

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

« T'ÉCOUTES MAIS T'ES AILLEURS » : MOBILISATION ET
DÉMOBILISATION DES ÉLÈVES DANS UN PROGRAMME TÉLÉVISUEL
POUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

TOMMY COLLIN-VALLÉE

MAI 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans le support de nombreux instruments de la culture humaine : documents imprimés, électroniques et audiovisuels. J'aimerais d'abord remercier Johannes Gutemberg, inventeur des caractères métalliques mobiles, à qui je dois l'accès à une quantité phénoménale de livres et d'articles imprimés. Je remercie Nicéphore Niépce, inventeur de l'appareil photo, les frères Lumière qui ont breveté le cinématographe puis John Baird, premier diffuseur d'images télévisées, pour avoir rendu possibles la production et la diffusion d'une culture de l'image.

Enfin, je remercie les circonstances hasardeuses et les agirs stratégiques qui m'ont permis de croiser le chemin de personnes exceptionnelles dont je tairai respectueusement les noms. Leur soutien aura été indéniable dans la poursuite de cette entreprise.

DÉDICACE

Aux jeunes chercheur(es) dont le travail est
mû par le désir, au-delà des simples
nécessités.

AVANT-PROPOS

Cette thèse est le fruit d'un travail collectif mené lors des sept dernières années au sein du laboratoire Apprentissage et Développement dans l'Enseignement Scolaire et Professionnel (ADESP) dans le département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle expose une prise de position qui ne rend pas compte de l'entièreté de nos questionnements et conditions de travail pendant le processus de rédaction. Afin de restituer le travail réel d'une thèse, souvent occulté dans sa version finale, nous en proposons une tout autre lecture en avant-propos : celle de la délibération marquée par des ruptures, pauses et retours en arrière au fil des rencontres et réécritures.

Le chapitre 1 de la thèse présente l'article méthodologique intitulé *Un corpus nommé désir : le laboratoire d'étonnement pour réintroduire l'affect dans la recherche* publié dans la revue *Phronesis* en 2020. Il s'agit de notre deuxième article rédigé et publié pendant le cheminement au doctorat. Il est le fruit d'une longue réflexion à propos des matériaux télévisuels, objets d'étude inhabituels en psychologie, et des affects négatifs suscités par les aspects dramatiques de la production télévisuelle *Les persévérants*. Le colloque *Les ficelles de l'analyste*, organisé par ARDéCo à l'Université Paris Descartes à Paris en 2017, constitue le point de départ de notre réflexion sur nos « ficelles » (Becker, 2002), soit les moyens méthodologiques permettant de dépasser ces affects et de susciter à nouveau notre « étonnement » de chercheur (Bronckart, 2014).

Le chapitre 2 de la thèse présente l'article intitulé *Le programme télévisuel de soutien scolaire « Les persévérants » : Contraindre la motivation des décrocheurs ?* Il s'agit de notre troisième article soumis à publication et il est l'aboutissement d'un travail d'analyse débuté dans notre thèse de spécialisation en 2014 sous la direction de Maryvonne Merri. À l'origine, notre ambition était de catégoriser la relation de pouvoir entre les experts du programme et les élèves participants par une quantification des interventions en termes de figures de domination et d'actes de résistance. Le

symposium *Contradictions, conflits, problèmes et préoccupations dans le développement de l'agir humain*, organisé par ARDÉCo et le laboratoire ADESP à l'Université du Québec à Montréal du 23 au 25 avril 2019 nous a donné l'occasion de poursuivre la réflexion par une analyse qualitative d'extraits de discours des élèves et des experts. Notre style d'écriture y est résolument critique et hérité de notre formation précédente au département d'histoire et par notre lecture des écrits de Foucault et de Goffman.

Le chapitre 3 présente l'article *Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé*, publié dans la revue *Éducation et francophonie* en 2019. Il est l'aboutissement d'un travail interdisciplinaire avec Geneviève Fortier-Moreau, formée en orthopédagogie dans le cadre d'un stage de recherche. Le chapitre croise nos préoccupations respectives à propos de la prise de parole des jeunes en difficulté et des interventions en orthopédagogie.

Enfin, le chapitre 4, intitulé *Persévérer ou abandonner : analyse des choix et des solutions des acteurs dans un programme de prévention du décrochage scolaire*, est le résultat d'un travail mené parallèlement au chapitre 2. Une première version était intégrée en deuxième partie du chapitre 2 et visait à présenter une analyse du point de vue des élèves qui fait contrepoids aux mécanismes de domination des experts. Face à la richesse du cadre théorique et à l'ampleur des résultats obtenus, nous avons pris la décision d'en faire un chapitre indépendant qui conclut cette thèse sur une note d'espoir.

Cette seconde lecture en ordre chronologique d'écriture raconte l'histoire du développement du chercheur et de son projet. Nous avons débuté notre recherche la tête pleine de certitudes et l'essentiel de notre travail fut un apprentissage à la complexité et à l'incertitude par le biais de rencontres inspirantes, d'occasions stimulantes, de pas de côté étonnants et de retours en arrière douloureux. Dans un mouvement de renversement puis de synthèse méthodologique, nous avons d'abord

adopté une approche *top down* et avons cherché à appliquer une grille théorique sur les matériaux afin de trouver et décrire des idéaux types d'interactions. Nous avons progressivement fait la transition vers une analyse *bottom up*, partant des données pour en faire émerger des récurrences. Ces récurrences ont ensuite été interprétées à l'aide d'un rapprochement avec une œuvre théâtrale, ce qui nous a permis de décrire des processus originaux (malade spectaculaire). Enfin, par un procédé itératif, l'article sur l'agir volitionnel est à la fois l'aboutissement de la thèse et le début d'un programme de recherche. À l'image du ruban de Möbius ou d'un tableau d'Escher, nous avons vécu l'expérience de la thèse comme une fin qui cherche un meilleur (re)commencement.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
dédicace.....	iii
AVANT-PROPOS	iv
Table des matières.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCTION	1
Le décrochage scolaire.....	1
Les persévérants	4
Structure de la thèse	5
BIBLIOGRAPHIE	7
CHAPITRE 1 Un corpus nommé désir : le laboratoire d'étonnement pour réintroduire l'affect dans la recherche	12
1.1 Résumé de l'article	13
1.2 Introduction.....	14
1.3 De la déception à l'ouverture par l'étonnement	16
1.4 Les aménagements de situations favorables à l'étonnement	19

1.4.1	L'étonnement dans la relation entre le chercheur et l'objet : la dimension projective (aménagement 1).....	21
1.4.2	L'étonnement dans la relation entre le chercheur et lui-même : la dimension intrapsychique (aménagements 2 et 3).....	23
1.4.3	L'étonnement dans la relation entre le chercheur et ses pairs : la dimension historico-culturelle (aménagements 4, 5 et 6).....	26
1.5	Le laboratoire d'étonnement.....	27
1.5.1	Un espace capacitant.....	27
1.5.2	Un espace sécurisant d'expression des affects.....	29
1.6	Conclusion.....	33
CHAPITRE 2 Le programme télévisuel de soutien scolaire <i>Les persévérants</i> :		
Contraindre la motivation des décrocheurs ?.....		
2.1	Résumé de l'article.....	40
2.2	Introduction : des phénomènes télévisuels pour motiver les décrocheurs.....	41
2.3	Le récit des événements de la série <i>Les persévérants</i>	44
2.4	Cadre théorique : les figures de la domination.....	45
2.4.1	La domination ordinaire.....	45
2.5	Les expériences de domination ordinaire dans <i>Les persévérants</i>	48
2.5.1	Acte 1 : inculquer le besoin du programme.....	48
2.5.2	Acte 2 : se responsabiliser par des injonctions paradoxales.....	56
2.5.3	Acte 3 : contractualiser la participation par la dévolution.....	59
2.6	Discussion.....	63
2.7	Conclusion.....	66
CHAPITRE 3 Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé.....		
3.1	Résumé de l'article.....	73
3.2	Problématique.....	74
3.3	Cadre conceptuel.....	76
3.4	Objectifs de recherche.....	78
3.5	Méthodologie : Analyse des discours en interaction selon les structures, les opérations et les procédés.....	78
3.5.1	Critères de sélection des extraits télévisuels.....	78
3.5.2	Démarche d'analyse.....	79

3.6	Résultats de l'analyse structurale : qui est autorisé à parler ? de quoi ?.....	80
3.6.1	Analyse des tours de parole : qui est autorisé à parler	80
3.6.2	Description des séquences : quels sont les sujets de discussion autorisés ? 81	
3.6.3	Discussion des résultats de l'analyse structurale	85
3.7	Résultats de l'analyse des opérations et des procédés : pourquoi et comment les adultes écoutent-ils ?	85
3.7.1	Première opération : la requalification par les procédés de la question et de la ratification	85
3.7.2	Seconde opération : la persuasion par les procédés de l'intuition et de la répétition	86
3.7.3	Discussion des résultats de l'analyse des opérations et des procédés.....	89
3.8	Discussion générale : l'élève en difficulté présenté aux téléspectateurs comme malade spectaculaire	89
3.8.1	Du <i>Malade imaginaire</i> aux <i>Persévérants</i>	90
3.8.2	Du théâtre à la télévision.....	91
3.9	Conclusion	92
 CHAPITRE 4 persévérer ou abandonner dans un programme de prévention du décrochage scolaire : les choix et les solutions comme des agirs volitionnels		
4.1	Résumé de l'article	98
4.2	Introduction.....	99
4.3	Les conditions de l'agir volitionnel	101
4.3.1	Un agir volitionnel	102
4.3.2	Un agir transformateur	103
4.3.3	Un agir situé	104
4.4	L'agir volitionnel dans une situation polymotivée : le cas des <i>persévérants</i> ..	105
4.4.1	Scène 1 : les experts interprètent la crise	106
4.4.2	Scène 2 : les élèves expriment leur déception.....	107
4.4.3	Scène 3 : les experts trouvent une (ultra) solution	112
4.4.4	Scène 4 : les modes opératoires des élèves dans la situation de choix sont hétérogènes.....	116
4.4.5	Discussion	126
4.5	Conclusion : reconnaître l'agir des élèves	130
CONCLUSION		136

Résumé des résultats	136
<i>Les persévérants</i> suscite-t-il le désir de persévérer ?	138
Implications pour la pratique	139
ANNEXE A Entretiens avec marc-antoine et talia	142
ANNEXE B <i>Le malade imaginaire</i> de Molière (Acte iii, scène 10)	148
APPENDICE A considérations éthiques	150
RÉFÉRENCES.....	152

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Synthèse du programme <i>Les persévérants</i>	42
2.2 Typologie des expériences de la domination (Martuccelli, 2004)	46
2.3 Parcours des types de domination dans <i>Les persévérants</i>	64
4.1 Le choix initial (gauche) et final (droite) de Maksat	117
4.2 Le choix de Marc-Antoine	119
4.3 Les choix de Jessica (gauche) et de Talia (droite)	122
4.4 Le choix initial de Jesse-Paul (gauche) et la demande d'explications (droite)	123
4.5 Différences d'interprétations et conflits au sein de la situation de crise	126

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Aménagements et dimensions relationnelles de l'étonnement	21
2.1 Comparaison des énoncés sur les problématiques des élèves	51
3.1 Structure des entretiens.....	83
4.1 Classification des énoncés des élèves.....	109

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

RDI : Réseau de l'information

SGT : Syndrome Gilles de la Tourette

TDA : Trouble du déficit de l'attention

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité

TMTC : Thésards mobilisés dans le travail collectif

RÉSUMÉ

Les persévérants (Ferron et Baer, 2014) est une série-documentaire originairement diffusée sur ICI RDI en 2014. Elle propose de suivre l'expérience de neuf élèves du premier cycle du secondaire en difficulté scolaire dans le cadre d'un programme en Santé globale de promotion de la persévérance scolaire. *Les persévérants* est envisagé comme une production exemplaire qui interroge les effets des pratiques actuelles en psychologie dans le contexte télévisuel. D'abord, cette thèse élabore un « laboratoire d'étonnement » comme méthodologie originale pour l'analyse de ce matériau télévisuel. Cette méthodologie implique un ensemble d'instruments d'analyse qualitative et de discussions collectives afin d'assurer la rigueur de l'étude. Ensuite, les pratiques des « experts » du programme ainsi que la qualité de la participation des élèves sélectionnés sont analysées en termes d'expériences de domination (Martuccelli, 2004), de *Student voice* (Cook-Sather, 2006; Fielding, 2004) et d'agir volitionnel (Leont'ev, 2005). Nos résultats mettent en lumière différents mécanismes contraignant la participation et la prise de parole des élèves en difficulté dans le programme télévisuel.

Mots clés : décrochage scolaire, élèves en difficultés, programme télévisé, Laboratoire d'étonnement, Voix de l'élève, domination, agir volitionnel

ABSTRACT

Too Cool For School (Ferron et Baer, 2014) is a docu-soap originally broadcasted on ICI RDI in 2014. It proposes to follow the experience of nine lower secondary school students with academic difficulties as part of a Global Health program to promote school perseverance. *Les persévérants* is envisioned as an exemplary production which questions the effects of current psychology practices in the television context. First, this thesis develops a « Amazement laboratory » as an original methodology for the analysis of this television material. This methodology involves a set of qualitative analysis tools and collective discussions to ensure the rigor of the study. Then, the practices of the « experts » of the program as well as the quality of the participation of the selected students are analyzed in terms of experiences of domination (Martuccelli, 2004), *Student voice* (Cook-Sather, 2006; Fielding, 2004) and of volitional act (Leont'ev, 2005). Our results shed light on different mechanisms constraining the participation and voice of students in difficulty in the television program.

Keywords : dropping out, academic difficulties, televised program, Amazement laboratory, Student voice, domination, volitional act

INTRODUCTION

Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire serait l'aboutissement d'une trajectoire (Rousseau et al., 2009) comprise comme un processus de désengagement et désaffiliation scolaire. Il se crée une lassitude chez les élèves qui en ont « marre de l'école » (Bernard et Michaut, 2014) en raison : 1) d'une accumulation de difficultés hétérogènes (Bautier et al., 2002), telles que des difficultés liées à l'adolescence comme étape de vie propre à l'histoire personnelle et familiale de l'élève dans un contexte social donné (Desmarais, 2011) ; 2) d'échecs répétés de tentatives d'intégration à son milieu scolaire (Finn, 1989) ; 3) d'un décrochage cognitif chez les élèves aux résultats faibles et en malentendus scolaires qui en sont venus à renoncer aux efforts scolaires (Bautier et Rochex, 1997; Bonnéry, 2007; Cayouette-Remblière, 2013). L'élève à risque de décrochage est un élève « qui présente des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et pouvant ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2007). Le décrochage scolaire est associé à des problèmes personnels graves tels qu'un taux de chômage élevé, la délinquance et des problèmes d'insertion sociale et d'adaptation (Fortin et al., 2004).

L'urgence d'agir suscitée par le problème du décrochage scolaire mobilise autant les institutions publiques que les initiatives privées. En 2009, le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, dirigé par Jacques Ménard, président de BMO Groupe financier, publie le rapport *Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* (Ménard, 2009). Pour les auteurs de ce rapport, l'effet économique du décrochage scolaire correspond à un manque à gagner de 1,9 milliard de dollars par cohorte de décrocheurs (Ménard, 2009). Alors que

les besoins de main-d'œuvre spécialisée sont criants (Lamb et al., 2011), la solution présentée par le Groupe d'action sur la persévérance est d'augmenter le taux de diplômation et de qualification de 72 % à 80 % pour 2020 par un investissement dans la persévérance scolaire (Ménard, 2009)¹. Dans sa stratégie d'action *L'école, j'y tiens !* (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MÉLS], 2009), le gouvernement québécois fait siennes les recommandations du rapport de Jacques Ménard et reconnaît le décrochage scolaire comme un « fait social total », soit un problème prégnant pour l'ensemble des membres d'une société (Mauss, 2012). En effet, selon la Ministre de l'Éducation de l'époque, Michelle Courchesne : « l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires » et « aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi » (MÉLS, 2009, p. 3).

La persévérance scolaire est alors le mot d'ordre à partir duquel se modifient les programmes, multipliant les évaluations, et suscitant des recherches visant à apporter des solutions aux échecs des élèves (Marquis, 2016). En effet, cette injonction sociale de prévenir le décrochage scolaire et d'intégrer le plus d'élèves au marché du travail en contexte de « scolarité totale » (Cayouette-Remblière, 2014) a constitué un terreau fertile au développement et à l'implantation de nombreux programmes d'intervention ciblant les élèves à risques de décrochage scolaire tels que *Trait d'Union* (Fortin et al., 2012), *Check & Connect* (Christenson et al., 2012), *Pare-Chocs* (Marcotte, 2006), etc. Parallèlement à ces programmes issus de la recherche apparaissent des programmes télévisuels de prévention du décrochage scolaire autant en contexte américain, p. ex. *Dream School* (Mastanduno, 2013), québécois, p. ex. *Les persévérants* (Ferron et Baer,

¹ Le taux de diplômation et de qualification désigne la proportion des élèves qui, avant l'âge de 20 ans, ont obtenu un premier diplôme ou une première qualification 7 ans après leur entrée au secondaire à la formation générale des jeunes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2020).

2014) et français, p. ex. *Le sens de l'effort* (Studio 89, 2019). Ces séries-documentaires, issues de partenariats entre des intervenants et des maisons de production, font la médiatisation de techniques psychoéducatives sur le modèle de la situation expérimentale (de Cheveigné, 1997). L'objectif de ces programmes d'intervention ou de prévention ciblant cette catégorie d'élèves est de réduire ou prévenir les difficultés scolaires par l'enseignement d'habiletés de régulation (du temps, des émotions, etc.) et le développement de compétences en maximisant les facteurs de protection (Christner et al., 2011). Elles visent à mobiliser de jeunes décrocheurs en leur offrant de participer à des activités parascolaires sportives, artistiques, culinaires, thérapeutiques ou d'apprentissage.

Malgré l'engouement suscité par l'implantation de ces solutions novatrices, Archambault et ses collègues (2016) soulignent que les effets des programmes sont limités. En effet, les programmes reposent souvent sur des initiatives locales, n'ayant pas fait l'objet d'évaluations, et sont implantés tardivement alors que le processus de décrochage scolaire est déjà amorcé. De plus, ces programmes d'intervention ou de prévention ciblés sont des programmes multimodaux qui comportent une panoplie de stratégies dont l'efficacité a peu été étudiée (Levin et al., 2007; Turgeon et Gosselin, 2016). Concernant les programmes d'intervention télévisés en persévérance scolaire, aucune étude n'a évalué leur efficacité. Toutefois, des études à propos de l'aide offerte dans des programmes similaires, tels que les problèmes de dépendance dans *Intervention* (Kosovski et Smith, 2011) et la délinquance juvénile dans *Au bout de la peur* (Petrosino et al., 2013), concluent que ces interventions simplifient une problématique complexe. Son traitement est soit inefficace soit dommageable pour les participants.

Alors que la mobilisation des élèves en difficulté dans leur projet de scolarité est le résultat attendu des programmes de prévention du décrochage scolaire, peu d'études s'intéressent aux moyens de mobiliser ces élèves, aux attentes de participation par les

intervenants et à la qualité de la participation des élèves au sein de ces programmes. Aussi, cette recherche propose d'analyser l'effet des méthodes employées par les intervenants et du cadre télévisuel sur la place et la participation des élèves au sein d'un programme télévisuel de prévention du décrochage scolaire. Ce choix d'une démarche d'analyse compréhensive et comparative (Becker et al., 2016) du processus de participation d'élèves en difficulté conduit à étudier un seul programme : *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014).

Les persévérants

Diffusé à l'hiver 2014 sur la chaîne ICI RDI, *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014) est une série-documentaire en six épisodes au sujet d'un programme de promotion de la persévérance scolaire d'une durée de 13 semaines. Le téléspectateur suit l'évolution de neuf élèves de l'école secondaire Cavelier-De-LaSalle de Montréal ayant des difficultés scolaires au fil d'ateliers sur l'alimentation, le bien-être psychologique et l'activité physique sous la supervision de cinq « experts » en Santé globale (psychologue, médecin, nutritionniste, orthopédagogue, coach sportif) et d'invités (maître de karaté, humoriste, chef cuisinier, etc.).

Le cas *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014) constitue une production exemplaire du phénomène de la médiatisation des programmes de prévention du décrochage scolaire. L'aspect à la fois documentaire et spectaculaire de cette production nous offre une opportunité de porter un regard sur l'expérience des élèves participant aux programmes qui est souvent occultée dans les recherches ou exprimée uniquement en termes de résultats. De plus, ce cas médiatisé permet de mieux comprendre les bonnes pratiques psychologiques proposées aux téléspectateurs et les effets du cadre télévisuel sur ces pratiques.

Structure de la thèse

1- Comment l'affect du chercheur peut-il remettre l'activité en marche ?

Le chapitre 1, intitulé *Un corpus nommé désir : le laboratoire d'étonnement pour réintroduire l'affect dans la recherche* et publié dans la revue *Phronesis* (Collin-Vallée et Merri, 2020) introduit le *Laboratoire d'étonnement* comme méthodologie de recherche originale permettant l'analyse de matériaux télévisuels en psychologie. Il est le fruit d'une réflexion sur les moyens de susciter à nouveau notre « étonnement » de chercheur (Bronckart, 2014) afin de dépasser les affects négatifs suscités par les aspects dramatiques des matériaux télévisuels. En nous inspirant des expériences du *Laboratoire de changement* (Engeström et al., 1996) et des groupes Balint (Moreau-Ricaud, 2001), nous exposons les conditions de travail de recherche collectif et rigoureux permettant de restaurer la puissance d'agir et de rétablir le « désir » du chercheur (Spinoza et Misrahi, 2016).

2- Quels sont les moyens mis en œuvre par des experts en promotion de la persévérance scolaire au sein de dispositifs télévisuels pour maintenir la participation des élèves qui en bénéficient ?

Le chapitre 2, intitulé *Le programme télévisuel de soutien scolaire « Les persévérants » : Contraindre la motivation des décrocheurs ?*, présente un chapitre de livre soumis à publication. À partir de notre observation de la faible adhésion des élèves sélectionnés dans *Les persévérants*, ce deuxième article propose une analyse des moyens des intervenants « experts » pour que les élèves persistent dans le programme et qu'ils soient, effectivement, des « persévérants ». Les interventions des experts à divers moments du programme font l'objet d'une analyse qualitative renseignée par le cadre théorique des figures de *domination ordinaire* (Martucelli, 2004).

3- *Quelle est la place de la parole des élèves au sein de ces programmes télévisuels ?*

Le chapitre 3, intitulé *Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé*, présente un article publié dans la revue *Éducation et francophonie* (Collin-Vallée, Fortier-Moreau et Merri, 2019). Mobilisant le cadre de la *Student voice* (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2007), ce troisième article interroge la possibilité d'une prise de parole des élèves dans des dispositifs d'entretiens télévisés entre un élève, ses parents et une orthopédagogue. Notre analyse des discours en interaction (Davis, 1986) décrit et compare la structure des tours de paroles, la progression thématique et les opérations et procédés du langage dans deux entretiens extraits de la série-documentaire québécoise *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014).

4- *Quelles sont les ressources et contraintes qui mobilisent les intervenants et les élèves dans un contexte de fortes contraintes ?*

Le chapitre 4 présente l'article inédit intitulé *Persévérer ou abandonner : analyse des choix et des solutions des acteurs dans un programme de prévention du décrochage scolaire*. Partant du constat d'un état de crise généralisé au sein du programme *Les persévérants* et de la mise en œuvre d'une situation de choix forcé entre « je persévère » ou « j'abandonne » par les intervenants, ce quatrième article propose l'analyse qualitative des énoncés des élèves et des intervenants relatifs au moment de crise. Mobilisant le cadre de l'*agir volitionnel* (Leont'ev, 2005), nous considérons à la fois les contraintes entre l'objet de l'activité, les représentations sur lesquelles elle repose, les mobiles et les instruments mobilisés par les intervenants et les élèves pour faire face à cette crise et à cette solution ultime au sein du programme.

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecoq, A., Goulet, M., et Christenson, S. L. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 343-369.
<https://doi.org/10.7202/1039053ar>
- Bautier, É., et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : Des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.
- Bautier, É., Terrail, J.-P., Branca, S., Bonnéry, S., Bebi, A., et Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours* [Rapport de recherche pour la DPD / MEN]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808806/>
- Becker, H. S., Merllié-Young, C., et Merllié, D. (2016). *La bonne focale : De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. La Découverte.
- Bernard, P.-Y., et Michaut, C. (2014). « Marre de l'école » : Les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN*, 17, 1-9.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bronckart, J.-P. (2014). L'étonnement, fondateur d'un parcours de vie et de recherche. *Éducation Permanente*, 200, 61-68.
- Cayouette-Remblière, J. (2013). Les écarts se creusent-ils en cours de collège ? *Éducation & formations*, 84, 29-40.
- Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire : Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205(5), 58-71.
<https://doi.org/10.3917/arss.205.0058>

- Christenson, S. L., Stout, K., et Pohl, A. (2012). *Check & Connect : A comprehensive student engagement intervention : Implementing with fidelity*. University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Christner, R. W., Mennuti, R. B., Heim, M., Gipe, K., et Rubenstein, J. S. (2011). Facilitating Mental Health Services in Schools : Universal, Selected, and Targeted Interventions. In T. M. Lionetti, E. P. Snyder, et R. W. Christner (Éds.), *A Practical Guide to Building Professional Competencies in School Psychology* (p. 175-192). Springer.
- Collin-Vallée, T., Fortier-Moreau, G., et Merri, M. (2019). Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé. *Éducation et francophonie*, 47(1), 50-72. <https://doi.org/10.7202/1060847ar>
- Collin-Vallée, T., et Merri, M. (2020). Un corpus nommé désir : Le laboratoire d'étonnement pour réintroduire l'affect dans la recherche. *Phronesis*, 9(3-4), 59-70. <https://doi.org/10.7202/1073581ar>
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives : Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Davis, K. (1986). The process of problem (re)formulation in psychotherapy. *Sociology of Health and Illness*, 8, 45-74.
- de Cheveigné, S. (1997). La science médiatisée : Les contradictions des scientifiques. *Hermès*, 21, 121-133.
- Desmarais, D. (2011). *Décrochages, ruptures et transitions. Des histoires de vie pour mieux comprendre le processus du décrochage scolaire* [Communication orale]. Colloque « Du décrochage au raccrochage scolaire. Un enjeu collectif : comprendre pour agir et prévenir », Vienne. https://parcours.uqam.ca/upload/files/Observatoire/ParcoursDeJeunes/obs_vie_nne.pdf
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., et Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.

- Ferron, S., et Baer, M. (2014, février 24). *Les persévérants* [Série documentaire]. ICI RDI.
- Fielding, M. (2007). Beyond “Voice” : New roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 301-310. <https://doi.org/10.1080/01596300701458780>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fortin, L., Bradley, M.-F., Plante, A., Thibaudeau, M., et Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. (2012). *Trait d'union : Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : guide explicatif destiné aux accompagnateurs et aux directions*. CSRS.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Kosovski, J. R., et Smith, D. C. (2011). Everybody Hurts : Addiction, Drama, and the Family in the Reality Television Show Intervention. *Substance Use & Misuse*, 46(7), 852-858. <https://doi.org/10.3109/10826084.2011.570610>
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J., et Sandberg, N. (Éds.). (2011). School Dropout and Completion : An International Perspective. In *School Dropout and Completion* (p. 1-18). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_1
- Leont'ev, A. N. (2005). Will. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(4), 76-92.
- Levin, H. M., Belfield, C., Muennig, P. A., et Rouse, C. (2007). *The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children*. Columbia University. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8CF9QG9>
- Marcotte, D. (2006). *Pare-Chocs, programme d'intervention auprès d'adolescents dépressifs (Manuel de l'animateur)*. Septembre éditeur.

- Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9076/>
- Martucelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497.
- Mastanduno, A. (2013). *Dream School* [Série documentaire]. Sundance.
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. Présentation de Florence Weber* (2^e éd.). PUF.
- Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2009). *L'école, j'y tiens ! : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Rapport. Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiq ues_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2020_WEB.p df
- Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptati on_serv_compl/19-7065.pdf
- Moreau-Ricaud, M. (2001). Le groupe Balint a cinquante ans. *Topique*, 76(3), 93-102. <https://doi.org/10.3917/top.076.0093>

- Petrosino, A., Turpin-Petrosino, C., Hollis-Peel, M. E., et Lavenberg, J. G. (2013). « Scared Straight » and other juvenile awareness programs for preventing juvenile delinquency. In The Cochrane Collaboration (Éd.), *Cochrane Database of Systematic Reviews*. John Wiley & Sons, Ltd.
<http://doi.wiley.com/10.1002/14651858.CD002796.pub2>
- Rousseau, N., Tétreault, K., et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 15-40.
<https://doi.org/10.7202/029921ar>
- Spinoza, B., et Misrahi, R. (2016). *Éthique*. Le Livre de poche.
- Studio 89. (2019, février 19). *Le sens de l'effort* [Série documentaire]. M6.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : Une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation Permanente*, 200, 81-96.
- Turgeon, L., et Gosselin, M.-J. (2016). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>

CHAPITRE 1
UN CORPUS NOMMÉ DÉSIR : LE LABORATOIRE D'ÉTONNEMENT
POUR RÉINTRODUIRE L' AFFECT DANS LA RECHERCHE²

Tommy Collin-Vallée¹ et Maryvonne Merri¹

¹Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

² Collin-Vallée, T., et Merri, M. (2020). Un corpus nommé désir : le laboratoire d'étonnement pour réintroduire l'affect dans la recherche. *Phronesis*, 9(3-4), 59-70.

1.1 Résumé de l'article

Cette contribution présente les fondements d'un laboratoire d'étonnement comme moyen méthodologique de transformer un objet de déception en objet de désir pour le chercheur. Tout d'abord, les auteurs proposent une lecture spinoziste de leurs émotions causées par leur confrontation avec un matériau étranger au domaine de la psychologie, un docu-feuilleton sur le décrochage scolaire intitulé *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014). Ils considèrent l'étonnement comme un affect pour renouveler l'intérêt du chercheur pour son sujet de recherche. Ils en examinent ensuite les conditions d'émergence. Enfin, les conditions de mise en place d'un laboratoire d'étonnement sont illustrées par des exemples tirés de la littérature et des pratiques des auteurs.

1.2 Introduction

Dans cet article, nous faisons nôtre le double mouvement mis en exergue par Vygotski (Barisnikov et Petitpierre, 1994) qui affirme que « la pensée qui n'est pas motivée [affectivement] est impossible, comme le serait l'opération sans cause » (p. 224), mais que « si la pensée ne changeait rien dans l'opération dynamique, elle ne serait absolument pas nécessaire » (p. 229). En effet, empruntant sa conception des affects à Spinoza, Vygotski les définit à la fois comme des « états corporels qui augmentent ou diminuent l'aptitude du corps lui-même à l'action, la favorisent ou la restreignent » et comme les « idées que l'on a de ces états » (Vygotsky, 2014, p. 105).

Pourtant, l'irruption d'affects dans la recherche en psychologie a souvent mauvaise presse³, car l'affectivité du chercheur remettrait en question sa posture d'objectivité. Cette idée que nos décisions doivent se fonder sur la raison, l'émotion étant source de biais, est d'origine cartésienne. Elle est toujours d'actualité en recherche malgré l'avancée des connaissances sur le rôle des émotions et des sentiments dans le processus de prise de décision. Or, c'est plutôt l'absence d'émotions et de sentiments qui empêcherait d'être rationnel et « l'erreur de Descartes » est d'avoir instauré une séparation entre raison et émotion (Damasio, 2010).

Dans toute démarche de thèse, « le travail (de recherche) doit être pris dans le désir » (Barthes, 1972, p. 1) et c'est le corpus du chercheur qui « figure le désir » (Coustille, 2014). « Si cette prise ne s'accomplit pas, le travail est morose, fonctionnel, aliéné » (Barthes, 1972, p. 1) et le chercheur fait l'expérience d'émotions empêchées, dépourvues de significations, qui ne permettent plus la transformation des rapports

³ Dans l'environnement de travail des deux auteurs, la recherche en psychologie de l'éducation s'inscrit majoritairement dans un paradigme positiviste.

entre affect et intellect (Ciavaldini-Cartaut et al., 2015). Le développement avorté de l'activité ou l'activité empêchée renvoie à des « émotions qui dégénèrent en passions tristes » (Clot, 2008, p. 7).

Ainsi, face à l'irruption d'un affect négatif comme la déception, le chercheur est dans l'incapacité d'appréhender l'objet de recherche autrement que dans une pensée critique, alors que l'objectivité est prise par la méthode scientifique. La solution pour dépasser cette déception serait alors de travailler l'affect plutôt que de le cacher derrière des théories par affinités, de dépasser son propre désir au lieu de l'affronter. Pour transformer ses affects tristes en affects favorables à sa persévérance (Spinoza et Misrahi, 2016), nous avons besoin d'une « ficelle » (Becker, 2002), méthodologique, un « truc simple » pour déployer le double mouvement de l'affect et de l'intellectuel. Face au manque d'espace pour travailler l'affect dans le contexte universitaire, cette ficelle se déploiera dans un « laboratoire d'étonnement », lieu de restauration de notre désir de recherche (Barthes, 1972).

Nous exposerons les fondements du « laboratoire d'étonnement » comme ficelle, soit un ensemble de conditions matérielles et sociales dans un espace collectif d'analyse des pratiques du chercheur dans leurs dimensions cognitives et affectives et effectuée dans une visée d'apprentissage, de co-développement et de diffusion. D'abord, nous présenterons l'étonnement comme posture permettant de dépasser les affects tristes en nous appuyant sur notre expérience personnelle de chercheur. Ensuite, nous expliciterons les aménagements de situations favorables à l'étonnement du chercheur. Enfin, nous exposerons les principes méthodologiques du laboratoire d'étonnement en nous appuyant sur notre expérience personnelle ainsi que sur les expériences du laboratoire de changement (Engeström et al., 1996) et du groupe Balint (Moreau-Ricaud, 2001) comme modèles prototypiques. Nous prendrons notre expérience de doctorant à titre d'illustration de l'épreuve de la déception et du travail de cet affect dans un laboratoire d'étonnement.

Notre corpus de recherche pour le doctorat de psychologie de l'éducation est constitué des six épisodes d'un docu-feuilleton diffusé à l'hiver 2014 sur la chaîne canadienne ICI RDI à propos de la mise en œuvre d'un programme d'aide en persévérance scolaire auprès de neuf élèves à risque de décrochage (Ferron et Baer, 2014)⁴.

1.3 De la déception à l'ouverture par l'étonnement

Notre positionnement scientifique et le choix du corpus constitué par *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014) ne sont pas l'affaire d'un intellect qui serait « affranchi des affects » (Clot, 2015, p. 225). En effet, nous espérons éprouver un conflit intérieur entre la familiarité et l'étrangeté des programmes d'intervention auprès des élèves à risque de décrochage au Québec. Si nous sommes familiers, en tant que scientifique, des choix psychologiques et éducatifs des experts intervenant dans *Les persévérants*, nous souhaitons éprouver l'étrangeté d'observer ce programme diffusé à la télévision.

Le choix du docu-feuilleton, devenu objet de notre recherche, exprime également notre goût pour la mise en récit d'une rencontre, peut-être extravagante, entre des experts et des élèves d'un établissement « difficile ». Ainsi, la réception de cette œuvre télévisuelle nous fait vivre une expérience affective et sensible qui va au-delà de l'expression de l'émotion (Rochex, 1997) pour une transformation de notre sensibilité et de notre pensée (Aristote et Auffret, 1997; Vygotski, 2005).

⁴ *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014) est un docu-feuilleton en six épisodes diffusé à l'hiver 2014 sur la chaîne canadienne ICI RDI à propos de la mise en œuvre d'un programme d'aide en persévérance scolaire. Tout comme d'autres docu-feuilletons diffusés aux États-Unis et en Grande-Bretagne (*The Scholar, Dream School*), *Les persévérants* entend faire la démonstration pour le téléspectateur d'une « nouvelle solution » pour un « vieux » problème : le décrochage. La solution proposée à neuf élèves montréalais en difficulté à l'école secondaire repose sur « trois petits pas » : bien manger, faire de l'exercice et optimiser leur bien-être psychologique. Ce programme se déroule en 13 semaines sous la supervision de cinq experts (psychologue, médecin, nutritionniste, orthopédagogue, coach sportif) et au contact d'invités (maître de karaté, humoriste, chef cuisinier, etc.).

En promettant une solution extraordinaire pour le décrochage scolaire, problème ordinaire et chronique dans la société québécoise, les réalisateurs et les experts du docu-feuilleton *Les persévérants* créent chez les téléspectateurs et nous-même un espoir né « de l'image d'une chose future » pourtant « incertaine » (Spinoza et Misrahi, 2016, p. 217). D'ailleurs, la diffusion de la série suscite un contentement quasi-unanime chez les journalistes et les téléspectateurs, comme en témoignent les articles de presse (Daignault, 2014; Dumas, 2014; Goulet, 2014; Roy, 2014) et les messages déposés sur le forum internet (<http://perseverants.radio-canada.ca/salon-de-discussion>) de l'émission. Le « progrès », l'« implication », la « délivrance » des élèves relancent l'espoir :

Un journaliste : Déjà à la fin du deuxième épisode, on constate le progrès accompli par le groupe des neuf. Le jeune Maksat, qui souffre d'embonpoint, courra même un parcours de quatre kilomètres (Dumas, 2014).

Un téléspectateur : Quelle belle et bonne série. Bravo à tous les intervenants pour leur implication. Surtout et surtout bravo à nos jeunes qui ont persévéré pendant toutes ces semaines. [...] Je peux vous témoigner que j'ai rencontré une quantité importante de gens qui avaient votre profil et qui n'ont pas eu votre chance. [...] Quelques-uns sont sortis de ce borbier infernal et comme vous leur délivrance s'est faite dans la douleur. (<http://perseverants.radio-canada.ca/salon-de-discussion>, Publié le 14 avril 2014).

Pourtant, *a contrario* des journalistes et des téléspectateurs, *Les persévérants* a été pour nous cause de déception, de « tristesse (...) d'une chose arrivée contre ce que nous espérions » (Spinoza et Misrahi, 2016). Notre désir d'étrangeté a été déçu. Cette série contrecarre l'esprit critique du téléspectateur par la persuasion du bien-fondé du programme et le dispositif est imposé sans ambages aux élèves participants. En d'autres termes, le docu-feuilleton *Les persévérants* oscille entre banalité et spectacle. Par exemple, au premier épisode, tel expert se comporte avec vanité personnelle : « Moi, j'ai un cv, je dirais, grand comme ça. [...] Pis j'ai fait toutes sortes de défis que les gens

qualifieraient d'extraordinaires » (Ferron et Baer, 2014, 5 :05). Tel « petit pas » diététique suscite le dégoût des élèves : « Je peux pu goûter ça. C'est dégueu. Poubelle immédiatement » (13 :15). Tel élève, lors du quatrième épisode (25 :30), énonce à haute voix l'ennui ressenti : « At the beginning, c'était du fun. C'était quelque chose différent. Mais recently, it's been way boring. Like mega waste of time ».

Cette expérience de déception est une perte de puissance et une mise à mal de la conservation de notre désir (Spinoza et Misrahi, 2016). Elle est plus prosaïquement désignée comme une « panne » par Barthes (Coustille, 2014). L'étudiant perd alors de vue son objet-corpus et choisit un « sujet » acceptable par le « sur-moi » académique (Coustille, 2014)⁵ au risque de ne pouvoir réorienter son désir (Barthes, 1972).

Il s'applique alors à une utilisation des concepts et des méthodes comme un « geste ressassant, usant, grignotant » (Coustille, 2014) pour être en conformité avec la définition par l'institution des « meilleures pratiques de recherche ». En effet, selon l'Ordre des Psychologues du Québec, les meilleures recherches, cliniquement significatives, « devraient se fonder sur une documentation exhaustive, un échantillonnage représentatif, une validité statistique et clinique et s'appuyer sur un large ensemble de données » (Ordre des Psychologues du Québec, 2018).

Dès lors, comment dépasser l'émoussement de notre sensibilité et notre persévérance ? À la suite d'Eco, nous pensons qu'une « réouverture de l'œuvre » (Eco, 1965) est nécessaire. Pour cela, Eco nous invite à imposer à notre sensibilité une quarantaine pour retrouver « notre étonnement devant les suggestions de l'œuvre » (Eco, 1965, p. 57). Pour Aristote, l'étonnement que les choses sont ce qu'elles sont est le processus

⁵ Pour Barthes, cité par Coustille, le terme sur-moi évoque un « appel léger à la psychanalyse ».

fondateur et initiateur de la démarche de pensée en recherche. Pour reprendre les termes d'Aristote « apercevoir une difficulté et s'étonner, c'est reconnaître sa propre ignorance » (Aristote, 1879, sect. 982b). Il nous faut donc prendre du recul par rapport à notre corpus et notre regard déçu sur celui-ci pour nous déshabituer de l'effet qu'il provoque en nous.

1.4 Les aménagements de situations favorables à l'étonnement

Jobert et Thievenaz (2014) proposent six aménagements (tableau 1.1) de situations favorables à l'étonnement pour la formation continue des adultes. Nous les adoptons pour la formation des chercheurs :

- Être confronté à des phénomènes, des objets ou des problèmes, qui stimulent l'intérêt de l'apprenant et l'incitent à s'engager dans une activité d'expérimentation ;
- Apprendre à mieux connaître sa façon de s'étonner ;
- Comprendre les obstacles et les difficultés susceptibles d'empêcher ou de freiner la survenance de l'étonnement ;
- Découvrir comment d'autres se sont étonnés avant soi, ainsi que les raisons de leur étonnement ;
- Donner à celui qui se forme l'occasion de verbaliser ses étonnements et, ce faisant, de les appréhender sous un nouveau jour ;
- Mettre en commun et « patrimonialiser » les étonnements afin de les mettre au service d'un collectif qui pourra les faire fructifier.

Nous regroupons ces six aménagements selon trois dimensions relationnelles. Le premier aménagement réfère à la dimension projective, soit la relation chercheur-objet. Cette relation est marquée par la nature stimulante de l'objet ou du phénomène pour le chercheur.

Les aménagements 2 et 3 s'inscrivent dans une dimension intrapsychique, l'aménagement 2 dénotant un travail de connaissance de soi (par exemple ses mécanismes de défense) et l'aménagement 3 impliquant plutôt les aspects limitatifs de la capacité d'étonnement du chercheur (par exemple une réaction d'angoisse face à un objet). Les aménagements 4, 5 et 6 réfèrent à la dimension historico-culturelle : les méthodes de l'étonnement peuvent ainsi s'inspirer des instruments (psychologiques ou matériels) employés dans une culture et à un moment donné.

Ces instruments, élaborés ou créés pour soi et pour le collectif, évoluent « en relation avec les situations d'action » dans lesquels ils sont engagés par le chercheur (Clot, 1999, p. 284). L'aménagement 4 invite à s'intéresser à l'apport des chercheurs qui nous ont précédés, aux problèmes auxquels ils ont été confrontés et à leurs « ficelles » (Becker, 2002). L'aménagement 5 réfère plutôt à la possibilité de créer un espace d'expression de l'affect pour l'apprenti chercheur. La dimension 6 réfère à l'intérêt pour la transmission des ficelles ainsi développées. Le tableau suivant (tableau 1.1) synthétise la correspondance entre les aménagements et les dimensions relationnelles.

Si ces propositions d'aménagement nous informent sur les situations propices à l'émergence de l'étonnement, elles laissent cependant en suspens le « comment », soit les moyens méthodologiques à mettre en œuvre pour maintenir l'étonnement. Nous proposons à présent un examen des trois dimensions relationnelles pour une méthodologie de l'étonnement.

Tableau 1.1 Aménagements et dimensions relationnelles de l'étonnement

Les aménagements favorables à l'étonnement (Jobert et Thievenaz, 2014)	Les trois dimensions relationnelles pour une méthodologie de l'étonnement
1 : Être confronté à des phénomènes, des objets ou des problèmes, qui stimulent l'intérêt de l'apprenant et l'incitent à s'engager dans une activité d'expérimentation	Dimension projective
2 : Apprendre à mieux connaître sa façon de s'étonner	Dimension intrapsychique
3 : Comprendre les obstacles et les difficultés susceptibles d'empêcher ou de freiner la survenance de l'étonnement	
4 : Découvrir comment d'autres se sont étonnés avant soi, ainsi que les raisons de leur étonnement	Dimension historico-culturelle
5 : Donner à celui qui se forme l'occasion de verbaliser ses étonnements et, ce faisant, de les appréhender sous un nouveau jour	
6 : Mettre en commun et « patrimonialiser » les étonnements afin de les mettre au service d'un collectif qui pourra les faire fructifier	

1.4.1 L'étonnement dans la relation entre le chercheur et l'objet : la dimension projective (aménagement 1)

L'approche positiviste considère l'objectivité du chercheur et l'indépendance entre le chercheur et le participant comme des balises pour le processus de recherche. Cette position, fondée sur le modèle de l'homme « maître et possesseur de la nature » (Descartes, 2013), cherche à liquider l'affect du chercheur. Les réactions émotives du chercheur ne seraient alors que des sources de biais dont il faut se prémunir par l'emploi de méthodes d'analyses validées, de construits théoriques et d'hypothèses de recherche appuyées par les données. À la suite de l'ethnopsychanalyste Georges Devereux, nous

assumons qu'une telle étude scientifique de l'homme « est entravée par l'angoisse provoquée par le “chevauchement” du sujet d'étude et de l'observateur » (Devereux et al., 2012, p. 16). L'observateur se défend de cette angoisse en inventant des procédés pour accroître la distance entre l'observateur et l'observé. Cette distance serait sous-tendue par le « contre-transfert » compris comme « la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient » (Devereux et al., 2012, p. 75). Le modèle objectiviste, prégnant en psychologie, nous apparaît incompatible avec l'étonnement comme cadre de pensée structurant, dans la mesure où ce cadre implique un rapport d'ouverture aux affects suscités par la confrontation à l'objet de recherche.

Les directeurs de thèse comme les doctorants connaissent les risques d'un tel émoussement de la sensibilité : un rapport instrumental au travail de thèse pour « en finir, enfin » et « obtenir, enfin, le diplôme » voire l'abandon de la scolarité au cycle supérieur. Ainsi, dans notre propre parcours doctoral, nous avons rapidement opté pour un « sujet de recherche » congruent avec notre première interprétation du corpus. Nous avons entrepris un premier travail d'analyse de la série lors de notre thèse de spécialisation (Collin-Vallée, 2015) qui était fortement teintée d'une visée pessimiste dans laquelle les experts exerçaient des gestes de « domination » (Martuccelli, 2004) envers les élèves qui répliquaient par des actes de « résistance » (Hollander et Einwohner, 2004). Cette analyse déboucha sur une description d'une structure d'interaction dans laquelle les élèves étaient contraints de participer au programme sans possibilité d'y échapper ou de le remettre en question. L'adoption d'un modèle de pensée cohérent avec nos préconceptions peut alors être interprétée comme une réaction d'angoisse du chercheur susceptible de déformer nos données et nos conclusions (Devereux et al., 2012). À l'opposé, une méthode de l'étonnement opère un renversement dans la posture du chercheur.

Il passe d'un sujet capable de plier le réel, de soumettre ses affects à sa pensée, à un sujet capable d'être affecté, à même d'ouvrir le cercle de ses processus psychiques à l'effraction du réel. À cette figure de l'homme dont la puissance d'agir lui permet d'être en plein contrôle de son environnement, Clot (Vygotsky et al., 2003, p. 76) oppose l'idée d'un sujet « plein de possibilités non réalisées » et dont le comportement réalisé ne représente qu'une « infime part de ce qui est possible ». C'est son incomplétude qui le rend disponible au développement de l'activité (Clot, 2015).

1.4.2 L'étonnement dans la relation entre le chercheur et lui-même : la dimension intrapsychique (aménagements 2 et 3)

Les méthodes quantitatives et qualitatives actuellement employées en psychologie engagent le plus souvent des données relatives aux comportements du sujet et contrôlent l'influence de l'observateur. Un troisième type de données est alors laissé en suspens : les angoisses de l'observateur face à ses propres observations (Devereux et al., 2012).

Or, en étudiant des sujets humains, l'observateur s'étudie inévitablement lui-même. Le conflit qu'il éprouve ainsi explique, selon nous, pourquoi on invente tant de procédés pour accroître le détachement et assurer l'objectivité en inhibant jusqu'à la conscience créatrice de la solidarité de l'observateur avec ses sujets. Ce conflit explique également pourquoi on invente aussi peu de procédés qui promeuvent l'empathie, la seule empathie méthodologiquement pertinente s'enracinant dans la reconnaissance qu'observateur et observé sont tous deux des humains (Devereux et al., 2012, p. 227). Pour Devereux, l'objectif le plus immédiat en science du comportement est de réintroduire de l'affect dans la recherche (Devereux et al., 2012, p. 223). La personnalité du savant intéresse la science en ce qu'elle explique la déformation du matériau, imputable à son manque, intra-psychiquement déterminé, d'objectivité. L'angoisse du chercheur, comme sujet d'étude, donne accès à l'essence de la situation d'observation. Si, comme le propose Devereux, l'angoisse est une donnée

incontournable pour les sciences du comportement, nous devons envisager que l'angoisse puisse être source d'étonnement pour le chercheur. La question est alors de définir les conditions méthodologiques de transformation de l'angoisse en étonnement. Les affects deviennent alors des données pouvant être consignées comme objets d'une analyse du travail du chercheur.

Nous utilisons, pour notre part, un « journal d'étonnement » (Delotte, 2006), comme instrument intermédiaire entre le rapport à l'objet et le rapport à soi. Le journal collige des notes d'observation de natures cognitive et affective et recueille des réflexions personnelles (émotions, hypothèses). Dans le cadre de notre thèse, nous notons les moments qui suscitent des réactions fortes pendant l'écoute des épisodes de la série. Cette information permet à la fois de reconnaître les moments où notre sensibilité risque de biaiser notre interprétation et de cibler les moments où notre sensibilité nous dit qu'il se passe quelque chose d'important. Nous notons dans le journal le moment de l'entretien (*time stamp*), nos commentaires objectifs et notre ressenti dans l'écoute en prenant soin de les distinguer à l'aide d'un code de couleur. Ainsi constitué, le journal de bord a plusieurs fonctions : paradigmatique, heuristique et cathartique. Sur le plan paradigmatique, le chercheur peut se référer au journal de bord afin de distinguer, d'une part, ce qui tient de sa réception et des réactions personnelles et interpersonnelles teintées de valeurs et, d'autre part, ce qui est guidé par sa question de recherche et son paradigme. Ainsi, face au corpus de *Les persévérants*, notre déception concerne la science telle qu'elle se pratique quotidiennement dans notre discipline.

En premier lieu, *Les persévérants* présente des experts qui entretiennent un rapport avec le phénomène du décrochage scolaire en termes de « facteurs » de risque et de protection, en contraste avec notre intérêt pour la compréhension du vécu des jeunes dans cette situation. Cette rupture entre notre idéal et la pensée scientifique dominante génère des affects tristes (dégout, colère, etc.). En second lieu, les concepteurs du docu-feuilleton offrent des significations quasi sans équivoques de l'œuvre, comme en

atteste la structure familière du récit (situation initiale, péripétie et dénouement heureux), la banalité des lieux et des injonctions (gérer son stress, développer son potentiel, sortir de sa zone de confort) et les commentaires de la réalisation à l'écran complétant l'information manquante pour le téléspectateur. Par exemple, le diagnostic de trouble de déficit de l'attention (TDA) d'un élève est présenté à l'écran lorsqu'il prend la parole.

Sur le plan heuristique, le contenu du journal de bord peut aiguiller le chercheur sur des événements et des situations qui, dans son objet, lui paraissent intuitivement importants et qui doivent être investigués. Il peut alors faire émerger des idées nouvelles.

Par exemple, à l'épisode quatre, lorsque l'enseignante responsable fait le point auprès des élèves par rapport au programme, nous avons noté : « L'enseignante se rend compte après dix semaines que le format atelier n'est pas adapté aux élèves. Y a-t-il une communication entre les experts et l'équipe école ? ».

Enfin, par l'association libre, le journal de bord a une fonction cathartique. Il permet de vider la charge émotionnelle suscitée par l'écoute de l'émission. Les aspects « psycho-affectifs » dans l'observation du quotidien sont pris en compte dans le journal, de même que « l'implication subjective des étudiants dans la découverte de la réalité socioculturelle » (Cifali Bega, 2014, p. 151). Par exemple, lorsqu'un des experts se présente aux élèves au premier épisode en faisant l'étalage de ses réalisations, nous avons noté : « Aucune humilité, ni sensibilité pour la réalité des jeunes. Son attitude est complaisante ».

1.4.3 L'étonnement dans la relation entre le chercheur et ses pairs : la dimension historico-culturelle (aménagements 4, 5 et 6)

Dans sa dimension historico-culturelle, le renouvellement de l'étonnement implique la présence d'un collectif. Pour Vygotski :

L'individu devient sujet psychologique quand il se met à employer à son propre égard et à sa manière propre, unique en son genre, les formes de conduite que les autres ont employées d'abord envers lui. Il fait seul et autrement ce qu'il a d'abord expérimenté avec eux, une tête au-dessus de lui-même dans une zone de développement potentiel (Clot, 2015, p. 210).

L'individuation se fait donc dans « la socialisation qui affecte les activités les unes par les autres, les unes dans les autres comme autant d'affections qui engendrent des “fluctuations” du pouvoir d'agir, des mouvements de développement ou d'empêchement passant par des affects » (Clot, 2015, p. 209).

Pour Kapp (2015), l'accès à un réseau de sociabilité permet au doctorant d'apprendre les règles, souvent implicites, et les normes de la pratique de l'écriture de la thèse. Or, Kapp rapporte que la socialisation fait souvent défaut chez les doctorants en sciences sociales, car celle-ci se limite souvent aux échanges d'*e-mails*. On le voit, la part d'autrui dans le processus de recherche est généralement réduite à ceux ayant pris une part active et légitime dans la recherche (ex. l'analyse des données, la rédaction de l'article, l'octroi de ressources, etc.). Toutefois, le travail de recherche est aussi redevable à l'ensemble des discussions, plus ou moins formalisées, auxquelles participent le chercheur et ses collègues.

Un dispositif d'étonnement doit donc permettre l'accompagnement, la formation et le penser ensemble (Cifali Bega, 2014) car ce sont les connaissances et les expériences accumulées qui distinguent un étonnement qui n'aboutit qu'à une critique et qui ne transforme nullement celui qui le porte, d'un étonnement qui le met en mouvement. La pratique d'un « journal d'étonnement », dont la rédaction est accompagnée par des

séances de groupe a pour but d'« objectiver l'altérité et de l'analyser en termes raisonnés » (Cifali Bega, 2014, p. 151).

Ainsi, nous partageons le point de vue du collectif Thésards mobilisés dans le travail collectif (TMTC, 2015) selon lequel « la socialisation doctorale en sciences sociales est un processus tout aussi collectif qu'individuel. » Selon eux, les différentes instances qui constituent le laboratoire de recherche (séminaires, ateliers, groupes de lecture, etc.), façonnent les doctorants et sont travaillées par ceux-ci par des opérations de (dés) investissement ou de réappropriation de dispositifs conçus pour et par eux. Or, ces espaces sont généralement négligés dans les recherches alors qu'ils peuvent être générateurs de l'étonnement.

1.5 Le laboratoire d'étonnement

Nous proposons à présent une méthodologie permettant au chercheur de multiplier ses points de vue, de confronter ses interprétations et de travailler ses angoisses. D'abord, le laboratoire doit être un environnement capacitant (Mayen, 2013, cité dans Thievenaz, 2014). Ensuite, le laboratoire doit être un « espace protégé » (Bourgeois et Nizet, 1997, cité dans Thievenaz, 2014) permettant au sujet de tenter l'aventure de l'étonnement et de l'enquête à l'abri des enjeux de production et de performance. Dans cette partie, nous dessinons le fonctionnement du laboratoire d'étonnement en nous appuyant sur les expériences du laboratoire de changement (Engeström et al., 1996) et des groupes Balint (Moreau-Ricaud, 2001). Nous illustrerons ce fonctionnement par nos pratiques d'analyse de la série *Les persévérants*.

1.5.1 Un espace capacitant

Considérant que les chercheurs sont des travailleurs, nous nous inspirons du laboratoire de changement conçu et mis en œuvre par Engeström (Engeström et al., 1996). Ce laboratoire est un espace aménagé dans un milieu de travail dans lequel une variété

d'instruments est disponible pour analyser les perturbations et construire de nouveaux modèles de pratiques de travail. Le laboratoire fait du changement un principe transformateur des pratiques des travailleurs et a donc pour enjeu la définition d'une Zone de proche développement pour le groupe (Engeström, 2015), c'est-à-dire la distance entre les pratiques actuelles et la solution générée collectivement. Le laboratoire de changement est constitué d'espaces permettant de représenter l'activité du travailleur, d'un équipement vidéo, d'outils pertinents pour l'analyse et d'une bibliothèque de référence.

Les espaces sont divisés selon trois niveaux d'abstraction et de généralisation théorique des pratiques professionnelles : un « espace miroir », un espace des « idées et outils cognitifs intermédiaires » et un espace des « modèles et visions ». L'espace « miroir » représente une analyse ethnographique des pratiques à partir de situations de travail filmées, d'entrevues, de notes d'observation, etc. et des situations particulièrement problématiques et perturbatrices. Le miroir des problématiques du présent est comparé au miroir des expériences passées.

Au fur et à mesure du travail dans le laboratoire de changement, les participants passent dans un second espace en constante évolution, celui des « idées et outils cognitifs intermédiaires » avec lesquels ils peuvent expérimenter (par exemple, les horaires et organigrammes des processus, les diagrammes organisationnels, les catégorisations des réponses aux entretiens, les techniques pour la génération d'idées et la résolution de problèmes, etc.). Le troisième espace est employé pour représenter les « modèles et visions », soit les outils théoriques et les concepts analytiques. Les sources systémiques des problèmes récurrents y sont conceptualisées et les différentes étapes de l'activité y sont décrites afin de permettre au travailleur de se situer.

Le laboratoire du changement propose une démarche itérative : la solution collective est évaluée d'un atelier à l'autre par les participants à l'aide d'instruments comme des

journaux, des vidéos. Par exemple, les participants sont réunis dans une salle avec projecteur pour visionner le documentaire *Les persévérants*. Ils ont à leur disposition des tableaux permettant de noter les éléments-clés émergeant des discussions ainsi que des cahiers de notes pour la rédaction individuelle préalable à la discussion de groupe. De plus, un enregistreur audio et un appareil photo permettent de garder des traces des discussions et des écrits sur les tableaux. On le comprend, le laboratoire de changement offre un système d'instruments qui comprend à la fois de multiples artefacts cognitifs, des moyens sémiotiques pour l'analyse et les outils primaires simples utilisés dans le travail quotidien et apportés au laboratoire pour l'examen, le remodelage et l'expérimentation. L'emploi « d'artefacts médiateurs » par le travailleur ne permet pas uniquement de mener sa tâche, mais modifie radicalement la tâche et lui permet de faire émerger ses capacités.

1.5.2 Un espace sécurisant d'expression des affects

En plus d'être un espace de redéfinition du travail, le laboratoire d'étonnement doit fournir un cadre propice à l'expression de l'affect. En ce sens, le laboratoire d'étonnement s'inspire du fonctionnement des groupes de discussion de cas cliniques tels que la méthode du groupe Balint (Moreau-Ricaud, 2001). Selon cette méthode, des soignants volontaires sont réunis (8 à 12) sur une base régulière pour l'exposé des cas qui leur posent problème dans leur pratique. Le soignant narre la prise en charge du patient et procède par associations libres, laissant les manifestations de son contre-transfert se présenter. Les autres collègues posent ensuite des questions, font des commentaires, donnent leurs impressions et essaient d'aider à mieux comprendre la relation établie par le soignant avec son patient, souvent à son insu. La visée du groupe Balint est de changer l'habitus du soignant et lui faire développer de nouvelles habitudes d'écoute. Elle cherche à sensibiliser les soignants aux manifestations de l'inconscient du patient (et du sien) dans la rencontre singulière de la consultation. Le groupe de discussion est régulé par un leader. Toutefois, celui-ci doit se fondre autant

que possible dans le groupe. Le leader ponctue l'avancée ou l'arrêt dans l'élaboration, signale des points oubliés, peut faire des interprétations, centrées de préférence sur le travail collectif des participants. Deux principes sous-tendent le fonctionnement des groupes de discussion de cas clinique : la régularité et une culture de travail commune fondées sur le partage volontaire et l'écoute.

La régularité du groupe

Les activités se déroulent sur une base régulière. Cette régularité ritualise les activités collective et individuelle. Un rituel est un système codifié de pratiques collectives, sous certaines conditions de lieux et de temps, ayant un sens vécu et une valeur symbolique et qui implique la mise en jeu du corps et un certain rapport au sacré (Maisonneuve, 1988). Les rituels se répètent et chacun adopte la posture adaptée sans qu'il soit nécessaire de reconstruire l'activité à chaque fois (Clot et Faïta, 2000). De plus, l'instauration d'un rituel aide à créer un climat sécurisant pour les participants. Ainsi, pour reprendre l'exemple de *Les persévérants*, des groupes d'analyse de l'activité du chercheur ont eu lieu sur une base hebdomadaire ou mensuelle selon la disponibilité des participants. Leur contenu était plus ou moins prédéterminé selon les besoins du chercheur. Une certaine flexibilité était de mise dans le déroulement. En effet, une activité trop régulée, cherchant à émuler l'univers contrôlé de l'expérimentation en laboratoire, aurait inhibé les affects des participants. La mise en œuvre de cadre moins rigide, bienveillant, orienté par une démarche formative rigoureuse, a donné au chercheur l'opportunité d'exprimer à la fois ses angoisses, son étonnement et sa créativité.

De telles activités permettent de prendre le temps de discuter de sa démarche et du vécu avec des pairs qui vivent des questionnements similaires. La discussion permet un travail d'explicitation de sa posture, de ses méthodes et hypothèses dans la visée de mieux se situer par rapport à sa recherche, d'être validé dans sa démarche, mais aussi

de prendre un recul par rapport à ce qu'on fait et voir son projet sous un autre éclairage. L'instauration de ces ateliers dans la routine du chercheur offre la possibilité de faire un aller-retour entre le travail individuel et la confrontation des idées. Il faut d'abord faire des essais, puis les présenter au collectif pour débloquer les problématiques qui surgissent tout au long du processus. L'activité de co-développement permet aux chercheurs de partager l'étonnement et/ou de transformer l'angoisse suscitée au contact de données. Il ne s'agit pas d'un outil méthodologique en lui-même, mais d'une situation dans laquelle la créativité méthodologique peut s'exercer. Plusieurs méthodes peuvent être testées de manière séparée ou conjointe.

Une culture commune de bienveillance

Le partage de son expérience, de ses affects et de ses angoisses par le chercheur demande aux participants du groupe une expérience de travail similaire à celle du chercheur, un désir et une capacité de l'écouter. D'abord, l'activité de discussion de cas cliniques regroupe des participants partageant une même qualification professionnelle et dont les activités sont suffisamment homogènes (Fablet, 2004). Nous avons observé que le groupe doit être constitué de participants ni trop homogènes, ni trop hétérogènes afin de permettre un équilibre entre les dimensions cognitives et affectives de l'activité. Les participants aux activités du laboratoire d'étonnement partageaient minimalement des connaissances telles les caractéristiques de l'objet de recherche, la thématique ou les méthodes de recherche. L'hétérogénéité rend plus probable l'émergence de débats entre des points de vue diversifiés sur l'objet au risque d'inhiber l'expression des affects et des idées de ceux qui sont moins à l'aise avec la prise de parole en groupe. Un groupe constitué de participants ayant une formation et des méthodes ou des objets de recherche similaires, mais ayant vécu des expériences de travail différentes offre une plus grande opportunité d'ouvrir les possibles et est plus propice à l'émergence de l'étonnement. L'homogénéité des participants aurait certes

créé un espace sécurisant pour l'évocation des affects, mais aurait mené à une pensée unique et une attitude complaisante lors des discussions.

Par ailleurs, tous les participants n'ont pas les mêmes capacités et ressources pour prendre la parole. Des tensions peuvent surgir lorsqu'une personne ou un sous-groupe de participants prennent plus d'espace dans la discussion. Certains participants peuvent alors se désengager du travail, ce qui limite l'apport possible d'idées nouvelles au groupe. La parole de chacun doit être considérée d'égale importance par souci de bienveillance et pour assurer l'horizontalité des relations. Dans notre expérience, une période de travail individuel a été instaurée en préambule à la discussion de groupe afin que les participants n'apportent pas d'emblée des arguments théoriques susceptibles d'inhiber l'expression d'affects. En effet, pendant l'écoute de *Les persévérants*, les participants devaient prendre en note leurs impressions et réactions suscitées par l'objet. À la suite du visionnement, les observateurs écrivaient un court texte de réflexion. Leurs réactions à chaud étaient recueillies plutôt qu'un texte rédigé après une période plus ou moins longue suivant le visionnement. L'observation de groupe et la rédaction du texte étaient suivies d'une table ronde au cours de laquelle les impressions de chacun étaient d'abord exprimées à tour de rôle puis donnaient librement lieu à un dialogue collectif. Enfin, la compétence d'écoute se fonde sur la compréhension empathique et l'acceptation positive inconditionnelle (Rogers et Kirschenbaum, 2014).

Thievenaz (2014) propose quatre types d'indices pouvant être mobilisés dans le repérage des différents modes d'expression de l'étonnement du sujet en situation d'action : les indices lexicaux et exclamatifs, les indices intrarépliques tels que les silences, les indices prosodiques et les indices comportementaux. Nous pouvons ainsi avoir accès aux aspects qui étonnent nos collègues. L'objectif est d'enrichir les perceptions du chercheur par la confrontation des points de vue et des réactions. Ainsi, l'observation de groupe permet de se servir des réactions sensibles comme données qui nous renseignent sur la part du subjectif dans l'interprétation des données audio-

visuelles et sur les moments qui font sens ou posent un problème dans le traitement de la question de recherche.

1.6 Conclusion

Dans cet article, nous avons soutenu qu'en tant qu'affect qui augmente la puissance d'agir et rétablit le désir (Spinoza et Misrahi, 2016), l'étonnement joue un rôle direct dans le processus de recherche.

Il implique une suspension du cours habituel de l'activité pour une ouverture de l'objet au questionnement et une transformation des habitudes d'observation (Eco, 1965). En effet, l'étonnement se traduit à la fois dans l'arrêt, qui est son signe comportemental le plus visible, et dans la reprise qui entraîne aussitôt l'exploration. Ainsi, l'étonnement n'est pas une affection passive, il affirme plutôt une disponibilité au monde et à soi, il est autant patience que passion (Astier, 2014). S'étonner, c'est pouvoir être suffisamment confiant pour accepter d'être mis à mal par ce que l'on ne comprend pas, par ce qui survient et nous met en défaut. La confiance est nécessaire pour « préserver un espace d'ignorance, d'incertitude, d'indéterminé, une capacité à s'émerveiller de tout et de rien » (Cifali Bega, 2014, p. 146). S'il n'y a pas assez de confiance, alors la déstabilisation crée la défense et la fermeture, au lieu de l'ouverture, la recherche et l'aventure.

Nous avons donc dessiné dans cet article un laboratoire favorable au renouvellement de l'étonnement. Pour un doctorant, il est « difficile de réunir, dans une durée de trois ans, les conditions matérielles, empiriques, théoriques, mais surtout relationnelles » lui permettant de mener sa thèse à terme (Nicourd, 2015). Le doctorant, par son statut d'apprenti chercheur, n'a généralement ni le choix ni les moyens de se constituer son propre environnement de recherche. Dans notre situation, la modélisation d'un laboratoire d'étonnement en lieu de méthodologie découle de la nécessité de remettre le désir sur les rails à la suite d'une panne ressentie, d'une quarantaine, en rapport avec

notre corpus. Mais il part aussi d'un désir, plus profond, à la fois d'un changement dans l'organisation du travail universitaire en faveur d'un espace collectif, capacitant et sécurisant intermédiaire entre le travail individuel et la vie collective dépersonnalisant du laboratoire, et un désir d'ouverture des sciences sociales à l'étonnement. En ce sens, le laboratoire d'étonnement constitue un acte de résistance qui consiste à s'appuyer sur l'injonction à l'autonomie produite par l'institution qui laisse à l'étudiant le soin de gérer lui-même ses tensions en la retournant contre elle-même.

Nous affirmons alors notre désir d'autonomie dans la gestion de notre démarche d'écriture par l'appropriation des espaces de travail et l'affirmation de notre capacité à les transformer. Enfin, l'étonnement engage le social à double titre : par la mise en place des conditions intersubjectives de son émergence dans le laboratoire de l'étonnement bien sûr, mais également par les effets sociaux qu'aura une production inattendue sur un phénomène supposé ordinaire. La transmission écrite de cette production pose également de nouvelles questions sur les cadres institutionnels imposés à l'écrit. Nous retiendrons, en conclusion, le commentaire par Roland Barthes des premiers articles de jeunes chercheurs :

Il faut donc résister à vouloir organiser, programmer ces études, dont l'écriture reste très diverse (...) c'est d'ailleurs au moment où la recherche parvient à lier son objet à son discours et à déproprier notre savoir par la lumière qu'elle porte sur des objets mieux qu'inconnus : inattendus, c'est à ce moment-là qu'elle devient une véritable interlocution, un travail pour les autres, en un mot : une production sociale (Barthes, 1972, p. 5).

BIBLIOGRAPHIE

- Aristote. (1879). *Métaphysique* (J. Barthélémy-Saint-Hilaire, Trad.). Germer-Baillière.
- Aristote, et Auffret, S. (1997). *Poétique*. Mille et une Nuits.
- Astier, P. (2014). Figures de l'étonnement. *Éducation Permanente*, 200, 191-200.
- Barisnikov, K., et Petitpierre, G. (1994). *Vygotsky. Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Niestlé.
- Barthes, R. (1972). Jeunes chercheurs. *Communications*, 19(1), 1-5.
<https://doi.org/10.3406/comm.1972.1276>
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Bourgeois, E., et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Venet, M., et St-Gelais-Mérineau, P.-M. (2015). La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi, avec autrui et sur son milieu. Un regard franco-qubécois sur l'expérience émotionnelle en enseignement et formation. *Actes du 6ème Séminaire International Vygotski*, 219-233.
- Cifali Bega, M. (2014). Une clinicienne saisie d'étonnement. *Éducation Permanente*, 200, 143-154.
- Clot, Y. (Éd.). (1999). *Avec Vygotski*. La Dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 140(2), 205. <https://doi.org/10.3917/rphi.152.0205>
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Collin-Vallée, Tommy. (2015). *L'injonction à persévérer : Intervenir en contexte de télé-réalité* [Thèse de spécialisation inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Coustille, C. (2014). Qu'est-ce qu'une thèse barthésienne ? *Revue Roland Barthes*, 1. http://www.roland-barthes.org/article_coustille.html

- Daignault, D. (2014, février 18). Les persévérants : Au coeur du décrochage scolaire. *Agence QMI*.
<http://fr.canoe.ca/divertissement/telemédias/nouvelles/archives/2014/02/20140218-152124.html>
- Damasio, A. R. (2010). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. O. Jacob.
- Delotte, C. (2006). Le Journal d'étonnement. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 34. <http://journals.openedition.org/lidil/25>
- Descartes. (2013). *Discours de la méthode*. Hachette.
- Devereux, G., La Barre, W., et Sinaceur, H. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Dumas, H. (2014, février 20). Neuf ados, zéro décrochage. *La Presse*.
<http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/hugo-dumas/201402/20/01-4740716-neuf-ados-zero-decrochage.php>
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherches en Éducation*, 25, 57-67.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Editions du Seuil.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research* (Second edition). Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., et Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : Une visée avant tout formative. *Connexions*, 82(2), 105-117.
<https://doi.org/10.3917/cnx.082.0105>
- Ferron, S., et Baer, M. (2014, février 24). *Les persévérants* [Série documentaire]. ICI RDI.

- Goulet, M.-H. (2014, février 13). « Les Persévérants » : Une classe à part. *TV Hebdo*.
<http://www.tvhebdo.com/actualites-tele/les-perseverants-une-classe-a-part/6158>
- Hollander, J. A., et Einwohner, R. L. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum*, 19(4), 533-554. <https://doi.org/10.1007/s11206-004-0694-5>
- Jobert, G., et Thievenaz, J. (2014). *L'homo demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant*. 200, 33-42.
- Kapp, S. (2015). Un apprentissage sans normes explicites ? La socialisation à l'écriture des doctorants. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 10. <https://socio-logos.revues.org/3008>
- Maisonneuve, J. (1988). *Les rituels*. Presses Universitaires de France.
- Martucelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497.
- Mayen, P. (2013). Apprendre à produire autrement : Quelques conséquences pour former à produire autrement. *Pour*, 219, 247-270. <https://www.cairn.info/revue-pour-2013-3-page-247.htm>
- Moreau-Ricaud, M. (2001). Le groupe Balint a cinquante ans. *Topique*, 76(3), 93-102. <https://doi.org/10.3917/top.076.0093>
- Nicourd, S. (2015). Les processus de désengagement dans le cadre du travail doctoral. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 10. <https://socio-logos.revues.org/2996>
- Ordre des Psychologues du Québec. (2018). *Les données probantes : Pour une pratique éclairée, responsable et rigoureuse de la psychothérapie*.
- Rochex, J.-Y. (1997). Note de synthèse [L'oeuvre de Vygotski : Fondements pour une psychologie historico-culturelle]. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 105-147.
- Rogers, C. R., et Kirschenbaum, H. (2014). *L'approche centrée sur la personne : Anthologie de textes*. Ambre.

- Roy, M.-J. (2014, février 24). Les persévérants, à ICI RDI : pour inciter les jeunes à « raccrocher ». *Le Huffington Post Québec*.
http://quebec.huffingtonpost.ca/2014/02/24/les-perseverants-rdi-inciter-jeunes-raccrocher_n_4850416.html
- Spinoza, B., et Misrahi, R. (2016). *Éthique*. Le Livre de poche.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : Une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation Permanente*, 200, 81-96.
- TMTC, C. (2015). L'horizon vertical de la recherche. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 10. <https://socio-logos.revues.org/2975>
- Vygotsky, L. S. (2005). *Psychologie de l'art*. La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (2014). *Théorie des émotions : Étude historico-psychologique*. L'Harmattan.
- Vygotsky, L. S., Sève, F., et Clot, Y. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.

CHAPITRE 2
LE PROGRAMME TÉLÉVISUEL DE SOUTIEN SCOLAIRE *LES*
PERSÉVÉRANTS : CONTRAINDRE LA MOTIVATION DES
DÉCROCHEURS ?

Tommy Collin-Vallée¹ et Maryvonne Merri¹

Article soumis à publication

¹Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

2.1 Résumé de l'article

L'apparition simultanée en contexte québécois, français, américain et anglais de programmes télévisés de soutien aux décrocheurs interroge les mécanismes par lesquels ces programmes agissent sur des élèves en difficultés pour maintenir leur participation. Au travers de l'analyse des interventions dans le programme *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014) à l'aide des *idéaux-types de la domination* (Martucelli, 2004), il apparaît qu'un ensemble de mécanismes (*casting*, cadrage des comportements, incitation à changer ses habitudes, responsabilisation) contraignent la participation des élèves au sein du programme. L'interaction de ces mécanismes produit une série de contradictions dont les effets et résistances culminent en situation de crise marquée par une démotivation généralisée.

2.2 Introduction : des phénomènes télévisuels pour motiver les décrocheurs

La série-documentaire *Les persévérants* est une mise en œuvre télévisuelle d'un programme de prévention du décrochage scolaire. Cette production de Media Ranch, réalisée par Mathieu Baer, a été diffusée initialement sur la chaîne ICI RDI⁶ à l'hiver 2014, puis rendue disponible intégralement sur les plateformes curio.ca. *Les persévérants* condense 13 semaines d'intervention en six épisodes de 43 minutes pour un total de 258 minutes de documents audio-visuels. Le programme *Les persévérants* est une réponse à un problème social, le décrochage scolaire :

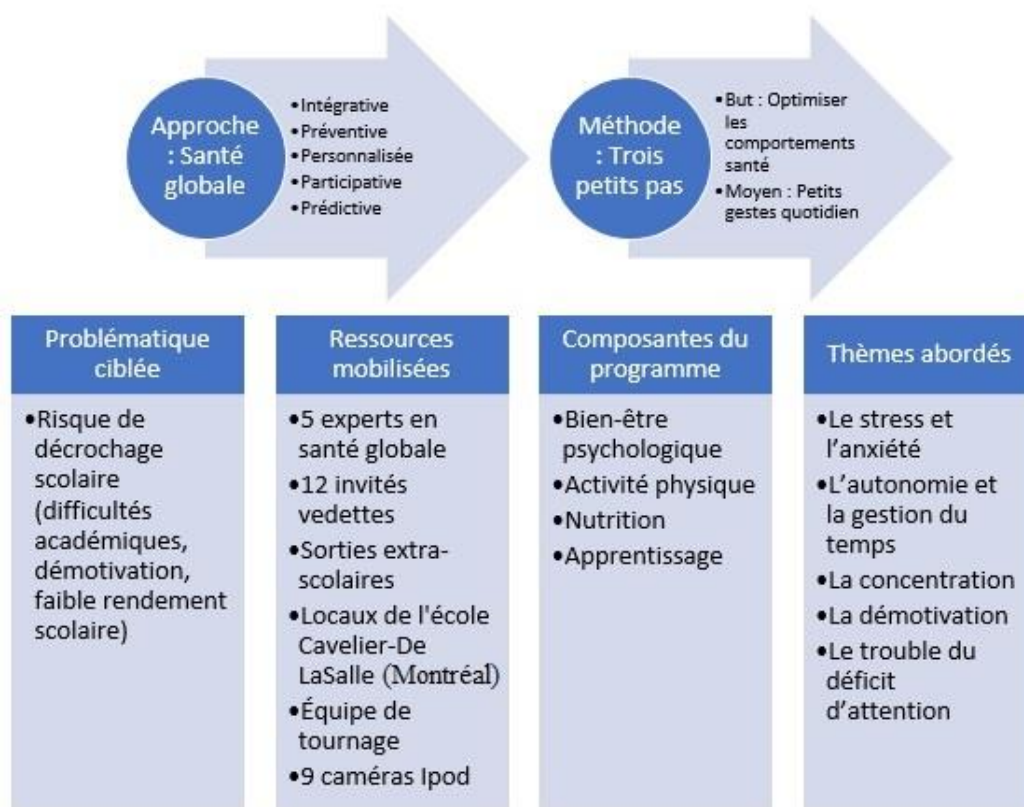
Le Québec détient le pire taux de diplomation de toutes les provinces canadiennes. Seulement 72 % des jeunes complètent leur formation secondaire avant l'âge de 20 ans. Des autres 28 %, la majorité est en décrochage scolaire temporaire ou définitif (Ferron et Baer, 2014).

En guise de solution à ce problème « urgent », *Les persévérants* propose une « nouvelle approche révolutionnaire » qui deviendra peut-être « un jour la norme » (Ferron et Baer, 2014) : l'approche en Santé globale et la méthode *Trois petits pas*. L'approche interdisciplinaire expérimentale en Santé globale (Brouillard, 2015) vise la prévention universelle du décrochage par la réduction des risques (le stress et l'anxiété, l'autonomie et la gestion du temps, la concentration, la motivation et le trouble du déficit d'attention) et la promotion des facteurs de robustesse par une action personnalisée sur les déterminants de la santé bio-psycho-sociale (Blanchet, 1993). La méthode *Trois petits pas*, conçue par la psychologue Lysanne Goyer, a pour objectif « d'optimiser les trois principales composantes de nos habitudes de vie, soit l'activité physique, l'alimentation et le bien-être psychologique » (Éthier, 2012). La méthode *Trois petits pas* repose sur le développement de compétences et la responsabilisation

⁶ Le Réseau de l'information (RDI) est la chaîne francophone de nouvelles en continu de la Télévision d'État canadienne.

de l'individu dans la gestion de sa santé par l'entremise de la participation à une série de modules d'activités d'enseignement et de sorties extra-scolaires et par l'adoption graduelle de petits gestes santé quotidien. La figure suivante (figure 2.1) présente une synthèse du programme mis en œuvre dans *Les persévérants* (Brouillard, 2015; Ferron et Baer, 2014).

Figure 2.1 Synthèse du programme *Les persévérants*



L'intérêt d'étudier cette pratique télévisuelle est double. D'une part, le programme présente des pratiques acceptables pour le téléspectateur et les histoires sont prototypiques des problèmes dans le monde. D'autre part, la série est un révélateur d'une culture télépsychologique mondialisée qui consiste à externaliser les problèmes de l'école ainsi que ses solutions par la mise en scène d'experts hors école et de leurs

« bonnes pratiques ». Ainsi, des expériences télévisuelles de soutien au décrochage scolaire en partenariat entre l'école et des acteurs de la communauté (professionnels, entrepreneurs, vedettes) et des maisons de production apparaissent simultanément en contextes québécois, français, anglais et américain. En France, *Le sens de l'effort* (Studio 89, 2019) offre à vingt-deux jeunes adultes déscolarisés et sans emploi, appelés les « décrocheurs », de suivre un stage militaire de quinze jours géré par Marius, un ancien des commandos marines repéré dans la série « Garde à vous » (M6) en 2016. En Grande-Bretagne et aux États-Unis, le Chef cuisinier Jamie Oliver et Curtis James (*50 cents*) ont produit les séries *Jamie's Dream School* (2011) et *Dream School* (Mastanduno, 2013) pour enrôler des adolescents ayant un faible niveau de qualification dans une « école de rêve » où les enseignants sont des célébrités.

La nécessité télévisuelle d'une tension dramatique rend compte du déroulement, des péripéties et des ratés du programme. Le récit des événements dans *Les persévérants* déroule les imprévus, les ratages et les ajustements dans le dispositif. Une situation de crise s'installe alors que les élèves participants vivent de la démotivation dans le programme. La crise est suivie par l'instauration de mécanismes et activités alternatifs pour susciter la participation des élèves dans le dispositif dont l'effet est mitigé comme en témoigne le départ d'un des participants. Ces difficultés exprimées par les élèves exposent les contradictions du dispositif (Durler, 2015) nécessitant de nouvelles réponses de la part des intervenants « experts » pour maintenir les élèves dans le dispositif et qu'ils soient, effectivement, des « persévérants ». Dans cet article, après le récit des péripéties du dispositif, nous proposons d'en éclairer les contradictions en termes de *figures de domination ordinaire* (Martucelli, 2004) par une analyse des mécanismes par lesquels le dispositif en persévérance scolaire agit sur des participants pour maintenir leur participation.

2.3 Le récit des évènements de la série *Les persévérants*

Le programme, mis en œuvre à l'école secondaire Cavelier-De La Salle à Montréal, débute officiellement par une journée d'intégration (épisode 1). Neuf adolescents de 13 à 15 ans ayant « un peu de difficulté soit au niveau académique, soit au niveau de la motivation ou du rendement scolaire » (Ferron et Baer, 2014), (Colby, Dannick, Jesse-Paul, Jessica, Maksat, Marc-Antoine, Pierre-Alexandre, Serina et Talia) rencontrent cinq « experts » (psychologue, médecin, orthopédagogue, nutritionniste et coach sportif). Les élèves sont invités à participer à plus d'une quarantaine d'activités et d'ateliers intra et extra-muraux dans le cadre d'un programme en Santé globale (Brouillard, 2015) (nutrition, activité physique, intervention comportementale et psychosociale) et à faire comme devoir « trois petits pas » à la maison chaque jour, soit adopter des comportements santé (manger des légumes, faire de l'exercice, etc.). Les élèves sont questionnés sur leur motivation à faire partie de l'expérience et sur leur projet d'avenir. L'orthopédagogue leur fait signer un contrat d'engagement moral à donner le meilleur de soi, être présent, profiter des outils, développer de saines habitudes de vie, etc., malgré la réticence de certains à participer. Une caméra I-Pod est remise à chaque participant afin que ceux-ci commentent leur expérience.

Lors de l'épisode 2, l'humoriste Philippe Laprise fait une arrivée surprise et annonce aux élèves qu'ils devront organiser et mettre en œuvre un spectacle de variétés à la fin du programme. Des élèves et leurs parents ou tuteurs sont aussi rencontrés par l'orthopédagogue lors d'entretiens cliniques visant à déterminer leurs besoins et difficultés spécifiques (anxiété et trouble déficitaire de l'attention).

Les *Trois petits pas* sont abandonnés à l'épisode 3 en raison du peu de participation des élèves, ce qui annonce une crise.

La crise survient à l'épisode 4 alors que la pression du spectacle se fait sentir. Plusieurs élèves s'absentent des rencontres, ce qui amène les experts à dévier de leur programmation pour mettre en œuvre des ateliers sur la motivation.

À l'épisode 5, en réaction à la démotivation qui menace de faire échouer le programme et afin de susciter l'adhésion des élèves à nouveau, les experts proposent d'ouvrir le contrat et soumettent les participants au choix d'abandonner ou de « persévérer ». Si certains élèves hésitent à poursuivre, tous sauf un font le choix de persévérer au terme de l'activité.

Le programme se termine à l'épisode 6 après la mise en œuvre réussie du spectacle. Une cérémonie de remise de médaille clôt l'expérience et est suivie d'une rencontre avec les parents lors de la remise des bulletins.

2.4 Cadre théorique : les figures de la domination

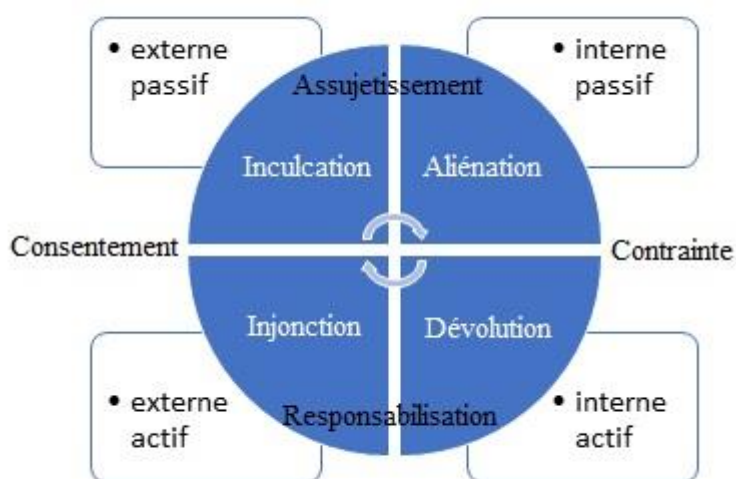
Afin de créer cette disposition à accepter la solution du programme, les intervenants « experts » n'ont de choix que de mettre en œuvre des modalités d'agir afin de « faire faire aux élèves ce que ceux-ci doivent vouloir faire eux-mêmes » (Durler, 2015, p. 107). Ces modalités instaurent des contradictions susceptibles d'être vécues par les élèves en termes de *domination ordinaire* (Martuccelli, 2001).

2.4.1 La domination ordinaire

La *domination ordinaire* est définie comme « un ensemble d'états individuels et d'épreuves subjectives vécu au fil du quotidien » (Malenfant et al., 2010, p. 37). Nous proposons de rendre compte des situations sociales dans le programme par une lecture analytique des structures de participation des élèves à partir de quatre grandes figures

typiques de la domination : l'*inculcation*, l'*injonction*, l'*aliénation*⁷ et la *dévolution* (Martuccelli, 2001; Martuccelli, 2004). Ces figures se situent au croisement de deux stratégies d'inscription subjective (assujettissement et responsabilisation) et de deux dimensions de la domination (le consentement et la contrainte) (figure 2.2).

Figure 2.2 Typologie des expériences de la domination (Martuccelli, 2004)



Deux catégories de dispositifs permettent d'inscrire subjectivement les élèves comme des participants et sont susceptibles d'induire des stratégies de réponse de la part des individus : l'assujettissement et la responsabilisation. L'assujettissement a pour enjeu dispositionnel de faire entrer de manière plus ou moins durable une pratique ou une représentation dans l'esprit ou dans les dispositions corporelles de quelqu'un. Cette forme vise à contraindre les dominés à se définir selon des catégories imposées : a) par

⁷ Dans cet article, la notion d'aliénation est préférée à la désignation « implosion » employée par Martuccelli, car l'aliénation rend mieux compte d'une lecture des structures de domination alors que l'implosion réfère à une lecture en termes d'épreuves personnelles.

la discipline comme ensemble de dispositifs qui enjoignent à l'individu de se connaître en parlant de soi aux experts du soi et par des pratiques de standardisation du comportement (posture, interdiction, aveu, confession) ; b) par l'interpellation des individus en fonction de modèles identitaires stigmatisants ou disqualifiants attribuant une place au sujet au vu de son fonctionnement (« décrocheur », « persévérant »).

La responsabilisation, quant à elle, oblige les individus à intérioriser, sous forme de faute personnelle, leur situation d'exclusion ou d'échec. La responsabilisation suppose que l'individu se sente, toujours et partout, responsable non seulement de tout ce qu'il fait, mais aussi de tout ce qui lui arrive. La responsabilisation fait appel à l'initiative et à la capacité d'adaptation de l'individu dans toutes les situations ou imprévus. Ce dispositif apparaît comme un transfert à l'individu de tout ce qu'il lui arrive, échec comme exclusion.

L'assujettissement et la responsabilisation se distinguent par leurs façons de caractériser les individus (sujet passif ou acteur actif) et par leur usage du consentement et de la contrainte. Le consentement est une adhésion volontaire apparente des dominés aux règles et à l'idéologie dominante. La contrainte est ce qui limite et détermine l'action, diminuant le champ des choix possibles.

Au croisement de l'assujettissement et du consentement, l'*inculcation* consiste en l'invalidation du sujet par l'obligation de se percevoir avec le regard de l'autre. Au carrefour de l'assujettissement et de la contrainte, l'*aliénation* désigne le processus de mentalisation de problèmes sociaux et prend la forme d'un conflit entre l'évaluation institutionnelle et l'auto-évaluation de l'individu menant à un sentiment de dépossession du sens de ses actes. Constituée de la responsabilisation et du consentement, l'*injonction* est un ordre formel à se soumettre à une valeur particulière telle que l'autonomie. Enfin, la responsabilisation et la contrainte produisent la *dévolution*.

L'individu fait l'expérience de la dévolution lorsqu'il est confronté aux conséquences de ses actes, que ces derniers soient présents, passés ou futurs.

L'analyse des situations dans le programme *Les persévérants* à l'aide de ces idéaux-types permet de faire ressortir les expériences de domination les plus saillantes au sein de situations diverses et complexes. Toutefois, le caractère dynamique des figures implique que plusieurs figures peuvent être vécues et peuvent interagir au sein d'une situation de sorte à configurer une structure singulière de domination.

2.5 Les expériences de domination ordinaire dans *Les persévérants*

Les expériences de domination ordinaire dans *Les persévérants* prennent sens dans un récit en trois actes, correspondant à la mise en œuvre des processus d'inculcation de l'identité de décrocheur, d'injonctions à se responsabiliser et de la dévolution de la contrainte à participer menant à un état d'aliénation chez les élèves.

2.5.1 Acte 1 : inculquer le besoin du programme

Afin d'inculquer aux participants qu'ils sont en déficit de persévérance et les amener à consentir à la solution *Les persévérants*, un travail de désignation, de redéfinition de leur problématique et des cadrages des comportements sont mis en œuvre.

Avec l'accord de l'institution scolaire et des parents, le dispositif *Les persévérants* sélectionne des élèves aux profils hétérogènes (présence ou non de trouble diagnostiqué, origine sociale, langue maternelle, etc.) considérés d'emblée comme représentatifs du problème du décrochage scolaire, soit des élèves « démotivés » ou qui montrent « un peu en difficulté au niveau du rendement ou des apprentissages » (Ferron et Baer, 2014). La volonté des élèves d'y participer est plus ou moins prise en considération dans le processus. La décision est prise par les parents ou tuteurs en

raison de l'âge des participants (13-14 ans)⁸. Alors que la majorité des parents accompagnent leur enfant dans le programme avec leur accord, certains obligent la participation de l'élève (mère de Jesse-Paul) ou sont en retrait (mère de Serina).

La sélection d'élèves « en difficultés » est une condition nécessaire mais insuffisante pour garantir la participation de ceux-ci au programme. Ceux-ci doivent également se percevoir en difficulté. La majorité des élèves est plus ou moins en accord avec le projet et reconnaît être en difficulté. Par exemple, Jessica explique qu'elle participe : « pour vivre une nouvelle expérience et avoir du soutien scolaire, pour essayer de nouvelles affaires, avoir une nouvelle vue sur l'école et mieux aimer l'école » (Ep.1, 7 :50-8 :03). D'autres ne sont pas d'emblée engagés dans le programme. Par exemple, Colby exprime : « Je pense que je veux quitter l'école *live*. Je [ne] veux pas rester ici (rires) Sérieusement, je m'en fous de l'école. J'ai hâte de sortir. Juste *low* motivation » (Ep.1, 2 :23-2 :34). Jesse-Paul exprime avoir été contraint d'y participer : « C'est pas pour moi comme genre. C'est ma mère qui m'a obligé, là » (Ep.6, 2 :31-2 :35).

Les élèves se différencient selon leur capacité à exprimer leur difficulté et la nature de celle-ci (diagnostic, difficultés personnelles, etc.). Dannick, Jessica, Marc-Antoine, Pierre-Alexandre et Talia ont un historique de suivi psycho-médical et présentent d'emblée leur diagnostic comme la cause de leur difficulté. Les discours de Colby, Jesse-Paul, Serina et Maksat dénotent plutôt de difficultés au niveau relationnel (affirmation), académique (français) et physique (surplus de poids). Colby, Jesse-Paul, Pierre-Alexandre et Maksat parlent peu ou pas de leur difficulté. Dans les cas de Jesse-Paul et de Maksat, ce sont les parents qui sont interviewés. Les élèves qui ne tiennent

⁸ Au Québec, une personne de 14 ans et plus peut légalement consentir elle-même aux soins et conclure un contrat de travail.

pas de discours sur leurs difficultés (Colby et Pierre-Alexandre) sont rencontrés par la psychologue pour les amener à parler de soi.

Les conceptions des problèmes des élèves divergent entre élèves et experts, comme le montre la comparaison des énoncés des uns et des autres lors des séquences d'entrevue (portraits) et des réunions d'experts à l'épisode 1 (tableau 2.1).

L'exemple de Dannick est représentatif. Selon son père, Dannick a des difficultés de concentration (il oublie ce que l'enseignant écrit au tableau, il reste concentré 10 minutes). Dannick énonce, comme son père, qu'il manque de concentration (il est dans la lune, il n'écoute pas en classe), ce qui affecte ses résultats scolaires. De plus, il est souvent en colère (je me provoque rapidement), conséquence de son Syndrome Gilles de la Tourette (SGT), et exprime son ennui à l'école. Lors de la rencontre des experts, ceux-ci ne prennent pas en compte les difficultés d'attention de l'élève et l'ennui ressenti par Dannick. Ils sont en désaccord sur l'effet du SGT bien que l'enseignante mentionne que Dannick est médicamenté et que « le SGT est sous contrôle ».

De plus, les experts tiennent un discours individualisant sur les difficultés des élèves et cohérent avec le modèle biomédical. Ainsi, les caractéristiques positives et négatives de la personnalité des élèves et leurs symptômes et diagnostics sont les deux seules catégories de discours présentes lors des réunions entre experts sur les problématiques des élèves. Parmi les caractéristiques liées à la personnalité, sont proposées une difficulté à s'affirmer chez Colby, une complaisance chez Dannick, une tendance à se décourager et de la maturité chez Serina, une faible estime de soi chez Pierre-Alexandre et de la paresse chez Maksat. Les symptômes énoncés sont le Syndrome Gilles de la Tourette chez Dannick, l'anxiété chez Jessica et Jesse-Paul, et le trouble déficitaire de l'attention (TDA) chez Pierre-Alexandre et Marc-Antoine.

Tableau 2.1 Comparaison des énoncés sur les problématiques des élèves

Énonciateur		
Sujet	Élèves et parents	Experts
Colby	« L'école pour moi c'est pas quelque chose d'important pis j'ai pas vraiment hâte d'aller à l'école chaque jour. » (2 :35-2 :40)	Médecin : « Ça été la première fois ici qu'il commence à prendre sa place. Les autres fois il a été obligé de prendre un trou parce qu'on le taxait constamment. » (3 :17-3 :22)
Dannick	« Je tombe souvent dans la lune, et ça, ça fait que j'écoute moins. » (3 :50-3 :53) Père : « Il a de la misère à rester concentré, euh, trop longtemps. Une dizaine de minutes pis après ça il part pis, des fois, il arrive à la maison pis y oublié des choses que la prof peut avoir écrit au tableau. » (3 :57-4 :06) « J'ai le Syndrome Gilles de la Tourette ... ça peut faire que je me provoque rapidement. » (4 :20-4 :24)	Orthopédoclogue : « Dannick a un syndrome Gilles de la Tourette. » (4 :25-4 :29) Enseignante : « C'est sous contrôle ? » (4 :30) Médecin : « Il se voit, il se décrit et il s'examine pis il se contente un peu, il se complait un peu là-dedans. [...] Il se dit pire qu'il est. » (4 :35-4 :45)
Marc-Antoine	« L'année passée, je dérangeais beaucoup. [...] Je ne savais pas comment étudier. » (6 :45-6 :50) Mère : « Marc-Antoine c'est un petit gars qui n'est pas organisé. » (7 :08-7 :10) « Il m'a dit le médecin que j'avais un déficit d'attention. [...] Je suis facilement distrait. » (7 :10-7 :22)	Aucun [Sous-titre : Diagnostiqué avec un TDA] (6 :38)
Jessica	« Je n'aime pas l'école. Je mange [...] mais pas assez. Ça nuit à ma concentration. » (8 :04-8 :13)	Enseignante : « Elle mange pas beaucoup. » (8 :35) Nutritionniste : « il y a de l'anxiété [...] » (8 :40)

Talia	« Je lis, je [ne] fais pas attention à l'orthographe. » (13 :58-14 :00) Mère : « Talia c'est une fille un peu renfermée. » (14 :05-14 :07)	Aucun
Jesse-Paul	Mère : « Jesse-Paul c'est un gars très sociable. (19 :28-19 :30) [Il peut travailler] l'organisation, aussi l'affirmation de soi. C'est quand même un garçon renfermé. » (19 :42-19 :53)	Nutritionniste : « Il ne mange presque jamais. J'ai l'impression que c'est relié au stress parce que sa mère fait beaucoup d'anxiété. » (19 :58-20 :08)
Selina	« Pour moi l'école ça va bien. [...] Ma seule difficulté c'est dans mon français. » (20 :35-20 :46)	Orthopédaogogue : « Elle a tendance à se décourager un petit peu. » (21 :13-21 :18)
Pierre-Alexandre	« Les sports que je joue [...] Au golf, hockey et tennis. » (21 :35-21 :58) Sous-titre : Diagnostiqué avec un TDA (21 :58)	Médecin : « C'est pas juste un déficit d'attention. Il a une introversion très très forte. Très gêné. » (22 :05-22 :10)
Maksat	Mère : « Il a besoin d'approbation de la part de ses amis. Certains élèves se moquent de lui. Il a un surplus de [poids]. Il a besoin de faire plus de sport. » (35 :53-36 :15)	Orthopédaogogue : « Il semble plutôt passif dans ses apprentissages. » Psychologue : « Il ne semble pas se responsabiliser. » (36 :55-37 :22)

Cette compréhension individualisante du problème de l'élève sous forme de consensus d'experts a pour enjeu d'assurer le bon déroulement du programme en fournissant une évaluation « objective » du comportement du jeune. En retour, le programme met en œuvre deux catégories de stratégies pour convaincre les élèves d'adhérer à cette interprétation.

D'une part, des stratégies de cadrage de la parole sont mises en œuvre pour inculquer aux élèves une difficulté concordante avec la solution proposée. Ainsi, Marc-Antoine propose d'emblée un diagnostic (TDA) pour expliquer sa problématique alors que Talia suggère un problème au niveau neurologique (dysorthographe). La complexité de leur problématique donne alors lieu à des rencontres cliniques au cours desquelles la difficulté scolaire est négociée entre l'élève, ses parents et l'orthopédagogue. Dans un souci télévisuel de démonstration de la conformité entre le problème de l'élève et la solution, les entretiens prennent la forme d'une recherche de confirmation d'un problème préconçu par l'orthopédagogue (Collin-Vallée et al., 2019). Les diagnostics de TDA de Marc-Antoine et Talia sont ainsi requalifiés en anxiété et en problème de communication (d'accès lexical), des problématiques plus conformes aux ressources offertes dans *Les persévérants*.

D'autre part, l'inculcation nécessite également un cadrage des comportements des élèves. Les comportements jugés négatifs tels que des signes d'agitation (jouer avec sa casquette ou avec ses écouteurs), des discussions, ou des mauvaises postures font l'objet d'une rééducation soit par un ordre direct « chut ! » ou par l'utilisation d'instruments qui rappellent explicitement aux élèves leur difficulté. Ainsi, à l'épisode 1 (30 :19-30 :50), l'orthopédagogue surprend un jeune à jouer avec sa casquette pendant un atelier. À ce moment, elle lui demande de cesser son geste et lui offre plutôt de jouer avec une balle anti-stress : « Colby, enlève-moi ça de là, s'il vous plaît. [...] Je vais te donner autre chose. » En commentaire du comportement du jeune, l'expert dit : « Ça t'aidait à être attentif, hein ? Il y a beaucoup de gens qui sont comme

toi. » À la caméra, Colby exprime au sujet de l'orthopédagogue : « La dernière madame je [ne] pense pas que ça va aller bien avec elle. Elle a juste un look, une force qui fait que je [ne] l'aime pas » (Ep1, 30 :51-31 :00). Ainsi, l'inculcation par le cadrage des comportements comme forme de domination suscite des résistances chez les élèves. Par exemple, à l'épisode 4 (5 :25-5 :31), un cadrage de la posture est effectué par les autres experts lorsqu'ils perçoivent une baisse de motivation chez les élèves :

Psychologue : *Aujourd'hui, hein, on va parler de motivation.*

Médecin : *(sourire) On se tient droit.*

Psychologue : *D'abord, on se tient droit.*

Ce cadrage suscite une réaction chez Jessica qui énonce à la caméra : « On est juste assis. Ah, non, t'as pas le droit de te mettre de même. Non mais, je peux me mettre comme je veux là » (Ep.4, 5 :55-6 :04).

Discussion

Le processus de sélection d'élèves démotivés et involontaires répond à la nécessité d'un *casting* (distribution des rôles), un procédé typique de la sérialité télévisuelle qui consiste à opérer un choix des acteurs (Lever, 1992). En contexte de série-documentaire, le *casting* « transforme des personnes ordinaires en personnages d'un récit qui ressemble à une fiction » (Ramonet, 2011, p. 268), car la mise en récit nécessite que le téléspectateur puisse retrouver différents types de personnages et que ceux-ci soient représentatifs d'une même problématique. La sélection assigne le sujet à une identité pathologique qui contribue en retour à faire en sorte que les élèves se perçoivent et se présentent selon cette catégorie (Cassagne, 2008). Dans sa présentation d'Asiles d'Erving Goffman, Castel (1968), donne l'exemple du diagnostic qui institue un cadre de pensée rendant intelligible une réalité sur laquelle les professionnels ont à intervenir. Selon lui, le médecin :

[...] ne peut réaliser sa tâche thérapeutique qu'en faisant reconnaître son interprétation de l'état du malade par le malade lui-même, tandis que l'intériorisation de cette version médicale représente pour le patient la démission de sa prétention à se comprendre lui-même à partir de son propre système de référence (Castel, dans Goffman, 1968, p. 20).

La désignation comme technique permettant de catégoriser et de réifier l'élève a alors un double effet : un effet pratique pour l'intervenant car la réduction du problème à une disposition interne et individuelle (manque de motivation) lui assure que son intervention est efficace ; un effet psychologique pour l'élève car la catégorisation crée une pression à se percevoir et à agir en conformité avec cette catégorie comme en témoignent les activités de redéfinition des diagnostics et le cadrage des comportements. La présentation de solutions par l'orthopédagogue (dispositifs) inscrit un stigmate chez le jeune qui justifie l'aide apportée par l'expert. Ce faisant, elle crée la disposition à accepter ces solutions et renforce en retour l'identité d'élève en difficulté. Sans quoi, la participation d'élèves démotivés, si elle n'est pas volontaire, risque de reproduire le problème de démotivation au sein même du programme.

Les mécanismes d'inculcation suscitent différentes réactions chez les élèves. Les mécanismes de sélection (*casting*) et de cadrage de la parole suscitent une adhésion de façade, principalement chez les élèves sommés d'exprimer une problématique de façon cohérente avec la représentation des experts. Les stratégies de cadrage des comportements, plus explicites et contraignantes, suscitent le plus de résistances de la part des élèves, et ce, peu importe leur degré d'adhésion au programme (Colby et Jessica).

L'inadéquation entre la perception subjective des élèves de leur problème et celle des experts est probable dans le programme *Les persévérants* car il s'appuie sur une approche et une méthode préétablie et non personnalisée. En d'autres termes, le programme est fondé sur une représentation préalable du problème du décrochage scolaire et non sur les besoins et difficultés réelles des élèves participants. L'utilisation

constante de l'inculcation par la redéfinition diagnostique et le cadrage des comportements tout au long du programme établit une similitude entre le parcours des jeunes en difficulté scolaire et une représentation des experts plus conforme à la solution offerte. Le non-choix de participer pour les élèves, d'une part, et le décalage entre les perceptions des élèves et des experts quant à leurs difficultés, d'autre part, posent le problème de l'adhésion des élèves à la solution.

2.5.2 Acte 2 : se responsabiliser par des injonctions paradoxales

Lorsque le travail identitaire sur le sujet est effectué et qu'une technologie de transformation est proposée (*Trois petits pas*), l'injonction correspond à l'effort de l'expert pour faire adhérer le persévérant cette fois à la solution, tout en obtenant un engagement de sa part. L'injonction est prépondérante tout au long du programme à la fois dans son fonctionnement et dans les discours des experts. L'injonction à se responsabiliser sur sa situation de difficulté scolaire pour participer au programme, développer son potentiel et persévérer est le mot d'ordre des *Trois petits pas*. La psychologue l'affirme lors d'un atelier : « Responsabilisez-vous pour les choses que vous pouvez faire » (Ep. 3, 8 :05-8 :08). La psychologue et l'orthopédagogue précisent ainsi leurs attentes, lors d'une activité bénévolat (Ep. 3, 41 :47-41 :59) :

Psychologue : Il faut que tu te responsabilises. On [ne] va pas te donner tous ces outils-là...

Orthopédagogue : ...si tu [ne] les prends pas.

Répondre à l'injonction à la responsabilisation des experts implique que les élèves se « saisissent » des outils mis à leur disposition. Les accepter et les utiliser dans d'autres situations est une condition pour recevoir de l'aide. L'injonction à la responsabilisation vise donc la transformation identitaire de l'élève en acteur de son propre changement. Or, les élèves sont placés dans des situations intensives à la fois fragmentées et sur-

encadrées favorisant une dépendance aux experts en contradictions avec l'idée que l'élève est l'acteur responsable de son changement.

Une première contradiction reliée à l'intensivité du programme s'exprime par la double obligation pour l'élève d'être à l'école et de participer à un programme en persévérance scolaire. La participation au programme implique une présence assidue des élèves à des sessions de groupe en semaine après les heures de classe (à partir de 15 h 30) et parfois les week-ends. La surcharge de travail pour l'élève et l'invalidation de sa capacité de s'engager librement dans son changement sont les effets psychologiques issus de cette contradiction.

Une deuxième contradiction apparaît entre l'injonction à se responsabiliser et l'impératif du programme d'offrir des expériences nouvelles et diverses. Le programme contraint l'élève à faire preuve de l'acquisition des outils offerts alors qu'il lui offre peu de possibilités d'appropriation et d'application de ses apprentissages. L'amplitude du programme implique que les participants sont placés constamment dans des situations éphémères. Au fil des semaines, les participants sont amenés à faire de nouvelles expériences (goûter des aliments santé, bénévolat, etc.) et des apprentissages dans quatre domaines (bien-être psychologique, activité physique, nutrition et apprentissage académique) lors d'ateliers et activités à l'école ou parascolaires (cross-country). Ces activités s'enchaînent en suite de modules selon des thématiques sans que les contenus de l'un soient investis dans ce qui suit.

Une troisième contradiction s'inscrit dans un dispositif télévisuel d'une amplitude telle qu'elle nécessite un encadrement par une quarantaine d'intervenants (experts, équipe école, invités, équipe de tournage). L'injonction à se prendre en charge est d'emblée contredite par la multitude de relations de dépendance. Chaque rencontre de groupe est divisée en activités éducatives réparties équitablement selon une division du travail entre experts de la nutrition, de l'activité physique, du bien-être psychologique (gestion

du stress/motivation) et de l'apprentissage. La quantité et la variété des intervenants agissant simultanément au sein du dispositif traduit la volonté de donner accès aux élèves à une multitude d'expériences, discours et d'outils afin de « développer son plein potentiel en Santé globale » (Ferron et Baer, 2014, épisode 1).

Discussion

L'injonction à se responsabiliser pour développer son potentiel et la quantité de ressources offertes (sorties extra-scolaires, invités vedettes) révèle, en creux, la perception par les experts d'une non-adhésion des sujets à une norme en raison de leur problématique (démotivés, mauvaises habitudes) et une déresponsabilisation des experts qui auront tout fait pour aider les élèves. Donc, l'injonction a aussi fonction d'inculcation et de dévolution en ce que l'intensité de la solution offerte rappelle toujours aux élèves la raison de leur participation, soit leur manque de persévérance, tout en créant une obligation de s'approprier ces outils offerts. En ce sens, l'injonction à la responsabilisation instaure un paradoxe dans la situation des élèves (Martucelli, 2004). Cette demande des experts est paradoxale du fait que, « la plupart du temps c'est sur les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés scolaires que la pression [à la participation] est la plus grande » (Durler, 2016, p. 136), alors que ce sont précisément ces élèves-là qui ont, de par leur socialisation familiale, une plus faible probabilité de posséder des ressources pour entendre ce qui leur est implicitement ou explicitement demandé, en termes de manifestation d'un intérêt pour les apprentissages scolaires ou d'explicitation de leurs pratiques.

Répondre à cette injonction leur est impossible en raison de trois contradictions dans le dispositif. D'abord, l'intensité du dispositif équivaut pour ceux-ci à « aller deux fois à l'école pour réussir » (Van Honsté, 2011), ce qui participe d'une logique selon laquelle un élève en difficulté a besoin de plus de la même chose (Watzlawick, 2014). Ensuite, l'amplitude du programme crée une fragmentation des tâches et des temps

scolaires. Selon Netter (2019) la division du travail entre adultes se traduit surtout pour les enfants par une fragmentation de l'activité. Il y a alors un risque de créer un malentendu entre les exigences propres à l'appropriation des savoirs en classe et une logique du cheminement qui ne valorise que les savoirs (savoir-être, savoir-faire) permettant de « faire face » aux situations de leur vie quotidienne (Bautier et Rochex, 1997). Enfin, l'injonction à la responsabilisation est contredite par le sur-encadrement des élèves dans le dispositif. Une série de travaux en éducation pointe la prépondérance du modèle de la division du travail dans les écoles alors qu'augmentent la proportion et la diversité des professionnels encadrants au détriment des enseignants dans les systèmes éducatifs (Perrenoud, 1993; Tardif et al., 2010; van Zanten, 2012). L'injonction à la responsabilisation est alors mise en œuvre au travers de relations de dépendance selon une logique de déresponsabilisation (de Gaulejac, 2005) cohérente avec l'aspect télégénique du programme tourné vers la démonstration d'une approche.

L'injonction « sois responsable ! » est contradictoire, car elle cherche à responsabiliser des élèves tout en leur signifiant qu'ils ne sont pas responsables. Elle est paradoxale, car elle impose une règle selon laquelle un comportement doit être spontané (être acteur de son changement) et non soumis à une règle (répondre à l'injonction) (Watzlawick et al., 2002). Confrontée aux injonctions incompatibles, il se produit souvent pour la personne une adhésion de façade selon de Gaulejac (2005). Un troisième mécanisme est alors nécessaire pour contraindre la participation : la dévolution.

2.5.3 Acte 3 : contractualiser la participation par la dévolution

La dévolution comme figure de la domination consiste à mettre le sujet face aux conséquences des choix qu'il a à faire ou qu'il a faits dans le passé. En d'autres termes, il s'agit d'amener l'élève à considérer ses échecs comme des conséquences de ses propres actes, soit de ne pas avoir persévéré et adopté des comportements attendus. Le principal mécanisme de dévolution des experts est le contrat d'engagement moral. À l'épisode 1, l'orthopédaogogue explique : « J'ai préparé pour vous, ici, c'est une feuille

d'engagement que je vais vous demander de lire. Pis je vais vous demander de la signer » (EP. 1, 18 :23-18 :31). En entrevue, l'orthopédagogue explique (aux téléspectateurs) que le contrat d'engagement a pour fonction de leur montrer de la confiance et le sérieux du programme : « À leur âge, je pense que leur faire confiance et puis leur montrer que c'est sérieux, ça a une signification » (Ep. 1, 18 :32-18 :38).

Ce contrat comprend huit points auxquels l'élève doit consentir : 1) donner le meilleur de moi-même tout au long du tournage ; 2) être présent et collaborer ; 3) s'engager et participer activement ; 4) profiter des outils proposés ; 5) développer de saines habitudes de vie ; 6) adopter une discipline de vie permettant de réussir ; 7) transmettre les outils à au moins deux amis ; 8) respecter la différence des autres et leur transmettre ses forces quand c'est possible. L'élève doit alors s'engager envers le programme (points 1 à 3), envers soi-même (points 4 à 6) et envers ses pairs (points 7 et 8). L'orthopédagogue résume les clauses du contrat en ces termes : « On leur a demandé, dans ce contrat-là, d'être présent, de fournir les efforts nécessaires pour s'appropriier tous les outils que l'équipe autour d'eux va leur apporter » (Ep. 1, 19 :01-19 :22).

Le contrat est employé en cas de résistance des élèves aux activités proposées. À l'épisode 4 (29 :42-30 :07), lors d'une activité de dégustation d'aliments, la nutritionniste insiste pour qu'un élève, Colby, goûte aux brocolis. Devant le refus catégorique de l'élève, elle lui rappelle son engagement : « Parce que vous avez quand même signé un contrat que vous essayerez des nouvelles choses ». Ce rappel est suivi d'un commentaire de Colby sur le contrat : « C'est un papier avec des mots. Je peux le brûler dans 5 secondes, man ».

Cette situation où un élève est enjoint à faire quelque chose qui le dégoûte illustre un désaccord sur la signification du contrat entre l'expert et l'élève. Pour l'expert, le contrat signifie un engagement à accepter tout ce que proposent les experts tout au long du programme. Il fait alors office de cadre d'obligation qui engage la parole de l'élève.

En cas d'infraction, il peut être rappelé pour contraindre l'élève à agir sans besoin de mesures disciplinaires. Colby, en affirmant qu'il ne va pas accepter de faire tout ce qu'on lui demande, exprime une compréhension du contrat comme consentement susceptible d'être révoqué à tout moment.

Les experts dévoluent aux élèves la responsabilité à suivre l'injonction à la responsabilisation en leur demandant la signature libre d'un contrat d'engagement moral. Or, le contrat d'engagement moral contraint les élèves pour éviter leur abandon et prévoit déjà la possibilité de l'échec des élèves. D'abord, le contrat contraint la participation des élèves car il leur est impossible de refuser le programme (l'aide de cinq professionnels, des occasions de rencontrer des vedettes, etc.). Le contrat est un rappel aux élèves qu'ils ont le privilège de bénéficier du programme et que d'autres élèves n'ont pas eu cette chance. Ensuite, si l'élève doit signer un contrat d'engagement, c'est qu'il est perçu comme désengagé et susceptible de décrocher. Si les élèves signent le contrat, ils ne sont pas autonomes car contraints de le faire. Si les élèves refusent, c'est que les élèves étaient voués à l'échec. Ainsi, la signature d'un contrat d'engagement moral comme mécanisme de dévolution a pour effet paradoxal d'aliéner la capacité des élèves de s'engager volontairement.

Au 5^e épisode, une situation de crise s'installe qui peut compromettre le programme. Les experts perçoivent de la « démotivation » chez les élèves. De leur côté, les élèves expriment plutôt de la fatigue, de l'ennui ou même des critiques sur le format du programme ou sur les interventions des experts. Cette situation de crise amène les experts à privilégier une intervention sous forme de choix forcé entre l'engagement et l'abandon visant à « responsabiliser les participants » :

Psychologue : Je me suis dit "heille un moment donné il faut les responsabiliser". Tsé on leur donne tout ça tout cuit dans le bec et eux se responsabilisent pas. Alors je me suis dit "ok ben dans la vie, un moment

donné, y faut qu'on se dise est-ce qu'on abandonne ou on persévère" (Ep.5, 4 :55-5 :07).

Les experts font face à l'aliénation des participants, c'est-à-dire une perte de désir et de capacité à poursuivre dans le programme interprété par les experts comme un état de démotivation généralisée. En effet, le programme dont l'objectif est de motiver les jeunes alourdit leur quotidien : ils n'arrivent plus à satisfaire à la fois aux demandes de l'école et à celles du programme, ce qui crée encore plus de « démotivation ». L'aliénation est l'expression du conflit qui résulte de l'obligation à persévérer malgré la perte de contrôle de leur activité.

Cette aliénation met en déroute les efforts des experts qui réagissent en utilisant des méthodes plus contraignantes de dévolution. Dans l'objectif de transformer le désengagement des élèves en engagement, donc l'échec du programme en succès, les experts mettent en œuvre une activité de ré-ouverture du contrat d'engagement moral. Cette ré-ouverture de contrat met les élèves face à l'obligation de faire un choix entre persévérer et abandonner. En d'autres termes, les élèves doivent soit ré-affirmer leur engagement actif et volontaire « je persévère », soit affirmer leur désengagement complet du programme « j'abandonne ».

Discussion

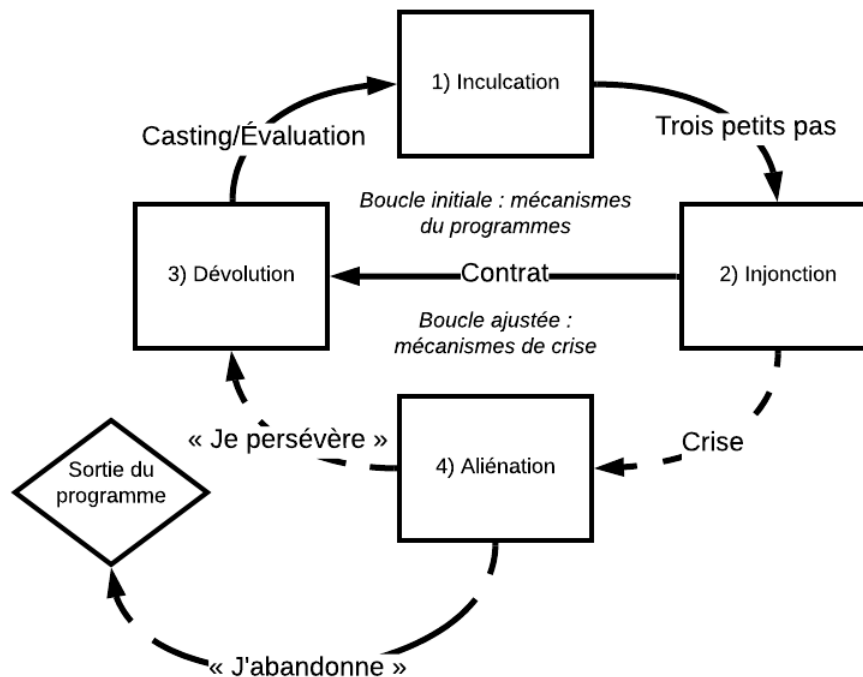
La signature d'un contrat, puis la demande faite aux élèves de réitérer leur engagement met en lumière un faux-semblant. Elle suppose que les élèves aient la liberté de consentir ou non à ce qui leur est proposé. Or, l'inculcation et des injonctions à participer ont été nécessaires pour susciter leur consentement. Les élèves, contraints par la dévolution, sont engagés dans un processus de *double bind*. Le *double bind* (Bateson, 1980) est une situation d'injonction paradoxale dans laquelle la personne est dans une position où elle ne peut mettre un terme à une relation et dans laquelle il lui est impossible de sortir du cadre fixé par un message structuré de sorte qu'il affirme

quelque chose sur sa propre affirmation et que ces deux affirmations sont exclusives. L'injonction « sois responsable », qui signifie à la fois « je veux que tu sois responsable » et « désire être responsable pour toi-même », place l'élève dans une situation où il ne peut que décevoir l'émetteur de l'injonction. Soit il n'est pas responsable et ne répond pas à l'injonction, soit il le devient en réponse à l'injonction et est suspecté de ne pas l'être vraiment. De plus, une tentative de sortie d'un double lien est interprétée soit comme une attitude manipulatrice (éviter de répondre à l'injonction), soit comme un comportement mettant en danger la relation, soit comme une conduite renforçant le bien-fondé, pour l'acteur contraignant, de l'injonction en considérant la mauvaise foi et/ou l'insoumission de l'autre (Hardy et al., 2001).

Le retour de la dévolution en situation de crise par l'ajout d'un choix contraint « j'abandonne ou je persévère » traduit une réponse de renforcement d'une attitude (plus de la même chose), soit une « ultrasolution » (Watzlawick, 2014), plutôt qu'une transformation ou une adaptation de la pratique sociale en échec (Martuccelli, 2001). Ce retour rend apparent le faux semblant de la participation et remet en doute la capacité des élèves à consentir volontairement lors de la signature initiale du contrat.

2.6 Discussion

L'examen du récit des événements dans le dispositif télévisuel *Les persévérants* nous a permis de présenter les mécanismes par lesquels trois idéaux-types de la *domination ordinaire*, *l'inculcation*, *l'injonction* et la *dévolution* (Martuccelli, 2004), agissent sur les élèves pour maintenir leur participation et créent des contradictions. Ces idéaux-types représentent des lignes de force qui structurent la dynamique des interactions dans le programme. Ils ne rendent pas compte de l'entièreté de l'expérience des élèves dans le programme comme en témoignent les exemples de résistance. Le schéma ci-dessous (figure 2.3) représente le parcours en double boucle des types de domination dans le programme *Les persévérants*.

Figure 2.3 Parcours des types de la domination dans *Les persévérants*

Le parcours en double boucle des types de la domination permet de rendre compte à la fois des mécanismes initiaux prévus dans le programme pour mobiliser les participants et les mécanismes déployés en temps de crise : 1) l'*inculcation* du besoin du programme est favorisée par des mécanismes de sélection (*casting*) et des stratégies de cadrage de la parole et des comportements ; 2) l'*injonction* à se responsabiliser face à ses comportements en santé globale est énoncée par les experts et est relayée par l'obligation de faire *Trois petits pas* par jour ; 3) la *dévolution* de la responsabilité de la réussite ou de l'échec des élèves se fait par l'entremise d'un contrat d'engagement moral ; 4) l'*aliénation* dénote l'état de démotivation généralisée des élèves en réaction aux contradictions suscitées par les mécanismes d'inculcation, d'injonction et de dévolution. Ainsi, l'inculcation, l'injonction et la dévolution sont les principaux mécanismes employés par les experts et la réalisation au travers de diverses activités et

procédures (*casting*, *Trois petits pas*, contrat) alors que l'aliénation dénote une démotivation des participants et une situation de crise en réponse à la boucle initiale. La remise en fonction du programme et la remobilisation de l'élève (« Je persévère ») ou la sortie du programme (« J'abandonne ») passe alors par un renforcement du mécanisme de dévolution (ouverture du contrat) formant ainsi la boucle ajustée.

Les mécanismes de domination expriment la pluralité des moyens pour contraindre la participation des élèves. Ainsi, l'inculcation répond à la nécessité que les élèves se définissent par le langage de l'expert (diagnostic) et est en tension avec l'autodétermination. L'injonction répond à la nécessité qu'ils soient convaincus par la solution offerte par le programme et instaure un message paradoxal (« Désire persévérer ! ») en tension avec le choix d'agir. La dévolution par le contrat répond à la nécessité que les élèves prennent la responsabilité de leur apprentissage et est en tension avec l'autonomie. La présence de la dévolution comme mécanisme de domination lors de la signature du contrat vient sceller toute possibilité de sortir ou de critiquer le rapport de force entre experts et participants. La dévolution est à la fois à la source de l'aliénation des participants et la réponse apportée à cette aliénation.

Les participants ne peuvent pas devenir autonomes dans le cadre de cette intervention télévisée. S'ils le devenaient, ils déstabiliseraient la relation complémentaire entre eux et les experts. Les experts réagissent alors en responsabilisant davantage les participants par rapport à leur réussite. Qu'il accepte la loi de l'institution ou qu'il se révolte contre elle, le malade tourne toujours dans le cercle défini par le règlement, car :

La rébellion est stérilisée dans son principe par l'établissement qui réinterprète selon sa propre logique toute velléité d'autonomie et impute à la pathologie du patient tous les comportements qui ne se plient pas à ses normes. L'intériorisation complète de la répression, ou la servitude devenue nature, est la conséquence paradoxale de la socialisation institutionnelle lorsqu'elle est menée à son terme. Une meilleure adaptation

au milieu institutionnel implique l'impuissance à vivre dans un autre milieu (Castel, dans Goffman, 1968, p. 15).

Le retour de la dévolution par l'ouverture du contrat marque alors une tentative de réinstauration de la complémentarité des relations entre participants et experts. Plus ils tentent de sortir du cadre du programme, plus ils sont ramenés dans le programme à l'aide de mécanismes de domination.

Il ressort de l'examen de ces mécanismes que les élèves se laissent plus ou moins convaincre et n'acceptent pas tous de la même manière ces contraintes. D'abord, les élèves ne se laissent pas réduire à une identité de décrocheur malgré le *casting* et les instruments des experts visant à les rendre représentatifs du problème. Ensuite, les incitations à changer ses habitudes de vie se heurtent à un contenu distant des préoccupations scolaires, culturellement éloigné des élèves et qui ne leur offre que peu de moyens pour influencer leurs conditions de vie. Enfin, l'obligation de se responsabiliser est contredite par l'intensité et le surencadrement du programme crée un état d'instabilité chez les participants qui culmine en situation de crise aux épisodes 4 et 5. La mise en œuvre de ces mécanismes et leur effet (aliénation) sur les participants montre, en creux, que le fonctionnement du programme prime sur l'apprentissage des participants.

2.7 Conclusion

Ces résultats permettent plus généralement d'interroger les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, et en particulier ceux dont l'action porte sur la motivation des élèves. D'une part, ils questionnent la portée des programmes d'aide clé en main et *top down* et leur capacité à mobiliser les élèves en difficulté. Il nous apparaît que ces programmes à visée d'acquisition plus ou moins active laissent peu de place à l'élève comme sujet autonome et agissant et favorisent l'agir des experts et éducateurs. En d'autres termes, ils posent la question : à qui profitent ces programmes ?

D'autre part, nos résultats questionnent les fondements théoriques et les implications pratiques d'une démarche portant sur la motivation scolaire pour assurer la persévérance des élèves. La difficulté, considérée comme manque de motivation, constitue selon nous une réduction du phénomène de la difficulté d'apprentissage. Toute action visant à remédier à la démotivation par la motivation, en plus d'être tautologique, implique de solutionner le manque de motivation intrinsèque par une motivation extrinsèque. Comme le démontre l'équipe Escol (Bautier et Rayou, 2009), les programmes axés sur la motivation risquent de créer et accroître le malentendu scolaire, accentuant l'idée que la réussite provient d'une volonté et un plaisir d'apprendre plutôt que d'un effort. Le savoir-être est davantage valorisé que le désir de faire.

Les dispositifs pour susciter le désir des élèves à poursuivre leurs études mettent-ils en place des activités permettant aux élèves de prendre la parole et de mettre en œuvre leur capacité d'agir ? Il semble plutôt s'agir de pratiques de sur-encadrement caractérisées par un protocole rigide et non problématisé susceptible de susciter un apprentissage défensif plutôt qu'expansif (Holzkamp, 2013). Les capacités d'agir des élèves en difficultés sont-elles reconnues au sein de ces dispositifs ? Les définitions réifiantes de la difficulté, par exemple l'approche diagnostique, par facteurs de risques ou comme démotivation, orientent notre regard vers les dispositions internes de l'individu et limitent la possibilité d'une reconnaissance des agirs en activité (Honneth, 2010).

Dès lors, nous proposons une conception différente de la difficulté scolaire qui fait une part plus grande aux situations, milieux et activités d'apprentissage. L'élève en difficulté serait plutôt caractérisé par un agir faible (Soulet, 2003) dans des milieux qui n'offrent que peu de motifs et de possibilités de résolution de conflits et de genèses instrumentales. En effet, un milieu fortement marqué par des prescriptions d'agirs et de motifs d'action ne permet pas à l'élève d'expérimenter, de faire face aux situations

et d'être reconnu pour ses capacités de transformer les instruments et les situations d'apprentissage. Bref, la difficulté scolaire serait due en partie à une panne de désir chez l'élève. Les programmes d'aide n'arriveraient pas à réinsuffler le désir car leur principale action concerne principalement les motifs de l'agir sans fournir de sens.

BIBLIOGRAPHIE

- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit. Tome 1 et 2*. Seuil.
- Bautier, E., et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.
- Bautier, É., et Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.
- Blanchet, L. (Éd.). (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale : Préparer l'avenir*. G. Morin ; Comité de la santé du Québec.
- Brouillard, G. (2015). *La santé repensée : Cessez de chercher la pilule miracle, agissez différemment*. Les Éditions de l'Homme.
- Cassagne, J.-M. (2008). Exclure et aider : Les paradoxes du signalement de l'inadaptation scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 6(2), 159-174. <https://doi.org/10.3917/nrp.006.0159>
- Collin-Vallée, T., Fortier-Moreau, G., et Merri, M. (2019). Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé. *Éducation et francophonie*, 47(1), 50-72. <https://doi.org/10.7202/1060847ar>
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherches en Éducation*, 25, 57-67.
- Éthier, C. (2012, avril 13). Trois petits pas vers le bien-être. *Châtelaine*.
- Ferron, S., et Baer, M. (2014, février 24). *Les persévérants* [Série documentaire]. ICI RDI.

- de Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion : Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.
- Goffman, E. (1968). *Asiles : Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Éditions de Minuit.
- Hardy, G., Defays, C., et Gerrekens, H. (2001). La conjuration des bienveillants !. *Journal du droit des jeunes*, (3), 18-20.
- Holzkamp, K. (2013). *Psychology from the standpoint of the subject : Selected writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.
- Honneth, A. (2010). *La réification : Petit traité de théorie critique*. Gallimard.
- Lever, Y. (1992). *L'analyse filmique*. Boréal.
- Malenfant, R., Bellemare, G., et Association francophone pour le savoir-Acfas (Éds.). (2010). *La domination au travail : Des conceptions totalisantes à la diversification des formes de domination*. Presses de l'Université du Québec.
- Martuccelli, D. (2001). *Dominations ordinaires : Explorations de la conditions moderne*. Balland.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497.
- Mastanduno, A. (2013). *Dream School* [Série documentaire]. Sundance.
- Netter, J. (2019). *L'école fragmentée : Division du travail et inégalités dans l'école primaire*. Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1993). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : Deux modèles du changement. *Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation: Service de la recherche sociologique*.
- Ramonet, I. (2011). *La tyrannie de la communication*. Gallimard.

- Soulet, M.-H. (2003). Faire face et s'en sortir : Vers une théorie de l'agir faible. In M.-H. Soulet et V. Châtel (dir.). *Agir en situation de vulnérabilité* (p. 167-214). Presses de l'Université Laval.
- Studio 89. (2019). *Le sens de l'effort* [Série-documentaire]. M6.
- Tardif, M., Castellan, J., et Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : Les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 9-20.
- Van Honsté, C. (2011). L'enfant doit-il aller deux fois à l'école pour éviter l'échec scolaire ? *Analyse UFAPEC*, 28(11), 1-10.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.vanza.2012.01>
- Watzlawick, P. (2014). *Comment réussir à échouer : trouver l'ultrasolution*. Points.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., Fisch, R., et Furlan, P. (2002). *Changements : Paradoxes et psychothérapie*. Ed. du Seuil.

CHAPITRE 3
VOIX D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DANS UN DISPOSITIF D'ENTRETIEN
TÉLÉVISÉ⁹

Tommy Collin-Vallée¹, Geneviève Fortier-Moreau² et Maryvonne Merri¹

¹ Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

² Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à
Montréal

⁹ Collin-Vallée, T., Fortier-Moreau, G., et Merri, M. (2019). Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé. *Éducation et francophonie*, 47(1), 50-72.

3.1 Résumé de l'article

Les travaux anglo-saxons sur la *Student voice* (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2007) se préoccupent des conditions permettant aux élèves d'exprimer leurs expériences sur l'apprentissage, l'enseignement et la scolarité. Ils ont laissé en suspens la question de la *voix des élèves* à risque de décrochage scolaire dans des dispositifs extra-académiques. Nous proposons d'interroger ici la possibilité d'une prise de parole des élèves dans des dispositifs d'entretiens télévisés entre un élève, ses parents et une orthopédagogue. Ces entretiens sont extraits du docu-feuilleton québécois *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014) qui met en œuvre un programme de prévention du décrochage scolaire. Notre démarche d'analyse des discours en interaction selon une approche structurelle et opératoire s'appuie sur le cadre de Davis (1986). Cette démarche se décline en deux étapes par la description : a) des thèmes et tâches accomplies dans chaque entretien et b) des opérations et procédés mis en œuvre par l'orthopédagogue. Les résultats mettent en évidence que la parole des élèves permet la confirmation d'un problème préconçu par l'orthopédagogue et une légitimation de son expertise.

3.2 Problématique

Le décrochage scolaire s'est imposé dans les années 1990 comme la principale désignation des problèmes du système éducatif des pays industrialisés (Bernard, 2015). Au Québec, ce phénomène est défini comme la sortie de la formation générale des jeunes sans diplôme et sans qualification du secondaire (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014). Depuis son plan d'action *L'école, j'y tiens!* (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS], 2009), le gouvernement québécois considère le décrochage scolaire comme un problème devant mobiliser l'ensemble de la société civile (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec et Ménard, 2009) c'est-à-dire comme un « fait social total » (Mauss, 2012). En effet, selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : « l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires » et « aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi » (MELS, 2009, p. 3). Un acteur social inhabituel, la télévision, a répondu à cet appel.

À l'hiver 2014, la chaîne canadienne ICI RDI diffusait *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014), un docu-feuilleton en six épisodes sur la mise en œuvre d'un programme d'aide en persévérance scolaire à l'école secondaire Cavelier-De LaSalle à Montréal. L'école a accueilli le programme *Les persévérants* car elle est attentive à la prévention du décrochage scolaire. Neuf élèves en difficulté scolaire participent à ce programme de 13 semaines qui promeut une alimentation saine, l'activité physique et le bien-être psychologique, sous la supervision de cinq experts (psychologue, médecin, nutritionniste, orthopédagogue, coach sportif). Le téléspectateur suit l'évolution de ces jeunes au fil des séminaires, des ateliers et des activités sportives et au contact d'invités (maître de karaté, humoriste, chef cuisinier, etc.). Le docu-feuilleton *Les persévérants* a été reçu avec enthousiasme par les journalistes. Ceux-ci sont confiants que « des parents et enseignants trouveront certainement des outils » (Daignault, 2014) dans cette

« télé-réalité utile, intelligente, éducative » (Dumas, 2014) qui « pourrait générer bien des discussions et, pourquoi pas, inspirer des institutions scolaires à implanter des programmes semblables entre leurs murs » (Roy, 2014).

Bien que le titre *Les persévérants* évoque une prise de parole privilégiée des jeunes en difficulté scolaire, la proportion du temps de parole des « persévérants » ne correspond qu'au quart de la durée de chaque épisode (en moyenne 10 minutes sur 43 minutes). De plus, une majorité des échanges incluant les élèves sont de type question-réponse, ce qui restreint la possibilité d'une prise de parole spontanée. Dès lors, il semble que la réalisation de *Les persévérants* ait cherché à délimiter un espace et une durée de prise de parole des élèves. Toutefois, les élèves et des membres de leur famille prennent part à des échanges longs avec l'orthopédagogue lors de séquences présentant des entretiens de définition de la difficulté des élèves.

Le docu-feuilleton *Les persévérants* illustre donc pour le téléspectateur la mission de prévention du décrochage scolaire aujourd'hui dévolue à l'école (Doray et al., 2011) par la mise en place de dispositifs extra-académiques. En particulier, les psychologues, les orthopédagogues, les psychoéducateurs mettent en place des dispositifs de consultation sur les difficultés scolaires. La difficulté scolaire exprimée initialement par l'élève y est documentée et reformulée. Ces dispositifs reposent sur deux tendances potentiellement contradictoires (Grossen et Salazar Orvig, 2006; Nathan, 1998) : d'une part, ils offrent une opportunité aux élèves de *Les persévérants* de prendre la parole sur leur difficulté et d'autre part, l'orthopédagogue dispose *a priori* de catégories interprétatives de la difficulté, les parents ajoutant leur point de vue.

Dans cet article, nous souhaitons contribuer théoriquement et méthodologiquement aux travaux sur la *voix de l'élève (Student voice)*, principalement développés par des auteurs anglo-saxons (Baroutsis et al., 2016; Clarke et al., 2011; Cook-Sather, 2007; Fielding, 2004; Lumby, 2012; Robinson et Taylor, 2007). Dans une perspective

théorique, nous proposons d'élargir le concept de la *voix de l'élève* en prenant en compte la spécificité d'un dispositif extra-académique et télévisuel de présentation et de reformulation de la difficulté scolaire mis en œuvre par une orthopédagogue. Dans une perspective méthodologique, nous proposons une méthode d'analyse discursive en interaction qui permet de rendre compte de l'influence du cadre d'interaction sur la *voix de l'élève*.

3.3 Cadre conceptuel

Tout comme les docu-feuilletons diffusés aux États-Unis et en Grande-Bretagne (*The Scholar, Dream School*), le docu-feuilleton canadien *Les persévérants* promet au téléspectateur d'entendre la voix des élèves les moins audibles, car issus de quartiers défavorisés ou à risque de décrochage scolaire. Pourtant, la participation des élèves ne garantit ni l'expression de leurs expériences et perspectives sur l'apprentissage, l'enseignement et la scolarité (Cook-Sather, 2006) ni une parole influente sur le contexte éducatif et le public.

Ces préoccupations caractérisent les travaux anglo-saxons sur la Student voice (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2007). Fielding (2001) propose d'évaluer la présence et l'influence d'une *voix de l'élève* par un ensemble de questions. Une première question *Qui est autorisé à parler ?* considère les compétences sociales et langagières de l'élève dans une asymétrie qui existe dans *Les persévérants* (1) entre l'élève et le praticien, (2) entre les parents présents et l'élève. De plus, les discours antérieurs (parents, enseignants, experts) à l'entretien sur la difficulté de l'élève ajoutent autant de voix qui peuvent avoir préséance sur celle de l'élève (Cook-Sather, 2006).

Une seconde question *Quels sont les sujets de discussion autorisés ?* concerne les mécanismes de censure et d'orientation interprétative qui restreignent les sujets de discussion de l'élève. En effet, les entretiens suivent des directions préférées par les praticiens, par exemple l'orientation vers une cause interne de la difficulté (Grossen et

Salazar Orvig, 2006). Dès que l'élève présente son problème, celui-ci devient objet de discours (Grossen et Salazar Orvig, 2006) et est interprété par l'expert dans sa logique d'interprétation de la difficulté scolaire, par exemple une logique du trouble (TDAH, anxiété...) pour l'attribution de services spécifiques (Morel, 2014).

Enfin, Fielding (2001) nous invite à considérer la question *Comment et pourquoi les adultes écoutent-ils ?* relative aux dispositifs, aux instruments et aux opérations mis en œuvre par le praticien. En effet, l'entretien se déroule selon certaines phases récurrentes (Davis, 1986) désignées comme des opérations par Grossen et Salazar Orvig (2006) : (1) la présentation du problème par l'élève¹⁰ (pourquoi vient-il consulter ?), (2) la reformulation du problème avec (2a) la définition d'un problème, (2b) la documentation du problème (recueil d'informations par le praticien pour construire sa définition du problème) puis (3) l'organisation de l'assentiment par l'élève pour partager la même définition du problème.

Ainsi, la prise de parole et l'écoute de l'élève dans les entretiens varient selon l'opposition symétrie-asymétrie, le degré de structuration, la dimension sémiologique et les voix extérieures portées par la parole de l'élève (Salazar-Orvig et Grossen, 2008). La dimension de symétrie-asymétrie se traduit par des différences dans l'expertise, l'autorité et le pouvoir entre le professionnel et l'élève. Ensuite, un entretien directif se caractérise par un fort degré de structuration de l'entretien par le professionnel, au risque d'une réduction de l'étape de présentation du problème par l'élève, tandis qu'un entretien semi-directif ou non-directif laisse une plus grande place à l'expression de la parole de l'élève. La dimension sémiologique de l'entretien s'illustre lorsque le

¹⁰ Grossen et Salazar Orvig (2006) emploient le terme « patient », car elles traitent du premier entretien dans une pratique de consultation thérapeutique. Dans le cadre de cet article, la dénomination « élève » est employée pour éviter toute confusion avec le contexte parascolaire des séquences analysées.

discours de l'élève est considéré par le professionnel non comme une transmission d'information, mais plutôt comme un indice requérant une activité interprétative. Enfin, le cadre de l'entretien (Goffman, 2009) n'inclut pas seulement les participants présents mais également des voix autres (personnes absentes, discours de l'institution scolaire) car le problème de l'élève peut avoir été discuté avant l'entretien (Grossen et Orvig, 2011). Ainsi, la voix de l'élève est elle-même porteuse de différentes voix (Bakhtin et Holquist, 1981) en concordance ou en tension.

3.4 Objectifs de recherche

Deux objectifs spécifiques se précisent : 1) Caractériser la structure de deux entretiens télévisés de négociation de la difficulté scolaire entre un élève, ses parents et une orthopédagogue ; 2) Identifier des opérations spécifiques de négociation de la définition de la difficulté scolaire mises en œuvre par l'orthopédagogue.

3.5 Méthodologie : Analyse des discours en interaction selon les structures, les opérations et les procédés

3.5.1 Critères de sélection des extraits télévisuels

Les quatre critères suivants ont permis de sélectionner les extraits pour l'analyse : 1) L'extrait doit présenter un échange entre deux locuteurs ou plus (au moins un expert et un élève) ; 2) L'élève doit s'y exprimer spontanément ; 3) L'élève doit être le sujet de la discussion ; 4) L'extrait doit présenter un échange de plus d'un tour de parole sur un même thème afin de permettre une progression dans la thématique. De l'ensemble des extraits dans lesquels les élèves s'expriment dans la série, sept répondent à ces critères. De ceux-ci, deux entretiens ont été retenus car ils sont les extraits les plus longs, sont menés par l'orthopédagogue dans un objectif de qualification du problème de l'élève. Ils permettent d'apprécier une progression thématique et donc, un véritable échange entre adultes et élèves.

Les deux entretiens retenus (Annexe A) sont présentés au deuxième et au troisième épisodes de la série. Ils s'inscrivent dans les thématiques de la gestion du stress (épisode 2) et de l'autonomie et la gestion du temps (épisode 3). Chaque extrait dure trois minutes. Des indices de montage, soit des changements de plans qui coïncident avec de brusques changements de thèmes et la courte durée des entretiens, permettent de supposer que les extraits sont le produit d'un montage.

Selon le site Web de la série¹¹, l'orthopédagogue « a développé une expertise particulière en ce qui concerne les problèmes de motivation chez les enfants et les adolescents ». Notons que l'Office des professions du Québec (2014) ne reconnaît pas le droit aux orthopédagogues d'effectuer un diagnostic psychologique. Elle rencontre respectivement les « persévérants » Marc-Antoine et Talia. Marc-Antoine est un garçon de 13 ans en secondaire 2, il est accompagné de sa marraine. Talia est une élève de secondaire 3 âgée de 14 ans, elle est accompagnée de ses deux parents.

La disposition des participants dans l'espace est influencée par la présence de l'équipe de tournage : les locuteurs sont assis en demi-cercle et de deux à trois caméras sont placées dans l'ouverture du cercle.

3.5.2 Démarche d'analyse

Notre démarche d'analyse se déploie en deux étapes. L'étape de caractérisation de la structure des entretiens permet de répondre aux questions *Qui est autorisé à parler ?* et *Quels sont les sujets de discussion autorisés ?* (Fielding, 2001). Cette étape requiert à la fois une identification des tours de parole et un découpage séquentiel de l'entretien. Une séquence est « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence

¹¹ <http://perseverants.radio-canada.ca/la-perseverance-scolaire>

sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire traitant d'un même thème ou centré sur une même tâche » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 37).

Chaque tour de parole a été attribué à un locuteur (ex. Ort = orthopédaogogue, M-A = Marc-Antoine...) et numéroté. Ensuite, nous avons quantifié le nombre d'interventions pour chaque locuteur dans les deux entretiens. Sept séquences ont été repérées dans chaque entretien (Annexe A). Pour chaque séquence, sont identifiés l'énonciateur, c'est-à-dire celui qui initie la séquence, les thématiques abordées et les opérations réalisées (Davis, 1986; Grossen et Salazar Orvig, 2006).

L'étape structurelle prépare l'étape de mise en correspondance des opérations et procédés mis en œuvre (Davis, 1986) par l'orthopédaogogue dans les deux entretiens analysés. Cette analyse opératoire et processuelle permet de répondre à la question *Pourquoi et comment les adultes écoutent-ils ?* (Fielding, 2001) en dégagant les invariants dans la reformulation par l'orthopédaogogue de la difficulté scolaire dans les deux entretiens analysés.

3.6 Résultats de l'analyse structurelle : qui est autorisé à parler ? de quoi ?

3.6.1 Analyse des tours de parole : qui est autorisé à parler

Lors de la rencontre avec Marc-Antoine et sa marraine, l'orthopédaogogue réalise la moitié des tours de parole (29/60), c'est-à-dire le double de ceux de Marc-Antoine et sa marraine (respectivement 16 et 15 tours de parole). L'orthopédaogogue et la mère de Talia partagent le statut de locutrices principales au cours du second entretien, chacune réalisant le tiers des tours de parole. Talia et son père se partagent à égalité l'autre tiers des interventions. L'orthopédaogogue initie les deux entretiens et introduit la majorité des thématiques discutées. À l'opposé, les élèves n'initient aucune des thématiques.

3.6.2 Description des séquences : quels sont les sujets de discussion autorisés ?

Dans les deux entretiens, la progression des séquences est similaire au regard des tâches et des thématiques (tableau 3.1). Chacun des entretiens débute par une séquence visant l'énonciation par l'élève de sa difficulté, soit une difficulté scolaire en anglais et en mathématiques chez Marc-Antoine (séquence 1) et une difficulté à s'exprimer verbalement chez Talia (séquence 1). Une autre séquence ayant pour objectif une critique du diagnostic de déficit d'attention (TDA) est présente dans les deux entretiens, au début de la rencontre avec Marc-Antoine (séquence 2), à la fin de la rencontre avec Talia (séquence 6). L'orthopédagogue remet en question la validité du diagnostic de TDA avec hyperactivité pour Marc-Antoine. Il s'agit, pour les parents de Talia, de rapporter leur expérience entourant la prise de la médication pour un TDA. Dans les deux entretiens, l'orthopédagogue propose une nouvelle hypothèse : un problème d'anxiété chez Marc-Antoine (séquence 3) et un problème d'accès lexical chez Talia (séquence 2). S'ensuivent deux séquences qui ont pour fonction de documenter le problème énoncé. D'abord, l'orthopédagogue rappelle une situation dans laquelle l'anxiété s'est exprimée chez Marc-Antoine (séquence 4) et une situation hypothétique où le problème d'accès lexical de Talia pourrait s'illustrer (séquence 3). Ensuite, une situation vécue est proposée par un parent de l'élève. Ainsi, le père de Talia mentionne qu'elle a parfois de la difficulté à nommer un mois de l'année (séquence 4) et la marraine de Marc-Antoine raconte un voyage au cours duquel Marc-Antoine avait peur de tomber en panne d'essence (séquence 5). Ces exemples sont suivis, dans les deux cas, d'une séquence où une interprétation d'une conséquence du problème sur la personnalité de l'élève est énoncée. La marraine de Marc-Antoine affirme qu'«une personne curieuse est une personne intelligente» (séquence 6) alors que l'orthopédagogue dit de Talia qu'elle est «une jeune fille charmante» ayant des difficultés à développer des liens sociaux (séquence 5). Finalement, la dernière séquence des deux entretiens sert de conclusion à la rencontre. Il s'agit, pour

l'orthopédagogue, d'énoncer sa volonté de poursuivre l'investigation avec un engagement des parents (séquence 7 des entretiens avec Marc-Antoine et Talia).

La progression thématique des deux entretiens montre une prédominance du discours sur le trouble (trouble de déficit de l'attention, anxiété, problème d'accès lexical) comme cause de la difficulté scolaire des élèves. Les participants privilégient une explication individuelle et psychologique des causes de la difficulté scolaire des élèves plutôt qu'externe et sociale. Ainsi, l'orthopédagogue ne considère pas que l'intimidation vécue par Marc-Antoine puisse expliquer son anxiété à prendre un transport scolaire. Pour Marc-Antoine lui-même, l'hyperactivité explique que son attention en classe soit détournée par un bruit (tour de parole 4). Marc-Antoine exprime également un soulagement à la fin de l'entretien alors qu'un trouble anxieux est envisagé comme alternative au TDAH (tour de parole 54).

La synthèse du découpage séquentiel des deux entretiens est présentée dans le tableau suivant (tableau 3.1). Ce découpage est reporté dans les verbatim de l'annexe A. La première colonne du tableau synthèse présente la progression particulière des opérations qui se présente dans les deux entretiens. Les deux autres colonnes font correspondre aux opérations, pour chaque entretien, les thèmes discutés, l'énonciateur qui initie les thèmes et l'ordre séquentiel dans lequel une opération a été repérée.

Tableau 3.1 Structure des entretiens

Opérations	Entretien avec Marc-Antoine	Entretien avec Talia
Présentation du problème par l'élève	<i>Séquence 1 (27 :30)</i> Thématique : Difficulté en anglais et en mathématiques Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 1 (25 :24)</i> Thématique : Difficulté à s'exprimer verbalement Énonciateur : Orthopédagogue
Présentation du problème par l'élève	<i>Séquence 2 (27 :36)</i> Thématique : Difficulté à gérer l'attention Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 6 (26 :46)</i> Thématique : Trouble de déficit de l'attention et médication Énonciateur : Orthopédagogue
Définition du problème	<i>Séquence 3 (28 :06)</i> Thématique : Anxiété Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 2 (25 :45)</i> Thématique : Problème d'accès lexical Énonciateur : Orthopédagogue
Documentation du problème par des exemples du quotidien et organisation de l'assentiment du client	<i>Séquence 4 (28 :23)</i> Thématique : Peur de prendre l'autobus scolaire Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 3 (25 :54)</i> Thématique : Raconter quelque chose dans le désordre Énonciateur : Orthopédagogue

Documentation du problème par des exemples du quotidien et organisation de l'assentiment du client	<i>Séquence 5 (29 :08)</i> Thématique : Peur de manquer d'essence Énonciateur : Marraine	<i>Séquence 4 (26 :04)</i> Thématique : Difficulté à nommer les mois de l'année Énonciateur : Père
Définition du problème	<i>Séquence 6 (29 :51)</i> Thématique : Une personne curieuse est une personne intelligente Énonciateur : Marraine	<i>Séquence 5 (26 :16)</i> Thématique : Une jeune fille charmante Énonciateur : Orthopédagogue
Documentation du problème	<i>Séquence 7 (29 :55)</i> Thématique : Noter les observations Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 7 (28 :02)</i> Thématique : Envoi d'informations à lire Énonciateur : Orthopédagogue

3.6.3 Discussion des résultats de l'analyse structurelle

Sur un plan strictement quantitatif, les données montrent une asymétrie entre les participants dans les entretiens. Il est possible que le montage accentue cette asymétrie.

D'autre part, les échanges créent une médicalisation des difficultés vécues par Marc-Antoine et Talia. La médicalisation est un processus de réification de problèmes non médicaux, comme la difficulté scolaire, en handicap ou pathologie (Diet, 2013). Elle limite l'interprétation des difficultés des jeunes à une approche biomédicale ou psychologique qui privilégie le diagnostic, et elle consiste à « reléguer au second plan la prise en compte des aspects psychosociaux ainsi que des identités plurielles » des élèves (Rodriguez, 2006). Comme le montre Fine (1991), la médicalisation est l'une des manières de mettre au silence (*silencing*) les élèves. L'adhésion des élèves à une interprétation pathologisante de leur difficulté peut s'expliquer à la fois par un historique personnel d'évaluation et de diagnostic et par une possible répétition des entretiens dans le cadre du tournage. Les individus peuvent également retirer des bénéfices de leur étiquette. L'étiquetage opère sur les individus et leur milieu une déculpabilisation morale et sociale de leurs gestes tout en ouvrant un espace d'écoute (Goffman, 1975).

3.7 Résultats de l'analyse des opérations et des procédés : pourquoi et comment les adultes écoutent-ils ?

Nous identifions deux opérations de négociation de la définition de la difficulté scolaire mises en œuvre par l'orthopédagogue : la requalification et la persuasion.

3.7.1 Première opération : la requalification par les procédés de la question et de la ratification

La première opération, la requalification, repose sur deux procédés qui diffèrent selon l'entretien. Dans l'entretien avec Marc-Antoine, il s'agit pour l'orthopédagogue de disqualifier un diagnostic en vigueur. Lorsque Marc-Antoine aborde son diagnostic de

déficit de l'attention, l'orthopédagogue le presse de questions : « T'es sûr que t'es en déficit de l'attention ? (tour de parole 7) Est-ce que tu as été diagnostiqué ? (tour de parole 10) Une évaluation comment ? (tour de parole 12) ».

Dans l'entretien avec Talia, l'orthopédagogue n'a pas à convaincre les parents de l'invalidité du diagnostic de déficit de l'attention. La disqualification de l'expertise diagnostique est donc initiée par les parents et ratifiée par l'orthopédagogue. En effet, les parents racontent leur expérience négative lorsque, à la suite d'une demande du milieu scolaire, Talia a pris du Ritalin¹² pour son déficit d'attention (tour de parole 25). Tandis que les parents évoquent les conséquences de la médication, l'orthopédagogue adopte une position d'écoute et, par ses courtes interventions (tours de parole 35 et 37), elle valide l'expérience négative des parents.

Dans l'entretien avec Marc-Antoine, la disqualification des évaluations antérieures est suivie par la formulation d'une nouvelle problématique par l'orthopédagogue. L'orthopédagogue fait alors intervenir une deuxième opération, la persuasion.

3.7.2 Seconde opération : la persuasion par les procédés de l'intuition et de la répétition

La deuxième opération, la persuasion, repose sur les procédés d'affirmation de l'autorité et de la répétition. Dans les deux entretiens, la formulation d'un problème est le moment pour l'orthopédagogue d'affirmer son autorité. Pour ce faire, elle s'appuie sur un savoir dont la source diffère dans les deux entretiens.

¹² Le Ritalin®, connu aussi sous le nom de Ritaline®, est un nom commercial du méthylphénidate, un stimulant utilisé pour le traitement du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH).

Dans l'entretien de Marc-Antoine (tour de parole 14), l'orthopédagogue recourt au savoir « intuitif » :

Ort : Intuitivement, ce que je perçois c'est moins un trouble de l'attention et de la concentration qu'un problème d'anxiété.

Dans l'entretien de Talia (tour de parole 4), l'énonciation du nouveau problème est appuyée par une référence au « jargon » scientifique :

Ort : En jargon, on dit un problème d'accès lexical ça veut dire de la difficulté à aller mettre un mot sur ce qu'elle tente d'exprimer.

L'emploi de ces procédés de requalification a toutefois des effets distincts dans les deux entretiens. Dans l'entretien avec Marc-Antoine, la proposition de l'orthopédagogue est accueillie avec scepticisme par la marraine (tour de parole 15) : « Si on parle déficit d'attention ok anxiété, je ne sais pas où il peut se situer dans tout ça. » Dans l'entretien avec Talia, elle est acceptée d'emblée par la mère (tour de parole 2) : « Effectivement. »

Le procédé d'affirmation de l'autorité de l'orthopédagogue est suivi, dans les deux cas, d'un procédé de répétition du problème. L'orthopédagogue traduit alors en termes scientifiques et en écho de l'élève l'expérience de celui-ci comme l'illustre l'échange suivant lors de l'entretien de Marc-Antoine à cinquième séquence (tours de parole 32 à 46) :

Mar : si c'est arrivé très peu, puis si un moment donné, on fait un voyage puis qu'elle arrive à la moitié, il est en arrière là : « est-ce que vous allez arrêter mettre de l'essence ? ».

Ort : Ben oui, là l'anxiété monte, le stress monte.

Mar : On n'a jamais manqué d'essence.

M-A : Non ben je le sais mais je ne suis pas capable de contrôler ça.

Ort : Non.

(Mar rit)

M-A : Je ne suis pas capable.

Ort : Je sais.

M-A : Je, je...

Mar : C'est de l'insécurité ça.

Ort : Ben oui.

M-A : J'ai jamais vu l'aiguille mais j...

Ort : Ça t'inquiète hein.

M-A : Oui, moi ça ne me tente juste pas de tomber en panne là.

Ort : C'est de l'anxiété, c'est de l'insécurité, c'est du stress qui monte et comme Marc-Antoine nous le dit si bien il ne peut pas contrôler ça.

Le même procédé est repris dans l'échange avec Talia à la différence que le père, la mère et Talia y participent également (tours de parole 30 à 37) :

Mère : Il a fallu se plier aux exigences de l'école puis Talia a pris du Ritalin ce qui s'est avéré pas une très bonne expérience pour elle parce que ça l'a rendue très euh...

Père : amorphe.

Mère : Ça l'a beaucoup affectée.

Tal : Tu disais que ça me rendait dépressive.

Mère : Oui, ça la déprimait, elle avait peur qu'on meure elle avait peur qu'on la laisse toute seule.

Ort : De l'anxiété,

Mère : Beaucoup d'anxiété, beaucoup de difficulté à dormir, elle m'envoyait des...

Ort : sommeil, appétit.

Le procédé de répétition est mis en œuvre par l'orthopédagogue avec une intensité plus ou moins grande selon l'entretien. Dans l'entretien avec Marc-Antoine, la répétition survient en réponse au doute de la marraine relatif au problème formulé par

l'orthopédagogue. Elle est alors employée par l'orthopédagogue pour persuader la marraine que Marc-Antoine souffre d'anxiété. Dans l'entretien avec Talia, l'ensemble des participants adhèrent à la nouvelle formulation du problème et la répétition a pour fonction de valider les commentaires de Talia et de ses parents sur celle-ci.

3.7.3 Discussion des résultats de l'analyse des opérations et des procédés

L'orthopédagogue utilise dans les deux entretiens des opérations de requalification et la persuasion. Ces opérations permettent à l'orthopédagogue de se positionner en tant qu'experte crédible : elle discrédite des évaluations antérieures et énonce des pistes de diagnostic bien que son ordre professionnel ne la dote pas d'une compétence de diagnostic psychologique.

L'orthopédagogue ne peut donc pas s'appuyer uniquement sur son titre pour convaincre l'élève et ses parents. Dès lors, le savoir intuitif, qui relève de l'expérience personnelle, et le jargon scientifique, qui relève des apprentissages techniques, sont autant de façons pour l'orthopédagogue de rendre son expertise opaque et de créer une distance avec les élèves et leurs parents.

Ce faisant, l'orthopédagogue assume également la démonstration de la logique du programme, faute de prise en charge des deux entretiens par la psychologue du document-feuilleton : l'aide apportée à un élève ne peut être que consécutive à l'identification de son problème. En conséquence, il est possible que les opérations de requalification et de persuasion soient accentuées par le montage télévisuel.

3.8 Discussion générale : l'élève en difficulté présenté aux téléspectateurs comme malade spectaculaire

L'entretien de négociation de la difficulté scolaire entre un élève, ses parents et une orthopédagogue offre *a priori* un cadre permettant l'expression de la parole et la négociation du problème. Pourtant, si la *voix de l'élève* est ici entendue, elle est peu

écoutée. Nous proposons de montrer d'abord que les opérations mises en œuvre par l'orthopédagogue reproduisent des procédés déjà théâtralisés par Molière dans la scène 10 de l'acte III (Annexe B) du *Malade imaginaire* (date de création : 1673) dans laquelle Toinette, déguisée en médecin, rencontre Argan, malade imaginaire. Nous montrerons ensuite que l'élève, tout comme Argan, est privé de sa voix dans le contexte télévisé de l'entretien.

3.8.1 Du *Malade imaginaire* aux *Persévérants*

Dans *Le malade imaginaire* comme dans *Les persévérants*, l'expert amorce les séquences et les échanges et la prise de parole de la personne qui consulte est ainsi encadrée dans son contenu comme dans son expression.

Cette parole apporte à l'orthopédagogue comme à Toinette la confirmation de leur conception initiale du problème. Le problème déterminé *a priori* oriente la recherche d'indices servant à l'appuyer, selon une démarche de confirmation plutôt qu'une démarche inductive. Dans cette seconde démarche, caractéristique de l'entretien clinique, la parole de l'élève constituerait le matériau à partir duquel se construirait la parole du thérapeute (Salazar-Orvig et Grossen, 2008). À l'opposé, Argan énonce les symptômes qui l'affligent, permettant à Toinette de confirmer par répétition le diagnostic proposé « Le poumon » :

8. Argan : Je sens de temps en temps des douleurs de tête.
9. Toinette : Justement, le poumon.
10. Argan : Il me semble parfois que j'ai un voile devant les yeux.
11. Toinette : Le poumon.
12. Argan : J'ai quelquefois des maux de cœur.
13. Toinette : Le poumon.
14. Argan : Je sens parfois des lassitudes par tous les membres.
15. Toinette : Le poumon.

16. Argan : Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre, comme si c'étaient des coliques.

17. Toinette : Le poumon. (...)

L'orthopédagogue emploie, tout comme Toinette, des procédés de disqualification et de requalification. En effet, elles portent toutes deux un discours d'autorité et, après avoir discrédité les autres experts, elles requalifient le problème. L'orthopédagogue remet en question l'évaluation et le diagnostic de TDAH tout comme Toinette disqualifie les médecins ayant procédé au diagnostic de maladie du foie et de la rate (tours de parole 6 et 7).

Enfin, la posture de démonstration clairement affirmée par Toinette dès le début de la scène et par l'orthopédagogue dans les entretiens renverse l'ordre des opérations d'un entretien de type clinique. L'organisation de l'assentiment par l'élève pour partager la même définition du problème précède et oriente la définition et la documentation du problème.

3.8.2 Du théâtre à la télévision

Dans *Le malade imaginaire*, l'expertise de Toinette ne peut être affirmée qu'avec un cas exemplaire. Toinette affirme son autorité de médecin dans une tirade où elle déclare vouloir « des maladies d'importance » et espère qu'Argan a toutes les anomalies pour « montrer l'excellence de mes remèdes et l'envie que j'aurais de vous rendre service » car « c'est là que je me plais, c'est là que je triomphe ». L'exemplarité du cas d'Argan est une caution pour l'exemplarité de la solution.

L'exemplarité dans *Les persévérants* est assurée par la sélection d'élèves provenant de classes ordinaires qui « avaient peut-être un petit peu de difficulté, soit au niveau académique, soit au niveau de la motivation ou du rendement scolaire » (Ferron et Baer, 2014). L'obligation de résultats est exacerbée par le contexte télévisuel qui doit dans

ce docu-feuilleton offrir une solution au problème du décrochage. Le format télévisuel amène donc l'orthopédagogue à s'adresser indirectement aux téléspectateurs pour démontrer ses compétences à mener ce type de rencontre.

Ce faisant, les entretiens sont prototypiques d'une évaluation spectacle (Del Rey, 2013). L'évaluation spectacle dépossède l'individu de ses expériences et de sa capacité à les exprimer, car seul un savoir extérieur « expert » peut le constituer. Dès lors, la télévision prive non seulement l'élève de sa voix mais impose également un nouveau mode de subjectivation qui « réduit l'individu à ce qui apparaît de ce qu'il fait » (Del Rey, 2013, p. 88).

3.9 Conclusion

Nous avons examiné *Les persévérants* comme un cas exemplaire des nouveaux dispositifs extra-scolaires d'aide aux élèves à risque de décrochage scolaire qui prétendent donner la parole aux jeunes. Le cadre télévisuel de l'entretien de négociation de la difficulté scolaire apparaît favoriser davantage la démonstration d'une expertise que l'expression de la *voix des élèves*. Lorsque les élèves prennent la parole, leur voix est traversée d'une polyphonie de voix provenant de rencontres avec d'autres experts.

En définitive, *Les persévérants* perpétue une conception des élèves comme porteurs de symptômes et non, conformément à l'ambition du *Student voice*, comme personnes en capacité de prendre la parole. Nos analyses invitent donc à un examen prudent des nouveaux dispositifs extrascolaires quant à leur capacité à mettre en place une communication plus égalitaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtin, M. M. et Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. University of Texas Press.
- Baroutsis, A., Mills, M., McGregor, G., te Riele, K. et Hayes, D. (2016). Student voice and the community forum : finding ways of ‘being heard’ at an alternative school for disenfranchised young people. *British Educational Research Journal*, 42(3), 438-453. doi:10.1002/berj.3214
- Bernard, P.-Y. (2015, 21 avril). Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? *La vie des idées*. Repéré 8 septembre 2016, à http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20150414_de_crochage.pdf
- Clarke, G., Boorman, G. et Nind, M. (2011). ‘If they don’t listen I shout, and when I shout they listen’ : hearing the voices of girls with behavioural, emotional and social difficulties. *British Educational Research Journal*, 37(5), 765-780. doi:10.1080/01411926.2010.492850
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students’ Perspectives : Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power : “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Cook-Sather, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work : Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 389-403.
- Daignault, D. (2014, 18 février). Les persévérants: au coeur du décrochage scolaire. *Agence QMI*. Repéré à <http://fr.canoe.ca/divertissement/telemedias/nouvelles/archives/2014/02/20140218-152124.html>

- Davis, K. (1986). The process of problem (re)formulation in psychotherapy. *Sociology of Health and Illness*, (8), 45-74.
- Del Rey, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. La Découverte.
- Diet, E. (2013). Crise de la transmission et médicalisation de l'échec scolaire. *Connexions*, 100(2), 63. doi:10.3917/cnx.100.0063
- Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S. et Beaud, J.-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 201-221. doi:10.7202/1008244ar
- Dumas, H. (2014, 20 février). Neuf ados, zéro décrochage. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/hugo-dumas/201402/20/01-4740716-neuf-ados-zero-decrochage.php>
- Ferron, S. et Baer, M. (2014, 24 février). Les persévérants. ICI RDI.
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice : New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling ? Dans *Forum for promoting 3-19 comprehensive education* (vol. 43, p. 100–109). Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Michael_Fielding/publication/24558464_4_Beyond_the_Rhetoric_of_Student_Voice_new_departures_or_new_constraints_in_the_transformation_of_21st_century_schooling/links/5471bf360cf216f8cfad144a.pdf
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice : theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. doi:10.1080/0141192042000195236
- Fielding, M. (2007). Beyond “Voice” : New roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 301-310. doi:10.1080/01596300701458780

- Fine, M. (1991). *Framing dropouts : notes on the politics of an urban public high school*. State University of New York Press.
- Goffman, E. (1975). *Stigmaté* (traduit par A. Kihm). Ed. de Minuit.
- Goffman, E. (2009). *Les cadres de l'expérience* (traduit par I. Joseph). Ed. de Minuit.
- Grossen, M. et Orvig, A. S. (2011). Third parties' voices in a therapeutic interview. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 31(1), 53-76. doi:10.1515/text.2011.003
- Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (2006). *L'entretien clinique en pratiques : analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Belin.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec et Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* (Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Ed. du Seuil.
- Lumby, J. (2012). Disengaged and disaffected young people : surviving the system. *British Educational Research Journal*, 38(2), 261-279. doi:10.1080/01411926.2010.541553
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. Présentation de Florence Weber* (2^e éd.). PUF.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Indicateurs de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2009). *L'école, j'y tiens ! : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati

on_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

Nathan, T. (dir.). (1998). *Psychothérapies*. O. Jacob.

Office des professions du Québec. (2014). *Rapport : La situation des orthopédagogues au Québec*.

Robinson, C. et Taylor, C. (2007). Theorizing student voice : values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17. doi:10.1177/1365480207073702

Rodriguez, L. (dir.). (2006). *Repenser la qualité des services en santé mentale dans la communauté: changer de perspective*. Presses de l'Université du Québec.

Roy, M.-J. (2014, 24 février). Les persévérants, à ICI RDI : pour inciter les jeunes à « raccrocher ». *Le Huffington Post Québec*. Repéré à http://quebec.huffingtonpost.ca/2014/02/24/les-perseverants-rdi-inciter-jeunes-raccrocher_n_4850416.html

Salazar-Orvig, A. et Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, 123(1), 37-52. doi:10.3917/lis.123.0037

CHAPITRE 4
PERSÉVÉRER OU ABANDONNER DANS UN PROGRAMME DE
PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE : LES CHOIX ET LES
SOLUTIONS COMME DES AGIRS VOLITIONNELS

Tommy Collin-Vallée¹ et Maryvonne Merri¹

¹ Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

4.1 Résumé de l'article

Le docu-feuilleton québécois *Les persévérants* prétend faire la démonstration des « pratiques efficaces » pour la persévérance scolaire. Face à la démobilisation des neuf participants, âgés de 12 à 14 ans, les intervenants mettent en place une situation de choix contraint entre « je persévère » ou « j'abandonne ». Nous proposons une analyse qualitative du déroulement de cette crise, considérant la théorie de l'activité (Leont'ev), le processus de la double-stimulation (Vygotsky) et le concept d'ultra-solution (Watzlawick). Nos résultats montrent que la situation de choix répond à un besoin des intervenants de résoudre un conflit entre leurs mobiles et celui des élèves. L'obligation de choix crée des tensions et des contradictions entre des mobiles intrapsychiques et interpersonnels chez certains des élèves alors que pour d'autres la tension est peu ou pas présente. Bien que certains élèves performent un agir volitionnel dans la situation de choix forcé en redéfinissant le mobile de l'activité, les intervenants ne le prennent pas en compte.

4.2 Introduction

Des programmes télévisuels de prévention du décrochage scolaire sont apparus dans les années 2010 en direction du public américain (*Dream School*, Mastanduno, 2013), québécois (*Les persévérants*, Ferron et Baer, 2014) et français (*Le sens de l'effort*, Studio 89, 2019). Ces séries-documentaires, créées en partenariat par des intervenants et des maisons de production, offrent aux jeunes décrocheurs de participer à des activités parascolaires sportives, artistiques, culinaires, thérapeutiques ou académiques.

Ces programmes sont fondés sur la théorie de la motivation humaine (Ryan et Deci, 2017) et du développement positif de l'adolescent (Silbereisen et Lerner, 2007). Les jeunes sont présentés comme « démotivés » et leur participation intensive à des activités doit leur permettre d'acquérir des aptitudes clés (ex. : confiance, sociabilité) pour la persévérance scolaire. En effet, l'investissement actif dans des situations d'apprentissage (Christenson et al., 2012) est associé à un plus faible risque de décrochage scolaire (St-Pierre et al., 2012).

Ces programmes télévisuels n'économisent ni le nombre d'activités, ni le prestige, ni l'autorité des experts pour prévenir le décrochage des participants. Pourtant, dans chacun de ces programmes télévisuels, nous observons un désintérêt voire l'abandon de participants après quelques épisodes. Ces interventions pour motiver les élèves en difficultés peuvent créer de la démotivation. Ce désintérêt des élèves malgré une offre étendue de ressources et de programmes n'est pas spécifique à l'expérience télévisuelle. En effet, les éducateurs font quotidiennement le constat que leur activité professionnelle ne « marche pas » (Dejours, 1998) pour une partie de leurs élèves, 13,5 % des élèves québécois quittant l'école avant l'obtention de leur diplôme secondaire (Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur, 2016).

Dans un chapitre précédent (Collin-Vallée et Merri, à paraître), nous avons montré que les situations éducatives mises en œuvre dans un programme télévisuel d'aide aux

décrocheurs potentiels visent à contraindre les participants à la persévérance scolaire. Nous avons interprété les gestes des professionnels orientés vers cette persévérance au sein d'une théorie de la domination (Martuccelli, 2004) en éducation, en particulier la mise en œuvre de situations à la fois attrayantes et éphémères et des injonctions à la gestion, par les participants, de leurs propres forces et faiblesses. Ces efforts échouant à motiver les participants, une « implosion » c'est-à-dire une crise est observée chez les participants (Collin-Vallée et Merri, à paraître). En réponse, l'intervention des experts des programmes télévisuels est invariante : ils réitèrent la demande d'engagement depuis la signature d'un contrat jusqu'à des ultimatums qui placent les participants dans une situation de choix forcé entre rester ou partir. Cette figure d'action est désignée par Martuccelli (2004) comme une « dévolution ». Elle consiste à transférer à l'élève la responsabilité des conséquences de ses actes. Cette situation « tu abandonnes ou tu persévères » est le pic dramatique de ces programmes télévisuels comme, sans doute, de toute expérience de contrainte.

Nous nous questionnons dans cet article sur le choix de cette situation ultime par les intervenants et sur l'agir des élèves dans cette situation binaire. Nous proposons l'analyse qualitative d'une situation de choix forcé au sein du programme télévisé de prévention du décrochage et de promotion de la Santé globale intitulé *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014). Ce programme réunit dans de multiples activités des élèves de Montréal considérés à risque de décrochage, des intervenants « experts en Santé globale » (psychologue, orthopédagogue, médecin, nutritionniste, coach sportif) et des vedettes québécoises. La démotivation et l'absentéisme apparaissent pourtant (Collin-Vallée et al., 2019). Les élèves ont signé un contrat de participation à l'épisode 1 et cet engagement est rappelé par les intervenants au fil des épisodes. Afin de mobiliser les élèves démotivés et dénouer la crise, les intervenants les placent devant le choix de rester ou de quitter le programme en affichant publiquement « je persévère » ou « j'abandonne ».

Pour analyser comment ces élèves « en difficultés » agissent au sein de l'ultimatum de rester ou de partir, nous développons une conception de la difficulté scolaire qui invite à considérer la possibilité d'un « agir volitionnel » (Leont'ev, 2005) par les intervenants et les élèves dans les activités marquées par des fortes contraintes et contradictions. Nous identifions l'objet de l'activité, les représentations sur lesquelles elle repose, les mobiles de l'agir des intervenants et des élèves et les instruments que ces acteurs mobilisent pour agir.

Cette situation ultime intervient après une demande initiale d'investissement des participants puis la réitération de la demande lorsque l'intervention est mise en échec. Elle consiste donc, du point de vue de l'observateur, à proposer toujours plus de la même solution, c'est-à-dire une « ultrasolution » selon Watzlawick (2014). Or, comme nous en prévient Watzlawick (2014, p. 27), plus de la même solution transforme cette solution et « amène un brusque renversement en son contraire, c'est-à-dire en plus du même problème ». L'action de dévoluer à l'élève la responsabilité de ses actes pourrait donc créer le décrochage, risque que le programme a pour enjeu de contrer. Les experts le perçoivent-ils ? Quant aux élèves, élaborent-ils ou non une solution autre que les deux solutions proposées (« je persévère » ou « j'abandonne ») ? Au-delà de la description des agirs des experts et des élèves, nous discuterons donc de l'attribution ou non du statut d'ultrasolution à cette situation éducative.

4.3 Les conditions de l'agir volitionnel

Les théories de l'activité issues de la psychologie historico-culturelle (Clot, 2001; Engeström, 2015; Leont'ev, 1984; Rochex, 1995; Stetsenko, 2017; Vygotsky, 2013) mettent l'accent sur la qualité de la personne comme agent capable de transformer son environnement et les conflits qu'elle éprouve pour s'engager ou non dans une situation.

À la suite d'Engeström et Sannino (2013), nous faisons l'hypothèse que l'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions

volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent pour ensuite les transformer. En fonction de cette définition, l'agentivité dénote à la fois : 1) un agir volitionnel ; 2) un agir transformateur et ; 3) un agir situé.

4.3.1 Un agir volitionnel

Le concept d'activité de Leont'ev distingue trois composantes dont les rapports, les tensions et les discordances en produisent et caractérisent le mouvement : 1- le « mobile », ce qui incite le sujet à agir ; 2- le « but » des actions, dirigé par les représentations des résultats attendus, qui « oriente » l'activité ; 3- les « modes opératoires » dans lesquels l'action s'accomplit et s'opérationnalise, soit la mise en œuvre de « moyens » et procédures qui ont une fonction de « réalisation » (Rochex, 1995).

Selon Leont'ev (2005, p. 82), un acte volitionnel est un « acte mené sous des conditions de polymotivation, lorsque différents mobiles ont des signes affectifs différents dont certains sont positifs et d'autres négatifs » [Notre traduction]. Leont'ev propose trois critères pour déterminer un acte volitionnel. L'acte doit : 1) être délibéré ; 2) en situation de choix ; 3) impliquant un conflit de mobiles.

D'abord, l'acte volitionnel est délibéré en ce qu'il doit mener vers un but conscient. Ce but, vers lequel l'acte délibéré tend, « présuppose inévitablement la présence dans notre conscience de certains vœux, désirs et efforts associés, premièrement, avec la représentation de l'objectif ultime que nous nous efforçons d'atteindre et, deuxièmement, la représentation de ces actes et actions dont nous aurons besoin pour atteindre notre objectif » [Notre traduction] (Vygotsky et al., 1997, p. 167).

Ensuite, pour qu'il y ait acte volitionnel, la personne doit être placée sous des conditions de choix entre deux ou plusieurs possibilités, ce qui implique un processus

de décision de sa part. Selon Vygotsky et al. (1997, p. 168), « l'homme ne se sent jamais aussi libre d'agir par lui-même que lorsqu'il confronte différentes possibilités et actions simultanément et [qu'il] fait des choix entre ces possibilités » [Notre traduction]. En d'autres termes, dans une situation donnée, une personne doit avoir des alternatives et ne pas subir de pression interne ou externe à agir différemment de son choix conscient (Leont'ev, 1978/2005).

Enfin, l'acte volitionnel implique la présence de plusieurs mobiles, pouvant naître d'une situation passée, présente ou anticipée, qui sont chargés émotionnellement de façon positive ou négative (Leont'ev, 2005). Ces mobiles s'affrontent dans notre conscience et peuvent créer un conflit interne devant être résolu (Vygotsky et al., 1997). Un « conflit de mobiles » est « un affrontement entre les aspirations opposées ou les tendances qui surviennent dans des situations impliquant une incertitude quant à la situation dans laquelle on est ou au sujet de sa propre conduite, et exigeant le courage d'un choix délibéré » [Notre traduction] (Sannino, 2015, p. 8). Une situation typique de « conflit de mobiles » émerge soit lorsqu'un des mobiles de l'action est négatif alors que l'autre est positif ou lorsque deux mobiles sont positifs (avoir deux bonnes raisons d'agir) car quelque chose doit être fait.

4.3.2 Un agir transformateur

La perspective dialectique matérialiste vygotkienne comprend l'agir au-delà d'une réponse à un stimulus culturel. Selon Engeström et Sannino (2013), l'agentivité est transformatrice car elle suppose une recherche volontaire et une capacité de transformation de l'environnement de la part du sujet. L'agir transformateur se manifeste lorsqu'un sujet, dans une situation problématique polymotivée, évalue et interprète les circonstances, prend des décisions selon les interprétations et exécute ces décisions.

Dans la théorie vygotkienne, l'agir transformateur s'exerce par le biais du procédé de double stimulation (Sannino, 2015). La double stimulation est « un mécanisme par lequel les êtres humains peuvent intentionnellement sortir d'une situation conflictuelle et modifier les circonstances dans lesquelles ils se trouvent » [Notre traduction] (Sannino, 2015, p. 6). À la fois méthode et principe développé par Vygotsky (Engeström et Sannino, 2013), la double stimulation permet d'expliquer le processus de résolution de conflit de mobiles menant à un acte volitionnel. L'action agitive peut survenir à la suite de tentatives successives multiples avec divers artefacts intermédiaires. Une chaîne médiatrice se manifeste alors lorsque la première décision du sujet et l'action qui en découle ne résolvent pas le problème.

Le processus de résolution de conflit (agir transformateur) par le procédé de double stimulation se présente selon trois étapes successives comprises comme une chaîne médiatrice longitudinale : a) Une situation de stimulus initial qui comporte un conflit de mobiles ; b) La construction d'un stimulus-moyen auxiliaire à partir d'un artefact neutre qui, par le sens dont il est investi, se transforme en signe médiateur ; c) Une action pratique qui permet de transformer la situation à l'aide d'un stimulus-moyen auxiliaire (Sannino, 2015).

4.3.3 Un agir situé

Dans l'approche historico-culturelle, la situation, le contexte matériel et social, est à la fois une condition de l'agir et un élément constitutif de celui-ci. L'aspect situé de l'agir amène à considérer l'inter-influence entre les capacités du sujet à agir et les caractéristiques de la situation favorisant cet agir (le monde donné) et pouvant être modifiés par l'agir (le monde créé) (Lave et Wenger, 1991).

L'agir est favorisé lorsque la situation est problématique pour le sujet. Selon Béguin et Clot (2004, p. 45), « ce sont les obstacles, les discordances, les conflits objectifs, subjectifs ou intersubjectifs rencontrés dans l'activité, qui génèrent une intensité plus

ou moins forte de tension, et qui invitent le sujet » à agir. À l'inverse, une situation limite la possibilité d'agir lorsqu'elle n'est pas conflictuelle et lorsqu'elle n'offre rien de nouveau, d'original par rapport à ce que le sujet a connu.

4.4 L'agir volitionnel dans une situation polymotivée : le cas des *persévérants*

Le programme télévisuel *Les persévérants* propose à des élèves à risque de décrochage scolaire un ensemble d'activités proposées après l'école par des experts de la santé physique et mentale et par des personnalités de la scène québécoise. Ces intervenants demandent aux élèves de faire « trois petits pas » par jour relatifs à leur santé physique et mentale et à leur réussite scolaire. Nos analyses de ce programme montrent que les élèves y ont peu d'occasions de choix (Collin-Vallée et Merri, à paraître). D'une part, la participation des élèves dans le programme est fortement encadrée et d'autre part, leur parole n'est considérée par les experts que comme exemplaire de leur problématique de trouble ou de démotivation pour caractériser le risque de décrochage scolaire (Collin-Vallée et al., 2019). Toutefois, une possibilité d'agir des élèves survient au 5^e épisode au moment d'une crise qui met en échec le travail des intervenants. En guise de solution, il est demandé aux élèves de faire le choix explicite entre rester dans le programme (« Je persévère ») ou quitter le programme (« J'abandonne »).

Dans cette partie, nous analyserons les quatre scènes successives de cet acte de dévolution dans *Les persévérants* : 1- l'interprétation de la crise par les experts (personnages : le médecin, la nutritionniste, le coach sportif et la psychologue) ; 2- la rencontre de mise au point sur la démotivation (personnages : les élèves et leur enseignante) ; 3- le choix de la situation « Je reste-J'abandonne » par les experts (personnages : la psychologue, le médecin, la nutritionniste et le coach sportif) ; 4- l'agir en situation des élèves et des experts (personnages : les élèves, l'orthopédagogue, la psychologue).

4.4.1 Scène 1 : les experts interprètent la crise

Au quatrième épisode (c'est-à-dire aux trois-quarts de l'émission), une situation de crise s'installe et la démotivation des élèves face au programme est constatée par les intervenants. En guise d'interprétation de la crise, les experts font, face à la caméra, un constat de démotivation généralisée dans le groupe des élèves.

Médecin : Rendu vers les trois-quarts de l'émission qu'on tournait, de plus en plus, c'est que les jeunes commençaient justement à perdre de l'endurance (Ép. 4, 2 :24-2 :31)¹³.

Nutritionniste : On a vu que vers le milieu des treize semaines, on aurait dit que la motivation était moins là (Ép. 4, 2 :32-2 :36).

Psychologue : Bon, je peux faire ma partie oui pour essayer de les motiver, oui de leur donner des outils pour les encadrer en santé globale. Mais en même temps, à un moment donné, il faut aussi que les enfants se responsabilisent eux-mêmes (Ép. 4, 2 :43-2 :57).

Coach : Dans les dernières semaines, il y a de la démotivation dans le groupe. Tout le monde s'affecte les uns entre les autres. Mais comme dans toute équipe professionnelle, il y a toujours des bas. En ce moment, je pense qu'on est dans un bas. Faut leur monter le moral, faut leur remettre les pendules à l'heure. Je [ne] compte pas laisser tomber. Moi pis les experts on s'est fait un plan pis on va revenir en force pour remotiver les jeunes à revenir avec succès (Ép. 4, 3 :01-3 :23).

L'interprétation de la crise par les experts privilégie une cause interne (« endurance », « motivation ») chez les élèves. Cet état de démotivation est inévitable (« il y a toujours des bas »), de leur responsabilité (« il faut que les enfants se responsabilisent ») et sa progression (« commence à perdre », « était moins là ») et sa contamination (« tout le

¹³ Les extraits cités proviennent de Ferron et Baer (2014) et sont suivis de l'indication du numéro de l'épisode (Ép.) et de la plage de temps (minutes :secondes) d'où ils sont tirés.

monde s'affecte ») sont apparentes. Cet état de démotivation est situé, pour l'instant, dans le temps du programme (« Rendu vers les trois-quarts de l'émission », « dans les dernières semaines ») mais il n'est aucunement question du programme lui-même (les aspects contextuels) et de ce que les élèves y font (les activités). Cet état de crise pourrait, selon la psychologue, compromettre le programme :

Psychologue : Le spectacle s'en vient. On se demande si on va être prêt. Pis nous ça nous décourage même. On se dit : « est-ce qu'on devrait faire le spectacle ? » (Ép. 4, 3 :24-3 :32)

Le but de l'action menée (aider les élèves à persévérer) est contrecarré par l'état des jeunes (« démotivation ») qui affecte les experts (« ça nous décourage »). Alors que l'aide aux élèves est le but avoué des experts dans le régime ordinaire du programme, les commentaires des experts portent à présent moins sur l'aide aux élèves que sur deux mobiles sous-jacents : le maintien du programme (« on se demande si on va être prêt », « est-ce qu'on devrait faire le spectacle ») et sauver la face (« je peux faire ma partie » « on s'est fait un plan »). La perte du lien entre l'action menée et le but attendu rend problématique, pour les experts, la poursuite de ces mobiles et les appelle à la mise en œuvre d'une solution (scène 3).

4.4.2 Scène 2 : les élèves expriment leur déception

Les élèves expriment à la caméra et à l'enseignante, lors d'une rencontre de mise au point, une interprétation différente de la situation de crise. Le tableau suivant (tableau 4.1) présente les énoncés des élèves en distinguant ce qui relève du commentaire des moyens opératoires des experts, de l'évaluation qu'ils font du programme et de leurs mobiles.

D'abord, trois moyens opératoires préoccupent les élèves : les types d'activités, la temporalité du programme et les formes d'interactions entre les élèves et les experts. Talia et Marc-Antoine font une distinction entre les « activités » et les « explications »

(« du parlage »). Colby, Jesse-Paul et Dannick évoquent l'horaire (« après l'école », « me faire prendre mes journées de congé », « vendredi ») et le caractère répétitif du programme (« la même chose »). Jessica regrette les demandes d'ajustement des élèves aux experts (« on vous fait des demandes », « vous essayez de vous ajuster »).

Ensuite, tandis que le programme pouvait être plaisant au départ (« c'était chill », « il y a des affaires comme plus le fun »), les élèves expriment de l'ennui et un malaise causé par : 1) des séances d'explications qui sont « moins le fun » (Talía), « poche », qui « écoeure(nt) » (Marc-Antoine) et qui deviennent énervantes (Colby) ; 2) l'obligation d'être présent pendant les journées de congé alors qu'ils n'aiment pas et ne veulent pas y aller (Jesse-Paul et Dannick) ; 3) le non-respect des demandes (Jessica) qui fait se « sentir mauvais » (Dannick).

Tableau 4.1 Classification des énoncés des élèves

Élève	Mode opératoire	Évaluation	Mobile
Talia : (Ép. 4, 11 :35-11 :43)	1. <i>Les activités</i> ¹⁴ ... 3. <i>les explications</i>	2. <i>sont le fun</i> 4. <i>moins [le fun]</i>	
Marc-Antoine (Ép. 4, 39 :21-39 :26)	2. <i>C'est juste du parlage, du parlage</i>	1. <i>Moi je trouve ça poche</i> 3. <i>pis moi ça m'écœure.</i>	
Colby : (Ép. 4, 40 :09-40 :19)	2. <i>Tout le monde, c'était après l'école,</i> 4. <i>C'était la même chose presque chaque fois</i>	1. <i>Au début c'était chill, mais comme, après quelques mois ça devient énervant.</i>	3. <i>tout le monde voulait aller chez eux.</i>
Jesse Paul : (Ép. 4, 39 :47-39 :58)	3. <i>me faire prendre mes journées de congé.</i>	1. <i>C'est sûr il y a des affaires comme plus le fun</i> 2. <i>J'aime pas ça</i>	4. <i>mais j'aimerais ça des fois relaxer chez nous</i>

¹⁴ Les énoncés des élèves ont été numérotés suivant leur position dans l'extrait d'origine.

<p>Dannick : (Ép. 4, 40 :25-40 :38/40 :50-40 :52)</p>	<p>2.vendredi là, je comprends que c'est plate, mais</p>	<p>3.tes personnes [ne] voudront juste pas y aller. 5.Ça me fait sentir mauvais en moi.</p>	<p>1.Sur ce que je vais dire, je [ne] veux pas te viser, mais je parle comme 4.Je vois qu'on vous demande tellement, mais nous on [ne] fait rien.</p>
<p>Jessica : (Ép. 4, 40 :39-40 :49)</p>	<p>2.vous essayez de vous ajuster à ces demandes-là, mais quand vous nous faites des demandes</p>		<p>1.Nous on vous fait des demandes, 3.c'est comme on [ne] les respecte pas, on [ne] les fait pas pis on fait « ah comme c'est pas grave, on a autre chose à faire ».</p>

Les élèves demandent aux experts des ajustements en réponse à ces mobiles. Les élèves évoquent ne « rien faire » et ne pas respecter les demandes des experts en raison d'un désir d'être chez soi pour « relaxer » (Colby et Jesse-Paul) ou parce qu'ils ont « autre chose » à faire (Dannick et Jessica).

Les explications des élèves renseignent sur un état interne (fatigue, se sentir mauvais) à la fois transitoire (« des fois », « après quelques mois »), situé dans des activités du programme (« poche », « énervant ») et contextualisé dans un ensemble de préoccupations (« on a autre chose à faire »). Les élèves conçoivent généralement le programme comme un travail supplémentaire après l'école (plutôt que comme un enrichissement) subordonné à leurs autres obligations (scolaires ou familiales). De plus, le programme est parfois plaisant, parfois ennuyant, et mobilise leurs journées de repos. Bref, le souhait des élèves que le programme soit « le fun » est miné par son aspect « scolaire » (« du blabla »). Pour les élèves, le programme, qui propose une approche novatrice et des activités plaisantes, devient une deuxième école. En conséquence, ils ressentent le besoin de se reposer, ne parviennent pas à respecter les demandes des experts (par exemple faire trois petits pas par jour) et demandent aux experts de s'ajuster à leur situation. En retour, les élèves ressentent de la culpabilité face à leur faible engagement dans le programme.

L'enseignante retient la critique des modes opératoires des experts (« passifs », « doivent écouter », « après une journée de classe ») comme cause de la démotivation des élèves, en dissonance avec l'interprétation des experts dans la scène 1 :

Enseignante : On trouvait ça important de faire le point parce que les élèves, certains d'entre eux, semblent être un petit peu démotivés. On se rend compte aussi qu'après une journée de classe, les ateliers où les jeunes sont passifs pis doivent écouter, que ça [ne] leur plaît pas (Ép. 4, 39 :27-39 :41).

4.4.3 Scène 3 : les experts trouvent une (ultra) solution

Les experts font face à une situation problématique alors que leur travail est empêché par la panne constatée chez les élèves. Celle-ci résulte, selon les élèves, d'un épuisement causé par l'intensivité du programme, le caractère répétitif et ennuyant de certaines activités et par des préoccupations externes au programme. Dans l'objectif de remettre les élèves et donc le programme sur les rails, les experts se réunissent pour discuter de la situation et trouver une solution (épisode 5) :

Psychologue : Il est temps pour nous les experts de se rencontrer et de trouver une solution. Et je pense que j'ai trouvé une idée que je vais proposer au groupe (Ép. 5, 2 :46-2 :55).

Cette scène de résolution du conflit des experts comporte trois mouvements : l'apport d'un nouveau stimulus par l'enseignante, la délibération des experts et la proposition d'une solution à adopter.

Mouvement 1 : introduction d'un stimulus secondaire par l'enseignante

D'abord, l'enseignante rapporte aux experts que les élèves apprécient certaines activités mais « décrochent » lors des ateliers d'exposés théoriques considérés comme « du blabla pendant 45 minutes ». La motivation des élèves dépend alors de leur intérêt en fonction du type d'activité qui leur est offert dans le programme.

Enseignante : [...] De façon globale, il y a un certain type d'atelier qui semble être beaucoup plus apprécié. Les ateliers qu'on a faits ici, qui étaient plus théoriques, semblaient évidemment, ça ressemblait un petit peu trop à un cours. [...] Alors eux y appellent ça plus du blabla. Hein y dit : « ben quand on fait du blabla pendant 45 minutes après une journée d'école, moi je décroche ». (Ép. 5, 3 :05-3 :26)

Le discours rapporté de l'enseignante introduit un stimulus secondaire chez les experts, une représentation contextuelle des causes de la crise (« du blabla »). En effet,

l'enseignante rapporte aux experts que leurs modes opératoires (ateliers théoriques) seraient à la source de la démotivation des élèves. Cette nouvelle représentation du problème s'oppose à la représentation formulée par les experts en termes de cause interne (motivation, endurance) et remet en question l'idée que le programme est aidant. L'apport du stimulus secondaire rend saillant un problème entre les modes opératoires (les ateliers théoriques) et le but visé (aider les élèves à persévérer).

Mouvement 2 : processus de délibération des experts

Ensuite, en réaction à l'intégration du stimulus secondaire, les experts délibèrent sur la situation problématique. Deux processus sont alors mis en œuvre par les experts : la naturalisation de la difficulté des élèves et la redéfinition de leur activité et de la situation.

Psychologue : Ce que tu nous dis ça nous, ça nous étonne pas. [...] En même temps on s'est dit nous on n'est pas des G.O. du Club Med. Du matériel psychologique, ben c'est du blabla en grande partie pis c'est moins le fun. Mais n'empêche que c'est essentiel. (Ép. 5, 3 :41-4 :01)

Médecin : Finalement, t'apportes l'idée que nos jeunes veulent abandonner actuellement ? (Ép. 5, 4 :11-4 :15) Finalement on traverse une période de crise. C'est parfait. Ce qu'on vit là en fait c'est vraiment pas surprenant. Parce que c'est leur mode de vie ça. Ils ont jamais persévéré et la raison pourquoi ils sont là c'est parce que c'est des gens qui ne persévèrent pas. (Ép. 5, 4 :25-4 :38)

Psychologue : Dans n'importe quel projet, qu'il soit le fun ou qu'il soit plate, on devient démotivé (Ép. 5, 6 :14-6 :20).

D'une part, la psychologue et le médecin réagissent en évoquant le caractère prévisible de la situation (« ça [ne] nous étonne pas », « c'est vraiment pas surprenant », « on le savait »). Leur discours interprétatif sur la crise passe d'une démotivation encore située des élèves (scène 1) à une représentation essentialiste de la difficulté des élèves qui

n'ont « jamais persévéré ». Alors que l'enseignante rapporte une explication fortement contextuelle de leur état de démotivation, l'explication du médecin et de la psychologue attribue la démotivation à la fois comme une caractéristique essentielle des élèves (« c'est leur mode de vie », « c'est des gens qui ne persévèrent pas ») et un phénomène général qui survient dans toutes les situations (« dans n'importe quel projet on devient démotivé »). Ils expriment à la fois que les élèves n'ont jamais persévéré en général et que l'on finit toujours par se démotiver. La démotivation est alors à la fois le signe d'un dysfonctionnement chez l'élève (« la raison pourquoi ils sont là c'est parce que c'est des gens qui ne persévèrent pas ») et le signe du fonctionnement normal d'un projet. L'essentialisation et la généralisation de la démotivation permettent ensuite aux experts de se saisir de l'occasion pour dépasser leurs conflits internes.

D'autre part, la psychologue et le médecin réagissent à la crise par la redéfinition de leur activité (psychologue) et de la situation (médecin). La psychologue réagit à la critique des ateliers théoriques par la dérision (« on n'est pas des G. O. du Club Med »). Elle remet en question le besoin des élèves d'être amusés (« du matériel psychologique c'est du blabla... pis c'est moins le fun »), alors même que le programme compte sur des activités plaisantes et la présence de vedettes comme moyens de motiver les élèves. La dérision permet d'affirmer le caractère « essentiel » de son activité, lui évitant de remettre en question sa pratique. Alors que la psychologue requalifie son activité (« matériel psychologique »), le médecin requalifie la période de crise comme une opportunité (« c'est parfait »).

La naturalisation du problème des élèves, le renversement de la critique des élèves par la dérision et le renversement de la situation problématique en opportunité d'agir permettent aux experts d'éliminer le problème et les conflits internes provoqués par le stimulus secondaire (discours rapporté par l'enseignante) et par la perte du lien entre leurs actions et les effets attendus. Les experts nient la nouvelle représentation instaurée

par l'enseignante, ce qui renforce leur représentation de la problématique en termes de cause interne (démotivation).

Mouvement 3 : proposition d'une « ultrasolution » comme nouveau stimulus secondaire dans l'activité des élèves

Enfin, la crise, perçue par les experts comme le résultat d'un état naturel des élèves et comme un phénomène normal dans tout projet plutôt que comme une conséquence des caractéristiques du programme, amène les experts à élaborer une solution extrême pour remettre les élèves en marche repose sur la réaffirmation par les élèves de leur décision ou non de participer plutôt que sur des modifications du programme :

Psychologue : Je me suis dit « heille un moment donné il faut les responsabiliser ». Tsé on leur donne tout ça tout cuit dans le bec et eux se responsabilisent pas. Alors je me suis dit : « ok ben dans la vie un moment donné y faut qu'on se dise est-ce qu'on abandonne ou on persévère ? » (Ép. 5, 4 :55-5 :07)

Psychologue : On était vraiment nerveux. On se demandait ce qui arriverait, mais on voulait, on voulait leur donner ce choix-là pour qu'ils se responsabilisent. Quitte à vivre comme équipe, et c'était un risque, avec le fait qu'on se serait retrouvés avec une ou deux personnes. Mais au moins chacun se responsabiliserait pis y seraient imputables de leur décision. (Ép. 5, 5 :14-5 :33)

La solution des experts est de dévoluer aux élèves la responsabilité de leur réussite ou de leur échec dans le programme. Les experts mettent les élèves face à l'obligation de faire un choix entre « J'abandonne » ou « Je persévère ». En d'autres termes, les élèves doivent décider soit de réaffirmer leur engagement actif et volontaire « je persévère », soit affirmer leur désengagement complet du programme « j'abandonne ». Cette situation de choix visant à responsabiliser les élèves est une prise de risque de la part des experts comme en témoigne la crainte que les élèves abandonnent le programme

(« on se demandait ce qui arriverait »). Elle est extrême, car elle met en péril la persévérance de l'élève plutôt que la responsabilité des experts.

Cette crainte et le choix de mettre en œuvre tout de même cette activité témoignent à la fois de la croyance des experts dans le manque de persévérance des élèves (« on se serait retrouvés avec une ou deux personnes ») et dans la responsabilisation des élèves, comprise comme le fait de choisir de participer et d'être imputable de sa décision, comme condition nécessaire au bon déroulement du programme. En d'autres termes, les experts s'attendent d'une part à ce que la majorité des élèves abandonnent et qu'ils se sentent responsables d'avoir abandonné et, d'autre part, à ce que ceux qui restent démontrent ensuite leur volonté de persévérer dans le programme. La réussite partielle du programme (une ou deux personnes) est alors envisagée comme possibilité acceptable dans les circonstances.

4.4.4 Scène 4 : les modes opératoires des élèves dans la situation de choix sont hétérogènes

Les élèves disposent d'un carton à double face « je persévère » ou « j'abandonne » qu'ils lèvent face aux participants, aux experts et à la caméra. L'analyse des prises de décision des élèves dans cette situation de choix révèle différentes modalités de résolution du conflit induit par l'ajout de mobiles dans l'activité de choix. Trois modalités types émergent de notre analyse.

Maksat et Marc-Antoine : la troisième option

Les modes opératoires de Maksat et Marc-Antoine montrent un conflit au sein même de la situation de choix que présente la psychologue. Maksat n'arrive pas à résoudre la situation de choix. Il pose le carton debout sur la table et demande (Ép. 5, 8 :10-8 :29) :

Maksat : Est-ce que j'ai le droit d'être moitié ?

Psychologue : Non.

Maksat : Ahh.

Psychologue : Ce qu'on te demande, là, c'est justement de faire un choix. Tu, attends une seconde, on veut que ceux qui restent soient ceux qui disent : « j'ai, je veux donner le meilleur de moi. Ça [ne] sera pas facile, mais je donne mon meilleur ».

Figure 4.1 Le choix initial (gauche) et final (droite) de Maksat



Maksat choisit alors de créer une troisième option, être « à moitié » (figure 4.1, gauche). Cette solution est immédiatement rejetée par la psychologue, car elle entre en conflit avec la consigne des experts. Cette solution permet à la psychologue par le fait même de préciser une condition pour rester : est persévérant celui qui affirme donner le meilleur de lui-même. Avec l'accord de la psychologue, Maksat prend alors une période de réflexion avant de prendre une décision afin qu'il puisse se conformer à cette attente.

Psychologue : Veux-tu y penser deux minutes ? (Ép. 5, 8 :45)

Cette période de réflexion va ensuite permettre à Maksat de puiser dans certaines ressources internes et externes pour prendre une décision (figure 4.1, droite).

Maksat : Euh, je vais persévérer parce que c'est comme quand t'es [...] au cross-country. C'est comme quand t'es rendu aux trois quarts [...] donc tu dois le finir... (Ép. 5, 12 :02-12 :13)

Maksat puise à la fois dans son expérience antérieure dans le programme pour justifier sa décision de persévérer. Il se rappelle son expérience de persévérance vécue au cross-country alors qu'il a continué la course malgré la douleur et l'essoufflement. Le rappel de cette expérience lui sert de mobile pour continuer dans le programme en lui permettant de faire un parallèle entre les deux événements. Maksat s'appuie de plus sur ses pairs pour faire son choix. En laissant le suspense sur sa décision, il peut bénéficier de la pression des pairs qui frappent sur la table pour l'encourager. Maksat résout donc le conflit interne en mobilisant plusieurs ressources, soit le souvenir d'une expérience passée similaire et les encouragements de ses pairs.

Le cas de Marc-Antoine représente un deuxième exemple, implicite cette-fois, du choix d'une troisième option. D'emblée, Marc-Antoine est le seul à faire le choix explicite d'abandonner (figure 4.2). Il exprime son désaccord avec le fonctionnement du dispositif de cette façon (Ép.5, 12 :45-13 :00) :

Marc-Antoine : Moi j'abandonne.

Psychologue : T'abandonnes ? Ok. Parce que ?

Marc-Antoine : Parler, parler, parler, parler moi je, moi je suis pas comme ça.

Psychologue : Hum.

Marc-Antoine : Moi j'ai besoin de bouger. C'est pas dans mes habitudes.

Figure 4.2 Le choix de Marc-Antoine



Dans un premier temps, Marc-Antoine choisit d'abandonner prétextant que le fonctionnement du dispositif ne correspond pas à ses besoins de bouger (figure 4.2). Marc-Antoine semble alors pointer l'inefficacité de l'instrument « programme » pour atteindre l'objectif de la persévérance. Il semble alors choisir de « décrocher » du programme pour les mêmes raisons qu'il est en difficulté à l'école ; il a besoin de bouger et ne supporte pas d'écouter un enseignement magistral.

Le choix de Marc-Antoine est alors sanctionné implicitement par la psychologue lorsqu'elle exprime être triste de son départ :

Psychologue : Ok. Ben écoute on, on est triste que tu partes. Je pense que je parle pour nous mais je comprends. (Ép. 5, 14 :07-14 :12)

Cette sanction n'était pas le résultat escompté par Marc-Antoine. Le choix dichotomique offert aux élèves « j'abandonne » ou « je persévère » exclut la possibilité d'un engagement passif ou encore de ne pas être en accord avec le programme (d'exprimer activement un refus). Marc-Antoine rencontre ensuite l'orthopédagogue pour discuter du malentendu (Ép. 5, 14 :57-15 :26) :

Marc-Antoine : J'ai pas voulu vraiment quitter. Elle a dit ça d'un ton, genre, pas ton sec, là, mais elle a dit ça sec, genre « ah tu quittes le groupe ». Ben c'est pas, je voulais vraiment pas quitter.

Orthopédagogue : Si je comprends bien, là, ce que tu viens d'exprimer, c'est que à quelque part t'avais pas comme pas bien compris la consigne ?

Marc-Antoine : Ouais ben c'est parce que moi je pensais abandonner c'était ok tu viens, mais t'écoutes pas. Comme t'écoutes, mais genre tu t'es ailleurs.

Son premier choix d'abandonner se solde par un échec, car Marc-Antoine était en conflit de mobiles interrelationnels. Son interprétation de la consigne et de la conséquence de son choix n'étaient pas cohérents avec les interprétations des experts, ce qui mène à un *quiproquo*. L'incompréhension de la consigne permet à Marc-Antoine de prendre un troisième choix en étant présent passivement aux ateliers. Marc-Antoine exprime par le fait même un conflit de mobiles. D'une part, il ne souhaitait pas participer aux activités théoriques. D'autre part, il désirait être présent aux activités. Marc-Antoine trouve alors une troisième option lui permettant de liquider ce conflit interne. Entre les deux choix forcés par la psychologue, Marc-Antoine choisit les deux, soit de participer passivement. Face à l'échec de son agir devant la réaction catégorique des experts (« on est tristes que tu partes »), Marc-Antoine entre dans un processus de chaîne de double stimulation dans lequel il doit agir de nouveau pour résoudre le conflit (Ép. 5, 15 :35-16 :08) :

Orthopédagogue : Est-ce qu'il y a quelque chose qu'on pourrait faire pour toi pour que, pour t'aider à développer cette motivation-là en-dedans de toi ?

Marc-Antoine : Comment je peux dire ça ? Je [ne] sais pas.

Orthopédagogue : Tu [ne] le sais pas hein ? Pis t'aimes pas rester assis. Pis je le comprends. Si tu avais la possibilité d'être sur un ballon, ou d'être debout ou d'utiliser les élastiques, là, que je vais t'apporter. Est-ce que ces choses-là te donneraient un petit peu plus de liberté pour dire : « ben je continue mais moi ce qui [n']est pas négociable pour moi c'est que je veux pas rester longtemps assis ».

Le conflit peut se résoudre grâce à l'aide extérieure de l'orthopédagogue qui propose de nouveaux instruments dans la situation. Le ballon et l'élastique permettent à Marc-

Antoine de choisir de rester dans le programme, car ces instruments neutralisent le conflit entre le désir de bouger et l'ennui ressenti dans les ateliers. Il peut alors bouger tout en étant présent lors des séances de « blabla » des experts.

La troisième voie comme modalité de résolution de conflit se présente dans la situation de choix contraint à deux reprises avec des effets différents. D'une part, Maksat, par son indécision, transforme l'activité en rendant moins opaques les règles des experts et ouvre du même coup la possibilité de sortir des choix qu'ils imposent, que ce soit ouvertement comme il tente de le faire ou implicitement comme le démontre l'incompréhension de Marc-Antoine. D'autre part, le cas de Marc-Antoine illustre qu'une situation de choix forcé entre deux options peut donner lieu à des conflits et à la création de nouvelles options lorsque des ressources internes ou externes sont employées. Ce cas et le troisième montrent aussi que derrière la possibilité d'un choix, des contraintes fortes pèsent sur les élèves pour qu'ils choisissent l'une des options, « Je persévère ».

Jessica et Talia : absence de conflit apparent

Le cas de Jessica et Talia, les deux premières élèves à formuler le choix « je persévère » (figure 4.3), montre la possibilité d'un agir qui semble à première vue correspondre aux attentes des experts à leur égard et qui peut ou non être un agir volitionnel selon la présence ou non de conflits entre mobiles. Alors que Talia se contente d'un « ok » (Ép. 5, 8 :04) en montrant son carton, Jessica se fait plus loquace quant aux raisons qui motivent son choix :

Jessica : Ok ben moi je persévère pis parce que ben je suis venue ici avec un objectif en tête pis je me dis qu'en restant je vais pouvoir ben arriver à cet objectif-là. Pis même si dernièrement je suis vraiment vraiment démoralisée pis qu'y a des matins je me dis « ah pourquoi j'ai le tournage ce soir ? », mais je viens pareil. (Ép. 5, 7 :29-7 :45)

Figure 4.3 Les choix de Jessica (gauche) et de Talia (droite)



Jessica répond particulièrement au critère de l’agir délibéré : elle mentionne avoir un objectif et son choix de « rester » s’inscrit dans cet objectif. Après l’activité, elle explique sur son I-Pod© et en entrevue à la caméra que le programme est une opportunité pour elle :

Jessica : Moi j'ai décidé que je persévérais parce que [...] c'est une opportunité qu'on a. Y a peut-être comme une centaine de jeunes qui aimeraient être à notre place pis moi honnêtement j'en profite de cette chance-là. (Ép. 5, 7 :46-7 :57)

Jessica : [...] J'ai signé un contrat pis je me dis que si pour avoir des ressources, de l'aide... (Ép. 5, 14 :28-14 :33)

Jessica n’hésite pas à répondre (figure 4.3, gauche). Pourtant, l’explication de son choix montre un conflit interne entre deux désirs : un désir immédiat (ne pas aller au tournage) et un désir d’atteindre un objectif à moyen terme (aller au tournage). Jessica évaluerait alors de façon plus positive son objectif personnel à atteindre que l’abandon en réponse à son état de déprime. Il est également possible que le choix et l’explication de Jessica soient influencés par les directives de la psychologue au début de cette scène : « Si, aujourd'hui, vous dites tu sais quoi moi, là, c'est pas facile mais je vais donner le meilleur de moi ». Dans tel cas, l’absence d’hésitation dans le choix de Jessica répondrait au mobile de plaire aux experts en donnant une réponse attendue par ceux-

ci. Le mobile « plaire » serait alors évalué plus positivement que ses propres besoins internes.

Jesse-Paul : l'abandon comme agir volitionnel

Le troisième mode opératoire est exemplifié par Jesse-Paul, un des élèves absents de l'activité de choix. Son absence suscite une rencontre en face à face avec la psychologue lors de laquelle le choix est demandé :

Psychologue : À part Serina il manquait aussi Jesse-Paul. Euh, ça fait plusieurs fois qu'il n'est pas, qu'il n'est pas venu à nos rencontres. Je me demande ce qu'il se passe avec lui. (Ép. 5, 5 :45-5 :55)

La psychologue prend à part Jesse-Paul et lui demande de faire son choix précisant qu'il ne doit pas le faire pour les autres (figure 4.4, gauche). Il est le seul des participants à avoir réellement quitté le programme à la suite du choix « J'abandonne » :

Jesse-Paul : Moi, personnellement, je voudrais abandonner, là. (Ép. 5, 17 :08-17 :11)

Figure 4.4 Le choix initial de Jesse-Paul (gauche) et la demande d'explications (droite)



La raison d'abandonner évoquée par Jesse-Paul est qu'il n'était pas intéressé à participer au programme et qu'il a été obligé par sa mère :

Jesse-Paul : C'est pas pour moi genre, comme c'est ma mère qui m'a obligé.
(Ép. 6, 2 :31-2 :34)

Jesse-Paul : Ma mère m'a forcé dans le programme. Là j'ai le choix genre.
(2 :53-2 :56)

Jesse-Paul a vécu une tension entre le désir de quitter et l'obligation de participer dès le début du programme. La situation de choix ne crée pas un nouveau conflit de mobiles, mais lui offre l'opportunité de régler sa tension interne (« là j'ai le choix »). Toutefois, la décision de Jesse-Paul est interprétée par les experts comme une fuite facilitée par son absence à l'activité.

Psychologue : Jesse-Paul, comme il [n'] était pas là quand on a fait cet exercice de je persévère ou j'abandonne. Il [n'] a pas eu le climat. (Ép. 5, 16 :45-16 :54)

Orthopédagogue : Jesse-Paul il l'a eu facile l'opportunité. Il [n'] était pas avec les autres. Quand ça lui a été présenté, il l'a pris, hein, il se bat ou il fuit, mais il a fui. (Ép. 5, 17 :17-17 :25)

En d'autres termes, les experts admettent que l'activité a pour fonction de limiter la possibilité d'abandonner, par l'effet du « climat » de tension exercé par les pairs et la caméra alors que la consigne les invite à faire le choix pour eux-mêmes. Jesse-Paul est alors rencontré par l'orthopédagogue qui lui demande de justifier sa décision (figure 4.4, droite) :

Jesse-Paul : J'aime pas ça lâcher, mais c'est parce que ça me plaît pas, comme, le programme.

Orthopédagogue : Ben moi je vais en parler aux autres dans l'équipe pour qu'on t'accorde un, un 24h comme il le faut. (Ép. 5, 17 :25-17 :35)

Ainsi, le choix de l'abandon tout comme celui de la persévérance n'est pas suffisant, mais doit être justifié pour être validé par les experts. Le choix de l'abandon,

contrairement à celui de la persévérance, ne peut être pris sans une période de réflexion préalable. De plus, en conséquence d'un refus de la prise en charge par l'abandon du programme Jesse-Paul est catégorisé comme quelqu'un qui abandonne. Par exemple, après le départ de Jesse-Paul, la psychologue explique la situation en ces termes :

Psychologue : Jesse-Paul a abandonné pis c'était son choix et je pense qu'on doit le respecter dans ce choix-là. [...] Jesse-Paul, dès le départ, il n'avait pas envie d'être au sein du programme. Il le disait ouvertement que c'était pour faire plaisir à sa mère. [...] On [ne] le sentait pas vraiment investi. [...] Si le sentiment qui reste c'est l'abandon pis j'ai pas été au bout de quelque chose [...] ça va être plus difficile pour lui dans le futur. (Ép. 6, 2 :25-3 :24)

Le choix de quitter le programme est aussitôt interprété par les experts comme une source potentielle de difficulté personnelle pour le jeune et ce, à la fois au regard du passé et du futur. Soit il n'était pas investi et qu'il n'a pas vraiment été un participant, soit il a abandonné et son avenir peut en souffrir. Dans les deux cas, la responsabilité du départ du programme étant imputée au jeune, les experts peuvent sauver la face.

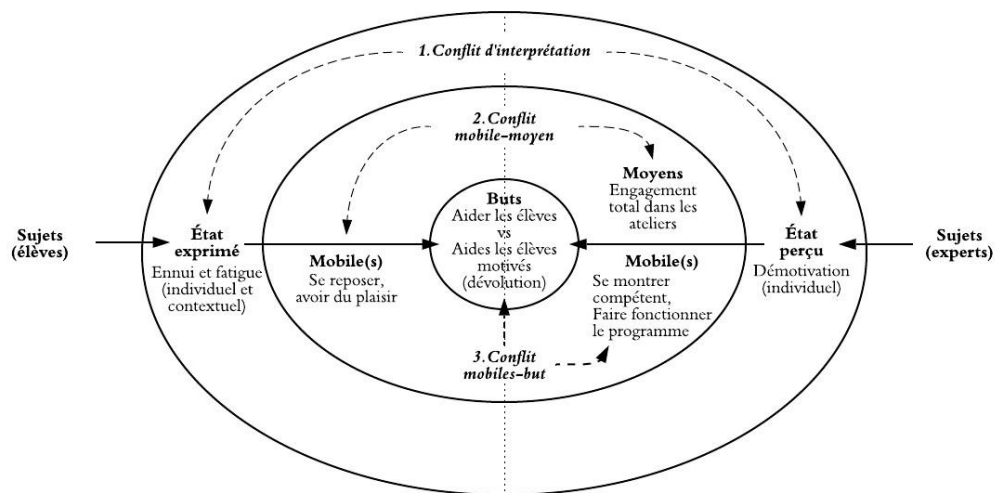
Par son refus de poursuivre (j'abandonne), Jesse-Paul jette une lumière sur les mécanismes par lesquels les experts s'assurent de maintenir les élèves dans le programme, éclairant par le fait même le caractère illusoire de la situation de choix. Les élèves n'ont de choix que de persévérer. L'absence lors de l'activité de choix permet à l'élève d'éviter certains mécanismes de pression sociale (sauver la face).

Ainsi, Jesse-Paul est un cas d'agir volitionnel dont le comportement répond à un besoin d'autocontrôle. Il dénote une capacité de s'appuyer sur des mobiles internes, allant à l'encontre de l'autorité, et dont les effets transformateurs sur l'activité sont indéniables car il révèle les mobiles réels des experts (maintenir les élèves dans le dispositif) en exposant les stratégies des experts et les représentations de ceux-ci.

4.4.5 Discussion

Notre analyse, à partir de la théorie de l'agir volitionnel de Leont'ev (2005), des quatre scènes qui constituent la situation de crise dans le programme télévisuel *Les persévérants* a permis de dégager trois niveaux de conflits schématisés ci-dessous (figure 4.5) ainsi que des modalités de résolution de conflit chez les experts et les élèves.

Figure 4.5 Différences d'interprétations et conflits au sein de la situation de crise



D'abord, les scènes 1 et 2 montrent un « conflit d'interprétation » né de la différence de perspectives sur la cause de la situation de crise (démotivation vs fatigue et ennui passager) entre les experts et les élèves. Les mobiles antérieurs des élèves (avoir du plaisir, se reposer) ne sont pas pris en compte par les experts et ils ne remettent pas en question la modalité théorique, « moyen » privilégié dans les activités. En effet, les experts perçoivent la démotivation des élèves comme une absence de motivation dans l'activité et non comme le signe d'un motif subjectif tel qu'un besoin de se reposer. Pourtant, une activité non-motivée n'est pas une activité sans motif, mais une activité avec un motif subjectivement et objectivement caché (Leont'ev et Hall, 1978).

Ensuite, la différence de perspectives entre les élèves et les experts (scènes 1 et 2) éclairent un second conflit entre les mobiles des élèves (se reposer, avoir du plaisir) et les moyens mis en œuvre par les experts pour aider les élèves à persévérer (« les explications », « du partage »). Les experts demandent aux élèves de faire preuve de motivation dans une variété de situations. Cette consistance comportementale (faire preuve de motivation) dans une variété d'actes disparates et changeants demande à la fois une capacité d'ajustement et un engagement de la part des élèves (Becker, 1977). Selon Becker, l'ajustement demande une capacité d'évaluer ce qui est exigé dans la situation, de faire siennes les caractéristiques requises, de désirer continuer et de délivrer la performance nécessaire pour être la personne demandée par la situation : un persévérant. Quant à l'engagement, il demande de relier des lignes d'actions et intérêts externes préalablement non reliés de façon à contraindre les comportements futurs. Or, comme en témoignent l'état de fatigue des élèves et leur regret de ne pas répondre à la demande des experts, le programme ne leur permet ni de s'ajuster, ni de s'y engager. D'une part, les élèves sont concernés par des mobiles extérieurs au programme (école, famille, etc.) en plus des mobiles liés au programme (répondre aux attentes des experts). Les demandes d'ajustement, de part et d'autre, sont source d'épuisement. D'autre part, les considérations extérieures des élèves ne sont pas prises en compte dans le programme. Les experts demandent aux élèves la même qualité de présence dans des activités diverses, théoriques ou ludiques, sans égard à leurs besoins et capacités. La crise naît donc de l'impossibilité pour les élèves de s'ajuster à la demande des experts (démontrer de la motivation) et de s'engager dans le programme en raison de mobiles externes disjoints des intérêts pour le programme.

Enfin, la crise permet l'expression d'un « conflit entre les deux mobiles » des experts qui coexistaient jusqu'alors (faire fonctionner le programme et sauver la face) et leur but (aider les élèves à persévérer) par l'entremise de l'état de crise et de l'introduction d'un stimulus secondaire (le discours rapporté) par l'enseignante (scène 3). Face à la démotivation des élèves, plutôt que d'admettre l'échec du dispositif ou de redoubler

d'efforts pour aider les élèves, la solution retenue est de dévoluer la responsabilité de l'échec aux élèves (Martuccelli, 2004) sous la forme d'un ultimatum, un choix forcé, un tout ou rien. L'aide devient conditionnelle au désir de participer des élèves, ce qui permet d'instaurer une distinction entre les élèves « qui veulent » et les élèves « qui ne veulent pas ». Aider les élèves à persévérer tout en permettant aux experts de garder leurs mobiles et de sauver la face en cas d'échec (Goffman, 1996) n'est alors possible que par la réduction de la portée du but du programme (aider seulement les élèves qui veulent réussir). Par le fait même, elle montre la prédominance chez les experts du mobile « faire la démonstration de l'efficacité du programme » sur celui de venir en aide aux élèves en difficultés.

Si l'activité de choix est présentée comme solution au problème des experts permettant de répondre à leur besoin, elle constitue aussi un risque en raison du caractère tautologique de la représentation qu'ils se font des élèves, soit essentiellement non-persévérants. D'abord, le programme *Les persévérants* cible et vient en aide à des élèves en difficulté que les experts considèrent essentiellement comme non-persévérants. Compte tenu de cette caractéristique des élèves, les experts s'attendent à ce qu'ils ne persévèrent pas dans le programme. Ensuite, le contexte de crise justifie la mise en œuvre d'une activité visant à responsabiliser les élèves face à leur manque de persévérance et dont la conséquence peut être de mener les élèves à l'abandon. Enfin, l'abandon effectif confirmerait en retour qu'ils sont essentiellement non-persévérants. La persévérance comprise par les experts comme une qualité *a priori* absente des élèves ne peut alors être reconnue que par une participation totale au programme légitimée par un engagement moral explicite. Par exemple :

Psychologue : Si, aujourd'hui, vous dites « tu sais quoi moi, là, c'est pas facile mais je vais donner le meilleur de moi », y a quelque chose qui va changer pour vous. Parce que vous allez chercher quelque chose en-dedans qui dit « non c'est pas facile, oui c'est répétitif, mais j'ai quelque chose à aller chercher » (Ép. 5, 6 :25-6 :42).

La participation totale implique, selon les attentes des experts, d'avoir été capable de puiser à l'intérieur de soi ce qui permet de tolérer l'ennui causé par les ateliers théoriques (« répétitifs ») et de focaliser sur ses apports (« quelque-chose »).

En demandant aux élèves un engagement total et en permettant aux élèves d'abandonner l'expérience « quitte à vivre [...] avec le fait qu'on se serait retrouvés avec une ou deux personnes », les experts instaurent une contradiction entre le but général du dispositif et celui de l'activité, soit, d'une part, venir en aide aux élèves en difficultés (démotivés) et, d'autre part, accepter seulement les plus motivés parmi les élèves sélectionnés d'emblée comme étant « un peu en difficulté » dans le but de sauver le dispositif. De plus, la situation de choix précipite l'atteinte de l'objectif du programme : devenir persévérant. Le choix de persévérer fait par l'élève renforce le contrat moral et permet aux experts d'éliminer l'incertitude en garantissant le succès des élèves ou leur échec advenant qu'ils choisissent l'abandon. En retour, cette situation rend caduque la suite du programme puisqu'ayant fait le choix de persévérer ils deviennent de facto persévérants. Cette activité partage les caractéristiques de l'ultrasolution définie par Watzlawick comme une solution « qui se débarrasse non seulement du problème, mais aussi de tout le reste » (Watzlawick, 2014, p. 7).

La situation de choix « Je persévère » ou « J'abandonne » mise en œuvre par la psychologue est susceptible d'induire de nouveaux mobiles d'agir pour les élèves qui peuvent être source de malentendus. En effet, ils doivent s'exprimer par rapport à l'objet de l'activité de choix mise en œuvre tout en étant en concordance avec leurs mobiles personnels immédiats. Le but des élèves est de répondre à la question de l'expert. Certains élèves répondent en fonction de leur mobile présent avant l'activité (envie de quitter le programme), par exemple Marc-Antoine, Jesse-Paul) ; d'autres en fonction du mobile induit par la situation (Talia, Jessica). Pour Maksat, les deux motivations participent à la prise de décision. Pour Jessica, qui adhère mieux au programme que les autres élèves, le mobile induit par l'activité secondaire concorde

avec sa motivation principale. Le cas de Marc-Antoine est complexe, mais s'inscrit dans le dilemme que présentent les deux motivations conjointement dans la prise de décision. Il veut quitter mentalement, mais rester physiquement comme moyen de résoudre la contradiction entre ces deux motivations.

Les élèves doivent se conformer aux significations des experts. Il n'est pas question de rester sans participer tout comme il n'est pas possible d'être épuisé. Il n'est possible que de manquer de volonté ou d'affirmer sa volonté. En ce sens, l'activité « Je persévère-J'abandonne » constitue une ultra-solution pour les experts, leur permettant d'éviter l'échec du programme et de perdre la face, et effective pour les élèves qui n'ont pas réellement le choix d'abandonner. Les élèves, faisant face à cette ultra-solution, ont des modes opératoires hétérogènes a) certains offrent une justification qui correspond mieux à leurs attentes en se pliant/faisant sien au désir des experts « je persévère », en évoquant une valeur intrinsèque cohérente et positive « je ne suis pas un lâcheur », b) d'autres délestent leur responsabilité de choisir en se remettant à la pression des pairs « suivre le groupe », en demandant à « ne pas être présent » ou c) d'autres refusent la signification des experts de l'acte d'« abandonner » en évoquant une raison antérieure à la situation « c'est ma mère qui m'a forcé, je n'ai jamais voulu ».

4.5 Conclusion : reconnaître l'agir des élèves

Notre analyse montre que la situation de crise dans le programme a pour origine une discordance entre les mobiles des élèves (se reposer, être amusé, ne pas ressentir l'ennui et la passivité) et ceux des experts (faire fonctionner le programme, se montrer compétent) qui rend problématique l'atteinte du but poursuivi par les experts (aider les élèves à persévérer). La situation de crise, comprise par les experts comme un problème de motivation des élèves, les conduit à mettre en œuvre une activité de choix forcé pour la résoudre. Ce faisant, ils modifient leur but initial afin de maintenir leurs mobiles (s'assurer de la réussite du programme coûte que coûte et de garder la face), et assument donc une ultra-solution.

L'obligation de choix crée des tensions et des contradictions entre des mobiles intrapsychiques et interpersonnels chez certains des élèves alors que pour d'autres la tension est peu ou pas présente. La capacité d'agir volitionnel des élèves en difficulté s'actualise dans cette situation par le biais de la redéfinition du mobile de l'activité par certains élèves. Toutefois, cette capacité d'agir n'est pas reconnue par les experts : le choix de l'abandon par l'élève ne peut avoir d'effet immédiat, il doit s'accompagner d'un délai de réflexion.

La représentation que se font les experts des élèves et la subordination d'un but d'aide au but de faire fonctionner le dispositif rappellent le processus de réification mis en exergue par Axel Honneth (2010) qui restreint l'attention à une caractéristique, un aspect de la personne dans une situation, amenant à considérer autrui comme un objet. Selon Honneth :

En parlant de simples objets ou même de « choses », on veut dire qu'avec l'amnésie en question, nous perdons l'aptitude à comprendre directement les expressions comportementales des autres personnes comme autant d'incitations à réagir de façon appropriée (2010, p. 80).

Dans l'activité analysée, la restriction de l'attention des experts s'effectue à la fois par l'influence de facteurs externes à l'action, en l'occurrence des schémas de pensée qui les conduisent à une interprétation sélective des faits sociaux et par l'influence de facteurs internes à l'action tels que la poursuite d'un but particulier qui s'autonomise par rapport au contexte originaire qui le fait advenir. En effet, les experts sont obnubilés par le désir de faire fonctionner le dispositif et oublient que la difficulté des élèves et leur manque de motivation sont les conditions qui rendent possible le dispositif.

Bref, la prise en compte de l'agir volitionnel des élèves en difficulté nécessite, d'une part, d'éviter toute restriction de l'attention à l'expérience des élèves en adoptant une posture de reconnaissance de la capacité d'agir des élèves plutôt que de réduction de

ceux-ci à une caractéristique (un manque, un diagnostic). Nous avons montré dans un article précédent (Collin-Vallée et al., 2019) que les experts tendent à instrumentaliser la parole des élèves afin de démontrer leur expertise. Si les élèves sont accessoires pour faire fonctionner le programme, c'est que la psychologie ne peut exister que par la mise en œuvre d'interventions et par la sélection et la classification des individus qui répondent le mieux à l'intervention. Et, selon cette même logique, l'école pourrait tout simplement donner le choix à l'élève en difficulté de continuer ses études ou de décrocher.

BIBLIOGRAPHIE

- Becker, H. S. (1977). *Sociological work: Method and substance*. Transaction Books.
- Béguin, P., et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités, 1(2)*, 35-49.
- Buckley, A. (2018). The ideology of student engagement research. *Teaching in Higher Education, 23(6)*, 718-732. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414789>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., et Wylie, C. (Éds.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente, 146*, 35-49.
- Collin-Vallée, T., Fortier-Moreau, G., et Merri, M. (2019). Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé. *Éducation et francophonie, 47(1)*, 50-72. <https://doi.org/10.7202/1060847ar>
- Collin-Vallée, T., et Merri, M. (à paraître). Le programme télévisuel de soutien scolaire « Les persévérants » : Contraindre la motivation des décrocheurs ? *Chapitre de livre soumis pour publication*.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : La banalisation de l'injustice sociale*. Seuil.
- Mastanduno, A. (2013). *Dream School* [Série documentaire]. Sundance.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research* (Second edition). Cambridge University Press.
- Engeström, Y., et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : Perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky, 1(1)*, 4-19.

- Ferron, S., et Baer, M. (2014, février 24). *Les persévérants* [Série documentaire]. ICI RDI.
- Goffman, E. (1996). *La présentation de soi*. Ed. de Minuit.
- Honneth, A. (2010). *La réification : Petit traité de théorie critique*. Gallimard.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Studio 89. (2019, février 19). *Le sens de l'effort* [Série documentaire]. M6.
- Leont'ev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès.
- Leont'ev, A. N., et Hall, M. J. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Leont'ev, A. N. (2005). Will. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(4), 76-92.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497.
- Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur. (2016). *Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes (décrochage scolaire)*. Gouvernement du Québec.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Presses universitaires de France.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation : A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Silbereisen, R. K., et Lerner, R. M. (Éds.). (2007). *Approaches to positive youth development*. Sage Publications.

- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind : Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9780511843044>
- St-Pierre, V., Denault, A.-S., et Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : Effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 379-400.
- Vygotsky, L.-S., Davidov, V., et Silverman, R. J. (1997). *Educational psychology*. St. Lucie Press.
- Vygotsky, L.-S. (2013). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Watzlawick, P. (2014). *Comment réussir à échouer : trouver l'ultrasolution*. Points.

CONCLUSION

Résumé des résultats

Nous avons examiné la série-documentaire *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014) comme un cas exemplaire des nouveaux dispositifs télévisuels d'aide aux élèves à risque de décrochage scolaire. Cette série a été largement diffusée d'abord à l'antenne d'ICI RDI en 2014 puis sur l'ensemble des plateformes de la télévision d'état (Radio-Canada, Explora, tout.tv) et Curio.ca. Cette série offre un condensé des 30 jours d'implantation d'un programme de promotion de la persévérance scolaire selon l'approche en « Santé globale » auprès de neuf élèves en difficulté scolaire.

La particularité de ce matériau nous a amené à concevoir un laboratoire d'étonnement comme dispositif méthodologique original. Ce laboratoire nous a permis de susciter notre étonnement de chercheur en réaction au contre-transfert que nous avons vécu lors du visionnement de la série-documentaire *Les persévérants*. Nous avons peut-être inconsciemment élaboré ce dispositif afin d'éviter aux futurs doctorants les écueils que nous avons rencontrés. Notre hypothèse est que trois conditions sont nécessaires pour susciter le désir de persévérer dans les études. L'environnement d'apprentissage doit être stimulant, capacitant et sécurisant. Un dispositif d'étonnement devrait donc : 1) permettre aux élèves d'être confrontés à des phénomènes, des objets ou des problèmes, qui stimulent leur intérêt et les incitent à s'engager dans une activité d'expérimentation ; 2) leur offrir la possibilité de connaître leur capacité de s'étonner ainsi que les obstacles à cette capacité (angoisses, défenses, etc.) en offrant, par exemple, des espaces collectifs de dialogue et de réflexivité ; 3) leur permettre de se saisir, de réinvestir et de collectiviser ce qui existe dans leur environnement afin de leur permettre de développer de nouvelles capacités (Jobert et Thievenaz, 2014).

Cet effort d'élaboration collectif et instrumenté a permis de dégager trois problématisations de la participation d'élèves en difficultés en termes d'expériences de domination (chapitre 2), de capacité de prise de parole (chapitre 3) et d'agir volitionnel (chapitre 4). Dans un premier temps, une analyse critique du récit à l'aide de la théorie des figures de la domination a permis de mettre au jour les trois mécanismes par lesquels les experts cherchent à maintenir la participation des élèves au sein du programme. Le premier mécanisme concerne le processus de sélection (*casting*) de participants démotivés et les stratégies de cadrage de la parole (rencontres cliniques) et des comportements (rééducation). Il participe à la fois d'une nécessité pour les intervenants d'*inculquer* à des élèves involontaires le besoin du programme (*Trois petits pas*) et d'une nécessité pour la production (*Les persévérants*) de présenter aux auditeurs des personnages dramatiques typiques du décrochage scolaire. En deuxième lieu, les intervenants appellent les élèves à se responsabiliser par rapport à leur propre changement par des mécanismes d'*injonctions* contradictoires dans le cadre d'un programme fragmenté, fortement encadré et éphémère. En effet, ces *injonctions* créent sur les élèves une pression à réussir tout en leur rappelant, en creux, leur raison d'être dans le programme : leur manque de persévérance. Enfin, les intervenants emploient un contrat d'engagement moral comme moyen disciplinaire pour *dévoluer* aux élèves la responsabilité de la réussite du programme en faisant jouer la parole donnée contre eux-mêmes. Ces trois mécanismes génèrent une structure d'interaction parsemée de contradictions entre responsabilisation et sur-encadrement, structure qui maintient les élèves en difficultés dans une relation de dépendance.

Dans un second temps, dans l'article *Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif télévisé*, nous avons posé le problème de la capacité des élèves à prendre activement la parole dans le cadre d'un dispositif d'entretien télévisuel en présence de leurs parents et d'une orthopédagogue. Notre analyse structurelle et opératoire des tours de parole (Davis, 1986) met en évidence une parole subordonnée et limitée des élèves. En effet, la réalisation du programme et les experts ont la double nécessité de rendre exemplaires

les élèves pour les téléspectateurs et de faire la démonstration télévisuelle de l'expertise de l'orthopédaque. Cette parole subordonnée et limitée est la conséquence des mécanismes mis en œuvre par les experts pour maintenir la participation des élèves dans le programme.

Dans un troisième temps, nous avons mobilisé la théorie de l'activité de Leont'ev (2005) afin d'analyser la possibilité d'un agir volitionnel des élèves lors d'une activité de choix contraint. Nous avons découvert que la capacité d'agir des élèves en difficulté s'actualise au moment où plusieurs mobiles et représentations contradictoires surgissent chez les experts et les élèves.

Les persévérants suscite-t-il le désir de persévérer ?

À la suite de cette thèse, il apparaît que l'environnement télévisuel de *Les persévérants* offre une grande variété de modalités de prises de parole (journal de bord par caméra I-Pod, entretiens cliniques, entrevues à la caméra, etc.) et opportunités de développement aux élèves participants. En effet, *Les persévérants* cherche à stimuler l'intérêt des élèves à apprendre par un grand nombre d'activités (exposés magistraux, table ronde, expérimentation en situation, activité sportive, etc.) dont le contenu est varié (bien-être psychologique, nutrition, activité physique, etc.) et par la présence d'invités vedettes qui agissent comme modèles de réussite auxquels les élèves peuvent s'identifier.

Toutefois, il semble que les intervenants dans *Les persévérants* ne prennent pas explicitement en considération l'influence de ces conditions environnementales sur le développement des élèves participants. La variété d'activités, de modalités et d'opportunités ne suscitent pas le désir des élèves à persévérer. D'abord, nous observons que le programme propose un échantillonnage d'activités proposé par un grand nombre d'intervenants. Les activités s'enchaînent sans que les contenus de l'un soient investis dans ce qui suit. L'échantillonnage d'activités place l'élève dans une

succession de situations éphémères peu favorables au développement d'intérêts durables. Ensuite, les difficultés exprimées par les élèves semblent instrumentalisées et interprétées par les experts comme une confirmation de leurs représentations sociales *a priori* en termes de démotivation. Cette subordination de la parole des élèves à celle des experts semble limiter toute possibilité de co-construction d'une compréhension de la difficulté des élèves. Enfin, le caractère éphémère et fragmenté des activités, couplé à une limitation de la parole limite la capacité des élèves à réinvestir et collectiviser leurs apprentissages.

Implications pour la pratique

En définitive, cette thèse remet en question les programmes télévisés d'aide aux élèves en difficulté et leur capacité à les mobiliser. D'une part, il semble que ce programme laisse peu de place à l'élève comme sujet autonome et agissant et favorise l'agir des experts et éducateurs. En d'autres termes, il profite davantage aux intervenants dans une visée d'auto-promotion de leur expertise auprès des téléspectateurs. Ces résultats sont cohérents avec une série de travaux en éducation qui dénotent la prépondérance du modèle de la division du travail dans les écoles alors qu'augmentent le nombre et la diversité des intervenants encadrants assignés à des territoires de plus en plus spécialisés (Perrenoud, 1993; Van Zanten, 2012). Selon Netter (2019), la division du travail entre adultes se traduit surtout pour les enfants par une fragmentation de l'expérience scolaire. L'expérience de l'élève caractérisée par un sur-encadrement et une fragmentation de l'activité semblent peu favorables au développement d'un désir d'apprendre.

D'autre part, nos résultats questionnent les fondements et les implications pratiques d'une démarche portant sur la motivation scolaire en dehors du cadre scolaire pour assurer la persévérance des élèves. Dans sa dimension théorique, la motivation constitue, selon nous, une réduction du phénomène de la difficulté d'apprentissage à un état interne, permanent et toujours disponible dans toutes les situations. Cette

conception a pour effet de diviser les individus entre ceux qui réussissent car ils sont motivés et ceux qui ne sont pas motivés et donc échouent. Les dimensions socio-économiques et psycho-affectives des difficultés des élèves sont alors écartées de la discussion. Or, comme Perrenoud l'explique (1993), cette idée de la motivation peut être contredite en observant de la démotivation même chez les personnes qui ont le plus de succès. Dans sa dimension pratique, il nous semble que les actions visant à remédier à la difficulté scolaire par des activités plaisantes et des récompenses impliquent de solutionner le manque de motivation intrinsèque par une motivation extrinsèque. En conséquence, l'idée que la réussite scolaire proviendrait d'une volonté et d'un plaisir d'apprendre est contredite par ce programme qui vise une attitude de conformité aux consignes (Bonnéry, 2007) par un système de renforcements (I-Pod, sorties extra-scolaires, nourriture, etc.).

La portée de cette thèse est limitée en ce sens qu'elle ne concerne qu'un seul programme et que le chercheur n'a rencontré ni les experts ni les participants. Cependant, le choix d'effectuer des analyses multiples sur un cas représentatif à l'aide de différents points de vue théoriques permet une triangulation et une conceptualisation porteuses de réflexions pour la pratique.

En effet, notre thèse invite à repenser les programmes d'intervention en considérant ce qui influence l'enfant dans la situation. Dans une perspective vygotkienne, l'environnement objectif influence le développement de l'enfant de manière relative plutôt qu'absolue. Vygotsky (1993) considère que l'expérience émotionnelle (*perezhivanie*) des enfants dans des situations données (ou environnements) détermine le type d'influence que l'environnement aura sur eux. Deux facteurs essentiels expliquent l'influence de l'environnement. D'une part, le rôle des facteurs environnementaux varie selon les enfants. Une même situation peut être interprétée, perçue, expérimentée de différentes façons par différents enfants. D'autre part, le rôle des facteurs environnementaux varie selon l'âge, du fait que l'enfant (son degré de

compréhension et son insight par rapport à ce qui se passe) change dans le processus de son développement.

D'autres perspectives plus sensibles à l'environnement d'apprentissage pourraient être employées dans la conception des programmes d'aide aux élèves en difficultés. Par exemple, Lave et Wenger (1991) proposent une définition de l'apprentissage comme une pratique sociale en situation et médiatisée par les différences d'interprétations entre les co-participants en relation. Selon ce modèle, une position en retrait, qui peut être expliquée par un faible sentiment de compétence, par un manque d'intérêt ou par une démotivation, est considérée comme une participation légitimement périphérique qui augmente graduellement en engagement et complexité selon le degré d'assurance et de compétence du participant. Cette conceptualisation implique donc une fluctuation dynamique de la qualité de participation de l'élève et semble plus susceptible de susciter son désir de persévérer.

ANNEXE A
ENTRETIENS AVEC MARC-ANTOINE ET TALIA

Situation 1 : Épisode 2 (27 :36- 30 :22)

Orthopédagogue (Ort), Marc-Antoine (M-A) et sa marraine (Mar)

Séquence 1

1. Ort : Toi Marc-Antoine, tu disais que tu avais beaucoup de difficulté en anglais.
2. M-A : anglais mathématiques.

Séquence 2

3. Ort : Oui. Euh maintenant. On disait aussi que tu avais du mal à gérer ton attention.
4. M-A : Ben, genre, quand je, quand je suis assis devant mon bureau là, quand la madame parle ben, il y a un bruit (*M-A claque des doigts à côté de sa tête et tourne sa tête*) genre, toujours. Ah ben c'est ça l'hyperactivité.
5. Ort : Pas nécessairement.
6. M-A : Il y a un bruit il faut que je ...
7. Ort : T'es sûr que t'es en déficit de l'attention ?
8. M-A : Mais oui.
9. Mar : Ça oui.
10. Ort : Est-ce que tu as été diagnostiqué ?
11. M-A : Oui, le... ouais, le docteur.
12. Ort : Une évaluation comment avec un di- un
13. Mar : avec l'orthopédagogue.

Séquence 3

14. Ort : Intuitivement, ce que je perçois c'est moins un trouble de l'attention et de la concentration qu'un problème d'anxiété.
15. Mar : si on parle déficit d'attention ok anxiété, je ne sais pas où il peut se situer dans tout ça.

Séquence 4

16. Ort : Ok. Le premier soir qu'on a rencontré Marc-Antoine, à la fin vous savez qu'il y a un transport qui est euh...
17. Mar : ouais.
18. Ort : qui est prévu là pour nos élèves, bon euh Marc-Antoine m'a semblé anxieux là. Tu te souviens Marc-Antoine t'avais mal au ventre.
19. M-A : Ouais.
20. Ort : T'étais anxieux, t'étais pas bien.
21. M-A : Non.
22. Ort : Tu ne voulais pas embarquer dans le mini-bus, je pense, Marc-Antoine.
23. M-A : ben non.

24. Ort : Parce que tu ne voulais pas que les gens sachent.
 25. M-A : Non mais c'est parce que...
 26. Ort : Où est-ce que tu habites.
 27. M-A : C'est parce que, ok, à, à, l'année passée c'est que je marchais avec du monde, mais tu sais l'intimidation puis toute j'ai comme... t'habites dans un quartier pauvre je suis comme ben ouais mais je ne sais pas mais ça, ça m'a...
 28. Ort : Ça, ça t'a affecté.
 29. M-A : Ouais.

Séquence 5

30. Mar : Nous la voiture a toujours été gaz plus bas que les trois quarts en très peu très peu.
 31. Ort : Ah ! Puis là il...
 32. Mar : si c'est arrivé très peu, puis si un moment donné, on fait un voyage puis qu'elle arrive à la moitié, il est en arrière là : « est-ce que vous allez arrêter mettre de l'essence ? »
 33. Ort : Ben oui, là l'anxiété monte, le stress monte.
 34. Mar : On n'a jamais manqué d'essence.
 35. M-A : Non ben je le sais mais je ne suis pas capable de contrôler ça.
 36. Ort : Non
 37. (*Mar rit*)
 38. M-A : Je ne suis pas capable.
 39. Ort : Je sais.
 40. M-A : Je, je...
 41. Mar : C'est de l'insécurité ça.
 42. Ort : Ben oui.
 43. M-A : J'ai jamais vu l'aiguille mais j...
 44. Ort : Ça t'inquiète hein.
 45. M-A : Oui, moi ça ne me tente juste pas de tomber en panne là.
 46. Ort : C'est de l'anxiété, c'est de l'insécurité, c'est du stress qui monte et comme Marc-Antoine nous le dit si bien il ne peut pas contrôler ça.

Séquence 6

47. Mar : Ils disent qu'une personne curieuse c'est une personne intelligente.
 48. Ort : Voilà.
 49. Mar : C'est ce qu'ils disent.

Séquence 7

50. Ort : Je vous laisse là-dessus.
 51. Mar : ok
 52. Ort : Merci beaucoup as-tu aimé la rencontre qu'on a eue ?
 53. M-A : Ça m'a ffffff...

54. Ort : Ah fffff c'est l'fun. Je ne veux pas vous donner des devoirs là mais essayez de noter là un peu les choses que vous observez et on va voir là ce qu'on peut offrir de mieux là à Marc-Antoine pour que tu te sentes fiou tout le temps.
55. M-A : Ouais.

Situation 2 : Épisode 3 (25 :30- 28 :25)

Orthopédagogue (Ort), Talia (Tal), mère (Mèr) et père (Pèr)

Séquence 1

1. Ort : J'aimerais commencer par redemander à Talia. Talia te souviens-tu le premier la première fois qu'on s'est rencontrées ?
2. Tal : Ouais, j'avais dit que parfois il y a des mots qui ne voulaient pas sortir puis j'avais de la misère avec ça.
3. Mèr : Talia, des fois euh ses paroles veut sortir trop vite tant que ses idées ça veut trop vite sortir donc les paroles se bloquent, là.

Séquence 2

4. Ort : En jargon, on dit un problème d'accès lexical ça veut dire de la difficulté à aller mettre un mot sur ce qu'elle tente d'exprimer.
5. Mèr : Effectivement

Séquence 3

6. Ort : Ça, ça vous rejoint. Tu peux raconter quelque chose qui est arrivé mais dans le désordre
7. Tal : Ouais mais c'est parce que je commence par la fin puis après je commence par... après euh le début.
8. Ort : Voilà ok

Séquence 4

9. Pèr : Si je lui demande quel mois qu'on est, elle ne le sait pas.
10. Tal : Là pendant que vous parlez (rire)
11. Ort : Tu y as pensé.
12. Mèr : Elle cherchait.
13. Tal : Pendant que vous parliez, j'étais comme : « on n'est pas en septembre, on n'est pas en juillet, on est en octobre. »

Séquence 5

14. Ort : Ok si je devais décrire Talia je dirais on a devant nous là une jeune fille charmante, ok, qui pourrait développer des liens sociaux mais qui a de la difficulté à cause de sa communication verbale.
15. Père : Des fois on a des conversations qui sont fluides puis il y a d'autres fois, je ne sais pas pour quelles raisons là comme vous dites là ça « jam » pour quelles raisons je ne pourrais pas vous dire.
16. Mère : Mais je dirais que comme tu dis elle « jam » plutôt qu'on est impatients plus souvent parce qu'elle voit que...
17. Père : Quand on est pressés.
18. Mère : Ouais

Séquence 6

19. Ort : Il y a jamais personne dans le parcours scolaire de Talia qui vous a dit peut-être que ça serait une bonne idée d'aller consulter en orthophonie ?
20. Mère : En fait, quand elle était au primaire.
21. Ort : Oui
22. Mère : si je me rappelle bien elle a fait un petit peu d'orthophonie
23. Tal : ouais au primaire on m'avait pour les médicaments pis
24. Ort : Puis là on lui avait donner de la médication pour son déficit d'attention
25. Mère : Ok en fait c'est à peu près je pense qu'on a eu une réunion avec des professeurs et des intervenants qu'il y avait là parce que Talia avait une difficulté puis euh eux autres, ils prônaient beaucoup sur le Ritalin, ces choses-là ce que nous on est pas heu c'est pas quelque chose qui... qu'on était chaud à l'idée.
26. Ort : Ça ne plait jamais aux parents.
27. Père : L'école voulait donner du Ritalin à notre fille puis nous avant de donner du Ritalin on avait décidé de commencer à voir si elle avait pas des problèmes auditifs ou des choses comme ça.
28. Ort : Ouais, ok.
29. Père : Puis ça c'était révélé négatif.
30. Mère : Il a fallu se plier aux exigences de l'école puis Talia a pris du Ritalin ce qui s'est avéré pas une très bonne expérience pour elle parce que ça l'a rendue très euh...
31. Père : amorphe.
32. Mère : Ça l'a beaucoup affectée.
33. Tal : Tu disais que ça me rendait dépressive.
34. Mère : Oui, ça la déprimait, elle avait peur qu'on meure elle avait peur qu'on la laisse toute seule.
35. Ort : De l'anxiété,
36. Mère : Beaucoup d'anxiété, beaucoup de difficulté à dormir, elle m'envoyait des...
37. Ort : sommeil, appétit

38. Mère : Elle commençait à m'envoyer des emails dans ce temps-là, elle m'envoyait des petits messages.
39. Ort : Hon
40. Tal (rire) : Je m'en souviens.
41. Mère : Euh qu'elle avait peur que...
42. Ort : Là maintenant, tu n'en prends plus du tout ?
43. Tal : Non.
44. Père : Non, ça fait longtemps.

Séquence 7

45. Ort : C'est sûr que là je vais vous envoyer de l'information parce que je v.. je veux vraiment qu'on... j'aimerais vraiment qu'on fasse équipe ensemble. Ok, je suis certaine que ça peut être bienfaisant pour Talia d'identifier sa difficulté puis de travailler de façon précise sur sa difficulté.

ANNEXE B

LE MALADE IMAGINAIRE DE MOLIÈRE (ACTE III, SCÈNE 10)

- 1 Toinette : Je suis médecin passager, qui vais de ville en ville, de province en province, de royaume en royaume, pour chercher d'illustres matières à ma capacité, pour trouver des malades dignes de m'occuper, capables d'exercer les grands et beaux secrets que j'ai trouvés dans la médecine. Je dédaigne de m'amuser à ce menu fatras de maladies ordinaires, à ces bagatelles de rhumatismes et de fluxions, à ces fièvres, à ces vapeurs et à ces migraines. Je veux des maladies d'importance, de bonnes fièvres continues, avec des transports au cerveau, de bonnes fièvres pourprées, de bonnes pestes, de bonnes hydropisies formées, de bonnes pleurésies avec des inflammations de poitrine : c'est là que je me plais, c'est là que je triomphe ; et je voudrais, monsieur, que vous eussiez toutes les maladies que je viens de dire, que vous fussiez abandonné de tous les médecins, désespéré, à l'agonie, pour vous montrer l'excellence de mes remèdes et l'envie que j'aurais de vous rendre service.
- 2 Argan : Je vous suis obligé, monsieur, des bontés que vous avez pour moi.
- 3 Toinette : Donnez-moi votre pouls. Allons donc, que l'on batte comme il faut. Ah ! je vous ferai bien aller comme vous devez. Ouais ! ce pouls-là fait l'impertinent ; je vois bien que vous ne me connaissez pas encore. Qui est votre médecin ?
- 4 Argan : Monsieur Purgon.
- 5 Toinette : Cet homme-là n'est point écrit sur mes tablettes entre les grands médecins. De quoi dit-il que vous êtes malade ?
- 6 Argan : Il dit que c'est du foie, et d'autres disent que c'est de la rate.
- 7 Toinette : Ce sont tous des ignorants. C'est du poumon que vous êtes malade.
- 8 Argan : Je sens de temps en temps des douleurs de tête.
- 9 Toinette : Justement, le poumon.
- 10 Argan : Il me semble parfois que j'ai un voile devant les yeux.
- 11 Toinette : Le poumon.
- 12 Argan : J'ai quelquefois des maux de coeur.
- 13 Toinette : Le poumon.
- 14 Argan : Je sens parfois des lassitudes par tous les membres.
- 15 Toinette : Le poumon.
- 16 Argan : Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre, comme si c'étaient des coliques.
- 17 Toinette : Le poumon. Vous avez appétit à ce que vous mangez ?
- 18 Argan : Oui, monsieur.
- 19 Toinette : Le poumon. Vous aimez à boire un peu de vin.
- 20 Argan : Oui, monsieur.
- 21 Toinette : Le poumon. Il vous prend un petit sommeil après le repas, et vous êtes bien aise de dormir ?
- 22 Argan : Oui, monsieur.
- 23 Toinette : Le poumon, le poumon, vous dis-je.

APPENDICE A
CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Cette recherche utilise des données provenant d'un enregistrement audiovisuel diffusé à la télévision à plusieurs reprises sur les chaînes ICI-RDI, ICI EXPLORA et ICI Radio-Canada, puis rendu disponible en écoute libre et gratuite sur Internet. L'ensemble de la série est hébergé sur le site Curio.ca. L'Université du Québec à Montréal étant abonnée à ce service, l'ensemble des étudiants et chercheurs de l'université peuvent accéder au contenu. Selon les conditions d'utilisation du site, le site Curio.ca et son contenu peuvent être consultés à des fins éducatives et de recherche.

L'identité des participants à la série télévisuelle est en partie anonyme. Seul leur prénom est identifié tout au long de la série et nous avons flouté leur image dans cette thèse et dans nos publications. De plus, il est d'usage que les participants à une production télévisée signent un formulaire de consentement attestant qu'ils renoncent à tous les droits concernant leurs prestations filmée et enregistrée. Ceci comprend la diffusion de leurs noms, voix et images. Dès la diffusion télévisuelle du documentaire à l'hiver 2014, les participants ont été informés sur les risques et les bénéfices reliés à la participation à une série télé. Ajoutons qu'aucune interaction entre le chercheur et les participants et les experts de la série télévisée n'a eu lieu puisqu'il a maintenu un rôle d'observateur tout au long de ce projet au même titre que n'importe quel téléspectateur.

En cohérence avec notre approche critique, notre démarche de recherche doit s'accompagner d'une réflexion afin de nous assurer que personne n'est blessé ou déservi par nos travaux (Rogers, 2009). Dans le cadre de notre recherche, les experts et les élèves participants à la série documentaire sont des personnes réelles. Afin d'éviter toute possibilité d'atteinte à la vie privée, le chercheur vise à effectuer une analyse descriptive qui prend en compte les spécificités des locuteurs (leurs rôles sociaux et idéologie) dans un contexte particulier (un tournage sur les lieux d'une école secondaire montréalaise) tout en s'engageant à ne pas interpréter abusivement les comportements des participants.

RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecoq, A., Goulet, M., et Christenson, S. L. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 343-369.
<https://doi.org/10.7202/1039053ar>
- Aristote. (1879). *Métaphysique* (J. Barthélémy-Saint-Hilaire, Trad.). Germer-Baillière.
- Aristote, et Auffret, S. (1997). *Poétique*. Mille et une Nuits.
- Astier, P. (2014). Figures de l'étonnement. *Éducation Permanente*, 200, 191-200.
- Bakhtin, M. M. et Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. University of Texas Press.
- Barisnikov, K., et Petitpierre, G. (1994). *Vygotsky. Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Niestlé.
- Baroutsis, A., Mills, M., McGregor, G., te Riele, K. et Hayes, D. (2016). Student voice and the community forum: finding ways of 'being heard' at an alternative school for disenfranchised young people. *British Educational Research Journal*, 42(3), 438-453. doi:10.1002/berj.3214
- Barthes, R. (1972). Jeunes chercheurs. *Communications*, 19(1), 1-5.
<https://doi.org/10.3406/comm.1972.1276>
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit. Tome 1 et 2*. Seuil.
- Bautier, E., et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.
- Bautier, É., et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : Des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.

- Bautier, É., Terrail, J.-P., Branca, S., Bonnéry, S., Bebi, A., et Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours* [Rapport de recherche pour la DPD / MEN]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808806/>
- Becker, H. S. (1977). *Sociological work : Method and substance*. Transaction Books.
- Becker, H. S., Merllié-Young, C., et Merllié, D. (2016). *La bonne focale : De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. La Découverte.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Béguin, P., et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1(2), 35-49.
- Bernard, P.-Y. (2015, 21 avril). Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? *La vie des idées*. Repéré 8 septembre 2016, à http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20150414_de_crochage.pdf
- Bernard, P.-Y., et Michaut, C. (2014). « Marre de l'école » : Les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN*, 17, 1-9.
- Blanchet, L. (Éd.). (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale : Préparer l'avenir*. G. Morin ; Comité de la santé du Québec.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bourgeois, E., et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.
- Bronckart, J.-P. (2014). L'étonnement, fondateur d'un parcours de vie et de recherche. *Éducation Permanente*, 200, 61-68.
- Brouillard, G. (2015). *La santé repensée : Cessez de chercher la pilule miracle, agissez différemment*. Les Éditions de l'Homme.
- Buckley, A. (2018). The ideology of student engagement research. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 718-732. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414789>

- Cassagne, J.-M. (2008). Exclure et aider : Les paradoxes du signalement de l'inadaptation scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 6(2), 159-174.
<https://doi.org/10.3917/nrp.006.0159>
- Cayouette-Remblière, J. (2013). Les écarts se creusent-ils en cours de collège ?
Éducation & formations, 84, 29-40.
- Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire : Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205(5), 58-71.
<https://doi.org/10.3917/arss.205.0058>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., et Wylie, C. (Éds.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Christenson, S. L., Stout, K., et Pohl, A. (2012). *Check & Connect : A comprehensive student engagement intervention : Implementing with fidelity*. University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Christner, R. W., Mennuti, R. B., Heim, M., Gipe, K., et Rubenstein, J. S. (2011). Facilitating Mental Health Services in Schools : Universal, Selected, and Targeted Interventions. In T. M. Lionetti, E. P. Snyder, et R. W. Christner (Éds.), *A Practical Guide to Building Professional Competencies in School Psychology* (p. 175-192). Springer.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Venet, M., et St-Gelais-Mérineau, P.-M. (2015). La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi, avec autrui et sur son milieu. Un regard franco-qubécois sur l'expérience émotionnelle en enseignement et formation. *Actes du 6ème Séminaire International Vygotski*, 219-233.
- Cifali Bega, M. (2014). Une clinicienne saisie d'étonnement. *Éducation Permanente*, 200, 143-154.
- Clarke, G., Boorman, G. et Nind, M. (2011). 'If they don't listen I shout, and when I shout they listen' : hearing the voices of girls with behavioural, emotional and social difficulties. *British Educational Research Journal*, 37(5), 765-780.

doi:10.1080/01411926.2010.492850

- Clot, Y. (Éd.). (1999). *Avec Vygotski*. La Dispute.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 35-49.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 140(2), 205. <https://doi.org/10.3917/rphi.152.0205>
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Collin-Vallée, Tommy. (2015). *L'injonction à persévérer : Intervenir en contexte de télé-réalité* [Thèse de spécialisation inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Collin-Vallée, T., Fortier-Moreau, G., et Merri, M. (2019). Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé. *Éducation et francophonie*, 47(1), 50-72. <https://doi.org/10.7202/1060847ar>
- Collin-Vallée, Tommy, et Merri, M. (à paraître). Le programme télévisuel de soutien scolaire « Les persévérants » : Contraindre la motivation des décrocheurs ? *Article soumis pour publication*.
- Collin-Vallée, T., et Merri, M. (2020). Un corpus nommé désir : Le laboratoire d'étonnement pour réintroduire l'affect dans la recherche. *Phronesis*, 9(3-4), 59-70. <https://doi.org/10.7202/1073581ar>
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives : Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Cook-Sather, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work : Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse : studies in the cultural politics of education*, 28(3), 389-403.

- Coustille, C. (2014). Qu'est-ce qu'une thèse barthésienne ? *Revue Roland Barthes*, 1.
http://www.roland-barthes.org/article_coustille.html
- Daignault, D. (2014, février 18). Les persévérants : Au coeur du décrochage scolaire.
Agence QMI.
<http://fr.canoe.ca/divertissement/telemédias/nouvelles/archives/2014/02/20140218-152124.html>
- Damasio, A. R. (2010). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. O. Jacob.
- Davis, K. (1986). The process of problem (re)formulation in psychotherapy.
Sociology of Health and Illness, 8, 45-74.
- de Cheveigné, S. (1997). La science médiatisée : Les contradictions des scientifiques.
Hermès, 21, 121-133.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : La banalisation de l'injustice sociale*. Seuil.
- Delotte, C. (2006). Le Journal d'étonnement. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 34. <http://journals.openedition.org/lidil/25>
- Del Rey, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. La Découverte.
- Descartes. (1637). *Discours de la méthode*. Hachette.
- Desmarais, D. (2011). *Décrochages, ruptures et transitions. Des histoires de vie pour mieux comprendre le processus du décrochage scolaire* [Communication orale]. Colloque « Du décrochage au raccrochage scolaire. Un enjeu collectif : comprendre pour agir et prévenir », Vienne.
https://parcours.uqam.ca/upload/files/Observatoire/ParcoursDeJeunes/obs_vienne.pdf
- Devereux, G., La Barre, W., et Sinaceur, H. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Diet, E. (2013). Crise de la transmission et médicalisation de l'échec scolaire.
Connexions, 100(2), 63. doi:10.3917/cnx.100.0063
- Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S. et Beaud, J.-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage

- scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 201-221.
doi:10.7202/1008244ar
- Dumas, H. (2014, février 20). Neuf ados, zéro décrochage. *La Presse*.
<http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/hugo-dumas/201402/20/01-4740716-neuf-ados-zero-decrochage.php>
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherches en Éducation*, 25, 57-67.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Editions du Seuil.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research* (Second edition). Cambridge University Press.
- Engeström, Y., et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : Perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., et Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Éthier, C. (2012, avril 13). Trois petits pas vers le bien-être. *Châtelaine*.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : Une visée avant tout formative. *Connexions*, 82(2), 105-117.
<https://doi.org/10.3917/cnx.082.0105>
- Ferron, S., et Baer, M. (2014, février 24). *Les persévérants* [Série documentaire]. ICI RDI.
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice : New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling ? Dans *Forum for promoting 3-19 comprehensive education* (vol. 43, p. 100–109). Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Michael_Fielding/publication/24558464

4_Beyond_the_Rhetoric_of_Student_Voice_new_departures_or_new_constraints_in_the_transformation_of_21st_century_schooling/links/5471bf360cf216f8cfad144a.pdf

- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice : Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2007). Beyond “Voice” : New roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 301-310. <https://doi.org/10.1080/01596300701458780>
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts : notes on the politics of an urban public high school*. State University of New York Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., Bradley, M.-F., Plante, A., Thibaudeau, M., et Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. (2012). *Trait d’union : Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : guide explicatif destiné aux accompagnateurs et aux directions*. CSRS.
- de Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion : Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.
- Goffman, E. (1968). *Asiles : Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate* (traduit par A. Kihm). Ed. de Minuit.
- Goffman, E. (1996). *La présentation de soi*. Ed. de Minuit.

- Goffman, E. (2009). *Les cadres de l'expérience* (traduit par I. Joseph). Ed. de Minuit.
- Goulet, M.-H. (2014, février 13). « Les Persévérants » : Une classe à part. *TV Hebdo*.
<http://www.tvhebdo.com/actualites-tele/les-perseverants-une-classe-a-part/6158>
- Gouvernement du Québec et Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2009). *L'école, j'y tiens ! : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formatation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Grossen, M. et Orvig, A. S. (2011). Third parties' voices in a therapeutic interview. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 31(1), 53-76. doi:10.1515/text.2011.003
- Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (2006). *L'entretien clinique en pratiques : analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Belin.
- Hardy, G., Defays, C., et Gerrekens, H. (2001). La conjuration des bienveillants !. *Journal du droit des jeunes*, (3), 18-20.
- Hollander, J. A., et Einwohner, R. L. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum*, 19(4), 533-554. <https://doi.org/10.1007/s11206-004-0694-5>
- Holzkamp, K. (2013). *Psychology from the standpoint of the subject : Selected writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.
- Honneth, A. (2010). *La réification : Petit traité de théorie critique*. Gallimard.
- Jobert, G., et Thievenaz, J. (2014). *L'homo demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant*. 200, 33-42.
- Kapp, S. (2015). Un apprentissage sans normes explicites ? La socialisation à l'écriture des doctorants. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 10. <https://socio-logos.revues.org/3008>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Ed. du Seuil.

- Kosovski, J. R., et Smith, D. C. (2011). Everybody Hurts : Addiction, Drama, and the Family in the Reality Television Show Intervention. *Substance Use & Misuse*, 46(7), 852-858. <https://doi.org/10.3109/10826084.2011.570610>
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J., et Sandberg, N. (Éds.). (2011). School Dropout and Completion : An International Perspective. In *School Dropout and Completion* (p. 1-18). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_1
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès.
- Leont'ev, A. N. (2005). Will. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(4), 76-92.
- Leont'ev, A. N., et Hall, M. J. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Lever, Y. (1992). *L'analyse filmique*. Boréal.
- Levin, H. M., Belfield, C., Muennig, P. A., et Rouse, C. (2007). *The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children*. Columbia University. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8CF9QG9>
- Lumby, J. (2012). Disengaged and disaffected young people: surviving the system. *British Educational Research Journal*, 38(2), 261-279. doi:10.1080/01411926.2010.541553
- Maisonneuve, J. (1988). *Les rituels*. Presses Universitaires de France.
- Malenfant, R., Bellemare, G., et Association francophone pour le savoir-Acfas (Éds.). (2010). *La domination au travail : Des conceptions totalisantes à la diversification des formes de domination*. Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D. (2006). *Pare-Chocs, programme d'intervention auprès d'adolescents dépressifs (Manuel de l'animateur)*. Septembre éditeur.

- Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9076/>
- Martuccelli, D. (2001). *Dominations ordinaires : Explorations de la conditions moderne*. Balland.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497.
- Mastanduno, A. (2013). *Dream School* [Série documentaire]. Sundance.
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. Présentation de Florence Weber* (2^e éd.). PUF.
- Mayen, P. (2013). Apprendre à produire autrement : Quelques conséquences pour former à produire autrement. *Pour*, 219, 247-270. <https://www.cairn.info/revue-pour-2013-3-page-247.htm>
- Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur. (2016). *Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes (décrochage scolaire)*. Gouvernement du Québec.
- Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2009). *L'école, j'y tiens ! : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Rapport. Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2020_WEB.pdf

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Indicateurs de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Moreau-Ricaud, M. (2001). Le groupe Balint a cinquante ans. *Topique*, 76(3), 93-102. <https://doi.org/10.3917/top.076.0093>
- Nathan, T. (dir.). (1998). *Psychothérapies*. O. Jacob.
- Netter, J. (2019). *L'école fragmentée : Division du travail et inégalités dans l'école primaire*. Presses universitaires de France.
- Nicourd, S. (2015). Les processus de désengagement dans le cadre du travail doctoral. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 10. <https://socio-logos.revues.org/2996>
- Office des professions du Québec. (2014). *Rapport : La situation des orthopédagogues au Québec*.
- Ordre des Psychologues du Québec. (2018). *Les données probantes : Pour une pratique éclairée, responsable et rigoureuse de la psychothérapie*.
- Perrenoud, P. (1993). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : Deux modèles du changement. *Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation : Service de la recherche sociologique*.
- Petrosino, A., Turpin-Petrosino, C., Hollis-Peel, M. E., et Lavenberg, J. G. (2013). « Scared Straight » and other juvenile awareness programs for preventing juvenile delinquency. In The Cochrane Collaboration (Éd.), *Cochrane Database of Systematic Reviews*. John Wiley & Sons, Ltd.
<http://doi.wiley.com/10.1002/14651858.CD002796.pub2>

- Ramonet, I. (2011). *La tyrannie de la communication*. Gallimard.
- Robinson, C. et Taylor, C. (2007). Theorizing student voice : values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17. doi:10.1177/1365480207073702
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Presses universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (1997). Note de synthèse [L'oeuvre de Vygotski : Fondements pour une psychologie historico-culturelle]. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 105-147.
- Rodriguez, L. (dir.). (2006). *Repenser la qualité des services en santé mentale dans la communauté : changer de perspective*. Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, C. R., et Kirschenbaum, H. (2014). *L'approche centrée sur la personne : Anthologie de textes*. Ambre.
- Rogers, W. S. (2009). Promoting better childhoods. *An introduction to childhood studies*, 141-160.
- Rousseau, N., Tétreault, K., et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 15-40.
<https://doi.org/10.7202/029921ar>
- Roy, M.-J. (2014, février 24). Les persévérants, à ICI RDI : pour inciter les jeunes à « raccrocher ». *Le Huffington Post Québec*.
http://quebec.huffingtonpost.ca/2014/02/24/les-perseverants-rdi-inciter-jeunes-raccrocher_n_4850416.html
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Salazar-Orvig, A. et Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, 123(1), 37-52. doi:10.3917/lis.123.0037
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation : A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>

- Silbereisen, R. K., et Lerner, R. M. (Éds.). (2007). *Approaches to positive youth development*. Sage Publications.
- Soulet, M.-H. (2003). Faire face et s'en sortir : Vers une théorie de l'agir faible. Dans M.-H. Soulet et V. Châtel (dir.), *Agir en situation de vulnérabilité* (p. 167-214). Presses de l'Université Laval.
- Spinoza, B., et Misrahi, R. (2016). *Éthique*. Le Livre de poche.
- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind : Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9780511843044>
- St-Pierre, V., Denault, A.-S., et Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : Effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 379-400.
- Studio 89. (2019, février 19). *Le sens de l'effort* [Série documentaire]. M6.
- Tardif, M., Castellan, J., et Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : Les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 9-20.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : Une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation Permanente*, 200, 81-96.
- TMTC, C. (2015). L'horizon vertical de la recherche. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 10. <https://socio-logos.revues.org/2975>
- Turgeon, L., et Gosselin, M.-J. (2016). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>
- Van Honsté, C. (2011). L'enfant doit-il aller deux fois à l'école pour éviter l'échec scolaire. *Analyse UFAPEC*, 28(11), 1-10.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.vanza.2012.01>

- Vygotsky, L. S. (1993). The problem of the environment. Dans R. van der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky Reader* (p. 338-354). Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Psychologie de l'art*. La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (2013). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotsky, L. S., Davidov, V., et Silverman, R. J. (1997). *Educational psychology*. St. Lucie Press.
- Vygotsky, L. S., Sève, F., et Clot, Y. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (2014). *Théorie des émotions : Étude historico-psychologique*. L'Harmattan.
- Watzlawick, P. (2014). *Comment réussir à échouer : trouver l'ultrasolution*. Points.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., Fisch, R., et Furlan, P. (2002). *Changements : Paradoxes et psychothérapie*. Ed. du Seuil.