

GLOSSAIRE GT4 - GT9

>> ADOLESCENT

Définition longue

Il n'y a pas de définition consensuelle du terme adolescent. Les sciences sociales nomment généralement ainsi les 12-15 ans en constatant qu'ils se distinguent nettement par leur comportement, leurs activités, leurs centres d'intérêt des enfants et des jeunes - le terme « jeunes » désignant généralement des populations plus âgées : les lycéens, les étudiants, les jeunes adultes, ensemble ou séparément (Galland 1997). Si les 12-15 ans fréquentent effectivement tous le collège en France, il serait réducteur de les considérer uniquement comme collégiens, en occultant les autres dimensions de leur existence. Des ethnologues tels que Malinowski ou M. Mead ont montré que si la puberté existe dans toutes les sociétés, l'adolescence n'existait pas dans les sociétés traditionnelles. En convergence, les historiens relient l'invention de l'adolescence à la période de massification de la scolarisation secondaire. Pour la France, l'historienne Agnès Thiercé date l'apparition de l'adolescence

À la fin du XIXe avec le développement de la scolarisation secondaire. Les premiers adolescents furent donc principalement des garçons de milieux aisés. Avec la graduelle massification de la scolarisation secondaire dans la première moitié du XXe, l'adolescence concerne progressivement les filles et les autres milieux sociaux jusqu'à constituer une classe d'âge dans les années 1960. L'adolescence ne peut donc pas être confondue avec la puberté, phénomène physiologique et psychologique, et constitue un âge social davantage qu'un âge biologique, produit par le contexte social et institutionnel. Cette période de transition apparaît dans les sociétés modernes et post-modernes lorsqu'un temps social de formation diffère l'entrée dans les activités et les responsabilités adultes. La culture adolescente est produite dans les relations des adolescents entre eux et avec les autres âges sociaux (avec les enfants, les jeunes, les adultes, les personnes âgées) ; elle se caractérise par l'importance des relations et par les types d'activités.

Références

Bedin V., *Qu'est ce que l'adolescence*, Editions Sciences Humaines 2009.

Bréviglieri M. et Cicchelli, V., 2007, *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Paris, INJEP-L'Harmattan, Collection Débats Jeunesses.

Bruno P., *Existe-t-il une culture adolescente ?*, Paris, In Press Editions, 2000.

Callu E., Jurmand J-P. et Vulbeau A. (dir), *La place des jeunes dans la cité. Tome 2 : Espaces de rue, espaces de parole*, Paris, L'Harmattan, 2005.

Danic I., « Investissements ordinaires de l'espace d'un quartier périphérique par les adolescents : une conflictualité sans mobilisation », in : Bonny Y., Le Caro Y., Keerle R., Ollitrault S. (dir), *Espaces de vie, Espaces-enjeux : entre investissements ordinaires et mobilisations politiques*, Rennes, PUR, 2012.

Danic I., « La culture des 12-15 ans : les lascars pour modèle », in Sirota R.(dir), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 325p., 2006.

Dubet F. et Martucelli D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

Faure S., « [HLM : côté filles, côtés garçons](#) », *Agora / Débats Jeunesses*, Jeunes, genre et société, n° 41, décembre 2006.

Fize M., *Les adolescents*, Paris, Le Cavalier bleu, 2009.

Galland Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, 2004.

Ménard F. et Zucker E. (coord.), « Circulations juvéniles et usages adolescents de l'espace », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°4 | automne 2007, mis en ligne le 27 mars 2008, Consulté le 22 février 2010. URL : <http://sejed.revues.org/index2223.html>.

Merle Pierre, *La ségrégation scolaire*, Paris, Repères, La Découverte, 2012.

Octobre S., *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.

Rubi S., *Les crapuleuses*, ces adolescentes déviantes, Paris, PUF, 2005.

Singly de F., *Les adonassants*, Paris, Armand Colin, 2006.

Sociétés et jeunesses en difficulté. Dossier « Circulations juvéniles et usages adolescents de l'espace », n°4, automne 2007. Mis en ligne le 27 mars 2008, URL : <http://sejed.revues.org>.

Thiercé Agnès, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin, 1999.

Zaffran J., *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros, 2000.

>> AUTODIDAXIE

Définition courte

Terme issu du grec *autodidaktos*, de *auto* (soi-même) et *didaksein* (s'instruire), renvoyant littéralement à l'action d'apprendre par soi-même.

Définition longue

Des traces d'autodidaxie existaient déjà dans la pensée du philosophe chinois Confucius (551-479 av. J.-C.), au travers de l'idée selon laquelle la maîtrise de connaissances peut aussi se réaliser « *sans maître* », ainsi que dans celle du philosophe grec Epicure (341-270 av.J.-C.), affichant un rejet de « *l'éducation traditionnelle* » au profit d'une « *méthode d'éducation véritable de soi* » (Cyrot, 2010). Carré (2005), évoque les écrits de Kant, là où, selon lui, les deux approches – chinoise et grecque – de l'autodidaxie se rejoignent, pour défendre le principe selon lequel le meilleur apprentissage est celui que l'on réalise « *par soi-même* ».

Nombre de définitions insistent sur l'idée forte, et même centrale, de l'autodidaxie comme un apprentissage se réalisant en dehors de tout cadre institutionnel (Giordan, 1998 ; Egly, 1999 ; Landry, 2002 ; Verrier, 2002 ; Choulet, 2003 ; Bézille, 2005). L'autodidacte est alors celui qui apprend sans recours à l'institution.

Il ne peut cependant – ainsi que le précise Verrier (2002) – se définir sans elle et, au-delà, d'ailleurs, pas systématiquement en opposition à celle-ci. Il est en effet possible d'établir plusieurs relations entre l'autodidaxie et l'institution. L'acte autodidactique peut avoir deux symboliques par rapport à cette dernière. L'une se trouverait, pour l'individu, dans sa volonté d'apporter la preuve qu'il est capable d'atteindre par lui-même « *un certain niveau de culture* » (Verrier, 1999) et symboliserait par là la recherche d'une forme de reconnaissance de l'institution vis-à-vis de la légitimité de la démarche autodidactique. L'autre, à l'opposé, naîtrait en réaction à une expérience négative entre l'individu et l'institution éducative, prenant la forme d'une autodidaxie de substitution, là où l'institution aurait répondu de manière défailante ou insuffisante aux attentes de l'individu.

L'autodidaxie entretiendrait ainsi une sorte de « dépendance » entre l'individu et l'institution.

L'autodidaxie s'inscrirait par ailleurs dans une forme de temporalité. Chaque individu, au cours de son existence, aurait à vivre l'alternance de périodes autodidactiques et de périodes que Verrier qualifie d'« *hétéroformatives* » – à savoir, se situant à l'intérieur d'un cadre institutionnel organisé –, l'entrelacs de ces périodes créant une forme de synergie. Il n'y aurait pas alors d'autodidaxie « *pour la vie* » (Ibid.), mais bien plutôt une forme de complémentarité entre *autoproduction* et *hétéroproduction* de savoirs (Bézille, 2005), contribuant à l'émergence et au développement du modèle de « *formation tout au long de la vie* » (Ibid.).

Cette idée de complémentarité des phases *auto* et *hétéroformatives* vient renforcer la dimension sociale de l'apprentissage. A ce titre, la citation de Carré (2005) « *on apprend toujours seul mais jamais sans les autres* », fait écho à bon nombre de travaux sur la notion d'autodidaxie, montrant l'importance d'une forme de réseau que l'autodidacte utilise ou construit autour de lui et dont il se nourrit pour apprendre. Comme le souligne Landry (2002), « *Les autodidactes ont un réseau relationnel très dense, ce qui va à l'encontre du mythe de l'autodidacte solitaire (...)* ». Ce réseau apparaît comme une constante de la pratique autodidactique, constitué de *référents*, de *tuteurs*, de la *famille* (Choulet, 2003), il permet à l'individu de s'appuyer sur un ensemble de « *personnes ressources, pour s'orienter, se perfectionner, s'évaluer* » (Verrier, 2002).

A cette dimension sociale, il convient d'ajouter qu'« *il ne peut y avoir d'acquisition sans ancrage* » (Trocmé-Fabre, 1987), en cela que l'individu construit sa démarche autodidactique à partir des connaissances qu'il aura préalablement acquises et des savoirs qu'il aura élaborés. Dans ce sens, l'individu mobilise donc des « *ressources de l'expérience et de l'action* », tout autant qu'il a recours à « *des savoirs déjà constitués* » (Bézille, 2005). L'autodidaxie, est alors à entendre ici comme une « *forme d'apprentissage* », une « *forme d'acquisition de nouveaux savoirs* », mais également comme une manière de « *se former* » (Ibid.). Une voie – parmi d'autres – d' *autoformation**.

*Voir à ce sujet la définition de la notion d' *autoformation*.

Références

- Bézille, H. (2005). L'autodidaxie : représentations, imaginaire et rapports sociaux. *Le journal des psychologues*, 227, pp. 63-69
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod
- Choulet P. (2003). Sommes-nous tous des autodidactes ? [en ligne]. *Les actes de lecture*, 84. Disponible sur : http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL84/page63.PDF
- Cyrot, P. (2010). Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie in Carré, P. ; Moisan, A. ; Poisson, D. (2010). *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 79-116.
- Egly, M. (1999). Autodidaxie et NTIC, *Ville-Ecole-Intégration*, 119, pp. 124-141 [en ligne]. Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/9885/9885-4380-4190.pdf>
- Giordan, A. (1998). *Apprendre ! Débats*, Belin
- Landry, P. (2002). Autoformation, autodidaxie et formation, quels rapports ? [en ligne]. Symposium GRAF, Bordeaux, 9, 10, 11 mai 2002. Disponible en ligne : <http://www.txtnet.com/a-graf/Symposia/textes/2002/TransversalitePL.htm>
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes : Néo-autodidaxie et formation*, Presse université Laval & *Chronique sociale*
- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris: Les Éditions d'Organisation
- Verrier, C. (2002). Eléments pour une approche de l'autodidaxie. *Bulletin de Bibliothèques de France (B.B.F.)*, 3
- Verrier, C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles*. Paris, Anthropos (Economica), coll. *Exploration interculturelle et science sociale*, 230 p.

>> AUTOFORMATION

Définition courte

Action de se former soi-même (auto-formation) en mobilisant ses propres ressources et celles de son milieu.

Définition longue

La notion d'autoformation fait l'objet de nombreuses tentatives de définition et de conceptualisation. Les multiples travaux de recherche menés sur cette question, s'ils contribuent à atténuer peu à peu le « flou conceptuel » (Carré, 1997, 89 p.6) qui régnait il y a encore quelques années, laissent l'autoformation « toujours en quête d'une définition » (Tremblay & Eneau, 2006). Tentons néanmoins de faire émerger quelques éléments pouvant contribuer à éclairer cette notion, en prenant notamment appui sur deux des approches les plus reconnues par nombre de chercheurs ayant traité de l'autoformation : celle, ternaire, de Galvani (1991), puis celle de Carré (1996), s'appuyant sur cinq grands courants organisés à l'intérieur d'une « galaxie » de l'autoformation.

L'approche ternaire de l'autoformation (Galvani, 1991)

En 1991, Galvani revisite les différentes approches théoriques de l'autoformation pour en proposer une classification en trois courants qu'il nomme ainsi : courant **bio-épistémologique**, courant **socio-pédagogique** et courant **techno-pédagogique**.

Au courant **bio-épistémologique**, l'auteur renvoie le terme s'auto-former à l'idée de « créer sa propre forme ». Ce courant est principalement issu de la théorie tripolaire de Pineau (1989), elle-même très fortement inspirée du modèle de formation proposé par Rousseau, défendant l'idée que « Chacun de nous est formé par trois maîtres », ces « trois maîtres » étant respectivement, la nature, les Hommes et les choses (Rousseau, [1762] 1966, p.37). Pineau voit en l'autoformation, l'action permanente engagée par l'individu, consistant littéralement à assembler des éléments provenant à la fois :

- de son environnement, une formation par les choses : l'« éco-formation »
- des personnes qui l'entourent, qu'elles soient alors inscrites ou pas dans un cadre formel, une formation par les autres, par les Hommes : l'« hétéro-formation »

Au croisement de cette double action des choses et des Hommes, qui, ainsi que le précise Moisan, « sont présents à l'intérieur de l'individu par les représentations qu'il en a » (Moisan, 1993), apparaît un troisième élément :

- une formation de soi, par la mise en place d'une activité réflexive, d'une prise de conscience de l'action des autres et de l'environnement sur soi et de l'influence de cette action sur sa propre formation : l'« auto-formation ». Ainsi que le précise Pineau, s'auto-former consiste à « opérer une double appropriation du pouvoir de formation ; c'est prendre en main ce pouvoir – devenir sujet – mais c'est aussi se l'appliquer à soi-même, devenir objet de formation pour soi-même » (Pineau, 1985, p.28)

Ce courant **bio-épistémologique** place donc l'autoformation dans une dimension existentielle, comme un processus continu de « rétroaction » (Galvani, 1991) que met en place l'individu sur les événements et sur lui-même.

Le courant **socio-pédagogique**, ensuite, envisage la formation dans sa dimension sociale et, à ce titre, Galvani fait très largement appel aux travaux de Dumazedier, qui affirme que la possibilité, pour l'individu, de s'instruire lui-même, est très dépendante de sa capacité à prendre en considération les changements sociaux et à les dominer (Dumazedier, 1978, p.8) ; à cela s'ajoute l'idée que toute pratique d'autoformation « est d'abord un produit de la société, même quand son auteur n'en a pas une claire conscience » (Dumazedier, 1995, p.243). Ce courant socio-pédagogique emprunte également à la philosophie des Lumières et plus particulièrement à Condorcet, aux Cinq leçons sur l'instruction publique (Tremblay, 2005) et à son Rapport et projet sur l'organisation générale de l'instruction publique ([1792] 2007). L'autoformation apparaît alors sous l'angle d'une adaptation contrôlée et dirigée par l'individu dans sa qualité d'être social et se réalisant par la mise en place d'un processus de développement de ses connaissances, de construction de ses savoirs, à l'intérieur d'un environnement sur lequel il est aussi en capacité d'agir.

Le courant **technico-pédagogique**, enfin, se rapporte bien plus aux conditions d'apprentissage qu'aux actions mises en place par l'apprenant. Il s'ancre, pour l'essentiel, sur l'individualisation des apprentissages et ce dans le cadre

d'un dispositif entièrement centré sur l'apprenant. Il ne semble pourtant pas prédisposer automatiquement au déclenchement d'un processus d'autoformation, car se situe finalement plus sur le plan de « l'enseigner » que de l'« apprendre », du côté de « l'ingénierie de formation » (Moisan, 1993, p. 113) donc moins du côté de l'apprenant que du formateur, dans le sens où il s'attache davantage aux moyens pédagogiques mis en œuvre qu'à une véritable réflexion sur la formation de l'individu. Précisément parce que ce courant s'appuie sur la construction de situations pédagogiques, qui aujourd'hui, et de plus en plus, font appel, dans leur élaboration, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et à Internet, il convient, là encore, de rappeler que ce n'est pas le dispositif, aussi sophistiqué soit-il, qui, en soi, crée les conditions de l'autoformation, mais bien ce que l'individu lui-même va investir à l'intérieur de ce dispositif.

Cette approche ternaire de l'autoformation de Galvani, si elle s'inspire, comme nous l'avons vu, des théories de Pineau (1985) et du modèle des « trois maîtres » de Rousseau que nous évoquions plus haut, se retrouve chez d'autres auteurs tels que Le Meur (1995), ou encore Carré, qui propose également de faire graviter autour de la notion d'autoformation (« apprendre par soi-même »), cinq approches organisées sous la forme de ce qu'il nomme galaxie de l'autoformation (Carré, 1996).

La « galaxie » de l'autoformation (Carré, 1996)

Dans sa classification des approches de l'autoformation, construite à partir de l'idée centrale d'apprendre par soi-même, Carré propose une conceptualisation construite de façon dynamique. Il synthétise les travaux et courants développés par plusieurs chercheurs pour en dégager une typologie comprenant cinq grandes approches de l'autoformation : **éducative**, **cognitive**, **sociale**, **existentielle**, **intégrale**, qu'il organise sous la forme de ce qu'il nomme [« galaxie de l'autoformation »](#)

L'autoformation **éducative** se rapporte aux situations d'apprentissage réalisées par la médiation d'un professeur, d'un formateur dans le cadre d'une institution, une école, un centre de formation. Elle traduit une forme d'apprentissage ayant pour but, par le biais du rôle de guidage du formateur ou de l'enseignant, d'accompagner et faciliter la démarche de l'apprenant dans la réalisation de son apprentissage, en le rendant véritablement acteur de celui-ci. Ainsi que le précisent Carré, Moisan et Poisson (1997), cette autoformation s'inscrit dans le registre des dispositifs « ouverts » dans le sens où elle vise à développer des apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives.

L'autoformation **cognitive** se rattache spécifiquement aux processus mentaux engagés par l'individu dans la mise en œuvre de l'acte d'apprentissage, plus qu'aux apprentissages eux-mêmes. Elle est directement rattachée à l'expression « apprendre à apprendre », et s'inscrit dans la perspective d'une auto-direction des apprentissages par l'individu, ce que Knowles nomme « self-directed learning » (Knowles, 1975), lui permettant de développer son autonomie et d'être ainsi plus efficace dans la prise de décision des connaissances qu'il souhaite acquérir et dans la mobilisation des moyens nécessaires pour y parvenir.

L'autoformation **sociale**, se réalise en dehors du champ éducatif, mais à l'intérieur de groupes totalement ou en partie structurés, tels que des associations, par exemple ; c'est ce qui la différencie de l'autodidaxie. Elle s'ancre sur les rapports sociaux, les interactions individuelles et collectives, la coopération et la médiation ; elle s'appuie sur la dimension participative et l'investissement spontané de l'individu.

L'autoformation **existentielle** se situe dans le champ du savoir-être plus que sur celui de l'appropriation des savoirs. Elle correspond à ce que Pineau définit, comme la « formation de soi par soi » (Pineau, 1989) centrée sur l'idée d'« apprendre à être », à « produire sa vie » (Ibid.). Elle prend place dans l'ensemble des milieux de vie de l'individu et tout au long de son existence. Elle se rapproche également de la notion de formation "expérientielle" (Courtois & Pineau, 1991) par les processus de réflexivité interne qu'elle suscite chez l'individu, au regard de ses expériences de vie. L'autoformation **intégrale**, enfin, représente ici ce qui peut être assimilé à l'autodidaxie, à savoir une forme d'apprentissage à l'intérieur de laquelle, l'individu, sans être coupé de son environnement et des interactions sociales qui s'y exercent, œuvre à la mise en place des conditions de son apprentissage « en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels » (Carré, Moisan, Poisson, 1997). L'apprenant assume alors seul l'ensemble des dimensions de son activité de formation.

Cette galaxie de l'autoformation, dont la première version fut présentée dès 1995 (Carré, 2010, p.14), constitue encore aujourd'hui une référence à partir de laquelle de nombreux travaux sur ce champ se sont construits. Si elle permet d'identifier et de préciser les concepts, elle traduit également la présence d'un large spectre de conceptions de l'autoformation. Elle contribue aussi à alimenter l'idée selon laquelle cette notion reste encore et toujours évolutive. Nous retiendrons néanmoins sept points à partir desquels Foucher (2011) propose d'envisager la construction d'une définition de l'autoformation, entendue alors comme :

- dépendante de la capacité de l'individu à être responsable de son parcours de formation ;
- soumise dans sa mise en route et sa pérennisation, tant à des facteurs personnels (motivations, intérêts de l'individu), qu'à des facteurs externes (environnement, climat d'apprentissage) ;
- étroitement liée aux capacités réflexives de l'individu (prise de recul, analyse critique, ajustements) ;
- assujettie au contrôle que l'individu est à même d'exercer sur ses orientations et initiatives de formation ;
- multiformes : l'individu pouvant y être seul, en co-formation ou accompagné et s'appuyer sur divers moyens ;
- génératrice de modifications distinctes, selon qu'elle vise l'acquisition de savoirs, savoir-faire ou savoir-être ;
- non figée, tant du point de vue des apprentissages effectués que des conditions de leur mise en place, ces éléments pouvant évoluer tout au long du parcours de formation de l'individu.

Références

- Carré, P. (1997). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Savoirs et Formation. Paris: L'Harmattan
- Carré, P. (1996). A la recherche d'une nouvelle galaxie. Les cahiers d'études du CUEEP, 32-38, mai 1996, pp. 244-251
- Carré, P. ; Moisan, A. ; Poisson, D. (2010). *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France
- Courtois, B., Pineau, G. (coord.) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- Dumazedier, J., (1995). Aides à l'autoformation: un fait social d'aujourd'hui. *Éducation Permanente*, 122, 243-256
- Dumazedier, J., (1978). La société éducative et ses incertitudes, *Education Permanente*, 44, pp. 3-14
- Foucher, R. (2011). Pratiques d'autoformation et orientation vers de nouveaux domaines d'exercice professionnel : données provenant des psychologues du travail et des organisations du Québec, pp. 21-41, dans F. d'Ortun (éd.). Numéro spécial «L'apport de l'autoformation à la carrière». *Carriérologie Revue francophone internationale*, 12 (1-2).
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formation*. Lyon : Chronique Sociale
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes : Néo-autodidacte et formation*. Presse Université Laval & Chronique sociale
- Moisan, A. (1993). Notes critiques. Galvani (Pascal). Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés[en ligne]. *Revue française de pédagogie*, 102 (1), pp. 112-114. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF102.pdf>
- Pineau, G., (1989). La formation expérientielle en auto, éco et co-formation. *Education Permanente*, 100/101, pp. 23-30
- Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation. *Education Permanente*, 78 (2), 25-39
- Tremblay, J.M. (2005). Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique [1791]. Edition électronique tirée de Coutel, C. et Kintzler, C. (1994) [en ligne]. *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791). Présentation, notes, bibliographie et chronologie*. Paris: Garnier-Flammarion, 380p. Collection : Texte intégral. Disponible sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf

Tremblay, N.A., Eneau, J. (2006). Sujet(s), société (s) et autoformation : Regards croisés du Québec et de la France. *Education Permanente*, 168, pp.75

>> BIEN-ÊTRE

Définition courte

Le **bien-être** est une notion équivoque, renvoyant à la considération d'un état existentiel, autant qu'à l'expression d'une sensation subjective (personnelle ou collective). Dans les deux cas, le bien-être est une corrélation de facteurs multiples auxquels correspondent des critères de santé (physiologique et psychique) définis par une limitation ou absence de troubles, et des niveaux d'accès à des besoins corporels, matériels, émotionnels, économiques, sociaux, politiques et spirituels. Ces critères et niveaux d'accès sont reliés aux représentations sociales de chaque groupement humain, et à ce titre le bien-être (*welfare*) est également une notion anthropologique.

Par ailleurs, **l'histoire de la mesure quantitative du bien-être** est reliée à l'émergence de l'économie en tant que discipline scientifique autonome, et à la création du Produit Intérieur Brut, censé mesurer la corrélation entre enrichissement et épanouissement des individus au sein d'un Etat. Cet indicateur de bien-être, jugé insuffisant à la fois par la communauté scientifique, par différentes ONG internationales, et par les Etats ou groupements d'Etats eux-mêmes, est aujourd'hui complété ou remplacé par des indicateurs « alternatifs » ou « complémentaires » proposés par des organisations qui mettent en cause la dimension exclusivement économique du PIB, « *quels que soient les coûts écologiques et humains d'une poursuite indiscutée de la croissance* » (Social Progress Imperative, 2015).

Définition longue

Bref historique : bien plus récente que l'antique concept de bonheur, la notion contemporaine de bien-être est explicite dès la fin du XVIII^e siècle, en tant que tentative de rationalisation de « l'élévation de l'esprit de l'homme au niveau de sa condition » (Guizot). C'est seulement dans la première moitié du Xx^e siècle, au cours des années 1930, qu'apparaissent à la fois le premier indicateur de croissance économique, l'agrégat PIB, ainsi que l'idée selon laquelle l'optimisation de cette croissance permet d'atteindre un meilleur bien-être collectif. Pour l'économiste Michel Renault, ce développement est lié aux développements théoriques macroéconomiques (Keynes, Kuznets), scientifiquement cautionnées par la portée historique de l'utilitarisme des héritiers de Jeremy Bentham : « *le gouvernement des hommes doit être fondé sur l'utilité publique, qui doit maximiser le bien-être collectif* ». La monnaie y devient centrale, considérée comme une métrique, une corrélation entre enrichissement et bien-être des individus.

Depuis les années 1950, au sein de la communauté scientifique, les critiques anti-utilitaristes (Rawls, Boudon, Sen, revue du MAUSS, not.) et les objections à la théorie (Dewey) se sont enrichies et développées, au point que le PIB ne soit plus aujourd'hui considéré comme un consensus acceptable, bien qu'il opère encore dans la plupart des Etats (FAIR, 2015). En France, c'est seulement après la seconde guerre mondiale que ces travaux critiques remettent en doute la fiabilité de l'indicateur PIB et y intègrent notamment une mesure des inégalités sociales, l'indice de Gini. En 1972, anticipant tout à la fois la fin des trente glorieuses et l'arrêt des plans quinquennaux français (en 1993), le Club de Rome publie un rapport au titre retentissant (*the limits to growth*), et questionne déjà l'utilité de mesurer la croissance plus finement. Au début des années 1990, la PNUD renforce cette position avec l'introduction de l'Indice de Développement Humain (IDH), lequel dissocie enfin la productivité économique du niveau de développement d'un pays. Plus tard, face aux crises économiques des années 1990-2000 (crise monétaire asiatique en 1997, krach de LTCM en 1998, effondrement de la bulle spéculative des NTIC en 2001, *subprimes* en 2008, dettes publiques en 2011, etc.), l'Etat français charge une commission d'économistes (Stiglitz-Sen-Fitoussi, 2009) de mettre en place pour l'OCDE un « tableau de bord » susceptible d'aider les politiques publiques à corréliser les performances économiques au progrès social de chaque pays. Plus récemment, en 2015, c'est l'Union européenne qui a adopté un nouvel indicateur, le SPI (*Social Progress Index*), mis au point à l'Université de Harvard et coordonné par le consultant Michael Porter. **Légitimation de l'élaboration des indicateurs de bien-être** : cependant, outre les questions méthodologiques et techniques que suscite l'établissement de nouveaux (et désormais nombreux) critères d'appréciation des performances économiques et sociales, le débat se transporte également dans le champ politique, visant les modalités de production des indicateurs, et les conditions de leur légitimation (Renault, 2016). C'est ainsi que le collectif FAIR (Forum pour d'Autres Indicateurs de Richesse) a pu critiquer la commission Stiglitz-Sen-Fitoussi sous l'angle de son manque de légitimité démocratique (FAIR, 2009). Selon le chercheur Alain Desrosières, en effet, élaborer des indicateurs comporte deux « moments » : convenir, puis mesurer (Desrosières,

2008). L'établissement de conventions est donc « préalable à la mesure elle-même » (Renault, *o.c.*). Or le monopole des experts traditionnellement liés au pouvoir, systématiquement convoqués pour l'élaboration de ces accords, est aujourd'hui remis en cause, en même temps qu'est revendiquée la nécessité d'y associer les citoyens.

C'est ainsi qu'ont notamment émergés la loi française Eva Sas, votée en avril 2015 et opérant à l'échelle nationale, ainsi que la méthodologie SPIRAL (*Social Progress Indicators and Responsibilities for All*), élaborée par le département de la cohésion sociale du Conseil de l'Europe (CoE, 2010). Cette méthodologie, l'une des plus innovantes notamment dans l'association des citoyens à l'élaboration d'indicateurs de bien-être (Renault, *o.c.*), est applicable aux échelles variables des territoires régionaux, et se réfère au bien-être de tous, et non au seul bien-être (Farrell, 2008), ce qui renvoie à des dimensions intrinsèquement sociales qui en font son originalité (Renault, *o.c.*). En France, par exemple, le projet ISBET (Indicateurs Sociétaux de Bien-Etre Territorialisés) est né d'une volonté d'expérimenter la méthode SPIRAL sur deux communautés de communes en Bretagne, afin notamment d'élaborer un IDH local calculé selon trois dimensions : la santé (représentée par un indice de longévité), le savoir (représenté par un indice d'instruction, mesuré par le taux d'alphabétisation et le taux de scolarisation), et le niveau de vie (représenté par le PIB/habitant en parité du pouvoir d'achat).

Plus généralement, selon M. Renault, la multiplication croissante des indicateurs de bien-être (« alternatifs » ou « complémentaires »), médiatisent autant de visions du monde et d'orientations éthiques et morales, et constituent fondamentalement autant d'objets politiques : IDH (Indice de Développement Humain), IBED (Indice de Bien-Etre Economique Durable), Indicateur de Progrès Véritable, HPI (Happy Planet Index), BIP 40, Indicateur de Santé Sociale, Empreinte Ecologique, etc. Si ce foisonnement témoigne à la fois d'un dynamisme de la société civile et de la recherche en économie hétérodoxe (A. Desrosières, R. Salais, F. Jany-Catrice, etc.), il souffre encore, selon B. Perret, « d'une absence notoire de fondements théoriques » (*in* Renault, *o.c.*).

Bien-être, réseaux sociaux et intimité : l'une des difficultés supplémentaires pour caractériser la notion contemporaine de bien-être tient également à son usage marchand dans le champ industriel du web 2.0 (GAFAM). Dans ce champ précis, le « concept du bien-être » peut être socialement incorporé *via* des discours normatifs visant à valoriser certains objets et usages du numériques : des objets (iPhone, iPad, etc.) ou des activités (réseaux sociaux, SMS, etc.) « hautement valorisés » dans les représentations sociales du moment.

Dans ce contexte, interagissent de nouvelles réflexions anthropologiques relatives à la notion de bien-être, à laquelle Raphaël Suire rapproche celle de l'intimité. Si la *privacy* est une condition du bien-être (celle de pouvoir en disposer), elle constitue aussi, selon le chercheur, un impensé chez de nombreux usagers de l'internet. L'exploitation actuelle des traces numériques permet dorénavant d'anticiper les besoins des usagers, avant de les suggérer. La prédictibilité, nouveau paradigme industriel des business numériques consiste donc à augmenter les besoins des usagers, après les avoir identifiés. « *Comme si, en arrivant au supermarché du coin, ton panier t'attendait, plein de ce que tu allais acheter* » (Suire, 2015). Plus encore, cette transformation des traces numériques en *patterns* permet de créer artificiellement de la « proximité » entre des usagers (ou plutôt entre des types apparentés de séquences de *patterns*), tandis que la puissance de ces « *business model* de la dépendance » (*Ib.*) agrègent des plateformes distinctes (scientifiques, technologiques, de services, etc.), installent des tunnels de navigation univoques, et équipe désormais l'utilisateur d'objets connectés qui le transforment en agent de monétisation des caractéristiques de ses usages. En tant que tel, R. Suire insiste donc sur les dangers sociaux que représentent les discours d'incitation à la disparition de la vie privée, prônée ou induite par GAFAM. Selon lui, seule une élite formée, curieuse et compétente, peut préserver ses conditions d'intimité (nouvel indicateur du bien-être de l'utilisateur), en face d'une multitude *trackée* en continu et de façon durable dans tous ses usages domestiques et professionnels. Une nouvelle fracture s'installe de fait, qui induit l'apprentissage et la maîtrise de ses usages (et de son identité) sur le web, d'une part, et d'autre part la mise en capacité de se déconnecter, condition contemporaine d'un bien-être personnel et collectif.

Références

FARRELL, G. (2008), *Le bien-être de tous : objectif de la cohésion sociale*, Tendances de la cohésion sociale, 20, Editions du CoE, 15-34.

FAIR (Forum pour d'Autres Indicateurs de Richesse-collectif) (2009), *Commission Stiglitz : un diagnostic juste, des propositions (encore) timides*, http://www.alternatives-economiques.fr/commission-stiglitz--un-diagnostic-juste--des-propositions--encore--timides_fr_art_633_43418.html.

ISBET (Indicateurs Sociaux de Bien-Etre Territorialisés), http://www.pekea-fr.org/doc/isbet_idh_bretagne.pdf.

RENAULT, Michel, (2016) *Une approche transactionnelle des démarches d'élaboration participative d'indicateurs sociaux. la méthode du conseil de l'europe*, Innovations n°49 2016/1, Dunkerque, Ed. De Boeck, 2016.

SPIRAL (Societal Progress Indicators for the Responsibility of All), <https://wikispiral.org/tiki-index.php?page=New+menu>.

SUIRE, Raphaël, (2015) *La déconnexion volontaire : nouvelle fracture numérique ?* <http://www.inaglobal.fr/numerique/article/la-deconnexion-volontaire-nouvelle-fracture-numerique-8283>.

>> CONTEXTE

Définition longue

« Ensemble des circonstances au sein desquelles s'insère un fait. Spécialement en géographie : ensemble des conditions de possibilité pour qu'une réalité spatiale advienne ». (in Dict. de la géographie et de l'espace des sociétés. 2003, Belin, dir J. Lévy et M. Lussault, définition de M. Lussault, page 204.). Dans le registre des conditions rendant impossible un phénomène comme une poursuite d'études post BAC, on peut citer l'exemple d'une offre de formation très lointaine par rapport au domicile du bachelier.

Avec les contingences, le contexte fait partie des éléments pris en compte par toute démarche scientifique pour la recherche des causalités relatives à un phénomène, à savoir l'organisation des faits en vue de leur donner du sens (in Causalité, Dictionnaire Hypergéogé, 2012, C. Grataloup, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article45>). « On gagne en général, en géographie, à employer plutôt milieu ou environnement ». (in Contexte, Dict. Les mots de la géographie, R. Brunet et al., 1992, La Documentation Française, page 115). Il n'y a donc pas consensus à ce sujet dans la communauté des géographes, certains récusent même l'usage des termes de milieu et environnement au sujet du contexte.

En matière d'analyse de faits sociaux localisés dans l'espace comme la scolarisation d'un adolescent dans un collège donné, ou son décrochage scolaire, le contexte de ce fait social est à la fois géographique (centre ou périphérie, urbain-périurbain-rural...), démographique (zone d'exode rural ou terre d'immigration massive, etc.), sociologique (classes paupérisées, moyennes ou aisées...), économique (bassin industriel en reconversion ou technopole, métropole...), culturel (fief protestant ou catholique, musulman...), et politique (exemple du collège unique ou du mot d'ordre de 80 % d'une classe d'âge au BAC et 100% au niveau CAP -BEP). Ce n'est pas la même chose que d'être collégien à Maripasoula au bord d'un fleuve en Guyane qu'au cœur du Ve arrondissement de Paris au pied du Panthéon, ou dans une commune touristique comme Deauville sur la côte normande.

Le contexte de la scolarisation, des parcours de formation et d'insertion professionnelle des jeunes recouvre à la fois des inégalités de composition sociale de leurs lieux de vie (de répartition de richesse) et de leurs lieux de scolarisation. La part des élèves d'origine sociale défavorisée – (la catégorie dite « défavorisée » regroupe ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle¹) varie de 2 % à plus de 80 % pour les collèges des académies de Caen, Rennes et Bordeaux. De même, la part des habitants sans diplôme par commune varie en France dans les mêmes proportions entre certaines communes proches de Versailles dans les Yvelines et d'autres situées en Guyane. Le contexte recouvre aussi des inégalités de densité d'offre de formation, de structures sportives et culturelles, et des inégalités en matière de densités de réseaux de transport (page 284, « Territoires », in Dictionnaire des inégalités scolaires, ESF, 2007). Toutes ces disparités sont autant d'inégalités d'accès à une ressource. D'autres inégalités relèvent du fonctionnement du système éducatif lui-même (nombre, âge, statut et niveau de diplôme des enseignants par exemple), et de décisions prises sous contrainte par les collectivités territoriales en charge des établissements scolaires.

Les perceptions et les représentations de ce contexte varient chez chaque individu et chaque famille, en fonction de leur histoire et de leur espace vécu (exemple de lieux répulsifs et attractifs, cf. des stéréotypes et des clichés concernant les lieux, – la Seine-Saint-Denis - par exemple). Ces « représentations du monde » font aussi partie du contexte.

Bibliographie

Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés. 2003, Belin, dir J. Lévy et M. Lussault
Dictionnaire Hypergéogé, 2012, <http://www.hypergeo.eu>
Dictionnaire « Les mots de la géographie », R. Brunet et al., 1992, La Documentation Française

1

1 Possibilité de placer la définition en bas de page, source : Michèle Thauvel-Richard, Bureau de l'évaluation des établissements et des unités d'éducation, Direction de l'évaluation et de la prospective, « Disparités entre collèges publics en 2003-2004 » in *Éducation & formations*, n° 71 [juin 2005]

>> ÉDUCATION

Définition longue

soulignent que ce processus prend place tout au long de la vie et qu'il ne peut être réduit à une inculcation sur un être passif l'individu est acteur de son éducation, y contribue ou l'entrave.

Le terme générique d'éducation renvoie à deux significations majeures : l'éducation scolaire et l'éducation familiale. L'éducation scolaire - celle qui se réalise à l'école - vise essentiellement les apprentissages disciplinaires, c'est-à-dire l'instruction. L'éducation scolaire poursuit toutefois des objectifs plus larges. En témoignent les déclinaisons du terme éducation :

- L'éducation civique, défendue par Condorcet sous la Révolution, consacrée par la loi du 28 mars 1882, est régulièrement renouvelée et repensée à chaque réforme majeure.

- L'éducation spéciale, instituée en 1909, renvoie à l'éducation des élèves en grandes difficultés scolaires inscrits dans des filières spécifiques. Elle repose sur l'idée centrale d'éducabilité. La loi de 2005, avec le développement de « l'éducation inclusive », vise à intégrer tous les élèves dans un processus commun de scolarité, y compris les élèves à « besoins éducatifs particuliers », nouvelle appellation jugée moins stigmatisante, comprenant les élèves handicapés mais aussi les élèves surdoués, malades, nouvellement arrivés en France, etc.

En France, on distingue la formation « initiale », soit la première formation d'études, de la formation continue, qui concerne les adultes en reprise d'études par exemple. L'Union Européenne évoque, pour sa part, la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie, vecteur indispensable, selon elle, à la compétitivité de l'économie de la connaissance.

L'éducation familiale, assurée par la famille, est un processus intentionnel. Elle englobe l'ensemble des processus relationnels qui visent l'inculcation de valeurs, normes et rôles sociaux propres à une société, chaque groupe social et famille. Il est difficile, de façon opératoire, de distinguer les effets de l'éducation, processus intentionnel, des effets de la socialisation familiale qui agit de façon non intentionnelle et inconsciente par le biais de l'imitation et des identifications des enfants aux parents.

Une autre façon d'appréhender les processus d'éducation est de distinguer éducation formelle, non formelle et informelle, en s'attachant au rôle des institutions dans les processus, ainsi qu'aux objectifs visés et aux méthodes employées :

- L'éducation formelle est l'éducation assurée par l'institution scolaire.

- L'éducation non formelle regroupe l'ensemble des activités à finalité éducative non scolaires mais néanmoins organisées. Ces accueils extrascolaires développent une approche éducative qui dépasse les savoirs scolaires pour s'attacher davantage au développement physique, psychique et social de l'enfant.

- Enfin, l'éducation informelle est non structurée, assurée par des institutions sociales (famille, groupes de pairs, couple, médias, etc.), par « osmose entre l'environnement et l'apprenant », sans que ce dernier ait une réelle conscience de ses apprentissages (Bhola, 1983).

Références

Bhola, H.S., 1983, L'éducation non formelle en perspective. *Perspectives*, 13-1.

Pain A., 1990, *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, L'Harmattan, coll. défi-formation, 256 p.

Van Zanten A. (dir.), 2008, *Dictionnaire de l'éducation*, coll. Quadrige Dicos Poche, PUF, 705 p.

>> EMPOWERMENT

Définition courte

La notion d'empowerment traverse depuis quelques années en France les discours institutionnels et ceux autour du travail social. Elle invite à repenser la question des inégalités (Sen, 1992) en analysant le rapport entre les institutions - qui ont pour mission de les niveler et de les réduire - et la capacité des individus à se mobiliser individuellement et collectivement et à s'approprier les ressources disponibles pour renforcer leurs capacités d'agir.

Définition longue

L'empowerment est une notion anglo-saxonne. Elle apparaît de manière sporadique en Grande Bretagne au XIXème siècle, puis dans les années trente aux États-Unis autour des travaux de Saul Alinsky sur le *community organizing* qui met l'accent sur l'organisation des habitants en communauté dans les quartiers pauvres de Chicago pour faire face à la désorganisation sociale. Mais c'est véritablement à partir des années soixante que la notion va prendre de l'ampleur, notamment en raison des événements de mai 1968 qui semblent en grande partie responsables de sa diffusion à une échelle plus large. L'empowerment apparaît alors comme une nouvelle pratique sociale qui vise à faire entendre les voix des opprimés. Les mouvements féministes s'en emparent aux États-Unis et en Asie pour manifester l'évolution de leur condition, mais aussi les mouvements antiracistes et homosexuels, les mouvements des opprimés au Brésil et les enjeux d'émancipation proches de l'éducation populaire en France. La notion sera également utilisée dans les discours de lutte contre la pauvreté chez les travailleurs sociaux qui interviennent auprès des communautés noire américaines, en particulier à l'époque du projet de la « Great Society » du président Johnson.

En France, l'utilisation de la notion d'empowerment apparaît plus tardivement même si, de façon concomitante, les événements de mai 1968 posent les bases d'une réflexion autour de l'autonomie et de la responsabilisation des individus. Même si le terme d'empowerment n'est pas encore employé, plusieurs formes d'actions citoyennes s'en rapprochent dans les 1980-90 à travers deux types de mouvances, selon Valérie Peugeot (2015) : premièrement, les mouvements qui viennent combler les carences d'une action publique dont l'organisation traditionnelle ne parvient plus à faire valoir les droits des personnes vulnérables ; deuxièmement, les acteurs qui défendent la démocratie participative, la participation citoyenne via la mise en place de médias participatifs ou encore les arbres de connaissance (Authier et Lévy, 1992) dans la filiation des réseaux d'échange réciproques de savoir. Ces mouvements envisagent la société autrement, en insufflant de la participation citoyenne et en construisant des méthodes alternatives pour garantir davantage de justice sociale.

Mais c'est à partir des émeutes de l'automne 2005 dans les banlieues que la notion d'empowerment va progressivement alimenter les discours des professionnels de la politique de la ville et du travail social sous l'expression de « pouvoir d'agir ». Les travailleurs sociaux qui interviennent dans les quartiers défavorisés vont trouver un écho particulier auprès de certains acteurs de la politique de la ville. Ils appellent à une autre politique dans les quartiers populaires qui repose sur la prise en compte des habitants - capables d'inventer et d'opérer des choix rationnels - et sur le développement de la solidarité et du vivre ensemble dans une perspective de cohésion sociale. Ces discours se basent d'une part sur une critique des institutions et une remise en cause de l'efficacité hiérarchique du système, d'autre part sur la valorisation des individus en tant qu'acteurs capables d'agir sur les conditions sociales, politiques ou économiques subies. L'empowerment apparaît donc comme une appropriation du pouvoir pour transformer les rapports de domination et construire une société plus juste, équitable et inclusive.

Dans le domaine scientifique, les textes de Ninacs (2003), Jouve (2006), Le Bossé (2008), Karsz (2008) ou plus récemment ceux de Bacqué et Biewener (2013) ont très largement contribué à la diffusion de la notion. Le Bossé (2008) détaille la notion en trois parties : « le préfixe *em* qui témoigne de l'idée de mouvement, le radical *power* qui signifie le pouvoir et enfin le suffixe *ment* qui rend le résultat tangible » (Le Mentec, 2010 : p. 158). La notion « articule deux dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder » (Bacqué et Biewener, 2013 : p. 6). Les définitions sont nombreuses mais se rejoignent autour du processus d'acquisition de la capacité d'agir - applicable aussi bien à un individu, un groupe d'individu ou une collectivité - et d'exercice de son pouvoir (Ninacs, 2003 ; Bacqué, 2006 ; Le Bossé, 2008). Entrer dans une logique d'empowerment nécessite de mobiliser des ressources et d'être en capacité de les faire fructifier pour renforcer ses capacités d'agir. Il s'agit de saisir les opportunités qui peuvent être mobilisées dans l'environnement de l'acteur pour créer de nouvelles possibilités d'agir et aboutir à un résultat tangible. Ce processus d'appropriation du pouvoir nécessite la présence de ressources directement mobilisables et une capacité de l'acteur à les transformer. En ce sens, l'empowerment articule les questions liées à l'apprentissage, à l'éducation, à l'autonomisation et à l'autoformation (Éneau, 2005). Le renforcement des capacités et des compétences se nourrit de ce qu'individu

apprend et retire du collectif, qui rejaillit sur lui-même formant une boucle itérative. La logique d'empowerment regroupe ainsi trois dimensions selon Bacqué et Biewener (2013) :

- une dimension individuelle qui renvoie au pouvoir de changer sa vie et la capacité d'acquérir les moyens de son développement personnel (capacity building) ;
- une dimension collective : c'est le pouvoir de transformer ses conditions de vie avec l'aide de sa communauté. L'individu prend appui et tire profit de son réseau de proximité et des liens de solidarité pour renforcer ses capacités ;
- une modification organisationnelle qui résulte du pouvoir des individus sur la société.

L'empowerment entretient des liens étroits avec les logiques d'émancipation et d'affranchissement. Il s'agit pour la personne, le groupe d'individus ou la collectivité de se libérer des contraintes qui pèsent sur lui par un

« dépassement des difficultés considérées comme des obstacles au changement poursuivi » (Le Bossé, 2008 : p. 143). Ce dépassement demande l'acquisition de capacités qui passe aussi par la possibilité de les développer. La logique d'empowerment concernerait donc uniquement les acteurs qui parviennent à développer le pouvoir de se mettre en capacité : l'empowerment serait donc uniquement positif, constructif, par un affranchissement des difficultés et des obstacles qui entravent le changement. C'est d'ailleurs l'une des principales critiques qu'on peut lui faire, selon Karsz (2008) : il n'existerait pas d'empowerment négatif car le processus est pris dans son sens ascendant, dans une perspective d'amélioration, de résilience et non régressive.

Empowerment et numérique

À l'origine centrée sur les individus, la notion d'empowerment va progressivement se diffuser dans d'autres sphères pour évoquer la résilience des territoires (Cottin-Marx, Flipo et Lagneau, 2013) ou les enjeux d'inclusion soutenus par le numérique (Marchandise, 2001 ; Pimienta, 2003 ; Le Mentec, 2010). La rencontre avec le numérique paraît particulièrement convaincante puisque les appareils numériques constituent des ressources que les individus peuvent mobiliser - au même titre que les ressources humaines - pour renforcer leurs capacités. Reste à savoir si les technologies peuvent constituer un levier pour les personnes vulnérables et/ou opprimées et observer à quelles conditions la conversion des usages numériques procure de la valeur ajoutée.

Cette interrogation apparaît déjà au début des années quatre-vingt aux États-Unis, selon Valérie Peugeot (2015). Lorsque l'écrivain Stewart Brand lance le Whole Earth Catalog, il fournit dans son manuel à destination des membres de communautés de contre-mouvements culturels les outils nécessaires à une vie auto-suffisante. L'ordinateur apparaît comme un outil incontournable permettant la circulation de l'information entre les différents membres de la communauté leur permettant de développer leurs connaissances, leurs capacités pour s'émanciper de l'État oppresseur. Dans le même esprit, le mouvement des logiciels libres, des hackers, des makers, le do it yourself qui émergent avec l'arrivée du web 2.0 s'inspirent des mêmes logiques : cette nouvelle conception du web soutient les capacités des individus à devenir producteurs d'informations et à développer des usages en lien avec leurs besoins, à développer des pratiques de contre-pouvoir. Ces communautés se méfient de l'État et des grandes multinationales et développent une forte sensibilité envers les questions de liberté individuelle, de culture du faire et du bricolage (*ibid*).

En France, du côté des politiques publiques en matière de développement du numérique, les technologies sont souvent considérées comme des outils dotés de pouvoirs magiques (Plantard, 2015). Elles apparaissent souvent comme des ressources fondamentales capables d'améliorer la croissance et la compétitivité d'un pays, de lutter contre le décrochage scolaire, de permettre l'accès à tous à l'information et à la connaissance... à condition d'y avoir accès. Pour développer une société de l'information et de la connaissance, les politiques de lutte contre la fracture numérique s'engageront à la fin des années quatre-vingt-dix dans un long projet d'équipement et de développement des infrastructures pour permettre à tout un chacun d'accéder aux technologies et bénéficier des potentialités offertes. Néanmoins, ces actions n'apporteront pas les résultats attendus car elles font l'impasse sur la distribution des capacités sociales (Granjon, Lelong et Metzger, 2009). Le fait est que la diffusion des technologies ne se réalise pas dans un vide social mais dans un monde peuplé d'individus qui possèdent des capacités et des capitaux (social, culturel, scolaire, professionnel) variables. Les pouvoirs publics - que ce soit à l'échelle européenne ou nationale - admettront d'ailleurs l'efficacité partielle des programmes de lutte contre la fracture numérique et s'engageront vers des actions visant l'inclusion numérique. A partir de 2004, on assiste à un changement de paradigme dans la question du traitement des inégalités numériques : celle-ci n'est plus seulement traitée à partir de dispositifs d'équipement descendants mais s'ancre dans une réflexion autour des réponses que peut apporter le numérique auprès des personnes fragilisées.

Les technologies sont donc pensées comme des leviers de changement, des ressources potentiellement utilisables

par les individus pour améliorer leurs conditions de vie, d'où la proximité avec la logique d'empowerment. A l'instar des États-Unis, les liens entre numérique et social s'expliquent avec l'arrivée concomitante des outils du web 2.0 qui positionnent l'individu en tant qu'acteur, producteur. Le web 2.0 fait naître de nouvelles formes de militantisme qui trouvent dans les technologies de nouveaux moyens de s'auto-organiser (Peugeot, 2015), de nouvelles formes d'économie qui s'émancipent des tutelles institutionnelles (l'économie collaborative) ou encore des méthodes de travail qui s'affranchissent des hiérarchies pour valoriser le travail en réseau (méthode Agile).

Conclusion

Les discours sur l'empowerment se multiplient à une période où les systèmes traditionnels de lutte contre les inégalités (sociales, scolaires, numériques) n'offrent plus de traitements suffisants. Ils défendent un modèle de société plus égalitaire basé sur des logiques inclusive et de participation sociale hérité des modèles anglo-saxons : ici apparaît une limite importante à l'emploi de la notion d'empowerment dans le contexte français. En effet, l'importation en France de la notion - que certains traduisent par *pouvoir d'agir* (Le Bossé, 2008) ou encre *capacitation* en référence aux travaux d'Amartya Sen (1992) sur la liberté individuelle - pose question car l'empowerment a éclo dans des cultures et des contextes différents. Selon Bacqué et Biewener (2013), l'exercice de la traduction ne doit pas vider le terme de sa substance or, le poids de l'État et des institutions n'est pas le même en France que dans les pays anglo-saxons : les logiques d'intervention sociale et les systèmes sont différents et n'offrent pas les mêmes libertés individuelles à prendre le contrôle de sa vie. A moins que l'on s'oriente, en France, vers un système plus libéral qui cache - sous couvert de l'empowerment - les objectifs de justice sociale pour s'orienter vers une politique basée sur l'autonomie des individus et leurs capacités à se prendre en charge. Cette évolution poserait la question de la responsabilisation qui accorderait moins de pouvoir aux institutions qui exercent encore une responsabilité dans la lutte contre les inégalités, vers un individu qui serait seul face à ses responsabilités.

Références

- Authier, M., & Lévy, P. (1999). Les arbres de connaissances (Nouv. éd). Paris : La Découverte.
- Bacqué, M.-H. (2006). Empowerment et politiques urbaines aux états-unis. *Géographie, économie, Société* , 8(1), 107-124. Disponible sur : <http://doi.org/10.3166/ges.8.107-124>
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris : La Découverte.
- Cottin-Marx, S., Flipo, F. et Lagneau, A. (2013). La transition, une utopie concrète ?. *Mouvements*, (75), 7-12.
- Éneau, J. (2005). La part d'autrui dans la formation de soi - Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel. Collection Histoires de Vie et Formation. Paris : L'Harmattan
- Granjon, F., Lelong, B., & Metzger, J.-L. (2009). *Inégalités Numériques?: clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC* . Paris : Hermès Science.
- Jouve, B. (2006). Éditorial. L'empowerment?: entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement. *Géographie, économie, société* , Vol. 8(1), 5-15.
- Karsz, S. (2008). Empowerment. Une notion bien-pensante permet-elle de penser ?. *Nouvelles pratiques sociales, Échos et débats*, Vol. 21 (1), 150-157.
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il ? *Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. Nouvelles pratiques sociales, Échos et débats*, Vol. 21 (1), 137-149.
- Le Mentec, M. (2010). Usages des TIC et pratiques d'empowerment des personnes en situation de disqualification sociale dans les EPN bretons. (Université Rennes 2, Rennes). Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00585132v2/document>
- Marchandise, J.-F. (2001). *Fracture d'aujourd'hui, Internet de demain*. Disponible sur : ftp://ftp.hesge.ch/Cyberadmin/jacques-francois_marchandise.pdf
- Ninacs, W.-A. (2003). L'empowerment et l'intervention sociale. Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) .
- Peugeot, V. (2015). Brève histoire de l'empowerment?: à la reconquête du sens politique. Retrieved January 7, 2016, from : <http://reseau.fing.org/pages/view/164627/breve-histoire-de-l%E2%80%99empowerment-a-la-reconquete-du-sens-politique-valerie-peugeot-aout-2015>
- Pimienta, D. (2003). Fracture numérique : un concept boîteux ?. *Annuaire suisse de politique du développement*, Vol. 22, 27-29.
- Plantard, P. (2015). Contre la « fracture numérique », pas de coup de tablette magique !. *Revue Projet*, (345), 23-30.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité* . Paris : Seuil.

>> ENVIRONNEMENTS CAPACITANTS

Définition longue

L'approche par les capacités permet de penser autrement les situations de formation, comme les situations de travail, les trajectoires et les parcours professionnels. Cette approche permet une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les personnes et sur les opportunités dont elles disposent pour agir, en prenant en compte à la fois ce que la personne est capable de faire et les possibilités qui lui sont offertes pour se développer. Elle participe à l'émergence de l'idée d'environnement capacitant. Celui-ci propose des moyens, mais aussi des capacités (situations différentes).

Pierre Falzon définit un environnement capacitant (EC) comme un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. En ergonomie, trois regards peuvent ainsi être portés sur la notion d'environnement capacitant (Falzon, 2007) :

-Du point de vue préventif, c'est un environnement non délétère pour l'individu, qui préserve ses capacités futures d'action (détection et prévention des risques, élimination de l'exposition aux toxiques, élimination ou réduction des exigences aboutissant à des déficiences durables ou à des effets psychiques négatifs, etc.),

-Du point de vue universel, c'est un environnement qui prend en compte les différences interindividuelles (liées aux caractéristiques anthropométriques, mais aussi au sexe, à l'âge, à la culture) et qui compense les déficiences individuelles (liées au vieillissement, à la maladie, aux incapacités). Il prévient l'exclusion, les décrochages sociaux et générationnels et le non-emploi. Il favorise l'intégration, l'inclusion et la reconnaissance sociale.

-Du point de vue développemental, c'est un environnement qui permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs ; accroissement de l'autonomie et développement des savoirs étant deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir.

Références

Pierre Falzon: conférence au CNAM: <http://www.youtube.com/watch?v=Aizc4etchUc>

Solveig Fernagu-Oudet: « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi*, 119 | 2012, 7-27.

>> ENVIRONNEMENT NUMÉRIQUE

Définition longue

L'environnement numérique est un espace structuré par des instruments technologiques divers, permettant aux usagers d'accéder à des ressources et à des services numériques présents sur les machines ou en ligne.

Le premier élément d'un environnement numérique est très souvent l'ordinateur auquel on associe différents périphériques plus ou moins spécialisés (imprimante, scanner, disques de stockage, appareil photo numérique, web cam, robots, lunettes 3D...). L'environnement numérique est aussi étroitement lié à une multitude d'expressions telles que l'espace numérique de travail, le bureau virtuel ou encore la plate-forme d'apprentissage en ligne. Au sens institutionnel du terme, les environnements numériques désignent les espaces en ligne qui permettent aux personnes (élèves, enseignants, étudiants, personnel, parents) d'accéder aux ressources et aux outils mis à disposition par une institution ou un établissement. Ces contenus peuvent être déposés sous forme de texte, d'images, de sons ou de vidéos qui permettent, par exemple, à un enseignant, de compléter les cours effectués en présentiel.

Certains environnements regroupent différents outils qui permettent de diversifier les usages comme la messagerie électronique, l'agenda en ligne, la visioconférence, l'outil de gestion d'emploi du temps ou le stockage de données. Certains intègrent aussi des fonctionnalités cherchant à diffuser des informations (actualités, calendriers, petites annonces) à destination de publics ciblés.

L'accès à ces environnements numériques s'effectue généralement grâce à un ordinateur, une tablette tactile ou un Smartphone relié à l'internet, par un identifiant et un mot de passe. L'objectif de ces espaces est pour les utilisateurs de s'informer, de consulter des ressources, de communiquer ou encore de développer le travail collaboratif.

>> ESPACE/LIEU/TERRITOIRE

Définition longue

Selon G. Di Méo et P. Buléon (2005), on peut aborder l'espace de trois manières :

- L'espace Cartésien :

Il est la représentation qui se veut la plus objective et la plus rationnelle de la réalité terrestre. C'est l'espace sur

lequel toutes les répartitions s'impriment et dans lequel tous les objets trouvent place. Cette approche met en évidence l'importance de la dimension naturelle.

- L'espace Durkheimien :

L'espace est ici envisagé en tant que production sociale, tant matérielle que symbolique, idéologique ou idéale des sociétés. Cette approche permet une lecture de l'espace géographique selon les représentations et les enjeux sociaux.

- L'espace Kantien :

L'espace est ici subjectif, ne pouvant être perçu et représenté qu'en fonction de l'expérience individuelle et sociale que nous en acquérons. Cette conception recentre l'espace sur l'individu. Cette approche réaffirme le rôle central du sujet.

Ces trois approches permettent d'articuler le concept autour de 3 axes : Sujet, Espace, Société.

L'espace est donc un construit à la fois matériel et idéal. Comprendre cette articulation nous permet d'appréhender les stratégies, au sens Certalien du terme, en oeuvre sur chaque territoire précis mais aussi quelles sont les influences de l'espace sur les adolescents et quelles tactiques ils mettent en place pour se construire identitairement.

Références

Di Méo G., Buléon P., (2005), *L'espace social*, Paris, Armand Colin.

Ripoll F., et Veschambre V., (2005), Introduction, *Noroi* [En ligne], 195 | 2005/2, mis en ligne le 05 août 2008, consulté le 12 février 2014. URL : <http://noroi.revues.org/477>.

>> ESTIME DE SOI

Définition courte

Selon Johnson (1997) l'estime de soi représente : « le degré de mérite, de valeur, de respect et d'amour que l'individu peut adopter vis-à-vis de lui-même ». d'une manière générale, l'estime de soi signifie donc avoir une opinion favorable de soi-même »

Définition longue

L'estime de soi est une dimension fondamentale de notre personnalité. Mais elle est complexe car pas toujours consciente.

En France on a longtemps préféré parler d'amour propre. Cette expression mobilise une vision affective du rapport à soi alors que l'estime de soi se veut plus objective. Le verbe "estimer" venant du latin oestimare, "évaluer", signifie à la fois "déterminer la valeur de" et "avoir une opinion sur" (André & Lelord, 1999)

Selon Serge Tisseron, les fondations de l'estime de soi sont construites sur le besoin d'intimité et le désir d'extimité (« un processus par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés ») (Tisseron, 2011). L'articulation entre le désir d'intimité et de présentation de soi est au coeur du lien social. Selon Jean-Pierre Famose (2009), il existe deux marqueurs de l'estime de soi :

- La représentation de soi : "Qui je suis".
- L'évaluation de soi : "Ce que je vaudrais".

André & Lelord (1999), quant à eux, proposent trois piliers de l'estime de soi : l'amour de soi qui est inconditionnel, la vision de soi qui est une évaluation subjective et la confiance en soi qui s'applique à nos actes. " Ces trois composantes de l'estime de soi entretiennent généralement des liens d'interdépendance : l'amour de soi (se respecter quoiqu'il advienne, écouter ses besoins et ses aspirations) facilite incontestablement une vision positive de soi (croire en ses capacités, se projeter dans l'avenir) qui, à son tour, influence favorablement la confiance en soi (agir sans crainte excessive de l'échec et du jugement d'autrui)" (André & Lelord, 1999, 20)

Pour favoriser l'estime de soi, deux théories s'opposent (Famose, 2009) :

- « Les théoriciens de la valorisation de soi » : agir directement sur l'estime de soi. Élever l'estime de soi par des retours positifs sur la personne, par exemple. Mobilisation affective.
- « Les théoriciens des habiletés » : développer les habiletés actuelles du sujet pour favoriser sa perception de réussite et ainsi son estime de soi. Mobilisation cognitive.

Références

ANDRE C., LELORD F., (1999). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris : Odile Jacob.

Famose, J-P., Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.

Johnson, M. (1997). *On the Dynamics of Self-Esteem : Empirical Validation of Basic Self-Esteem and Earning Self-Esteem*, Department of Psychology, Stockholm University.

>> INÉGALITÉ

Définition longue

La définition du mot inégalité impose deux remarques liminaires. La première concerne l'usage du terme inégalité plutôt que celui de différence. Toutes les différences ne sont pas des inégalités. La diversité des situations individuelles en termes de diplômes, revenus, patrimoine, espace de vie, prestige, constitue une inégalité lorsque cette diversité est structurée selon des variables socio-spatiales telles que l'origine ethnique, le genre, l'origine sociale, le territoire. Dans ces situations, ce ne sont pas les individus qui sont différents mais leur position sociale (être un enfant de cadres ou d'ouvriers, être un homme ou une femme...) et spatiale qui déterminent un accès inégal à des ressources telles que les établissements scolaires à forte valeur ajoutée, les lieux de culture légitime, la réussite scolaire.

La substitution de la notion d'inégalité à celle de différence s'inscrit dans un processus historique de dénaturalisation de la diversité des situations individuelles et collectives. Par exemple, au XIXe siècle, les différences de cursus scolaires selon le genre étaient expliquées par la « nature féminine » qui rendait celles-ci inaptes à l'apprentissage du latin indispensable à l'obtention du bac...

La seconde remarque concerne la déclinaison plurielle du mot inégalité. La vie sociale se caractérise par une forte diversité de situations personnelles qui définissent des dimensions des inégalités : salariales, patrimoniales, scolaires, éducatives, territoriales. Ces inégalités peuvent être étudiées selon des variables explicatives classiques telles que le genre, les origines ethnique ou sociale, la génération, le territoire. Concernant la variable territoire, on considèrera que « *comme tout phénomène social, les inégalités ne sont pas abstraites, éthérées, mais revêtent nécessairement une dimension spatiale, s'incarnent dans des corps, s'inscrivent dans des lieux (localisation résidentielle, rapport à la mobilité...), renvoient à des échelles (maîtrisées, pratiquées)* » (Veschambre, 2010). A ce titre, l'espace doit être appréhendé comme une ressource constitutive des inégalités éducatives.

Les analyses des inégalités portent sur trois questions principales : comment se construisent-elles ? Comment les mesurer ? Comment les analyser ? Ces trois questions ont fait l'objet de nombreuses recherches, la plupart convergentes. L'étude de la construction des inégalités se réalise nécessairement par l'analyse des pratiques éducatives, des formes de socialisation et des contextes associés (voir fiches sur ces termes). A titre d'exemple, les différences de pratiques langagières s'enracinent dès la prime enfance et sont le produit de l'éducation formelle et d'une socialisation diffuse propre à chaque milieu. Ces différences, compte tenu des pratiques de sélection scolaire, deviennent des inégalités, i.e. des ressources pour les uns et des handicaps pour les autres et, à ce titre, participent à la construction des inégalités d'accès à la culture scolaire et contribuent aux inégalités sociales des parcours scolaires.

La question de la mesure des inégalités est centrale pour mener l'analyse de la genèse des inégalités. Ces inégalités doivent être saisies lors de leur construction, au cours de l'enfance et de l'adolescence, à la fois dans la famille, creuset originel de l'éducation et de la socialisation primaire, et dans l'école, lieu de socialisation secondaire où il est possible de connaître les réseaux d'amis, les modalités et intensités des communications, la diversité des pratiques de loisirs, les stratégies scolaires. L'étude de la construction des inégalités s'attache aussi aux contextes de ces socialisations, lesquelles renvoient à des inégalités de composition sociale des lieux de vie et de scolarisation, de densité des offres de formation et d'activités, de densité de réseaux de transport, de politiques locales dans le domaine scolaire et éducatif. Parallèlement à des approches de type quantitatif qui apportent des photographies des pratiques d'éducation et des formes de socialisation, les approches qualitatives permettent davantage de saisir des processus - ce que Becker désigne par le terme de

« carrière » -, et de restituer les étapes socio-spatiales qui définissent des trajectoires progressivement différenciées. L'étude de ces processus englobe la perception et la représentation que les acteurs concernés ont de contextes différenciés par leurs ressources éducatives.

Les analyses des inégalités sont le plus souvent de type systémique. La connaissance d'une forme d'inégalité prend pleinement sa signification sociale lorsqu'elle est rapportée aux autres formes d'inégalités. Il faut reconstituer le « système des inégalités » (Bihr A., Pfefferkorn R., 2008) qui permet de comprendre l'effet du cumul des avantages et désavantages. Dans les approches quantitatives, le recours à des analyses multivariées permet de connaître la contribution de chacune des variables, leur effet net, de saisir les effets du milieu social et celui du contexte, entendu comme le système des lieux de vie, de scolarisation et de formation, d'activités culturelles et sportives ainsi que d'usages d'objets et de dispositifs numériques. Ainsi, une littérature substantielle montre l'effet central, à statut social donné, du type d'établissement scolaire fréquenté. Les approches qualitatives permettent davantage de saisir le système des inégalités à partir des expériences subjectives des individus qui façonnent des probabilités subjectives du possible et de l'inaccessible. Les expériences subjectives - rapport à l'espace, mobilités socio-spatiales, espérances résidentielles, scolaires et professionnelles...-, forment également un système dont l'analyse reste pour une

grande part à mener.

Références

Bihr A., Pfefferkorn R., 2008, *Le système des inégalités*, Repères, La Découverte.

Veschambre, V., 2010, Appréhender la dimension spatiale des inégalités : l'accès au « conservatoire de l'espace », in : Bernard Bret, Philippe Gervais-Lambony, *Justice et injustices spatiales*, Presses Universitaires de Paris Ouest, p. 263-279.

>> INNOVATION ASCENDANTE

Définition longue

Synonymes : innovation « par l'usage » ou « horizontale »

Les processus d'innovation ascendante relèvent d'une forme de participation quasi-spontanée d'utilisateurs dans un processus d'innovation, généralement à la suite d'une difficulté rencontrée ou d'un problème identifié au cours de l'usage d'un produit ou d'un service déjà commercialisé et qui ne trouve aucune solution mise à disposition sur le marché.

Comme le précise Dominique Cardon, les innovations par l'usage sont « des innovations technologiques ou de services qui naissent des pratiques des utilisateurs et se diffusent à travers des réseaux d'échanges entre utilisateurs (...) Ce qui constitue un groupe d'utilisateurs en avant-garde d'une innovation horizontale, c'est avant tout le souci pratique et concret de trouver par soi-même et avec ses propres moyens des solutions adaptées à ses besoins - stratégie que les acteurs économiquement favorisés n'engagent que rarement, souvent parce que le temps, à la différence de l'argent, leur manque »

Références

Von Hippel, « Democratizing innovation », 2005 :
<http://web.mit.edu/evhippel/www/books/DI/DemocrInn.pdf>

Dominique Cardon, La trajectoire des innovations ascendantes : inventivité, coproduction et collectifs sur Internet, 2005 : https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/134904/filename/Cardon_IUR2006.pdf

>> INNOVATION OUVERTE

Définition longue

L'idée centrale de l'innovation ouverte est que les organisations "peuvent et doivent utiliser des idées externes autant qu'internes, et des chemins internes et externes vers le marché" (Chesbrough, 2003).

L'innovation ouverte trouve aujourd'hui des applications de toutes sortes, et n'est pas l'apanage des services numériques : l'ouverture des "API" (interfaces de programmation) d'Amazon, de Blablacar ou du Crédit Agricole (CAStore), les plateformes de "crowdsourcing" (Eyeka, ideXlab, Innocentive...), ou encore l'open source et le "libre", qui sont loin de ne concerner que le logiciel (de la carte microcontrôleur Arduino à l'automobile "open hardware" Tabby)...

Dans cette approche, l'avantage concurrentiel provient moins de la propriété intellectuelle que de l'emprise sur le marché.

Références

Henry Chesbrough, *Open Innovation*, Harvard Business School Press, 2003, www.openinnovation.net
Chesbrough, Henry, Wim Vanhaverbeke and Joel West, eds. (2006) Open Innovation: Researching a New Paradigm. Oxford: Oxford University Press, 2006
Référentiel « Innovation réelle » Bpifrance / Fing, 2014

>> INSTITUTIONS SCOLAIRES

- Institution scolaire (*sens sociologique*) : L'école est une instance caractérisée par des formes et des règles de socialisation, par la transmission des savoirs, des valeurs et des *habitus*, ainsi que par la délivrance des diplômes.

- Institution scolaire (*sens administratif*) : Ensemble des textes réglementaires définissant l'organisation et le fonctionnement du système éducatif et, en conséquence, ensemble des dispositifs découlant de l'application de ces textes.

- Institutions scolaires : L'institution scolaire peut se décliner en une multiplicité d'institutions, telles le système public d'éducation, le corps enseignant, les établissements scolaires, les examens nationaux, etc., autant d'organisations stables et légitimes œuvrant à la transmission d'une culture auprès d'enfants et d'adolescents, dans le cadre d'un curriculum juridiquement défini.

À la création de l'Instruction publique en 1793, l'école est pensée comme vouée à instituer la République, en transmettant à tous les citoyens une culture commune et une capacité critique. Depuis les années 70, le modèle institutionnel scolaire s'est affaibli pour différentes raisons : la difficulté croissante des diplômés à s'insérer professionnellement, la mise en cause de l'égalité méritocratique des chances par les familles, l'affirmation, par le biais des médias notamment, de normes, de valeurs et de références concurrentes à celles de l'école, ainsi que la revendication d'une prise en compte à l'école de la diversité culturelle de la société.

Toutefois, l'école n'a pas pour autant perdu son emprise sur la société. Le rôle du diplôme dans l'insertion professionnelle reste majeur, malgré une relative dévalorisation des titres scolaires sur le marché du travail. Ceci favorise une « inflation scolaire », notamment dans un contexte de fort chômage (Duru-Bellat, 2006). La tendance des parents des classes moyennes et favorisées à pédagogiser les loisirs de leurs enfants (Zaffran, 2000) montre aussi la prégnance du modèle scolaire dans les modèles éducatifs à l'œuvre. Enfin, l'expérience scolaire reste une expérience centrale de la vie infantine et adolescente.

Pour cette recherche, la notion d'institution scolaire est comprise comme le service public d'éducation et l'ensemble des organisations dont la contribution à ce service est contractuellement définie (primaire et secondaire privés sous contrat notamment).

Bibliographie

Dubet François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.

Duru-Bellat Marie (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Éditions du Seuil, coll. La République des idées.

Zaffran Joël. (2000), *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Éditions Syros/La Découverte.

>> JUSTICE SPATIALE

Définition longue

La notion de justice spatiale est associée à l'objectif de réduction des inégalités et de toutes les formes de discrimination, notamment par la promotion de politiques d'équilibre territorial. Pour autant, l'égalisation des conditions d'existence des individus et des groupes sociaux renvoie à la tension permanente qui traverse les sociétés démocratiques contemporaines, liée à la difficulté de prendre en compte dans sa globalité la diversité au sein des sociétés et des espaces.

Pour prétendre réduire les inégalités spatiales, il faut donc agir sur l'ensemble des distances qui séparent les individus entre eux. Le poids des déterminants sociaux et des contraintes structurelles dans la production des inégalités sociales implique une action politique sur l'origine même des injustices, et non pas uniquement sur la distribution des ressources, des services et des équipements. Ce n'est pas l'espace ou le territoire qui produit des inégalités mais bien les acteurs sociaux et la nature des rapports qu'ils entretiennent.

En effet, les modalités d'accessibilité d'un service ou d'une activité relèvent de configurations sociales et spatiales différentes, concrètes ou subjectives, d'adaptation à des contextes. Ces différentes dimensions constituent les fondements inséparables de toute politique visant à réduire les inégalités sociales. « Les différences dans la capacité à se saisir d'une offre ou à surmonter une absence d'offre de service, ou encore à imaginer de nouvelles formes de pratiques sont une réalité dont il faut tenir compte dans la définition de politiques justes »². Pour garantir une plus grande justice spatiale, la construction des politiques de régulation doit obligatoirement articuler la résorption des inégalités spatiales et la réduction des inégalités sociales.

Cette notion de justice spatiale trouve notamment ses origines parmi les préoccupations environnementalistes et de « *spatial equity* », mais aussi dans les travaux sur la criminalité dans les quartiers défavorisés, développée dans la littérature anglo-saxonne, mais aussi dans certains travaux plus anciens sur la ville (Harvey, 1973).

Bibliographie

- Reynaud A., 1981, *Société, espace et justice*, Paris, PUF.
- Bret B., Gervais-Lambony P., Hancock C., Landy F. (Dir.), 2010, *Justice et injustice spatiales*, Presses Universitaires de Paris Ouest, 315 p.
- Dubet F., 2010, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Coll. La république des idées, Le Seuil, 120 p.
- Edward W. Soja, 2008 : http://www.jssi.org/archives/01/media/dossier_focus_vt2.pdf
- Edward W. Soja, 2010, *Seeking Spatial Justice*, Globalization and community series. University of Minnesota Press.
- Harvey D., 1973, *Social justice and the city*. Baltimore, The Johns Hopkins Press, 336 p.
- Policar A., 2006, *La justice sociale*, Coll. Cursus, Colin, 205 p.
- Séchet R., David O., Keerle R., 2008, « Penser la justice pour penser les politiques territorialisées. Une application à partir des cas du sport et de la petite enfance », Colloque « Justice et injustice spatiales », 12 -14 mars 2008, Université Paris X Nanterre, 12 p.

>> LOISIRS

Définition longue

L'importance croissante du temps libre dans l'organisation temporelle de la vie quotidienne ne peut se comprendre sans la prise en compte du renversement des valeurs entre le travail et les loisirs. Si le temps libre s'affirme comme celui du libre-choix déclaré, sa proximité avec la notion de loisirs apparaît donc tout à fait logique.

Joffre Dumazedier propose d'affecter le mot loisirs « au seul contenu du temps orienté vers la réalisation de la personne comme fin dernière » (Dumazedier, 1974). Cette définition est ouverte et regroupe ainsi un ensemble d'activités et d'occupations très diverses, pratiquées par les individus pour de multiples raisons : se divertir, se détendre, se reposer, se former, s'engager, participer à la vie sociale... Ces activités, au-delà de leur intérêt intrinsèque (le plaisir de jouer d'un instrument de musique par exemple), permettent en outre de faciliter les profits sociaux (faire des rencontres, élargir les connaissances) et symboliques étant donné que chaque loisir, allant du socialement légitime au socialement illégitime, est classé et classant. Il s'agit dans tous les cas d'une démarche volontaire, investissant un espace -temps dégagé de toute contrainte professionnelle, familiale ou domestique. Ce n'est donc pas tant la nature des activités qui préside à la définition des loisirs que l'exercice d'un apparent libre-choix de la part des individus.

On ne peut toutefois faire l'économie d'une prise en compte des positions sociales des individus dans l'espace social pour saisir les modalités d'investissement dans les temps libres et les loisirs (qu'ils soient culturels, sportifs, artistiques, touristiques, etc.). Si le choix du type de loisir est concomitant aux goûts (Bourdieu, 1984), ces derniers sont étroitement liés aux univers sociaux (origine sociale de la famille, fréquentations amicales, offre localisée de loisirs, etc.) au sein desquels évolue l'individu. Aussi, les pratiques et les modalités de pratique privilégiées lors du temps libre renvoient à des processus sociaux où chaque individu est le produit d'une histoire sociale singulière constitutive de ses propres affinités.

Le « système » des loisirs dans le cadre du temps libre correspond ainsi à un jeu de relations (Suaud, 1989) entre une offre de différentes pratiques agencées les unes par rapport aux autres – culturelles (lecture, cinéma, musique, art, etc.), sportives (individuelles, collectives, de compétition ou non, etc.), affinitaires, associatives, etc., – et des individus, objectivement positionnés dans l'espace social, dotés de dispositions structurantes et à partir desquelles s'effectuent leurs choix. Peterson montre ainsi que les classes supérieures n'hésitent pas à transgresser les frontières sociales de l'ensemble des pratiques culturelles, alors que les classes populaires inscrivent leur action dans un répertoire plus limité, qui puise son inspiration essentiellement dans la culture de masse (Peterson, 1992).

Bibliographie

- Bourdieu P., 1984, « La métamorphose des goûts », Questions de sociologie, Paris, Le Seuil.
- Dumazedier J., 1974, Sociologie empirique du loisir, Coll. Sociologie, Le Seuil, p. 93.
- Peterson R., 1992, « Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives », Sociologie et Sociétés, vol. XXXVI, n° 1.
- Sue R., 1994, Temps et ordre social.

>> MOBILITÉ / DÉPLACEMENT

Définition longue

Le terme « mobilité » vient du latin *mobilitas* qui signifie « mouvoir ». Dans le dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés de Lévy et Lussault, la mobilité est définie comme l'« ensemble des manifestations liées au mouvement des réalités sociales (hommes, objets matériels et immatériels) dans l'espace » (Lévy et al, 2003, p.622). La mobilité, dans une de ses acceptations, se caractérise par un déplacement dans l'espace physique.

Cette notion de mobilité peut s'entendre comme le déplacement entre deux points A et B (lieu de résidence et lieu de scolarité dans le cas de notre étude), qui peut se faire directement, mais souvent aussi de façon plus sinueuse, associée à d'autres déplacements (liés aux loisirs, aux autres impératifs familiaux, voire au parcours emprunté par le mode de transport utilisé).

Les mobilités spatiales des individus sont plurielles et font l'objet de différentes typologies en sciences sociales. Certains déplacements sont caractérisés à partir du motif de la mobilité, d'autres à partir de la dimension spatiale (mobilité internationale, etc.), et d'autres encore à partir de la temporalité de la mobilité, de la fréquence du déplacement (mobilités quotidiennes) ou de la durée du séjour sur le lieu de destination (migrations temporaires, définitives).

Depuis quelques années, nous assistons à un profond renouvellement de l'approche de la mobilité spatiale par les chercheurs qui la considèrent de plus en plus comme une dimension transversale de la société. La différenciation des espaces et la variété des qualités des lieux obligent les individus à se déplacer. L'éloignement des autres, de l'habitat, de l'emploi, des écoles et des loisirs implique d'être mobile. « Les modes de vie occidentaux se caractérisent par la nécessité de jongler avec le temps et l'espace pour réaliser des activités de plus en plus éloignées spatialement les unes des autres. » (Kaufmann et al, 2007). Par ailleurs, se déplacer dans l'espace permet d'accumuler un certain nombre de ressources, constituées à la fois de connaissances et de compétences. La ressource la plus citée par les chercheurs renvoie à un effet évident de la mobilité : bouger dans l'espace signifie découvrir de nouveaux lieux. Quand elle est internationale, la mobilité peut aussi permettre d'acquérir de nouveaux savoirs comme la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères ou la connaissance de plusieurs cultures. Se déplacer permet donc d'accéder à des ressources mais nécessite également de mobiliser des ressources. Ceci amène les scientifiques à s'intéresser au lien entre mobilité spatiale et inégalités sociales dans le sens où les classes les plus favorisées seraient celles qui contrôlent le mieux la gestion de la mobilité spatiale (Bonnet et al, 2000).

Appliqué à notre recherche, le déplacement peut se définir comme un trajet induit par la dissociation du lieu de scolarisation ou de formation et du lieu de résidence (le domicile) restant dans le cadre de la proximité et ne nécessitant pas un arrangement de l'organisation de la vie quotidienne. Quant à la mobilité spatiale scolaire, c'est un trajet découlant de la fréquentation d'une école ou d'un établissement secondaire qui dans sa catégorie n'est pas le plus proche du domicile ou qui n'est pas celui du secteur de rattachement administratif. Se pose la question de savoir si le choix d'une filière ou d'une option non assurée dans les établissements de proximité constitue une mobilité ou non dans la mesure où cela ne nécessite pas de dérogation. De même la fréquentation des écoles et établissements privés est-elle une mobilité ou non ? Autrement dit considère-t-on que le choix d'un établissement proposant une option, une série, absente des écoles et établissements de l'espace de vie et imposant un allongement des distances ou des temps de transports entre le domicile et l'établissement d'inscription est une mobilité. On aura également à trancher le cas des élèves dont les parents résident à distance du lieu de travail et qui choisissent des écoles et établissements à proximité de ce lieu de travail.

Dans certains cas, la faible mobilité s'explique par ancrage / attachement à un espace (Hirschhorn, 1996), voire par un manque de ressources mobilisables (capital financier et capital social notamment).

Le terme de mobilité peut également s'entendre dans d'autres acceptations :

- **Mobilité sociale** : Changement de position sociale ascendant ou descendant d'un individu à l'intérieur d'une hiérarchie établie. La mobilité sociale descendante est à distinguer du déclassement qui correspond à une détérioration collective du statut d'un groupe.
- **Mobilité sociale intra-générationnelle** : Mobilité sociale d'un individu au cours de son existence, passage du statut d'ouvrier ou d'employé à celui de profession intermédiaire, passage de profession intermédiaire à cadre supérieur...
- **Mobilité sociale inter-générationnelle** : changement de statut de l'individu par rapport à celui de ses parents (dans les faits le statut professionnel des parents est déterminé par la position sociale du père. La mesure de la mobilité intergénérationnelle par l'Education nationale ne prend le plus souvent en compte que

le statut du père considéré jusqu'il y a peu comme chef de famille et devenu « personne de référence ».

Pour certaines professions et catégories socioprofessionnelles le constat de la mobilité sociale et sa caractérisation restent difficile, passage du statut d'ouvrier à auto-entrepreneur par exemple.

Références

Bacqué M-H., Fol S., 2007, L'inégalité face à la mobilité : du constat à l'injonction, *Revue suisse de sociologie*, Vol. 33 (1), 89-104

Bonerandi E., 2004, De la mobilité en Géographie, *Géoconfluences*, <http://geoconfluences.ens-lsh.fr/doc/transv/Mobil/MobilScient.htm#1>

Bonnet M., Desjeux D. (dir.), 2000, *Les territoires de la mobilité*, Paris, PUF, collection sciences sociales et sociétés, 228 p.

Hirschhorn M. et J.-M. Berthelot, 1996, *Mobilités et ancrages: vers un nouveau mode de spatialisation?* Paris, L'Harmattan.

Kaufmann V., 2004, « La mobilité comme capital » in Montulet B., Kaufmann V., 2004, *Mobilités, fluidités ... libertés ?*, Bruxelles, Publications des facultés universitaires Saint-Louis, Travaux et Recherches, p.25-41

Knafou R., 2000, Les mobilités touristiques et de loisirs et le système global des mobilités, in Bonnet M., Desjeux D. (dir.), *Les territoires de la mobilité*, Paris, PUF, Sciences sociales et sociétés, 85-94

Lebreton E., 2005, *Bouger pour sans sortir, mobilité quotidienne et intégration sociale*, Paris, Armand Colin, 245 p.

Lévy J., Lussault M., 2003, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, 1033 p.

Lévy J., 2002, *L'accès à la ville : Les mobilités spatiales en questions*. Coll. Habitat et Sociétés, L'Harmattan.

Montulet B., Kaufmann V., 2004, *Mobilités, fluidités ... libertés ?*, Bruxelles, Publications des facultés universitaires Saint-Louis, Travaux et Recherches, 310 p.

Montulet B., 1998, *Les enjeux spatio-temporels du social, mobilités*, Paris, L'Harmattan, 220 p.

Murphy-Lejeune E., 2000, Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur, *Mélanges*, Vol. 26, 137-165.

Ripoll F., Veschambre V., 2005, « Sur la dimension spatiale des inégalités : contribution aux débats sur la « mobilité » et le « capital spatial » », in Jean Y., Arlaud S., Royoux D. (dir.), *Rural-urbain : nouveaux liens, nouvelles frontières*, Rennes, PUR, 467-483

Rouquette C., 2001, Départs en vacances : la persistance des inégalités, *Economie et statistique*, Vol. 345, 33-53

Urry J., 2005, *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie ?*, Paris, Armand Colin, 254 p.

>> ORIENTATION

Définition longue

« Le terme "orientation" recouvre deux activités que la langue anglaise distingue : le processus qui répartit les élèves dans différentes voies de formation, filières et options ("students distribution") ; l'aide aux individus dans le choix de leur avenir scolaire et professionnel ("vocational guidance", "school and career counseling") » (Haut Conseil à l'Education, 2008)

Au sens littéral, l'orientation désigne la direction de l'orient et de points cardinaux, et par extension la capacité d'un individu à se situer dans l'espace et dans le temps. La ténacité des approches adéquationnistes de l'orientation scolaire aux besoins de l'économie s'enracine vraisemblablement dans cette origine.

Une tension régit tout processus d'orientation. Pour Duru -Bellat (1989), tout choix d'orientation et de formation peut être analysé à des niveaux différents : « au niveau microsociologique celui des projets individuels et au niveau macrosociologique ou économique qui s'impose aux administrateurs de l'éducation qui gèrent des flux résultant des choix individuels ou encore aux économistes que l'on enjoint de prévoir les emplois disponibles. Une question intéressante au niveau théorique et pour l'action concerne la manière dont s'articulent ces divers niveaux de réalité pour produire les choix d'orientation des jeunes ». Comme le note Naville dès 1972, les deux niveaux doivent être considérés simultanément « l'orientation ne peut avoir comme seule source et fin l'individu. [...] la ventilation professionnelle des jeunes dépend d'un régime social donné [...] le cadre prédominant étant la structure du marché du travail ». Si l'analyse de Naville vaut encore par sa pertinence, elle nous invite à nous situer dans le double cadre du système éducatif et du marché du travail actuels. Le premier décret datant de 1922 porte en effet sur l'orientation professionnelle, il concerne les enfants terminant leur scolarité primaire et se destinant à l'apprentissage. C'est la réforme de 1959, instituant un cycle d'observation et d'orientation après le CM2 qui fait entrer l'orientation dans le champ scolaire (Hénoque, Legrand, 2004). L'allongement de la scolarité a fait le reste : l'orientation est devenue scolaire avant de se poser en termes professionnels.

Trois périodes sont identifiables selon le degré d'imposition ou de « liberté » laissé aux élèves. Jusqu'en 1975 et à la suite de la réforme du collège, « orienter » se conjugue en premier lieu sur le mode transitif par lequel le conseiller oriente et l'élève est orienté (Boutinet, 2001, p.72). De 1975 à 1985-1989, la montée en puissance de l'individu sujet et son extension à l'enfant contribuent à la diffusion de modèles de développement « personnel et vocationnel », réticents à l'instrumentalisation et à la directivité pédagogique. Le vocabulaire utilisé raisonne l'orientation en termes d'aides et de projets, situés dans une triple temporalité, du projet d'études à court terme, du projet d'insertion dans un métier à moyen terme, et d'un projet de vie référé à des valeurs à long terme (Dubet, 1973, pp. 221-241). Le pôle des contraintes administratives est alors vivement dénoncé : « L'Etat, développeur de la forme scolaire de l'orientation met en œuvre une planification volontariste qui encadre les choix professionnels des individus » (Danvers, 1998 cité par Hénoque, Legrand 2008).

A partir de 1990 (1996 selon Hénoque-Legrand), l'aide à l'orientation et au projet aurait laissé la place à « l'éducation à l'orientation » : celle-ci entre de plain pied dans une relation pédagogique. Ses finalités ne diffèrent guère de celle de l'enseignant vu comme éducateur : « favoriser le développement personnel de l'individu, amener les élèves à se répartir dans les filières de formation existantes, favoriser l'intégration sociale », mais aussi « développer la flexibilité des travailleurs » (Guichard, 2001, p. 59), que d'autres auteurs formulent de manière plus elliptique en termes d'adaptabilité.

Toutefois, une inflexion récente daterait de 1990-2000 et se traduit par la diffusion de modèles décisionnels mettant l'accent sur les conditions de la prise de décision et sur les choix. Un numéro spécial de la revue l'Orientation Scolaire et Professionnelle est consacré à cette thématique (1996, n°1). Dans un contexte sociétal plus que jamais favorable aux logiques d'arbitrages et à de mise en concurrence, la notion de projet demeure valorisée, mais au prix d'un glissement de sens : celui d'un projet plus situé dans le court terme que dans le long terme et moins tourné vers le développement de la personne que vers les contingences. Ce tournant « stratégique » peut être jugé dommageable pour le développement de la personne, mais il trouve un écho dans une présentation fonctionnelle des choix (Wach, Gosling, Blanchard, 1996). L'anxiété des jeunes face à l'incertitude et la crainte du chômage accentuent encore cette inflexion.

Bibliographie

Boudesseul G., Grelet Y. (2008), « Des processus d'orientation aux parcours scolaires et professionnels », in Berthet T., Borrás I., Boudesseul G., Coinaud C., Grelet Y., Legay A., Romani C., Vivent., C., Les choix d'orientation à l'épreuve du temps, CPC Documents, DGESCO-MEN, 2, pp. 13-44.

Boutinet, J.-P. (1996). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.

Duru-Bellat, M. (1989). Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école.

Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 69-86.

Guichard J., Huteau M. (2001), *Psychologie de l'orientation*, Dunod.

Hénoque, M., & Legrand, A. (2004) . *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation*. In C. Forestier (Ed.) . Paris: Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.

Haut Conseil de l'éducation, 2008, *L'orientation scolaire. Bilan des résultats de l'École*, Naville P. 1972 (1e éd. 1945), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard.

Wach, M. (1992). Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminales en 1992. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 297 -339.

>> PARCOURS

Définition courte

Suite de positions occupées par un individu, plus ou moins formelles, plus ou moins reconnues, et qui ont en commun d'être en partie imprévisibles et réversibles.

Définition longue

Suite de positions occupées par un individu, plus ou moins formelles, plus ou moins reconnues, et qui ont en commun d'être en partie imprévisibles et réversibles.

Une des définitions que certains auteurs interactionnistes donnent des carrières, est en fait celle qui convient le mieux aux parcours : « progression d'une personne au cours de la vie, ou d'une partie donnée de celle-ci » (Hughes, 1996).

Elle incite donc à distinguer les notions de carrières et de parcours : aux premières les suites de statuts professionnels et des positions administrativement enregistrés (carrière salariale, carrière scolaire...), aux seconds des positions plus informelles. Les deux notions en en commun de rendre compte de la dynamique par laquelle un individu ou un groupe d'individus traversent certaines périodes, certaines épreuves.

Hughes parle aussi de points de bifurcation ou turning points pour désigner le moment au cours duquel un individu passe d'une phase à l'autre de son existence, soit en franchissant une étape d'un cycle de vie, soit en s'affranchissant d'un événement imprévu. Un ouvrage collectif a ajouté la notion de perspective, déployée par les individus, comme un « ensemble coordonné d'idées et d'actions qu'une personne utilise pour faire face à une situation problématique

» (Becker, Hughes, Geer, Strauss 1992, pp. 34-35). Ces précisions sont très favorables à la prise en considération des aléas de l'existence et des redéploiements qu'ils impliquent pour les acteurs sociaux du point de vue de leurs choix et de leurs engagements.

La notion de parcours porte la marque de la psychologie du développement en même temps qu'elle incite à s'en détacher. Elle s'oppose aux déterminismes biologiques d'un côté et l'empire d'une vocation individuelle de l'autre, aux fins de réhabiliter l'expérience, la mémoire collective, et les effets de contexte.

Références

Becker H.S., Geer, B., Hughes E.C. and Strauss, A.L. (1992, [1961]). *Boys in Whyte. Student Culture in Medical School*. New Brunswick and London :Transaction Publishers.

Hughes E. C., (1996, [1950]), « Carrières, cycles et tournants de l'existence », in Everett C. Hughes, *Le regard sociologique, Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Paris, Editions de l'EHESS, pp. 165-173.

>> PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Définition courte

Introduit au Québec depuis le milieu des années 1950, le concept de persévérance scolaire (PS) renvoie à l'idée du "maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études" (Centre de documentation collégiale, 2007).

Définition longue

Introduit au Québec depuis le milieu des années 1950, le concept de persévérance scolaire (PS) renvoie à l'idée du "maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études" (Centre de documentation collégiale, 2007). La PS peut être entendue comme un processus plus ou moins continu ou linéaire dans le temps qui fait appel à la fois aux intentions et aux comportements des jeunes, processus correspondant à un cheminement marqué d'étapes de passage (par exemple, d'un ordre d'enseignement à l'autre), de bifurcations, de retours en arrière et, phénomènes de plus en plus préoccupants, d'interruptions temporaires ou d'abandons.

Il s'agit de favoriser la continuité dans le parcours éducatif. La persévérance scolaire est donc un processus qui s'inscrit dans le temps. Il convient de prendre en compte des facteurs personnels (genre, aspirations, comportements, habiletés, habitudes sociales, etc.); des facteurs familiaux (impact du niveau de scolarité de la mère); facteurs scolaires; facteurs sociaux. La persévérance scolaire passe par l'accompagnement des jeunes dans leur cheminement scolaire et leur développement personnel depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte (slogan : « accompagner chaque jeune chaque jour »), accompagnement qui passe par un accompagnateur significatif pour lui – autre élève, parent, éducateur ou enseignant – et par la concertation entre les intervenants scolaires et ceux de la communauté.

Persévérance et territoire

Selon une enquête de 2013, plus la communauté est tricotée serrée et implantée depuis longtemps sur un territoire donné, meilleure serait la performance des élèves à l'école, car dans les banlieues-dortoirs, le tissu social n'est pas encore solide et il ne peut pas être remplacé par les réseaux sociaux : « Dans ces milieux, de classe moyenne, plus récents et en croissance rapide, les gens se connaissent moins. La mobilisation n'est pas très grande. Les gens n'ont pas eu le temps de se serrer les coudes autour des questions de persévérance scolaire. » Michel Perron suggère également une autre explication : sur un territoire où il y a boom économique et création d'emplois, il y a peut-être aussi plus de jeunes qui travaillent et délaissent l'école.

Indice de persévérance et de réussite scolaire (IPRS)

Cet indice est composé de huit indicateurs, dont les taux de diplomation après 5 ans et après 7 ans pour garçons et filles séparément, leur taux de sortie sans diplôme et leur taux de réussite aux épreuves en langue d'enseignement. 11 variables permettent ainsi de prédire environ 80 % de l'indice. En tête de liste, la croissance de la population, la proportion de logements ayant besoin de réparations majeures et la proportion d'individus dont la langue parlée à la maison n'est ni l'anglais ni le français, tous des facteurs qui font varier à la baisse l'IPRS. On retrouve aussi la proportion de logements construits avant 1946 (plus il y en a, plus l'indice est élevé), la proportion de familles monoparentales et la proportion d'individus sans diplôme qui, eux, tirent cet indice vers le bas.

- Variables impactant à la baisse:

- le taux de variation de la population entre 1996 et 2006 (augmentation)
- % de logements ayant besoin de réparations majeures
- % de gens ne parlant pas une langue officielle à la maison
- % de familles monoparentales
- % d'individus sans diplôme (25-64 ans)
- % d'individus de plus de 15 ans sans revenu
- % de travailleurs des métiers transports, machineries

- Variables impactant à la hausse:
- poids démographique
- taux d'activité
- proportion de logements construits avant 1946
- éloignement de Montréal

Préconisations sur ce qu'il convient de faire :

- favoriser la prévention,
- voir l'abandon scolaire comme un problème social,
- susciter la mobilisation et l'engagement,
- tisser des liens entre recherche et terrain (pratiques efficaces),
- soutenir les acteurs, par le dialogue, les échanges, le transfert,
- ancrer les actions territorialement, par une mobilisation locale,
- adopter le mode de gouvernance aux acteurs.

Michel Perron, Michaël Gaudreault, Suzanne Veillette, Julie Auclair, Isabelle Morin et Marco Gaudreault² ont créé un outil pour caractériser les territoires en matière de persévérance et de réussite scolaire en 2011-2012 : le diagramme radar

Références

Michel Perron http://www.groupeactionperseverance.org/media/uploads/2_2E_MichelPerron.pdf

>> POLITIQUES SCOLAIRES / POLITIQUES ÉDUCATIVES

Définition longue

Les politiques scolaires peuvent être définies par l'ensemble des actions menées par des institutions publiques et leurs agents qui ont pour objet de modifier les conditions de scolarisation et d'éducation scolaire des élèves. Cette définition générique doit être complétée par des exemples de politiques scolaires. On peut en effet distinguer des politiques scolaires de type structurel, telles que l'obligation pour les départements de créer des écoles normales primaires en 1833 (loi Guizot), la scolarité obligatoire portée jusqu'à 16 ans (Berthoin, 1958) ; des politiques scolaires relatives au *curriculum* liées aux modifications des programmes scolaires ; des politiques liées au fonctionnement de l'organisation scolaire telles que les modalités d'affectation des élèves, par exemple les politiques d'assouplissement de la carte scolaire mises en œuvre depuis 1983.

L'exercice taxinomique a toutefois ses limites. Les politiques liées au fonctionnement de l'organisation des scolarités, par exemple la réforme du collège unique en 1975, relèvent aussi des politiques structurelles. Celles-ci sont susceptibles d'affecter aussi les *curriculums*. Certaines politiques relèvent ainsi de plusieurs registres, du structurel, du curriculum et du mode d'organisation. La politique d'éducation prioritaire relève formellement d'une politique d'égalité des chances à laquelle peut se rattacher aussi la scolarité obligatoire de Jules Ferry. Pour ces raisons, il n'existe pas d'intérêt à distinguer différents types de politiques scolaires d'autant que les objectifs affichés sont parfois très éloignés des objectifs atteints.

L'expression politique éducative est plus large que celle de politiques scolaires. Les politiques scolaires sont des politiques éducatives puisqu'elles visent à modifier le fonctionnement du système éducatif. Par contre, toutes les politiques éducatives ne sont pas des politiques scolaires. En ce sens, il faut considérer que les politiques scolaires sont un sous-ensemble des politiques éducatives. Il est pour cette raison possible d'employer l'expression politique éducative pour désigner des politiques scolaires - par exemple les politiques d'éducation prioritaire. Le domaine propre des politiques éducatives est difficile à cerner. La construction d'une médiathèque relève de la politique éducative des communes. L'accessibilité des ouvrages favorise la lecture et le nombre de livres lus est en rapport avec la réussite scolaire. Toutefois cette politique éducative est aussi une politique culturelle. Les politiques éducatives qui ne sont ni des politiques culturelles (la médiathèque), ni des politiques scolaires *stricto sensu*, renvoient aux actions entreprises par les collectivités locales dans le cadre de leur politique éducative : construction des bâtiments scolaires, politiques de transports scolaires, redéfinition de la carte scolaire des collèges...

Dans la recherche, on s'efforcera d'employer l'expression politique scolaire lorsque que les politiques considérées sont strictement scolaires. L'usage du terme politique éducative concernera les autres types de politiques de type mixte, à la fois scolaire mais aussi plus larges.

>> PRATIQUE

Définition courte

La pratique constitue l'activité concrète que réalise un individu pour atteindre un objectif. Dans le domaine scientifique, on ne définit pas la pratique de façon isolée mais en opposition à la théorie et à travers l'adjectif qui la qualifie (numérique, éducative, sociale, de loisirs...).

Définition longue

La pratique constitue un « impensé » dans le domaine scientifique. Opposée à la théorie abstraite, la pratique qualifie l'activité humaine concrète. Indissociable l'une de l'autre, la théorie et la pratique fonde l'une des dialectiques fondamentales des sciences modernes. La pratique ne peut se définir qu'à partir de l'adjectif qui la qualifie. Ainsi, certains chercheurs définissent les notions de pratiques socialisées (Plantard, 2011), de pratiques culturelles (Coulangeon, 2008 ; Donnat, 2009) en tant que couple, c'est-à-dire sans dissociation des deux termes.

La pratique témoigne de l'activité concrète de l'individu qui lui permet d'atteindre un objectif. Elle renvoie à la notion de praxis, d'origine grecque, qui qualifie une pratique humaine structurée par une idée et qui tend vers un résultat concret. La pratique n'est jamais neutre, elle révèle autant de soi que du monde c'est-à-dire que pour les observer, il est nécessaire de les resituer dans leur contexte géographique, social ou encore politique. Il est important de noter que les pratiques peuvent être, selon Bernard Lahire et Dominique Pasquier, d'ordres formelles ou informelles : les pratiques formelles renvoient à une prescription par l'école, alors que les pratiques informelles constituent les pratiques sociales ordinaires, qui ne sont pas nécessairement structurées de manière explicite mais qui témoignent d'une certaine efficacité dans le résultat qu'elles procurent.

Références

- Coulangeon P. (2005), *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris : La découverte, collection « Repères »
Donnat O. (2008), *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique*, Paris : La découverte
Lahire B. (2004), *La culture des individus*, Paris : La découverte

>> PROJET (D'ORIENTATION)

Définition longue

L'étymologie est utile : projectio signifie l'action de se jeter en avant. En matière d'orientation, avoir un projet suppose donc de se projeter l'année suivante ou à plus long terme.

Une difficulté vient du degré de rationalité ou « d'aliénation » que l'on reconnaît à un jeune qui exprime un projet, que ce soit dans le domaine de la scolarité, du métier envisagé ou de sa vie d'adulte ultérieure. En arrière plan se dresse l'opposition entre les tenants d'un capital humain et ceux d'une reproduction à l'identique des rapports sociaux.

Il paraît utile de graduer ces degrés de rationalité selon l'horizon temporel d'un individu, de sa capacité (ou disposition) à anticiper son avenir, ainsi que de la longueur temporelle de ces anticipations. Dès lors des déclinaisons de la notion de projet pourraient être distinguées, les aspirations, les attentes, puis les projets proprement dits, et enfin les plans en matière d'orientation.

En effet, certaines représentations ont trait pour les plus générales au mode de vie, alors que d'autres plus concrètes et rationalisées, se traduisent par des choix planifiés à court terme, dès l'année suivante. Les premières correspondent le mieux aux anglicismes d'aspirations, alors que les autres seront considérés comme des plans (plans). Entre les deux, pourraient prendre place les attentes à l'égard de rétributions prévisibles des diplômes (expectations about diplomas' returns). Enfin, le terme générique de projet (project), s'appliquerait aux tentatives anticipées de conciliation entre les titres préparés et les compétences requises sur le marché de l'emploi.

En second lieu, les représentations les plus générales ne sont pas nécessairement les plus

« idéalistes » c'est-à-dire détachées des déterminismes sociaux. Symétriquement, les plus concrètes et prosaïques ne sont pas non plus mécaniquement les plus rationnelles, et ne vérifient pas à coup sûr les lois de la reproduction sociale. Certaines aspirations se trouvent parfois singulièrement conformes au milieu socioculturel d'origine, et nombre de plans manquent cruellement de réalisme.

Ces différentes notions demandent à être distinguées avec précision lorsque les contextes d'enquête varient.

Plans (plans) ou projets à court terme : des questions précises portant sur les choix passés, et sur les effets des décisions d'orientation subies sont susceptibles de fournir une information en ce sens. D'autres portent par exemple sur l'âge souhaitable de fin de scolarité, sur l'intention de poursuivre ses études actuelles l'année suivante et en donnent une traduction immédiate. Les jeunes qui se sont vu refuser l'accès à une filière, à la classe supérieure, ou à un établissement ont pu aussi être orientés par la négative et contre leur consentement initial dans une filière professionnelle ou dans une spécialité. Les plans successifs mis en œuvre peuvent ou non témoigner de tentatives de redressement ou de retour à une « vocation » initiale. La notion de « plan » est particulièrement adaptée sur le court terme et s'illustre dans les micro-orientations, entre grandes filières et à l'intérieur

(L'offre locale est aussi pour partie structurante des choix, d'autant plus que certains établissements déploient des stratégies actives de gestion de leurs flux en « orientant le choix » des élèves et de leur famille.

Projets (projects) : la manière et les justifications pour choisir un diplôme donnent une idée des stratégies échafaudées pour adapter un projet professionnel, connu sous la forme d'une idée de métier, d'un domaine de travail. Dans le même temps, ces projets sont à mettre en relation avec l'existence ou non de modèles d'études similaires, ou de métier exercé dans l'environnement social local, et non seulement familial. Cet environnement local est susceptible de fournir de nombreuses ressources, dont la possibilité pour un jeune d'avoir un contact direct et précoce avec le monde du travail, soit par proximité (professions indépendantes dans le voisinage ou la famille), soit par excursion/incursion (visite d'entreprise, salons, journée de métiers...), soit enfin par expérience de contrats professionnels (stages courts, apprentissage...) (...)

>> PROJET (D'ORIENTATION)

Définition longue

Attentes (expectations) : les attributs escomptés d'un diplôme peuvent se limiter à des estimations de revenus actualisés, mais aussi à des avantages secondaires dans les conditions de travail, et enfin dans les conditions de vie. Les attentes sont une forme d'anticipation : elles peuvent être invoquées pour définir les rôles sociaux (attentes réciproques) mais aussi à plus ou moins long terme médiatiser les transactions entre investissement d'aujourd'hui et rétributions ultérieures actualisées. La dimension symbolique dans cette transaction permet de dépasser le modèle du capital humain.

Aspirations (aspirations) : de nombreuses possibilités existent pour se projeter dans l'âge adulte, la notion d'adulte étant elle-même fort relative. La prise de responsabilité, l'accès à une certaine célébrité, l'engagement politique, mais aussi l'urgence d'une garantie de sécurité, de vie familiale et d'accès à la propriété du logement en donnent quelques exemples non exhaustifs (...) Les aspirations sont le plus souvent associées au long terme avec un champ d'objets plus large. Louis-André Vallet les associe par exemple aux « aspirations scolaires et aux projets de vie » dans une synthèse sur le Wisconsin Longitudinal Study depuis 1957 à aujourd'hui (2005). Les principes de justice sociale et d'équité sont parmi les plus généraux et renvoient nettement aux aspirations. Elise Tenret teste la réalité et la profondeur de cette aspiration dans le jugement que les jeunes portent sur la méritocratie. Le niveau scolaire accentue-t-il une forme d'autojustification ? La réponse est nuancée si l'on en croit la comparaison qu'elle mène sur 27 pays (ISSP). L'étude conclut à un jugement ambivalent, ceux qui réussissent le mieux scolairement demeurent plutôt critiques à l'égard des idéaux méritocratiques.

Références

Boudesseul Gérard, « Plans, projets, attentes et aspirations : vers une comparaison internationale des choix de diplômes », *Les Sciences de l'Education - Pour l'ère nouvelle, Revue internationale*, vol 43, n° 2, pp. 7-22.)

Guichard J., (1993), *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF.

>> RESSOURCE

Définition courte

Réalités entrant dans un processus de production.

Définition longue

C'est souvent, c'est-à-dire, dans beaucoup de disciplines, une catégorie de pensée sans contenu a priori, une notion qui permet d'intégrer des éléments des rapports sociaux de pouvoir ou de production. En effet, pas d'entrée pour ce terme dans le Dictionnaire des sciences humaines¹, ni même d'interrogation par la sociologie, à l'exception de la sociologie de la gestion, avec la notion de ressource humaine (De Gaulejac, 2009).

La notion de ressource(s) est néanmoins présente dans les deux derniers dictionnaires de géographie les plus importants, le plus ancien recourant, comme fréquemment, à un détour par l'étymologie. Celle-ci s'inspire du jaillissement de l'eau dans une résurgence pour se fixer d'abord dans le secours (XI^e), puis dans « ce qui peut améliorer une situation fâcheuse » (XVI^e, Le Petit Robert), avant de s'étendre dans le même siècle aux moyens matériels d'existence d'un individu, puis surtout à partir du XIX^e à ceux dont dispose ou peut disposer une collectivité. Dimension potentielle qui fait de ce mot « un des plus ambigus de la géographie » (Brunet, Ferras, Théry, 391). Ces auteurs développent une analyse des ressources physiques (« naturelles ») selon qu'elles sont renouvelables ou non, consommables ou non, mises en valeur, inventées par les sociétés. Selon le second dictionnaire évoqué, « la notion de ressource connaît une nouvelle jeunesse lorsque, d'une part, on en fait un des objets de l'action d'une société sur elle-même et que, d'autre part, on élargit sa signification au-delà des seuls objets matériels » (Lévy). En géographie, l'usage de la notion rebondit l'année suivant cette dernière publication avec un colloque sur la « notion de ressource territoriale », ce qui renvoie à une conception de la notion de ressource précisée par des adjectifs, comme peuvent l'être les ressources informatiques. Ce colloque symbolise la rencontre entre des géographes préoccupés par le développement territorial et des économistes qui ont découvert que « l'espace n'est plus [seulement] le cadre dans lequel s'inscrivent ou que dessinent les phénomènes économiques, mais devient un facteur important de leurs modes d'organisation et de leur dynamique » (Courlet, 2007, 33). Ceux-ci distinguent alors des « ressources génériques [...] transférables » (Colletis, Pecqueur, 1993, 497), telles que les matières premières, et des « ressources spécifiques [...] intransférables » (ibid.). Ce malentendu² heuristique lié aux épistémologies différentielles des disciplines des sciences anthroposociales (Berthelot), aboutit, dans l'ouvrage qui a succédé au colloque, à des définitions plastiques de la notion de ressource territoriale, voire « territorialisée ».

Néanmoins, quatre caractères fondamentaux de la notion y sont retenus : des attributs de position quant à sa localisation, sa constructibilité, son inscription dans une complexité de relations (qualifiée par les directeurs de l'ouvrage de « systémique ») et sa temporalité. L'exemple d'une réflexion menée en science politique dans cet ouvrage permet d'illustrer l'intérêt de concevoir la ressource (toujours spatialisée, pour certains géographes d'ESO) en tenant compte de ces quatre caractéristiques, sans nécessairement y référer l'analyse. Ainsi, comparer les dynamiques de planification urbaine rennaises et nantaises a conduit R. Dormois à insister entre autres sur :

- Les aspects symboliques de la localisation du Port autonome de Nantes/Saint-Nazaire à travers sa participation à une Association Communautaire de l'Estuaire de la Loire lui permettant d'acquérir une légitimation politique locale ;
- L'importance des processus d'interaction dans la construction complexe des ressources, qui fait de la ressource non « pas un attribut, mais un produit relationnel [...] est ressource ce que l'on a "en plus" par rapport aux autres acteurs de l'interaction » (Dormois, 2007, 62).

Il est donc permis de mener une analyse non enchantée des ressources (Bénicourt) et de leur spatialisation.

Références

Bénicourt (Emmanuelle), « Sen : du texte à ses interprétations », *L'Économie politique*, 2005/3, n° 27, p. 52-59

Berthelot (Jean-Michel), *Sociologie. Épistémologie d'une discipline. Textes fondamentaux*, 2000

Brunet (Roger), Ferras (Robert), Théry (Hervé), « Ressource », in Brunet (Roger), Ferras (Robert),

Théry (Hervé), *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, 1992, p. 391-393

Colletis (Gabriel), Pecqueur (Bernard), Intégration des espaces et quasi intégration des firmes, *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 1993, n° 3, p. 489-508

Courlet (Claude), « Du développement économique situé », in Gumuchian (Hervé), Pecqueur (Bernard) (dir.), *La ressource territoriale*, 2007, p. 32-45

Dormois (Rémi), « Pour une analyse dynamique des ressources dans la conduite de l'action publique », in Gumuchian (Hervé), Pecqueur (Bernard) (dir.), *La ressource territoriale*, 2007, p. 49-65

Gumuchian (Hervé), Pecqueur (Bernard) (dir.), *La ressource territoriale*, 2007

Lévy (Jacques), « Ressource », in Lévy (Jacques), Lussault (Michel) (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, 2003, p. 798

UMR ESO Axe 2, « Dynamiques sociales et spatiales », Journée « Ressource(s) », Le Mans, 14 mars 2011

>> RÉUSSITE (SCOLAIRE / ÉDUCATIVE)

Définition longue

La réussite consiste en l'atteinte d'un objectif (scolaire, éducatif) visé. Cet objectif peut être défini en référence à une norme ou des valeurs propres à l'élève lui-même, sa famille, son milieu de vie ou l'institution scolaire. Autrement dit, un élève est en réussite lorsqu'il est en conformité avec les attentes placées en lui.

La notion de réussite est peu aisée à définir car elle est entachée de biais normatifs forts. En effet, autour de l'élève coexistent plusieurs systèmes de valeurs qui peuvent le plus souvent se combiner, mais aussi se contredire. Le premier système est celui de la norme institutionnelle c'est-à-dire de l'école. L'objectif de réussite est alors de maîtriser les programmes et plus largement les compétences et connaissances du socle commun. A un niveau institutionnel, il existe deux définitions classiques de l'échec : la sortie sans qualification et la sortie sans diplôme. Par complément, il existe deux définitions larges de la réussite : l'obtention d'un diplôme ou/et d'une qualification. Mais l'obtention d'un diplôme plutôt qu'un autre définit-elle une réussite versus un échec ? Devant la difficulté à trancher de façon dichotomique, on préférera parler d'écart de réussite entre élèves, en particulier au regard de leur niveau de performance. Une seconde façon de définir l'objectif fixé à un élève est de se référer à ses attentes propres ou à celles de son environnement (famille, milieu de vie, amis...). On se place ici dans une perspective plus subjective basée sur le sentiment de réussite en fonction de normes, de valeurs, d'ambitions personnelles dont on pourra étudier les déterminations.

La réussite éducative englobe différentes dimensions : elle peut renvoyer à des critères

« scolaires » (les notes, les diplômes...) mais elle est également constituée d'autres éléments plus difficile à évaluer comme le bien être, la confiance en soi, la sociabilité, l'épanouissement personnel...

(Dubet, Martuccelli, 1996 ; Léonardis, Fêchant, Prêteur, 2005). Le terme de réussite éducative, apparu dans les années 2000 (Communier & Rouzeau, 2009), renvoie à une volonté de s'émanciper d'une approche trop scolaro-centrée des difficultés des enfants en les abordant d'une manière plus multidimensionnelle. Ce choix renvoie à l'idée de « globalité » explicitement évoquée dans le texte portant création du PRE en 2005 (programme de réussite éducative) : l'idée étant qu'en cas de difficulté à l'école, il ne faut pas se focaliser seulement sur les difficultés scolaires mais sur toutes les fragilités de l'enfant (sociales, familiales, psychologiques).

Ainsi, si le terme de réussite éducative permet de saisir la multidimensionnalité de la réussite, il reste néanmoins complexe à objectiver. Il apparaît en effet difficile de mesurer la réussite éducative d'un élève sauf à observer qu'il est en situation de réussite sur toutes les dimensions la composant (si tant est que l'on puisse identifier toutes ces dimensions...). Mais que dire d'un élève qui aurait de bonnes notes mais qui serait peu intégré dans des réseaux de sociabilité ? Que dire d'un élève qui aurait une bonne estime de soi malgré des résultats scolaires faibles ?

De manière concrète, ce sont les différentes dimensions de la réussite éducative qu'il convient d'opérationnaliser : la réussite scolaire (que l'on peut limiter aux performances, à l'obtention de diplômes) et d'autres attitudes, comportements et valeurs communément partagés, qu'ils soient générés à l'école ou dans d'autres contextes plus ou moins institutionnalisés (confiance en / estime de soi, relations aux pairs...).

>> SOCIALISATION

Définition courte

La socialisation désigne le processus par lequel un individu intègre les normes et les valeurs d'une société donnée. Ce processus est conduit par des agents de socialisation qui favorisent l'acquisition et l'intériorisation des comportements à adopter.

Définition longue

La socialisation est comme un concept central en sciences sociales, puisqu'il explique la manière dont l'individu s'intègre à la société et à ses institutions. La socialisation désigne le processus par lequel les individus s'approprient les normes et les valeurs d'une société. En ce sens, elle constitue l'ensemble des procédés ou des méthodes utilisés par un groupe social pour faire de ces jeunes des êtres socialisés. Dans cette optique, notre façon de nous comporter est donc déterminée par notre environnement social, par notre relation avec les autres selon deux processus :

- un processus d'intériorisation qui consiste à intérioriser les normes et les valeurs ;
- un processus d'acquisition consciente et inconsciente des connaissances, des manières de vivre, de penser et d'agir d'un groupe dans une société donnée.

L'Homme ne naît pas social mais il devient au contact des autres. De ces interactions, l'individu en ressortira des valeurs qui se déclineront par la suite en normes sociales et en comportements à adopter et développera ainsi une capacité d'adaptation en fonction des situations vécues (ce que Bourdieu appelle le « sens pratique »). Cette transmission s'exerce par des agents de socialisation car les manières de se comporter ne sont pas innées, elles sont le fruit du rôle que jouent les agents sociaux qui entourent l'individu dans une perspective généalogique (trajectoire sociale). Ici, la dimension sensible qui procède de la nature des personnes joue un rôle fondamental : par exemple celles-ci se comportent différemment selon qu'elles soient timides ou extraverties.

Le processus d'intériorisation des valeurs, des normes et des rôles se prolonge tout au long de la vie. Les principales instances qui participent à la socialisation de l'individu sont la famille, l'école, les amis, les entreprises, les administrations, les associations, les médias mais aussi les instances religieuses qui conditionnent aussi grandement les manières de se comporter. On parle ici du principe de « plurisocialisation » (Lahire, 2004) des individus à partir duquel se forment les goûts (culturels, sportifs, amoureux, etc.), les manières de penser, d'agir, etc. Néanmoins, une phase de socialisation intensive a lieu dès la petite enfance (socialisation dite primaire) mais celle-ci se prolonge à tout moment de la vie (socialisation dite secondaire), dès lors qu'il y a contact avec une autre personne. Le fruit de ces interactions constitue un patrimoine culturel commun qui permet aux membres d'une société de vivre ensemble et d'entretenir des relations sociales. En ce sens, la socialisation a une fonction intégrative.

Il existe plusieurs mécanismes de la socialisation. Premièrement, l'identification aux parents ou à toutes sortes de modèles. Mead (2006) a montré que les enfants développent leur personnalité en s'identifiant à autrui. Les parents, les amis ou les héros de bande dessinée sont des modèles choisis par l'individu – mais aussi socialement déterminés – qu'il confronte à ses expériences vécues. L'enfant perçoit dès son plus jeune âge les comportements valorisés dans son univers et cherche à les reproduire. Deuxièmement, l'intériorisation des normes et des valeurs qui suppose, pour les agents de socialisation, de poser des interdits. Selon les environnements sociaux, il en résulte des comportements pouvant être stigmatisables et stigmatisés (Becker, 1985). Troisièmement, l'expérimentation des modes de conduites et des pratiques. L'enfant se socialise à travers le jeu de la prise de parole, il fait ainsi l'expérience des rôles sociaux. A ce titre, la parole est une composante essentielle de la socialisation car c'est par le langage que le nouveau né accède à la culture.

Références

- Becker H. 1985. *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 2001, *La reproduction*, Paris : Editions de Minuit
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 2001, *Les héritiers*, Paris : Editions de Minuit
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y., 1992 , *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin
- Durkheim E., 2005, *Education et sociologie*, Paris : Broché
- Galland, O., 1991, *Sociologie de la jeunesse*, Paris : Armand Colin

Lahire B., 2004, La culture des individus, Paris : La découverte

Mead G. H., 2006, L'esprit, le soi et la société, Paris : Broché

>> STRATÉGIES FAMILIALES D'ÉDUCATION

Définition longue

Les stratégies familiales en matière d'éducation peuvent être définies comme l'ensemble des actions ou attitudes des membres d'une famille, coordonnées dans le but de procurer aux enfants l'éducation la plus valorisable socialement. D'après Bourdieu (1986), les stratégies peuvent également être inconscientes. Il s'agit alors « des ensembles de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre ».

En France, au vu de l'importance du diplôme dans la réussite socioprofessionnelle, ces stratégies se polarisent sur la réussite scolaire. Les stratégies familiales peuvent être directement liées

à l'école. Les parents peuvent ainsi s'investir fortement dans le suivi du travail et des résultats scolaires ou dans la vie de l'établissement de leur enfant. Ils peuvent aussi exploiter les marges de manœuvre que leur offre la parentocratie (Brown, 1990), soit une régulation du système éducatif laissant la place aux stratégies parentales. Ces stratégies peuvent concerner le choix de l'établissement, avec des stratégies d'anticipation (choix du logement) ou de contournement de la carte scolaire (inscription dans un établissement privé, choix d'options rares, voire fausse adresse) ou celui de la classe (par le biais des options). Ces stratégies visent à favoriser la réussite scolaire de l'enfant. Elles contribuent aussi à créer de nouvelles formes de clôture sociale et institutionnelle (Van Zanten, 2009).

D'autres formes de stratégies parentales ne sont pas directement liées à l'école, même si elles ont des effets sur la scolarité. Kellerhals et Montandon (1991) distinguent ainsi trois grands styles parentaux d'éducation, associés à des types de relations familiales différenciés : le « style statutaire », le « style maternaliste » et le « style contractualiste ». Le « style statutaire » se caractérise par une grande distance entre parents et enfants et un contrôle parental coercitif ; le « style maternaliste » par une grande proximité affective parents-enfants et un contrôle direct ; le « style contractualiste » s'appuie sur la négociation et l'autorégulation. C'est dans les familles populaires que l'on observe le plus souvent des stratégies de contrôle par interdictions et sanctions, avec parfois une combinaison entre des attitudes pouvant être perçues comme laxiste et des sanctions fortes. Les familles plus favorisées usent davantage d'un style « contractualiste », préparant notamment mieux les enfants aux formes d'autorité pratiquées à l'école.

Les stratégies éducatives parentales peuvent également être à l'œuvre dans le choix d'activités ludiques, culturelles ou sportives censées favoriser les apprentissages scolaires et l'acquisition de compétences socioculturelles, telles que la persévérance, la motivation ou la confiance en soi. Sandrine Vincent (2000) a ainsi montré que les parents de milieux socioculturels favorisés investissaient plus que les autres dans des jouets dits éducatifs, aux vertus didactiques, avec pour finalité le développement cognitif et moteur de l'enfant. Joël Zaffran (2008) a également montré la plus grande tendance des parents favorisés à « scolariser » les temps sociaux. On peut enfin citer les travaux de Lahire (1995) ou Thin (1998) qui indiquent une continuité entre socialisation familiale et socialisation scolaire pour les classes moyennes et supérieures, celles-ci ayant tendance à « pédagogiser » leurs pratiques éducatives.

Les contextes familiaux ont ainsi une influence forte sur les pratiques, les perceptions, les représentations et les trajectoires ; ils constituent un élément important de compréhension des différenciations sociales et spatiales (Séchet-Poisson, 1989).

Pour la recherche INEDUC, il s'agira de voir comment les stratégies parentales s'articulent avec les pratiques scolaires et les propres choix des adolescents.

Références

- Bourdieu P., 1986. *Choses dites*. Paris, Éditions de Minuit.
- Brown P., 1990. « The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy », *British Journal of Sociology of Education*, 11 (1), 65-85.
- Kellerhals J., Montandon C., 1991. *Les stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé.
- Lahire B, 1995. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Paris, Seuil.
- Séchet-Poisson R., 1989. « Mythes égalitaires et pauvreté. Une approche géographique ». *Mémoires & Documents de Géographie*, Éditions du CNRS.
- Thin D., 1998. *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent S., 2000. Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation. *Sociétés contemporaines*, n°40,

pp. 165-182.

Van Zanten A., 2009. *Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales*. Presses Universitaires de France.

Zaffran J. (2008), « Le rôle des activités culturelles et artistiques extrascolaires dans la réussite scolaire. Évaluation des effets et interprétation sociologique », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique*, Paris, La Documentation française, pp. 375-382.

>> TEMPS LIBRE & TEMPS CONTRAINT

Définition longue

Selon Jean Viard, le temps libre constitue cet espace temporel sans contraintes, en dehors du temps scolaire et professionnel, mais aussi du temps physiologique consacré au repos et à l'hygiène corporelle (Viard, 2005). Temps du libre choix de l'individu par excellence, le qualificatif « libre » peut prêter à certaines confusions, dans la mesure où la pratique de certaines activités se réalise dans un cadre organisé et parfois porteur de contraintes (par exemple, le temps dédié à un cours de piano, le calendrier fédéral d'une équipe de football amateur, les horaires d'ouverture d'une bibliothèque, etc.).

Les travaux s'intéressant aux temps sociaux montrent que l'importance du temps libre s'est considérablement accrue, aussi bien par son augmentation dans la durée de vie moyenne d'un individu que par les potentialités d'épanouissement qu'il offre, sans pour autant négliger les inégalités sociales qui peuvent le caractériser. Ainsi, la dimension structurante du temps libre est importante dans la vie quotidienne des individus et permet la pratique de multiples activités, seul, avec les pairs ou bien en famille, ainsi que le recours à de nombreux services, relevant de l'action publique ou de la sphère privée et/ou marchande.

Cette importance quantitative du temps libre se traduit également par une spécialisation croissante des loisirs, où les activités pratiquées contrastent avec les autres temps sociaux. Cette dimension est particulièrement forte chez les adolescents où les loisirs, s'ils ne constituent pas l'équivalent de l'école, se place néanmoins dans un rapport completif à celle-ci (Zaffran, 2004). Le temps libre représente donc un temps important et structurant de la vie, approprié par les adolescents pour expérimenter aussi des formes d'activités dégagees des règles d'organisation caractéristiques du monde adulte.

\ Cf. fiche loisirs sur le contenu des activités.

Références

- Tabboni S., 2006, *Les temps sociaux*, Coll. Coursus, Armand Colin, 183 p.
- Viard J., 2005, « Temps libérés, inégalités multipliées ? », *Vers l'éducation nouvelle*, La revue des CEMEA, n° 519, juillet 2005, pp. 32-55.
- Zaffran J., 2011, « Le 'problème' de l'adolescence : le loisir contre le temps libre », *SociologieS*, <http://sociologies.revues.org/3446>.

>> USAGE

Définition courte

Ensemble de pratiques socialisées

Définition longue

Utiliser un objet, c'est le fait de le rendre utile, de s'en servir, de l'employer dans un objectif précis. Les TIC1 sont-elles toutes utiles ? En ce qui concerne les dispositifs d'apprentissage, médiatisé ou non, André Tricot définit l'utilité comme « l'adéquation entre un objectif défini et l'apprentissage effectif » (Tricot et al., 2003). Mireille Bétrancourt définit trois dimensions pour aborder cette question à propos de l'introduction des

- « Son utilité : le nouveau système introduit-il un gain (en temps, coût cognitif, intérêt) pour l'activité par rapport à ce que l'individu (ou le groupe, l'institution) utilisait auparavant pour atteindre les buts qu'il s'est fixé ?

- Son utilisabilité : l'utilisation du système répond-elle aux exigences de l'utilisateur en termes de temps d'apprentissage, d'efficacité, de prévention des erreurs et de satisfaction ? En d'autres termes, l'individu (ou le groupe) utilisant la technologie peut-il atteindre les buts qu'il s'est fixé avec un rapport effort sur résultat correspondant à ses attentes ?

- Son acceptabilité : quels changements le nouveau système induit-il en termes d'usages en contexte réel sur les comportements, les rôles sociaux et fonctionnels de chacun ? » (Bétrancourt, 2007).

La nécessité d'objectiver les apprentissages effectifs, les « gains » de ces nouveaux dispositifs numériques nous renvoie à une nécessaire différenciation radicale entre utilisation et usage. Comme le démontre Jacques Audran dans son approche des pratiques numériques des professeurs des écoles, l'utilisation des TIC est contingente par des usages plus larges, tant numériques que pédagogiques (Audran, 2005). Pour analyser les parcours de « pionniers » du numérique à l'université, Brigitte Albero (2008) reprend l'approche de Jacques Perriault qui définit dès 1989, la « logique de l'usage » de tout objet technique autour de trois éléments : le projet d'utilisation, l'instrument et la fonction qui lui est attribué (Perriault, 1989). Pour aller encore plus loin dans la différenciation entre utilisation et usage, il nous apparaît important de comprendre deux éléments. Qu'est-ce qui caractérise le fonctionnement d'un usager, par rapport à un utilisateur ? Comment se construisent les objets techniques ?

La notion d'usager émerge avec la société de consommation des années 60. On devient alors usager des services, particulièrement des services publics. C'est Michel de Certeau qui la théorise en 1980 dans son célèbre ouvrage « l'invention du quotidien ». Il y étudie les pratiques de lecture révélatrice des nouveaux modes de consommation et démontre qu'il s'agit d'un acte social très actif. La consommation « ferait figure d'activité moutonnaire, progressivement immobilisée et "traitée" grâce à la mobilité croissante des conquérants de l'espace que sont les médias. [...] Aux foules, il resterait seulement la liberté de brouter la ration de simulacres que le système distribue à chacun. Voilà précisément l'idée contre laquelle je m'élève : pareille représentation des consommateurs n'est pas recevable [...] bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un lieu propre, héritiers des laboureurs d'antan mais sur le sol du langage, creuseurs de puits et constructeurs de maisons, les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits [...] Barthes lit Proust dans le texte de Stendhal ; le téléspectateur lit le paysage de son enfance dans le reportage d'actualité. [...] Ainsi du lecteur : son lieu n'est pas ici ou là, l'un ou l'autre, mais ni l'un ni l'autre, à la fois dedans et dehors, perdant l'un et l'autre en les mêlant, associant des textes gisants dont il est l'éveilleur et l'hôte, mais jamais le propriétaire. Par là, il esquive aussi la loi de chaque texte en particulier, comme celle du milieu social.[...] De même les usagers des codes sociaux les tournent en métaphores et en ellipses de leurs chasses. L'ordre régnant sert de support à des productions innombrables, alors qu'il rend ses propriétaires aveugles sur cette créativité (ainsi de ses "patrons" qui ne peuvent voir ce qui s'invente de différent dans leur propre entreprise). A la limite, cet ordre serait l'équivalent de ce que les règles de mètre et de rime étaient pour les poètes d'antan : un ensemble de contraintes stimulant des trouvailles, une réglementation dont jouent les improvisations. » (De Certeau, 2002). Les usagers braconnent les cultures dominantes et le détournement créatif et collectif est le processus central de l'usage.

Alors qu'on parle aujourd'hui beaucoup des cultures numériques, nous reprenons à notre compte ces affirmations de Gilbert Simondon « La culture s'est constituée en système de défense contre les techniques ; or, cette défense se présente comme une défense de l'homme, supposant que les objets techniques ne contiennent pas de réalité humaine. » Dans toute technologie persiste une réalité humaine. L'objet technique « C'est de l'humain cristallisé » (Simondon, 1989). Simondon développe largement le concept d'individuation d'une technique comme « opération physique biologique, mentale, sociale, par laquelle une activité se propage de proche en proche (à partir d'une préindividualisation) à l'intérieur d'un domaine, en fondant

cette propagation sur une structuration du domaine opérée de place en place : chaque région de structure constituée sert à la région suivante de principe de constitution, si bien qu'une modification s'étend ainsi progressivement en même temps que cette opération structurante. » (Simondon, 1989). Pour lui, l'individuation est psychique, intime mais aussi sociale et collective.

A partir de De Certeau et de Simondon, dans une approche anthropologique, nous définissons les usages comme des ensembles de pratiques socialisées (Plantard, 2011). Cette formule stabilisée sert d'appui au travail collectif au sein de M@rsouin. Le terme « ensemble » suggère des questions de seuil. Les usages fondent de nouvelles normes autour desquelles se créent les sociabilités. Les millions de connexions à Wikipédia témoignent d'usages sociaux et éducatifs installés. A l'inverse, malgré les discours officiels, « le manuel scolaire numérique » n'a trouvé, en comparaison, qu'un public d'éducateurs et d'élèves relativement restreint. L'adjectif « socialisées » renvoie donc à des questions de constructions collectives et à l'étude des processus d'adoption des normes culturelles, ce qui nous conduit à replacer les usages des TIC dans les contextes socio-historiques et à privilégier la notion de dispositif sociotechnique. Le terme « pratique » pose des questions dialectiques entre individualisation et socialisation où la pratique est « située » dans les espaces spécifiques.

Références

Albero B., Linard M (2008) *Petite fabrique de l'innovation à l'université: quatre parcours de pionniers*. Paris, L'Harmattan

Audran J. (2005). *Ethnologie et conception des sites Web scolaires*. Paris, Lavoisier-Hermès

Bétrancourt M. (2007). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ? in Charlier B. et Peraya Dir par, *Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck

De Certeau M. (2002). *L'invention du quotidien, Arts de Faire* (1980). Paris, Gallimard.

Di Cosmo R., Nora D. (1998). *Le Hold-up planétaire : la face cachée de Microsoft*. Paris, Calmann-Lévy.

Plantard P. (dir.). (2011). *Pour en finir avec la fracture numérique*. Limoges, Fyp Editions.

Simondon G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris, Aubier.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau (Eds). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 391-402). Paris: ATIEF / INRP.