

**Evaluation et perspectives pour le Groupement d'intérêt
scientifique - « CAPEF »
Centre d'Analyse des Processus en Education et Formation**

- Actions de valorisation scientifique : aperçu quantitatif (2015-2017)	p. 1
- Les axes structurels initiaux et leur production scientifique propre	p. 3
- Les projets réalisés dans le cadre des axes structurels et leurs publications ciblées	p. 12
- Interdisciplinarité et transversalité	p. 19
- Les réussites du GIS	p. 20
- Les objectifs qui ont été atteints par le GIS	p. 22
- Les limites de la structuration des quatre axes initiaux	p. 23
- Les limites des modalités de fonctionnement du GIS	p. 23
- Synthèse	p. 24
- Composition du GIS et constats	p. 25
- Perspectives d'évolution du GIS CAPEF	p. 28
- Pour une vision systémique de l'application des politiques éducatives et une analyse transversale des expériences vécues par les groupes sociaux qui vivent et travaillent à l'école : pistes pour des projets structurels à venir	p. 30
- Amélioration de la visibilité du GIS CAPEF	p. 38

Evaluation et perspectives pour le Groupement d'intérêt scientifique - « CAPEF » : Centre d'Analyse des Processus en Education et Formation.

Le Groupement d'Intérêt Scientifique CAPEF a été créé afin de « *maintenir l'excellence de la recherche scientifique en Education, Formation et Enseignement et de devenir une structure de référence afin de constituer un pôle de recherche fort et favorisant les projets pluridisciplinaires et inter-laboratoires sur les questions transversales ainsi que de fournir un adossement à la formation des enseignants* » (texte fondateur).

Les études menées au sein du GIS depuis 2014 ont donné lieu à des publications dans des revues reconnues au plan scientifique par l'HCERES, à des communications orales dans des colloques nationaux et internationaux et à l'organisation d'événements à caractère scientifique au sein de l'académie de Nice favorisant l'approche pluridisciplinaire et internationale de thématiques éducatives et scolaires.

Actions de valorisation scientifique : aperçu quantitatif (2015-2017)

- 14 communications scientifiques et/ou organisation de conférences ou journées d'études en 2016 ;
- 11 communications scientifiques et/ou organisation de conférences ou de journées d'études en 2017 ;
- 26 publications scientifiques entre 2015-2017 ;

Evènements d'intérêt majeur (2013-2017) :

- Conférence internationale : *Prévention du décrochage scolaire et formation professionnelle* – juin 2013 – Draguignan Centre ESPE.
- Pr. Anna Costanza Baldry (Université de Naples/University of Cambridge) : *Le harcèlement en milieu scolaire : concepts et état de la recherche* – mars 2015 – Séminaire tri-national.
- Pr. Maddalena Colombo (Université de Milan): *Les inégalités de réussite en éducation : analyses, indicateurs et politiques publiques en Italie* – juin 2016.
- Conférence internationale : *Les jeunes et l'incitation à la haine sur Internet: victimes, témoins, agresseurs. Comparaisons internationales* – janvier 2017 (avec le soutien du CNRS). Allocutions de Mr. le Recteur de l'Académie de Nice Emmanuel Ethis et de Mme la Présidente de l'UNS Frédérique Vidal.
- Jean-Luc Primon (MCF UNS/UCA – Chercheur INED) : *Accès aux diplômes et expériences des descendants d'immigrés dans le système scolaire français d'après l'enquête Trajectoire et Origines (TeO)* – mars 2017.

Plusieurs projets à caractères pluridisciplinaires et inter laboratoires ont été menées au sein des axes structurels d'origine dont nous rappelons ici les intitulés :

- Axe 1 « Culture scientifique et éducation » ;
- Axe 2 « *Le bien-être en milieu scolaire et universitaire* » sous la responsabilité de Catherine Blaya ;
- Axe 3 « *Discriminations : Genre et Handicap* » sous la responsabilité successive de Natacha Ordioni et d'Alessandro Bergamaschi ;
- Axe 4 « *Evolution des métiers, du travail et des professionnalités en enseignement et formation* » sous la responsabilité de Solange Ciavaldini Cartaut.

Certains de ces projets ont abouti à des rapports de recherche permettant la diffusion des résultats d'études parfois longitudinales et cela auprès de partenaires institutionnels ou de commanditaires (Rectorat, établissements scolaires, associations). Ces rapports avaient comme finalité l'évaluation des politiques publiques d'éducation mais aussi, le cas échéant, la formation des enseignants impliqués dans ces projets (tel que par exemple, NEuroscol-Erasmus + ; PASIE mieux comprendre pour mieux accompagner).

En dehors de ces projets présentés en détail dans une partie spécifique de ce document et des responsables des axes porteurs de ces projets, le CAPEF a soutenu financièrement chaque année une partie des frais associés aux démarches à caractère scientifique inscrites hors des laboratoires de rattachement des enseignants chercheurs de l'ESPE, des doctorants ou des formateurs engagés dans un doctorat (bilan du COSP ESPE de septembre 2016). A titre d'exemple :

- Rencontres ESPE centre de la Seyne-sur-mer (janvier 2016) "Education aux valeurs et valeurs dans l'éducation", Christine FALLER (docteur) ;
- Congrès AREF 2016 Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, communication orale, Christine FALLER (docteur) ;
- 13ème Colloque international sur l'enseignement des mathématiques ICME – Hambourg, communications orales de Claire Winder (MCF) et de Nadia DOUEK (MCF) ;
- Déplacement professionnel à la Journée d'étude « Ethnographie du proche : perspectives réflexives et enjeux de terrain » à Liège (2016, mai), Godefroy Lansade (doctorant) ;

Les axes structurels initiaux et leur production scientifique propre

- **L'axe 1 « Culture scientifique et éducation » sous la responsabilité de Christian Bracco et d'Eric Picholle (texte fondateur)**

La culture scientifique en éducation dépasse largement le cadre des enseignements dans les disciplines et relève d'un apprentissage à l'épistémologie et la philosophie des sciences pertinent pour toute approche scientifique. Il s'agit de s'intéresser par exemple à la question de la modélisation et de l'apprentissage des sciences chez les jeunes enfants, ou encore des critères de scientificité pour l'aspect scolaire. Dans l'adoption de toute démarche scientifique se pose la question de la relativité ou encore celle du rapport à l'autorité et le refus de l'argument d'autorité qui sont des thématiques développées par les collègues des sciences du vivant ou des sciences dites dures. Le groupe de chercheurs plus intéressé par cet axe propose aussi de développer une approche historique des contenus scientifiques. Un projet sur la science-fiction abordant l'enseignement et la science-fiction (disciplinaire) et la science-fiction comme outil (science-fiction en philosophie par exemple) est actuellement en cours.

Elaboration d'outils pédagogiques, dissémination de la recherche scientifique et animations en milieu scolaire

La participation à des ateliers, des montages d'expositions et la mise en application de recherches sur le terrain est une des orientations proposées. Il s'agit de développer des activités qui participent de la vie scientifique mais qui ne sont pas forcément incluses dans la vie d'un laboratoire et dont l'apport en termes de pédagogie est considérable. Ainsi, l'axe thématique « culture scientifique » propose d'intervenir sur le terrain pédagogique sur plusieurs sujets, autour de la culture scientifique, de l'histoire des sciences, d'une didactique des sciences pour un public de formation initiale et continue des enseignants du premier et second degré ; en particulier à travers les Unités d'Enseignement d'initiation recherche dans les masters enseignement. Il y a une volonté affichée que cette recherche ne soit pas déconnectée de la pratique pédagogique et puisse conduire à des propositions d'activité en classe. Quelques propositions faites par le groupe : - approche « culture scientifique » : sensibiliser les futurs enseignants à des problématiques de recherches récentes, qui ont des implications, soit pour la société dans son ensemble, soit dans un domaine de connaissances particulier - élaboration de manipulations pour l'enseignement à partir d'expériences de laboratoire, à un niveau licence ou pour les élèves du second degré. - développement de matériel pédagogique relié avec des sujets de recherche menés à l'OCA (Observatoire de la Côte d'Azur) pour être utilisé 1) lors des visites scolaires des élèves à l'OCA ; 2) dans le projet EduCosmos - approche historique de la discipline (introduction de concepts, etc.), soit par une approche directe, soit par le biais de la reformulation moderne de problématiques ou d'expériences historiques (utilisant les connaissances actuelles des étudiants et les moyens techniques actuels- approche didactique : démarche d'investigation, rôle de la modélisation en sciences - enquêtes de terrain - vulgarisation, médiation, réflexion sur l'éthique - visite de laboratoires, organisation de colloques - le groupe envisage de travailler en lien direct avec les établissements, sur l'exemple de l'opération "Miroirs au Collège" (initialement inscrite dans le cadre de l'expérimentation menée par le Conseil Général autour des tablettes numériques au collège) ou encore de jardin des sciences ; réalisation de livres interactifs - cours sur des sujets de recherche de pointe de la région et sur des techniques récentes - autres formes d'action spécifiques envers les établissements (lycée, collège, primaire) sur la base de conférences et d'ateliers pratiques. ☒☒

- **L'axe 2 « *Le bien-être en milieu scolaire et universitaire* » sous la responsabilité de Catherine Blaya (texte fondateur)**

Le bien-être des élèves a fait l'objet de diverses études à l'étranger et est l'une des priorités du Ministère de l'Éducation nationale. Il est présumé que celui-ci a un impact sur la réussite des élèves ou des étudiants (Beckett, 2000). Les inégalités de réussite, l'échec scolaire, les problèmes d'inclusion scolaire renvoient au bien-être à l'école. Les recherches sur le décrochage indiquent que les facteurs scolaires, dont le climat d'établissement, les problèmes de violence en milieu scolaire, contribuent à augmenter le décrochage scolaire chez les collégiens (Blaya & Fortin, 2011) et le bien-être (Debarbieux, 2008 ; Rickwood et al., 2002). Les jeunes à risque de décrochage ont un facteur commun qui est un état dépressif (Marcotte et al., 2006). D'autres recherches, attribuent la baisse de motivation de certains élèves à deux facteurs principaux : la puberté et l'environnement scolaire (Ryan et Patrick, 2001 ; De Fraine et al., 2005 ; Vasalampi et al., 2009). Rees et ses collègues (2010), montrent que si un certain nombre de facteurs (âge, genre, ethnicité, structure familiale et pauvreté) expliquent les différences de bien-être selon les jeunes, ces facteurs ne représentent que 7% de la variance. En effet, l'âge est celui qui a le plus de poids, le mal-être augmentant avec les années. Il est donc raisonnable de penser que le bien-être dépend aussi du stade développemental des individus. Les deux facteurs du bien-être qui sont le plus affectés par la variable « âge » sont l'école et l'apparence physique. Toutefois, la structure familiale et le genre ont aussi une influence. Le fait d'avoir vécu des changements familiaux (vivre avec un seul parent, divorce, décès) et le fait d'être une fille augmentent les probabilités d'un bien-être de moindre qualité. Si en France, un grand nombre de jeunes sont satisfaits de leur vie, il n'en reste pas moins qu'une partie d'entre eux vit des difficultés qui sont des freins à leur bien-être et à leur réussite scolaire (Godeau et al., 2012 ; Blaya, 2010). Duru-Bellat (2002) montre qu'en termes d'impact de l'établissement ou de la classe sur la réussite scolaire, si l'effet est faible sur une année, c'est le cumul des mêmes caractéristiques adverses sur plusieurs années qui a du poids. Les recherches de Grisay (1993 ; 1997) et Meuret (1997 ; 2000) sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires concluent sur une plus grande équité des établissements attentifs au bien-être des élèves.

1. Bien-être et climat scolaire

Les recherches liées au « climat scolaire » sont anciennes (Perry, 1908 ; Dewey, 1927) et celui-ci est l'objet d'études systématiques depuis les années cinquante avec une forte accélération ces dernières années, dans de nombreux pays (Cohen et alii, 2009 ; Benbenisty et Astor, 2005 ; Debarbieux, 1996 ; Janosz et alii 1998 ; Ortega et Del Rey, 2004) y compris au niveau de l'OCDE (OCDE, 2009).

Pour le School Climate Center « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école et sur la sociologie compréhensive du sens que les individus donnent à leur vécu. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école ». L'OCDE de son côté, suggère fortement dans ses études (OCDE, 2008) que la qualité du bâti scolaire influence fortement ce climat scolaire (Musset, 2012). Ceci fait d'ailleurs également accord pour Cohen et ses collègues pour qui le climat scolaire est composé de la qualité des relations entre les membres de la communauté éducative ; la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ; le style de direction des établissements scolaires ; la sécurité (physique et émotionnelle) ; l'environnement physique ; le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Le climat scolaire est donc objet multifactoriel et doit être

considéré comme le résultat d'un processus complexe. Les conséquences sur la réussite et la motivation des élèves ont été démontrées (Cohen, 2006 ; Eccles et al., 1993 ; Goodenow et Grady, 1997 ; Ortega et alii, 2011) et un bon climat scolaire est susceptible d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique sur la réussite des élèves (Astor & Benbenishty, 2005). Dans toutes ses études, l'OCDE rappelle que de la qualité du climat scolaire dépendent pour beaucoup les résultats scolaires, et qu'il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves (voir par exemple OCDE, Pisa, 2009, Livre IV, chapitre IV).

2. Climat scolaire et violence à l'école

Le lien climat scolaire et violence à l'école est très documenté et la communauté scientifique internationale tend à associer enquêtes de victimation et enquêtes de climat scolaire (Payne et alii, 2006). La recherche montre qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être et qu'il joue un rôle essentiel dans la prévention et la réduction de la violence et du harcèlement (Blaya, 2006 ; Debarbieux, 2010 ; De Pedro, 2012). Par contre, un climat scolaire négatif, augmente les conduites à risque des élèves et réduit le sentiment d'appartenance à la communauté éducative tant au niveau des élèves que des adultes. Or, l'on sait que l'un des meilleurs facteurs de protection contre la violence à l'école est le sentiment d'appartenance chez l'ensemble de la communauté éducative (Gottfredson, 2001 ; Blaya, 2006). Les établissements scolaires dont le climat scolaire est positif, les élèves rapportent moins de violence et de harcèlement et ont plus facilement tendance à demander de l'aide aux adultes lorsque surgissent les problèmes. Le climat d'établissement explique 44% de la décision des élèves à demander de l'aide (Blaya, 2013).

3. Le décrochage professionnel

Au niveau des enseignants, le problème du « décrochage professionnel » est un problème considéré très sérieusement dans plusieurs pays, dont le Québec (Royer, 2005) et les USA. Un climat scolaire positif constitue un appui pour la stabilité de l'équipe éducative ; l'un des problèmes majeurs aux Etats-Unis est l'instabilité des équipes enseignantes, voire leur démission (entre 40 et 60% dans les 5 premières années, Boyd, Lankford, Grossman, Loeb, Wyckoff, 2006). Celle-ci s'expliquerait, indépendamment des facteurs personnels et financiers, par le manque de soutien administratif, l'impression de n'avoir aucune influence sur l'école, et par les problèmes de discipline (Ingersoll, 2001). La comparaison internationale (Blaya 2001) montre aussi les différences importantes de degré de satisfaction au travail suivant l'existence ou non d'une véritable « communauté éducative ». Au Québec, Jeffrey et Sun (2006), montrent les effets du soutien ressenti par les enseignants néo-titulaires sur la qualité de leur moral et de leur engagement dans l'exercice de leur profession et la vie de la communauté éducative, ce qui influe directement sur la qualité de leur enseignement.

Au vu de la littérature scientifique et des recherches existantes nous nous posons les questions suivantes : Quel est le niveau de bien-être des élèves et des étudiants en France ? Quels sont les facteurs et les caractéristiques des établissements qui participent à une qualité de vie au travail limitant les risques psychosociaux dans le milieu scolaire ? En quoi le projet d'établissement, le climat scolaire, le bien-être des personnels, les méthodes pédagogiques, les conditions de transmission des savoirs influent-elles sur la persévérance et la réussite des élèves ? Comment les enseignants font-ils face aux nouvelles compétences et missions qui leur incombent ? Quelle est l'influence de leur formation et de leur socialisation professionnelle ? La formation initiale et la formation continue leur permettent-elles de

développer une estime de soi professionnelle suffisante et un sentiment de compétence révélateurs d'un pouvoir agir porteur de santé face aux nouvelles attentes institutionnelles et sociales dévolues à l'Ecole ?

Si les premières questions s'intéressent à un effet global, il s'agit aussi de comparer les résultats entre les élèves/étudiants mais aussi entre les établissements afin de mesurer un effet établissement ainsi qu'un effet socio-économique éventuel sur le risque de décrochage scolaire/universitaire et la réussite scolaire. De plus, il sera pertinent de s'intéresser aux effets des partenariats école/famille ; école ou université et acteurs en charge de l'éducation durant les temps scolaire et périscolaire (collectivités territoriales, associations, accompagnement périscolaire).

➤ **Séminaires et communications orales hors projets structurels au sein de cet axe**

- **Journée de formation sur le décrochage scolaire pour l'académie de Corse. Semaine de la persévérance scolaire.** Rectorat de l'académie de Corse. Communications orales de Catherine Blaya *Persévérance scolaire : éléments pour une stratégie*, atelier « Persévérance, une stratégie en lycée professionnel », février 2017.
- **Séminaire INSHEA (16 mai 2017).** *Elèves perturbateurs, élèves chahuteurs : ce qui se dévoile derrière ces comportements* – Paris. Communication orale de Catherine Blaya

➡ **Restructuration potentielle de l'axe 2 avec ajout d'une nouvelle thématique de projet : Ecole bienveillante et intégrative pour tous au regard des dynamiques constatées entre 2015 et 2017.**

L'actualité de la réforme de l'école inclusive et de l'éducation prioritaire nourrit de nombreux questionnements chez les professionnels et les attentes sont nombreuses vis-à-vis de la recherche en éducation pour accompagner les processus de changement des pratiques engagés depuis 2015. Tant au niveau de la formation continue des enseignants (nouvelle certification) qu'au niveau de la formation professionnelle initiale, les questions du handicap et des nouvelles modalités de travail collectif ou collaboratif entre différents intervenants au sein de l'école appellent à des projets d'intervention ou de recherche collaborative en établissement scolaire. Ce sont les travaux de doctorat de Mr Godefroy Lansade qui ont été le plus soutenus dans cette perspective au sein du département de philosophie et de sciences de l'éducation de l'ESPE. Une journée d'études réalisée en juin 2017 au centre ESPE de Draguignan ainsi qu'une communication orale au sein du symposium « les alliances entre professionnels » dans le colloque international du LASALE à Bruxelles (octobre, 2017) ont permis d'évaluer l'intérêt d'englober ces questions dans une restructuration d'axe. En outre, la question du handicap ne serait plus traitée dans l'axe 3 sous l'angle des discriminations comme cela était initialement envisagée en 2014 compte tenu des réformes appliquées depuis 2015.

- **Journée d'étude « Education inclusive : du concept au terrain »** mercredi 7 juin 2017 – ESPE centre de Draguignan

- Ciavaldini-Cartaut S. (2017, octobre). *Processus d'alliance et collectif pluricatégoriel au service de la construction d'environnements capacitants de travail et d'apprentissage*. Colloque international du LASALE, symposium « les alliances entre professionnels », Bruxelles.
- Lansade, G. (à paraître) « *De l'enseignant à l'ethnographe : retour réflexif sur une relation de familiarité double au terrain d'enquête* ». Emulations, Presses Universitaires de Louvain
- Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en Education* 23, 95-104.

- **L'axe 3 « Discriminations : Genre et Handicap » sous la responsabilité de Natacha Ordioni (texte fondateur)**

La notion de discrimination : « Inégalité de traitement d'une personne ou d'un groupe en raison d'une dimension prohibée par la loi, la discrimination incarne en premier lieu un aspect juridique : l'article 225-1 du code pénal inventorie 18 critères - dont l'âge, le sexe, l'appartenance ethnique, l'apparence physique ou le handicap – qui peuvent aussi être combinés et cumulés ».

Au-delà de son cadre légal et réglementaire, qui ouvre vers la contestation et la réparation, le concept de discrimination, d'apparition tardive en France (Fassin, 2002), s'est heurté aux résistances spécifiques de l'institution scolaire, structurée par le principe formel de « l'égalité de traitement » entre tous les élèves. Pourtant, une partie des apprentissages n'est pas explicitement programmée par les instructions officielles : c'est le cas du *curriculum caché* (Perrenoud, 1984), dont le dévoilement révèle l'écart existant entre les valeurs affichées de l'école et son fonctionnement réel.

L'exigence croissante de transparence met en lumière la dimension politique du concept de discrimination, garant des principes et valeurs éthiques à la base du fonctionnement de la société. Aussi le coût social des discriminations relève de différents champs : d'une part, il mobilise la question éthique – quand il conduit notamment à la perte de confiance dans l'institution scolaire et les politiques publiques. D'autre part, notamment au plan individuel, les victimes de discriminations sont confrontées à des situations de souffrance qui réduisent l'estime de soi et génèrent résignation, révolte, violence qui se retourne contre soi-même ou contre autrui.

C'est pourquoi la question des discriminations à l'école constitue à l'heure actuelle une préoccupation prioritaire des acteurs du monde éducatif et de la recherche : un récent rapport ministériel a révélé que les discriminations tendaient à se banaliser au sein de l'institution scolaire et contribuaient ainsi à alimenter un sentiment de détérioration du bien-être et du vivre ensemble (EN, septembre 2010). Trois catégories de critères seraient particulièrement concernées : le genre (sexisme, homophobie), l'appartenance ethnique, et certains caractères physiques, en particulier au niveau du handicap.

Dans cette perspective, nous proposons d'aborder les problématiques de la discrimination, notamment en ce qui concerne les rapports de genre et la question du handicap.

1. Indicateurs et mesures des discriminations

La notion de discrimination est un outil méthodologique qui permet de mesurer les inégalités de traitement entre différents individus. Toutefois cette mesure est délicate, car certains processus sont masqués par leurs auteurs et par les victimes elles-mêmes, tandis que la mise en altérité d'autrui est toujours inscrite dans un champ conflictuel traversé par des luttes et des enjeux. Comment repérer les différentes discriminations ? Une classification distingue les discriminations de nature « systémique », qui s'apparentent à des processus invisibles d'assignation, et s'appuient à leur tour sur des discriminations plus « apparentes », de nature « directe » ou « indirecte ».

Un autre cadre d'analyse, s'inspirant notamment des études sur l'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, 1973), permet de repérer trois processus de mise en altérité d'autrui : la discrimination « par assimilation » - qui conduit notamment à ignorer la spécificité d'autrui et de ses besoins propres – la discrimination associée au « rejet » verbal ou physique, et la discrimination symbolique qui résulte de la construction d'une représentation dégradée ou biaisée d'un groupe dans les catégories de pensée et d'analyse d'une société (Ordioni, 2011).

De par ses multiples facettes, la construction d'un cadre de mesure des différentes formes de discrimination à l'école nécessite impérativement de mobiliser un éclairage pluridisciplinaire : histoire, sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, droit, économie, biologie.

2- Analyse du processus de discrimination : L'exemple des rapports de genre

Le genre doit être pensé comme une norme qui structure les interactions et les attentes, et qui véhicule le principe d'une hiérarchie entre les sexes.

En termes de décrochage, les garçons sont plus susceptibles de décrocher que les filles (Royer, 2010 ; Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2005) et les filles sont plus sensibles à des facteurs tels que leur apparence physique, leur avenir, les relations intra-familiales mais sont en général plus satisfaites quant à leur relation à l'école (Rees, 2012). Toutefois les effets des stéréotypes sexués restent forts tant au niveau de l'enseignement primaire et secondaire qu'à celui de l'enseignement supérieur que ce soit au niveau des étudiants ou des enseignants chercheurs, les discriminations implicites tendent à naturaliser les différences de répartition dans les carrières. De quelle façon le système scolaire facilite-t-il l'insertion professionnelle ou au contraire participe-t-il de la fabrication des inégalités de genre sur le marché du travail ?

Connell (1995) interprète l'école comme une institution centrale de construction de la masculinité. Parce que le modèle de socialisation familiale et médiatique y est importé par de nombreux élèves, mais aussi parce que le genre constitue une partie intégrante des arrangements institutionnels du fonctionnement scolaire et est inscrit dans les corps, les vêtements, les codes de langage, les enseignements et les formes de savoir. C'est ainsi qu'en dépit des avancées s'étant déroulées en matière de mixité scolaire, demeure l'idée que la masculinité se construit par opposition à la féminité, que les deux sexes sont « opposés » et « contraires ». Dans un contexte où les comportements déviants se voient transformés en éléments centraux de construction de la masculinité, le processus de désignation et l'asymétrie genrée des punitions scolaires et disciplinaires ne conduisent-ils pas *in fine* à renforcer l'ordre de genre (Ayrat, 2011) ?

De nombreux travaux mettent l'accent sur l'importance croissante à l'école des caractéristiques physiques et de l'apparence, le sport constituant notamment la voie royale pour gagner du statut, tandis qu'à l'inverse, les performances intellectuelles sont dévalorisées,

en particulier parmi les garçons (Klein, 2012). Élément central du conditionnement social et culturel, le corps qui entre en jeu dans le sport renvoie à des structures mentales incorporées dès le plus jeune âge. Or les discriminations à l'égard du sport féminin demeurent encore notables, notamment à l'école – de la faiblesse de l'offre sportive proposée aux filles aux obstacles rencontrés par celles qui tentent d'investir des sports « masculins » (Ordioni, 2002, 2006). Ces discriminations contribuent-elles à expliquer le taux élevé d'abandon sportif qui caractérise les filles à l'adolescence – 26% contre 15% parmi les garçons (STAT-info, 2002) ?

En outre, quel que soit son sexe, l'enseignant interagit davantage avec les garçons qu'avec les filles. Ceci traduit le rôle déterminant des préjugés et des stéréotypes dans la reconduction des discriminations, qui serait amplifié en situation de mixité scolaire, en particulier dans les matières symboliquement genrées, comme l'EPS. Les taux d'intervention des enseignants y varient fortement selon le sexe : huit comportements inappropriés des garçons sur 10 entraînent une intervention contre seulement 5 sur 10 parmi les filles (Bonniot-Paquin et al., 2009). Quelles pistes permettraient d'évoluer vers plus d'égalité de traitement entre les élèves ?

➤ **Séminaires et Communications orales hors projets structurels au sein de cet axe**

- *Online racist, xenophobic, and religious grounded hate speech and the experiences of the young people. Children and the Youth on the Net conference.* Université du Luxembourg. Luxembourg. Communication orale de Catherine Blaya, 28 avril 2017
- Les séminaires de la mission UNS/UCA : “ Lutte contre les discriminations et le racisme », 24 mars 2017. Chercheur invité du CAPEF Jean-Luc Primon “*Accès aux diplômés et expérience des descendants d'immigrés dans le système scolaire français d'après l'enquête Trajectoires et Origines (TeO).*”

➡ **Restructuration potentielle de l'axe 3 avec ajout d'une nouvelle thématique de projet : Pluralisme, altérité et discrimination dans le milieu scolaire et éducatif au regard de problématiques émergentes et des activités soutenues entre 2014 et 2017.**

Depuis 2015 la réforme de l'école inclusive invite à ne plus aborder la question du handicap en milieu scolaire sous l'angle des discriminations mais du point de vue d'une restructuration du travail des enseignants, des personnels intervenants auprès des élèves. C'est la raison pour laquelle cette thématique basculerait dans l'axe 2. Depuis l'avènement des attentats de 2015 en lien avec la problématique de la radicalisation des jeunes, plus que jamais la question de la laïcité suscite un vif intérêt auprès des professionnels de terrain et de la communauté scientifique. Deux conférences ont permis au CAPEF d'en faire le constat :

Conférences avec intervenants invités

- **Conférence “ Discussion autour de la laïcité ”** (23 mars 2017, organisée par Rania Hanafi) intervenants invités Valentine ZUBER “Droits de l'homme et laïcité. Les défis du pluralisme dans les sociétés modernes” et Gérald CHAIX “ L’enseignement du fait religieux et l’apprentissage du vivre ensemble : quels défis pour une école républicaine, laïque et démocratique ? ”. Université de Nice Sophia Antipolis, MSHS salle plate.

 - **Conférence « citoyenneté et laïcité »**, (25 mars 2016, organisée par Rania Hanafi).
intervenants _____ invités
Jean Baubérot (historien) et d’**André Tosel** (philosophe). Université de Nice Sophia Antipolis, MSHS.
-
- **L’axe 4 « Evolution des métiers, du travail et des professionnalités en enseignement et formation » sous la responsabilité de Solange Ciavaldini-Cartaut (texte fondateur).**

Les projets de recherche de cet axe s’inscrivent dans le contexte de la loi de refondation de l’Ecole et de la nouvelle réforme de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants. Ils questionnent l’évolution du travail et la professionnalisation (nouvelles prescriptions et missions, référentiels de compétences) d’acteurs ayant une pluralité de statuts (enseignants, chercheurs et formateurs dans le supérieur, formateurs de terrain et académiques, emploi avenir enseignant, chefs d’établissement, etc.) et dont l’efficacité collective et le développement professionnel seront appréciés au regard de nouveaux dispositifs d’action et d’évaluation répondant aux injonctions nationales et européennes (démarche partenariale et collaborative, innovation pédagogique, recherche de qualité) pour le renforcement de la réussite éducative (dans l’enseignement primaire, secondaire et supérieur).

Comment décrire ces nouvelles dynamiques de professionnalisation à l’œuvre en situation de formation initiale et/ou de travail ? Quelles en sont les ressources (individuelles, collectives, arbitrages du travail réel) et les conditions pour un gain de performance (efficacité, qualité) ? Quels rapports peuvent-être identifiés entre l’évolution des métiers et du travail et les trajectoires professionnelles des formateurs et des formés (entrée, maintien dans le métier, décrochage ou usure professionnelle, réorientation) ? Quels rapports peuvent être éventuellement identifiés entre l’évolution des professionnalités et le processus d’*accountability* et de déprofessionnalisation institutionnelle ?

Les projets inclus dans cet axe se caractérisent par des boucles itératives entre différentes phases structurelles : l’évaluation, la mise en œuvre et la conception de dispositifs de formation et la recherche en éducation et formation portant sur l’activité des formés, celle des formateurs et les ingénieries mises en œuvre à des fins d’innovation.

Parmi ces projets, en 2013-2014 un recueil de données a été réalisé en Master MEEF-EPS en lien avec l’usage multimodal du numérique en situation de supervision de stage, cette phase structurelle était celle d’une recherche technologique à caractère innovant dans le domaine de la vidéoformation. En septembre 2014 la réforme des ESPE contribuait à mettre en place le tutorat mixte en année de professionnalisation en alternance. Dans ce contexte, la

phase de vulgarisation des résultats produits initialement a permis d'opérer un nouveau recueil centré sur les pratiques des formateurs utilisant une tablette numérique en situation de visite de stage en EPS. Plusieurs communications à visée de vulgarisation ont été menées dans le courant de l'année. En 2014-2015, l'ensemble des données recueillies a donné lieu à des productions scientifiques, communications et articles publiés, à un niveau national et international ainsi que dans des revues indexées en SHS et en Psychologie. Cette production scientifique s'est également inscrite dans le cadre de collaborations avec d'autres chercheurs de l'UNS et d'autres Universités en France et à l'étranger (Faculté d'éducation de Sherbrooke).

En 2015-2016, un nouveau projet « P.A.S.I.E mieux comprendre pour mieux accompagner » était en lien avec la conception d'une ingénierie d'accompagnement d'enseignants entrants dans le métier et confrontés à d'importantes difficultés professionnelles dans leur travail en Lycée professionnel. Le Master MEEF – Lettres Histoire a été concerné par ce projet impliquant trois établissements scolaires de l'académie de Nice et plusieurs formateurs inscrits dans le DU « Formateur d'enseignants » de la 4e mention MEEF « Pratiques et ingénierie de la formation ». Ce projet a permis à l'axe 4 de s'ouvrir aux pratiques en établissement scolaire et d'y intégrer des enseignants du 2nd degré, formateurs académiques et étudiants fonctionnaires stagiaires d'une autre discipline que l'EPS.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). Conception en didactique professionnelle d'une formation des tuteurs à l'activité d'observation des pratiques en éducation physique et sportive. *Recherche en Éducation*, 28, 26-38

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). *Repenser la réflexivité dans les entretiens de conseil pédagogique en formation d'enseignants*. In Bashlev, C., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. & Vinatier, I. (Dir.) Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ? (pp.221-248). Collection Action et Savoir. Paris : L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher training and creating learning/development opportunities for preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 496-511

Schuft, L. & Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Genre et représentations de l'autorité chez les enseignantes débutantes exerçant en lycée professionnel. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 45(3). Accessible en libre accès le 15 Septembre 2019. URL : <http://osp.revues.org/5048> ; DOI : 10.4000/osp.5048

Ciavaldini-Cartaut, S. & Sestillange, G. (2017). Transmission des gestes professionnels et engagement des apprenants. *Education permanente*, Hors-série AFPA, 186-194.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). « L'activité de tutorat conjointe et médiatisée: comment former dans la Zone Proximale de Développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir ? ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1).

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016) Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*, N° thématique 206 « le tutorat aujourd'hui », 61-74

Les projets réalisés dans le cadre des axes structurels et leurs publications ciblées

1. Projet : Enjeux épistémologiques et politiques de la science-fiction

Type de projet : Soutien à la vulgarisation scientifique, formation des enseignants 1^{er} et 2nd degré

Partenaires : ESPE-CAPEF

Nom du responsable du projet : Eric Picholle

Durée du projet : 2014-2015

Souvent considérée comme un genre littéraire mineur, la science-fiction a néanmoins contribué au développement de techniques narratives basées sur des processus cognitifs comme la suspension volontaire d'incrédulité, pour aider le lecteur à "entrer" dans des univers spéculatifs parfois déroutants et à s'en approprier les "clefs" conceptuelles dont il ne dispose pas *a priori*.

Or cette situation présente des points communs avec celle de l'élève auquel on demande de s'approprier des connaissances absolument nouvelles pour lui. Pour l'enseignant, la science-fiction peut donc constituer un outil d'appoint pour développer des stratégies originales de contournement de certains obstacles épistémologiques.

Une telle démarche transdisciplinaire peut, si les enseignants le souhaitent, favoriser l'établissement de passerelles entre disciplines, parfois même inattendues (e.g. entre sciences et lettres classiques). C'est dans cet esprit que se sont construites les ***Journées Enseignement & Science-Fiction de l'ESPE de Nice*** sans équivalent en France. Pour autant, dans un souci de lisibilité, nous avons choisi d'axer chaque édition autour d'une discipline-pivot : la physique en 2010 ; les langues (vivantes et anciennes) en 2012 ; la philosophie en 2013 ; histoire, géographie et instruction civique en 2014.

La science-fiction apparaît d'autre part comme l'un des lieux littéraires des débats et des controverses les plus actuels. Aux côtés d'une *hard SF* élitiste, on trouve en effet une littérature spéculative d'inspiration plus politique et morale qui, pour questionner des enjeux technoscientifiques à plus court terme, mobilise chez ses lecteurs des compétences intrinsèquement interdisciplinaires. De ce fait même, elle contribue à former le jugement de publics de plus en plus vastes en matière d'enjeux complexes.

L'analyse de son impact doit elle-même savoir prendre en compte aussi bien des problèmes et des possibilités d'ordre scientifique ou technique que des considérations socio-politiques, anthropologiques philosophiques, et bien sûr littéraires. Depuis 2007, les ***Journées Interdisciplinaires Sciences & Fictions de Peyresq*** ont développé une méthodologie originale et une communauté authentiquement transdisciplinaire, réunissant tous les ans deux douzaines de chercheurs et d'étudiants de toutes spécialités, travaillant ensemble, sous prétexte de science-fiction, à dégager une approche commune d'une problématique particulière, souvent liée à un enjeu technoscientifique.

L'ensemble des discussions sont enregistrées (audio & vidéo) et une synthèse complète en est réalisée *a posteriori*. Dans le même temps, de retour dans son laboratoire, chaque participant est encouragé à aborder de nouveau le thème de l'année, à la lumière de cette

expérience, mais cette fois d'un point de vue résolument technique et disciplinaire. L'ensemble, synthèse et articles, constitue les actes des Journées.

L'édition 2014, sur le thème *Citoyennetés spéculatives* portera sur les expériences de pensée et les spéculations sur la citoyenneté rendues possibles par la science-fiction.

- Ugo Bellagamba, Estelle Blanquet, Eric Picholle et Daniel Tron. *Citoyennetés spéculatives* (mai, 2014). Peyresq, France.
- Editions du Somnium, 2016, Sciences et Fictions à Peyresq, 978-2-918696-14-8

2. Le projet « Vers l'Insertion Professionnelle (VIP) au sein des Lycées des métiers »

Type de projet : Recherche, évaluation

Partenaires : Rectorat/ ESPE-CAPEF

Nom du responsable du projet : Catherine Blaya / Yves Costa

Durée du projet : 2014-2015

Il s'agit d'une recherche action menée en partenariat avec le rectorat de Nice et l'union patronale des Alpes-Maritimes dont les objectifs sont de faciliter l'insertion scolaire, réduire le décrochage et préparer les élèves à une insertion professionnelle réussie. Il s'adresse à des élèves de Lycée Professionnel souvent orientés par défaut et qui connaissent des difficultés scolaires. La démarche vise donc à motiver ces élèves et à les aider à construire ou développer un projet professionnel et personnel dans une démarche progressive reposant sur l'utilisation d'un portefeuille de compétences numérique (CvDuFutur) et un accompagnement individualisé réalisé par des enseignants volontaires formés à l'utilisation du e-portfolio dans le cadre du Plan Académique de Formation.

Le Groupe de recherche a été sollicité afin d'évaluer l'impact de l'action sur les élèves bénéficiaires, une convention entre le Rectorat et le CAPEF est en cours d'élaboration.

- Bergamaschi, A, Blaya, C, Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées préconçues. Le cas des « lycées des métiers ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, INETOP.
- Blaya, C., Bergamaschi A., Cartaut, S., Rocchia, S. 2015. V.I.P. – Vers l'insertion professionnelle. Rapport d'évaluation remis au Rectorat de l'Académie de Nice, 94 p.
- Bergamaschi, A. & Blaya, C. (juillet, 2015). Les élèves de Lycée Professionnel : la tension particulière entre le travail et l'école. Colloque : Dispositifs d'accrochage et continuité éducative (Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALE)).

3. PASIE : Mieux comprendre pour mieux accompagner les entrants dans le métier face à la vulnérabilité du décrochage enseignants

Type de projet : Recherche et formation initiale et professionnelle des PFSE.

Partenaires : Rectorat/ ESPE-CAPEF filière master PLP LHG et EPS

Nom du responsable du projet : Solange Ciavaldini Cartaut

Durée du projet : 2015-2017

Cette étude dirigée par Solange Cartaut se déroule sur une période de deux ans (2015-2017) et s'intéresse à la vulnérabilité au décrochage professionnel chez les PFSE en seconde année de master MEEF. On entend par vulnérabilité au décrochage professionnel, la possibilité d'un départ prématuré de la formation suivie et du poste en responsabilité suite à un déséquilibre chronique entre les ressources requises et les dispositions à agir ou à réagir en classe ne leur permettant pas de rester en santé et de se développer au plan professionnel.

Le projet a concerné les dispositifs innovants de vidéoformation et de tutorat visant un accompagnement des acquis professionnels et le développement des compétences des étudiants futurs enseignants dans le continuum de formation (L3, Master 1 et 2, T1) (Ciavaldini-Cartaut, 2012). Ces dispositifs questionnent l'évolution de la professionnalité des formateurs impliqués dans l'accompagnement des formés (étudiants, entrants dans le métier) en incluant les visites de stage incluses dans le dispositif de tutorat traditionnel et mixte. Ils sont au cœur de l'alternance intégrative de l'offre de formation (Ciavaldini-Cartaut & Chaliès, 2013 soumis ; Desjardins & Hensler, 2009 ; Gaudin & Chaliès, 2012). Il s'agit de soutenir l'innovation pédagogique d'un collectif de formateurs pluricatégoriel (binôme, trinôme ou davantage) dans leur usage conjoint et complémentaire de nouveaux supports (image fixe et vidéo, graphe de positionnement des besoins de formation et des compétences en cours d'acquisition) et outils (tablettes numériques, e-portfolio, plateforme NéoPass@ction) (Ciavaldini-Cartaut, 2012b ; Ria & Leblanc, 2011) permettant de renforcer la différenciation et l'efficacité du conseil pédagogique au service des trajectoires professionnelles des formés. Ce second objet d'inscrit dans le cadre des *professional learning communitie* (Veschio, Ross & Adams, 2008 ; Chaliès, Cartaut, Escaliès & Durand, 2009) et de l'opérationnalisation du partenariat des institutions au sein de l'ESPE.

- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquié-Dubié, H. & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 19, (2).

4. Le projet « TABBY » (*Threat Assessment of Bullying Behavior in Youth*) de prévention de la cyberviolence et du cyberharcèlement - DAPHNE program JUST/2011-2012/DAP/AG/3259

Type de projet : Recherche et évaluation

Partenaires : Observatoire international de la violence scolaire / ESPE-CAPEF

Nom du responsable du projet : Catherine Blaya

Durée du projet : 2014-2017

L'accès à Internet est généralisé et son utilisation est multiple. L'âge moyen de la première connexion est 8 ans en Europe et 9 ans en France. Si les ressources offertes par les moyens électroniques de communication sont immenses, leur utilisation et l'adoption de conduites à risque telles que la publication de données personnelles, le « prêt » de son mot de passe de connexion ou encore l'inclusion d'inconnus dans son réseau social peut générer des situations difficiles voire violentes. Certains utilisent Internet pour inciter à la haine, humilier, insulter autrui ou satisfaire des penchants sexuels. Les jeunes en sont les principales cibles car ils sont plus vulnérables, plus exposés et souvent ils sous-estiment les risques associés aux menaces et au harcèlement. Les victimes elles-mêmes peuvent être un frein à toute démarche d'aide personnelle ou professionnelle car elles ont tendance à minimiser ce qu'il leur arrive et à ne pas accorder suffisamment de crédit aux conséquences de ce qu'elles subissent. Les adolescents sont parfois réticents à raconter à des adultes ce qu'il leur arrive en ligne ou sur leur téléphone portable parce qu'ils sont traumatisés et pensent que c'est de leur faute, ils ont peur de la répression de leur agresseur ou que les adultes leur interdisent d'utiliser leur ordinateur ou leur téléphone. Le projet TABBY vise à prévenir les prises de risque sur Internet en les informant sur comment se protéger sur Internet, leur téléphone portable et les réseaux sociaux, Il s'agit de mettre en place un système d'identification des risques et de prévenir toute forme de victimation telles que le cyberharcèlement, les menaces et le sexting, et surtout de prendre les mesures de prévention adéquates pour se protéger et protéger les potentielles victimes de ce type de comportement nuisible. L'objectif est de développer, valider et partager une méthode, un outil pour que les jeunes puissent évaluer eux-mêmes le niveau de risque auquel ils sont soumis et prendre les mesures nécessaires pour se protéger ou demander de l'aide. Ce projet mené en collaboration avec l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole rassemble des chercheurs d'Italie, Chypre, Grèce, Espagne, Bulgarie, Hongrie, France et bénéficie du soutien du ministère de l'Education nationale et de la Recherche italien et de la délégation interministérielle de prévention des violences en milieu scolaire en France. Il propose une formation à destination des jeunes mais aussi des enseignants afin que ceux-ci soient à même de former leurs élèves et de les accompagner dans leurs pratiques digitales.

- Baldry, A., Blaya C. & Farrington, D. (Dir.) (à paraître avril 2018). *International Perspectives on Cyberbullying: Prevalence, Risk Factors and Interventions*. Palgrave Studies in Cybercrime and Cybersecurity. London. Palgrave.
- Blaya C., Fartoukh, M. (2016). Des expériences négatives d'internet à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Diversité. Ce que le numérique peut en education* 185.

- Blaya, C., Fartoukh, M. (2015). Digital Uses, Victimization and Online Aggression: A Comparative Study Between Primary School and Lower Secondary School Students in France. *European Journal on Criminal Policy and Research*, Springer Verlag, 2015.

5. Projet Décrochage Scolaire – Climat scolaire et Qualité de vie en milieu scolaire dans le cadre du programme « Education et Formation 2020 »

Type de projet : Recherche, évaluation, formation

Partenaires : Rectorat/ ESPE-CAPEF

Nom du responsable du projet : Catherine Blaya

Durée du projet : 2014-2017

Il est envisagé que les chercheurs qui travaillent sur la thématique du décrochage scolaire, répondent à un appel d'offre de la Commission Européenne (APPEL À PROPOSITIONS — EACEA/04/13) dans le cadre du programme éducation et formation tout au long de la vie dont l'objectif est d'encourager la réalisation des objectifs stratégiques européens dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») (coopération des parties prenantes, expérimentation et innovation). Ce projet est envisagé en coopération avec le LASALE qui est un laboratoire de recherche international de recherche sur l'accrochage scolaire dont les siège est à la HEP du canton de Vaud et qui rassemble des chercheurs suisses, belges et français (université de Toulouse, université de Nice). Il s'est décliné à ce jour en deux sous-projets décrits ci-dessous :

5.1 Projet NEuroscol Erasmus + : « Savoir gérer son stress et celui des élèves par l'Approche Neurocognitive et Comportementale »

Partenaires : Rectorat/ Association Savoir Etre à l'Ecole, association Learn to Be ;

Institut de Médecine Environnementale

Nom du responsable du projet : Véronique Rénier et pour l'ESPE/CAPEF : Solange Ciavaldini-Cartaut et Catherine Blaya

Durée du projet : 2016-2018

Ce projet initié et coordonné par Mme Véronique Rénier, Conseillère technique sociale au Service Social en Faveur des élèves du Var (DSDEN du Var), a bénéficié d'un financement de la Commission européenne au titre du programme Erasmus Plus. Il proposait aux personnels d'encadrement, enseignants, d'éducation, infirmiers et sociaux de bénéficier d'une formation de gestion du stress et celui des élèves par l'Approche Neurocognitive et Comportementale (ANC) issue des recherches menées par l'IME (Institut de Médecine Environnementale). Trois établissements du Bassin de St Raphaël/Fréjus, réunis en consortium, se sont portés candidats pour constituer le terrain d'expérimentation de ce projet. Cette expérimentation qui comprend une phase de formations dispensées à Bruxelles, suivie d'une phase d'accompagnement dans les établissements, a été mise en œuvre sur 2 ans par le

consortium, en partenariat avec des formateurs de l'association belge *Learn to Be* et de l'association française *Savoir-être à l'école* qui est associée au pilotage du projet.

Le CAPEF a été sollicité pour effectuer une évaluation des effets du projet au sein des trois établissements pilotes. L'étude a évalué l'impact de la formation à l'ANC auprès des élèves et des personnels de l'éducation. Cette évaluation a suivi un protocole précis en termes de pré-test/post-test en début et fin de projet et a été complétée par une collecte de données qualitatives sous forme d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants et de membres de la communauté éducative impliqués. L'évaluation a testé un groupe pilote (bénéficiaires de l'expérimentation) et un groupe témoin. Un rapport de recherche a été remis en septembre 2017 aux commanditaires et partenaires : établissements du consortium, Rectorat de Nice, association *Savoir-être à l'école*, Commission Européenne

- Ciavaldini-Cartaut, S. , Blaya, C. (2017 – juin). *Étude sur la qualité de vie et le climat scolaire du point de vue des enseignants et des élèves*. Colloque international pluridisciplinaire *La Qualité de Vie à l'Ecole*- Université de Nantes. Communication disponible en ligne <https://qdvecole.sciencesconf.org/resource/page/id/11>
- *Climat scolaire, bien-être, anxiété scolaire, engagement et savoir-être émotionnels : évaluation du Projet NEuroscol- académie de Nice. Contribution à des prises de décision éclairées*. Rapport de recherche (2015-2017). Ciavaldini-Cartaut, S. & Blaya, C. CAPEF, ESPE-Université de Nice Sophia-Antipolis, Commission Européenne.

5.2 Projet ADHERE (Prolongement du projet Trait d'Union) : Action contre le décrochage et le harcèlement : éducation et régulation par l'environnement

Type de projet : Recherche, évaluation, formation

Partenaires : Rectorat/ ESPE-CAPEF

Nom du responsable du projet : Catherine Blaya, Alessandro Bergamaschi

Durée du projet : 2014-2017

Mise en œuvre du projet ADHERE : Action contre le Décrochage Scolaire et Régulation par l'Environnement. 3 établissements niçois et 4 établissements varois en collaboration avec la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire de l'Académie de Nice. Le projet vise à prévenir le décrochage scolaire en ciblant le retard de la première heure, l'absentéisme et la réussite. Quatre actions majeures constituent le cœur du projet : a) une formation théorique-pratique actuellement en cours auprès des CPE et des enseignants accompagnateurs animée par l'équipe de recherche ; b) un repérage des élèves à risque d'abandon au moyen des questionnaires validés par Laurier Fortin (2012, Université de Sherbrooke), dont la passation est en train de se dérouler ; c) un suivi des cas à risque au moyen d'accompagnateurs et de pairs formés ; d) le pilotage des accompagnateurs et des pairs par l'équipe de recherche.

- Blaya, C., Bergamaschi, A. (soumis). ADHERE : évaluation du programme d'intervention contre le décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire. *Revue de Recherches en Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*.

- Rosalie Poulin, Beaumont Claire, Catherine Blaya, Frenette Eric (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38:1.
- Blaya, C., Bergamaschi, A. (2015). L'abbandono scolastico in Francia. Analisi critica delle politiche pubbliche. *Scuola democratica*
- Bergamaschi, A. (mars 2017) - *La réussite scolaire au prisme de l'éthnicisation des relations entre pairs* ». Congrès international « Inégalités : quelles contributions des « éducations à... » ? (Université de Tunis, Université Centrale, Université de Genève, Université de Lyon). Hammamet (Tunisie)
- Bergamaschi, A. (juin 2017). *Le bien être à l'école au prisme de l'éthnicisation des relations entre pairs*. Colloque international pluridisciplinaire *La Qualité de Vie à l'Ecole*- Université de Nantes.
- Bergamaschi, A. (juin, 2014). *Carrière scolaire et attribution de sens : le rôle de l'activité physique dans le cadre des situations de décrochage scolaire*, Colloque international : Prévention du décrochage scolaire et formation professionnelle (ESPE Nice, Académie de Nice, Région PACA), Draguignan.

6. Projet PRIMO (Prolongement du projet ADHERE au niveau Européen). Persévérance, Réussite, Insertion et Motivation - alliance éducative transfrontalière pour la prévention du décrochage scolaire (ACTUELLEMENT SUSPENDU)

Type de projet (ANR, FP7, etc.) : ALCOTRA

Années du projet : 2017-2020

Porteur du projet : Académie de Nice GIP FIPAN – Région Autonome du Val d'Aoste –

Financement ALCOTRA - Axe IV : Inclusion sociale et citoyenneté européenne

Nom du responsable du projet : pour l'ESPE/CAPEF : Catherine Blaya

Partenaires du projet : Rectorat de Nice ; Région Autonome du Val d'Aoste ; ESPE de Nice/Université Nice Sophia Antipolis ; Université du Val d'Aoste

L'ESPE de Nice et plus particulièrement le CAPEF est en charge de l'axe 1 du projet qui se décline ainsi :

- 1/ Evaluation collective des difficultés ou points forts (climat de classe, climat scolaire, influence des pairs sur le décrochage, victimation, etc.) par passation d'un questionnaire aux élèves d'un niveau (6^{ème} de préférence). Le dispositif prévoit un travail au niveau global sur le contexte d'apprentissage et individuel en termes de prévention du décrochage.
- 2/ Formation des accompagnateurs volontaires et des personnels de la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire)

- 3/ Formation des collègues du Val d'Aoste et transfert de compétences.
- 4/ Identification des élèves à risque de décrochage en France et en Italie en collaboration avec les collègues de l'Université de la Vallée d'Aoste
- 5/ Mise en place de l'accompagnement individualisé
- 6/ Suite à l'évaluation du climat scolaire, travail sur le contexte d'apprentissage et intervention d'une troupe de théâtre interactif (théâtre forum) afin de travailler avec les élèves et l'équipe éducative sur les points à améliorer et la gestion des conflits. Ce travail sera réalisé en collaboration entre l'établissement, la troupe de théâtre interactif et l'équipe universitaire.
- 7/ Constitution d'un comité d'élèves volontaires afin de réfléchir et d'échanger sur les difficultés au sein de l'établissement, la perception des élèves sur le décrochage et le climat scolaire, afin de mieux adapter l'intervention des adultes et la démarche de prévention à leur vécu. Outre l'avantage d'acquérir une meilleure connaissance des difficultés rencontrées du point de vue des élèves eux-mêmes, la démarche permet de rendre les élèves acteurs du changement dans leur établissement tout en renforçant le dialogue avec les adultes.
- 8/ Supervision et évaluation scientifique des actions mises en œuvre par le CAPEF

Interdisciplinarité et transversalité

« L'interdisciplinarité est l'une caractéristique de la structuration de la recherche en éducation et formation car il s'agit de thématiques transversales qui empruntent des concepts à différentes disciplines de par la variété des processus étudiés mais aussi des dimensions sociologiques, pédagogiques, politiques, didactiques, psychologiques, psychosociales, économiques, culturelles ou encore philosophiques. Il s'agit par conséquent de regrouper des chercheurs, de fédérer des laboratoires et de mobiliser des travaux conduits dans différentes disciplines telles que les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychosociologie, les sciences, les mathématiques, l'économie et la gestion, le droit, les STAPS et des praticiens autour des questions transversales en éducation, enseignement et formation ».

Les projets qui ont été menés à termes, ont traité des thématiques transversales suivantes :

	Thématiques transversales	Disciplines scientifiques	Inter laboratoires
Axe 1	Formation aux sciences et technologies Sciences et littérature	Sciences physiques, mathématiques Didactiques	LPMC UMR 7336 (UNS) ; LADES (Université de Genève) ; UMR OCA 7250 (UNS)
Axe 2	Qualité de vie et climat scolaire Travail enseignant et enjeux éducatifs de rattachement	Sciences de l'éducation, sociologie, psychologie	URMIS UMR 8254/205 (UNS) ; GREDEG-CNRS UMR 7321 (UNS) ;

	Décrochage scolaire et décrochage professionnel Violence scolaire et RPS Ecole bienveillante pour tous		LAMHESS EA 6312(UNS) ; LAPCOS EA 7278 (UNS)
Axe 3	Radicalisation et laïcité Racisme et discrimination	Sociologie, Psychologie Sciences de l'éducation	BABEL EA 2649 (UTLN) ; URMIS UMR 8254/205 (UNS)
Axe 4	Professionnalisation et innovation d'ingénierie de formation Développement des compétences expertes Accompagnement professionnel et alternance intégrative Développement professionnel et évolutions du travail d'enseignement-formation	Psychologie de la santé Sciences de l'éducation Sociologie	LAMHESS EA 6312(UNS) ; LAPCOS EA 7278 (UNS)

Les réussites du GIS

L'une des visées du GIS était de « *promouvoir la recherche et les recherches - actions en collaboration avec les praticiens (enseignants, éducateurs, formateurs, inspecteurs de l'Education nationale), décideurs (Inspection académique, rectorat, ministères) et les agences ou réseaux impliqués dans l'éducation et la formation (Conseils généraux et régionaux ; réseau des villes éducatrices ; associations de réinsertion scolaire etc.)* » (texte fondateur)

Les projets suivants ont répondu à cette visée :

Axe	Projet	Praticiens concernés et impliqués	Commanditaires - Partenaires
Axe 1	<i>Journées Enseignement & Science-Fiction</i> de l'ESPE de Nice ; <i>Journées Interdisciplinaires Sciences & Fictions de Peyresq</i>	Formateurs ESPE Enseignants du 1 ^{er} et du 2 nd degré	
Axe 2	« Vers l'Insertion Professionnelle (VIP) au sein des Lycées des métiers ; TABBY » (<i>Threat Assessment of Bullying Behavior in Youth</i> <i>ADHERE : Action contre le</i>	Enseignants de Lycée professionnel des établissements pilotes Enseignants et	Rectorat académie de Nice Conseil Général Rectorat de l'académie de

	<i>décrochage et le harcèlement : éducation et régulation par l'environnement ;</i> PRIMO - Persévérance, Réussite, Insertion et Motivation. Neuroscol : approche neurocognitive du stress scolaire	personnels d'éducation des 3 établissements pilotes (collèges et lycée)	Nice Rectorat de l'académie de Nice, PASIE, CARDIE Association Savoir Etre à l'école
Axe 4	Projet PASIE Mieux comprendre pour mieux accompagner	Etudiants M2 EPS et Lettres-Histoire Géographie Formateurs ESPE	Rectorat de l'académie de Nice Pôle Académique de Soutien à l'Innovation et à l'Expérimentation.

La collaboration avec les praticiens a été possible lors de recueil de données ou d'interventions menés au sein de différentes structures permettant des rencontres professionnelles, des échanges autour des résultats de la recherche et des préconisations faites. A titre d'exemple, la mise en œuvre du projet ADHERE 2014-2016 (Action contre le décrochage et le harcèlement : éducation et régulation par l'environnement) pour la prévention du décrochage scolaire dans sept établissements de l'académie de Nice a comporté des réunions régulières avec les équipes éducatives. Ces réunions, animées par Catherine Blaya, Alessandro Bergamaschi et Aurélie Dumont, visaient à la fois à faire émerger des besoins ou demandes spécifiques et à restituer les premiers résultats de chaque recueil des données. Nous pouvons également citer les restitutions des résultats du projet V.I.P. (Vers l'insertion professionnelle), visant à aider les élèves des filières professionnelles de six établissements azuréens à formuler un projet d'insertion, auprès du « Groupe projet lycée des métiers » sous l'égide d'Yves Costa, Inspecteur de l'éducation nationale au Rectorat de Nice. Il en est de même pour le projet NEuroscol-Erasmus+ où l'étude longitudinale menée pendant deux ans a nécessité de nombreuses réunions avec le comité de pilotage au sein des différents établissements scolaires.

Dans ce cadre, le GIS a réussi à développer de nouveaux partenariats comme il l'ambitionnait initialement afin de « fédérer une communauté [...] et diffuser les résultats de réflexions, recherches, avancées théoriques et pédagogiques et de créer des passerelles entre les communautés (chercheurs, praticiens, disciplines, secteurs d'activité etc.) pour accompagner la recherche, alimenter la formation et informer les pratiques dans une dialectique entre l'université et ses partenaires ».

Ces partenariats sont actuellement avec l'association « Savoir Etre à l'école », antenne française de l'association Belge « Learn to be » ; avec le laboratoire LASALE et l'unité d'enseignement et de recherche en Pédagogie Spécialisée (UER PS) HEP de Vaud.

Les objectifs qui ont été atteints par le GIS:

« Donner une plus grande visibilité aux recherches réalisées par les équipes du GIS ainsi qu'à ses productions en dehors de leur laboratoire principal de rattachement » (...) « Etablir des collaborations fortes avec les acteurs de l'éducation, en l'occurrence le Rectorat et les établissements scolaires de l'Académie de Nice ». (texte fondateur)

Le CAPEF se présente à ce jour en tant qu'acteur de référence pour mener des recherches collaboratives destinées à mieux comprendre des problématiques socio-éducatives et proposer des interventions ou des évaluations. Cela répond à l'une des missions que le MEN a attribuées aux ESPE depuis leur fondation en 2013, à savoir tisser des ancrages forts avec les acteurs du terrain.

- *« Favoriser les recherches à dimension internationale dans le domaine de l'Education, de l'enseignement et de la formation en s'appuyant sur des structures partenaires telles que l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole, le Laboratoire Accrochages Scolaires et Alliances Educatives, l'Observatoire de Réinsertion Scolaire des Enfants Atteints de Cancer, Réseau francophone ». (texte fondateur)*
 - Collaboration avec la HEP de Vaud, Lausanne (Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives LASALE) ;
 - Collaboration avec la HEP de Bienne-Jura-Neuchâtel (Département de la recherche, prof. Francesco Arcidiacono) ;
 - Collaboration avec L'OIVE (projet NEuroscol ; projet TABBY) ;
 - Collaboration avec l'Université Catholique de Milan (prof. Maddalena Colombo) ;

- *« Aider les professionnels de l'Education, de la Formation, de l'Enseignement et du Travail Social à améliorer leurs pratiques professionnelles et leurs situations de travail à partir des savoirs issus de la recherche et le dialogue entre les services de recherche et les professionnels ». (texte fondateur)*
 - Projet PASIE « Mieux comprendre pour mieux accompagner » identification des facteurs de décrochage professionnel, mené auprès des étudiants de l'ESPE en 2016 et 2017 et impliquant l'équipe pédagogique du Master IFOP MEEF LHG.
 - Travail hors projet mené au sein de l'axe 4 dans le cadre des innovations introduites par l'usage du numérique dans le cadre du tutorat mixte qui a impliqué les formateurs du Master MEEF EPS et MEEF IFOP LHG.

- *« Réinvestir les résultats de la recherche dans la réflexion sur les contenus de formation en termes de formation initiale et continue des enseignants et de formation de formateurs ». (texte fondateur)*
 - Adossement de certains projets menés au sein du Master 2 « formation d'adultes, accompagnement professionnels et qualité de vie au travail. Par exemple un mémoire réalisé dans le cadre du projet NEuroscol.
 - DU « Formateur d'enseignants » existant depuis 2014 et exploitant les résultats des recherches menées au sein du projet PASIE « mieux comprendre pour mieux accompagner » notamment celles se rapportant aux problématiques de déni et de décrochage en situation de tutorat.

- Apports de connaissances dans le cadre du tronc commun des masters 2 MEEF

Les limites de la structuration des quatre axes initiaux

- Projets portés le plus souvent par les seuls responsables des axes, petit groupe de travail à chaque fois ;
- L'axe 1 a abouti à une production scientifique de qualité sans pour autant permettre d'établir des collaborations avec les autres axes et au-delà des personnes porteuses des projets. Une fois les études terminées, les responsables de l'axe 1 n'ont pas été en mesure d'impulser une dynamique collaboration en raison de thématiques insuffisamment ouvertes à d'autres disciplines. Il n'est plus actif depuis 2016.

Les limites des modalités de fonctionnement du GIS

- Séminaires organisés à un rythme un peu trop soutenu, notamment les deux premières années. Cela s'est accompagné d'une baisse de la participation. Les attentes vis-à-vis des participants ont été trop élevées. Cela témoigne que le GIS ne doit pas se positionner en tant que laboratoire de repli mais bien en tant que structure permettant à des chercheurs fidèles à leurs laboratoires de réaliser des projets ou d'approfondir des thématiques qui ne sont, peut-être, pas centraux par rapport aux axes de ces derniers. Il est possible que la demande initialement faite d'animer un séminaire tous les deux mois ait surévalué les capacités réelles de tous ses membres (voir tableau 1).
- *« Susciter les échanges et la réflexion sur les nouveaux besoins en termes d'éducation, d'enseignement et de formation initiale et continue des professeurs, formation de formateurs qui naissent des enjeux socio-économiques, sociétaux, des usages collectifs ou individuels de la formation, du développement des TICE, de l'enseignement à distance etc ».*
- *« Echanger et réfléchir sur les modèles, les défis conceptuels, les outils théoriques ou méthodes permettant d'aborder les thématiques du Groupe ».*
- *« Permettre aux laboratoires de recherche partenaires de confronter les démarches méthodologiques et les approches afin de développer des projets de recherche communs et pluridisciplinaires de type ANR (Agence Nationale de la Recherche), FEJE (Fond d'expérimentations pour la Jeunesse), Fondation de France ».*
- *« Participer à la socialisation professionnelle de jeunes chercheurs et assurer la relève scientifique ».*

Synthèse

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">• Articles et rapports de recherche• Communications et promotion de la recherche en éducation et formation (colloques, congrès, séminaires)• Collaborations avec les acteurs du terrain• Financements des projets structurels des axes• Transversalité scientifique• Pluridisciplinarité des petites équipes impliquées dans les projets structurels des axes• Recherches collaboratives ou recherches interventions en éducation• Soutien apporté à la relève académique des jeunes chercheurs	<ul style="list-style-type: none">• Assiduité et participation aux séminaires de la part des membres déclarés• Implication dans le portage des projets• Nombre de porteurs de projets

Composition du GIS et constats

En rouge EC du GIS n'ayant pas été impliqués entre 2014 et 2017

En bleu ceux qui n'ont pas été impliqués dans les projets mais qui ont participé aux séminaires

Au vu de ce tableau il est à noter que le nombre de personnes réellement impliquées dans le portage des projets est réduit. Environ un tiers de la totalité des membres du GIS (au plus une dizaine d'EC). Toutefois ils constituent un groupe actif et impliqué autour des questions vives en éducation. L'affichage du nombre effectif des membres du GIF lors de sa création déclarant une activité de recherche en éducation au sein de l'Université nous questionne aujourd'hui.

NOM	FONCTION	DISCIPLINE	LABORATOIRE DE RATTACHEMENT	UNIVERSITÉ
1. ORDIONI Natacha	MCF HDR	SOCIOLOGIE	BABEL EA 2649	Université du Sud Toulon-Var
2. WINDER Claire	PRAG	MATHEMATIQUES	I3DL EA 6308	Université de Nice-Sophia Antipolis
3. BLANQUET Estelle	PRAG-DOCTORANTE	SCIENCES	LDES Laboratoire de Didactique et d'Epistémologie des Sciences de l'université de Genève	Université de Nice Sophia Antipolis Université de Genève
4. PICHOLLE Eric	CHARGE DE RECHERCHE	PHYSIQUE	LPMC UMR 7336	CNRS Université de Nice Sophia Antipolis
5. LACROUX Alain	MCF	GESTION	Laboratoire GRM EA 4711 Chercheur associé au LEST UMR 6123	Université du Sud Toulon-Var

6. FLAVIER Eric	MCF	STAPS	Chercheur associé : LAMHESS EA 6309	Université de Nice Sophia Antipolis- Université de Strasbourg
7. ROCHHIA Sylvie	MCF	SCIENCES ECONOMIQUES	GREDEG- CNRS UMR 7321	Université de Nice Sophia Antipolis
8. MEARD Jacques	MCF HDR	STAPS	LAMHESS EA 6309	
9. NGO Mai Anh	INGENIEUR DE RECHERCHE	DROIT	GREDEG- CNRS UMR 7321	Université de Nice Sophia Antipolis
10. LONG Thierry	MCF	STAPS	LAPCOS EA 7278	Université de Nice Sophia Antipolis
11. WHYTE Shona	MCF	ANGLAIS	BCL CNRS UMR 6039	Université de Nice Sophia Antipolis
12. BEN Youssef	MCF HDR	SCIENCES ECONOMIQUES	GREDEG- CNRS UMR 7321	Université de Nice Sophia Antipolis
13. DE CARA Bruno	MCF	PSYCHOLOGIE COGNITIVE DU DEVELOPPEMENT	LAPCOS EA 7278	Université de Nice Sophia Antipolis
14. LOZI René	PU	MATHEMATIQUES	I3DL EA 6308	Université de Nice Sophia Antipolis
15. CIAVALDINI CARTAUT Solange	MCF	SCIENCES DE L'EDUCATION STAPS	LAMHESS EA 6309 LAPCOS 7278	Université de Nice Sophia Antipolis
16. NEGRO Isabelle	PU	PSYCHOLOGIE	BCL CNRS UMR 6039	Université de Nice Sophia Antipolis
17. BLAYA Catherine	PU	SCIENCES DE L'EDUCATION	I3DL EA 6308 URMIS CNRS 8245 IRD 205	Université de Nice Sophia Antipolis
18. BRACCO Christian	MCF	SCIENCES	UMR 7250 OCA CNRS	Université de Nice Sophia Antipolis
19. POINAT Sébastien	PRAG	PHILOSOPHIE		Université de Nice Sophia Antipolis
20. ZIMMERMAN N Philippe	PRAG	EPS	LAMHESS EA 6309	Université de Nice Sophia Antipolis- Université de

				Strasbourg
21. BRUNO-MEARD Françoise	Conseillère pédagogique mission EPS Formatrice 1 ^{er} degré Doctorante	EPS	Chercheur associé LAMHESS EA 6309 ERGAPE	Aix Marseille Université ADEF
22. MOUSSAY Sylvie	MCF	SCIENCES DE L'EDUCATION	ACTE	Université Blaise Pascal Clermont- Ferrand
23. CHANQUOY Lucile	PU	PSYCHOLOGIE	BCL CNRS UMR 6039	Université de Nice Sophia Antipolis
24. SANTINI	MCF	SCIENCES DE L'EDUCATION	I3DL EA 6308	Université de Nice Sophia Antipolis
25. HANAFI Rania	MCF	SCIENCES DE L'EDUCATION	I3DL EA 6308 URMIS CNRS 8245 IRD 205	Université de Nice Sophia Antipolis
26. LANSADE Godefroy	Formateur ESPE, Doctorant en anthropologie Puis MCF	SCIENCES DE L'EDUCATION – ANTHROPOLO GIE	Centre Norbert Elias (Marseille)	Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales Université de Montpellier LIRDEF
27. BERGAMASC HI Alessandro	ATER puis MCF	SOCIOLOGIE- SCIENCES DE L'EDUCATION- STAPS	LAMHESS EA 6309 URMIS CNRS 8245 IRD 205	Université de Nice Sophia Antipolis
28. FARTOUKH Michael	DOCTORAN T puis MCF	PSYCHOLOGIE	BCL CNRS UMR 6039	Université de Nice Sophia Antipolis
29. GENAY Isabelle	DOCTORAN TE	SCIENCES DE L'EDUCATION	I3DL EA 6308	Université de Nice Sophia Antipolis
30. ALICE ANTON	DOCTORAN TE	SCIENCES DE L'EDUCATION	I3DL EA 6308	Université de Nice Sophia Antipolis

Perspectives d'évolution du GIS CAPEF

Les évolutions susceptibles d'être suggérées pour le Groupement d'intérêt scientifique « Centre d'Analyse des Processus en Education et Formation » reposent sur l'analyse du bilan des activités réalisées au cours du quadriennal 2013-2017.

Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none">• Syntonie avec les missions de l'ESPE (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013)• Visibilité auprès des acteurs locaux• Syntonie avec les formations de l'ESPE de Nice (M2R, Initiation à la recherche, initiale/continue)• Complémentarité scientifique avec le laboratoire LINE de l'ESPE	<ul style="list-style-type: none">• Cohérence de la recherche en éducation en dehors de l'ESPE (nécessité de trouver le public des EC souhaitant réellement s'impliquer dans le GIS CAPEF)

Des opportunités pour une restructuration des axes de recherche du GIS CAPEF

Les activités du GIS CAPEF bénéficient potentiellement d'un contexte institutionnel favorable inhérent à la demande du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche faite aux ESPE de se positionner en tant qu'acteurs de référence pour les académies en matière de recherches-interventions en éducation. Compte tenu de l'expérience acquise dans ce domaine au regard des projets structurels des axes notamment ceux se rapportant à l'orientation professionnelle, à la prévention du décrochage scolaire et du harcèlement à l'école, à la formation des enseignants face aux RPS, aux enjeux du bien-être et de la qualité de vie en milieu scolaire et à ceux d'une école inclusive et bienveillante pour tous, le GIS CAPEF peut être un légitime interlocuteur entre l'Université et les établissements scolaires des Alpes-Maritimes et du Var qui se positionnent comme demandeurs. Son expertise dans le domaine de la recherche collaborative ou recherche-intervention doit lui permettre de répondre aux attentes et demandes émises par le terrain autour de questions d'actualité en enseignement, éducation et formation dans le premier degré, le second degré et l'enseignement supérieur.

Trois axes seraient de nouveau explorés au travers de projets structurels invitant de nouveaux enseignants chercheurs n'ayant pas été sollicités à ce jour pour participer au GIS CAPEF (nouveaux recrutements, évolution des projets des laboratoires dans le contexte du nouveau quadriennal : par exemple une thématique fédératrice potentielle avec le LAPCOS au travers de la qualité de vie en milieu scolaire et avec l'URMIS pour la question des discriminations en milieu scolaire).

Axe 1 Bien-être scolaire, école bienveillante et intégrative pour tous (co-responsables : CIAVALDINI-CARTEAUT + personne référente Rectorat + 1 autre EC)

Axe 2 Pluralisme, altérité et discrimination dans le milieu scolaire et éducatif (co-responsables : BERGAMASCHI + personne référente Rectorat + 1 autre EC)

Ces deux premiers axes permettront de traiter des problématiques éducatives transversales à l'école et à la société pour appréhender la jeunesse dans sa globalité ainsi que les difficultés de l'école rencontrées au cours de sa refondation. Il s'agit également d'accompagner les professionnels dans la compréhension d'une activité de travail de plus en plus complexe répondant aux préconisations du « paradigme de la réflexivité » (Altet et al., 2013), à savoir un exercice socio-cognitif destiné à se distancier de certaines idées reçues et stéréotypes qui empêchent une lecture transparente de la pratique éducative à la fois du côté des formateurs et du côté des apprenants.

Axe 3 Evolution des métiers, du travail et des professionnalités en enseignement et formation (co-responsables : CIAVALDINI-CARTEAUT+ Personne référente Rectorat + 1 autre EC)

Ce troisième axe permettra de traiter des problématiques se rapportant à l'évolution du travail, des métiers, de la formation des personnels d'éducation et d'enseignement et d'accompagner le changement de leurs pratiques professionnelles. Il s'agit d'aborder les leviers et les freins au développement des compétences requises aux groupes sociaux travaillant à l'école pour contribuer à sa refondation et gérer les problématiques éducatives abordées dans les axes 1 et 2.. Ainsi les axes pourront être traités de façon croisée comme par le passé assurant ainsi une approche pluridisciplinaire des questions vives en éducation dont se saisissent les professionnels de terrain et qui constituent des pistes prometteuses de recherche en éducation et formation des enseignants. Ils invitent à un rapprochement et à une ouverture et des échanges entre EC au sein de la MSHS.

Pour une vision systémique de l'application des politiques éducatives et une analyse transversale des expériences vécues par les groupes sociaux qui vivent et travaillent à l'école : pistes pour des projets structurels à venir

➤ Thématiques traitées au sein de l'Axe 1

• **Bien-être scolaire en lien avec la qualité de vie :**

La Loi du 8 juillet 2013¹ en lien avec la refondation de l'École de la République est l'expression d'un changement de paradigme qui vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous (élèves, professeurs, personnels, parents). Désormais, comme dans de nombreux autres systèmes éducatifs étrangers, favoriser la réussite des élèves ne se réduit pas à une démarche pédagogique, mais renvoie aussi à leur bien-être en contexte scolaire. L'École, rappelons-le est un espace d'accueil où les enfants passent un tiers de leur vie. Elle doit donc s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous :

« La promotion de la santé favorise le bien-être et la réussite de tous les élèves (...) la sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. » (p.53)

À partir de 2013, le « bien-être » des élèves qui a fait l'objet de diverses études à l'étranger (Lenoir & Berger, 2007) devient l'une des priorités du Ministère de l'Éducation nationale. Comme le soulignaient déjà le Conseil européen de l'éducation (2001) et la Commission des communautés européennes (2007), les finalités globales que la société assigne aujourd'hui à l'éducation et à la formation ne peuvent viser uniquement le développement de compétences tout au long de la vie, même si cet objectif est central. Considérer les enfants comme acteurs de leur développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales tout en favorisant leur bien-être dans un monde en pleine évolution sociale, économique, technologique est un enjeu essentiel pour l'éducation et la formation des adultes de demain (Florin, 2011).

La pyramide de Maslow (1954) nous donne une description théorique des composantes du bien-être. Un état de bien-être est réalisé lorsque tous les besoins d'un individu sont comblés. La pyramide décrit six sortes de besoins : le besoin physiologique, le besoin de protection et de sécurité, le besoin d'appartenance, le besoin d'estime des autres, le besoin d'estime de soi et enfin, le besoin d'accomplissement personnel. Peut-on définir le bien-être de l'élève au collège ou au lycée selon ces différentes composantes ? La thèse de doctorat sur le bien-être scolaire réalisée par Marianne Lenoir (2012) tente d'apporter des réponses aux questions suivantes : Y a-t-il un bien-être particulier à la classe par rapport à un bien-être plus général au sein de l'établissement scolaire ? Peut-on définir un concept de bien-être commun à tous les élèves alors que la notion semble éminemment personnelle ? L'enseignant et les élèves, seraient-ils acteurs de leur propre bien-être ? Le bien-être doit-il être pris en compte dans les enseignements et/ou dans le fonctionnement de l'établissement ? Rees et collaborateurs (2010) montrent que si un certain nombre de facteurs (âge, genre, ethnicité, structure familiale et pauvreté) expliquent les différences de bien-être chez les jeunes, ces facteurs ne représentent que 7 % de la variance. En effet, l'âge est le facteur qui a le plus de

¹ Rapport annexe de la Loi no2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

poids, car le mal-être augmente avec les années. Il est donc raisonnable de penser que le bien-être dépend aussi du stade développemental des individus. Les deux facteurs du bien-être qui sont le plus affectés par la variable « âge » sont l'école et l'apparence physique. Toutefois, la structure familiale et le genre ont aussi une influence.

En ce qui concerne les variables liées à la sphère familiale, l'étude finlandaise de Joronen et Astedt-Kurki (2005) montre ses effets sur le bien-être des adolescents qui se déclarent moins satisfaits de l'école lorsqu'ils sont issus de familles monoparentales ou recomposées, résultats également observés dans l'étude de Guimard et collaborateurs (2015). En outre, le fait d'avoir vécu des changements familiaux (vivre avec un seul parent, divorce, décès) et d'être une fille augmente les probabilités d'un bien-être de moindre qualité chez les élèves. Si en France, un grand nombre de jeunes sont satisfaits de leur vie, il n'en reste pas moins qu'une partie d'entre eux est confrontée à des difficultés qui sont des freins à leur bien-être et à leur réussite scolaire (Blaya, 2010 ; Godeau, Arnaud & Navarro, 2012 ; HBSC, 2016). Duru-Bellat (2002) montre que l'impact de l'établissement ou de la classe sur la réussite scolaire, même s'il est faible sur une année, existe bel et bien. C'est le cumul des mêmes caractéristiques aversives sur plusieurs années qui a du poids. Enfin, les rapports de recherche de Grisay (1997) puis de Meuret et Marivain (1997) pour le Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, ayant comme objet l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, mettent en évidence une plus grande équité des établissements attentifs au bien-être des élèves. Le bien-être scolaire est corrélé (sans pour autant être un facteur explicatif) à une estime de soi académique plus importante et à de meilleurs résultats scolaires (Sauneron, 2013).

- **Durer dans le métier : enjeux de la satisfaction et du sentiment d'efficacité professionnelles dans l'exercice du travail d'enseignement et d'éducation**

Les problèmes de l'accrochage-décrochage professionnel et leur rapport avec les construits psychosociaux d'efficacité professionnelle, de satisfaction professionnelle, de qualité de vie en milieu scolaire peuvent être traités dans le cadre de projets structurels tels que par exemple :

- Rester dans le métier et durer
- Rentrer dans le métier et se développer professionnellement
- L'activité complexe des CPE dans la gestion de la violence scolaire
- Les précaires de l'enseignement : le cas des contractuels de l'éducation nationale

L'un des problèmes majeurs aux Etats-Unis est l'instabilité des équipes enseignantes, voire leur démission (entre 40 et 60% dans les 5 premières années, Boyd, Lankford, Grossman, Loeb, Wyckoff, 2006). Celle-ci s'expliquerait, indépendamment des facteurs personnels et financiers, par le manque de soutien administratif, l'impression de n'avoir aucune influence sur l'école, et par les problèmes de discipline (Ingersoll, 2001). Depuis quelques années, on constate une dégradation de la qualité de vie au travail dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire (collège et lycée) en France (Fotinos & Horenstein, 2011; Rasclé, Cosnefroy & Quintard, 2009). La comparaison internationale (Blaya, 2001) montre aussi les différences importantes de degré de satisfaction au travail des enseignants en fonction de l'existence ou non d'une véritable « communauté éducative ». Comme le montrent Rasclé et Bergugnat (2016), la qualité de vie des enseignants ne dépend

pas uniquement des élèves, mais bien aussi du management d'établissement et de la qualité des relations intra-équipes, voire plus en amont de la politique du Ministère quant à la protection de son personnel et aux mesures qu'il peut prendre au niveau de sa gouvernance. Comme le précisent Denham et collaborateurs (2012), les enseignants sont pour les enfants et les adolescents des figures d'attachement secondaires et ont un impact direct sur la réussite scolaire et leur bien-être. Par exemple, le fait qu'un enseignant soit stressé influence négativement l'évaluation que les élèves ont de leur bien-être. Dans cette perspective interactionnelle, Holfve-Sabel (2014) présente des études qui mettent en évidence que lorsque les enseignants sont peu surs d'eux, peu satisfaits d'eux-mêmes, l'évaluation du bien-être déclaré des élèves tend à diminuer.

Le stress professionnel est un risque professionnel qui touche les enseignants de tout âge et de tous niveaux d'expérience (Laugaa, Rasclé & Bruchon-Schweitzer, 2008). Les résultats de l'étude ETUCE menée par le Comité syndical Européen de l'Éducation (CSEE, 2011) auprès de 5500 enseignants de l'enseignement primaire (Kokkinos, 2007) secondaire (Antonioni, Ploumpi & Ntalla, 2013) et professionnel (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008) à l'appui du questionnaire psychosocial de Copenhague (COPSOQ) mettent en effet en évidence le fait que ce risque psychosocial touche de façon singulière l'ensemble du corps professionnel. Bien que les facteurs contributifs varient selon les pays, le type et la taille de l'établissement scolaire ainsi que l'âge des enseignants, un consensus apparaît autour du fait qu'une forme de dégradation de la qualité de vie en milieu scolaire « ne relève pas que d'une faiblesse individuelle », mais est liée à des dysfonctionnements « au niveau organisationnel » et « interpersonnel » (CSEE, 2011, p.6). Toute pénibilité n'induit pas forcément une forme pathologique de stress. Il faut en effet que les professionnels soient exposés durablement à une configuration multifactorielle dépassant les ressources dont ils disposent pour y faire face.

Quelques travaux universitaires en psychologie de la santé (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Laugaa & coll., 2008 ; Rasclé & coll., 2009) et d'autres en sociologie de l'éducation (Lantheaume, 2008 ; Lantheaume & Hélou, 2008) se sont plus particulièrement intéressés à l'analyse du malaise enseignant et de l'usure professionnelle qui ne cessent de croître et qui participent du phénomène de décrochage professionnel.

Parmi les facteurs de risque nous retrouvons une dégradation des conditions de travail et une augmentation des contraintes organisationnelles liées à la tâche d'enseignement tel que le rapport charge de travail/temps (rythme, pression temporelle), les tâches administratives et la gestion de classe (ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'apprentissage) (Goudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012). À cette difficulté qui cause également une baisse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réalisation de soi au travail s'ajoutent (a) le problème de la mobilisation de l'intérêt des élèves pour l'apprentissage (b) les conditions d'ordre matériel, administratif ou financier. Puis, nous retrouvons des facteurs liés à l'environnement social : (c) relations avec les acteurs éducatifs et sociaux (autres enseignants, membres de l'équipe éducative, de la direction et de l'administration, parents d'élèves) et (d) les classes hétérogènes et les élèves indisciplinés ou ayant un faible niveau scolaire. Dans l'étude réalisée par Rasclé et collaborateurs (2011), le facteur « interactions avec les élèves » comprenant les élèves difficiles, agressifs, les problèmes de discipline et d'incivilité explique 13 % de la variance de l'épuisement émotionnel, 18 % de la dépersonnalisation (il s'agit d'une perte d'empathie qui se caractérise par une baisse de considération positive à l'égard d'autrui ; c'est une attitude où la distance émotionnelle est importante, observables par des discours cyniques, dépréciatifs, voire par de l'indifférence), 17 % de l'accomplissement 3, 11 % de la satisfaction au travail et 16 % des plaintes somatiques des enseignants. Cet

exemple montre bien quelle part prennent les comportements des élèves (telles que perçues par leurs enseignants) et les difficultés d'interaction, dans une mesure auto-rapportée de la qualité de vie au travail d'enseignants et son impact sur leur santé.

La recherche en psychopédagogie a accordé énormément d'attention au concept de sentiment d'efficacité de l'enseignant (*teacher efficacy*). Bandura établit une distinction entre les résultats tangibles et les attentes d'efficacité, de telle sorte que les personnes peuvent croire que certaines actions vont produire certains résultats (attentes de résultats), mais si elles ne se sentent pas capables d'exécuter ces actions, elles ne pourront ni les initier ni persister à les accomplir (attentes d'efficacité). Inversement les croyances en sa propre efficacité exercent de l'influence sur la motivation, sur les processus cognitifs et comportementaux, ainsi que sur les états émotionnels. À la lumière de la théorie de Bandura (1977, 1982, 1988, 2003), il est permis de croire que la qualité des interventions des enseignants est liée à leurs croyances quant à leur capacité de faire en sorte que les élèves apprennent ou qu'ils modifient leurs comportements lorsque ceux-ci sont agités, stressés, anxieux, violents. D'ailleurs, les études menées durant les quinze dernières années sur le sentiment d'autoefficacité des enseignants tendent à confirmer ce postulat. Les croyances d'efficacité personnelle des enseignants affectent leur conception de la pédagogie aussi bien que leurs pratiques éducatives (Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012). Précisément, les travaux de Ross (1998) ont permis de constater la présence d'une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et la performance des élèves : les enseignants se perçoivent plus efficaces lorsque leurs élèves réussissent bien et de leur côté, les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsque leur enseignant se perçoit efficace.

Pour d'autres auteurs, le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant exerce une influence importante sur une multitude de variables responsables de la réussite des élèves, dont la gestion de la classe et de l'indiscipline, scolaire (Gaudreau et collaborateurs, 2012). Il s'agit d'une construction cognitive qui sert de guide pour l'action par l'interprétation des situations et les types de scénarios envisagés. Comme le notent les auteurs, « l'enseignant qui anticipe une période difficile auprès d'un groupe d'élèves pourrait visualiser des scénarios d'intervention au cours desquels il est en contrôle de ses émotions et de ses actions » (ibid, p.86). Autrement dit, plus le sentiment d'efficacité de l'enseignant est élevé, plus il interprète les situations difficiles en classe comme étant gérables, le guidant ainsi positivement vers la performance. À l'inverse, lorsque celui-ci s'estime inefficace, il envisage davantage des scénarios d'échec qui minent sa capacité à intervenir efficacement (Krueger & Dickson, 1994). Selon Safourcade (2010), « *le sentiment d'efficacité est un facteur interne ayant une forte valeur prédictive sur le comportement : anticiper l'action, mettre en œuvre des plans d'action, analyser le contexte et utiliser la pensée réflexive sont des postures proactives permettant aux individus d'être les producteurs de leur environnement* » (p.154).

Les processus émotionnels jouent aussi un rôle important dans l'interprétation des expériences vécues et le contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion constitue le principal moyen par lequel les croyances d'efficacité personnelle influencent l'état émotionnel. **Avoir le sentiment d'être inefficace à contrôler des événements jugés menaçants joue un rôle central dans l'activation de l'anxiété.** Cela explique pourquoi plus un enseignant croit être en mesure de pouvoir contrôler les situations difficiles en classe, moins il s'inquiète et plus sera renforcé son bien-être perçu. Cette croyance est spécifique à certaines tâches et situations (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellet, 2008) et elle varie selon les contextes (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

➤ Thématiques traitées au sein de l'Axe 2

- **L'école et le lien social (→ partenariat avec la HEP de Bienne-Jura-Neuchâtel et l'Université Catholique de Milan)**

Les jeunes français font preuve d'un niveau de cohésion sociale parmi le plus bas au sein de l'Europe à 28 (Galland, 2009 ; Janmaat, Duru-Bellat, Green & Méhaut, 2013). La pluralité de la jeunesse, au point qu'il serait bien de parler de « jeunesses », vis-à-vis de leur rapport aux institutions, aux territoires, aux gens et à l' « Autre » représentent une donnée qui complexifie la socialisation des valeurs de solidarité et de vivre ensemble, ce qui constitue la quintessence du cheminement pour parvenir à des citoyens engagés et tolérants par rapport à l'hétérogénéité de notre société actuelle. Le rôle de l'école dans l'accompagnement des jeunes vers la formation d'un esprit citoyen demeure alors essentiel. L'école est le contexte qui permet aux jeunes de s'émanciper progressivement de la famille pour commencer à participer pleinement aux différentes sphères de la société. Notamment en France, l'école est investie par une mission citoyenne de premier plan. Depuis la fondation de la nation française contemporaine, l'école a été chargée de la tâche de former des citoyens rationnels et éclairés dont la vision morale de la vie est imprégnée de l'esprit républicain. Autrement dit, par le biais de la transmission d'une morale laïque, l'école républicaine est le moteur de la solidarité et du lien social (Durkheim, 1925). Voilà pourquoi il n'est pas hasardeux d'affirmer qu'en France – plus que dans d'autres pays où la construction de la solidarité nationale s'est aussi faite par le biais d'autres acteurs – l'école est la chaîne de transmission entre les individus et la communauté nationale.

Ce constat fait, il en résulte aujourd'hui que ce rôle de socialisation est de plus en plus discuté et discutable car des failles importantes affectent le lien social républicain (Paugam, 2008). Des jeunes de plus en plus méfiants envers les autres et les institutions (y compris l'école et ses enseignants), une école qui a du mal à écouter les besoins des jeunes, voire de se mettre à leur niveau, car ce qu'ils cherchent n'est pas seulement d'appréhender des notions utiles pour leurs projets de vie. Ce qu'à nos jours les jeunes demandent à l'école est qu'elle les reconnaisse en tant qu'individus porteurs d'une identité, de valeurs, de points de vue sur la société et, notamment, d'une dignité qu'ils ne sont plus disponibles à négocier (Merle, 2005, 2006). Si pour les milieux scientifiques ce tableau n'est pas neuf, les milieux institutionnels peinent encore à composer avec.

L'école aujourd'hui est amenée à interagir de plus en plus avec la société car les problématiques que l'on vient d'évoquer et que, dans l'espace scolaire se manifestent par des tensions élèves (familles) et enseignants, des violences et du harcèlement, des sorties précoces trouvent leurs origines à la fois dans ces deux contextes. Des conditions socio-économiques difficiles qui se répercutent sur la scolarité mais également des logiques scolaires qui compliquent des trajectoires sociales déjà tumultueuses. La gestion politique du décrochage scolaire est à cet effet emblématique. Si la France a déjà atteint l'objectif « Europe 2020 », à savoir un taux des sorties précoces qui ne soit pas supérieur à 10% grâce notamment à un système d'orientation qui bénéficie de formations qualifiées de hautement professionnalisantes, l'instabilité professionnelles des jeunes sortant de ces diplômes demeure importante. Dans ce cas, les difficultés propres au marché du travail entrent en synergie avec le regard que la société porte sur ces filières, appréhendées en tant que filières de relégation pour un public (jeunes et familles) qui n'est pas en adéquation avec les attentes de la norme scolaire (Bernard, 2010 ; Geay, 2003). La gestion des difficultés professionnelles et du statut d' « élève différent » accordé par l'école représente un fardeau lourd.

Les liens entre l'expérience scolaire et la construction du lien social représente donc le foyer des questionnements que l'on peut poser au sein de cet axe du GIS. Nous pouvons nous

demander dans quelle mesure l'expérience scolaire affecte le regard que l'on porte sur l'environnement social ? De la même manière, quels sont les effets au niveau de la confiance, de l'engagement scolaire, de la construction de projets d'avenir (e.g. professionnels), de l'identité et de l'identification à des communautés réelles ou imaginées (violences, décrochage scolaire, refuge dans le quartier, radicalisation de l'identité d' « origine ») ?

- **La question des discriminations : son constat, son analyse et son expérience (→ partenariat avec le « Réseau de recherches sur le racisme et l'antisémitisme – Réseau pluridisciplinaire et universitaire » - Université Picardie Jules Verne, Université Reims Champagne Ardennes)**

La notion de discrimination n'est apparue que tardivement en France (Fassin, 2002) car elle se heurte aux principes fondateurs du crédo républicain axés sur la valeur d'égalitarisme universel. Dans une société qui ne reconnaît que des citoyens égaux, il serait aberrant de s'attarder sur les discriminations en raison du genre, de la classe sociale et de l'origine ethnique, pour ne citer que les principales. Malgré cela, depuis au moins une quinzaine d'années, nous sommes confrontés à des prises de positions institutionnelles et scientifiques qui plaident la nécessité de faire le point sur la question des discriminations en France. Des rapports commandités par les instances institutionnelles (p. ex. Rapport Obin, 2004) et des grandes enquêtes menées par des institut publics de recherche (p. ex. Insee, Ined, 2009, 2017) montrent du doigt que la question des discriminations, y compris au sein de l'espace scolaire, mérite d'être posée à l'ordre du jour. C'est pourquoi la question des discriminations à l'école constitue à l'heure actuelle une préoccupation prioritaire des acteurs du monde éducatif et de la recherche : un récent rapport ministériel a révélé que les discriminations tendaient à se banaliser au sein de l'institution scolaire et contribuaient ainsi à alimenter un sentiment de détérioration du bien-être et du vivre ensemble (EN, septembre 2010).

La notion de discrimination est un outil méthodologique qui permet de mesurer les inégalités de traitement entre différents individus. Toutefois cette mesure est délicate, car certains processus sont masqués par leurs auteurs et par les victimes elles-mêmes, tandis que la mise en altérité d'autrui est toujours inscrite dans un champ conflictuel traversé par des luttes et des enjeux. Comment repérer les différentes discriminations ? Une classification distingue les discriminations de nature « systémique », qui s'apparentent à des processus invisibles d'assignation, et s'appuient à leur tour sur des discriminations plus « apparentes », de nature « directe » ou « indirecte ». Un autre cadre d'analyse, s'inspirant notamment des études sur l'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, 1973), permet de repérer trois processus de mise en altérité d'autrui : la discrimination « par assimilation » – qui conduit notamment à ignorer la spécificité d'autrui et de ses besoins propres – la discrimination associée au « rejet » verbal ou physique, et la discrimination symbolique qui résulte de la construction d'une représentation dégradée ou biaisée d'un groupe dans les catégories de pensée et d'analyse d'une société (Ordioni, 2011).

De par ses multiples facettes, la construction d'un cadre de mesure des différentes formes de discrimination à l'école nécessite impérativement de mobiliser un éclairage pluridisciplinaire : histoire, sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, droit, économie.

La notion d' « expérience » de la discrimination représente un registre d'analyse différent et il nous semble le concept théorique phare qui permet à deux tensions épistémologiques majeures de se dégager. La première concerne le rapport entre le côté objectif et le côté subjectif, et l'enjeu qui nous paraît essentiel est de saisir comment les

discriminations mesurées objectivement sont incorporées par le sujet (subjectivation) en influençant leurs trajectoires sociales (Bourdieu, 1987). Une deuxième tension concerne la transition entre l'individuel et le collectif, à savoir le processus qui amène à partager le sentiment de discrimination avec les autres et peut déboucher sur des représentations, des discours et des actions prises collectivement. Le deuxième registre, quant à lui, se focalise sur les ressentis et les réactions suite aux interactions négatives subies de la part des institutions, telles que des formes d'exclusion et de discrimination sociale. Il s'agit de deux registres qui entretiennent de nombreuses interrelations et questionnements communs et leur démêlement pourra constituer l'un des enjeux du projet. A titre d'exemple, quelles sont les réactions que l'on peut mettre en place lorsqu'on est confrontés au sentiment d'être discriminé par l'école? Quels sont les discours que les jeunes développent afin de composer avec les discriminations ressenties? Ensuite, ceux qui se sentent discriminés sont-ils des vecteurs de discrimination? En d'autres termes, l'expérience de discrimination produit-elle des effets multiplicatifs? Mais encore, lorsque le côté subjectif n'est pas mobilisé, quel regard portent-ils les jeunes sur des discriminations mesurées objectivement?

- **Climat scolaire, violences et harcèlement :**

Les recherches liées au « climat scolaire » ou à la qualité de vie en milieu scolaire font l'objet d'une vive activité dans de nombreux pays (Cohen et alii, 2009 ; Benbenisty et Astor, 2005 ; Debarbieux, 1996 ; Janosz et alii 1998 ; Ortega et Del Rey, 2004) y compris au niveau de l'OCDE (OCDE, 2009). Pour le School Climate Center « *le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école et sur la sociologie compréhensive du sens que les individus donnent à leur vécu. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école* ». L'OCDE de son côté, suggère fortement dans ses études (OCDE, 2008) que la qualité du bâti scolaire influence fortement ce climat scolaire (Musset, 2012). Ceci fait d'ailleurs également accord pour Cohen et ses collègues pour qui le climat scolaire ou la qualité de vie en milieu scolaire est composé de la qualité des relations entre les membres de la communauté éducative ; la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ; le style de direction des établissements scolaires (CNESCO, 2017); la sécurité (physique et émotionnelle) ; l'environnement physique ; le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire ; la présence de formes de violences et du harcèlement. Nous avons donc des objets de recherche multifactoriels qui résultent d'un processus complexe. Les conséquences sur la réussite et la motivation des élèves ont été démontrées (Cohen, 2006 ; Eccles et al., 1993 ; Goodenow et Grady, 1997 ; Ortega et alii, 2011) et un bon climat scolaire est susceptible d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique sur la réussite des élèves (Astor & Benbenishty, 2005). Dans toutes ses études, l'OCDE rappelle que de la qualité du climat scolaire dépendent pour beaucoup les résultats scolaires, et qu'il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves (voir par exemple OCDE, Pisa, 2009, Livre IV, chapitre IV) et des différents groupes sociaux qui travaillent et vivent à l'école (CNESCO, 2017). De la même manière, lorsqu'on aborde la question du climat et du bien-être il est essentiel se focaliser également sur le phénomène des violences et du harcèlement à l'école. Le lien entre ces deux processus est très documenté et la communauté scientifique internationale tend à associer enquêtes de victimation et enquêtes de climat scolaire (Payne et alii, 2006). La recherche montre qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être et qu'il joue un rôle essentiel dans la prévention et la réduction de la violence et du harcèlement (Blaya, 2006 ; Debarbieux, 2010 ; De Pedro, 2012). Par contre, un climat scolaire négatif, augmente les conduites à risque des élèves et

réduit le sentiment d'appartenance à la communauté éducative tant au niveau des élèves que des adultes. Or, l'on sait que l'un des meilleurs facteurs de protection contre la violence à l'école est le sentiment d'appartenance chez l'ensemble de la communauté éducative (Gottfredson, 2001 ; Blaya, 2006). Les établissements scolaires dont le climat scolaire est positif, les élèves rapportent moins de violence et de harcèlement et ont plus facilement tendance à demander de l'aide aux adultes lorsque surgissent les problèmes. Le climat d'établissement explique 44% de la décision des élèves à demander de l'aide (Blaya, 2013).

➤ Thématiques traitées au sein de l'Axe 3

- **Alliances éducatives et évolution du travail collaboratif au sein de l'école inclusive et des réseaux de l'éducation prioritaire (partenariat avec la HEP de Vaud de Lausanne et le laboratoire LASALE) :**

Les processus d'alliances entre professionnels existent lorsque ces derniers sont amenés à collaborer dans le cadre scolaire (enseignants, psychologues, assistants sociaux, médiateurs scolaires, autres intervenants, etc.). Si l'importance de ces alliances est fréquemment mentionnée, tant en termes de cohérence que d'efficacité des démarches visant à soutenir l'accrochage scolaire (Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche, 2011; Potvin, 2013; Thibert, 2013), la construction d'alliances est plus rarement étudiée en tant que telle. L'alliance comme un concept transversal aux relations de collaboration, coopération ou partenariat (Gilles, Potvin et Tièche, 2012 ; Allenbach, 2015). L'étudier comme un processus invite à effectuer un pas de côté par rapport aux nombreux discours prescriptifs, institutionnels ou théoriques, présentant des procédures ou des modèles de collaboration, pour se pencher sur les interactions entre les acteurs concernés dans le cadre de réforme de l'éducation prioritaire et de la réforme de l'école inclusive. Quels sont les impacts du travail partagé ou des espaces intermétiers (Thomazet & Merini, 2012) sur l'activité ? Les professionnels eux-mêmes travaillent-ils à la construction d'alliances ? Si oui, comment ? Quels sont les défis, les dilemmes rencontrés ? Comment leur environnement facilite-t-il ou fait-il obstacle à ce travail ?

- **Nouvelles professionnalités et innovations pédagogiques universitaires (Axe 3) :**

A partir d'une analyse des recommandations de l'OCDE relatives à une approche qualité de la formation à l'université et au regard des orientations européennes visant le développement de l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur, le groupe de recherche pourra investiguer deux objets. Le premier objet concerne la pédagogie universitaire et l'entrée dans le métier d'enseignant chercheur (doctorants, ATER, maîtres de conférences) (Stes & Van Petegem, 2011). La transformation des pratiques d'enseignement dans le supérieur liées au numérique d'une part et aux attentes d'une réussite universitaire plus importante ainsi qu'une meilleure insertion professionnelle des étudiants sur le marché du travail d'autre part, pourraient être appréciées à partir d'une analyse de l'activité de travail, des pratiques et de l'évaluation des dispositifs d'accompagnement existants ou susceptibles d'être mis en œuvre au sein de l'UNS. Cette approche permettrait également d'examiner les tensions et les dilemmes suscités par le rapport entre qualité de la recherche scientifique d'une part et l'enseignement dispensé auprès des étudiants d'autre part (Fave-Bonnet, 2011). Il s'agirait d'en apprécier les effets au niveau du bien-être ou de la tension au travail et d'aboutir à des préconisations en ingénierie de la formation pour la formation continue des personnels universitaires.

Amélioration de la visibilité du GIS CAPEF

Conjointement avec l'ESPE il nous semble nécessaire de se rapprocher également de la MSHS afin de pouvoir organiser au moins deux séminaires par an dont la finalité serait de dresser le bilan de l'avancée des projets menés au sein des axes structurels, de faire des compte-rendu de recherche et de favoriser les échanges hors laboratoires entre EC intéressés et le public des professionnels autour des questions d'éducation abordées.

Trois réunions d'axe par an nous semblent suffisantes pour permettre aux petites équipes concernées de travailler sur la conduite des projets retenus, examiner les demandes d'aide et de soutien financiers ou logistiques. Ces réunions pourraient se tenir au sein de l'ESPE et exploiter les équipements en visioconférence afin de réduire les problèmes de maillage territorial et de déplacements Var/Alpes-Maritimes. Un calendrier annuel devra être fixé le plus tôt possible afin de permettre un maximum de participation.

Le compte-rendu de ces réunions et autres documents relatifs au GIS devront être disponibles sur la page web du CAPEF depuis le site internet de l'ESPE. Il nous semble important d'améliorer la communication interne au sein de l'Université et de l'ESPE dans la perspective de mailing permettant aux personnels, aux formateurs, enseignants chercheurs et doctorants (de la MSHS notamment) d'être informés de l'activité du GIS CAPEF et des évènements qu'il est susceptible d'organiser.