



HAL
open science

Autonomisation des élèves : quel potentiel éducatif du dispositif de formation ?

Youri Meignan, Claire Masson

► To cite this version:

Youri Meignan, Claire Masson. Autonomisation des élèves : quel potentiel éducatif du dispositif de formation ?. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 2020, n° 151, pp. 65-92. 10.4000/formationemploi.8437 . halshs-03045578

HAL Id: halshs-03045578

<https://shs.hal.science/halshs-03045578>

Submitted on 26 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Autonomisation des élèves : quel potentiel éducatif du dispositif de formation ?

L'accompagnement personnalisé en bac pro agro-alimentaire

Educational potential of the training device : benefits on the autonomy of students ? The case of personalised support in the french vocational Baccalauréat in food technology

Verselbständigung von Studenten : Welche Bildungspotenzial für Ausbildungssysteme ? Fall der persönliche Begleitung für Fachhochschulreife in der Lebensmittelbranche (Frankreich)

Autonomización de los estudiantes : ¿qué potencial educativo tiene el dispositivo de formación ? El acompañamiento personalizado en el bachillerato profesional agroalimentario

Youri Meignan et Claire Masson



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/8437>

DOI : 10.4000/formationemploi.8437

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2020

Pagination : 65-92

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Youri Meignan et Claire Masson, « Autonomisation des élèves : quel potentiel éducatif du dispositif de formation ? », *Formation emploi* [En ligne], 151 | juillet-septembre, mis en ligne le 03 janvier 2022, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/8437> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8437>

Autonomisation des élèves : quel potentiel éducatif du dispositif de formation ?

L'accompagnement personnalisé en bac pro agro-alimentaire

YOURI MEIGNAN

*Ingénieur en sciences de l'éducation et de la formation, Unité de recherche Formation
et Apprentissages Professionnels n° 7529, Agrosup Dijon – Université Bourgogne
Franche-Comté*

CLAIRE MASSON

*Ingénieure en sciences de l'éducation et de la formation, Unité de recherche Formation
et Apprentissages Professionnels n° 7529, Agrosup Dijon – Université Bourgogne
Franche-Comté*

Résumé

■ Autonomisation des élèves : quel potentiel éducatif du dispositif de formation ?
L'accompagnement personnalisé en bac pro agro-alimentaire

L'autonomisation des élèves est devenue une référence essentielle des processus éducatifs. Déclarée comme valeur cardinale, comment peut-elle devenir une démarche éducative opérationnelle au cours d'une formation professionnelle agro-alimentaire ? L'article se fonde sur une intervention-recherche dans le cadre de la Rénovation de la Voie Professionnelle (2009). L'enjeu est d'étudier les manières dont un dispositif peut constituer un instrument susceptible de dépasser le paradoxe souvent retenu pour penser le processus d'autonomisation : comment susciter de l'autonomie au moyen de cadres hétéronomes ? L'étude présentée met à jour des processus d'autonomisation par les possibilités pour les élèves de mettre en jeu une pluralité de milieux, chacun se référant à des normes différentes, dont le dispositif est intentionnellement composé.

Mots clés : enseignement agriculture, baccalauréat professionnel, politique de l'éducation, création-rénovation de diplôme, contenu de formation, pédagogie, science de l'éducation

■ Educational potential of the training device: benefits on the autonomy of students ? The case of personalised support in the french vocational Baccalauréat in food technology

The autonomisation of students has become an essential reference point for educational processes. Declared as a critical value, how can it become an operational educational approach's goal during a food industry vocational training? The article is based on a collaborative research within the framework of the « Rénovation de la Voie Professionnelle » (French Renovation of the Vocational Path) (2009). The challenge is to study the ways in which a device can be a mean to overcome the paradox often used to think about the process of autonomisation : how can autonomy be stimulated using heteronomous frameworks ? This study updates various processes of autonomisation through the ability for students to grasp and combine a plurality of milieus, each referring to different norms, of which the device is intentionally composed.

Keywords: education by the ministry of agriculture, vocational baccalaureate, education policy, diploma creation - diploma updating, training content, pedagogy, educational science

Journal of Economic Literature: Q 19, I 21

Traduction : auteur-e-s

Quelles que soient les idéologies auxquelles on se réfère, il semble que l'autonomie constitue une valeur forte, voire essentielle, notamment au travail et en formation. Elle se présente comme un élément de synthèse entre l'expansion d'un monde interconnecté, l'accroissement de la division du travail avec ses corollaires, spécialisation et interdépendance, et simultanément la promotion de l'individualisation (voire de l'individualisme) et le développement d'une société de service. Que ce soit au travail (y.c. les offres d'emploi), dans la vie quotidienne, dans l'ancrage territorial, la vie associative ou les loisirs, l'autonomie s'affirme comme une exigence promue et requise.

Rapportée à une perspective éducative, l'acquisition de cette autonomie devient structurante bien que problématique. Cet article examine des manières dont un dispositif éducatif réalise, peu ou prou, les intentions de ses concepteurs quand il combine une double perspective de formation professionnelle et une visée éducative, ici, d'autonomisation. Nous cherchons à comprendre les processus qui s'y déploient quand les acteurs (élèves et éducateurs), en le réalisant par leurs activités, gagneraient en autonomie.

Cette question actualise la contradiction éducative classique de l'autonomisation : comment et à quelles conditions est-il possible de susciter un processus d'autonomisation au moyen de cadres hétéronomes d'activités ? En effet, si l'on considère l'autonomie comme une conquête à réaliser nécessairement par l'acteur lui-même (Vergnies, 2017) contre les

dépendances sociales intrinsèques à sa relative impéritie, le processus éducatif se confronte au paradoxe de devoir se fonder sur une (ré)organisation de ces dépendances pour soutenir ou seconder la construction d'une certaine autonomie par la personne elle-même.

Face à la complexité de ce problème éducatif ordinaire, nous proposons une contribution supplémentaire, en sciences de l'éducation, en examinant de façon clinique le déroulement singulier d'une dialectique de co-activités dans un dispositif éducatif. Il s'agit ici, dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif « d'accompagnement personnalisé » dans un lycée d'enseignement agricole, d'initier les élèves de seconde (première année du cycle de formation professionnelle) au domaine professionnel visé par la formation au bac pro qu'ils débutent. L'intention de l'équipe éducative est d'organiser une initiation qui associe des premières pratiques professionnelles et l'instauration d'une posture professionnelle, susceptibles de constituer un cadre de référence tant pour la conduite des études elle-même que pour le devenir professionnel.

Nous précisons tout d'abord la construction d'un cadre théorique adéquat pour appréhender le processus d'autonomisation. Nous faisons ressortir des théories de l'activité, d'une conception de l'autonomisation en termes de contribution à la construction des normes. Il s'agit de proposer une approche du concept de dispositif en tant que combinaison hétérogène de milieux, susceptible de favoriser des mises en rapport, par leurs auteurs, d'activités dont chacune est inscrite dans des milieux singuliers. Nous exposons ensuite la méthodologie par laquelle nous instruisons empiriquement les activités des points de vue d'élèves et de formateurs, en ce qu'elles réalisent le dispositif. Nous présentons le dispositif particulier et nous rendons compte des décours et des jeux réciproques d'un certain nombre de processus respectifs aux acteurs (élèves et éducateurs). Nous proposons des interprétations de leurs déroulements et de ce que, dans leurs avènements, ces derniers révèlent des fonctions du dispositif. Nous pointons des limites de l'étude de cas relatée pour poursuivre les investigations du problème. Enfin, nous ouvrons le débat sur les contributions de notre analyse à la question posée.

11 Activité, autonomisation et enjeux éducatifs

Notre cadre scientifique articule des propositions théoriques de l'activité et du concept d'autonomie, notamment en sciences de l'éducation et de la formation, pour chercher à appréhender l'autonomisation en tant que processus de développement de manières d'agir de façon autonome.

1.1 Théorie de l'activité

Le concept d'activité, développé par Léontiev (1975), est utile pour comprendre et expliquer, dans une filiation vygotkienne, les manières dont les hommes agissent culturellement, en évitant les écueils de l'objectivisme comportementaliste et le subjectivisme introspectif. L'activité, fondamentalement sociale au sens où elle est toujours adressée (Clot, 2006), est médiatisée par les instruments qui déterminent les moyens d'agir relativement aux fins visées. Cette médiatisation instrumentale oriente les fonctions sociales de l'agir, ses produits et son inscription dans des séries d'activités.

La distinction entre buts et mobiles de l'activité, proposée par Léontiev, suggère qu'une activité a structurellement une fonction préparatoire pour une activité ultérieure ; elle engage une dynamique historique propre.

Médiatisée dans ses fonctions à la fois sociales, culturelles et historiques, l'activité transforme à la fois l'objet, relativement au projet visé, en produit, et le milieu dans et par lequel elle se réalise, en constituant des éléments préfiguratifs de nouvelles activités potentielles.

Elle est médiatisante car elle transforme le milieu pour que celui-ci agisse, en faisant agir les forces qui le constituent, conformément aux objectifs poursuivis au-delà de l'action directe du sujet (Vygotski, 2014 ; Friedrich, 2010). Le sujet d'une activité, en agissant directement sur l'objet-produit et sur le milieu, peut ainsi agir indirectement, c'est-à-dire culturellement, sur lui-même, les autres sujets et leurs rapports.

Le rapport entre les différentes activités de la personne, en lui faisant appréhender médiatement différentes vérités de la réalité, lui permet de s'y réfléchir comme différents sujets de lui-même, de sa personne, en constituant la conscience (Vygotski, 2003). L'activité est donc médiatisée et médiatisante. La distinction et l'articulation entre l'activité (mobile) et l'action (but) est déterminante en psychologie du travail et en ergonomie pour dénaturaliser le réductionnisme taylorien du travail à la tâche prescrite. Les ergonomes ont établi que l'activité réalisée, pour répondre aux commandes, va bien au-delà de la tâche et comprend nécessairement un investissement des acteurs (Leplat & Hoc, 1983). Revendiquant une sociologie de l'activité, Bidet (2006, p. 6) avance « [qu']en rapportant le travail à l'activité humaine, il s'agit de ressaisir deux dimensions du travail précédemment négligées : sa temporalité et sa technicité, entendues comme le rapport opératoire au monde qui noue continuellement l'acteur au milieu par lequel il vit autant qu'il le façonne ». Dujarier (2016, p. 99), sociologue du travail, distingue les concepts, « le travail est les actions humaines que les institutions nomment et traitent comme tel, de manière contingente ». Si « tout travail est une action (mais pas l'inverse) [...] L'action est le réalisé, c'est-à-dire ce que l'on fait, visiblement, finalement, définitivement. L'activité ou le travail réel désigne le processus invisible de son élaboration » (ib.). Elle ajoute, « toute action sur le monde s'accompagne inéluctablement d'une production de règles et de normes sociales » (ib.) et souligne « l'importance de l'histoire, des rapports sociaux et de la situation présente dans le destin de l'action ». [...] « L'action résulte

d'une élaboration sensible et signifiante, comme réponse à ces multi-déterminations sociales : une activité » (ib.).

Nonobstant le fait que Vygotski n'évoquait pas le « monde des lois, règles et normes » parmi les catégories médiatisantes de l'activité (note 52, Vygotski, 2014), les développements théoriques actuels de l'activité le convoquent clairement à ce titre (Lussi Borer & Muller, 2014). Cela nous intéresse pour appréhender l'autonomie comme manière d'agir de façon autonome. Médiatisée et médiatisante, la consistance de l'activité n'est pas l'application d'actions, mais leurs élaborations invisibles engageant une intervention sociale relative aux règles et normes (Schwartz & Durrive, 2009).

1.2 L'autonomisation, vecteur du processus éducatif

Parmi les propositions théoriques relatives à l'autonomie, nous situons et précisons la conception retenue.

De nombreux travaux en sociologie ont été conduits sur la question de l'autonomie en termes de socialisation. Nous situons notre appréhension en sciences de l'éducation dans un autre registre. Des approches fondées sur la socialisation des jeunes envisagent l'autonomie au niveau de grandes étapes de la vie, à l'appui d'indicateurs biographiques (principaux seuils : fin des études, début de la vie professionnelle, départ du domicile parental, mise en couple, etc), en cherchant à étudier les distributions socialement différenciées des passages de l'enfance à l'âge adulte (Galland, 2017 ; Cicchelli, 2001 ; Ramos, 2011), ou au niveau des parcours ou trajectoires biographiques, y compris en lien avec la formation ou l'insertion (Saccomanno, 2017 ; Callu & Frechon, 2009).

Notre approche se situe à une autre échelle et concerne un autre objet : il s'agit moins de repérer les conditions sociales d'une autonomisation lors des transitions de vie, que d'interroger les processus d'élaboration de formes d'agir de façon autonome dans les inter-activités éducatives, de comprendre comment les activités réciproques du rapport éducatif asymétrique permettent et réalisent des expériences d'élaboration de règles et de normes.

Une acception banale fait de l'autonomie une disposition d'un individu à agir seul. L'autonomie utilisée par « les enseignants » pour qualifier l'attitude d'un élève relève ordinairement des « *autodisciplines corporelle [...] et cognitive* » (Lahire, 2005, p. 324). Il y aurait autonomie quand l'autocontrôle se substitue au contrôle, dans la vie sociale et quotidienne (Oller, 2014) ou la conduite d'apprentissage (Joigneaux, 2014 ; Lahire, *op. cit.* ; Périer, 2014). L'autonomie serait alors une capacité à intégrer et respecter les normes, règles, voire les valeurs du milieu, sans le recours à une contrainte ou une coercition, de manière à agir en s'y conformant par soi-même. Des sciences du travail regardent l'autonomie plutôt comme la capacité de production normative, ou tout du moins les manières

de prendre en compte et de combiner les règles, normes ou conventions (Terssac, 1992, 2011 ; Maggi, 2011).

Castel (2010) distingue l'autonomie comme condition ou aspiration. Fondée sur l'individu, l'autonomisation comme condition revient à « *renforcer le moi de l'individu et à assurer son adaptation sociale* ». Elle est instrumentalisée en injonction, en « *norme d'existence* » (Honneth, 2006), moins sous une forme répressive que par la reconnaissance. Il s'agit d'un « *nouveau mode de domination* » (Castel, *op. cit.*) dont « *l'invisibilisation des dispositifs de contrôle* » (Linhart, 2011) permettrait qu'elle puisse être déniée et intériorisée.

L'autonomie comme aspiration constitue une « *revendication d'émancipation* » (Castel, *ib.*). Si la « *consistance [du soi] dépend de son inscription dans des institutions publiques, [...] politiques, d'éducation, du travail et de la protection sociale* », l'autonomisation des individus passerait par le « *développement de la capacité de tous ses membres aux activités réflexives et délibératives* » (Castoriadis, 1975) pour qu'ils soient à même de « *créer les institutions dont l'intériorisation par les individus ne limite pas mais élargit leur capacité à devenir autonome* » (*ib.*).

Ainsi, au-delà de généralités telles que l'acquisition de la compétence à « *se donner ses propres règles d'action, de fonctionnement, de vie* » (Perrenoud, 2002), nous regardons l'autonomisation comme un processus de configurations, sans cesse à reconstruire, des rapports entre les sujets engagés, leurs milieux d'action et l'expérience de contribuer à élaborer les règles et normes du milieu tendant à le rendre adéquat à leurs projets. Pour Vitiello (2015, p. 248), « *la meilleure, sinon la seule éducation à l'autonomie, c'est de vivre l'expérience de l'autonomie, c'est d'être placé dans des conditions sociales telles que le sujet soit amené à agir de façon autonome, à participer à la définition des règles de son existence* ».

Cette conception de l'autonomisation comme vecteur du processus éducatif demande à ce que nous précisions notre hypothèse sur la manière dont elle pourrait se réaliser dans un dispositif.

1.3 Combiner les milieux du dispositif de formation, enjeu éducatif d'autonomisation

Pour Foucault, un dispositif est « *un réseau entre les différents éléments d'un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales philanthropiques, bref: du dit, aussi bien que du non-dit* » (1994, p. 299).

Si Agamben (2007) insiste sur la fonction de capture, d'orientation, de contrôle des conduites et discours, le dispositif est, en ingénierie de formation, mobilisé comme « *une ingénierie de projet visant à ce qu'une action de formation ait bien lieu pour faire*

apprendre » (Olry & Vidal-Gomel, 2011) ou une « *organisation rationnelle de moyens matériels et humains selon un ensemble cohérent de buts et d'objectifs* » (Albero, 2010b), soit l'élaboration d'un regroupement d'une diversité de ressources qui est porteur, pour ses concepteurs, d'une intentionnalité projetée pour l'activité de l'utilisateur. Pour appréhender le dispositif effectif, mis en œuvre par ses acteurs, il est nécessaire d'associer : les paradigmes rationnel objectif et expérientiel subjectif (Linard, 2002), le « *jeu permanent* » de la triple dimensions idéale, fonctionnelle et vécue, de cette « *unité protéiforme polymorphe* » (Albero, 2010b).

Nous actualisons le concept de milieu pour désigner les sous-ensembles d'éléments de ce réseau, le dispositif devenant une combinaison de différents milieux. Pour Canguilhem (1947), opposé aux réductionnismes pour qui le milieu est une somme d'excitants contraignant les individus à s'adapter, « *le propre du vivant, c'est de composer son milieu* », « *un complexe dans lequel les mouvements doivent être pris comme des régulations* » pour lesquelles le « *sens est essentiel* ».

Dans les organisations du travail, les travailleurs « *se réfèrent à eux-mêmes le milieu en même temps qu'ils se soumettent à ses exigences* » (*ib.*) afin d'être « *sujet dans un milieu d'organisation* ». Or toute organisation étant fondée sur une « *pluralité de valeurs* » qui manifeste un « *pluralisme des normes* », la « *normativité* » indique que « *tout homme veut être sujet de ses propres normes* » et que le « *milieu de travail que [les travailleurs] tiendraient pour normal serait celui qu'ils se seraient fait eux-mêmes, à eux-mêmes, pour eux-mêmes* ».

Wallon (1954) poursuit cette lignée dans le domaine de la psychogenèse de l'enfant. Les rapports entre l'être vivant et ses milieux sont de « *transformation mutuelle* », tant pour les milieux biologiques que sociaux. Le milieu est un « *ensemble plus ou moins durable des circonstances où se poursuivent des existences individuelles* », dans lequel « *les conditions physiques et naturelles [...] sont transformées par les techniques et les usages du groupe humain correspondant* », les « *raffinements des mœurs* » sont régulés par le rapport entre « *l'interdépendance mutuelle et la différenciation des activités* » construites autour d'une « *similitude des intérêts, des obligations, des habitudes* » qui assure « *l'unité et la cohésion locales* ». Il souligne que « *plusieurs milieux peuvent donc se recouper chez le même individu et même s'y trouver en conflit* » et si fréquemment « *l'habitude précède le choix [...] le choix peut s'imposer soit pour résoudre des discordances, soit par comparaison de ses propres milieux à d'autres* ». Ainsi les milieux sont des « *structures sociales complexes, instables, menacées de changements et travaillées par des valeurs culturelles nouvelles* ». Cette conception regarde donc le « *social comme une pluralité de milieux* » (Bautier & Rochex, 1999, p. 123).

L'activité, processus invisible d'élaboration des actions, est une réponse au jeu d'une pluralité des co-déterminations contradictoires, ouverte aux potentialités émergentes ou latentes de ces contradictions. Cependant, c'est « *dans l'agir humain comme succession et enchâssement de débats de normes qu'est anthropologiquement pris ce qui fait milieu*

pour nous à chaque moment de nos vies. Essayer de pénétrer [...] la renormalisation, c'est tenter de pénétrer ce qui fait milieux pour l'interlocuteur » (Schwartz, 2020, p. 112).

Une « *pédagogie de l'autonomie* » (Freire, 1996) invite à considérer l'être humain comme une « *présence consciente dans le monde* » pour qui « *le futur est problématique et non inexorable* » (p. 37). Agir de façon autonome requiert la construction d'une prise de conscience des rapports entre les activités (Vygotski, 2003) de la personne quand elle passe d'un milieu à un autre dans l'enchaînement de ses activités. « *La personne est l'activité par laquelle le sujet régule ses comportements dans un domaine de sa vie par la signification qu'il leur accorde dans d'autres domaines* » (Malrieu, 1979). « *Initiée à une pluralité de formes de vie sociale, [la personne] est obligée de les confronter, de se mettre à distance de l'une d'elles lorsqu'il est situé dans une autre* » (Malrieu, 1989, p. 265), de devenir un « *médiateur actif* » (*ib*) entre elles au moyen de ses activités. L'expérience d'agir de façon autonome s'éprouve quand « *les conflits entre les institutions, qui divisaient le sujet à son insu, parviennent à sa conscience au cours de ses tentatives pour harmoniser les activités qu'il poursuit dans des domaines distincts* » (*ib*).

L'étude de processus éducatifs qui visent à faire vivre l'expérience de l'autonomisation a pour enjeu crucial de porter attention, dans la conception des dispositifs, aux conflits entre leurs milieux, leurs institutions, normes et règles de référence dans et par lesquels les personnes réalisent leurs (co)activités, ainsi qu'aux conditions et manières dont elles se constituent médiateur actif entre leurs activités en participant à la (re) définition des règles et normes.

21 Analyser un dispositif qui vise à faire « devenir lycéen » de l'enseignement professionnel agricole

Nous présentons le dispositif support de l'étude de cas, afin de rendre compréhensible la méthodologie clinique d'investigation exposée ensuite.

2.1 Un dispositif composé intentionnellement de différents milieux

Le dispositif étudié, dit de fiche-activité (Meignan & *al.*, 2019), est conçu par une équipe éducative pour une classe de 2^{nde} professionnelle Alimentation Bio-industries Laboratoire (ABIL¹) d'un établissement de l'École nationale des industries laitières et des bio-technologies (ENILBIO) de Poligny, en réponse aux prescriptions de la réforme de la voie professionnelle (circulaires n° 2009-028, 145, 146, 148 ; code de l'éducation art. 333 et 337). Pour proposer un accompagnement personnalisé

1. Alimentation Bio-industries Laboratoire.

aux élèves, l'équipe réaménage un fonctionnement existant, peu formalisé, visant à répondre à divers besoins constatés, par un soutien aux ex-collégiens afin qu'ils deviennent pleinement lycéens au cours de l'année de seconde. Elle conçoit un dispositif d'accompagnement des élèves dans leur première année d'enseignement professionnel, avec pour objectif revendiqué de développer l'autonomie. L'équipe éducative pointe, en effet, une difficulté récurrente d'autonomisation et de responsabilisation des lycéens. Ces derniers ont à vivre dans différents milieux de vie : temps scolaires (cours et TP – travaux pratiques), internat et vie au lycée (80 % des élèves sont internes dans cet établissement de l'enseignement agricole), premières expériences en milieu professionnel (stage, halle technologique). L'équipe observe qu'il est difficile, pour une majorité d'élèves, de comprendre les attendus et d'agir en cohérence dans chacun de ces milieux. Elle met en œuvre plusieurs dispositifs d'accompagnement pour susciter et soutenir des processus d'autonomisation.

Nous étudions l'un d'entre eux, le dispositif dit de fiche-activité. Son objectif spécifique est de préparer les élèves à un exercice dont ils devront s'acquitter seuls au cours du stage de quatre semaines en fin d'année de 2^{nde}. La réforme de 2009 n'a conservé des deux ans de formation au BEPA² qu'une certification intermédiaire dans le cursus du Bac Pro au cours de l'année de 1^{ère}. Une des épreuves principales est un exposé oral, devant un jury de formateurs et de professionnels. L'élève doit présenter des activités professionnelles réalisées en stage. Pour préparer cet exercice sollicitant descriptions, analyses et efforts réflexifs sur une activité professionnelle réalisée, les élèves ont à établir des fiches-activités de leurs expériences. Le dispositif consiste en un exercice de simulation anticipée de ce que les élèves auront à conduire ensuite par eux-mêmes. Il se déroule sur trois semaines. Les élèves sont amenés à :

1) Prendre connaissance de la commande et des attendus concernant la fiche-activité. La communication est réalisée, en classe, par deux formateurs : 1 séance de 2 h – semaine 1.

2) Découvrir et participer à l'activité professionnelle (transformation de produits laitiers) dans une unité de production de la halle technologique du lycée (5 matinées de 5 h – semaine 2). Cette production est soumise à des exigences sanitaires, économiques, d'organisation et de conditions de travail très similaires (peu aménagées) à celles d'une entreprise. Pour ces élèves de 2^{nde}, c'est la première expérience professionnelle de production réelle, encadrée par des moniteurs qui sont garants de la production.

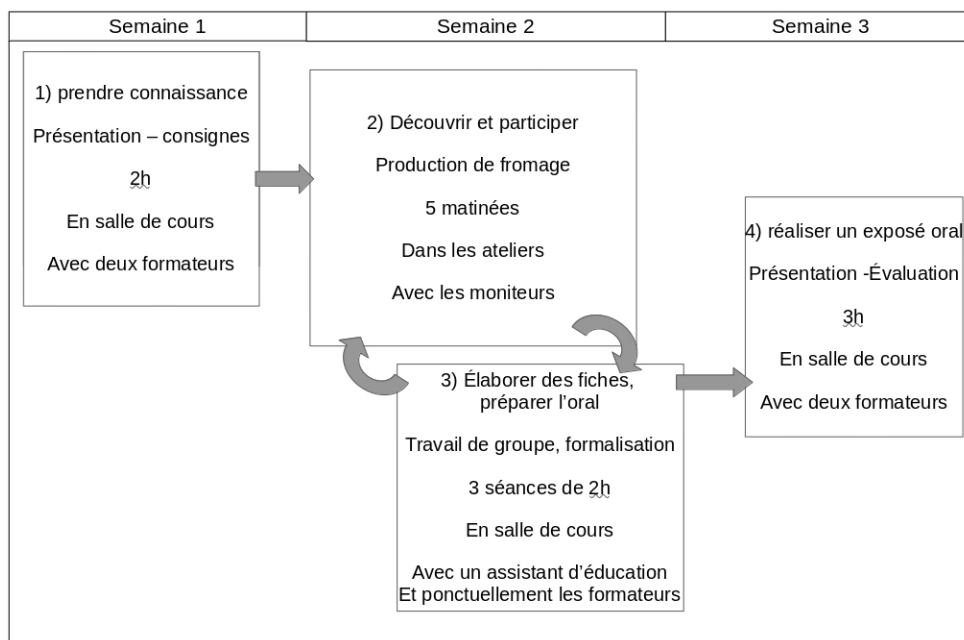
3) Élaborer des fiches-activités et préparer l'exposé oral par binôme sur les travaux du matin (3 séances de 2 h, l'après-midi – semaines 2 et 3), en salle de classe, sur

2. Le Brevet d'études professionnelles agricoles atteste d'un niveau d'ouvrier qualifié.

des créneaux dit d'études encadrées par un assistant d'éducation et parfois par des enseignants.

4) **Réaliser** un exposé oral d'activités (1 séance de 3 h – semaine 3), devant deux enseignants, jouant le rôle de « jury d'examen », qui procèdent à une évaluation notée inscrite dans le bulletin trimestriel.

Schema 1. Un dispositif composé de différents milieux



Source : Auteurs.

Ces quatre types d'activités, enchevêtrées pour les élèves, dessinent quatre milieux dont l'organisation temporelle et collective forme le dispositif.

La question de l'équipe éducative (*i.e.* question sociale pour les chercheurs) est donc de savoir de quelles manières l'exercice contribue à susciter des expériences d'autonomisation par les élèves.

Sur la base de ce dispositif et de cette question, nous précisons les méthodologies d'enquête et de traitement des matériaux empiriques produits.

2.2 Méthodologies d'enquête et d'analyse

2.2.1 L'intervention-recherche

Les matériaux empiriques sont issus d'une intervention-recherche (*Les chercheurs ignorants*, 2015 ; Meignan & Masson, 2015). Les intervenants, avec le collectif de professionnels, conduisent une enquête collaborative à propos d'objets de connaissance-transformation négociés selon les préoccupations, d'une part, des professionnels, orientées vers la transformation de leur travail et, d'autre part, celles des chercheurs, orientées vers la production de connaissances (Lussi Borer & Muller, *op. cit.* ; Zask, 2004).

Nous avons accompagné la conception, le déploiement et l'évaluation du dispositif durant trois ans. Nous avons proposé aux professionnels et aux élèves de seconde des investigations de leurs activités successives, par des observations et des entretiens, ponctués par des travaux du collectif. Les observations et enregistrements des activités et des propos tenus à propos de celles-ci constituent des traces d'enquête. La valeur empirique des traces tient à ce que l'activité ne peut être appréhendée qu'indirectement avec les acteurs. Ces traces sont produites pour être à la fois réinvesties par les acteurs dans leurs conduites des activités et utilisées par les chercheurs comme matériaux empiriques du processus scientifique.

2.2.2 Le corpus des matériaux

L'objet principal de l'intervention est donc l'autonomisation des élèves et son accompagnement par les professionnels. Nous avons exploré plusieurs dispositifs au moyen de :

- 14 concertations entre chercheurs et professionnels (formateurs, moniteurs, direction, coordonnateurs, éducateurs de la « vie scolaire ») afin de définir et choisir des objets d'enquête ;
- 46 observations écologiques d'activités (dont 100 h de film vidéo), entre autres celles du dispositif des fiches-activités ;
- 27 dialogues entre chercheurs et acteurs (professionnels, élèves) à propos des observations, dont des entretiens au cours desquels les acteurs sont confrontés aux traces de leurs activités : types d'entretien clinique dans lesquels chercheur et acteur visionnent le film d'une activité pour l'investiguer. Nous avons réalisé 19 entretiens en auto ou hétéro-confrontation individuelle et quatre en auto-confrontation croisée (avec deux acteurs)³ ;

3. Ce type d'entretien, inspiré de méthodes de la clinique de l'activité, consiste à réaliser un dialogue avec des acteurs, relativement à leurs activités, en se référant, au cours de l'entretien, à des traces de celles-ci, par exemple des images vidéo de sa propre activité (auto-confrontation) ou de celle d'un pair (hétéro-confron-

- 4 journées de travail du collectif des professionnels de l'éducation, animées par les chercheurs, pour co-élucider des questions relatives aux objets d'enquêtes, suscitées et médiées par des traces d'activités et d'entretiens.

L'ensemble de ces investigations ont fait l'objet de divers enregistrements (papier, textuel, photo, sonore, vidéo, etc.). Ces derniers constituent un corpus complexe multimodal de l'enquête.

2.2.3 Le choix des extraits

Pour traiter la question posée, nous choisissons d'analyser cinq extraits du corpus : quatre (A et B) concernent les activités des élèves et les rapports entre elles ; le dernier (C) a trait aux rapports entre les dispositifs idéal et effectif des professionnels de l'éducation et le dispositif vécu par les élèves. Afin d'analyser les processus d'autonomisation à l'œuvre, nous avons sélectionné ces extraits car ils constituent une filiation entre les intentions projetées dans le dispositif, une des réalisations effectives par certains élèves et des manières dont ses concepteurs en comprennent les correspondances.

Notre objectif est d'établir une intelligibilité clinique (*i.e.* relative à la singularité de ce cas) des significations des processus qui s'y réalisent, sans prétendre renseigner leur fréquence, leur significativité statistique et la représentativité de cet échantillon quant à l'ensemble des processus engagés.

A) Un extrait vidéo (1 min) d'activité du travail de deux élèves (Paul et Martin) relatif à la production du fromage : des gestes de l'opération de décaillage. Codé A.

B) Trois extraits de deux entretiens en confrontation individuelle avec deux élèves (Perrine et Clément : codés BP1 & 2, BC), dans lesquels ils qualifient les gestes de l'extrait A et les resituent dans le procès de fabrication.

C) Des verbatims produits au cours d'une journée de travail du collectif (professionnels concepteurs et acteurs du dispositif), relatifs à leurs réceptions, leurs compréhensions et leurs appréciations des vidéo (A) et des significations des activités des élèves (B).

tation). L'enjeu n'est pas tant d'explicitier ce qui a été fait (les actions) ou de mettre en mots le réalisé, mais plutôt d'élaborer dialogiquement les diverses tensions qui trament les activités, entre leurs intentions, leurs manières de faire, les résistances du réel auxquelles ils se confrontent, ce qu'ils arrivent plus ou moins à réaliser, et en particulier les alternatives possibles, soit auxquelles ils ont renoncé au profit de celle réalisée, soit auxquelles ils imaginent possible maintenant de recourir.

2.2.4 Analyses qualitatives des extraits

Ces matériaux empiriques hétérogènes sont analysés qualitativement (Lejeune, 2019). Pour le film du travail, nous décrivons les outils et leur maniement par les élèves. Dans les extraits des entretiens en confrontation (B) des élèves, où il est question du geste de décaillage (A), nous nous intéressons à ce qu'ils disent en termes de compréhensions et de sens de l'activité, ses constituants. Dans les débats entre professionnels, nous examinons les réceptions de ces traces et les échos qu'elles provoquent chez eux à propos du dispositif et de ce qu'il produit.

La sélection et la combinaison de ces extraits nous permettent de pister les interprétations et significations des processus des rapports entre activités.

3

Transports et collisions d'un geste professionnel entre acteurs et milieux du dispositif

Après une description rapide d'un geste professionnel réalisé par deux élèves, nous rendons compte de la manière dont deux autres élèves le lisent, en expliquent les techniques et leurs appréciations, les enjeux et finalement son inscription dans leurs appréhensions du procès de fabrication.

Dans un second temps, nous rapportons et proposons des interprétations des manières dont l'équipe d'éducateurs reçoit, appréhende et signifie les réalisations et les significations produites par les élèves relativement aux enjeux du dispositif.

3.1 Le geste de décaillage



Photo 1
Passage du 1er tranche-caillé par Paul (matériau A).
Copyright : auteurs.



Photo 2
Passage du 2ème tranche-caillé par Martin (matériau A).

Le film permet de voir deux élèves réaliser un geste professionnel, la découpe du lait caillé dans une cuve. L'un passe un tranche-caillé dans une direction, puis le second en passe un autre de forme différente, adaptée à la configuration de la cuve, perpendiculairement au premier.

Encadré 1. Définition du décaillage

Wikipédia : « Le décaillage est la phase de découpage du caillé. Le caillé est un gel obtenu par coagulation du lait avec de la présure. Lors du décaillage, la substance gélatineuse est découpée en blocs à l'aide de fines lames tranchantes. L'opération élimine une partie du lactosérum (petit-lait) emprisonné dans la masse coagulée du lait, car la découpe va multiplier les surfaces de sortie du sérum.

Les protéines du lait se rétractent alors pour former les grains du caillé, tandis que le petit-lait est progressivement libéré.

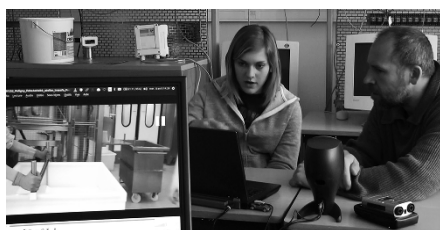
Le décaillage est la première étape de l'égouttage du fromage, qui se poursuit en cuve par brassage voire chauffage, puis dans les moules par pressage. Le décaillage est une phase délicate qui conditionne la qualité finale du fromage et le rendement de production. Il nécessite le savoir-faire du fromager pour ne pas casser le grain, l'émietter. Le décaillage est appliqué après l'ajout de présure, lorsque le caillé a atteint la fermeté désirée sans toutefois devenir trop consistant.

Le tranche-caillé utilisé pour le décaillage est un instrument en forme de lyre, qui découpe le caillé en grains à l'aide de lames ou de fils bien tendus. À l'issue du décaillage, le brassage et le chauffage permettent de faire évoluer la structure du grain, jusqu'à obtenir celle recherchée. Ces opérations ultérieures limitent l'éventuelle agrégation des grains. Les caractéristiques du grain sont choisies en adaptant le temps de brassage et la température de chauffage ».

(<https://fr.wikipedia.org/wiki/Décaillage> - consulté le 20/08/2020).

3.2 Interprétations, par des élèves, des gestes professionnels de leurs pairs

Invités à dire leurs premières expériences d'activités professionnelles à l'appui des vidéos, les élèves mobilisent rapidement des critères de qualité de l'action de décaillage, avec en arrière fond les débats de normes (Schwartz & Durriev, *op. cit.*) dont est tramé le processus de son élaboration.



Au cours de l'entretien, Perrine commente les gestes des camarades (photo 3). Elle signifie, par cette médiation, des critères de qualité de la réalisation des gestes de cette opération et de son intégration dans un procès de fabrication, dont d'autres opérations, comme le brassage, peuvent compléter la qualité de l'égouttage.

Photo 3

Perrine commente les gestes de Paul et Martin.
Entretien en hétéro-confrontation (matériau BP).
Copyright : auteurs.

Transcription 1. Perrine commente le geste de Paul

Vidéo	Images : Paul passe une première fois le tranche-caillé dans la largeur de la bassine
intervenant	<i>Là, il l'a bien fait ?</i>
Perrine	<i>Oui, oui, Paul, il l'a déjà fait un coup donc il savait bien le faire</i>
intervenant	<i>À quoi tu vois que c'est bien fait ?</i>
Perrine	<i>Parce qu'il a bien tiré contre lui, et il a remonté droit, et il pose bien le tranche-caillé au bout de la bassine pour que tout le lait du fond soit aussi mélangé</i>
intervenant	<i>On re-regarde et tu me montres précisément ? Parce que je n'ai pas tout bien compris, là</i>
Vidéo	Revisionnage du même extrait
Perrine	<i>Là, il va bien le poser au fond, pour que... là, il y a deux trucs qui ressortent, pour que ce soit au bord de la bassine, et si on les pose pas bien, on ne va pas au fond de la bassine</i>
intervenant	<i>D'accord, donc il faut bien aller jusqu'en butée de/</i>
Perrine	<i>Oui, c'est ça</i>
intervenant	<i>D'accord, ça c'est le repère qui te fait dire "on a bien tranché"</i>
Perrine	<i>Oui, jusqu'au fond</i>

Source : Transcription de l'entretien en hétéro-confrontation avec Perrine à propos de la vidéo du travail de Paul (matériau BP1).

Lors de l'entretien (BP1), Perrine apprécie positivement le geste de Paul, et précise des critères de conformité gestuelle : « *tiré contre lui* » ; « *remonté droit* » et « *pose bien le tranche-caillé au bout.* » Elle ajoute un premier but « *pour que tout le lait soit aussi mélangé* ». Sollicitée pour expliquer, elle indique un nouveau critère de contrôle de l'adéquation entre la mise en œuvre technique et le but : il faut vérifier que « *les trucs qui ressortent* » (taquets de butée ajustés à la cuve) soient bien posés au bord de la bassine. Elle ajoute un critère procédural (ou de risque) : faire en sorte que l'instrument aille bien « *jusqu'au fond* » de la bassine. Le fond n'étant pas visible, il requiert un contrôle indirect.

Transcription 2. Perrine commente le geste de Martin

vidéo	Images : Martin passe le second tranche-caillé une première fois dans l'autre direction
intervenant	<i>C'est bon là ?</i>
Perrine	<i>Ben oui, et puis il faut aller à une vitesse assez vite quand même, pour pas qu'on fasse des à-coups, qu'y ait un petit bout qui ne soit pas... qui soit pas décaillé...</i>
intervenant	<i>D'accord, ça pourrait mal couper, c'est ça ?</i>
Perrine	<i>Oui, et puis y aurait des plus gros bouts que d'autres</i>
intervenant	<i>D'accord, donc il faut une certaine vitesse, et là c'était la bonne vitesse ?</i>
Perrine	<i>Oui</i>
intervenant	<i>Plus vite, ça aurait été mal coupé ?</i>
Perrine	<i>Non, mais il aurait pu plus aller au fond, mais après ce tranche-caillé, celui-là, je ne l'ai pas trop utilisé, donc... je ne sais pas trop comment faire</i>
intervenant	<i>Tu l'as fait une fois ?</i>

Perrine	<i>Oui, oui, deux, trois fois quand même, mais c'était un peu lourd... mais ils m'aidaient, donc ça allait</i>
Vidéo	Images : second passage de Martin
Perrine	<i>Là, il pourrait aller un peu plus vite quand même</i>
intervenant	<i>C'est trop lent ?</i>
Perrine	<i>Oui, et puis en plus, il fait des à-coups un peu</i>
intervenant	<i>Là, il a fait des à-coups ?</i>
Perrine	<i>Oui, au milieu</i>
Vidéo	Revisionnage du second passage de Martin
Perrine	<i>C'est juste là ! Il a levé un peu l'autre côté, mais après c'est pas très grave parce qu'il a bien fait tout le long quand même, donc euh... et puis si le brassage est bien remué, c'est pas grave</i>
intervenant	<i>D'accord, donc il faut que cela soit assez précis, avec les bons gestes et une certaine vitesse, mais on peut...</i>
Perrine	<i>Oui, oui, on peut se permettre de ne pas aller... enfin, si on y arrive mieux doucement, c'est bien, plutôt qu'aller trop vite et faire mal, quoi !</i>

Source : Transcription de l'entretien en hétéro-confrontation avec Perrine à propos de la vidéo du travail de Martin (matériau BP2).

Perrine précise (BP2) la qualité du produit de l'action : bien « *décaillé* ». Elle associe la vitesse d'exécution au risque qu'une partie du caillé ne soit pas tranchée : « *un petit bout... ne soit pas décaillé* » ; « *des plus gros bouts que d'autres* » (tranchage irrégulier). La régularité du geste et la vitesse d'exécution, « *pour pas qu'on fasse des à-coups* », assurent que le caillé du fond de la cuve soit bien également tranché, « *il aurait pu plus aller au fond* ».

Lors du visionnage du passage de Martin, elle détecte immédiatement un léger à-coup (sa main gauche se soulève un court instant au cours du geste), alors qu'elle estime qu'il « *aurait pu aller plus vite* ». Après revisionnage, elle confirme le défaut, mais relativise les conséquences, « *c'est pas très grave* », argumentant qu'il a malgré tout poursuivi le geste jusqu'au bout et que le défaut peut être récupéré lors d'une opération ultérieure du procès de fabrication, « *si le brassage est bien remué* ».



Clément (matériau BC) reprend, dans l'entretien, les gestes de l'action de décaillage et sa fonction dans le procès de fabrication relativement à la qualité projetée du produit final, le fromage.

Photo 4

Clément simule un des gestes pour le commenter.
Entretien en hétéro-confrontation (matériau BC).
Copyright : auteurs.

Transcription 3. Clément propose une lecture d'ensemble de l'opération de décaillage

Clément	<i>Euh, le décaillage, c'est... c'est euh... c'est une technique à avoir parce qu'il faut être deux, et puis il y a deux tranches-caillés, un qui s'utilise dans la largeur et l'autre dans la longueur, et puis les deux tranches-caillés, il faut... il y a une technique différente, le petit, il faut tirer droit et sec, il faut faire comme ça (simule le geste avec ses bras), alors que le grand, il faut bien racler le fond pour... euh, justement, pour enlever tout le caillé qu'il peut y avoir au fond... et puis, ça permet, en fait, au caillé, enfin, d'augmenter sa surface d'égouttage, parce que plus il y a de surfaces... à l'air libre, enfin pas à l'air libre, mais... si on a qu'un seul bloc, il n'y a que 4 faces qui peuvent s'égoutter, alors que si du gros bloc, on en fait 300 petits... ben, il va y avoir beaucoup plus de faces qui vont laisser sortir... enfin du petit lait, du lactosérum.</i>
Intervenant	<i>Comme ça on peut faire du fromage plus sec ou moins sec ?</i>
Clément	<i>Voilà, par exemple, pour le comté, on en fait des tout petits, tout petits grains, donc, il est très sec comme fromage, alors qu'en pâte molle, on en fait des gros grains, donc il est... enfin, c'est ça qui le rend coulant, en fait ! Il y a encore de l'eau, et puis plus il y a d'eau, plus l'affinage est court. Le comté, c'est pour ça qu'il y a beaucoup d'affinage, c'est parce qu'il n'y a pas beaucoup d'eau.</i>

Source : Transcription de l'entretien en hétéro-confrontation avec Clément à propos de la vidéo du travail de Paul (matériau BC).

Clément synthétise les critères de qualité du geste pour décailler l'ensemble du produit : « *bien racler le fond... justement, pour enlever tout le caillé qu'il peut y avoir au fond* ». Il ajoute un second enjeu lié à la fonction du décaillage dans l'ensemble du procès. En découpant le caillé, il s'agit « *d'augmenter sa surface d'égouttage, avoir beaucoup plus de faces* » afin de « *laisser sortir... du petit lait, du lactosérum* ». Il établit un rapport entre la taille obtenue des grains de caillé, « *tout petits grains* » ou « *gros grains* », avec la texture finale du fromage, « *très sec* » ou « *coulant* », ainsi que la proportionnalité entre la quantité d'eau restante dans le caillé avec la durée d'affinage, « *plus il y a d'eau, plus l'affinage est court* », prenant exemple du comté, fromage phare pour l'établissement. L'inférence des effets sur le produit final, suggérée par l'intervenant, est explicitée et développée avec l'idée que le choix du type de décaillage (taille des grains) conduit à pouvoir choisir le type de fromage à produire (à partir du même lait initial) en fonction de la proportion d'eau préservée ou extraite, associée à la durée d'affinage.

Cette combinaison complexe entre la réalisation du geste technique, la qualité du produit intermédiaire obtenu, le rôle de cette phase dans le déroulement du processus de fabrication et les effets sur la qualité du produit ultime, explicite et situe la fonction du décaillage dans une appréhension globale du procès de fabrication et ses effets sur la qualité du produit, les différents fromages.

Leurs interprétations et qualifications des actions professionnelles d'élèves, de même que les significations qu'ils leur attribuent révèlent une partie du processus d'élaboration invisible de ces actions, autrement dit l'activité (techniques, instruments, critères gestuels, de contrôle et de qualité du produit, opérations, buts, fonctions, mobiles en vue des activités suivantes et du type de produit) et des liens entre ces actions et les autres, antérieures ou ultérieures. Le rattachement de leurs actions à des normes professionnelles complexes et leur intégration dans le procès de fabrication signalent, après cette toute première expérience, une certaine conscience professionnelle.

3.3 Les professionnels de l'éducation redécouvrent les significations des activités des élèves

Pour ce temps de travail collectif, nous avons convenu, avec les professionnels de l'éducation, d'examiner les effets du dispositif pour les élèves. Les traces des actions, et ce que les interprétations des élèves révèlent de l'activité, sont présentées à l'équipe. Par leur débat à partir de ces éléments, ils investiguent ces effets à partir de ce que les élèves font et disent de leurs activités professionnelles. Pour soutenir cet effort, les intervenants les sollicitent tout d'abord pour qu'ils tentent de dire, de leur point de vue, l'activité de fromager des élèves en se fondant sur le visionnage des vidéos (A). Dans un second temps, ils réagissent aux interprétations que font les élèves des mêmes images (B). Ils sont ainsi invités à comparer ce qu'ils en ont eux-mêmes dit avec un regard extérieur (paradigme rationnel objectif) et ce que les élèves peuvent en dire (paradigme expérientiel subjectif).

Les premières réactions sont toutes empreintes de surprise. Ils sont surpris que Perrine ait détecté et identifié au premier coup d'œil les « à-coups » (enseignante 1) du geste de Martin, qu'aucun n'avait remarqués : « *Nous, on n'a pas du tout vu* » (ens 1) ; « *En toute honnêteté, moi je l'ai pas vu* » (ens 2) ; « *Faut vraiment avoir l'œil* » (Assistant d'éducation 1) ; « *Oui, elle a l'œil professionnel, c'est un à-coup discret* » (AE2). Avec l'indication de Perrine, tous perçoivent le défaut au reVISIONNAGE. Ces réactions expriment une surprise d'un niveau inattendu de maîtrise professionnelle de Perrine à ce moment-là dans le cheminement du dispositif.

Le décalage entre leurs propres capacités à dire l'activité professionnelle des élèves, à partir de traces visibles, et celles d'élèves eux-mêmes ne se limite pas à la détection et la description de ce défaut. Étant passé inaperçu, aucun n'avait mis en rapport ce détail et les critères de la réalisation technique avec l'enjeu de trancher l'ensemble du caillé de façon homogène, ni la récupération possible de ce défaut lors d'une opération ultérieure, le brassage. Ils remarquent : « *Elle sait que par la suite une autre étape peut permettre que...* » (ens 2) ; « *Elle associe le dysfonctionnement et des solutions pour y remédier* » (ens 3) ; « *Elle apprécie la gravité relative du défaut et anticipe les possibilités d'en récupérer les conséquences* » ; « *Elle arrive à identifier, [que] c'est pas trop grave s'il le fait pas trop bien, après il y a une autre étape qui permet de faire mieux* » (ens 1). Outre sa capacité à détecter un défaut discret,

ils identifient ses capacités à évaluer les conséquences, à intégrer cette opération parmi les autres opérations du procès, et à anticiper les possibilités d'en corriger les conséquences.

Dans la suite du travail collectif, ce qui ne s'exprimait, jusque-là, qu'à partir des significations produites par l'élève, se transforme en sentiment éprouvé et partagé entre professionnels de l'éducation : « *Alors moi, je suis vraiment impressionnée* » (ens 1) ; « *Moi aussi, nous aussi, on se le disait* » (AE1 en référence à une discussion en aparté avec AE2) ; « *Il y a une chose qui m'interpelle* » (ens 2) ; « *Là, je suis vraiment surprise, mais dans le bon sens du terme* » (ens 3). Ce déphasage entre le connu et ce qui s'avère désormais possible, entre le vécu et le vivant, est le signe d'un affect (Clot, 2016) s'exprimant ici en sentiments qui en sont le partage social (Rimé, 2005).

Par ce que signe cet affect, nous avançons que les professionnels commencent à percevoir et élaborer collectivement que ce décalage, objet de leur première surprise, pourrait avoir d'autres dimensions et d'autres répercussions pour leurs activités conjointes dans le dispositif. Ils signalent un décalage entre les co-activités qu'ils ont l'habitude de partager avec les élèves et ce que ces derniers réalisent à leur insu au moyen du dispositif qu'ils ont conçu. Autrement dit, ils comparent ce qu'ils découvrent de ce que des élèves peuvent dire de leur expérience de l'activité professionnelle à ce qu'ils ont l'habitude d'en percevoir lors des phases du dispositif au cours desquelles ils accompagnent les élèves dans l'élaboration et la soutenance orale de la fiche-activité.

Ils s'engagent dans une analyse des propos de Perrine. Ils repèrent qu'« *elle est dans l'analyse de l'activité, elle est pas dans la description là, ça va bien au-delà de la description* » (ens 3). Une autre souligne la cohérence et la persistance de son analyse : « *Elle dit, y a l'étape d'après, plusieurs fois elle le dit, l'étape d'après va permettre, oui voilà, le brassage, s'il est bien fait derrière ça rattrape les... plusieurs fois elle le dit* » (ens 1). La constance de l'argumentaire est valorisée. Le niveau de maîtrise professionnelle de la jeune élève se traduirait en capacité à décrire et comprendre l'activité professionnelle, et aussi à en produire une analyse fondée et stratégique. La comparaison avec ce que les élèves produisent lors de la présentation orale est explicite : ce sont des « *propos des jeunes qu'on n'a pas forcément retrouvés [...] dans leur présentation orale* » (ens 3).

À propos des explications de Clément, la tonalité est similaire : « *Tout ce qui est [habituellement] en annexe à la partie descriptive de la fiche-activité, j'ai le sentiment qu'il est en train de le dire là* » (ens 2). « *Ce sont des éléments qui ne sont pas de l'ordre de la description chronologique, [ce sont] tous les paramètres de la comparaison de technologies, l'objectif, le but* » (ens 1). Repérant les connaissances apprises mobilisées, « *C'est du cours, c'est de la théorie* », ils sont attentifs au fait « *qu'il [fasse] consciemment ou pas [...] le lien entre des éléments de théorie et la situation concrète qu'il a vécue, qu'il réexploite ces éléments de connaissance pour apporter un éclairage sur sa situation vécue* » (ens 3). « *D'habitude, lors des présentations orales, on lui demande juste l'étape du décaillage, on ne veut pas savoir jusqu'aux surfaces, les machins... Ça, c'est nous qui creusons en posant des questions, mais là, il te le sort* » (ens 4).

De cette seconde comparaison émergent des critères précis de ce qu'ils découvrent des capacités des élèves : passage de la description à l'analyse, intégration de l'opération dans l'ensemble du procès de fabrication, maîtrise des possibilités de régulation entre les opérations successives du procès de fabrication en anticipant les fonctions des différentes opérations rapportées à des paramètres technologiques et des critères de qualité référés à des normes, mobilisation des connaissances théoriques pour analyser l'expérience vécue.

Leur comparaison révèle également une sorte de rupture entre ces capacités des élèves et les exigences attendues lors de la réalisation de la fiche-activité : paradoxalement, alors que son élaboration et sa soutenance sont considérées comme un exercice difficile pour les élèves, les éducateurs signalent que ce dont les élèves se montrent capables est au-delà de leurs exigences, « *Là, il te le sort* ».

4 | Un dispositif dédié qui sous-estime des potentialités éducatives d'autonomisation ?

Les réceptions et interprétations des professionnels, dont notre analyse constitue un résultat de l'étude de cas, constituent un ensemble complexe d'éléments relatifs aux activités des différents acteurs et de leur agencement effectif dans le dispositif. Nous montrons que la lecture faite par les éducateurs de la capacité des élèves à signifier l'activité professionnelle de fromager, suite à leurs toutes premières découvertes de travail, révèle un décalage entre ce que ces derniers s'avèrent capables d'en dire et ce qu'ils produisent habituellement lors de l'exercice de soutenance inscrit dans le dispositif. Ce décalage concerne leur intelligibilité de l'activité de conduite du procès de fabrication.

Il révèle l'acquisition insoupçonnée d'un pouvoir d'agir des élèves de façon autonome, au-delà de la seule première expérience requise pour élaborer la fiche-activité. Cette mise au jour, pour les éducateurs, de fonctions opérantes du dispositif vécu (Albero, 2010a), corrobore, de fait, l'intention structurante de la conception du dispositif idéal : si le but des éducateurs est de faire constituer, par les élèves, un support expérientiel nécessaire pour établir une fiche-activité, leur mobile dans la conception du dispositif est de leur faire vivre une expérience d'autonomisation en les conduisant, médiatement par le dispositif, à éprouver la possibilité de participer à la définition de règles de son activité (ex : le brassage peut récupérer un défaut de décaillage) par une certaine maîtrise des jeux des règles et normes professionnelles instituées. Ces formes de participation s'expriment comme des possibles dans les décalages entre les exigences des différents milieux.

Notre proposition théorique suggère de regarder les effets éducatifs attendus du dispositif, en termes d'autonomisation, au moyen de combinaisons et confrontations de plusieurs milieux (ici : production fromagère, formalisation des gestes professionnels,

soutenance orale de descriptions et d'analyses de ceux-là), à condition que ces combinaisons et confrontations entre les milieux soient susceptibles d'en susciter la médiation active de la part des élèves. Le décalage entre ce que les élèves se montrent capables de faire et ce que les éducateurs en attendaient, qui surprend favorablement ces derniers, y compris par ce qui leur échappe, semble attester la pertinence de la proposition d'un dispositif composé sciemment de milieux hétérogènes, notamment dans leurs encadrements, afin que les élèves fassent expérience d'autonomie, depuis l'appropriation de la nouvelle activité jusqu'à des possibles prises d'initiative.

À ce titre, leur étonnement signe, dans le cadre de l'enquête sur les enjeux d'autonomisation qu'ils ont suggérée aux intervenants-chercheurs, la réorientation du travail collectif vers des interrogations et réappropriations des propriétés latentes du dispositif. Ce décalage, et ses conséquences, sont donc à considérer comme le produit d'une activité médiatisante des élèves sur le dispositif. Simultanément, les surprises des éducateurs, avec en creux ce que les élèves s'avèrent savoir sur l'activité professionnelle et qu'ils passent sous silence lors de l'oral, interrogent les propriétés actuelles du dispositif à susciter la capacité des élèves à ré-articuler les différents milieux du dispositif.

Une précaution et une limite de cette étude de cas s'impose : l'élaboration de la fiche-activité et la soutenance orale, avec les points de vue réciproques des différents acteurs, ne sont pas ici analysées en tant que telles, ni dans leurs rapports avec la phase de travail du fromager. Elles n'apparaissent, dans l'analyse présentée, que comme contre-point, pour révéler ce que produit la phase de l'activité professionnelle des élèves. Pour approfondir cette interrogation, nous investiguerons ultérieurement la contribution éducative spécifique de l'effort de formalisation de l'activité par les élèves et sa soutenance, au dispositif. Les processus rapportés attestent une prise de conscience des professionnels de l'éducation. Il serait donc nécessaire d'interroger, du point de vue des élèves, les rapports qu'ils établissent entre le travail de fromager et la formalisation de l'activité, les manières dont ils font correspondance, au sens fort du terme – c'est-à-dire la capacité d'agir de façon responsable dans la conduite de l'élaboration des liens – une intelligence entre ces milieux.

Un trait remarquable de notre analyse est l'association ambivalente, pour les éducateurs, entre les dimensions rassurantes, d'une part, de la contribution du dispositif à soutenir l'autonomisation souhaitée, et inquiétantes, d'autre part, du soutien insuffisant du dispositif à la mobilisation autonome, par les élèves, des capacités acquises entre les milieux de celui-ci.

Toutefois, l'analyse proposée contribue à requalifier l'ambivalence éducative fondamentale du processus d'autonomisation. La pluralisation des milieux composant le dispositif (stage, formalisation et épreuve diplômante) dessine la volonté éducative, pour les éducateurs, de se dessaisir d'un encadrement trop direct qui ferait obstacle à l'incitation adressée aux élèves d'explorer par eux-mêmes des marges de manœuvre. Simultanément, cette ambivalence crée une incertitude sur la manière dont le dispo-

sitif permet de faire construire, par les élèves, des façons d'y agir de façon autonome en articulant les différents milieux, de les faire jouer les uns avec et contre les autres, afin que la conception du dispositif convoque les élèves en tant que sujets, médiateurs actifs, dans leur capacité d'initiative.

Conclusion

Notre parti-pris d'analyse cherche à éviter les réductionnismes, qui tendent à ne voir que d'apparentes erreurs, risque fréquent quand on décalque trop rapidement la réalité au moyen des seules grandes valeurs éducatives, pour discuter de modèles éducatifs complexes et processuels dynamiques.

L'analyse de processus éducatifs par les activités agencées dans un dispositif (ici, l'exercice simulé de la fiche-activité) met en relief un échafaudage construit par les éducateurs, moins pour encadrer et guider systématiquement toutes les activités des élèves, que pour susciter des activités susceptibles d'instituer des appropriations qui échappent pour partie aux éducateurs. Dans les méthodes d'enseignement fréquemment mises en œuvre dans des pédagogies dites actives, le contrat didactique s'organise autour d'une réticence volontariste, c'est-à-dire où l'enseignant cherche à faire que l'élève découvre et apprenne par lui-même, en se retenant volontairement de dire ce qu'il sait. L'élève, sans savoir ce qu'il y a à apprendre, sait, lui, que l'enseignant sait et aussi qu'il se retient de le dire. Dans le cas étudié ici, c'est le dispositif qui organise une sorte de réticence médiante. Celle-ci conduit, d'une part, les éducateurs à être tour à tour abstraits de certains milieux du dispositif et d'autre part, à ce que les élèves deviennent alors susceptibles, par les exigences propres à chacun des milieux où ils déploient leurs activités, d'en éprouver, découvrir et connaître ponctuellement ce que les concepteurs du dispositif en attendent. Dans notre cas d'étude, les formateurs, qui accompagnent les élèves dans la phase de formalisation des activités professionnelles dans la fiche-activité, ne participent pas à la phase de production de fromage lors de l'activité professionnelle des élèves. Cette phase est encadrée par les moniteurs de la halle technologique. Cela conduit les élèves à en savoir plus sur leurs pratiques de la production fromagère que ce qu'en laisse transparaître leur travail sur sa formalisation (écrite et orale). La distinction des milieux constitue un opérateur éducatif à l'égard des apprentis, et ce par une sorte de réticence croisée réciproque des milieux entre eux, au sein du dispositif qui les associe.

En se référant à une conception courante de l'enseignement-apprentissage, trop exclusivement circonscrite à la performance cognitivo-gestuelle de la transmission (relativement tant aux connaissances académiques, qu'aux seuls raisonnements mobilisés ou encore qu'aux gestes professionnels, par exemple dans le cas d'étude rapporté, relatifs à la multiplication des surfaces du caillé par l'opération de décaillage comme fonction d'extraction du lactosérum), les propriétés du dispositif que notre analyse met en

exergue conduiraient à considérer les éducateurs comme, d'une certaine manière, en défaut. Ils ne sauraient pas ce que les élèves ont appris.

Dans une perspective éducative de développement de l'autonomisation (Freire, *op. cit.*), l'appropriation par les élèves des activités suscitées, mais dont aucun des éducateurs ne maîtrise l'entièreté de la continuité, constitue, au-delà des seuls apprentissages réalisés et toutefois avec leurs contributions, une sorte de sollicitation d'initiative dans un nouveau milieu au moyen d'une responsabilisation des élèves au regard d'enjeux de l'activité réalisée dans un autre milieu. Ainsi les éducateurs, avec lesquels nous avons enquêté les potentialités du dispositif qu'ils ont conçu et conduit, et dont l'intervention en souligne certaines en instaurant une sorte de court-circuit méthodique, expriment une agréable surprise à découvrir ce que les élèves réalisent et ce à quoi ils aboutissent – à l'insu des instigateurs du dispositif – au moyen de l'appropriation par les élèves (observés) de la sollicitation de la fiche-activité réinvestie dans l'activité professionnelle. La demande adressée aux élèves de réaliser une fiche-activité (en se projetant dans les normes du milieu de l'examen) sollicite, de la part des élèves, un niveau de maîtrise de l'activité professionnelle, et notamment de ses normes de qualité propres au milieu professionnel où l'activité est réalisée, à la fois attendu et en partie méconnu. Toutefois, simultanément, la découverte par les éducateurs de la réalisation effective de cet attendu-méconnu, leur fait prendre conscience, inversement, qu'ensuite la phase de formalisation par l'élaboration de la fiche-activité ne valoriserait pas suffisamment, à leur goût, ce niveau de maîtrise atteint. Les propriétés du dispositif se révèlent, à ce propos, en partie insuffisantes qu'en à sa capacité à soutenir les possibilités d'initiative des élèves dans ce nouveau milieu, au regard des acquis de leur participation à la production fromagère.

D'une certaine manière, la redécouverte de l'épaisseur de l'activité de production fromagère des élèves, non pas seulement au sens des actions réalisées, mais surtout du processus invisible de leur élaboration (cf. définition de l'activité), signe, pour les éducateurs, la productivité du dispositif en termes d'autonomisation s'agissant du transfert (il serait plus précis de parler de subjonction) entre la commande de la fiche-activité et l'activité professionnelle. L'affectation dont se charge cette redécouverte, pour eux, signe simultanément une déception quant aux propriétés du dispositif qui susciteraient, paradoxalement, une sorte de réticence de la part des élèves à exploiter, dans la phase d'élaboration de la fiche-activité, ce que leurs activités de production fromagère leur permettraient.

La caractérisation de ce double mouvement dessine une piste de dépassement, ou au moins de reconsidération, de la contradiction éducative, qui s'exprime parfois en dilemme, de l'indispensable conduite de l'éducateur pour développer l'autonomie des éduqués. La compréhension des fonctions éducatrices du dispositif que suggèrent nos premiers résultats et qui reste à confirmer par une poursuite des investigations des rapports entre les différents milieux successifs du dispositif, précise des pistes de concep-

tion du processus éducatif d'autonomisation, à développer. Les éducateurs délèguent au dispositif une fonction d'agencement des activités dans différents milieux, constituant ainsi une sorte d'hétérogénéité d'hétéronomies ; dès lors, ils conduiraient indirectement la construction, par les élèves, de rapports entre ces différents milieux, au sein desquels ils ont à faire face, par eux-mêmes, dans et par la conduite de leurs propres activités, aux forces sollicitantes (ou obstruantes) des hétéronomies réciproques qui se trament entre ces milieux. En effet, les facteurs favorables ou défavorables à l'autonomisation, que les acteurs font ressortir de l'enquête conjointe et dont nous interprétons les valorisations au moyen des ressources théoriques que nous mobilisons, signalent que les rapports entre des systèmes de normes différentes des milieux qui composent le dispositif, et où se trament à la fois des concordances et des discordances, constituent des espaces potentiels d'inter-activités pouvant susciter ou entraver des expériences de manière d'agir de façon autonome.

L'autonomisation, en laissant de côté l'injonction individuelle déclarative, est alors constituée en conditions nécessaires à la réalisation des activités par la combinaison des différents milieux, organisée dans le dispositif.

La formation professionnelle constitue, de ce point de vue, un terrain riche de (ré) actualisation des questions éducatives en ce qu'elle convoque des activités de travail peu académisées, c'est-à-dire dont la variété tient à leurs inscriptions dans différents milieux, alors qu'elles font l'objet de fortes exigences sociales paradoxalement complexes et de haut niveau, bien que déniées ou travesties en normes comportementales. Ce n'est pas tant la conformité des gestes professionnels des élèves, relativement à des « bonnes pratiques » ou les « *soft skills* » dont ils feraient preuves, qui intéresse les éducateurs en termes d'autonomisation, que les potentialités du dispositif à susciter des expériences de manière d'agir de façon autonome.

Pour argumenter de façon plus robuste cette perspective, nous devons dépasser les limites identifiées. Nous poursuivrons nos investigations sur la caractérisation des variations et modalités d'articulations entre les milieux, en particulier ceux de l'activité professionnelle et ceux de l'élaboration de ses formalisations écrites et orales. Elle nous permettra d'étudier les transferts, confrontations et transactions entre les milieux. Il s'agira de poursuivre l'étude des potentialités des conceptions des dispositifs à porter le développement de l'autonomisation éducative du pouvoir d'agir : comment les élèves confrontent les différents milieux, arrivent – plus ou moins – à les articuler, à relier les activités entre elles et en faire expérience, l'expérience de continuité et rupture de l'expérience (Dewey, 1947) ?

Une autre prospective consistera à analyser les différentes manières d'articuler ces milieux du dispositif par la diversité des élèves, selon les types de difficultés qu'ils rencontrent dans les activités successives, en particulier du point de vue des inégalités socioscolaires. Il s'agira de documenter la distribution socio-éducative des possibilités

et obstacles à faire expérience de pouvoir d'agir de façon autonome et de leurs contributions à réduire ces inégalités.

En accompagnant l'élaboration de ce dispositif par une équipe éducative et sa mise en œuvre, nous pourrions regarder, enfin, cette enquête collaborative comme levier d'une appropriation de la réforme de « l'accompagnement personnalisé », au sens de la rendre propre à l'usage voulu, et l'interroger comme un travail de normes du et dans le travail éducatif, comme un débat dans et par les activités sur les moyens de l'émancipation pour qu'elle en soit une finalité concrète du travail quotidien.

■ Bibliographie

- Agamben G. (2007), *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (M. Rueff, Trad.), Paris, Éd. Payot & Rivages.
- Albero B. (2010a), « Chapitre 4 : De l'idéal au vécu le dispositif confronté à ses pratiques », in Albero B. & Poteaux N., *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*, Paris, Les éditions de la maison des sciences de l'Homme, pp. 67-94.
- Albero B. (2010b), « La formation en tant que dispositif : Du terme au concept », in Charlier B. & Henri F. (Éds.), *La technologie de l'éducation : Recherches, pratiques et perspectives*, Paris, PUF, pp. 47-59.
- Bautier É. & Rochex J.-Y. (1999), *Henri Wallon : L'enfant et ses milieux* Vol. 1-1, Paris, Hachette.
- Bidet A., Borzeix A., Pillon T., Rot G. & Vatin F. (2006), *Sociologie du travail et activité*, Toulouse, Octarès.
- Callu E. & Frechon I. (2009), « De la prise en charge à l'autonomie... Difficiles parcours de jeunesses », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, Revue pluridisciplinaire de recherche, n° 8.
- Canguilhem G. (1947), « Milieu et Normes de l'homme au travail », *Les Cahiers de sociologie*, 3.
- Castel R. (2010), « L'autonomie, aspiration ou condition ? », *La Vie des idées*.
- Castoriadi C. (1975), *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- Cicchelli V. (2001), *La construction de l'autonomie : Parents et jeunes adultes face aux études*, Paris, Presses universitaires de France.
- Clot Y. (2006), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Clot Y. (2016), « Activité, affects : Sources et ressources du rapport social », in Dujarier M.-A., Gaudart C., Gillet A. & Lénéel P., *L'activité en théorie – Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès, pp. 51-80.
- Dewey J. (1947), *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- Dujarier M.-A. (2016), « Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail », in Dujarier M.-A., Gaudart C., Gillet A. & Lénéel P., *L'activité en théorie – Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès, pp. 97-1).
- Foucault M. (1994), « Le jeu de Michel Foucault », in *Dit et écrits : Vol. Tome III*, Paris, Gallimard, pp. 298-329.
- Freire P. (1996), *Pédagogie de l'autonomie* (J.-C. Régnier, Trad.), Toulouse, Érès.
- Friedrich J. (2010), *Lev Vygotski : Médiation, apprentissage et développement – Une lecture philosophique et épistémologique*, Genève, Université de Genève – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Galland O. (2017), *Sociologie de la jeunesse*, Malakoff, Armand Colin.
- Honneth A. (2006), *La société du mépris : Vers une nouvelle théorie critique* (O. É. scientifique Voiron, Rusch P. & Dupeyrix A., Trad.), Paris, La Découverte.
- Joigneaux C. (2014), « L'autonomie à l'école maternelle : Un nouvel idéal pédagogique ? » *Recherche en éducation*, 20, pp. 10-18.
- Lahire B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.
- Lejeune C. (2019), *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*, Louvain-La-Neuve (Belgique), De Boeck Supérieur.
- Léontiev A. N. (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès.
- Leplat J. & Hoc J.-M. (1983), « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), pp. 49-63.
- Les chercheurs ignorants (2015), *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance*, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Linard M. (2002), « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Éducation permanente*, 152, pp. 143-155.
- Linhart D. (2011), « De la domination et de son déni », *Actuel Marx*, n° 49(1), pp. 90-103.
- Lussi Borer V. & Muller A. (2014), « Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement », *Activités*, 11(2), Article 2.
- Maggi B. (2011), « Théorie de l'agir organisationnel », in Maggi B., *Interpréter l'agir : Un défi théorique*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 69-96.

- Malrieu P. (1979), « Personne et personnalisation chez Henri Wallon », *Enfance*, 32(5), pp. 381-391.
- Malrieu P. (1989), « Pour une étude interdisciplinaire des changements sociaux », in *Dynamiques sociales et changements personnels*, Paris, CNRS, pp. 257-273.
- Meignan Y. & Masson C. (2015), « Intervention recherche sur la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé », in *Les recherches-actions collaboratives Une révolution de la connaissance. Les chercheurs ignorants*, Rennes, Presses de l'EHESP, pp. 150-159.
- Meignan Y., Masson C., Guidoni-Stoltz D. & Métral J.-F. (2019), *Accompagner les élèves ? : Appropriation de la réforme, ré-élaboration dans le travail réel*, Rapport de recherche. <https://hal-agrosup-dijon.archives-ouvertes.fr/hal-02326553>
- Oller A.-C. (2014), « Interrogations sur la construction de l'autonomie de l'élève à l'internat », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 189, pp. 33-42.
- Olry P. & Vidal-Gomel C. (2011), « Conception de formation professionnelle continue : Tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie », revue *Activités*, 8(2), pp. 115-149.
- Périer P. (2014), « Autonomie versus autorité : Idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? », *Recherche en éducation*, 20.
- Perrenoud P. (2002), « L'autonomie, une question de compétence ? », *Résonances*, 1, pp. 16-18.
- Ramos E. (2011), « Le processus d'autonomisation des jeunes », *Cahiers de l'action*, n° 31(1), pp. 11-20.
- Rimé B. (2005), *Le partage social des émotions*, Paris, PUF.
- Saccomanno B. (2017), « De l'autonomie en formation : Enjeux et réalités chez les stagiaires de l'AFPA », *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 139, pp. 51-70.
- Schwartz Y. (2020), « Activité(s) et usages de soi : Quel(s) 'milieu(x)' pour l'humain ? », *Les Etudes philosophiques*, n° 201(1), pp. 93-123.
- Schwartz Y. & Durrive L. (2009), *L'activité en dialogue. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès.
- Terssac G. de. (1992), *Autonomie dans le travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Terssac G. de. (2011), « *Théorie du travail d'organisation* », in *interpréter l'agir : Un défi théorique*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 97-123.
- Vergnies J.-F. (2017), « Edito : Soyez autonomes ! Condition requise pour les parcours professionnels ? », *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 139, pp. 1-2.

- Vitiello A. (2015), « L'éducation, condition et limite de l'autonomie », in Cervera-Marzal M. & Fabri É., *Autonomie ou barbarie : La démocratie radicale de Cornelius Castoriadis et ses défis contemporains*, Neuvy-en-Champagne (Sarthe), France, Éditions Le passager clandestin.
- Vygotski L. S. (2003), *Conscience, inconscient, émotions* (Sève F. & Fernandez G., Trad.), Paris, La Dispute.
- Vygotski L. S. (2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, première publication 1930 (F. Sève, Trad.), Paris, La Dispute.
- Wallon H. (1954), « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant », *Enfance*, 12(3), pp. 287-296.
- Zask J. (2004), « L'enquête sociale comme inter-objectivation », in Karsenti B. & Quéré L. (Éds.), *La croyance et l'enquête : Aux sources du pragmatisme*, Vol. 15, Paris, EHESS.
- Zimmermann, B. (2017), « Postface. Entre valorisation de soi et mise à l'épreuve de soi : Les dynamiques paradoxales de l'autonomie », *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 139, pp. 91-104.