticipation d'un passage d'un état jugé insatisfaisant à un autre jugé meilleur ou idéal n'est plus possible. Alors que l'étudiant est, normalement, inséré dans des situations à trois pôles « adultes, enfants, objet œuvré » qui construisent des relations dynamiques au cours desquelles l'adulte s'efforce de conduire l'enfant vers l'appropriation des usages de l'objet (Brossard, 2004), cette nouvelle configuration paraît bien étrange. Le nouvel objet, la réussite automatique, ne nécessite, en effet, ni action, ni appropriation, tant qu'il porte sur l'ensemble des contenus et non sur une partie de ceux-ci.

Dans la nouvelle configuration imposée par le passage automatique, la régulation des relations entre formateur et apprenants devient difficilement contrôlable. Alors que Faulx *et al.* (2019) invite à rester vigilant aux problématiques liées au statut de pair-expert, le professeur devient, dans cette nouvelle configuration, un simple pair dont l'expertise semble disparaître à l'avantage d'un nouveau rôle encore peu clair. De plus, la dimension relationnelle entretenue entre le professeur et les élèves dans le cadre d'un cours évaluable implique, normalement, une composante affective et émotionnelle importante (Maroy, 2006). Dans cette nouvelle configuration, elle devient contingente et incertaine au vu de l'agencement proposé. Il ne serait pas surprenant, par la suite, si les effets de l'usure professionnelle et du sentiment d'impuissance (Hérou et Lantheaume, 2008) qui alimentent les souffrances ordinaires de l'enseignant s'accroissent.

Dans la nouvelle configuration imposée par le passage automatique, la régulation des relations entre apprenants prend une dimension particulière. L'invitation faite par Faulx *et al.* (2019) d'ouvrir des fenêtres de coopération à l'apprentissage, de mettre en place des moments où les apprenants consacrent de l'énergie à s'aider les uns les autres devient impossible à combler car l'hétérogénéité de compétences est telle que cela se fait au détriment d'apprentissages élémentaires normalement en cours. Le nouveau système dynamique créé ne permet plus au groupe de faire preuve d'un bon compromis cap-vitesse (op. cit.). De plus, alors qu'habituellement le verdict scolaire de réussite des bons élèves rejaille sur leur rapport aux autres (Barrère, 2009) et que les élèves moyen ou médiocre se sentent affectés étant donné que leurs résultats ne leur permettent pas d'émerger du nombre (op. cit.), on assiste à l'obligation faite aux élèves d'appartenir à un seul groupe d'élèves, ceux qui passent automatiquement. Dans ce nouveau cadre, les élèves ne cherchent plus à se distinguer, ce qui, au passage, questionne, à nouveau, ce que Dubet (2006) mettait déjà en évidence, la nécessité même de travailler à l'école.

Dans la nouvelle configuration imposée par le passage automatique, la réflexion autour des dispositifs devient inutile. Le travail sur soi et l'intégration des nouveaux apprentissages dans la structure cognitive et affective de l'individu ne s'articulent plus car il n'existe plus de tensions contradictoires (au sens de Faulx *et al.*, 2019) chez les étudiants. Au passage, l'économie de la réflexion autour du dispositif, conséquence observée du passage automatique, semble perturber, par un effet de domino, le développement de l'identité adolescente. En effet, comme l'indique Barrère (2021), dans les dispositifs organisés, « les pairs participent de la construction individuelle puisque l'individu se construit dans, avec, par et contre les autres tout à la fois ». Ici, la coconstruction identitaire prend un autre tournure puisque certaines distinctions n'opèrent plus. Notons également, comme tout le monde réussit, que l'alternance des travaux de groupes ou des travaux solo comme le proposent Faulx *et al.* (2019) n'a tout simplement plus de sens.

Dans la nouvelle configuration imposée par le passage automatique, les médiateurs pédagogiques deviennent des gadgets sans intérêt. Alors que Faulx *et al.* (2019) indiquent qu'ils constituent des intermédiaires nécessaires entre le formateur et les apprenants, il apparaît que les effets didactiques, motivationnels et identitaires suivent un chemin très particulier suite à la nouvelle dynamique à l'œuvre. La faute n'est, évidemment, pas uniquement imputable à l'enseignant. L'on sait, en effet, depuis Bressoux (2009), qu'en matière d'acquisition scolaire, les différences majeures se construisent autour de l'effet classe et de l'effet maître mais que seule une partie de l'effet classe reste attribuable au professeur (op. cit.). En ce qui concerne les choix et l'usage des médiateurs pédagogiques, par contre, sa responsabilité reste évidente mais devient relative car ses choix, ses interventions, de qualité ou non, donnent, au final, le même résultat certificatif, la réussite de tous.

Dans la nouvelle configuration imposée par le passage automatique, le rapport à l'évaluation tel qu'on l'envisage habituellement n'existe plus. C'est, en effet, par la porte d'entrée de l'évaluation formelle que les déterminants de l'action pédagogique ont été mis en mouvement. Le passage automatique, en modifiant tous les déterminants de l'action pédagogique et en laissant entendre que tous les élèves ont des capacités identiques, porte en lui un message paradoxal problématique envoyé aux élèves : « quand c'est pas bien, c'est bien ». Le doute sur la réussite n'étant plus permis, les projections de substitution, de dépassement, de réorientation proposées par Faulx *et al.* (2019) restent inaudibles.

5. Conclusion

Quand, dans une classe, la relation aux contenus s'érode voire disparaît ; quand la régulation des relations entre le formateur et les apprenants se complique et modifie l'aspect symbolique de la fonction d'enseignant ; quand la régulation des relations entre les apprenants conduit à des échanges conflictuels ; quand apparaît une polarisation des élèves qui, pour rétablir un équilibre fragile, sont obligés de créer les conditions virtuelles de l'homogénéité (de compétences) dans une hétérogénéité (de compétences) imposée ; quand les dispositifs et leur conception apparaissent comme inutiles ; quand les médiateurs pédagogiques perdent leur crédit

car, la réussite devenant relative, les médiateurs internes se perçoivent, tout au plus, comme un artifice superflu ; quand la modification des conditions de l'évaluation transforme maladroitement les autres déterminants de l'action pédagogique, il apparaît urgent de se questionner sérieusement sur l'intérêt de la modification de ce déterminant de l'action pédagogique.

Cette étude exploratoire et mes conclusions, au terme du cycle des trois études menées (Georges, 2021 ; 2023), m'indiquent que le passage automatique alimente un mensonge de l'institution à l'égard des élèves concernant leurs compétences et que ce mensonge conduit, en plus des situations problématiques liées aux dynamiques du groupe évoquées ci-dessus, à des situations psychologiques complexes délétères au bon déroulement des activités.

De ce fait, le passage automatique n'apparaît, *a priori*, pas comme une solution pédagogique satisfaisante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Antoine, P., & Smith, J. A. (2016). Saisir l'expérience : Présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthode qualitative en psychologie. *Psychologie Française*. ISSN 0033-2984.
2. Barrère, A. (2009). Les élèves face au travail scolaire : D'inégales mises à l'épreuve. In M. Duru-Bellat & A. van Zantem (Eds.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 167-184). Paris : PUF.
3. Barrère, A. (2021). Ecole, travail, loisir : Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière. *Education et société*, 45, 161-176.
4. Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux. In M. Duru-Bellat & A. van Zantem (Eds.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 131-148). Paris : PUF.
5. Brossard, M. (2004). *Vygotsky. Lectures et perspectives de recherches en éducation*.
6. Dubet, F. (2006). Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles. *Education et Francophonie*, 34(1), 8-21.
7. Faulx, D., & Danse, C. (2019). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes* (pp. 35-225). Bruxelles : De Boeck.
8. Gelin, Z., Simon, Y., & Hendrick, S. (2015). Comment donnons-nous sens à notre vécu d'événements significatifs de vie : Illustration de la méthode IPA appliquée à l'analyse des processus de changement dans le cadre d'une thérapie multifamiliale. *Thérapie Familiale*, 36(1), 133-147.
9. Georges, J. (2021a). La mosaïque de Georges : Un mécanisme qui simplifie les interactions entre le formateur et ses étudiants. *Action didactique : Revue internationale de didactique du français*, 8, 2-18.
10. Georges, J. (2021b). Impact de la pandémie de Covid-19 sur des élèves de troisième année du secondaire d'un athénée en Belgique Francophone : Vers une expérimentation du tronc commun avant l'heure. *Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogy*, 43(1), 129-143. Retrieved at:

https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2021/07/10.-AUC_PP_2021_no_43_issue_1_Georges_J_pp_129-143.pdf

11. Georges, J. (2023). Et si la question des redoublements se posait autrement ? *Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogy*, 45(2), 46-57. 10.52846/AUCPP.2023.2.04
12. Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). La souffrance des enseignants : Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, 57, 65-75.
13. Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
14. Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14.
15. Smith, J. A., & Osborne, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis: A practical guide to research methods*. London: Sage.
16. Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.