

Université Lumière Lyon 2

**Ecole doctorale Education, Psychologie, Information,
Communication (EPIC)**

Institut de Psychologie

Laboratoire Santé Individu Société (EAM-SIS 4128)

Stratégies de valorisation des adolescents en situation précaire

*Une recherche exploratoire auprès de dix adolescents mauriciens en
situation d'échec scolaire et venant de milieux défavorisés*

Emilie Carosin

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie

Sous la direction du Professeur Jean-Marie Besse

Présentée et soutenue le 2 Décembre 2013

Membres du jury :

Marcel CRAHAY, Professeur (Université de Genève et de Liège)

Alain KERLAN, Professeur émérite (Université Lumière Lyon 2)

René PRY, Professeur (Université Lumière Lyon 2)

Constantin XYPAS, Professeur (Université de Rio Grande do Norte)

Résumé

Cette recherche d'inspiration socioconstructiviste vise à explorer comment s'opèrent les processus de valorisation de soi chez les adolescents dévalorisés par la société et par le système scolaire. Par processus de valorisation de soi nous entendons la dynamique par laquelle le sujet accorde du sens et de la valeur à son existence. À travers les concepts piagétiens d'équilibration et à l'aide de la théorie de la reconnaissance nous avons développé une modélisation des processus de valorisation de soi. Grâce aux recherches conduites dans le domaine de l'expérience esthétique, de l'éducation artistique et culturelle et en psychologie de l'orientation, nous avons précisé l'application de notre modèle théorique dans le réel. Ainsi, nous avons pu conduire notre expérimentation auprès de dix adolescents mauriciens de 13 à 15 ans venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire au sein d'un dispositif d'ateliers d'arts plastiques pendant un an. Les études de cas conduites à partir de l'observation des conduites et des entretiens semi directifs sur les projets professionnels des sujets révèlent la difficulté des adolescents à réguler les conduites de respect des animatrices, des pairs et du travail lorsqu'ils construisent de nouvelles conduites d'organisation, de participation et de valorisation. Elles mettent en exergue la fragilité des constructions cognitives, affectives et sociales chez ces adolescents en situation précaire et nous donnent des indications sur les structures de soi en jeu lorsque les adolescents cherchent à être valorisés (la conscience de soi) ou à établir des relations de réciprocité (la représentation de soi). Enfin, cette recherche exploratoire identifie les pistes qui pourraient être approfondies pour mieux comprendre les processus d'équilibration chez cette population dans une perspective développementale affective et sociale, afin de proposer des interventions éducatives favorisant la construction de soi.

Mots clés : Adolescents, Valorisation, Développement de soi, Développement affectif, Echec scolaire.

Abstract

This research aims at exploring the self-valuation processes by adopting a socio-constructivist approach, in teenagers who have been depreciated by the society and the school system. Self-valuation processes represent the dynamics through which the subject makes sense of and values his existence. Through the piagetian concepts of equilibration and with the help of recognition theories we developed a self-valuation process model, which practical implications have been enriched by studies conducted on aesthetic experience, on artistic and cultural education and on vocational psychology. In this respect, we have conducted a one year experiment in art workshops with ten teenagers, aged thirteen to fifteen, coming from underprivileged environment and having experienced school failure. The case studies based on the teenagers' behaviour observations and semi-directed interviews on their professional projects revealed the difficulty subjects encountered in regulating behaviours related to the respect of the facilitators, peers and work, while developing new behaviours such as organisation, participation and valuing behaviours. Findings outline the fragility of cognitive, affective and social constructions in these teenagers and give us indications on the self-structures involved when the teenagers try to value themselves (self-consciousness) or built reciprocal relationships (self-representation). Finally, this exploratory research identifies pathways to understand the equilibration process in this population through affective and social developmental lenses, in order to develop educational projects fostering self-development.

Keywords : Adolescents, Valuation, Self development, Affective development, School failure

A ma mère.

Remerciements

Je tiens à remercier avant tout le Professeur Jean-Marie Besse pour son accompagnement et pour la liberté qu'il m'a offerte dans le choix, la construction et l'appropriation de mon objet de thèse. Ma gratitude va également au Professeur Constantin Xypas qui à travers ses questionnements m'a éclairé la voie et m'a encouragé à dépasser mes limites dans la structuration et la présentation de ma thèse.

Mes remerciements sincères aux membres du jury : le Professeur Alain Kerlan, le Professeur Marcel Crahay, et le Professeur René Pry pour leurs travaux, leur intérêt pour ma recherche et leurs critiques. Je suis très honorée de leur contribution à ce jury. Egalement au Professeur Maesschalck qui n'a pu faire partie de ce jury mais dont la contribution m'est chère.

Ma reconnaissance va aux membres du réseau ANFEN et au centre Oasis de Paix pour leur accueil. Aux animateurs pour leur engagement dans la formation et dans le projet Noulart. Aux adolescents pour leur authenticité, leur spontanéité et leur créativité. A Zakiyya, pour son organisation et sa logistique exemplaire, et surtout pour son dépassement de soi.

Je remercie tous ceux qui m'ont accompagné durant ces longues années :

- Ma mère pour la sensibilité qu'elle m'a transmise et qui est un atout essentiel dans la recherche en psychologie, et mon père pour son désir de voir chacun s'épanouir pleinement. Vous êtes mon inspiration. Mon frère Gregory pour ses encouragements et les moments de détente passés ensemble.
- Christian pour son amour et ses encouragements à toujours viser d'autres sommets.
- Ma famille proche et étendue pour leur soutien et leur patience de me voir un jour terminer cette thèse ! Les Florigny et particulièrement Danielle pour son livre qui m'a fait découvrir la complexité des relations entre Mauriciens qui nous échappe encore chaque jour.
- Mes autres familles : mes amis, pour leur intérêt, leurs nombreuses relectures et leur contribution de près ou de loin à ma réflexion. Angélique et les membres de l'association TIPA qui ont accepté de cheminer avec moi, de me questionner et de développer une action éducative et sociale à partir de nos partages. Et les membres de la communauté du Chemin Neuf pour leur accueil et leurs encouragements durant mes séjours de rédaction.

Sommaire

INTRODUCTION	8
PARTIE I – CADRE THEORIQUE	13
CHAPITRE I – LES PROCESSUS DE VALORISATION DE SOI DANS LA RECHERCHE D’EQUILIBRE	15
LA RECHERCHE D’EQUILIBRE CENTRALE AUX STRUCTURES QUE SONT LE SUJET ET LA SOCIETE	16
LES PROCESSUS D’EQUILIBRATION : RYTHMES, REGULATIONS ET GROUPEMENTS	20
LES ECHANGES INTERINDIVIDUELS : FACILITATEURS D’EQUILIBRES ET DE DESEQUILIBRES	29
LES CONDITIONS FAVORABLES A LA VALORISATION DE SOI ET A LA RECONNAISSANCE MUTUELLE	39
UN MODELE DE COMPREHENSION DES PROCESSUS DE VALORISATION DE SOI	47
CHAPITRE II – L’EXPERIENCE ESTHETIQUE POUR ILLUSTRER LES PROCESSUS D’EQUILIBRATION PIAGETIENS	56
L’EXPERIENCE FONDATRICE DE SENS ET DE LIEN SOCIAL	57
L’EXPERIENCE ESTHETIQUE SOUS LE PRISME DE LA THEORIE DE L’EQUILIBRATION	60
LES PROCESSUS D’EQUILIBRATION DANS L’EXPERIENCE ESTHETIQUE	64
IMPLICATIONS ET MANIFESTATIONS DES CONDUITES RELEVANT DES PROCESSUS D’EQUILIBRATION DANS L’EXPERIENCE ESTHETIQUE	74
PARTIE II - LE CONTEXTE DE RECHERCHE	86
CHAPITRE III – LA NATION MAURICIENNE, ENTRE HISTOIRE ET RECONNAISSANCE	88
LES DEMANDES DE RECONNAISSANCE ACTUELLES	91
COMMENT EN SOMMES-NOUS ARRIVES LA ?	98
QUELLES PERSPECTIVES POUR LA CONSTRUCTION D’UNE IDENTITE MAURICIENNE ?	111
CHAPITRE IV – LES ADOLESCENTS CREOLES MAURICIENS	123
L’ADOLESCENCE, UN MOMENT DE CONSTRUCTION DE SENS	125
LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE COMME FONDATION	128
L’ELABORATION D’UN PROJET DE VIE COMME MOYEN DE REALISATION DE SOI	136
PARTIE III – LA RECHERCHE	144
CHAPITRE V – LES FONDEMENTS CONSTRUCTIVISTES DU DISPOSITIF D’EXPERIMENTATION	146
DELIMITATION DU CADRE EDUCATIF, ELABORATION DU DISPOSITIF D’ATELIER D’ARTS PLASTIQUES	148
POSSIBILITES ET LIMITES DU CONTEXTE D’EXPERIMENTATION	167
CHAPITRE VI – METHODOLOGIE	174
LIENS ENTRE MODELE THEORIQUE ET APPLICATION PRATIQUE	175
<i>Les conduites relatives aux processus de valorisation de soi</i>	175
<i>Éléments du discours relatifs aux processus de valorisation de soi</i>	190
NOS CHOIX METHODOLOGIQUES	197
<i>Techniques, méthodes et plan d’expérimentation</i>	202
<i>Notre échantillon</i>	210
<i>Limites de nos choix méthodologiques</i>	216
PARTIE IV – LES RESULTATS	219
CHAPITRE VII – TRAITEMENT DES DONNEES ET ANALYSES PRELIMINAIRES	220
LA COLLECTE ET LE TRAITEMENT DES DONNEES	221
<i>Données quantitatives</i>	221
<i>Données qualitatives</i>	222

LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNEES.....	224
<i>Les études de cas</i>	224
<i>Analyses préliminaires</i>	228
CHAPITRE VIII – LES ETUDES DE CAS.....	240
ETUDE DE CAS DE DONALD	245
ETUDE DE CAS D'ÉLOÏSE	259
ETUDE DE CAS DE JOËLLE.....	269
ETUDE DE CAS DE SHELDON	278
ETUDE DE CAS DE SILVIE.....	286
ETUDE DE CAS D'YVELINE	295
ETUDE DE CAS DE STAN.....	304
ETUDE DE CAS DE TERY.....	312
ETUDE DE CAS DE JEREMY.....	319
ETUDE DE CAS DE LAETITIA	328
CHAPITRE IX – SYNTHÈSE & DISCUSSION.....	336
LES STRATEGIES DE VALORISATION REPEREES A TRAVERS LES ETUDES DE CAS.....	341
<i>Le développement de relations de réciprocité</i>	348
<i>La recherche de reconnaissance</i>	350
PERSPECTIVES OUVERTES DANS L'INTERPRETATION DES PROCESSUS DE VALORISATION DE SOL.....	353
CONCLUSION.....	368
BIBLIOGRAPHIE	374
Liste des tableaux, schémas et graphiques.....	393

INTRODUCTION

L'être humain, comme tout système, toute totalité, recherche l'équilibre. Il oscille constamment entre équilibres, déséquilibres et rééquilibration et l'équilibre idéal recherché n'est jamais vraiment atteint puisqu'il doit constamment s'adapter aux contraintes de l'environnement. Mais ce qui importe, ce n'est pas tant l'équilibre que le processus de recherche d'équilibre puisque ce dernier possède un pouvoir explicatif essentiel (Gomes, 1999). Il permet de comprendre de quelle façon le sujet se développe et s'adapte à son environnement et par ce fait comment il donne sens à son existence et aux expériences qui la constituent.

L'objectif de cette thèse est d'aborder le développement du sujet sous sa perspective affective et sociale, plus précisément, de comprendre le rôle des composantes affectives et sociales dans la recherche d'équilibre du sujet. Nous nous demandons comment ces dernières permettent au sujet de construire du sens, d'accorder de la valeur à ses expériences et à son existence ; comment elles contribuent à sa valorisation en tant qu'individu membre d'un groupe, d'une communauté, de la société. En bref, nous cherchons à étudier les processus de valorisation de soi chez le sujet.

Pour cela nous nous sommes intéressée aux travaux peu exploités de Piaget sur l'affectivité et les régulations sociales. Ce choix peut paraître surprenant car les écrits de Piaget sur l'affectivité sont, pour la plupart, méconnus (Xypas, 2001). Piaget est en effet surtout reconnu pour sa théorie des stades de développement cognitif ou encore ses essais sur le développement moral. Il n'empêche que ses travaux sur le structuralisme et la notion d'équilibration (Piaget, 1942, 1964, 1965, 1968) détiennent un pouvoir explicatif en ce qui concerne la recherche d'équilibre au niveau affectif et social chez le sujet. En outre, son intérêt pour la recherche interdisciplinaire (Piaget, 1966) en sciences sociales et humaines, notamment pour la sociologie (Piaget, 1965) a donné naissance à une conceptualisation des échanges interindividuels qui facilite l'articulation de la dimension affective et sociale dans l'étude du développement du sujet.

En particulier, les concepts de rythmes, régulations et groupements (Piaget, 1942) représentent une ressource considérable dans l'élaboration d'une modélisation des

processus de valorisation de soi applicable tant à l'expérience individuelle du sujet qu'à l'expérience collective des individus. Ces structures présentées par Piaget (Piaget, 1942) permettent de concevoir le développement à partir de rythmes provenant des impressions du sujet et des sujets mais aussi des représentations et habitudes sociales et culturelles. Ces rythmes organisés par le ou les sujets constitueraient les régulations qui à force d'ajustements deviendraient de plus en plus complexes, stables et flexibles et se formeraient en groupements qui permettraient au sujet ou à la société d'articuler le jeu de rythmes, régulations et groupements sur lequel repose à la fois l'équilibre du sujet et celui de la société. Cette mise en perspective nous semble essentielle pour comprendre les enjeux de reconnaissance sociale au sein de sociétés multiculturelles et leur influence sur le développement affectif et social du sujet.

En effet, bien que nous portions un regard psychologique sur notre objet de recherche, il nous semble important d'inscrire le sujet dans un contexte social. Premièrement pour saisir la complexité et les influences possibles du contexte dans lequel le sujet est inséré. Deuxièmement pour faciliter le dialogue entre la prise en compte de la perspective individuelle et sociale dans le développement du sujet. Et finalement, dans l'espoir de développer un modèle qui, grâce à la prise en compte de ces dimensions, puisse éventuellement servir d'outil dans de nombreuses situations et contextes différents (Von Glasersfeld, 1994).

Nous nous sommes donc intéressée à l'implication des structures de rythmes, régulations et groupements, dans la construction de formes d'équilibre de plus en plus complexes chez le sujet menant à l'accomplissement de soi ou la réalisation de soi au sens d'Aristote (*in* Rawls, 1999). Nous avons accordé une attention particulière aux échanges entre sujets, en d'autres mots aux interactions sociales, et présentons ainsi les différentes modalités dans l'équilibration des échanges. Pour soutenir cette entreprise, nous avons convié le concept philosophique de reconnaissance (Honneth, 2004 ; Lazzeri & Caillé, 2004 ; Ricoeur, 2004). C'est donc à travers ces différents concepts d'équilibration, de valorisation et de reconnaissance, qui permettent la réunion de l'individuel et du pluriel, de l'expérience singulière et commune, que nous avons tenté d'identifier les conditions favorables aux processus de valorisation de soi. Processus qui oeuvreraient dans le sens d'un meilleur équilibre chez le sujet et entre sujets.

Nous avons représenté les équilibres recherchés par le sujet à travers différentes structures de soi. Cette expression se rapproche du terme de « concept de soi » tel qu'il est présenté par Demo (Traduction libre, 1992, p. 304) : « une structure complexe et un processus, qui est stable mais aussi dynamique ». Cette structure serait construite à partir des rythmes : les habitudes, les valeurs sociales, les sensations, les impressions et les représentations du sujet. Que le sujet organise en systèmes relativement stables mais pas encore réversibles que représentent les régulations. Et leur construction complexe, réversible et adaptative constitue les groupements. Ces trois structures élémentaires articulées entre elles, nous l'avons dit, ont pour objectif de maintenir et d'améliorer l'équilibre du sujet et son adaptation à l'environnement au fil des interactions avec ce dernier. Elles évoluent dans le sens d'une complexification des structures de soi que nous avons identifiées comme la conscience de soi, la représentation de soi et la réalisation de soi.

Dans le but de développer une première modélisation des processus de valorisation (contribuant au développement des structures de soi) qui soit applicable au réel, nous avons d'abord défini un contexte et une expérience spécifique qui puisse être vécue par le sujet et en interaction avec les autres sujets. C'est ainsi que nous avons fait appel à l'expérience esthétique car cette dernière détient en elle la possibilité de se créer mais également de créer du lien social : « L'art est une méthode d'appropriation des savoirs, faisant appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion : il modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et le rapport aux autres et donne confiance en soi » (Kerlan, 2004, p. 72). Les affinités que nous avons avec cette expérience, ont grandement contribué à notre préférence pour cette discipline. De plus, la sensibilité se trouvant au cœur même de l'expérience esthétique, le lien entre cette dernière et l'affectivité nous semblait évident. Comment, sinon à travers l'expérience esthétique, pouvons-nous prendre conscience de notre sensibilité et ainsi entrer en contact avec notre affectivité, le moteur même de notre développement ?

Ainsi l'expérience esthétique a représenté une porte d'entrée à l'étude des processus de valorisation de soi chez le sujet. Les recherches conduites sur les effets de l'éducation artistique et culturelle ¹, qui constitue le contexte éducatif dans lequel peut se vivre cette

¹ Nous parlons ici d'effets en référence aux compétences, aux aptitudes et aux capacités plus ou moins précises et conceptualisées mentionnées lors du Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle (2008).

expérience esthétique, nous ont apporté de nombreux éléments nous permettant d'illustrer les processus de valorisation de soi dans le réel.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée aux adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. Ces derniers provenant principalement de la communauté créole (telle qu'elle est désignée à l'île Maurice) ont une expérience de la dévalorisation qui dépasse la sphère individuelle. Ils sont à la fois dévalorisés par leur appartenance à cette communauté métissée, descendant d'esclave, et par leur situation scolaire qui résulte d'une combinaison de carences économiques, affectives, sociales et culturelles.

La complexité de l'organisation sociale mauricienne et des difficultés que rencontraient les préadolescents mauriciens venant de milieux défavorisés économiquement, historiquement, culturellement et socialement nous avait déjà marquée lors de nos recherches de Master. Et, en tant que citoyenne de ce pays, nous avons tenu à approfondir notre réflexion sur les stratégies que les adolescents mauriciens en situation précaire mettaient en place pour se valoriser et envisager de contribuer au développement de la nation mauricienne.

Notre deuxième partie est donc consacrée à la compréhension de la complexité de la société multiculturelle mauricienne et à la place qu'occupent les adolescents les plus défavorisés. Nous avons adopté une perspective anthropologique pour présenter l'histoire de l'île Maurice à la lumière de l'histoire de l'esclavage et des descendants métissés (afro-malgaches) appelés « créoles ». En effet, il s'avère que les adolescents auxquels nous nous sommes intéressée proviennent pour la plupart de la communauté créole. Conséquemment, l'objectif de cette deuxième partie sera de dégager les enjeux et les limites pour le développement de ces adolescents face à la complexité de la nation mauricienne et son organisation.

Notre troisième partie présente notre recherche : elle s'intéresse aux possibilités offertes par le terrain en termes d'expérimentation et au dispositif d'atelier d'arts plastiques que nous avons mis en place au sein d'un centre éducatif informel destiné aux adolescents venant de milieux défavorisés en situation d'échec scolaire. Le but de ce dispositif étant de

favoriser des relations égales et justes entre sujets permettant la valorisation de ces derniers et la construction de relations de réciprocités.

Une fois le dispositif présenté, nous présentons nos choix méthodologiques. Nous avons opté pour des études de cas à partir de données quantitatives et qualitatives, ce qui nous a permis de saisir nos sujets dans leur complexité et de réduire les risques d'interprétations hâtives dues à notre position de participante-observatrice durant l'expérimentation. A partir des données d'observation des conduites récoltées en atelier et de l'analyse des discours des adolescents sur leurs projets professionnels, nous avons pu faire émerger les différentes stratégies que nos sujets ont utilisées pour se valoriser en atelier d'arts plastiques. Ce travail nous a permis, dans un premier temps, d'approfondir l'analyse de chaque sujet et de nous intéresser à leur spécificité tout en identifiant les ressemblances dans les régulations cognitives, affectives et sociales utilisées pour maintenir leur équilibre. Puis dans un deuxième temps d'approcher les processus de valorisation de manière plus globale et d'établir un lien entre les types de régulation sur lesquels les sujets sont centrés et les structures de soi en jeu chez nos sujets.

Notre thèse tente donc de conceptualiser puis de révéler la nature des processus de valorisation de soi chez les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. Et de cerner les besoins affectifs et relationnels des adolescents en fonction des structures de soi qu'ils construisent. A travers ce travail, nous souhaitons mettre en exergue le rôle des régulations affectives et sociales dans le développement du sujet et dans sa construction. Nous espérons que cette modeste contribution apportera de nouvelles perspectives dans l'encadrement et la prise en charge des sujets en situation précaire au sein de dispositifs éducatifs.

PARTIE I – CADRE THEORIQUE

Il s'agit dans cette première partie de conceptualiser notre objet de recherche, d'en décrire l'organisation à l'aide des différentes théories constructivistes et plus précisément de la théorie piagétienne de l'équilibration. Puis, de l'articuler avec la théorie de la reconnaissance en philosophie jusqu'à enfin le représenter à travers l'expérience esthétique. Ce travail de conceptualisation est essentiel pour l'expression que nous avons choisi de porter au centre de notre recherche : la valorisation de soi.

La valorisation de soi constitue, selon nous, un processus essentiel dans le développement du sujet. Nous la concevons comme un processus principalement affectif et social, mais aussi cognitif, central à la réalisation de l'individu. Ce processus est envisagé comme une recherche d'équilibre affectif et social par le sujet en interaction avec son environnement, y compris les sujets qui y participent. La valorisation de soi, par son étymologie, traduit le processus en jeu lorsque l'on s'accorde de la valeur à soi-même, à son existence. Cela se reflèterait dans le fait de se sentir précieux et important pour soi-même mais aussi pour les autres et pour la société.

Ce processus par lequel chacun s'accorde de la valeur se produit en interaction avec les autres car une valeur n'a de sens que si elle est contrastée avec les autres valeurs et surtout si elle fait l'objet d'un accord commun. En nous intéressant à la question de la valorisation de soi, nous aborderons donc les questions de valeur et d'attribution de valeur aux représentations, aux actes, aux échanges et par extension aux sujets qui les produisent. Nous voulons comprendre comment chacun se valorise et comment cette valorisation contribue au développement du sujet, au développement des autres sujets et de façon plus étendue à celui de la société à laquelle ils appartiennent.

Nous entendons le développement comme la recherche dynamique d'un équilibre toujours plus complexe et flexible par le sujet ou la société en vue d'assurer son adaptation à l'environnement. Le sujet évoluant au sein d'un espace social, son équilibre est tributaire

des autres sujets et inversement. Ainsi l'équilibre de la société dépendrait de l'équilibre inter et intra sujets. Dans les chapitres qui suivront, nous développerons de manière approfondie cette recherche d'équilibre chez le sujet et entre sujets. Ainsi, les processus de valorisation de soi seront abordés comme des processus contribuant à la recherche d'équilibre du sujet au sein de la société. L'équilibre sera compris comme un état évolutif plus ou moins stable, complexe et flexible dont le but est de favoriser l'adaptation à l'environnement.

Ces définitions liminaires établies nous pouvons dès lors nous consacrer à l'étude de ces concepts et à l'élaboration de notre objet de recherche en articulation avec la théorie de la reconnaissance et l'expérience esthétique que nous présenterons plus loin.

Chapitre I – Les processus de valorisation de soi dans la recherche d'équilibre

L'objectif de cette recherche est tout d'abord de comprendre comment opèrent les processus de valorisation chez le sujet au fur et à mesure de ses actions et ses interactions avec le milieu. Ensuite, nous chercherons à savoir comment ces valorisations contribuent au développement et à l'équilibre du sujet dans la société. En d'autres mots : comment les processus de valorisation permettent-ils la construction d'échelles de valeurs individuelles et collectives dont la fonction est de guider les actions des sujets et d'assurer la pleine réalisation de chacun d'entre eux ? Pour ce faire, nous placerons l'être humain dans « sa relation nécessaire avec le monde, avec les autres et avec lui-même » (Berthoud, 2003, p. 5) au centre de cette recherche.

Ces questions de valorisation, de reconnaissance et de valeurs se posent à l'heure où certains perçoivent nos sociétés comme tertiarisées (services, publicités, divertissements) et fragmentées (socialement et culturellement) (Ruby, 2006), à une époque où les subjectivités sont juxtaposées dans une illusion d'unité au détriment de l'intersubjectivité. La diversité y est perçue comme un obstacle alors que c'est par elle-même qu'advient l'unité et l'équilibre de la société. Ces « multiples visages de la subjectivité » présents dans nos sociétés représentent une opportunité pour construire le collectif, le lien social qui mènera à l'« objectif ² » qu'est le « bien commun » (Ferry, 1990). Aujourd'hui, « la cohésion doit désormais résider dans l'inter individualité (pour ne pas dire l'intersubjectivité) » (Ferry, 1990, p. 343). Car ce qui fait l'unité sociale c'est son organisation complexe de systèmes d'interrelations et de constructions.

Comme le dit Piaget (1950, p. 201, in Montandon, 1996, p. 115), « le tout social n'est ni une réunion d'éléments antérieurs, (...) ni une entité nouvelle (...), mais un système de

² Selon Ferry (1990, p. 356), « l'objectif est le but, mais il est également ce qui n'est pas subjectif, *ce qui ne vaut pas simplement pour moi mais aussi pour les autres*. Le bien commun est donc un objectif au double sens – ce qu'exprime à sa façon la doctrine kantienne des impératifs avec ses trois niveaux : l'habileté, la prudence et la moralité ».

rapports dont chacun engendre, en tant que rapport même, une transformation des termes qu'il relie ». L'unité sociale est le résultat, la forme en équilibre des interactions sociales à travers lesquelles se confrontent les subjectivités et se construit l'objectivité. Sans cet échange intersubjectif, l'équilibre de la société reste précaire et les éléments et membres de la société au lieu d'être articulés entre eux, pour renforcer la stabilité et la flexibilité du lien social, ne tiennent qu'à un fil.

Pour situer notre objet de recherche, nous chercherons à comprendre la place de la valorisation de soi dans la recherche d'équilibre engagée par le sujet dans la construction de sa subjectivité et plus largement dans la recherche d'équilibre des sujets entre eux dans les relations intersubjectives. Nous traiterons de cette question dans une perspective constructiviste en étudiant les processus d'équilibration du sujet dans ses actions et interactions avec son milieu. Dans le souci de placer le sujet dans cet ensemble plus large qu'est la société nous aborderons le sujet et la société comme deux totalités, deux structures en recherche d'équilibre.

Cette recherche d'équilibre sera expliquée par les notions de rythmes, régulations et groupements qui, selon la théorie piagétienne, représentent les structures traduisant les processus d'équilibration. Nous accorderons une attention particulière aux interactions sociales, à la valorisation de soi au sein de ces processus. Notre analyse sera enrichie de la théorie de la reconnaissance qui nous donnera les moyens de représenter la complexité des processus en jeu dans la recherche d'équilibre chez le sujet. Les processus de valorisation de soi seront compris comme facilitateurs de cette recherche d'équilibre.

La recherche d'équilibre centrale aux structures que sont le sujet et la société

La société perçue comme un système social ou un « système de relations » (Berthoud, 2003) permet de penser le sujet comme un être de relation et un être en relation. Il en résulte que chaque sujet possède des attentes relationnelles, aussi considérées comme des

« biens » qui, selon leur satisfaction ou non, engendrent des manques plus ou moins importants (Bajoit, 2010). Parmi les attentes relationnelles mentionnées par Bajoit (2010) nous nous intéressons plus particulièrement à la reconnaissance sociale et l'autoréalisation individuelle. Ces dernières constituent, selon nous, des biens sociaux fondamentaux, dont l'acquisition peut être favorisée à travers les interactions sociales. L'équilibre de la société dépend donc de sa capacité à assurer la réalisation de la reconnaissance sociale et de l'autoréalisation individuelle dans les relations sociales.

La société comme système représente « un organisme cohérent, (...) où chacune des parties contribue à l'équilibre du tout et aux finalités globales poursuivies » (Comte, *in* Busino, 2003, p. 197). C'est une « totalité organisée qui, non seulement ne se réduit pas à la somme de ses parties, mais au contraire se définit par les relations d'interdépendance de l'ensemble de ses éléments constitutifs » (Xypas, 2001, p.36). L'équilibre recherché est symbolisé par des systèmes symboliques (normes, valeurs, etc.) résultant de l'histoire de la société et de l'expérience des sujets qui la composent. Ces organisations symboliques indiquent les moyens et les possibilités d'actions ainsi que leurs représentations et interprétations pour les sujets au sein d'une culture ou d'un contexte (Eckensberger, 2006). Elles sont présentes au sein de la société, mais également dans ses sous-ensembles tels les groupes ou les communautés.

Comme Busino l'explique, chaque groupe, communauté ou société possède « des systèmes symboliques propres, des cultures qui s'imbriquent, sous des modalités diverses, dans celle plus vaste et plus compréhensive de la société » (Busino, 2003, p. 214). Ces organisations symboliques résultant de la confrontation entre les réseaux de significations (les systèmes de significations individuels) sont celles qui constituent la « culture du milieu en qui, plus généralement, réside la mémoire sociale et, à la limite, de l'humanité » (Wallon, *in* Dolle, 1987, p. 78).

Pour Rawls, l'équilibre d'une société dépend de sa capacité à assurer les bases égales du respect de soi et par conséquent des relations justes entre les individus d'égales libertés (Rawls, 1999). L'équilibre de la société dépend donc de sa capacité à produire et entretenir des organisations symboliques garantissant le traitement et le développement égal de chaque individu. Comment ces systèmes symboliques émergent-ils de ces innombrables interactions constituant la société ?

Selon Busino (2003), c'est dans le caractère réciproque et coopératif des interactions entre individus qu'émanent des propriétés dépassant la simple addition des interactions singulières. L'organisation hiérarchique et ordonnée de ces propriétés donne « du sens aux actions, aux événements, aux comportements » et de cette façon constitue « les modèles normatifs, les engagements et les consensus, les droits et les devoirs » (Busino, 2003, p. 213).

En somme, pour les structuralistes, ce qui importe dans la composition d'une totalité, c'est-à-dire d'une structure ou d'un système social, ce sont « les relations entre les éléments, autrement dit les procédés ou processus de composition (...), le tout n'étant que la résultante de ces relations ou compositions dont les lois sont celles du système » (Piaget, 1968, p. 11). Les normes et règles ainsi constituées représentent les structures plus ou moins stables qui assurent la régulation et la conservation du système social, en d'autres mots qui composent et assurent le respect des lois du système (Parsons, *in* Piaget, 1968, p. 91).

En effet, ce caractère régulateur et compensateur de l'équilibre est fondamental pour Piaget (1964, p. 201). Il permet de concevoir l'équilibre comme quelque chose d'actif, de mobile et de stable à la fois, visant à compenser les déséquilibres engendrés par les perturbations (Piaget, 1964, pp. 201-202). C'est donc en réaction et en anticipation aux déséquilibres que se structurent les totalités. D'où proviennent ces déséquilibres ? Ils proviennent de l'environnement ou plutôt du contact du sujet avec son environnement et indiquent un manque ou un besoin d'adaptation au milieu. Les perturbations qu'ils engendrent peuvent être internes ou externes et peuvent nécessiter une réorganisation et/ou une intégration d'élément externe à la structure (Dolle, 1987, p. 81).

Cette attention portée aux déséquilibres permet de mettre l'accent sur le potentiel créateur de ces derniers (Gomes, 1999). Les déséquilibres motivent la recherche et la construction d'un équilibre plus flexible et plus complexe que le précédent permettant de répondre et d'anticiper les déséquilibres futurs. Piaget (1918, p. 115, *in* Xypas, 1998, p.37) l'explique ainsi : « Deux réalités se partagent la vie, les déséquilibres réels et l'équilibre idéal vers lequel ils tendent ».

L'être humain comme la société représentent chacun un « système de systèmes hiérarchiques intégrés de complexité et de mobilité toujours plus grande » (Dolle, 1987, p. 79). Dès lors il paraît évident que l'équilibre d'un système dépend de l'équilibre de ses sous-systèmes : intra sous-systèmes et inter sous-systèmes. L'équilibre « idéal » est envisagé comme la réunion de parties spécialisées suffisantes pour « qu'elles puissent ensemble ou séparément, contrecarrer les forces jointes ou séparées au milieu desquelles l'organisme existe » (Spencer, 1900, *in* Ducruet & Cellérier, 2007).

En réalité, l'équilibre « idéal » vers lequel chaque totalité tend (que ce soit la société ou le sujet) n'est jamais atteint. Il faut plutôt concevoir l'équilibre réel comme un « état » : une « activité statique liée à l'entretien du système et des sous systèmes » (Dolle, 1987, p. 79) à travers une « modération de la perturbation » (Piaget, 1975, *in* Gomes, 1999). C'est une stabilisation émergente du processus interactif entre l'organisme et l'environnement grâce à la nature interactive et constitutive de la structure (Christopher & Bickhard, 2007).

Au niveau du sujet, l'équilibre se veut un dialogue entre les perturbations extérieures et les activités compensatrices du sujet (Piaget, 1964). Par exemple, l'équilibre moral est assuré par la conservation des valeurs qui permettent une force de caractère suffisante pour résister aux perturbations extérieures (Piaget, 1964). Dans ce dialogue, l'équilibre devient synonyme d'activité (Piaget, 1964). Cette activité consiste en une « continuelle décentration » permettant la conservation, la « coordination » et la « mise en réciprocité » des structures et résultant en l'émergence de constructions et reconstructions permanentes (Piaget, 1968, p. 122) selon les lois de l'équilibre. Ces lois impliquent que « chaque partie tend à se conserver en même temps qu'elle tend à conserver chaque autre partie » et que « chaque totalité tend à conserver les parties qui la composent en même temps que chacune de ces dernières tend à conserver cette totalité dont elle est membre » (Ducruet & Cellérier, 2007, p. 5).

Pour résumer, « le sujet existe parce que, de façon générale, l'être des structures, c'est leur structuration » (Piaget, 1968, p. 122). Cette idée de processus et de réglage est centrale à toute structure et tout système car finalement, la nature d'une unité sociale ou du sujet est « de constituer un centre de fonctionnement et non pas le siège a priori d'un édifice achevé » (Piaget, 1968, p. 124).

Les processus d'équilibration : rythmes, régulations et groupements

Il est possible d'étudier les structures et leur structuration à travers les notions de groupement, de rythmes et de régulations chères à Piaget. Ce trio est central dans la recherche d'équilibre chez les sujets, entre les sujets et au sein d'une société. Le groupement représente la structure par excellence de sorte que les formes d'équilibre générales sont présentes dans les lois du groupement (Piaget, 1998). Mais les groupements sont dépendants des rythmes et des régulations. L'avantage, mais également la complexité, de cet ensemble de concepts est qu'il représente les structures inhérentes au développement mental individuel, que ce soit au niveau cognitif, affectif et social. Et que parallèlement, ces structures peuvent être utilisées dans l'analyse des formes d'équilibre social (Piaget, 1965).

Cette concordance donne l'opportunité d'analyser, sous l'éclairage psychologique, les processus actifs dans la recherche d'équilibre et de comprendre les processus de valorisation de soi et de reconnaissance mutuelle, tout en appréciant leur portée sociologique. Piaget (1964) l'affirme : « par son esprit même, la recherche des structures ne peut déboucher que sur des coordinations interdisciplinaires » (Piaget, 1964, p. 120). C'est pourquoi nous nous attarderons sur la description de ces structures, de leur nature et de leurs fonctions au niveau cognitif, mais surtout au niveau affectif et social.

En effet si l'explication des structures au niveau cognitif a fait l'objet de recherches chez Piaget et ses successeurs, la dimension affective et sociale a été beaucoup moins exploitée. Notamment à cause de la tendance à dissocier ces trois dimensions dans l'étude des processus d'équilibration alors qu'elles s'enchevêtrent dans le réel et coopèrent au développement de structures d'ensemble de plus en plus complexes. Les structures seront comprises comme des ensembles complexes d'éléments en interaction et en équilibre et les processus comme les activités dynamiques d'organisation des éléments dont l'objectif est d'atteindre un état de stabilité. L'explication des trois structures (rythmes, régulations et

groupements) nous guidera dans la compréhension des processus de valorisation de soi, centraux dans la recherche de l'équilibre affectif et social du sujet.

Dans un premier temps, les rythmes, constitués des actions ou des « conduites élémentaires » au niveau du développement cognitif, sont représentés au niveau affectif par les « sentiments fondamentaux » (Janet, 1929 *in* Piaget, 2006). Ils marquent le point de jonction entre la vie organique et la vie mentale (Piaget, 1942, 1965, 1998). « Ils échappent à la conscience du sujet » (Piaget, 1998, p. 226) et sont « l'expression de périodicités biologiques internes » propres aux habitudes et aux mécanismes élémentaires de la perception (Piaget, 1942, pp. 10-16). Ce sont les sensations et les ressentis du sujet qui émergent de son contact avec l'environnement.

À l'échelle sociale, Piaget (1965) considère les rythmes comme formés par les activités économiques de base, telle l'agriculture, qui à leur tour donnent lieu à des rythmes sociaux puis à des représentations collectives. En fait, les rythmes sociologiques offrent un cadre à la transmission et à la transformation des valeurs et des normes de la société à travers les générations et en fonction des faits matériels et des conduites sociales (Piaget, 1965, p. 50).

Les rythmes sont implicites et sont à la source de ce que nous avons appelé précédemment les organisations symboliques. Ils portent la manifestation symbolique des organisations symboliques, et concernent par exemple, ce que Heidegger (1962, *in* Christopher & Bickhard, 2007, p. 265) appelle les « structures of care », les structures de soin qui déterminent notre façon d'être dans le monde, notre « vision morale » et notre compréhension implicite de ce qu'est une « bonne » personne et une « bonne » vie. En bref, les rythmes au niveau affectif surgissent de l'interaction entre le sujet et l'environnement.

L'interférence des divers rythmes et des perturbations extérieures force l'apparition de formes coordonnées et articulées qui les dépassent et se traduisent en structures supérieures : les régulations (Piaget, 1942, 1998). Ces dernières sont des « systèmes statiques d'ensemble définies par certaines conditions d'équilibre » (Piaget, 1942, p. 13). Elles consistent en une multitude de rythmes qui sont temporairement en équilibre (Piaget, 1998). Au plan cognitif, les régulations caractérisent des conduites stabilisées « encore

irréversibles, mais dont la réversibilité est en progrès sur celle des précédentes » (Piaget, 1998, p. 230).

Du côté des processus affectifs, les régulations ont pour fonction l'ajustement des « forces disponibles au coût de l'action » afin de garantir une meilleure « économie de l'action » (Piaget, 1942, p. 17). La coordination des intérêts entre eux permet la constitution de systèmes d'ensembles destinés à régler les « buts ou « valeurs » de l'action » (Piaget, 1942, p. 18) : les échelles de valeur. En retour, les intérêts et les valeurs hiérarchisés déterminent le type de régulation dans l'action. Cette dernière peut se produire sous la forme :

- d'une « régulation d'accélération » liée aux « sentiments de pression » ou de l'effort dans le but de renforcer l'action,
- ou d'une « régulation de freinage » liée aux « sentiments de dépression », de fatigue ou de désintérêt afin d'éviter l'épuisement,
- et enfin d'une « régulation de terminaison » liée aux « sentiments d'élation », de triomphe ou aux sentiments de tristesse, d'angoisse en réponse aux succès ou aux échecs rencontrés (Piaget, 1942, p. 18 ; Xypas, 2001, p. 59).

Par exemple, pour l'élève, le sentiment de succès va stimuler et faciliter l'apprentissage alors que le sentiment d'échec peut l'empêcher ou le bloquer (Piaget, 1953-1954, *in* Xypas, 2001, p. 33). Les « régulations de valeur » sur un plan intra-individuel dirigent les actions en fonction de leurs finalités et de leurs coûts de production (Piaget, 1942, p. 18) : elles vont déterminer autant les fins que les moyens de l'action (Xypas, 2001). Autrement dit, « ce qui est considéré comme fin est en soi constitué ou composé d'une corrélation d'énergies, personnelles et extra-personnelles, opérant comme moyens » (Dewey, 2011, p.111).

Campbell, Christopher & Bickhard (2002) définissent les valeurs comme des « méta-goals » : des méta-buts qui décident des buts à poursuivre. Ces buts ou ces valeurs sont définis et conservés par le sujet en fonction de l'évaluation de ses conduites basée sur la comparaison entre conduites et le degré de succès final de ces conduites (Ducruet & Cellérier, 2007). C'est une évaluation qualitative de l'état interne et externe du sujet en termes de plaisir ou de déplaisir ressenti (Gomes, 1999), mais également une évaluation qualitative des moyens employés et des fins visées en fonction de la fin effective et en relation avec les autres expériences vécues par le sujet.

D'autres régulations interviennent dans la prise en compte des interactions sociales au plan affectif, elles concernent la valeur accordée à soi-même et aux autres dans et à travers les interactions. Elles se ressentent en termes de sentiments d'« infériorité » ou de « supériorité », autrement dit, « les sentiments peuvent se traduire en termes de valorisation ou de dévalorisation d'autrui et de soi-même (de soi-même par rapport à autrui) » (Piaget 1942, p.19). De sorte que « la personne d'autrui, qui se constitue à la fois comme objet de connaissance (...) et source d'intérêt, d'amusement, de satisfaction ou de déception (...) » (Piaget, 2006, p. 38).

En définitive, sur un plan interindividuel, les régulations ou les compensations affectives portent sur la désirabilité des êtres ou des objets pour le sujet alors que sur le plan cognitif, il s'agit de l'estimation de leurs caractères objectifs (Piaget, 1942, p. 19). Les régulations engagées dans l'évaluation des actions du sujet comportent donc un aspect intellectuel qui implique « la reconnaissance des propriétés intellectuelles » de l'objet désiré et engage la conduite en anticipant les résultats de l'action (Bidet, Quéré & Truc, 2011, p. 28).

L'aspect affectif détermine la « charge émotionnelle » attribuée aux objets désirés, ainsi que l'effort et l'énergie mobilisés dans les moyens employés pour atteindre les fins-en-vue (Dewey, 2011). Nous nous consacrerons, en fin de chapitre, à une étude plus approfondie des conditions concrètes dans lesquelles émergent et s'organisent les actions dans la formation de valeurs et d'échelles de valeurs, mais pour l'heure, poursuivons l'explication des structures intervenant dans les processus d'équilibration.

Il est possible de concevoir, avec Piaget, le rôle des régulations au niveau social. Selon lui, la régulation émerge des interactions entre les individus (Piaget, 1965) et des conflits entre le passé et le présent, elle tente à travers les « conditions d'égalité » d'établir un équilibre entre les échanges sociaux. Il va de soi que cet équilibre est temporaire car difficilement et rarement atteint (Piaget, 1965).

Ces régulations sont actives dans les valeurs et les systèmes d'interaction semi-normatifs au sein de la société, ce que Dewey appelle la « routine (tradition, convention ou coutume) » (1975, *in* Bidet, 2008). Elles offrent un cadre aux interactions et à leur

interprétation et se subordonnent à un facteur d'autorité ou d'obéissance, de ce fait, elles échappent à leur propre composition logique (Piaget, 1965).

Elles sont, en général, intégrées et conservées grâce au « respect unilatéral ³ ». D'une certaine façon ces structures « constituent une morale du devoir » (Piaget, 1965, p. 130), elles sont incapables de fonctionner et de se justifier de manière autonome. Ainsi au niveau social, « les valeurs, pour l'essentiel, ont été déterminées dans le passé par des coutumes, qui sont alors recommandées car elles favorisent un intérêt spécial – et la recommandation s'accompagne d'une coercition ou d'une exhortation ou, encore, d'un mélange des deux » (Dewey, 2011, p. 156).

En revanche, les groupements ou les organisations symboliques constituent un système de normes autonomes résultant du « respect mutuel » et d'une « morale de réciprocité » (Piaget, 1965, p. 120), ils constituent la forme d'équilibre final vers laquelle tendent les régulations (Piaget, 1998, p. 231). C'est « un système de concepts (classes ou relations) impliquant une coordination des points de vue et une mise en commun de la pensée » (Piaget, 1965, p. 158).

Cette forme d'équilibre, le groupement, est caractérisée par la compréhension et la conservation des éléments qui la composent, de sorte à ce que sa stabilité permette « le réglage de ses propres transformations » (Piaget, 1965, p. 57-58). C'est cette fonction d'autorégulation de la structure qui permet la construction et l'intégration de nouvelles structures en réponse aux perturbations. Elle traduit autant la stabilité que la mobilité de la structure (Piaget, 1998, p. 17), dans un mouvement circulaire continu où « les structures produisent de l'action, et l'action (re)produit les structures » (Bajoit, 2010).

Sur le plan cognitif par exemple, le groupement est représenté par des opérations réversibles dans la composition de notions de conservation qui réussit à dominer les modifications extérieures (Piaget, 1942, pp. 14-15). Il se construit « au fur et à mesure de la socialisation de l'enfant, dans le sens de l'échange et de la coopération » et permet au

³ Selon Piaget (1930, p. 186, in Xypas, 1996, p. 167), le respect unilatéral « implique une inégalité entre celui qui respecte et celui qui est respecté : c'est le respect du petit pour le grand, de l'enfant pour l'adulte (...). Ce respect (...) entraîne une contrainte inévitable du supérieur sur l'inférieur : il est donc caractéristique d'une première forme de rapport social que nous appellerons *rapport de contrainte* ». En revanche, « le respect mutuel implique que les individus se considèrent comme égaux » (1930, p. 186, in Xypas, 1996, p. 167).

sujet de sortir de son égocentrisme ⁴ (Piaget, 1978, p. 306). Ainsi, le groupement correspond à la « pensée logique et socialisée (...) qui est une coordination réversible des points de vue (...), à la fois au sein d'une même pensée individuelle ou entre plusieurs observateurs, tandis qu'à la pensée égocentrique correspond l'irréversibilité propre à l'intuition et la perception » (Piaget, 1978, p. 307).

Au niveau des processus affectifs, la « réversibilité » qui permet la conservation et l'équilibre des structures se construit dans les relations de réciprocité et se manifeste par la « volonté » qui reflète la conservation des valeurs c'est une « régulation des régulations » (Piaget, 2006, p. 132). Dans les relations de réciprocité, le « respect mutuel », à la base des sentiments de réciprocité, rend certaines valeurs obligatoires et garantit ainsi la conservation des sentiments moraux (Piaget, 1942, p. 20) par le jeu de la décentration affective, qui consiste à sortir de son égocentrisme en élargissant le champ de comparaison des valeurs et en faisant appel aux valeurs ordinaires et permanentes (Piaget, 2006, p. 131).

La volonté « s'engage sur la ligne de la plus grande résistance » et renverse la tendance de sorte que la valeur morale l'emporte sur la valeur passionnelle (Piaget, 1942, p. 21). En d'autres mots, de sorte que la valeur supérieure l'emporte sur le but inférieur en fonction de la hiérarchie des buts et valeurs et de l'énergie mobilisée par les sujets (Shapiro, 1981, *in* Campbell & al. 2002). Ce renversement de tendances est opérable grâce à l'anticipation des résultats des actions (Dewey, 2011, p. 113) qui est une construction résultant de la coordination des régulations cognitives et affectives, comme nous l'avons vu plus haut. Ce changement de point de vue entraînant un changement de répartition des forces (Xypas, 2001) est rendu possible grâce à la réunion de la décentration cognitive et affective.

Ainsi, « la décentration permet de dominer la situation présente en la reliant à des situations antérieures et, au besoin, en anticipant » (Xypas, 2001, p. 114). Faire appel à la volonté est synonyme de gagner en maturité, puisque « gagner en maturité consiste à ne pas laisser libre cours à ces tendances ⁵, mais à les reconfigurer dès qu'elles se manifestent, eu égard aux conséquences qu'elles produiraient si on les suivait » (Dewey, 2011, p. 112).

⁴ L'égocentrisme est défini par Piaget comme « l'indifférenciation du moi et du groupe ou la confusion du point de vue propre avec celui des autres » (Piaget, 1978, p. 308)

⁵ Dewey (2011, p. 112) parle de « tendances organiques innées et d'habitudes acquises » comme la première forme des désirs qui organisées entre elles forment des « intérêts raisonnables » prenant en compte les « conditions qui décideront du résultat ».

Ou encore, la volonté serait synonyme de devoir comme Xypas (2001, p. 99) le rappelle ici : « Baldwin remarquait déjà que le devoir est une sorte d'habitude, mais dont l'effet principal est de nous faire lutter contre nos habitudes ! ».

Cette résolution de conflits entre moyens et fins, buts et valeurs assure la conservation des valeurs selon le succès ou l'insuccès rencontré par l'interaction entre les sujets. Les valeurs articulées et coordonnées dans l'interaction et grâce à la réciprocité des points de vue donnent aux partenaires la possibilité de collaborer à l'élaboration, la création et l'adaptation continuelle de nouvelles normes (Bajoit, *in* Piaget, 1942, p. 20). En bref, « la réciprocité constitue un enrichissement mutuel des partenaires par échange d'attitude » (Xypas, 2001).

Par ailleurs, l'expérience et l'histoire des actions et des interactions entre les individus régulent et composent des lois qui représentent l'accord sur les valeurs communes et assurent la conservation de ces lois. Cette mise en commun des valeurs par « réciprocité des points de vue » (Piaget, 2006) est motivée par le désir d'être respecté, de se respecter et de respecter les autres : « Respecter une personne reviendra donc à reconnaître son échelle de valeurs, ce qui ne signifie pas encore l'adopter pour soi-même, mais attribuer une valeur au point de vue de cette personne » (Piaget, 1965, p. 127).

Les groupements au niveau des interactions sociales sont représentés par des normes dont le résultat provient de l'expérience d'une « libre collaboration » et d'une « pure coopération » entre individus, et de l'expression d'un « respect mutuel » (Piaget, 1965, p. 128) co-construit dans les interactions réussies. Autrement dit, la structure atteint son équilibre, lorsque les normes sont le résultat « d'un système d'opérations exécutées en commun ou par réciprocité entre celles des partenaires » (Piaget, 1965, p. 56).

De ce fait, on peut considérer que la norme « résulte d'un équilibre dans le temps, qu'elle est l'obligation assurant l'équilibre entre les échanges actuels et tous les échanges antérieurs (Piaget, 1965, p. 127). Le passage de la contrainte à la coopération ou de l'autorité à la réciprocité marque l'avènement de « groupements de règles autonomes de conduite fondées sur le respect mutuel » (Piaget, 1965, p. 56) et suppose une « réciprocité normative ».

La réciprocité normative d'ordre moral est selon Piaget (1965, p. 124) « la substitution réciproque des échelles ou substitution réciproque des moyens et des buts », elle est fondée sur la « substitution des points de vue » (1965, p. 124, p. 125) dont nous avons parlé plus tôt. « L'équilibre normatif de réciprocité morale est atteint (...) lorsque chacun des partenaires conserve les valeurs de l'autre selon l'échelle de cet autre » (1965, p. 124, p. 125). La « coordination normative de type moral » se construit dans un mouvement permanent entre les perceptions, les représentations, les valeurs de soi et les valeurs de l'autre, jusqu'à constituer « un système d'opérations assurant la conservation des valeurs » (Piaget, 1965, p. 131).

Pour que cela soit possible, il faut « que les valeurs puissent être manifestées et objectivées – ne serait-ce qu'à travers la thématization d'un style ou d'une manière de faire - et qu'elles puissent être donc discutées et révisées, telle est la condition sine qua non pour qu'elles puissent être partagées, à quelque échelle que ce soit » (Bidet et al., 2011, p. 33). De ce fait, les groupements constituent l'historique ou « l'état limite » des régulations passées et reposent sur une coordination ou « un jeu complexe de rythmes » (Piaget, 1965, p. 59). Une réelle complexification des structures s'opère dans le passage des rythmes, aux régulations et au groupement.

Cette complexification est possible grâce aux déséquilibres pouvant intervenir à différents niveaux que ce soit au niveau des rythmes, des régulations ou des groupements, et sur différents plans individuel ou collectif. Elle se construit en réponse à un déséquilibre, ressenti comme un manque ou un besoin qui demande à être comblé. Les aspects affectifs et sociaux du développement, autant que l'aspect cognitif sont sources de déséquilibre et contribuent à les réguler et à parvenir à une rééquilibration présentant des qualités plus complexes, stables et flexibles que la précédente forme d'équilibre.

Le « mieux-être » et le « mieux-vivre » sont au centre de cette recherche d'équilibre (Dolle, 1987, p. 92). Et les « équilibres successifs de plus en plus stables », complexes et flexibles en réaction aux déséquilibres ressentis par le sujet ou les sujets (Ducruet & Cellérier, 2007), aussi appelés groupements, représentent l'organisation et la représentation des valeurs tendant vers ce mieux-être et ce mieux-vivre ensemble. L'affectivité intervient dans la régulation des conduites en donnant du sens, c'est-à-dire « en attribuant des significations en fonction des représentations agies et vécues, de représentations

symboliques, conceptuelles, affectives, sociales, antérieurement établies dans l'interaction sujet-milieu » (Dolle, 1987, p. 85).

Le sens porte à la fois l'intentionnalité ⁶, la finalité, l'adhésion à l'acte et le jugement de l'acte (Dolle, 1987, p. 88). Il renseigne sur la valeur de l'acte mais également sur la valeur de celui qui l'a posée. La dimension cognitive est ce qui rend la valeur « intelligente et intelligible » et par la même permet le partage et l'échange entre sujets dans la construction de valeurs (Dewey, 1925, p. 430, *in* Bidet & al., 2011, p. 54). Xypas (2001, p. 38) l'explique ainsi : « aussi longtemps qu'intérêts, valeurs et normes éthiques restent inconscients, ils servent d'énergétique. À partir du moment où ils deviennent conscients, ils peuvent s'organiser en structures, par exemple en échelles de valeurs, voire en systèmes éthiques ». Finalement, les trois aspects cognitifs, affectifs et sociaux coopèrent dans la formation des valeurs en vue de favoriser ce qui constitue selon Dewey le but de la démocratie : « la participation de tout être humain adulte à la formation des valeurs qui régulent le vivre ensemble » (1937, p. 217, *in* Bidet & al., 2011, p. 48) .

Nous l'avons compris, les processus de régulation occupent une place centrale dans la construction complexe de groupements, c'est-à-dire dans l'articulation et la coordination d'échelles de valeurs qui assurent l'équilibre des structures et des totalités que ce soit à l'échelle individuelle ou commune. Il ressort que les formes d'équilibre atteintes par le sujet et la société dépendent de ce processus continu, entre rythmes, régulations et groupements, et que ce processus est dynamisé par les déséquilibres internes et externes. Dans une perspective socioconstructiviste, ce processus complexe représente une base théorique suffisamment explicite pour représenter les processus de valorisation de soi.

Premièrement, parce que le besoin de rééquilibrage émanant des relations déséquilibrées suggère une volonté d'équilibrage des échanges à travers la valorisation de soi, des autres et la recherche de relations de réciprocité. Deuxièmement parce que c'est grâce à ces processus de rééquilibrage dans les systèmes d'échanges et d'interactions semi-normatifs que vont se construire les bases du respect mutuel et de la coopération dans l'élaboration d'échelles de valeurs individuelles et de normes communes. En d'autres mots, le respect

⁶ Le concept d' « intentionnalité » provient de la phénoménologie husserlienne, selon Piaget (1965, p. 177, *in* Perraudau, 1996, p. 36), il s'agit de l'affirmation « que tout état de conscience exprime un mouvement « orienté vers » (...) un état final recherché et désiré ».

mutuel nécessaire à la coopération prend ses sources dans la volonté de chacun de se respecter soi-même, de respecter autrui et ainsi de respecter en chacun la volonté collective (Xypas, 2001, p. 99).

Les échanges interindividuels : facilitateurs d'équilibres et de déséquilibres

Les échanges entre sujets agissent comme facilitateurs d'équilibres et de déséquilibres. À travers les déséquilibres qu'ils introduisent dans la relation entre les sujets, ils favorisent de nouvelles formes d'équilibres plus ou moins élaborées et qui peuvent présenter des propriétés plus stables et flexibles que les précédentes formes d'équilibre. La modélisation de Piaget (1965) concernant les échanges égalitaires entre sujets permet de comprendre les dynamiques en jeu dans les échanges et surtout comment s'articulent les échelles de valeurs individuelles pour déterminer la valeur des actions et des interactions ainsi que la dette et la reconnaissance qu'elles représentent en termes de pro et rétro actions et d'interactions.

Cela illustrera davantage le rôle des échanges dans l'articulation des échelles de valeurs individuelles qui contribuent à la régulation des échelles de valeurs collectives. Ces deux échelles qui sont à la fois composantes et conséquences des processus de valorisation de soi et de reconnaissance mutuelle. Pour les besoins de l'exposé, nous présentons les modalités d'un échange tel qu'il serait s'il était équilibré. Cette présentation implique un arrêt sur image où le point de départ est l'action de x vers y (Piaget, 1965, pp. 51-52):

Au départ, l'action de x sur ou pour y représente un « service ».

Par « service », Piaget (1965) entend une valeur $r(x)$ sacrifiée par x . En d'autres mots, un effort de la part de x en vue de satisfaire y (y pouvant représenter un sujet, un groupe de sujets ou la société par exemple).

Cette valeur peut être du temps, du travail, des objets, des idées, des paroles, etc. En bref elle a un coût énergétique pour x , qui sera évalué en fonction de la satisfaction et du retour de y :

En retour y est plus ou moins satisfait (positivement ou négativement) $s(y)$ du service rendu par x .

Cette « satisfaction » $s(y)$ éprouvée va déterminer la valeur de la « dette » $t(y)$ de y envers x . Cette dette est ressentie par y mais est inconnue ou virtuelle pour x . Elle prend forme lorsqu'elle est exprimée sous la forme de « gratitude » ou de « reconnaissance » envers x de la part de y . C'est une créance $v(x)$ en faveur de x .

En signe de gratitude ou de reconnaissance, y va effectuer une action envers x qui aura un coût énergétique $r(y)$ pour y . La satisfaction de x , $s(x)$ va déterminer la valeur de la « dette » $t(x)$ de x envers y qui constituera une créance $v(y)$ en faveur de y . L'équilibre de l'échange entre x et y est déterminé par les conditions d'égalité $r(x) = s(y) = t(y) = v(x) = r(y) = s(x) = t(x) = v(y)$. Si ces conditions sont assurées, l'échange peut être considéré comme équilibré et égalitaire. Cela veut dire qu'il y a accord entre les sujets sur la valeur et la reconnaissance des actions et des individus compris dans l'échange.

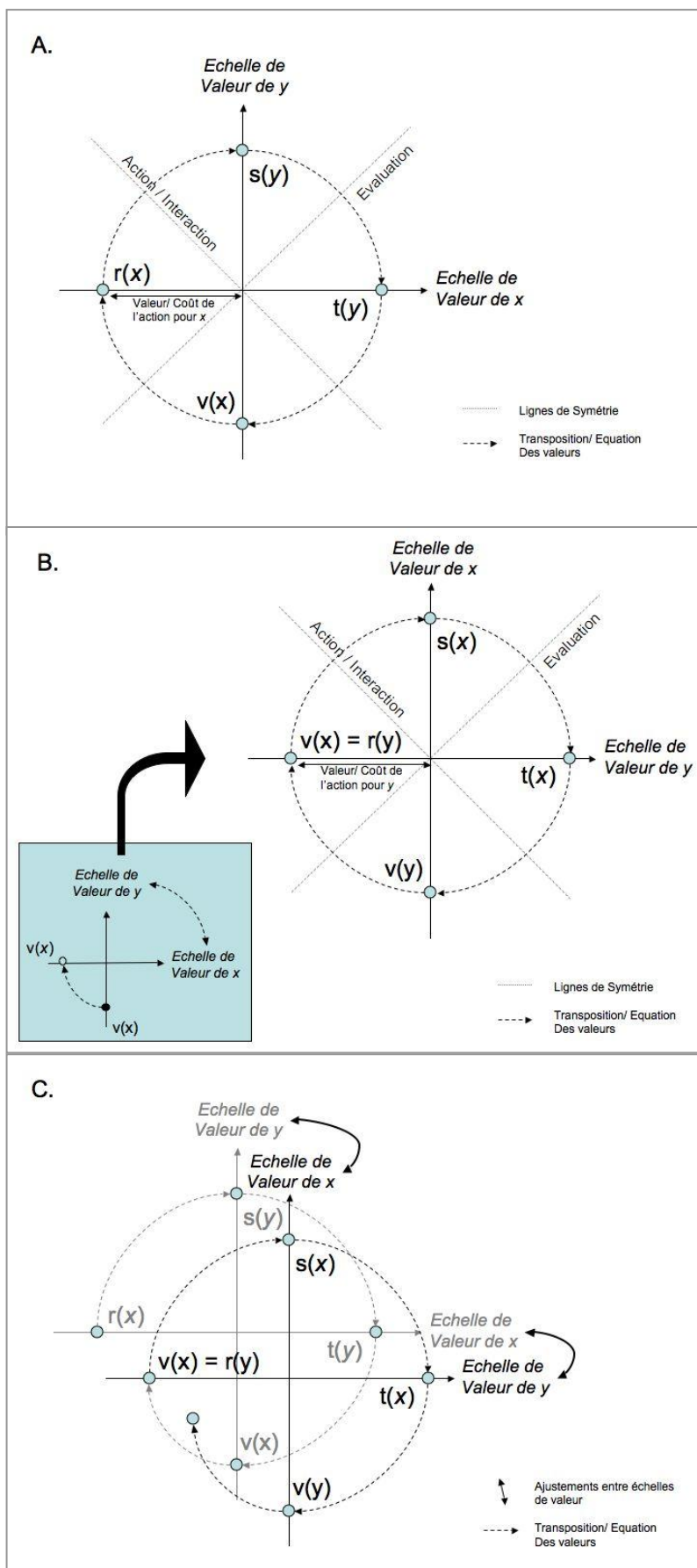
Le schéma 1.1 ci-dessous illustre les échanges décrits ci-dessus en trois étapes (A, B, C). La partie A. de ce schéma illustre la première partie des échanges où il est possible de distinguer les deux échelles de valeur, celle de x et celle de y . Ces échelles de valeurs se construisent en fonction des intérêts de chaque sujet mais aussi en fonction des moyens et des possibilités offertes par son environnement (Campbell & al. 2002 ; Christopher & Bickhard, 2007 ; Eckensberger, 2006). Nous voyons clairement leur rôle dans l'évaluation des coûts de l'action pour x et dans l'évaluation de l'action pour y . C'est la symétrie ou la réciprocité, c'est-à-dire la compréhension réciproque, des échelles de valeurs guidant les évaluations qui augmente les chances d'un échange équilibré. La réciprocité d'ordre moral doit être distinguée de l'échange simple, car lorsqu'il y a substitution des points de vue x n'agit plus en vue de son propre succès $v(x)$ mais plutôt pour satisfaire y (Piaget, 1965). Autrement dit, « si x se place au point de vue de l'échelle de y , réciproquement y évaluera l'action $r(x)$ de x au point de vue de l'échelle de x , c'est-à-dire des intentions de celui-ci (et non point du résultat obtenu et valorisé selon l'échelle de y) » (Piaget, 1965, p. 124). Dès lors, d'autres lignes de symétries ou de compréhension réciproque sont également

importante, celle entre la satisfaction et la dette, et la dette et la reconnaissance manifestée dans l'action de retour de y . A partir de ce moment, la partie B. du Schéma 1.1 illustre le décalage qui s'opère lorsque l'on passe du point de vue de y , au moment où y pose l'action de reconnaissance. A ce moment s'opère un changement d'axes, de sorte que l'échelle de y se retrouve à l'axe des abscisses et que celle de x se retrouve à l'axe des ordonnées. C'est en fait une rotation qui permet aux évaluations de s'opérer à un autre niveau tel que nous le montre la partie C. du schéma 1.1.

Cette rotation ou ce changement d'axe permet aux sujets x et y de comparer et d'ajuster mutuellement leurs échelles de valeurs à partir de l'action de base de x et l'action qui est effectuée en retour par y . Plus les interprétations et les évaluations des actions seront comprises, reconnues et égalisées par les sujets, plus les échanges seront équilibrés. « La « substitution réciproque des échelles » ou « des moyens et des buts » n'est donc pas autre chose que l'expression d'un respect mutuel » (Piaget, 1965, p.128), qui, à son tour, permettra la formation de valeurs communes puis de valeurs normatives. La construction d'échelles de valeurs communes s'effectue grâce à ces échanges et ces comparaisons continus entre échelles de valeur. Les échelles de valeurs communes reflètent alors les « accords » des sujets sur les valeurs ou les critères de jugement des actions et interactions et assurent ainsi leur conservation.

C'est ainsi que chaque échelle de valeur commune reflète le groupe de sujets duquel sont parties les interactions qui la constituent. En effet, « toute échelle de valeurs correspond à une collectivité de co-valorisation constituée par l'ensemble des individus co-échangeurs selon cette échelle » (Piaget, 1965, pp. 114-115). Les échelles de valeurs individuelles et collectives se confondent et, en tout sujet, il n'y a pas de séparation claire entre ce qui est de la culture et de soi (Christopher & Bickhard, 2007). Mais l'essentiel consiste en ce que ces valeurs représentent les « composantes réelles de l'équilibre social » (Piaget, 1965, p. 117). Car elles représentent les critères de jugement communs pour la valorisation des actions et des interactions et par extension pour la valorisation des sujets acteurs.

Schéma 1.1 – Modalités d'un échange équilibré



Revenons aux échanges. Il ressort que plus la symétrie dans les évaluations des actions et des interactions est grande, plus les échanges sont équilibrés. Dans le réel, une complète symétrie et équilibration comme nous l'avons illustrée est impossible : les échanges étant perçus par les sujets eux-mêmes, ils sont subjectifs (Piaget, 1965) et diffèrent le plus souvent. De plus, « on ne réclame jamais tout son dû $v(x)$ et on ne paye jamais toutes ses dettes $t(y)$ » (Piaget, 1965, p. 110). Par contre, les déséquilibres résultant de la différence entre échelles de valeurs et entre évaluations sont fréquents. C'est à travers ces déséquilibres, leur explication et leur compréhension que les sujets ajustent leurs échelles de valeurs, puis déterminent des critères d'évaluation communs. Les échanges entre sujets sont donc à la fois générateurs de déséquilibres et facilitateurs d'équilibre grâce à la présence même des déséquilibres.

En termes de valorisation, nous pouvons penser qu'une évaluation concordante entre les sujets est valorisante pour ces mêmes sujets. Car les degrés de valeurs attribués aux actions et reconnus par les acteurs sont étendus aux acteurs (Basanguka, 2005) et peuvent se conserver sous forme de valeur attribuée à l'un et à l'autre. Parallèlement, les déséquilibres plus ou moins importants au sein des échanges sont synonymes de valorisation positive (valorisation ou survalorisation) ou négative (dévalorisation) de l'action mais aussi des acteurs.

En outre, c'est sur ces relations plus ou moins équilibrées que les sujets construisent leur identité : le concept de soi comme l'explique Rosenberg (1981, *in* Anderson & Snow, 2001, p.18) est basé sur des « évaluations en miroir des jugements qu'autrui porte sur soi ». Lorsqu'elles sont réussies, donc perçues comme comblant les attentes personnelles et interactionnelles du sujet et d'autrui, ces interactions représentent « le noyau dur de l'identité personnelle » sur lequel le sujet pourra prendre appui et construire son identité (Bajoit, 2010, p. 5). On peut alors parler de « valorisation réciproque » des sujets et de reconnaissance mutuelle, puisque les valorisations positives sont liées au sentiment de respect et à la reconnaissance des échelles de valeur (Piaget, 1965, p. 127).

La théorie de la reconnaissance peut nous éclairer sur les enjeux des valorisations et des dévalorisations des actions et des interactions sur la valorisation du sujet. Elle peut également nous aider à identifier les conditions de valorisations car la théorie de la reconnaissance s'intéresse aux processus en jeu dans l'identification et l'affirmation du

sujet en tant que partenaire digne d'interaction et d'estime sociale (Lazzeri & Caillé, 2004).

La reconnaissance est considérée comme le processus par lequel les normes sont « produites et jugées à l'aune de la possibilité de favoriser la reconnaissance elle-même » (Lazzeri & Caillé, 2004, p.103). Penser la reconnaissance comme processus offre des possibilités de dialogues entre la psychologie, la sociologie et la philosophie. Ces disciplines qui traitent de cette problématique à différents niveaux trop souvent « se tournent le dos » (Viard, 2004) alors qu'ensemble, elles ont le potentiel de nous éclairer davantage dans la compréhension des processus de recherche d'équilibre. L'intérêt, précisément, du concept de reconnaissance est qu'il permet de créer du lien entre le singulier et le pluriel et par conséquent de conserver ce rapport entre sujet et société qui nous est cher.

Cette articulation entre les processus de valorisation de soi, de reconnaissance et les processus d'équilibration sera guidée par l'étude des déséquilibres au sein des échanges. Plus particulièrement par les modalités de dévalorisations et leurs conséquences sur le développement du sujet. En effet, les déséquilibres affectifs et sociaux peuvent être vécus en termes de survalorisation et de dévalorisation pour le sujet (Piaget, 1965). En nous basant sur les modalités de l'échange présentées plus haut, les déséquilibres dans le sens d'une survalorisation du sujet pourraient se présenter de la façon suivante :

La valeur du service rendu par x est inférieure à la satisfaction éprouvée par y , soit $r(x) < s(y)$. Cela signifie que l'action de x (telle qu'elle est évaluée en termes d'effort et d'énergie par x) est survalorisée par y : le travail de x « est couronné d'un succès supérieur à son effort » (Piaget, 1965, p. 108)

La satisfaction de y est inférieure à la dette qu'il contracte, soit $s(y) < t(y)$. À la différence du premier cas de figure, x et y évaluent similairement l'action de x (en termes de coût énergétique et de satisfaction) mais y décide intentionnellement de survaloriser sa dette envers x : « il y a surévaluation de x par y » (Piaget, 1965, p. 108).

Ces déséquilibres exercent une influence sur la façon dont le sujet construit son échelle de valeur et sur la façon dont il évalue ses actions et celles des autres. Ils sont à retenir comme

valorisants pour x , mais pas forcément pour y et de cette façon permettent d'illustrer la « valorisation non-réciproque de deux individus » comme c'est souvent le cas entre les parents et leurs enfants (Piaget, 1965). Ce type d'échange illustre bien les régulations en jeu dans le respect unilatéral où « l'enfant adoptera l'échelle de valeur de la personne respectée, tandis que l'inverse n'est pas vrai » (Piaget, 1965, p. 128). C'est un sentiment d'obligation lié au respect unilatéral qui explique cette position (Xypas, 2001, p. 100).

La dette $t(y)$ et la reconnaissance $v(y)$ de l'enfant se traduisent par « la reconnaissance d'un droit constant de donner des ordres, des consignes, etc. » qui est attribué à x (l'adulte). Ces modalités d'échange sont à prendre en compte dans la prise en charge éducative des enfants et adolescents pour comprendre, par exemple, l'influence de la position de l'adulte (et de son échelle de valeur) sur les processus de valorisation de l'enfant ou de l'adolescent. Mais l'étude des moyens de valorisation des sujets doit également passer par l'analyse des conditions et des conséquences des dévalorisations que le sujet peut subir.

Les dévalorisations des actions et du sujet peuvent mener à la non reconnaissance, à la reconnaissance négative et à l'expérience du mépris (Honneth, 2004, 2005, 2010 ; Lazzeri & Caillé, 2004). Elles peuvent donc être néfastes au sujet et à son développement. Il nous importe d'étudier les conditions de ces dévalorisations pour comprendre leurs conséquences sur l'équilibre du sujet, mais également pour pouvoir adresser la question de la valorisation des sujets lorsqu'ils ont été dévalorisés dans le passé. Les différentes possibilités de dévalorisation envisagées à partir des modalités de l'échange type entre deux sujets nous serviront de fil conducteur dans l'explication des conséquences des déséquilibres dévalorisants sur le sujet et son développement affectif et social. En nous basant encore une fois sur les modalités de l'échange entre x et y , les dévalorisations pourraient être illustrées de la façon suivante :

Dans un premier cas de figure, la valeur du service rendu par x est plus grande que la satisfaction éprouvée par y , soit $r(x) > s(y)$. En d'autres mots, l'action de x (telle qu'elle est perçue en termes d'effort et d'énergie dépensée par x) n'a pas le résultat espéré sur y : « il y a insuccès ou échec de son action social » (Piaget, 1965, p. 107). Ici l'action de x n'est pas suffisamment ressentie par y en termes de satisfaction. Si ce manque de satisfaction est conséquent au point où l'action de x n'est pas connue ou identifiée comme telle,

l'invisibilité de l'acte peut être ressenti par x comme une invisibilité sociale au sens où Honneth (2005) l'entend.

L'acte de connaissance sociale qui rend visible x à travers son acte social est à la base même de la fabrication de soi (Chevalley, 2002). C'est pourquoi l'identification, la connaissance de l'acte, est à la base même de la connaissance du sujet et de sa reconnaissance. C'est aussi la raison pour laquelle la non-identification ou la faible identification de l'acte et du sujet peut contribuer à l'expérience du mépris notamment lorsqu'il y a la dépréciation d'une capacité possédée par un agent alors que ce dernier s'est trouvé reconnu dans d'autres circonstances et contextes (Lazzeri & Caillé, 2004).

Dans un deuxième cas de figure, la valeur de l'action de x est supérieure à la dette de reconnaissance encourue par y , soit $r(x) > t(y)$. À la différence du troisième cas de figure, ici c'est y qui refuse de reconnaître l'action de x , malgré le fait que tous deux l'aient évalué également que ce soit en termes de coût énergétique et de satisfaction: « l'individu x travaille à nouveau à perte (...), mais cette fois parce que y ne veut pas reconnaître ou oublie sa satisfaction $s(y)$ » (Piaget, 1965, p. 108). Ce cas de figure consiste à ne pas attribuer de valeur aux qualités ou capacités de l'agent. C'est une « forme d'ignorance ou d'indifférence » qui représente une dénégation indirecte (Lazzeri & Caillé, 2004, p. 105).

D'autres déséquilibres dans le sens des dévalorisations peuvent être représentés en suivant la logique des échanges présentée par Piaget (1965, 2006). En somme, toute action de x est dévalorisée à partir du moment où la satisfaction $s(y)$, la dette $t(y)$, et l'action de reconnaissance $v(x)$ de y sont considérées comme inférieures aux efforts perçus par x pour réaliser son action $r(x)$. Nous pouvons penser que le troisième et le quatrième cas de dévalorisation présentés ci-dessus entraînent systématiquement une action de reconnaissance inférieure au coût de l'action de x . Pour terminer, nous pouvons développer un cinquième cas de figure où l'action sociale de x est supérieure à l'action de reconnaissance effectuée par y : $r(x) > v(x)$. Dans ce cas, les actions de x sont intentionnellement dévalorisées par y alors que la satisfaction éprouvée et la dette contractée par y étaient évaluées au même titre que l'effort dépensé par x pour l'action $r(x)$. Il y a donc sous-évaluation de la valeur de x , où y reconnaît sa dette mais sans la satisfaire (Piaget, 1965, p. 110). Ce cas de figure équivaut à « ne pas admettre que l'agent possède

une capacité qui fait l'objet d'une reconnaissance » (Lazzeri & Caillé, 2004, p. 104). Ce qui constitue une troisième variante de la première condition de l'expérience du mépris.

L'expérience du mépris est celle que le sujet vit lorsqu'il ne se sent pas reconnu pour lui-même et pour ses capacités (Valadier, 2011, p. 201). Nous l'avons vu, cette non-reconnaissance dépend de la façon dont sont évaluées les actions du sujet. Elle dépend également d'autres facteurs que Lazzeri & Caillé (2004) détaillent dans les conditions de l'expérience du mépris : la première condition suppose que ceux qui subissent la dépréciation doivent avoir eu au préalable une expérience positive de reconnaissance productrice d'estime de soi et par conséquent disposent d'une représentation positive d'eux-mêmes (Lazzeri & Caillé, 2004). À partir de là, trois variantes sont possibles, nous les avons présentées dans les cas de figures ci-dessus. La deuxième condition de dépréciation dépend de la « signification sociale » que porte la dépréciation dans son contexte culturel et qui fait que le mépris est ressenti et compris comme tel (Lazzeri & Caillé, 2004). Et la troisième condition suppose un défaut d'appartenance ou de référence à une « communauté réelle ou idéale » forte et avec qui les liens sont suffisamment solides pour compenser les contrecoups de la reconnaissance négative (Lazzeri & Caillé, 2004).

Selon ces auteurs, il suffit qu'une ou plusieurs de ces trois conditions soient réunies pour qu'il y ait dépréciation du sujet. En effet, malgré le fait que les êtres humains soient « très créatifs lorsqu'il s'agit d'interpréter, de réinterpréter et de s'insérer dans le monde social de manière à préserver un sens de soi qui est positif », sur le long terme, les expériences de reconnaissance négatives peuvent « mener à une capacité diminuée de sauver et de remonter le soi » (Anderson & Snow, 2001, p. 20).

Pour Lazzeri & Caillé (2004, p.104), « le mépris social » vécu dans la non-reconnaissance ou dans la reconnaissance négative engendre des « blessures morales ». C'est l'accumulation de dépréciations d'un individu ou d'une communauté qui manifeste leur vulnérabilité et provoque une souffrance que Tugendhat, 1998, Honneth, 2000 et Renault, 2000 (*in* Lazzeri & Caillé, 2004) appellent « blessure morale ». Ces dépréciations se manifestent en « conflits des représentations de soi » qui ont pour conséquence de mettre en doute l'identité de l'agent de sorte que ce dernier se trouve dans une situation paradoxale qui veut qu'il « coopère à sa propre dépréciation » (Lazzeri & Caillé, 2004, pp.

105-106) et qu'il intériorise « cette image sous forme d'autodépréciation » (Ricoeur, 2004).

Ce que Rawls (1999) appelle la honte se manifeste par un sentiment de dépréciation de soi. L'individu déprécié, dont l'identité et le respect de soi est mis à mal, se retrouve dans l'incapacité de se projeter « comme un partenaire d'interaction susceptible de traiter d'égal à égal avec tous ses semblables » (Honneth, 2010, p.164). Puisque les processus d'interactions socialisatrices engagent plusieurs individus ou même plusieurs groupes, le refus d'approbation sociale constitue une « atteinte à la dignité d'autrui » (Honneth, 2010, p. 164) qui, en retour, représente aussi bien un acte d'injustice envers l'autre qu'envers soi (Viard, 2004, p. 309).

Lorsque les aspirations et la valeur d'un individu ne sont pas reconnues par la communauté à laquelle il appartient, ce dernier ressent un sentiment de honte résultant de la perte ou de la blessure de ce bien premier qu'est le respect de soi ou l'estime de soi (Rawls, 1999). C'est l'identité de l'individu qui est menacée (Honneth, 2010), Goffman (*in* Anderson & Snow, 2001) parle d'« identité entachée » lorsque celle-ci est affectée. Étant donné qu'« un développement réussi du « je » présuppose une certaine succession de formes de reconnaissance réciproque », le manque de reconnaissance s'éprouve dans l'expérience du mépris et incite alors les sujets à « s'engager par réaction dans une « lutte pour la reconnaissance » » (Honneth, 2010, p. 84).

Le concept de « lutte sociale » indiquant une « lutte pour la reconnaissance » au sens collectif apporte une autre dimension au processus de reconnaissance. Honneth (2010, p. 194) présente la « lutte sociale » comme le « processus pratique au cours duquel des expériences individuelles de mépris sont interprétées comme des expériences typiques d'un groupe entier, de manière à motiver la revendication collective de plus larges relations de reconnaissance ». À vrai dire, il est impossible de penser la reconnaissance en dehors de sa dimension éthique et de son contexte culturel, du fait que l'identité collective, le sentiment d'appartenance et l'intégration sociale y soient inévitablement associés (Lazzeri & Caillé, 2004, p. 103-111). L'existence d'une « sémantique » collective permet alors de percevoir ce mouvement de dépréciation comme affectant autant le moi individuel que de nombreux autres sujets (Honneth, 2010, p. 195).

C'est en prenant en considération cet impact généralisé sur la construction d'une identité commune basée sur un système de valeurs collectif que nous devons penser la reconnaissance au niveau individuel. Sans cela, ni l'équilibre du sujet, ni l'équilibre social ne sont possibles. En fait, l'expérience du mépris peut agir comme un catalyseur de demandes de reconnaissance de plus en plus grandes afin de rééquilibrer le système et de permettre la réalisation de chaque individu. Pour cela, il faut que les sujets dépréciés puissent vivre cette reconnaissance et se sentir dignes d'y accéder. Ce qui nous conduit à étudier les conditions de la reconnaissance « positive » ainsi que les répercussions de cette expérience sur le développement du sujet dans le sens d'une réalisation de soi.

Les conditions favorables à la valorisation de soi et à la reconnaissance mutuelle

La reconnaissance « positive » résulte des processus de valorisation de soi et de reconnaissance mutuelle, elle représente le « noyau dur » de l'identité individuelle et collective comme le dit Bajoit (2010). Comme toute expérience, l'expérience de la reconnaissance dépend d'un système de significations collectif (Jodelet, 2006). Pour certains auteurs, ce sont les institutions qui portent ces systèmes de significations collectifs et qui représentent le berceau de la reconnaissance (Rawls, 1995 ; Habermas, 1996, *in* Lazzeri & Caillé, 2004). Pour d'autres la reconnaissance prend ses sources dans les relations familiales, au sein de la sphère privée (Honneth, 2000, 2003; Taylor, 1994 ; Caillé 2000, *in* Lazzeri & Caillé, 2004). Mais, il est possible, dans une perspective dynamique, d'envisager la reconnaissance comme prenant ses sources au sein des interactions entre ces deux sphères. Dans cette conception, la reconnaissance résulte du dialogue incessant entre les demandes de reconnaissance formulées au sein de l'espace privé et celles garanties par la sphère publique. La sphère publique est alors perçue comme la structure normalisante qui assure constamment le renouvellement et la structuration des formes de reconnaissance privées.

Au plan individuel, la compréhension des processus de reconnaissance peut se faire à partir de l'acte de reconnaissance comme expérience sociale. « Toute expérience sociale est liée et médiatisée par celle d'autrui » (Klein, 1975, p. 299) c'est pourquoi l'acte de reconnaissance constitue le point de jonction entre la relation à soi et la relation à l'autre. En réalité tout acte indique une reconnaissance, une absence de reconnaissance ou une non reconnaissance et l'acte d'origine à la base de tout échange, de toute reconnaissance ne peut jamais réellement être identifié.

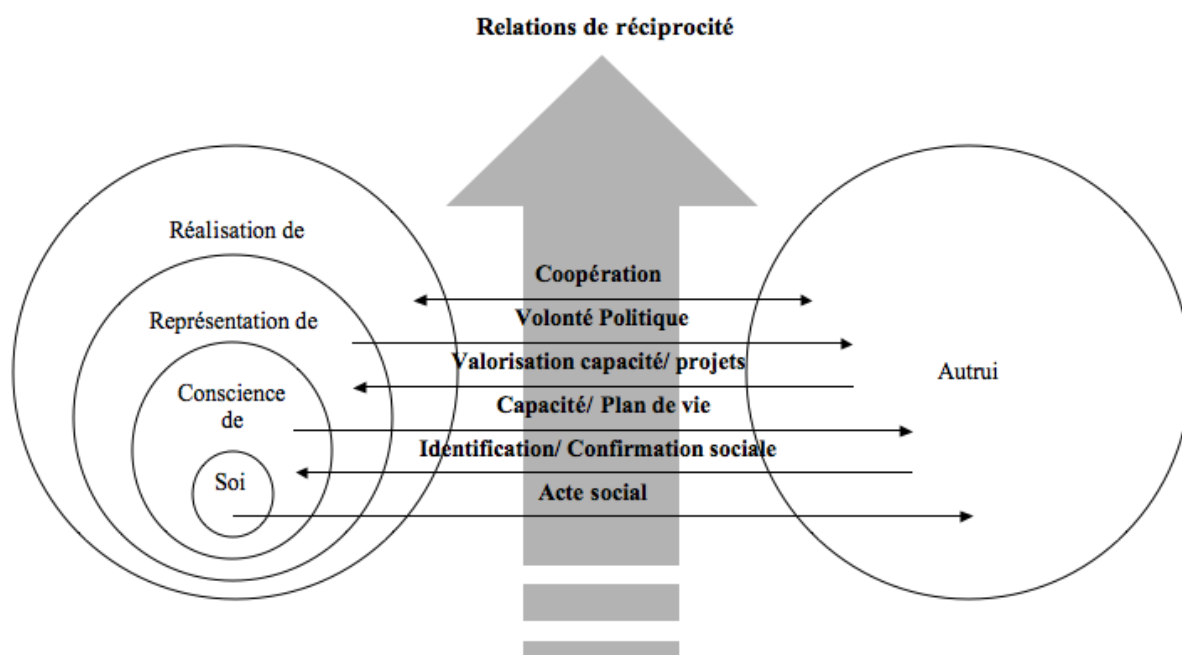
Dans notre représentation des modalités de l'échange, l'acte de reconnaissance est symbolisé par l'action de y effectuée en retour vers x : $v(x)$ ou $r(y)$. Cet acte de reconnaissance posé par y permet l'évaluation de l'acte précédemment posé par le sujet x . Dans cet échange sur les évaluations des sujets symbolisés dans les actes, les sujets se structurent et ajustent leurs actions en vue d'atteindre un équilibre cognitif, affectif et social capable pour s'adapter l'un à l'autre et capable de résister aux éventuelles perturbations du milieu. Cette recherche d'équilibre, engagée dans l'échange, se construit tout en gagnant en complexité et en flexibilité.

En nous basant sur la théorie de la reconnaissance, il est possible d'envisager différentes formes d'équilibres plus ou moins stables auxquelles le sujet accède en vue de se réaliser. En effet, l'expérience de la reconnaissance permet de développer la conscience de soi (Hegel, *in* Klein, 1975 ; Lazzeri & Caillé, 2004 ; Honneth, 2004 ; Bezier & Peretti, 2005), l'estime de soi (Rawls, 1999 ; Ricoeur, 2004 ; Lazzeri & Caillé, 2004 ; Lazzeri, 2004, Bezier & Peretti, 2005) et la réalisation de soi (Rawls, 1999). Ces formes d'équilibre sont étroitement liées aux processus de valorisation de soi qui les alimentent. Loin de considérer ces formes d'équilibre comme des états définitifs, nous souhaitons présenter ici l'expérience de la reconnaissance comme un processus d'équilibration central aux processus de valorisation de soi qui faciliterait l'accès et l'interaction entre ces différentes « structures » de soi en vue de contribuer à la valorisation et à la réalisation du sujet.

La forme initiale d'équilibre suppose un rapport entre le sujet et son existence même : ses sentiments, ses sensations, ses perceptions ses actions et ses interactions qui témoignent de son être en interaction dans et avec le monde. Ce rapport s'établit durant les premières années de la vie, lorsque le sujet prend conscience de son existence, de ses réactions au milieu et des réactions qu'il provoque chez les autres sujets. En effet, l'expérience de la

reconnaissance se ressent dès le plus jeune âge dans les expressions faciales et aussi verbales indiquant à l'enfant qu'il est « le destinataire de l'amour, de la dévotion et de la sympathie » (Spitz, 1946 ; Stern, 1977, *in* Honneth, 2004). Nous avons appelé cette première forme d'équilibre le « soi », la structure élémentaire du sujet qui sera construite à partir de son expérience avec l'environnement et les autres sujets qui lui renverront son existence. Il s'agit comme Bruner (1990/1991, 2002, *in* Dumora & Boy, 2008a, p. 6) d'une conception du *self* comme un « centre de conscience, de motivations, de cognitions, unique et intégré » dépendant de la relation avec les autres. Le schéma 1.2 présente le soi comme le noyau de l'équilibre sur lequel se construisent d'autres formes d'équilibre qui en interaction les unes avec les autres permettent le développement du sujet dans le sens d'une réalisation de soi.

Schéma 1.2 – Construction des formes d'équilibre du Soi à travers les échanges



Source : Carosin, 2013.

L'acte de reconnaissance commence donc au moment où le sujet est identifié comme individu, c'est à travers cela qu'il devient « visible » et « connu » (Honneth, 2005, p. 45).

Cette conception repose sur l'affirmation de Hegel pour lequel la reconnaissance représente « l'acte par lequel une conscience pose une autre conscience en sujet autonome et humain » (Bezier & Peretti, 2005, p. 31). Cet acte de reconnaissance initial est celui qui permet l'avènement de la conscience de soi. En effet, « s'ouvrir à l'autre, le reconnaître dans sa différence est une condition nécessaire pour devenir soi-même, pour prendre conscience de ce que l'on est » (Xypas, 1998, p. 41).

Lorsque l'objet devient sujet à l'intérieur d'un espace social où il est extériorisé et devient « être-pour-un-autre », la conscience est dépassée et devient son propre objet, elle est saisie en tant que telle (Klein, 1975, p. 297). Autrement dit, c'est le processus par lequel la connaissance, comme acte cognitif d'identification « non publique » est couplée d'un acte affectif d'expression publique qui confère une valeur sociale et une « confirmation sociale » à l'autre (Honneth, 2005, p. 45-46). Nous pouvons penser qu'une deuxième forme d'équilibre, la conscience de soi, est alors atteinte.

D'après les modalités de l'échange présentées précédemment, cette expérience correspond à la satisfaction $s(x)$ éprouvée par x en fonction de l'acte de reconnaissance $v(x)$ ou $r(y)$ posé par y . Le processus continu de transformation de la satisfaction que l'autre obtient en dette $t(x)$ puis en créance $v(y)$ contrasté avec la dette $t(y)$ et la créance $v(x)$ de l'action précédente (voir partie C. du Schéma 1.1) va permettre aux sujets de prendre conscience, à travers leurs actions et réactions, des satisfactions éprouvées par l'un et par l'autre. C'est ainsi qu'ils qualifieront l'échange de plus ou moins réussi parce que plus ou moins satisfaisant pour chaque sujet et donc « plus ou moins équilibré » entre les deux sujets.

La satisfaction générale résultant de l'échange détermine la valeur attribuée à l'échange et qui sera conservée par chaque sujet selon son interprétation. Ainsi « les expressions de valeur ont à voir avec, ou sont impliquées dans les relations de comportements des personnes entre elles » (Dewey, 2011). Ces valeurs attribuées aux échanges contribuent à la construction et à l'ajustement des échelles de valeurs individuelles et des échelles de valeurs sociales (telles qu'elles sont intégrées par les sujets) et déterminent ainsi la valeur que chaque sujet s'accorde. « L'existence des échelles de valeurs se traduit ainsi par une perpétuelle valorisation réciproque des actions » et des sujets (Piaget, 1965, p. 105).

En fait, la valorisation et l'approbation sociale reçues des sujets à l'issue de l'échange se transforment en estime de soi à partir du moment où elles reflètent « la valeur positive que l'agent attribue à ses capacités en conséquence de cette interaction sociale réussie » (Lazzeri & Caillé, 2004, p.93). Selon Rawls (1999, p. 386), l'estime de soi (qu'il ne différencie pas du respect de soi) reflète le fait que chaque personne se sente reconnue pour sa valeur et soit convaincue que sa conception du bien et que son plan de vie valent le coup d'être poursuivis : c'est un bien fondamental auquel tout individu doit pouvoir accéder. En bref, l'estime de soi représente « la traduction subjective de l'acte de reconnaissance » (Bezier & Peretti, 2005, p.32).

L'estime de soi étant connue principalement comme la « composante évaluative du concept de soi » (Gergen, 1971 ; et Rosenberg, 1965, *in* Oubrayrie-Roussel & Roussel, 2001, p. 9), nous avons préféré l'emploi de l'expression « représentation de soi » pour désigner la troisième forme d'équilibre menant à la réalisation de soi. La représentation de soi serait composée des différentes représentations de soi construites à partir de la conscience de soi et des évaluations de soi. Ces représentations seraient articulées et régulées afin que le sujet puisse attribuer un sens, une valeur à sa personne et se représenter dans sa relation avec les autres. Ces constructions sont essentielles pour que le sujet puisse atteindre un équilibre suffisamment complexe et flexible qui lui permette d'envisager sa contribution à la société et construire des relations de réciprocités.

La formation de la représentation de soi, nous l'avons vu, est dépendante des interactions entre sujets. Ces interactions engagent une contrainte de réciprocité essentielle dans la relation de reconnaissance (Honneth, 2010, p. 51) : l'acte de reconnaissance requiert une décentration de nos impulsions et de nos actions égocentriques afin d'attribuer au partenaire une autorité morale et par là même se poser des limites et s'engager à le « traiter à l'avenir en fonction de sa valeur » (Honneth, 2004). Reconnaître les propriétés intelligibles de l'autre au sens de Kant, c'est en d'autres mots reconnaître l'« autre être humain comme aimable, digne de respect ou de solidarité », plus encore, c'est reconnaître « la liberté d'être intelligibles » (Honneth, 2004, pp. 51, 56).

C'est en accordant à l'autre personne « une valeur inconditionnelle à l'aune de laquelle mon propre comportement doit être évalué » que la reconnaissance rejoint la moralité (Honneth, 2004, p. 53). Cette « réflexivité », la reconnaissance de soi dans l'autre et

inversement est justement signe de respect mutuel (Bourdieu, 2000, *in* Lazzeri & Caillé, 2004, p.99). Dans l'échange entre sujets, le fait d'accepter la confrontation et l'ajustement des échelles de valeurs en se mettant à la place de l'autre est essentiel, c'est cette substitution des points de vue dont nous avons parlé plus tôt. Cette décentration cognitive, affective et sociale de ses propres intérêts est la condition *sine qua non* des relations de réciprocité. Pour permettre le développement de cette forme plus complexifiée d'équilibre qu'est la représentation de soi, les sujets doivent se sentir en sécurité dans un environnement qui assure et garantit l'avènement de relations de réciprocité et donc de respect mutuel.

C'est pourquoi le rôle des institutions politiques est de garantir les conditions pour que chaque citoyen se sente valorisé et reconnu dans ses actions et ses interactions menant à son projet de vie, à partir du moment où ce dernier correspond aux principes de justice (Rawls, 1999). Le rôle de la reconnaissance publique est de garantir la reconnaissance égale des capacités des citoyens : à développer des échelles de valeur représentées dans les projets de vie ; à concevoir le bien rationnellement et à coopérer dans l'élaboration du « bien commun » (Rawls 1986, *in* Lazzeri, 2004, p.175-178). Dans une société démocratique, la reconnaissance représente une attente normative des sujets : chaque sujet recherche la reconnaissance de ses capacités par l'autrui généralisé de manière à être inclus et impliqué positivement dans les projets d'autrui (Honneth, 2004, 2010).

En réalité, la demande de reconnaissance est « une attente de confirmation et de capacité par les autres » (Honneth, *in* Lazzeri & Caillé, 2004, p. 90). Elle va au-delà du « simple acte de connaissance mutuelle » (Klein, 1975, p. 299), car elle agit et transforme l'autre et soi-même ainsi que les liens qui les unissent. Dans cette lignée, une société « juste » ou « bonne » est évaluée selon « sa capacité à assurer les conditions de la reconnaissance réciproque qui permettent à la formation de l'identité personnelle – et donc à la réalisation de soi de l'individu – de s'accomplir de façon satisfaisante » (Honneth, 2004, p. 135).

Sans reconnaissance et sans respect de soi préalable, l'individu ne peut prendre conscience de sa valeur et de ses capacités, il ne peut pas élaborer une conception du bien, ni l'élaborer en coopération avec d'autres êtres raisonnables (Rawls, 1999, *in* Lazzeri, 2004, p. 169). Or ces éléments sont essentiels pour que chaque citoyen puisse se réaliser. La construction d'une troisième forme d'équilibre qui est « la réalisation de soi » permet aux

sujets d'articuler leurs projets de manière plus ou moins équilibrée afin de contribuer au projet commun : le « bien commun ».

Enfin, si l'on remonte dans la genèse du sujet, l'expérience d'« être aimé » constitue les fondements de la confiance en soi : « seul le sentiment d'être reconnu et approuvé dans sa nature instinctuelle particulière confère au sujet la confiance en lui-même dont il a besoin pour contribuer, au même titre que les autres membres de la communauté, à la formation de la volonté politique » (Honneth, 2000, p. 51). Ainsi la conscience de soi et la représentation de soi serait à l'origine de la conception du bien et de l'éthique morale qui « est corrélativement le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution » (Basanguka, 2005, p. 123).

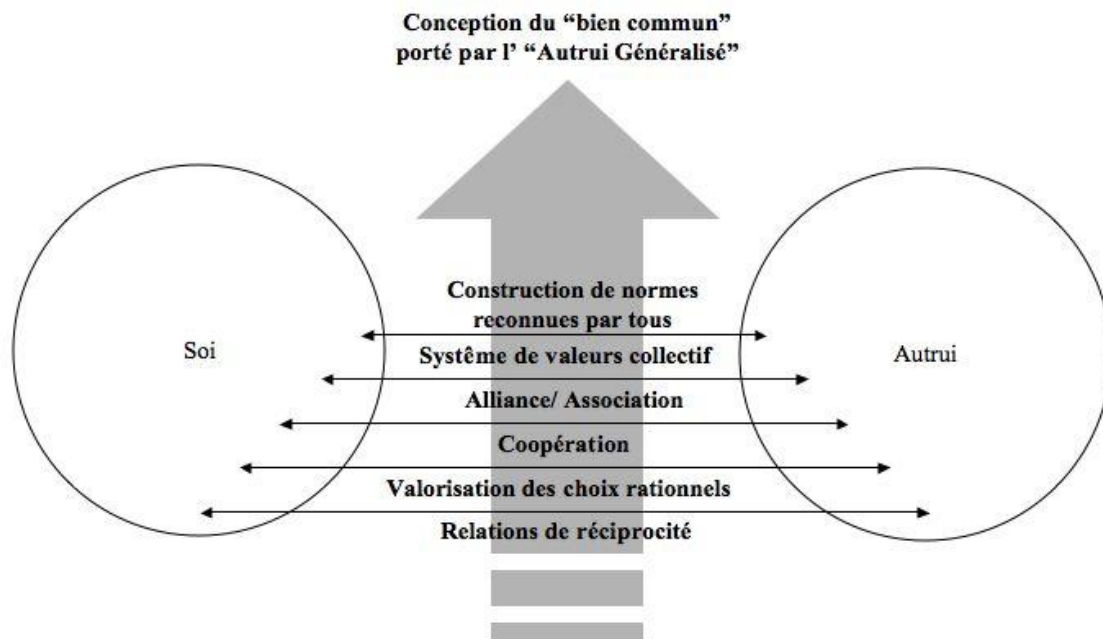
L'éthique du point de vue de Ricoeur (1990, p. 202, *in* Basanguka, 2005, p. 113) suppose « la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes ». Rawls (1999, p. 385) nous rappelle alors qu'une « bonne action » ou une « action bénévole » est accomplie dans le but de promouvoir le bien de l'autre. Partant de là, la construction de la représentation de soi sous une perspective éthique implique la valorisation de nos choix rationnels, de nos initiatives et de nos actions par l'autre et dans le souci de l'autre (Ricoeur, 1990, *in* Basanguka, 2005, 122-125).

La reconnaissance d'un nombre grandissant de partenaires permet la construction de « normes sociales d'actions » comportant les limites, et les règles d'interaction et d'interprétation de l'action (Honneth, 2010). Ces règles structurent et régulent la conception commune du « bien », elle-même régie par les principes de justice (Rawls, 1999). Les attentes normatives reflétées dans chaque individu et intégrées par les sujets permettent de construire un système de valeurs collectif représenté dans ce que Mead (1934, *in* Honneth, 2010) appelle l'« autrui généralisé ».

Les échanges qui sous-tendent la reconnaissance dans une perspective éthique d'un « autrui généralisé » peuvent être représentés selon le schéma 1.3. Dans cet « indispensable horizon » de valeurs communes, chacun peut articuler, confronter et structurer ses choix et ses idéaux, leur donner sens afin qu'ils se transforment en normes reconnues par tous ceux qui à leur tour donneront sens à l'action sociale (Basanguka, 2005). La norme guidant et

encadrant l'action devient alors « le résultat de ce processus d'intercompréhension rationnelle des individus » (Lazzeri & Caillé, 2004, p. 95).

Schéma 1.3 – *Systèmes d'interactions contribuant à la construction du « bien commun ».*



Source : Carosin, 2013.

Parallèlement, le paradigme du don, développé par Mauss, vient signifier l'obligation sociale de donner, de recevoir ou de rendre, présente dans toute action sociale symbolique (Caillé, 2007). Dans cette perspective, ce n'est plus la recherche des intérêts instrumentaux qui est mise en avant dans l'échange mais plutôt la création de lien et d'alliance (Caillé, 2007). Ainsi la reconnaissance couplée du don présente un équilibre, « un idéal dont chaque alliance concrète se rapproche plus ou moins » (Viard, 2004, p. 308). C'est une « forme essentielle au progrès de la société et de l'humanité » (Tremblay, 2001).

L'expérience de la reconnaissance permet à la fois le développement de la société et celui des individus qui la constituent à travers des associations entre individus en fonction des activités et des intérêts de chacun (Rawls, 1999 ; Anderson & Snow, 2001). Parce que ces liens associatifs renforcent l'estime de soi et réduisent les risques d'échec et de doute de

soi, chaque individu devrait avoir accès à au moins une communauté à laquelle il pourrait appartenir et où ses efforts seraient valorisés et reconnus par ses associés (Rawls, 1999). C'est à travers la contribution positive qu'il apporte à la communauté et à la société, que l'individu peut s'identifier et se respecter pleinement (Honneth, 2010, p. 107).

En effet, la « confiance en soi » émanant de « l'admiration » et de « l'émulation » des individus engage le sujet à développer des projets de vie, mais aussi à défendre et à désirer ses intérêts avec prudence et sagacité (*phronesis*) pour accéder à la réalisation de soi ou à « l'accomplissement de soi » au sens d'Aristote (Rawls, 1999). Pour Aristote (*trans.* 1941, *in* Campbell et al. 2002, p. 799), les valeurs et les vertus conduisent à l'eudemonia, le bonheur, la prospérité individuelle et sociale.

La perspective d'un autrui généralisé sous une conception « démocratisée de la vie éthique, ouvrirait l'horizon culturel dans lequel des sujets jouissant de droits égaux pourraient se reconnaître mutuellement dans leur particularité individuelle » (Honneth, 2010, p. 109). Autrement dit, « acquérir une identité plus large constitue une condition nécessaire pour la prise de conscience de ce que les identités spécifiques ont d'essentiel et d'universel » (Xypas, 1998, p. 42). Dès lors, chaque sujet dans sa singularité serait susceptible de participer et de contribuer activement à la construction de l'identité de la communauté.

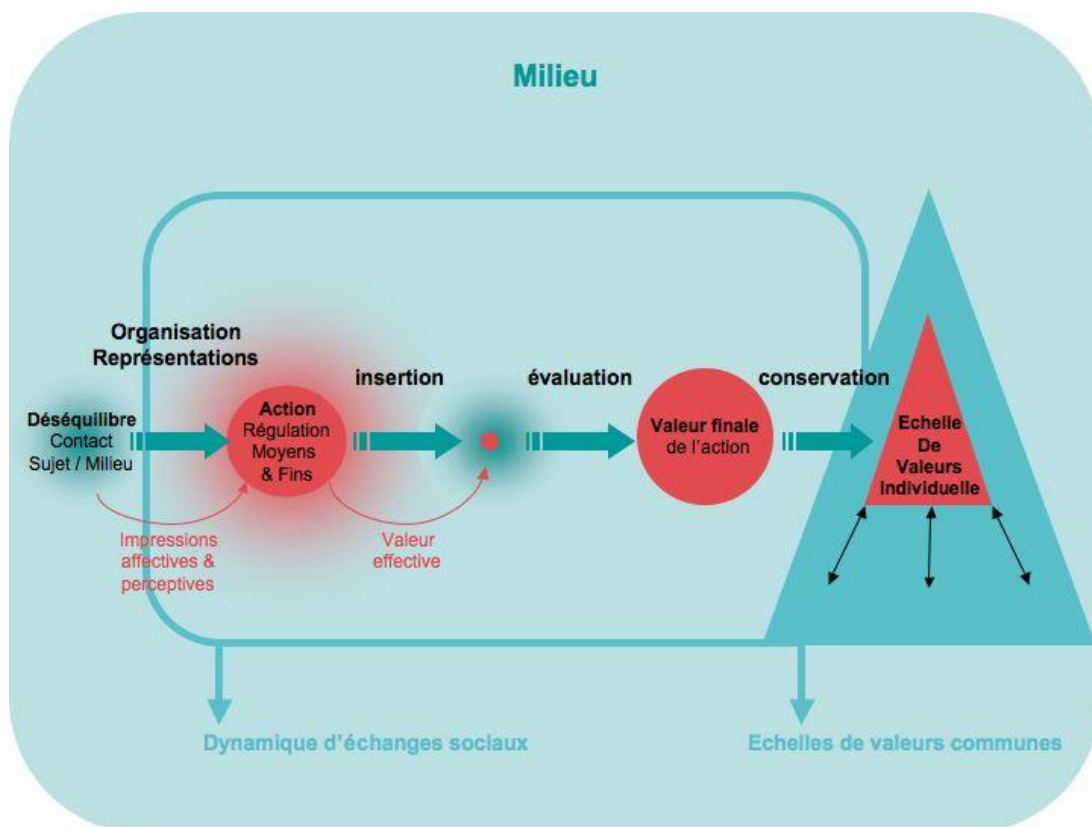
Un modèle de compréhension des processus de valorisation de soi

Ce chapitre nous a permis d'envisager l'équilibre du sujet et de la société à travers les interactions sociales. Comme nous l'avons annoncé en introduction, l'objectif de ce travail est de dégager les processus en jeu dans la valorisation de soi et ce en nous aidant des processus de reconnaissance. Il ressort un lien étroit entre les processus d'équilibration du sujet, des sujets et de la société et les processus de valorisation de soi. Dès lors, envisager la façon dont ces processus s'opèrent dans le réel suppose l'élaboration d'un modèle de

compréhension où les concepts abordés dans ce chapitre seraient appliqués à la construction et à l'insertion de l'action ⁷ du sujet dans son milieu.

Le schéma 1.4 présente ce modèle en considérant la dimension cognitive, affective et sociale dans les processus d'équilibration. Dans notre modèle, nous considérerons « l'interaction constante et dialectique entre l'affectivité et l'intelligence, qui se développent et se transforment solidairement, en fonction de l'organisation progressive des conduites (...) » (Piaget, 2006, p. 24). Nous ne faisons donc pas de distinction entre ce qui serait de nature purement cognitive, affective ou sociale, car nous considérons que ces trois dimensions s'enchevêtrent dans le réel. Ceci étant, la particularité de notre modèle repose davantage sur la perspective affective et sociale de la conduite, telle qu'elle a été développée dans le constructivisme piagétien et telle que nous l'avons présentée dans ce chapitre.

Schéma 1.4 – Première modélisation des processus d'équilibration.



Source : Carosin, 2013.

⁷ Nous emploierons les termes « action » ou « conduite » alternativement tout au long de cette explication pour signifier la coordination de régulations cognitives, affectives et sociales mobilisées en vue d'atteindre une fin-en-vue. Conséquemment, les termes d'« interactions » et d'« échanges » seront utilisés pour signifier l'action réciproque de deux ou plusieurs sujets entre eux.

Nous prenons comme point de départ les déséquilibres et tentons de mettre en exergue les processus de valorisation impliqués dans la construction, l'insertion, l'évaluation et la conservation des conduites et des valeurs qui y sont associées. Toute conduite suppose un déséquilibre, Piaget (2006, pp. 3-4) l'explique ainsi :

« Nous n'agissons que si nous sommes momentanément déséquilibrés. Claparède a montré que le déséquilibre se traduit par une impression affective sui generis qui est la conscience d'un besoin. La conduite prend fin quand le besoin est satisfait: le retour à l'équilibre se marque alors par un sentiment de satisfaction ».

Mais ce passage du déséquilibre à l'équilibre, du manque à la satisfaction n'est pas si aisé. Il entraîne une énergie, des moyens et des interactions considérables qu'il convient d'étudier ici pour en saisir la portée. En ce sens, la contribution de Dewey (2011) sur la formation des valeurs devrait nous aider à approfondir les différentes étapes de ce processus.

L'impression affective, relevée par Piaget (2006), est le point de départ de toute action ou conduite du sujet. Ce sont les « ressentis » du sujet, c'est-à-dire les sensations et les sentiments du sujet, émanant du contact avec le milieu constitué des objets naturels, artificiels et des sujets environnant (Dolle, 1987) qui inciteront un manque ou un besoin. Ce manque ou ce besoin, à l'origine de la première manifestation affective et cognitive, guidera les actions du sujet dans le sens de sa compensation à travers la formation de désirs.

En effet, le désir « advient dans un système d'activités qui le précède et y opère comme un moyen, en réponse à un contexte où un manque demande à être comblé, ou bien où une tendance active se trouve menacée » (Bidet & al., 2011, p. 35). A partir de là, la première régulation cognitive et affective consiste à organiser ces désirs en fonction de l'importance qu'ils ont pour le sujet et sa réalisation. Ainsi l'intérêt constitue une « organisation de désirs » et en engageant l'activité, il permet l'identification des moyens et des fins de l'action, car « c'est dans l'activité que se déterminent conjointement les fins et les moyens, qu'est établie ce qui est désirable et ce qui est digne d'intérêt, et c'est donc par nos comportements que se manifeste ce qui est bon, beau, bien : ce à quoi nous tenons » (Bidet & al. 2011, p. 46). Mais alors, comment est-il possible que l'activité et les fins se construisent simultanément ?

A la base, les désirs et les intérêts vont déterminer l'énergie à employer et les moyens internes et externes à déployer pour atteindre une fin-en-vue, c'est-à-dire une représentation du résultat dont la fonction sera de combler le manque et de rétablir l'équilibre chez le sujet. Il y a donc là initialement une organisation des valeurs attribuées aux différentes fins possibles et une anticipation des conséquences de cette fin à travers la représentation. Cette régulation en contexte va déterminer la valeur initiale de la fin-en-vue, c'est-à-dire son intérêt pour le sujet.

La prise en considération du contexte duquel la valeur émerge est aussi significative dans ce processus puisque rappelons le, l'intérêt naît du désir et « le désir est une relation active de l'organisme à son environnement » (Dewey, 2011, p. 92). Mais l'environnement ne provoque pas seulement l'action, il la conditionne également en la contraignant aux possibilités qu'il offre selon les normes d'action et d'interaction représentées dans les systèmes de représentation symboliques. L'aspect social est par conséquent aussi inhérent à l'organisation des moyens et des fins déterminant la valeur de l'action engagée par le sujet.

Dans un deuxième temps, c'est l'insertion de l'action dans le milieu qui met à l'épreuve la valeur qui lui était initialement attribuée. La formation des valeurs résulte de l'« enquête sur les normes et valeurs mises à l'épreuve de l'expérience » (Bidet & al. 2011, p. 61). En effet, en insérant son action dans le champ social, le sujet va prendre conscience de sa valeur effective. L'insertion et l'évaluation de l'action n'est pas si distincte car « dans le processus temporel continu d'organisation des activités en une unité coordonnée et coordinatrice, chaque activité constitutive est à la fois une fin et un moyen » (Dewey, 2011, p. 142).

En fait, la conduite résulte d'une composition d'actions, elle se précise et se structure donc au fur et à mesure de son organisation. Ainsi, « la fin ne prend forme qu'en même temps que l'action qu'elle polarise, à travers notamment la définition des moyens, et n'est pleinement déterminée qu'au terme de l'action » (Bidet & al. 2011, p. 43). Cela n'empêche qu'à un moment donné, la conduite (en tant que coordination d'actions) soit considérée comme achevée car présentant des résultats (ou des conséquences) susceptibles d'être évaluées et comparées à la « fin-en-vue ». C'est donc en comparant la valeur initiale et la

valeur effective de l'action encourue, mais également de l'énergie dépensée, des moyens employés pour y arriver dans les limites du contexte dans lequel elle a été accomplie, et de la satisfaction éprouvée que le sujet déterminera la valeur finale de l'action.

On dit d'une valeur qu'elle est finale lorsqu' « elle représente la conclusion d'un processus d'évaluations analytiques des conditions opérant dans un cas concret » (Dewey, 2011, p. 136). Et également lorsqu'elle est construite et conservée en fonction de son interaction avec, et de ses représentations des aspects et des propriétés expérimentées dans les actions et les organisations précédentes (Bickhard, 2006, p. 75). Pour décrire ce travail cognitif mêlé d'affectif et de social, Dewey (2011, p. 54) parle d' « enquête intellectuelle » basée sur « les conditions et les conséquences de l'attribution de valeur ». Par conséquent, les valeurs constituent à la fois les fins et les moyens de l'action et se construisent simultanément avec l'action grâce à l'organisation de régulations cognitives, affectives et sociales de plus en plus complexes.

En ce qui concerne les conditions et les conséquences de l'attribution de valeur dans le cas d'interactions sociales, la satisfaction éprouvée par le sujet dépend autant de sa satisfaction personnelle que de la satisfaction d'autrui qu'il interprète dans l'acte de reconnaissance qui lui est manifesté en retour de son action. Il arrive que les jugements des autres sujets soient considérés comme plus importants, c'est le cas dans les relations régies par le respect unilatéral où la valorisation s'opère plus dans un sens que dans l'autre ; Piaget (1965) parle alors de valorisation unilatérale. Par exemple dans une relation entre un enfant et un adulte, « l'enfant épousera les points de vue de l'adulte » ou « adoptera l'échelle des valeurs de la personne respectée » (Piaget, 1965, p. 128).

En revanche, plus les sujets se considèreront comme égaux, plus ce respect tendra vers un respect mutuel et des valorisations réciproques. C'est ce que nous avons présenté plus haut dans le schéma 1.1 sur les échanges entre sujets. En réalité, les conditions et les conséquences de l'attribution de valeur sont innombrables et le sujet en fait un choix subjectif selon ses intérêts et selon la valeur qu'il attribue à son être, ce qui résulte en une valeur finale subjective. L'action est valorisée par le sujet, telle qu'il la perçoit et selon les conditions et les conséquences qu'il aura prise en considération. Comment alors peut-il se construire un jugement objectif ?

C'est la capacité du sujet à se décentrer cognitivement et affectivement qui va intervenir dans le jugement critique de son action en fonction de la capacité de l'action à combler le manque initial. « C'est précisément cette décentration par rapport à soi qui permet au jugement qui en découle de tendre vers l'impartialité » (Xypas, 2001, p. 86). Dès lors, on comprend la fonction médiatrice essentielle que tiennent les échanges sociaux dans la sollicitation et la construction de cette réciprocité permettant l'avènement de la décentration et par conséquent, l'articulation des valeurs en échelles de valeurs individuelles.

L'articulation et l'organisation d'évaluations de conduites antérieures conservées par le sujet car considérées comme satisfaisantes pour l'accomplissement des fins visées n'est autre que l'échelle de valeur individuelle. Cette dernière évolue au fil des interactions avec les autres sujets où elle est constamment remise en question et réorganisée selon la capacité du sujet à se décentrer et à se mettre à la place de l'autre. « La prise de conscience des relations interindividuelles (...) aboutit à la constitution de valeurs » (Xypas, 2001) et ces valeurs exprimées par le sujet dans ses actions et ses expressions permettent alors la coordination d'échelles de valeur entre individus.

Grâce aux sentiments et relations de réciprocité, les processus de valorisation peuvent être vécus de nouveau dans les interactions et dans la coopération et ainsi contribuer à la construction d'une échelle de valeurs communes et à l'élaboration de normes morales. La réciprocité normative régulant les échanges permet la reconnaissance d'une échelle de valeurs communes ou la reconnaissance commune d'échelles de valeurs différentes mais légitimes (Piaget, 1965). Puisque, pour que les valorisations soient égales, il faut que les reconnaissances expriment « une commune obligation de se placer au point de vue de l'autre » (Piaget, 1965, p. 129). C'est ce que nous avons appelé la reconnaissance mutuelle. À la différence des processus de valorisation des actions intra-individuelles, les processus de valorisation interindividuels engageront plus d'un sujet et par conséquent présenteront un ensemble de conditions et de propriétés beaucoup plus complexes que celles que nous explorerons jusqu'ici.

Il nous reste à saisir comment l'explication des processus de valorisation de l'action contribue à la compréhension des processus de valorisation de soi. Nous avons vu précédemment que les valeurs attribuées aux actions étaient étendues aux sujets. Ces

valeurs étant subjectives, nous pouvons penser que le sujet acteur s'attribue une valeur en fonction de la valeur finale accordée à son action sous les conditions que nous venons de mentionner. Selon Piaget (*in* Xypas, 2001, p.92), « les conduites sociales sont progressivement appliquées par le sujet à lui-même, par une sorte de généralisation à soi-même des relations sociales acquises en fonction d'autrui ». La valorisation ou non de l'action du sujet selon les critères présentés ici et sa généralisation dépend donc de la valeur que le sujet acteur accorde au sujet évaluateur.

Lorsque les relations entre sujets sont équilibrées, autrement dit lorsqu'elles opèrent selon les principes de réciprocité et de substitution de points de vue, il peut y avoir co-valorisation des sujets, ce qui n'est autre que l'expression d'un respect mutuel. Lorsqu'elles sont déséquilibrées, notamment dans le cas d'un enfant face à un adulte, le sujet ayant les capacités cognitives, affectives et sociales les plus développées (l'adulte) se retrouve dans l'obligation de se placer du point de vue de l'autre sujet (l'enfant) pour lui communiquer son échelle de valeur. En effet, étant donné le respect qui lui est porté, il est dans sa responsabilité d'assurer que son jugement reflétant son échelle de valeur est clairement signifié afin de favoriser la compréhension du sujet respectant (l'enfant) et son adhésion à la valeur attribuée à l'action.

C'est ainsi que se transmettent les normes et les valeurs de la société : à travers des rythmes que les sujets pourront ré évaluer dans leur propre expérience au fur et à mesure de l'histoire de leurs actions et interactions. Cette idée est reflétée dans les propos de Dewey (2011, p. 99) : « toute forme récurrente d'activité, qu'elle soit artistique ou professionnelle, développe des règles qui indiquent la meilleure façon d'atteindre les fins-en-vue (ends in view) de cette activité. Ces règles servent de critères ou de « normes » pour juger la valeur des différents modes de conduite ».

Cependant, pour qu'elles intègrent une échelle de valeurs individuelles, il faut qu'elles soient reconstruites rationnellement par le sujet et conservées à nouveau sous une forme personnalisée qui en augmentera leur valeur et validité pour le sujet. Ainsi elles pourront contribuer activement à la construction du sujet, au développement de l'individualité, qui n'est autre que ce « processus éducatif par lequel nous sommes créateurs de nous-même » (Dewey, 1916, *in* Bidet & al., 2011).

On peut alors envisager que le sujet et son projet de vie se co-construisent au fur et à mesure de l'histoire de ses conduites et que cela contribue à la réalisation de soi. De ce fait, la valorisation de soi est impliquée dans les processus de valorisation des conduites dans le sens où ces dernières contribuent à préciser les intérêts du sujet et à déterminer l'ensemble auquel ils appartiennent. En bref, tout comme les fins et les moyens se construisent simultanément, la valeur que le sujet s'accorde à lui-même et à son existence et la valeur qu'il accorde à ses conduites et à son action sur le monde se construisent conjointement.

X X

À partir des théories et des explications modélisations présentées dans ce chapitre nous pouvons proposer une synthèse des composantes des processus de valorisation de soi et plus largement des processus de reconnaissance mutuelle. Ces éléments peuvent être rassemblés sous deux aspects : le contexte dans lequel interviennent les interactions sociales et la nature des interactions sociales. Ainsi, un contexte propice aux interactions sociales « réussies » permettant la valorisation de soi et la reconnaissance mutuelle comprend :

- des organisations symboliques (système de règles et de normes) garantissant le développement égal de chaque individu et auxquelles les sujets pourront se référer pour évaluer leurs actions ;
- des sollicitations régulières des sujets dans la participation à la collaboration et à la coopération dans la construction de règles communes ;
- des attentes relationnelles conformes aux normes explicitées permettant d'ajuster les échelles de valeur et de remettre en question ces dernières.

En ce qui concerne la nature des actions et des interactions sociales, il semble essentiel que :

- la valeur attribuée à l'action, représentée dans les efforts du sujet pour accomplir l'action, soit approuvée et exprimée par les autres sujets ;
- la satisfaction du sujet et des autres sujets résultant de l'action et/ou de l'interaction soit signifiée et exprimée par des actes de reconnaissances ;

- les actes de reconnaissance de la valeur finale de l'action (englobant toutes les valeurs précédentes) soient communiqués de telle façon qu'ils soient compris par les autres sujets comme tels.

Dans notre recherche, nous chercherons à comprendre à travers les conduites du sujet comment opèrent les processus de valorisation de soi. Pour cela, il nous faudra envisager un contexte propice à l'observation des conduites du sujet et de ses stratégies de valorisation. C'est pourquoi nous présenterons, dans ce deuxième chapitre, le potentiel de l'éducation artistique et culturelle comme cadre d'observation des conduites de valorisation du sujet et des sujets sollicités dans l'expérience esthétique. En outre, nous justifierons notre choix en faisant le lien entre l'expérience esthétique et les processus d'équilibration. Cela, en vue de développer une modélisation des processus de valorisation de soi à partir de l'étude de l'expérience esthétique, et pouvant être utilisée pour conduire notre recherche sur ces processus dans un contexte d'éducation artistique et culturelle.

Chapitre II – L’expérience esthétique pour illustrer les processus d’équilibration piagétiens

Le propos de notre recherche sur les processus d’équilibration est bien de comprendre plus précisément comment opèrent les processus de valorisation de soi et les processus de reconnaissance mutuelle. En effet, nous pensons ces deux processus centraux dans la recherche d’équilibre du sujet et de la société. Si l’explication des processus d’équilibration telle qu’elle est envisagée dans la conception piagétienne nous apporte des éléments théoriques nécessaires à cette compréhension, l’application de cette théorie à travers l’expérience du sujet et notamment l’expérience esthétique semble indispensable pour plusieurs raisons.

Avant tout, parce que l’articulation de ces concepts à travers l’expérience du sujet permet d’aborder plus concrètement la question de la construction de sens et de l’attribution de valeur aux actions qui contribuent à la valorisation de soi et des autres. Ce processus de valorisation à son tour assure la formation des échelles de valeurs individuelles et communes qui constituent les représentations sociales, et qui ultimement sont garants de l’équilibre relatif de la société et du traitement égal de chaque individu. Deuxièmement l’expérience esthétique nous intéresse car elle dépasse l’expérience individuelle, elle a une fonction sociale qui nous permet d’approfondir la question du rôle des actions et des interactions dans les processus de valorisation de soi.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes : comment se représenter les processus de valorisation de soi dans l’expérience esthétique ? Comment les sujets créent-ils du sens et de la valeur dans l’action et l’interaction (avec d’autres sujets) au sein de l’expérience esthétique ? Comment ce sens construit dans l’expérience esthétique contribue-t-il à la valorisation de soi, à la reconnaissance mutuelle et, dans l’absolu, à la

réalisation de soi ? Nous tenterons d'apporter des éléments de réponses modestes à ces questions à travers l'élaboration d'un modèle de compréhension des processus de valorisation des actions du sujet appliqué à l'expérience esthétique.

Nous l'avons souligné plus haut, la valorisation prend naissance dans la relation entre le sujet et l'environnement, notamment dans la relation entre sujets à travers l'expérience qu'ils ont de leurs actions et de leurs interactions. En effet, « c'est l'expérience, privée ou publique, qui génère à l'intérieur d'elle-même ses propres standards et ses propres fins » (Bidet & al., 2011, p.43), et par conséquent ses propres valeurs. C'est donc à travers les recherches menées sur l'expérience des sujets en dispositif d'éducation artistique que nous tenterons d'illustrer comment se construisent les échelles de valeurs contribuant à la valorisation du sujet.

L'expérience fondatrice de sens et de lien social

L'expérience vécue est construite à partir des représentations sociales et à partir des sentiments et des sensations du sujet. Elle est engagée dans la construction des structures de soi du sujet. Par exemple, l'expérience sociale qui résulte du partage et de la confrontation des diverses expériences vécues contribue à poser de nouvelles valeurs (Jodelet, 2006, pp. 28, 33). Elle agit en quelque sorte comme vecteur des processus d'équilibration : en construisant du sens à partir de l'action et des interactions du ou des sujets, et en fonction des représentations sociales et des organisations symboliques déjà présentes. « Le monde de l'expérience sociale est ainsi un monde en train de se faire : la signification est produite et manifestée au fur et à mesure de l'activité d'échange et relève d'une réalisation séquentielle » (Jodelet, 2006, p. 19).

L'expérience esthétique est une expérience qui se démarque des autres types d'expérience grâce à la potentialité qu'elle représente en termes de construction, de sens et de représentations. Selon son étymologie et ses fondements philosophiques, l'esthétique se fonde sur les sens, « la faculté de sentir » (Baumgarten, 1750, *in* Talon-Hugon, 2008) ; elle est « goût », « sens et sentiment en même temps », c'est le « véritable sens commun à

tous » (Du Bos, 1719, *in* Parret, 1992). Mais elle n'est pas que sensation, pour Baumgarten « la faculté esthétique est de l'ordre de la connaissance » (*in* Jimenez, 1997, p. 20). En bref, l'esthétique est « une théorie de la sensibilité, mais de la sensibilité comme connaissance » (Talon-Hugon, 2008, p. 51). Cette sensibilité évocatrice de sens est à la source des processus de valorisation de soi.

La connaissance développée à partir de la prise de conscience de sa sensibilité au cœur de l'expérience esthétique contribue à se représenter, à représenter le monde, en d'autres mots à la formation de soi dans le monde. C'est par ailleurs ce qu'affirme Dewey (2011, p. 27) :

« Cette sensibilité, qui peut être cultivée, se forme à travers l'acquisition d'habitudes, c'est-à-dire de capacités à apprécier directement ce qui est admirable sur le plan esthétique, acceptable sur le plan intellectuel, approuvable sur le plan moral, etc. : un capital sans cesse reconstruit, d'attitudes et d'intérêts « à partir duquel le soi prend acte, se soucie, accompagne et désire » ».

La dimension intellectuelle et affective mais également sociale et communautaire des sens, du goût et du jugement que soutient l'expérience esthétique rend son implication dans les processus de valorisation de soi concevable. Car l'expérience esthétique n'est pas seulement découverte de soi au sens de Taylor (1994, *in* Kerlan, 2004), elle est aussi source de « lien social » (Kerlan, 2004). Elle est jugement avec une « dimension de sensus communis, donc de la communicabilité voire de l'intersubjectivité » telle que Kant (1790, *in* Parret, 1992, p. 339) le précise. Et le sens commun dépendant des « conditions d'un vivre ensemble » est le résultat de la confrontation entre subjectivités dans la relation intersubjective (Caune, 1999, p.1). Dès lors, l'expérience esthétique représente le lieu de « la réconciliation de l'universalité et de la particularité » (Kerlan, 2004, p. 50). C'est pour cela qu'elle contribue tant à la connaissance et à la construction de soi, qu'à la représentation du Monde (Jimenez, 1997 ; Caune, 1999 ; Powell & Speiser, 2005).

Pour Parret (1992), la place centrale accordée à la subjectivité et à la reconnaissance dans l'esthétique suggère des liens étroits entre l'esthétique et la psychologie ; disciplines qui, selon lui, forment une « alliance bien intime ». D'ailleurs, l'expérience esthétique structure notre relation au monde : elle est vécue chaque jour « dans l'interprétation et l'appréciation de ce qui nous entoure » et par ses « mille petits dépaysements ordinaires » (Devanne & Le Floch, 2008, p.2). En faisant cela, elle bouscule notre conception du monde et nous pousse à la développer davantage pour nous réaliser pleinement avec les autres. Les dépaysements

qu'elle provoque ne sont rien d'autre que ces déséquilibres que le sujet ressent au contact de son environnement.

L'intérêt manifesté pour l'expérience esthétique s'explique donc par ses qualités formatrices et constructrices du sujet et du lien social dans une perspective égalitaire (Kerlan, 2004) où la valeur, l'expression et l'interprétation de chacun est reconnue. Il semblerait que le dialogue et la confrontation des subjectivités manifestés dans l'expérience esthétique facilite l'élaboration et le partage d'un système symbolique sans distinction des individus, de leurs origines et de leur condition. D'ailleurs il est dit que « l'art diffère des autres formes de l'activité mentale en ce qu'il peut agir sur les hommes indépendamment de leur état de développement et d'éducation » (Tolstoï, 1918, p.107). C'est pourquoi l'art peut être considéré comme le « fondement de la civilisation » (Confucius, *in* Changeux, 1994), il représente à la fois le support et la mémoire de l'expérience esthétique dans et pour la culture.

L'œuvre d'art est en quelque sorte la matérialisation de l'expérience esthétique : le support de communication, d'échange et de relation entre le créateur et les spectateurs, c'est-à-dire entre les sujets acteurs ⁸ et le monde. Ainsi, l'œuvre d'art renseigne autant sur la subjectivité du créateur dans son interprétation de la culture et du monde au sein duquel il évolue, que sur les représentations déjà existantes de cette culture. En vérité, l'artiste est « imbibé de traditions » (Parret, 1992). Si bien que chaque œuvre, en permettant au spectateur de percevoir simultanément les rapports qu'elle établit avec le monde (Starobinski, *in* Jimenez, 1997), contribue à définir et porter l'identité humaine.

Dewey l'exprime ainsi (*Traduction libre*, 1934, p. 339) :

« L'expérience esthétique est une manifestation, une trace et une célébration de la vie d'une civilisation, un moyen de promouvoir son développement, et c'est aussi le jugement ultime sur la qualité d'une civilisation. Car lorsqu'elle est produite et appréciée par les individus, ces individus sont ce qu'ils sont dans le contexte de leur expérience à cause des cultures auxquelles ils participent ».

En somme, chaque œuvre est « l'expression d'une culture particulière à un moment défini de son histoire » (Panofsky, 1939, *in* Changeux, 1994, p. 39). L'œuvre permet de ressentir

⁸ Le terme « acteur » est employé ici au sens de celui qui fait, qui agit ou qui participe activement.

l'unité de la culture ou de la société, sa contemplation offre « l'expérience d'une totalité jamais présente mais pressentie grâce à l'œuvre » (Kerlan, 2006, p. 8).

Les espoirs placés dans l'expérience esthétique montrent bien l'étendue de sa participation au développement du sujet et au développement de l'humanité. Mais quels liens l'expérience esthétique entretient-elle avec les processus de valorisation de soi ? En d'autres mots comment peut-elle contribuer à l'équilibration du sujet et des rapports entre sujets ? Pour répondre à ces interrogations, nous partirons du modèle de compréhension des processus de valorisation de soi (Schéma 1.4) et tenterons de le développer en partant de l'expérience esthétique, plus précisément, en identifiant les manifestations qui pourraient y être observées.

L'expérience esthétique sous le prisme de la théorie de l'équilibration

L'expérience peut être considérée comme le vécu d'une situation dans laquelle le sujet est plus ou moins engagé, donc dans laquelle il agit et réagit. Le développement se base sur un enchaînement d'expériences résultant de l'insertion des conduites du sujet dans le milieu et de leur évaluation. L'évaluation des conduites permet la construction de sens et la conservation de valeurs dans l'espoir d'améliorer l'organisation hiérarchique des normes et des valeurs guidant le développement du sujet en anticipant les conduites et les résultats des conduites du sujet. En d'autres mots, l'expérience vécue puis évaluée en interaction avec la construction des échelles de valeurs individuelles et sociales permet l'avènement puis l'anticipation et la régulation de nouvelles expériences dont le but est de guider le développement vers la réalisation de soi.

À la manière de Dewey (2011, p. 168) qui parle de la conduite comme le travail coopératif de « la tête et du cœur », on peut dire que l'expérience est le résultat du travail de la tête, du cœur et des relations. L'expérience esthétique doit être comprise comme faisant partie d'un processus général d'adaptation entre le sujet et son environnement (Hulme, 1923, *in*

Dewey, 1934). « L'expérience esthétique (...) a néanmoins ceci de remarquable qu'elle permet, non pas de faire, à l'exclusion de toute autre, l'expérience de la dimension affective du sentir, mais qu'en elle, cette expérience s'effectue dans les conditions exemplaires » (Talon, 1999, p. 8). C'est donc dans l'optique d'articuler le « sensible » et le « conceptuel », les « sensations brutes » et « l'organisation intellectuelle du monde » (Lories, 1988 *in* Talon, 1999, p. 6) que nous souhaitons aborder l'expérience esthétique.

Jusqu'à présent, l'expérience esthétique a principalement été approchée dans sa perspective cognitive (Changeux, 1994 ; Gardner, 2008 ; Goodman, 2009 ; Gosselin, 2008). Même si ces auteurs n'ont pas négligé la dimension affective, une tendance subsiste, celle de subordonner l'affectif au cognitif, de la mettre au service du cognitif. Talon (1999, p. 3) remarque que « l'intérêt porté par certains théoriciens contemporains à la spécificité de l'attitude mentale qui caractérise l'expérience esthétique, s'accompagne d'un désintérêt pour la dimension affective de cette même expérience ». Cette tendance est clairement visible dans les propos de Goodman (2009, p. 81) qui dit des émotions qu'elles sont « loin de s'opposer à la connaissance » mais « peuvent en être les instruments et que l'appréciation peut être comme auxiliaire de la compréhension ». Avant de nous engager dans l'analyse du modèle de compréhension des processus de valorisation de soi, il convient donc de comprendre cette dichotomie présente dans l'approche de l'expérience esthétique et du sujet en général.

La distinction entre le cognitif et l'affectif est une tendance qui subsiste depuis « la division platonicienne de la psyché humaine en trois parties, cognition, émotion et conation » (Scherer, 1984, p. 10). Dès lors, il semblerait que les chercheurs aient trouvé plus accessible l'étude des processus cognitifs plus facilement verbalisables que celle des processus affectifs (Scherer, 1984). Ainsi, le choix des théoriciens de traiter principalement de l'aspect cognitif dans l'expérience esthétique peut être expliqué par les propos de Parsons (1986, p. 108, *in* Weltzl-Fairchild, 1991, p. 268) qui affirme que « les cognitions donnent forme aux émotions et pour cette raison sont de meilleurs centres d'analyse développementale ⁹ ». D'autre part, Château (2000, p. 157), évoque l'influence de l'idéologie scientifique pour justifier la prééminence du cognitif et « le déni de l'affectif » dans l'art.

⁹ Notre traduction de « cognitions give shape to emotions and for that reason are the better focus for developmental analysis » (Parsons, 1986, p. 108 *in* Weltzl-Fairchild, 1991, p. 268)

Mais ne prendre en compte que la dimension cognitive de l'expérience esthétique revient à limiter notre perception de l'action humaine et à la réduire à cette vision « exagérément rationnelle » que condamne Scherer (1984). Pour ce dernier, la considération des composantes affectives dans l'action humaine est essentielle pour saisir toutes ses dimensions : « En effet, on imagine avec peine comment des théories de l'action qui s'appuieraient principalement, voire exclusivement, sur des processus cognitifs, pourraient décrire adéquatement la régulation du comportement humain » (Scherer, 1984, p. 12).

Pourtant dans le domaine de l'expérience comme dans le domaine de la cognition, les aspects affectifs mais aussi les aspects sociaux ont souvent été négligés par les chercheurs (Hinde, Perret-Clermont & Stevenson-Hinde, 1988). En revanche, depuis quelques années, les théories sur l'émotion (Leventhal & Scherer, 1987 ; Scherer, 1984 ; Scherer, 2005 ; Scherer & Sangsue, 1995) et son rôle dans le développement humain se sont multipliées. Pour Scherer (1984, 1986, 2000 & 2001 *in* Scherer & Sangsue, 1995, p. 3) l'émotion est considérée comme

« un épisode de synchronisation temporaire des principaux sous-systèmes du fonctionnement organique représenté par cinq composantes (cognition, régulation physiologique, motivation, expression motrice et sentiment) en réponse à l'évaluation d'un stimulus, externe ou interne, comme pertinent aux intérêts de centraux de l'organisme ».

Pour Scherer, l'émotion ou plutôt l'expérience émotionnelle interviendrait dans l'évaluation subjective des situations par les individus (Nugier, 2009). Cette perspective évaluative développée à partir des théories de l'« appraisal » (Arnold, 1960, Lazarus, 1968 *in* Scherer & Sangsue, 1995) pour expliquer les réponses émotionnelles, nous semble pertinente pour l'exploration des composantes actives dans l'évaluation de l'action par le sujet dans le cadre des processus de valorisation de soi. Par conséquent, en plus des recherches conduites sur l'esthétique et en éducation artistique et culturelle, nous prendrons en compte les travaux de Scherer (1984) à ce sujet pour développer notre modélisation des processus de valorisation de soi. Dès lors, nous considérerons l'émotion comme un marqueur résultant de l'évaluation plus ou moins spontanée de l'expérience et dont la fonction est d'attribuer du sens et de la valeur à l'expérience vécue par le sujet.

Dans l'élaboration de notre modèle de compréhension, nous conservons les repères posés dans notre premier chapitre, à savoir les concepts de rythmes, régulations et groupements. Nous estimons que les rythmes représentent ces stimulations cognitives, affectives et sociales que nous décrirons ici comme les impressions affectives et perceptives. Ensuite, nous considérons que les régulations entrent en jeu à partir du moment où les rythmes tendent vers l'organisation. Elles représentent une combinaison et une coordination de régulations cognitives, affectives et sociales qui satisfont les conditions de production de groupements : ces structures cognitives, affectives et sociales de plus en plus complexes.

La prévalence de l'étude de l'expérience esthétique dans sa dimension cognitive a cet avantage qu'elle propose un cadre conceptuel déjà établi que nous pourrions suivre tout en y apportant notre contribution en ce qui concerne les processus affectifs et sociaux, notamment en termes de valorisation de soi. Gardner (2008, p. 70-71) distingue dans l'expérience esthétique trois dimensions cognitives : la « perception », la « production » et la « réflexion ». La perception sera comprise comme l'attention aux sens (voir, sentir, etc.), la production comme la création artistique et la réflexion comme l'esprit d'analyse et critique engagé dans la contemplation.

Ce « triptyque de référence » tel que Filiod (2012) le nomme permet de dissiper la confusion autour de l'expression « expérience esthétique » (Dewey, 1934) qui pour certains concerne la création artistique alors que d'autres se limitent à la contemplation d'œuvre d'art. Nous envisageons pour notre part, l'expérience esthétique dans une perspective globale où elle s'étendrait de l'expérience sensible du monde (à travers les sens) à la contemplation d'œuvres d'art en passant par la production artistique. Nous pensons notamment que cette expérience peut être enrichie des échanges entre sujets. En identifiant clairement trois moments : un moment où le sujet est le récepteur des sensations et des perceptions, un moment d'organisation où le sujet élabore une représentation concrète de ce qu'il a vécu et un troisième moment de contemplation où le sujet se décentre de l'œuvre pour l'apprécier, nous pouvons aborder l'analyse de l'expérience esthétique en lien avec la recherche d'équilibre.

Sans oublier les implications cognitives de ces trois moments, nous nous appliquerons à mettre en exergue certaines composantes affectives et sociales présentes dans les processus d'équilibration des sujets et de la société lorsqu'il s'agit d'expérience esthétique. Nous

tenterons d'élaborer un modèle qui nous permettra de reconnaître et d'identifier les manifestations des processus d'équilibration dans l'expérience esthétique à partir des effets de l'éducation artistique et culturelle. En effet, l'abondance d'études présentant l'éducation artistique et culturelle comme contribuant au développement du sujet nous offre de faire le lien entre l'expérience esthétique et :

- la compréhension de soi (Richards, 1980 *in* Powell & Speiser, 2005),
- la formation de soi (Gosselin, Potvin, Gingras & Murphy, 1998 ; Gosselin, 2008),
- la valorisation de soi (Harland, Kinder, Lord, Stott, Schagen, Haynes & al., 2000 ; Witte, 2008),
- l'accomplissement de soi (Kerlan, 2004),
- la compréhension et à l'acceptation des autres, des diverses perspectives et du monde (Harland & al., 2000 ; Lampert, 2008 ; Lord, 2008) ;
- et la création du lien social (Kerlan, 2004).

En fin de chapitre, une analyse détaillée des effets de l'éducation artistique et culturelle nous permettra de tisser des liens concrets entre les manifestations de l'éducation artistique et culturelle et les processus d'équilibration tels que nous les concevons dans l'expérience esthétique.

Les processus d'équilibration dans l'expérience esthétique

La perception dans l'expérience esthétique est ce qui se rapproche le plus de ce que nous avons appelé les rythmes dans les processus de valorisation de soi. Les rythmes sont ces structures simples qui émergent du contact entre le sujet et son milieu : les impressions affectives. Talon (1999) en s'appuyant sur Straus (1989) exprime bien ce premier état de connexion avec le monde « sentir est « un vivre avec immédiat, non conceptuel ». Ce sentir distingué du connaître est, (...) une expérience singulière. Sentir, c'est se sentir sentant ; le sujet s'éprouve lui-même en même temps que le monde dans le monde et avec le monde » (Talon, 1999, p. 6). Ce sont ces sensations qui en raison de leur intensité représentent des

perturbations dans le déroulement habituel des actions du sujet et qui vont soit interrompre l'action ou la stimuler dans le sens d'une adaptation (Scherer, 1984, p. 14).

La perception des sensations représente alors le premier processus de régulation en réponse à ce déséquilibre survenu du contact entre le sujet et le milieu. L'étymologie de ces trois termes « perception », « impressions » et « sensation »¹⁰ peut nous aider à les différencier dans notre discours. L'impression - du latin *impressio* - dans son sens figuratif signifie l'« effet qu'une cause produit dans l'esprit, le cœur ». La sensation - du verbe *sentire* - signifie « éprouver une sensation ou un sentiment », qui se traduit plus tard par une « impression produite par les objets sur les sens » (N. Oresme, *Ethiques*, X, 6, éd. A. D. Menut, p. 506, in www.cnrtl.fr). La perception au contraire implique une certaine prise de conscience ou compréhension des impressions affectives dont feraient partie les sensations et les sentiments, car ce terme provient du latin *perceptio* qui signifie l'« action de saisir par l'esprit, connaissance ».

Une fois ces impressions affectives arrivées à la conscience, un premier travail d'organisation et d'évaluation est donc opéré en vue de les rattacher à des représentations individuelles et collectives déjà existantes (qui sont aussi déterminées par les rythmes sociaux). Plus les impressions sont variées et plus le processus d'évaluation est complexe (Scherer, 1984). Scherer (1984, p. 17) indique qu'« à ce niveau d'organisation de l'organisme, il est nécessaire qu'une focalisation de l'attention et d'une mise en place de priorités s'opèrent sous les différentes modalités d'évaluation de la stimulation et sous les différentes alternatives du comportement ». Par conséquent, se construisent simultanément deux évaluations (interne et externe) qui vont permettre l'exploration des possibilités d'action.

Straus (1989, p. 566 in Talon, 1999, p. 6) l'illustre ainsi : « l'expérience vécue du sentir se déploie dans deux directions, vers le monde et vers le moi ». À ce stade, la centration du sujet est nécessaire pour évaluer ses impressions affectives, et la décentration est nécessaire pour évaluer le milieu et les possibilités d'actions qu'il offre. Ce travail de mise en correspondance des impressions affectives (rythmes affectifs) et représentations existantes (rythmes sociaux) peut induire des déséquilibres de par leur différence.

¹⁰ obtenue à partir du centre national de ressources textuelles et lexicales en ligne www.cnrtl.fr

Déséquilibres qui pourront soit entraver soit encourager la recherche d'un nouvel équilibre ou le retour à un équilibre précédent. Dans le cadre de l'expérience esthétique, la création artistique représente la possibilité d'action la plus rassurante pour organiser ces impressions et les traduire sous forme de représentations à travers l'action, et ce dans une optique d'adaptation.

La création artistique en ce sens offre cette liberté d'exprimer, de représenter ses priorités à partir de ses impressions affectives et d'évaluer par la même occasion leur pertinence pour soi. Dans et à travers cette entreprise, le sujet va prendre conscience de ses sensations, de ses émotions (les rythmes affectifs), de ses perceptions et des liens qu'il établit avec l'idée qu'il se fait des représentations individuelles et collectives de l'époque (les rythmes sociaux) ; puis les organiser en vue d'exprimer ou de représenter les valeurs qui lui semblent importantes et qui traduisent la sienne. Autrement dit, dans les processus de création artistique le sujet entre en contact avec la sensibilité même de son être, avec ses « mondes vécus » (Greene, 1995, *in* Deasy, 2008, p. 123), avec ses idées et sa spontanéité (Gosselin & al., 1998). En même temps il les associe aux représentations qu'il possède des organisations symboliques collectives.

Ce contact sensible et intense avec les impressions affectives, les perceptions et les représentations est déstabilisant. On peut envisager qu'un environnement suffisamment rassurant encourage le sujet à aller dans le sens d'une mobilisation plutôt que d'une inhibition du processus de création le conduisant ainsi à l'organisation ou la régulation des rythmes (sensations, sentiments et représentations) en fonction de leur intérêt pour le sujet. Ainsi, le sujet organise ses impressions affectives mais également ses représentations et ses actions pour mettre en avant ce qui compte à ses yeux, ce qu'il apprécie en vue d'exprimer ce que Gosselin & al. (1998) nomment sa volonté et sa rationalité. Finalement, « l'attitude créatrice de l'artiste à l'égard de son œuvre n'est qu'une forme particulière d'une adaptation sociale plus générale » (Ehrenzweig, 1974, p. 149).

L'expression de soi médiatisée par l'œuvre d'art est un acte subjectif et un « acte social » qui permet au sujet de rétablir ou d'enrichir cette forme (ou cet état) d'« équilibre » initiale que représente la « conscience de soi » et qui se développe dès deux ans (Radke-Yarrow & Sherman, 1988). D'ailleurs Horner (1988 *in* Wetzl-Fairchild, 1991) suggère que l'expérience esthétique permet une meilleure compréhension de soi en incitant des

réponses personnelles, subjectives et internes. En outre, « les œuvres d'arts sont les moyens les plus intimes et énergiques pour aider les individus à partager les arts de vivre » (*Traduction libre*, Dewey, 1934, p. 350) En d'autres mots, le soi devient représentation dans l'œuvre que le sujet reconnaît comme étant de lui et comme exprimant ses intérêts, ses valeurs et les organisations symboliques qu'il pense importants.

La production ou la création artistique représente donc une régulation plus complexe étant donné qu'elle va engager le sujet dans une action créatrice de sens qui va convier les régulations affectives, cognitives et sociales, au niveau de l'organisation des conduites mais également à un niveau plus conceptuel : celui de l'organisation des représentations. Ces régulations, loin d'être les plus simples de l'expérience du sujet, englobent autant les qualités motrices et conceptuelles du sujet que les qualités affectives et sociales. Si nous savons, grâce aux théories sur la construction de la représentation chez l'enfant (Piaget, 1978), que la pensée du sujet évolue au fur et à mesure de son développement et de sa socialisation, « de la représentation imagée, symbolique et préconceptuelle à la représentation conceptuelle d'ordre opératoire » (Piaget, 1978, p. 307) et que la construction de la représentation conceptuelle implique des opérations rationnelles et une réversibilité logique au sens de Piaget (1978), nous en savons moins de la place de l'affectivité dans ces processus.

Or, l'affectivité intervient dans ces processus de manière soutenue puisque premièrement c'est elle qui va dynamiser et motiver ces processus de régulation cognitive pour arriver à la représentation conceptuelle qui présente les mêmes qualités que le « groupement » logique. Secondement, elle interviendra dans la formation de préférences pour l'élaboration de telle ou telle représentation et de ce fait dans l'attention soutenue au processus de création des représentations selon l'importance qu'elles ont pour le sujet à un moment donné.

Cette capacité à organiser les impressions, les perceptions et les représentations à partir de ses préférences est centrale dans le processus de création artistique. Comme le dit Goodman (2009, p. 48) « la capacité de mettre en relation les choses de manière nouvelle, de discerner des affinités et des contrariétés négligées, de transcender les frontières du lieu commun, est fondamentale pour la compréhension et la création dans les arts ». L'organisation de ces éléments dépend des préférences du sujet, de ce que lui permet

l'environnement mais également du besoin d'adaptation et de compensation que le sujet ressent à la suite du déséquilibre vécu par le premier contact avec les impressions affectives qui ont sollicité la création.

Le sujet organise ses impressions et représentations en réaction aux perturbations et simultanément avec l'action car « la régulation est complexe et englobe de nombreux processus rétro- et pro-actifs » (Scherer & Sangsue, 1995, p. 3). Cela revient à dire que dans l'action se précisent en même temps les moyens et les buts et cela grâce à la constante évaluation du sujet concernant son interaction avec le milieu. L'évaluation procède donc par rétroactions plus ou moins rapides ou directes (Le Doux, 1987, 1989 *in* Scherer & Sangsue, 1995). Elle peut opérer à un niveau inconscient ou conscient selon son degré de complexité pour le sujet.

Dans la création artistique, ces régulations sont présentes dans la relation entre le sujet et son œuvre. En effet, la création artistique demande constamment des ajustements entre ce que le sujet souhaite représenter et ce qu'il représente réellement, ces régulations sont plus ou moins conscientes selon la déstabilisation qu'elles induisent. Les moyens que le sujet emploie ainsi que les buts qu'il se fixe dans la création artistique dépendent autant des critères d'évaluation que nous avons présentés plus haut que des niveaux de traitements construits par le sujet. L'évaluation de la pratique artistique en réaction à une impression affective et/ou perceptive émergeant du contact (spontané ou provoqué) du sujet avec son milieu est donc constamment présente dans la production artistique. Les régulations de la pratique ou de la conduite impliquent des processus affectifs, cognitifs et sociaux dans l'objectif de construire une représentation consciente et communicable de ces impressions.

L'élaboration de la production artistique est motivée par le désir du sujet de s'adapter aux perturbations ressenties et de communiquer sa subjectivité, sa « version du monde » comme le dit Goodman (2009, p.62). Mais le désir du sujet de communiquer ses impressions par les représentations est souvent déstabilisant car l'œuvre produite ne correspond jamais totalement aux impressions ressenties précisément à cause des limites imposées par les régulations cognitives, affectives et sociales qui ont guidé sa production. Néanmoins, si le sujet se sent valorisé et respecté par les autres sujets grâce à un environnement assurant les bases du respect mutuel, il devient possible de placer son œuvre, estimée comme suffisamment bonne et fidèle à ses impressions, dans le monde.

Cette insertion de l'œuvre comme représentation de l'acte de création artistique dans le milieu offre au sujet de se décentrer par rapport à son œuvre et de l'évaluer de manière plus complexe et objective. C'est pourquoi ce moment convie la « réflexion », la dernière dimension cognitive mentionnée dans le triptyque de référence de Gardner (2008) sur l'expérience esthétique.

La réflexion est conviée dans ce moment de contemplation et d'évaluation où le sujet se sépare de son œuvre et évalue sa contribution à travers son appréciation (Gosselin et al., 1998). Dans la contemplation, l'œuvre d'art agit comme miroir du sujet et fait émerger à la conscience du sujet les sentiments et les raisons de l'action qui lui étaient jusque-là inconscients. C'est alors seulement que le sujet prend conscience de la contribution symbolique de son existence et de ses actes : en posant son œuvre dans le monde, il pose un acte social. Il se positionne en tant que sujet créateur, et « se montrer capable d'inventer et de créer est une manière d'acquérir ou de confirmer un statut de citoyen accompli et de se signaler positivement à l'attention des autres » (Rouquette, 2007, p. 8).

Cette prise de conscience de soi et de sa volonté, à travers l'œuvre d'art, est souvent déstabilisante car elle correspond plus ou moins à l'image que le sujet a de lui-même et de sa contribution subjective au monde. Ce déséquilibre vécu entre la représentation de soi idéale et la représentation de soi réelle à travers l'œuvre peut être dépassé avec l'aide des autres sujets dans un climat de confiance et de réciprocité. En effet, lorsque le sujet insère son œuvre dans le monde, il accepte de se laisser déstabiliser par le regard des autres mais cette fois en vue de réajuster la représentation qu'il a de lui-même et de ses capacités à participer aux représentations et à l'élaboration du monde qui l'entoure.

Dans l'interaction avec son œuvre et avec les autres sujets, le sujet va mettre en conflit les différentes représentations que les sujets ont de son œuvre et de lui-même pour accéder à une représentation de soi impliquant une conscience de sa valeur et de celle qu'il accorde à son environnement, au monde. À travers cet échange autour de l'œuvre, le sujet obtient une approbation sociale plus ou moins forte qui l'informe sur la valeur de sa contribution au monde. Cette approbation sociale vécue comme une identification ou une confirmation sociale plus ou moins forte de la capacité du sujet à participer à l'élaboration de représentations sera évaluée par le sujet lui-même en fonction du retour des autres sujets. C'est ce processus médiatisé par les interactions sociales autour de l'œuvre du sujet qui lui

permet d'évaluer son action et la représentation de son intentionnalité ou de sa volonté à construire un système de significations fidèle à son échelle de valeur.

C'est donc au moment de la rencontre entre le spectateur, le créateur et son œuvre, au moment où il y a triangulation entre ces trois éléments, que l'expérience esthétique représente le plus grand potentiel de valorisation et de reconnaissance pour le sujet car en posant et en exposant sa subjectivité, son originalité ou sa volonté¹¹ à travers sa création artistique, l'individu laisse une trace dans le monde (Gosselin et al., 1998). C'est un acte social qui en retour reconnaît non seulement son droit à la subjectivité mais également son droit à être un sujet autonome (Kerlan, 2004). Dans un mouvement circulaire, le sens et la valeur donnés à son œuvre et à son existence vont déterminer (ou réguler) ses futures actions et créations.

Mais revenons un instant à l'acte de contemplation en tant qu'expérience vécue par les sujets. Dans la contemplation des œuvres, les sujets entrent en contact avec les émotions et les impressions que procurent les œuvres d'arts. Cette expérience sensible, Kandinsky (1998, p. 107, *in* Talon, 1999, p. 9) dans une approche phénoménologique de la couleur la transcrit ainsi : « il s'agit de décrire ce qu'on éprouve en la laissant « agir sur soi ». D'abord un effet physique, superficiel et momentané, puis une résonance psychique : les couleurs « entraînent une émotion de l'âme » ».

Les sujets associent leurs sensations aux significations et aux représentations qu'ils possèdent et les organisent en vue d'établir des liens entre l'œuvre et la culture, entre leurs jugements personnels et les critères de jugements universels. L'évaluation est le résultat de régulations à un niveau plus ou moins complexe selon les capacités des sujets à faire des liens plus ou moins élaborés et conscients entre leurs impressions et les représentations qu'ils se font de l'art, d'une contribution artistique, des critères de jugements artistiques puis universels. Ainsi le sens et la valeur accordés à l'œuvre et à son créateur participent à la formation du jugement personnel de chaque sujet et plus largement aux critères de jugements universels sur l'art, la représentation et sur la fonction de l'art dans la société. En réalité, chaque artiste est créateur de valeur culturelle (Taylor, 1994, *in* Kerlan, 2004) et

¹¹ Ferry (1990, p.32) parle de la subjectivité comme du terme philosophique qui se rapporte à la volonté des individus. Le concept d'originalité, « comprend en lui, pour ainsi dire de façon analytique, celui de la subjectivité » (Ferry, 1990, p.39).

chaque spectateur est responsable du traitement et de la valorisation plus ou moins importante des valeurs culturelles proposées.

Cet horizon de valeurs, de représentations et de jugements présent dans la contemplation des œuvres d'art provoque est aussi source de déséquilibres pour le sujet. Ces déséquilibres se présentent sous la forme de conflits de représentations sociales et de valorisations sociales reçues des autres sujets. Encore une fois, le sujet créateur peut surmonter ces perturbations et s'attribuer une valeur plus ou moins stable en fonction de la valeur qu'il accorde à chaque sujet et à chaque jugement. La valeur attribuée à chaque sujet et à son jugement est anticipée en fonction de l'historique des interactions passées (plus ou moins réussies) avec chaque sujet ou des sujets similaires.

En soumettant son œuvre au regard de l'autre, le sujet créateur reconnaît et valorise également le jugement de l'autre et l'accepte ainsi comme partenaire dans l'élaboration de représentations symboliques. Cette substitution des points de vue, cette substitution réciproque des moyens et des buts ou des échelles est signe de reconnaissance mutuelle et marque l'avènement de ce que Piaget (1965) appelle « la réciprocité normative ». C'est ainsi que l'expérience esthétique vécue dans la pratique artistique permet « de faire « tenir ensemble » sans artifice ni ruse pédagogique le sens de la règle et le libre accomplissement de soi, la norme et l'expression » (Chappuis, Kerlan & Lemonchois, 2008).

Dans l'expérience esthétique, le sujet est invité à être actif dans la construction de sa propre représentation sociale et dans la construction de sa représentation du Monde ; il coopère à sa valorisation tout comme à sa dévalorisation en tant que sujet. L'auto-valorisation, nous l'avons vu précédemment, est davantage possible lorsque le sujet a une conscience et représentation de soi positive construite à partir des consciences de soi antérieures et des valeurs qu'il s'est attribuées précédemment. La conservation et l'organisation des consciences de soi conduit à un état d'équilibre : la représentation de soi qui traduit l'estime de ses capacités, de ses actions et par conséquent de ses valeurs pour soi et pour le monde. Comme toute forme d'équilibre, la représentation de soi est susceptible d'être déséquilibrée dans les interactions entre sujets notamment dans l'élaboration d'échelles de valeurs communes.

Lors de ce processus créateur de valeurs communes, les différentes échelles de valeurs sont confrontées et évaluées en fonction de leur capacité à assurer le développement égal de chaque individu au sein de la société. En effet, selon les sujets différentes capacités, différentes œuvres et différents projets seront valorisés par les autres sujets et donc par la société en fonction de leur échelle de valeur et de leur conception du « bien commun ». Encore une fois, ce déséquilibre pourra soit contenir, soit stimuler le sujet à s'affirmer et affirmer son échelle de valeurs à travers l'élaboration d'un projet de vie qui reflètera ses aspirations dans la participation à la société. Ce projet de vie est en quelque sorte un « acte social » complexifié qui évaluera et guidera ses autres actes sociaux en vue d'arriver à cette forme d'équilibre ressentie dans la réalisation de soi. C'est la représentation et le respect de soi et des autres sujets, c'est-à-dire la reconnaissance mutuelle acquise à travers les interactions et valorisations précédentes qui va faciliter l'élaboration d'un projet de vie fidèle aux aspirations du sujet et lui permettre ainsi de tendre vers cette forme d'équilibre qu'est la réalisation de soi.

Dans l'absolu, la confrontation entre la multiplicité des échelles de valeurs et projets de vies est ce qui va contribuer à l'élaboration d'un système de valeurs collectif et à la construction de normes reconnues par tous et assurant la réalisation de chacun. Cette confrontation et mise en réciprocité des échelles de valeurs et des projets de vie sera, comme nous l'avons vu précédemment, facilitée par la reconnaissance mutuelle et des relations de réciprocité. C'est ainsi qu'en adaptant le modèle de Bajoit (2010) selon lequel « les structures produisent de l'action et l'action (re)produit les structures », nous pouvons penser que l'expérience esthétique contribue à l'équilibre du sujet et de la société dans le sens où :

- le sujet crée l'œuvre et l'œuvre (re)crée le sujet ;
- l'expérience esthétique génère des représentations culturelles et les représentations culturelles génèrent de l'expérience esthétique.

Bien entendu, cette qualité équilibrante et valorisante suppose que l'expérience esthétique soit vécue au sein d'un environnement qui offre les conditions favorables au dépassement des déséquilibres : un contexte où les attentes des individus en termes de valorisation sont prises en considération et où les actions et les interactions peuvent être anticipées comme satisfaisantes. Selon les termes de Piaget, il faut penser un milieu où « l'activité

exploratrice » ou les « tâtonnements » autant dans l'expérience esthétique que dans les relations entre sujets et subjectivités, sont considérées comme porteurs de sens et de réussite. Car les sujets sont en général attirés ou motivés par des actions ou des interactions qui présentent des incertitudes anticipées comme potentiellement satisfaisantes ou « solvables » une fois l'action accomplie (Bickhard, 2006).

L'expérience esthétique en soi présente cet avantage (Bickhard, 2006). L'expérience esthétique couplée à un environnement où les règles de réciprocité sont discutées et élaborées en commun peut venir instaurer un climat de confiance suffisamment rassurant pour les sujets et, dès lors, faciliter les processus de valorisation de soi et de reconnaissance mutuelle. Pour évaluer l'étendue des possibilités que l'expérience esthétique offre aux valorisations dans un contexte favorisant les interactions sociales et les relations de réciprocité, il convient d'analyser les effets qui ont été rapportés dans le cadre de projets éducatifs artistiques et culturels et de les mettre en lien avec les recherches conduites sur les interactions sociales.

Implications et manifestations des conduites relevant des processus d'équilibration dans l'expérience esthétique

Dans le modèle de compréhension des processus de valorisation de soi et de reconnaissance mutuelle adaptés à l'expérience esthétique, nous distinguons trois niveaux de structuration qui alimentent les trois formes d'équilibre qui, de la plus simple à la plus complexe, sont : la conscience de soi, la représentation de soi et la réalisation de soi. Ces trois niveaux de structuration sont sollicités dans les interactions entre sujets et nous pouvons distinguer au sein de ces huit étapes, présentées ici de manière chronologique mais qui interagiraient constamment dans le réel :

- une première étape de centration et de prise de conscience des impressions, perceptions et représentations,
- qui, motivée par le désir de comprendre, d'organiser, de communiquer avec les autres mène à,
- une troisième étape d'identification des moyens et des fins, internes au sujet et externes, c'est-à-dire offertes par l'environnement,
- puis une étape d'organisation des représentations en fonction de leur valeur pour le sujet,
- une cinquième étape qui distingue le moment où la conduite est insérée, évaluée et ajustée dans le milieu,
- grâce à l'interaction du sujet avec son environnement (les objets et avec les autres sujets),
- et finalement une septième étape d'évaluation de la conduite finale,
- qui contribuera à la valorisation du sujet et à renforcer ou pas son équilibre.

S'il est évident, comme nous l'avons dit, que lors de la première étape il s'agit pour le sujet de prendre de conscience des rythmes au niveau affectif et cognitif puis de tenter de les articuler avec les rythmes sociaux que sont les représentations sociales et les habitudes du sujet en contexte, nous pouvons penser que de manière générale toutes ces étapes consistent en l'articulation de rythmes affectifs, cognitifs et sociaux entre eux amenant à construire des régulations plus ou moins stables et flexibles. Régulations qui, articulées entre elles sous forme de groupements, contribueront à conserver puis éventuellement renforcer plus ou moins la conscience de soi, la représentation de soi et de l'Autre, la réalisation de soi et de l'Autre.

Notre propos est à présent de comprendre comment les conduites du sujet peuvent refléter ces différentes étapes. Par conduites du sujet, nous entendons les actions du sujet et les interactions entre sujets construites à partir de régulations cognitives, affectives et sociales. Nous pensons comme Radke-Yarrow & Sherman (1988, p. 254) que les conduites du sujet ne sont entièrement saisissables que lorsqu'elles sont étudiées dans leurs interactions. Par saisissable nous entendons que leur sens et leur fonction dans les processus de valorisation de soi deviennent discernables lorsque chaque conduite est comprise en fonction des autres conduites. C'est pourquoi il est essentiel d'étudier l'ensemble des conduites du sujet comme un système d'actions et d'interactions visant un certain état d'équilibre.

Notre tâche consiste donc à développer une modélisation des processus de valorisation de soi à l'aide de manifestations réelles, c'est-à-dire de compétences, d'aptitudes et de capacités plus ou moins précises et conceptualisées. Pour cela, nous aurons recours aux études conduites sur les effets de l'éducation artistique et culturelle et celles conduites sur les interactions sociales et les relations interpersonnelles (Hinde & al. 1988 ; Perret-Clermont & Grossen, 1996 ; Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun & Burge, 2004).

Grâce aux études conduites dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle, nous pouvons identifier certaines tendances dans les conduites des élèves qui pourraient être interprétées à la fois comme des régulations et des manifestations des processus de valorisation de soi. Ces tendances concernent les effets de l'éducation artistique et culturelle. La richesse des études conduites dans ce domaine durant ces dernières années vient nous indiquer les aptitudes, les compétences et les capacités mobilisées dans

l'expérience esthétique. Ainsi, les effets rapportés dans ces études pourraient nous éclairer davantage à la fois sur les différents effets recherchés et sur ceux manifestés dans l'expérience esthétique dans une optique de valorisation.

Pour ce faire, nous avons choisi treize communications présentées au symposium de Beaubourg publiés dans *Symposium européen et international de Recherche* (2008), Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle en raison de leur correspondance avec nos intérêts, c'est-à-dire :

- l'éducation artistique et culturelle en général (Burke & Mc Guigan, 2008 ; Deasy, 2008 ; Gauthier & Valentin, 2008 ; Lampert, 2008 ; Lord, 2008 ; Pelàez Paz, 2008 ; Witte, 2008) ;
- et plus particulièrement de l'éducation aux arts plastiques (Catterall & Peppler, 2008 ; Frechtling & Rieder, 2008 ; Gosselin, 2008 ; Tishman & Palmer, 2008)
- et l'éducation muséale (De Moss, 2008 ; Eidelman, Dessajan, Cordier & Peyrin, 2008)
- auprès des enfants et des adolescents (de 6 à 18 ans).

Ensuite, nous avons effectué un recensement des effets rapportés dans ces treize communications pour avoir une idée générale des aptitudes, compétences et capacités observées ou attendues au sein de dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Ces effets étant relatifs aux politiques, aux dispositifs et aux contextes dans lesquels ils ont été étudiés, il est difficile d'imaginer qu'ils pourraient être observés au sein de tout dispositif éducatif artistique et culturel. Notre intention n'est donc pas de produire une liste exhaustive des effets de l'éducation artistique et culturelle au-delà des contextes mais plutôt de présenter un horizon d'effets (aptitudes, compétences ou capacités) rendant compte de la portée de l'éducation artistique et culturelle, en termes de développement cognitif, affectif et social.

Nous avons recensé une soixantaine d'effets à partir des treize communications étudiées. Pour les besoins de l'exposé nous les présenterons selon les structures auxquelles nous les avons associées et en parallèle nous tenterons de faire le lien avec les conditions relationnelles et contextuelles favorisant l'émergence de ces effets.

Dans la lignée des modèles de compréhension que nous avons développés préalablement pour étudier les processus de valorisation de soi dans l'expérience esthétique, nous prenons comme point de départ l'interférence des rythmes qui provoque le déséquilibre à la source des processus d'équilibration. Dans un premier temps, il est possible d'établir un lien entre la prise de conscience des impressions, des représentations et des valeurs du sujet résultant de ce déséquilibre et un nombre d'aptitudes ou compétences nécessaires à ce processus. La centration représente une des étapes des processus de création chez Gosselin (2008), elle est sollicitée précisément dans la prise de conscience. D'autres effets peuvent aussi y être associés, c'est le cas de l'attention (Gauthier & Valentin, 2008), de la concentration (Lord, 2008 ; Deasy, 2008) nécessaires à la focalisation, et également du plaisir (Lord, 2008 ; Deasy, 2008) qui reflètent la prise de conscience des impressions en fonction de l'influence positive qu'elles ont sur le sujet.

La transition entre la prise de conscience des impressions, représentations et valeurs s'opère grâce au désir de s'adapter, de communiquer avec les autres, d'être reconnu et valorisé et de participer à la vie du groupe ou de la société. La manifestation de ces désirs est reconnaissable dans les effets tels que l'investissement, l'intérêt et l'enthousiasme pour l'art (De Moss, 2008 ; Lord, 2008 ; Tishman & Palmer, 2008), le fait de poser des questions (Lampert, 2008). Ces derniers reflètent la « régulation de forces disponibles au coût de l'action » dont nous avons parlé précédemment (Piaget, 1942, p. 17). Ainsi la manifestation d'intérêts pour l'activité et l'art en général suppose que le sujet considère son désir de réussir à communiquer ses impressions, représentations et finalement sa valeur à travers l'œuvre d'art comme potentiellement réalisable et valable d'investissement.

La phase d'organisation des impressions, représentations et valeurs peut être discernée lorsque les aptitudes et compétences telles que la réflexion (Eidelman & al, 2008 ; Tishman & Palmer, 2008), le raisonnement non-verbal (Lord, 2008), l'organisation (Witte, 2008), la résolution de problèmes (Gauthier & Valentin, 2008 ; Gosselin, 2008 ; Frechtling & Rieder, 2008 ; Lord, 2008) sont conviées et observées.

L'identification des moyens et des fins pour soutenir et contribuer à ces régulations complexes peut être reflétée dans la conscience des compétences techniques et artistiques (Lord, 2008 ; Pelàez Paz, 2008 ; Witte, 2008) qu'ont les élèves. Ce moment d'organisation est aussi celui où les sujets peuvent exercer leur créativité (Burke & Mc Guigan, 2008;

Deasy, 2008; Gauthier & Valentin, 2008; Gosselin, 2008; Lord, 2008; Witte, 2008), utiliser leur imagination (Gauthier & Valentin, 2008) et mettre en œuvre leurs capacités d'improvisation (Witte, 2008).

Toutes ces compétences sont nécessaires à « la reconnaissance du problème, le choix des éléments nécessaires à la réussite de la tâche, des stratégies permettant de combiner ces éléments, des représentations mentales ou des schèmes, l'apport des ressources cognitives nécessaires, le contrôle, la compréhension du feedback, l'ajustement du comportement en fonction de celui-ci » (Sternberg, 1984, *in* Hartup, 1988, p. 114).

Parallèlement, les interactions avec l'objet et les autres sujets sont importantes car c'est à partir de là que le sujet obtient le feedback qui lui permettra de se décentrer en vue d'ajuster son action ou l'interprétation de son action (Hinde & al., 1998, p. 25). En termes d'interactions, ce moment implique « la capacité d'interpréter rapidement le feedback venant du partenaire, (...) de faire les corrections nécessaires pour maintenir l'interaction » (Berscheid, 1985, p. 17, *in* Hartup, 1988, p. 117). Le milieu social et les relations interviennent aussi dans les possibilités et les limites qu'il offre au sujet en termes de moyens d'actions et de fins visées. Ainsi, les relations peuvent constituer des « ressources émotionnelles » rassurant le sujet dans son action et ses compétences, elles sont structurantes pour l'activité des sujets car elles sont sources de régulations réciproques (Hartup, 1988).

À travers les interactions avec les autres sujets, le sujet créateur peut s'assurer de l'efficacité de l'action par rapport au contexte dans lequel elle est insérée puisque les « critères de réussite » sont « relatifs à un contexte ou un ensemble de contextes particuliers » (Perret-Clermont & Brossard, 1988, p. 470). L'adulte dispose d'une place essentielle dans le feedback qu'il apporte au sujet à cause de la relation de respect unilatéral qui détermine ses relations avec l'enfant. Dans ces circonstances, il est également important pour le sujet d'être « flexible », en d'autres mots de pouvoir adapter sa conduite au comportement souhaitable (Perret-Clermont & Brossard, 1988).

À partir de là, on comprend facilement l'importance des interactions sociales dans l'éducation artistique et culturelle et le fait que ces dernières soient rapportées comme un des effets de l'expérience esthétique (Deasy, 2008). D'autres aptitudes, compétences ou

capacités telles la conscience des autres (Lord, 2008), l'écoute et le respect des autres (Gauthier & Valentin, 2008), le travail en équipe et l'esprit d'équipe (Gauthier & Valentin, 2008 ; Frechtling & Rieder, 2008 ; Lord, 2008 ; Witte, 2008) sont importantes pour assurer la réussite de l'action du sujet et surtout la création et l'insertion de sa production artistique dans son milieu. Simultanément, le respect des règlements (Gauthier & Valentin, 2008) et la compréhension que le sujet a du Monde artistique (Tishman & Palmer, 2008 ; De Moss, 2008) va également influencer, dans le sens de rendre possible ou limiter, les actions et les interactions du sujet ainsi que son œuvre. Ce sont ces régulations sociales, par le caractère rassurant ou encourageant qu'elles comportent, qui vont plus ou moins soutenir le sujet dans son investissement dans l'articulation et la régulation de ses actions.

Au moment de l'insertion de l'action ou de l'œuvre, on peut envisager que des effets tels l'originalité (Catterall & Pepler, 2008 ; Lord, 2008), l'expérimentation (Gosselin, 2008 ; Lord, 2008) et la prise de risque (De Moss, 2008) puissent être manifestés et observés. Finalement en insérant l'action ou la création artistique dans le milieu, le sujet démontre ce que Gauthier & Valentin (2008), Frechtling & Rieder (2008), Lord (2008) ont observé comme sa capacité à s'exprimer et à communiquer, plus encore à participer et enfin, à placer son travail dans le monde (Gosselin, 2008).

Le parcours allant de l'organisation des impressions, représentations et valeurs à l'insertion de l'action ou de la production artistique finale en passant par l'organisation des actions fait appel à d'autres compétences et aptitudes qui sont indispensables à la complétion de l'action du sujet. Les recherches conduites dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle relèvent auprès des élèves des effets tels la responsabilité de son apprentissage (Burke & Mc Guigan, 2008), l'engagement (Gauthier & Valentin, 2008 ; Gosselin, 2008 ; Frechtling & Rieder, 2008), la persévérance (Burke & Mc Guigan, 2008 ; Gosselin, 2008), l'endurance (Witte, 2008) et la motivation (Gauthier & Valentin, 2008). En effet, « la réalisation (...) est normalement un processus ardu, supposant une pratique exercée et de l'obstination » (Goodman, 2009, p.83). C'est pourquoi d'autres effets tels que la satisfaction (Deasy, 2008), le sentiment de réussite et de fierté (Lord, 2008) peuvent être observés, ils sont relatifs aux « régulations de terminaison » dont parle Piaget (1942).

Dès lors, l'expérience positive de communication de ses impressions, représentations et valeurs contribue au développement de la confiance en son efficacité (Catterall & Pepler,

2008), de la conscience de sa propre valeur (Witte, 2008), de l'affirmation de soi (Eidelman & al., 2008), de la valorisation de la subjectivité (De Moss, 2008) et de la construction de l'identité personnelle (De Moss, 2008 ; Gauthier & Valentin, 2008 ; Eidelman & al., 2008). Car, « l'originalité de l'œuvre est toujours rapportée à celle de l'artiste comme auteur individuel » (Ferry, 1990, p. 39).

L'évaluation, par soi-même, de l'action ou de la création artistique, qu'elle soit partielle ou finale, requiert une réelle décentration. Cette capacité à se décentrer (Lampert, 2008) peut être reconnue dans les effets rapportés tels la capacité à débattre (Eidelman & al., 2008 ; Lampert, 2008) et de l'esprit critique (Eidelman & al., 2008 ; Gauthier & Valentin, 2008 ; Lampert, 2008). Mais elle émerge de cette qualité relationnelle qu'est l'empathie que Deasy (2008) a identifiée chez les élèves bénéficiant d'éducation artistique et culturelle. Les interactions sociales, encore une fois, sont essentielles dans le passage de la centration ou de l'égoïsme à la décentration (Doise, 1988 ; Hinde & al, 1988 ; Perret-Clermont & Gossen, 1996 ; Perret-Clermont & Brossard, 1988). Selon Hinde & al (1988) dès quatre ans les enfants développent cette capacité à se décentrer, notamment grâce « à des procédures efficaces de communication, à des projets communs et à des modèles intériorisés de soi, de la mère et de leur relation » (Hinde & al, 1988, p. 249). Selon Piaget (1932, 1976, *in* Doise, 1988), « les rapports de type démocratique » favorisent le développement du sujet et soutiennent la transition de l'égoïsme à la décentration porteuse de relations de réciprocité et facilitatrice d'attitudes de substitution et de coordination de points de vue.

Au moment de l'évaluation de l'action ou de l'œuvre d'art, et ultimement de l'évaluation du sujet, le contexte éducatif et le rôle de l'éducateur sont d'autant plus importants. Ce dernier doit stimuler la communication et les interactions au sein de la classe, afin de guider les élèves vers un espace où l'expression de soi, la créativité et l'exploration à travers la confrontation des différents points de vue sont accueillies (Perret-Clermont & Gossen, 1996). Dans les recherches conduites sur les effets de l'éducation artistique et culturelle, les chercheurs ont observé la présence de compétences telles la coopération (Pelàez Paz, 2008) et la tolérance envers la diversité des idées (Deasy, 2008). Ceci indique que de telles relations sont possibles au sein de dispositifs éducatifs artistiques et culturels. Ces dernières supposent l'articulation et la régulation des régulations des sujets entre eux.

Ce genre de relations favorisant la comparaison, la communication et la confrontation des points de vue dans un contexte de respect mutuel contribue au développement du sujet à plusieurs niveaux. Premièrement, des relations de réciprocité favorisent la valorisation et la reconnaissance des sujets et de ce fait contribuent à la confiance en soi et à l'estime de soi, qui sont rapportés comme les effets les plus courants du projet Arts Education Interface (Lord, 2008). Deuxièmement, dans le cadre d'élèves bénéficiant de l'éducation artistique et culturelle où les interactions entre élèves et avec l'éducateur sont favorisées, l'expérience esthétique partagée permet de faire des liens entre les apprentissages et le monde réel (Frechtling & Rieder, 2008) puis de comprendre la place de l'art dans la vie sociale et professionnelle (De Moss, 2008).

A plus grande échelle, l'expérience esthétique peut être source d'échanges culturels (Pelàez Paz, 2008) et de tolérance envers la diversité culturelle (Gauthier & Valentin, 2008 ; Frechtling & Rieder, 2008 ; Lampert, 2008 ; Pelàez Paz, 2008). Elle permet ainsi de comprendre l'histoire de la société (Gauthier & Valentin, 2008), de découvrir un patrimoine culturel commun (Lampert, 2008), de concevoir l'égalité des chances et finalement, elle contribue à la solidarité (Pelàez Paz, 2008) et à la construction de l'identité culturelle (Gauthier & Valentin, 2008 ; Lord, 2008). Cet investissement pour des buts communs (Deasy, 2008) et un mieux-vivre ensemble (Pelàez Paz, 2008) peut également entraîner une remise en question des plans de carrière (De Moss, 2008). Dès lors, on comprend mieux comment l'expérience esthétique peut contribuer à la réalisation de soi et des autres.

Le schéma 2.1 (en fin de chapitre) représente les processus de valorisation tels que nous les avons conçus à partir des apports de l'expérience esthétique et plus précisément des effets de l'éducation artistique et culturelle. Nous avons choisi pour ces processus de prendre comme point de départ les déséquilibres majeurs (internes et ou externes) que le sujet peut ressentir dans son expérience. Cette modélisation des processus de valorisation de soi sur trois plans (la conscience de soi, la représentation de soi et de l'autre, et la réalisation de soi et de l'autre) rend également compte de la contribution des interactions entre sujets, c'est-à-dire : des régulations sociales impliquées dans l'organisation et l'évaluation des conduites du ou des sujets. Par ailleurs, ces trois plans sont détaillés dans le tableau 2.2.

Bien que ces schémas présentent ces processus de façon linéaire (par étapes), la distinction et le passage entre les étapes et les différents plans n'est pas si évident. C'est plutôt l'interaction entre étapes et formes d'équilibres, représentées par trois plans, qui permet la complexification des structures et la construction d'une meilleure flexibilité assurant l'adaptation entre le sujet et le milieu et surtout conduisant à la pleine réalisation de l'individu. Il est important de garder en mémoire que ces processus peuvent également être inhibés, ralentis, excités ou accélérés en fonction du contexte dans lequel le sujet se trouve et des interactions qu'il a avec les autres sujets.

Ici, le tableau que nous avons peint des processus de valorisation de soi vécus dans l'action et les interactions du sujet à l'aide de l'expérience esthétique est un tableau idéal puisqu'il rassemble de nombreux effets positifs perçus dans des contextes différents. En réalité, l'organisation des conduites dans le sens d'une valorisation de soi au sein de l'expérience esthétique est bien plus complexe. Du reste, les études sur l'interaction sociale que nous avons présentées ici nous rappellent les nombreuses conditions requises pour que les relations interpersonnelles contribuent au développement du sujet.

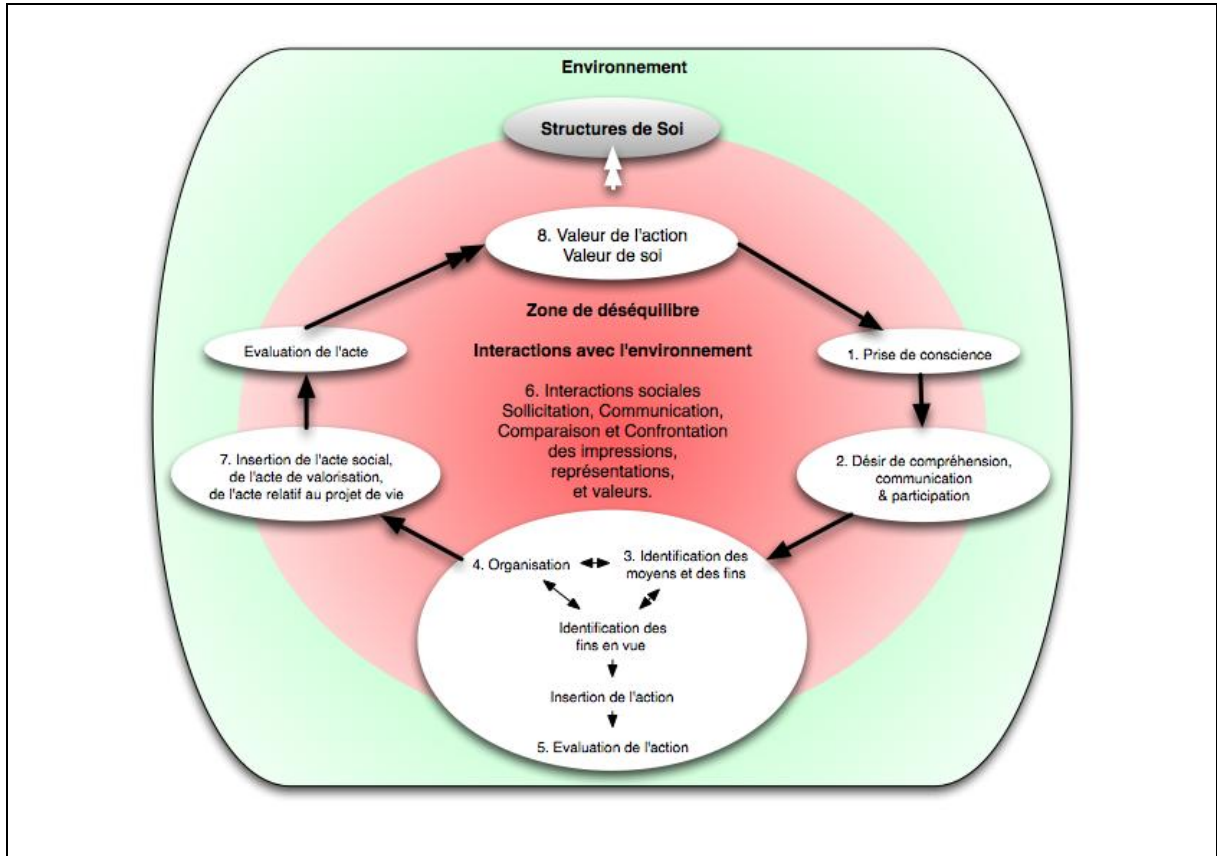
Il est important de noter également que si l'étude de l'expérience esthétique nous apporte des éléments pour développer une modélisation des processus de valorisation de soi, sa contribution se concentre principalement sur les deux premières dimensions de notre modèle. La troisième dimension consacrée à la réalisation de soi est beaucoup plus générale et bien qu'elle puisse être abordée à travers l'expérience esthétique, son étude dépasse cette dernière et implique l'expérience du sujet dans sa globalité. Les processus de valorisation de soi sous ce troisième plan contribuent à l'élaboration d'un projet de vie et appelle à la prise en compte du contexte culturel au sein duquel le sujet évolue.

Notre deuxième partie sera consacrée à la présentation du contexte culturel dans lequel notre recherche a été conduite, l'Ile Maurice. Cette nation « arc-en-ciel », c'est-à-dire multiculturelle, présente des spécificités intéressantes pour l'étude des processus de valorisation de soi. Les inégalités perçues et ressenties dans le traitement et la participation des différentes communautés ethniques présentes sur le territoire mauricien à la vie publique nous permettent d'envisager que les processus de valorisation de soi seraient plus difficilement vécus par les plus défavorisés des mauriciens appartenant à la communauté créole.

Dès lors, l'exploration de l'histoire socio-culturelle mauricienne que nous présenterons dans notre troisième chapitre aura pour fonction de souligner la complexité de la société mauricienne et les enjeux d'une reconnaissance pour les plus défavorisés. Nous reviendrons ensuite à notre problématique, les processus de valorisation de soi, et dans une perspective développementale, nous nous intéresserons aux adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. Cette démarche est essentielle pour identifier la structure socioculturelle au sein de laquelle les sujets de notre recherche, les adolescents mauriciens, évoluent. Car rappelons le, « la structure socio-culturelle commune aux membres du groupe, c'est-à-dire le système des institutions et des croyances, ainsi que leurs relations, influence à son tour, et est influencée par, les relations entre les individus » (Hinde & al., 1988).

Nous tenterons alors d'identifier les spécificités du développement des adolescents créoles mauriciens venant de milieux défavorisés. Et à travers les recherches conduites sur la construction de projet de vies auprès d'adolescents similaires, nous ferons le lien avec les processus de valorisation de soi notamment au niveau de la réalisation de soi. Cela nous permettra de saisir le problème dans son ensemble.

Schéma 2.1 – Modélisation des processus d'équilibration.



Source : Carosin, 2013

Tableau 2.2 – *L'implication des processus de valorisation de soi sur trois niveaux.*

	Etape 1	Etape 2	(Etape 4)	Etape 3	Etape 4	Etape 8	Etape 5	Etape 7	Etape 6
Structure	Prise de conscience	Désir de communiquer et participer	Organisation	Identifications des moyens et des fins	Organisation	Fin en vue	Insertion/ Evaluation (active)	Insertion/ Evaluation finale	Interactions sociales
Conscience de soi	Impressions affectives	Compréhension & communication de ses impressions affectives	Impressions affectives	Représentations internes et externes relatives aux impressions affectives	Représentations en fonction de leur valeur pour soi	Conscience & compréhension de soi	Représentation à travers la symbolisation et l'action	Représentation/ Symbolisation (à travers l'œuvre)	Comparaison Communication Confrontation Valorisation
Représentation de soi	Représentations	Compréhension & communication de ses représentations	Organisation des représentations	Identification des représentations de soi, de l'œuvre et du contexte	Représentations subjectives	Représentation & Valorisation de soi et de l'autre	Communication des interprétations des représentations	Communication de la reconnaissance et valorisation des représentations de soi et de l'autre	
Réalisation de soi	Valeurs de soi et de l'autre	Compréhension et participation à la société	Organisation des valeurs de soi et de l'autre	Normes et valeurs de soi et de la culture	Normes et valeurs de soi et de la culture	Réalisation de soi, de l'autre et de la société	Représentation du projet de vie	Projet de vie	
Effets de l'éducation artistique et culturelle	Attention Concentration Plaisir	Investissement Intérêt pour l'art Poser des questions Responsabilité de son apprentissage Engagement Persévérance Endurance Motivation	Réflexion Raisonnement non verbal Organisation Résolution de problèmes Conscience des compétences techniques et artistiques Créativité Imagination Improvisation			Confiance en son efficacité Conscience de sa propre valeur Affirmation de soi Valorisation de la subjectivité Confiance et estime de soi Construction de l'identité	Originalité Expérimentation Prise de risque Décentration	Esprit critique Capacité à débattre Expression Communication Participation Placer son travail dans le monde Coopération Tolérance envers la diversité des idées	Ressources émotionnelles Conscience des autres Ecoute et respect des autres Travail en équipe Esprit d'équipe Respect des règlements Mieux vivre ensemble

PARTIE II - LE CONTEXTE DE RECHERCHE

Les processus de valorisation de soi, nous l'avons vu, oeuvrent dans le sens d'une équilibration affective et sociale du sujet au sein de son environnement. L'équilibre se construisant en interaction et en fonction du contexte dans lequel le sujet évolue, la prise en compte des particularités du contexte dans lequel nous avons étudié les processus de valorisations est essentielle. Cette partie s'attachera à décrire le contexte dans lequel nous avons choisi d'étudier ces processus puis les particularités des sujets auxquels nous nous sommes intéressée dans le cadre de cette recherche.

Notre réflexion s'enracine dans notre expérience native de notre pays l'île Maurice. Nous avons ressenti la difficulté de notre nation multiculturelle à construire une identité commune allant au-delà des différences ethniques, culturelles et religieuses. Entre autres nous avons ressenti la difficulté qu'a notre société à valoriser la différence et la contribution de chaque citoyen à l'histoire et au développement de notre pays. Ces inégalités en termes de valorisation se ressentent dans les inégalités dans le développement de chaque individu qui semblent liées non seulement à l'origine sociale mais également à l'ethnicité de chacun. Pour ces raisons, nous avons choisi dès nos premières recherches (Favre & Carosin, 2009) de nous intéresser au développement des enfants venant de milieux défavorisés en situation d'échec scolaire qui proviennent principalement de la communauté créole.

Notre volonté d'étudier les processus de valorisation de soi chez les adolescents mauriciens en situation socio-économique et éducative précaire, a été encouragée par le fait que cette nation arc-en-ciel où les couleurs se touchent mais ne se mélangent pas, s'apparente à cette société de subjectivités juxtaposées décrite par Ruby (2006). En d'autres mots, la stabilité du pays repose sur des échanges intersubjectifs limités de nature principalement politico-économiques qui ne suffisent pas à poser les fondations d'un équilibre stable et flexible.

Conséquemment, cela se ressent chez les plus défavorisés de l'île. C'est pourquoi nous avons pris le parti de présenter l'histoire de la société mauricienne sous l'angle des plus défavorisés qui pour la plupart viennent de la communauté créole, composée de métissés descendants d'esclaves. Nous reviendrons plus loin sur l'utilisation de ce terme polysémique - créole - et précisons son acception, à peine introduite ici, dans le contexte mauricien.

L'objectif de ce chapitre sera donc de mettre en exergue la place dévalorisée qu'occupent les Créoles les plus défavorisés au sein de la société mauricienne pour saisir l'ampleur d'une éventuelle valorisation à l'échelle individuelle. Ainsi, nous commencerons par identifier les demandes de reconnaissance exprimées au sein de la société mauricienne en réponse à l'histoire douloureuse que portent les descendants d'esclaves. Nous verrons ensuite quels moyens culturels et éducatifs ont été déployés et mis à disposition pour favoriser la valorisation des Créoles et de leur contribution à la nation mauricienne. De ce fait nous observerons également les limites de ces initiatives publiques afin de comprendre à quel point elles facilitent la réalisation de soi des sujets évoluant dans cette société.

En fin de partie, nous approcherons les processus de valorisation de soi sous l'angle du sujet et dans une perspective développementale à travers l'étude de l'adolescence et plus particulièrement des adolescents créoles mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. Nous chercherons à comprendre comment la construction identitaire représente la fondation du développement de l'adolescent. La place des valorisations et dévalorisations perçues et ressenties par l'adolescent sera mise en avant comme composante essentielle de l'identité. Nous verrons ainsi comment les processus de valorisation de soi peuvent influencer l'élaboration de projets professionnels contribuant à la réalisation de soi. L'objectif de ce quatrième chapitre sera donc d'établir un lien concret entre le développement de l'adolescent créole mauricien en situation d'échec scolaire et venant de milieu défavorisé et les processus de valorisation de soi.

Chapitre III – La nation mauricienne, entre histoire et reconnaissance

L'île Maurice, décrite par Lehembre (1984) comme un « magnifique vivier culturel », est située au milieu de l'océan Indien et détient, comme l'expression l'indique, une composition démographique hétérogène. Cette dernière résulte des colonisations et des vagues d'immigrations passées dont l'influence sur les dynamiques sociales et culturelles contemporaines mérite d'être présentée afin de saisir la complexité de la société mauricienne. Il est difficile dans cette nation jeune de quelques décennies d'identifier et de définir l'« être mauricien ». Car les différentes strates d'immigration passées conditionnent encore ce dernier qui est le plus souvent « Indien ou Catholique, Hindou ou Musulman, Franco-Mauricien ¹² ou Créole, ou Chinois, ou Tamoul » (Lehembre, 1984, p. 224). En réalité, le sentiment d'appartenance national devient perceptible lorsque l'on se trouve sur une terre étrangère, ce n'est qu'alors que l'on se sent réellement Mauricien (Lehembre, 1984). Nous tenterons d'explorer modestement dans ce chapitre les explications qui ont été apportées par les historiens, les anthropologues et les sociologues pour justifier ce morcellement de la nation mauricienne.

La construction de la nation mauricienne repose sur la gestion de sa pluralité tant au niveau ethnique et religieux qu'au niveau culturel, linguistique et artistique. Ces fragments identitaires tiennent ensemble pour former la société mauricienne et cela grâce au multiculturalisme qui apporte cette cohésion sociale (Asgarally, 2003). Nous pouvons questionner cette cohésion sociale qui est de nos jours promue par les politiciens à travers le concept de « l'unité dans la diversité ¹³ » alors qu'il nous semble que l'intention de départ

¹² Lorsque Lehembre parle de Franco-mauriciens ici, il ne parle pas de Mauriciens à double nationalité mais plutôt de Mauriciens d'origine française. Nous utiliserons cette même terminologie tout au long de ce chapitre et utiliserons cette même définition pour les termes : « indo-mauricien » et « sino-mauricien ».

¹³ Traduction du créole « l'unité dans la diversité », slogan d'un des principaux partis politiques mauriciens, le Mouvement Socialiste Mauricien (MSM).

pour créer la nation mauricienne reposait sur le credo de l'hymne nationale : « as one people, as one nation ¹⁴ ».

En fait, la diversité culturelle pourrait constituer la plus grande force de la nation mauricienne si seulement elle n'était pas empreinte de valorisations inégales entre les différentes communautés résultant de l'histoire du pays et du jeu politique entretenu par les différents partis. Stratégie politique dont le but est de renforcer l'imperméabilité des communautés ethniques afin de mieux cibler et comptabiliser les votes au moment des élections. Or, l'avenir de la nation mauricienne repose sur l'avènement d'une intersubjectivité marquée par des relations de réciprocité et la reconnaissance égale de chaque citoyen en dehors de son appartenance ethnique. Mais les citoyens de chaque communauté continuent à jouer eux aussi au jeu de l'exclusion en pensant que leur légitimité se fonde sur « leur capacité d'exclure ceux qui proviennent des échelons inférieurs tout en érigeant des barrières à la déception provoquée par la non-reconnaissance de ceux situés à des échelons supérieurs » (Arno & Orian, 1986, p. 153).

Dans cette « société du regard », les citoyens sont pris à leur propre jeu, la soif de reconnaissance de chacun est amplifiée par son incapacité à reconnaître l'autre, ou à se reconnaître dans l'autre :

« Chacun est suivi par l'autre et la conquête de sa place passe par autrui. Pas d'affirmation directe, mais une dépendance par rapport à l'assignation. Assigner et être assigné, suivre sa vie durant les agissements de l'autre qu'on exclut. Et même, lorsque sa propre place n'est pas en jeu, on interviendra pour faire observer la fixité de la place de quiconque voudrait en changer. » (Arno & Orian, 1986, p. 117)

Ainsi ceux qui, dans le passé, ont tenté de questionner cette organisation sociale et ont osé proposer de nouvelles perspectives se sont vite retrouvés hors-jeu. Les événements tragiques¹⁵ qui sont survenus à la mort du chanteur Kaya, promoteur des valeurs interculturelles et « anti-communalistes ¹⁶ », sont un exemple des risques encourus lorsque

¹⁴ Traduction de l'anglais « Un seul peuple, une seule nation »

¹⁵ En 1999 le chanteur Kaya, arrêté lors d'une manifestation culturelle pour consommation de cannabis, est mort mystérieusement en prison. A l'annonce de sa mort des émeutes raciales eurent lieu entre la communauté créole et la communauté hindoue associée aux fonctionnaires.

¹⁶ Selon Palmyre, le concept du « communalisme », d'origine asiatique est fortement associé au « pouvoir ethnique » : « Il n'y a pas derrière ce mot la notion de participation, ni celle de l'accès égal aux ressources. Il s'agit de détournement des fonds de l'Etat et de ses appareils ou de certains secteurs de l'économie ou de la société pour construire la base économique de son groupe et asseoir durablement son pouvoir sur les autres.

l'on tente de perturber l'ordre social pour tenter le reconstruire autrement. Sur le plan symbolique Kaya représentait l'espoir d'une « créolité sans frontière » - de classe, de caste ethnique ou de genre (Chazan-Gillig, 2001, p.10). Et les émeutes raciales qui sont survenues suite à sa mort n'ont fait que rappeler la fragilité de la construction sociale mauricienne due à « la profondeur et la subtilité des malaises liés à l'ethnicité » (Martial, 2002, p. 73).

S'il y a une communauté ethnique qui se démarque dans le paysage mauricien par ses carences en termes de reconnaissance, c'est bien la communauté créole ¹⁷. En ce sens les demandes de reconnaissance qui ont été formulées, il y a une vingtaine d'années, pour éveiller la conscience nationale sur la contribution et la place de cette communauté, sont porteuses d'espoir car elles viennent indiquer une des sources du déséquilibre social et solliciter la régulation des rapports sociaux dans la construction d'une société plus juste et équitable. L'identification et la reconnaissance d'une communauté en tant que groupe ethnique différent des autres à partir de ses origines et sa contribution singulière au développement du pays peut paraître inapproprié alors que nous venons de mentionner que les cloisonnements dans la nation mauricienne étaient déjà trop étanches. Mais sans reconnaissance des composantes de la société, de leur rôle et de la fonction qu'elles ont occupé et occupent aujourd'hui nous ne pouvons envisager l'articulation de toutes les parties du système social et la construction d'une organisation sociale équilibrée.

Dans les paragraphes qui suivront, nous analyserons les demandes de reconnaissance actuelles à la lumière de la théorie de la reconnaissance afin de comprendre la situation dans laquelle se trouvent les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire qui proviennent pour la plupart de la communauté créole. Et qui, par conséquent, sont pris dans cette complexité de rapports inégaux dont l'influence sur les processus de valorisation de soi et sur la réalisation de soi est notable.

Ou alors, si on est minoritaire, on se taille un petit royaume exclusif au sein de la nation » (Palmyre, 2007, p. 34).

¹⁷ Il faut savoir qu'à l'île Maurice, le terme « créole » est employé pour désigner les mauriciens métissés afro-descendants et descendants d'esclaves. Nous reviendrons plus loin sur l'évolution de ce terme dans le contexte mauricien.

Les demandes de reconnaissance actuelles

« La nation ne se souvient pas, on lui prête des souvenirs à partir d'une sélection entre les mémoires collectives de divers groupes réclamant qu'on leur accorde une place dans cette mémoire. »

(Dufoix, 2005, p. 140)

Le rapport soumis par la commission Justice et Vérité (Truth and Justice Commission – TJC, 2011a) appelle à la reconnaissance de la contribution historique des esclaves et des travailleurs engagés au développement du pays. Il a été commandité par le Président de la République en vue de promouvoir une réconciliation nationale basée sur les principes d'équité, d'impartialité et de justice. L'usage du terme « réconciliation » dans un pays qui vante ses succès en termes de coexistence pacifique et de démocratie dynamique ¹⁸ (TJC, 2011a, p. 377) peut surprendre. Mais, il indique finalement l'ambivalence dans laquelle se trouve la nation mauricienne par rapport aux déséquilibres sociaux, cherchant d'une part à les réguler et d'autre part à les utiliser pour asseoir la notoriété de ceux qui détiennent le pouvoir politique et économique.

Le rapport présenté par la commission Justice et Vérité reflète la complexité de la société mauricienne aux prises entre le déni historique de l'esclavage et la volonté de faire advenir une société juste. L'ambiguïté de cette position n'a toutefois pas empêché de souligner les déséquilibres actuels dans les échanges entre communautés, conséquences de l'histoire de l'esclavage. En outre, le rapport souligne la place dévalorisée qu'occupent les plus défavorisés des métissés descendants d'esclaves au sein du pays, ceux qui font partie de la communauté créole.

Selon le vocabulaire politique utilisé à l'Île Maurice le terme - Créole - renvoie à toute personne qui n'est pas d'origine franco-mauricienne (de type européen), indo-mauricienne

¹⁸ « One of the cornerstones of success is undoubtedly the peaceful coexistence of the various ethnic groups in a vibrant democracy » (TJC, Vol I., 2011a, p. 377).

ou sino-mauricienne (de type asiatique), et qui par conséquent présenterait des origines afro-malgaches et qui serait descendant d'esclave. L'île Maurice fait l'exception des îles de l'océan Indien et des anciennes colonies en désignant pour créole, non pas les métissés natifs de l'île, mais toute personne « d'origine africaine ou mixte mais de foi chrétienne » (Carpooran, 2002, *in* Palmyre, 2007, p. 44). Ainsi, bien qu'il soit métissé « le Créole mauricien est étroitement associé à une ethnie » (Veder, 2004, p. 409). Conséquemment la communauté créole malgré ses caractéristiques d'une communauté « rhizome ¹⁹ », dont l'enchevêtrement d'origines et de cultures multiples pourrait rendre difficile l'identification de ses membres, est considérée comme une communauté ethnique en soi.

Dans un pays où la surenchère identitaire à travers le rattachement aux cultures ancestrales justifie la place sociale et la reconnaissance des individus, cette population sur-métissée ²⁰ se retrouve dans l'impossibilité de revendiquer sa culture d'origine et par ce fait d'acquérir un statut social respecté. Cette identification est irréalisable d'une part à cause de la difficulté à retracer ses origines mais, surtout, à cause de la douleur que provoque le rappel de l'humiliation de l'esclavage. De surcroît, parallèlement au processus de métissage qui a eu lieu au terme de l'esclavage, un processus d'effacement du folklore des habitations (contes, chansons, sirandanes ou devinettes) a été mis en place. La communauté créole identifiée en opposition aux autres communautés se retrouve dans l'impossibilité de répondre à cette négation en construisant son identité puisque « s'identifier au passé de l'esclave alors que celui-ci a été privé de sa mémoire ne mène nulle part » (Arno & Orian, p. 109).

Cette impasse dans laquelle se trouvent les Créoles est révélatrice de la ténacité des discriminations passées. Aujourd'hui encore les séquelles de l'esclavage et des colonisations passées sont présentes « en dépit de l'abolition, les aspects symboliques de l'esclavage perdurent ; en dépit de la décolonisation, les pratiques coloniales et les hiérarchies issues de la colonisation persistent (...) » (Dufoix, 2005, p.138). De ce fait, la question de la reconnaissance sociale, notamment en ce qui concerne la reconnaissance des discriminations passées tel l'esclavage, représente une des causes centrales des conflits sociaux de ces dernières décennies à l'île Maurice.

¹⁹ Concept développé par de nombreux écrivains et anthropologues (Chamoiseau, Glissant, Condé, Chanson, Chivallon, etc.) à propos de l'identité créole aux Antilles.

²⁰ « Sur le plan culturel, le Créole est un sur-métis, inclassable, puisqu'il n'est pas le produit de deux mais souvent de davantage de cultures et d'histoires » (P.Chanson, *in* Palmyre, 2007, p. 220).

L'acharnement de ce passé rend la reconnaissance des discriminations passées incontournable (Dufoix, 2005). Et ce manque de reconnaissance a des répercussions considérables sur la stratification sociale et sur la réalisation des individus au sein de la société. D'autant plus que « la stratification sociale est reproduite dans les expressions symboliques du pouvoir social et, souvent, dans des expressions qui excluent les individus ou qui diminuent leur participation potentielle et qui affectent directement leur bien-être matériel » (Anderson & Snow, 2001, p. 16). Cela résulte du fait que « la très grande majorité de nos concitoyens du monde issu de l'esclavage sont convaincus que (...) l'histoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leur abolition continue d'être largement ignorée, négligée, marginalisée » (Maryse Condé, citée dans le rapport du Comité pour la mémoire de l'esclavage, 2005, p. 2-3 cité in Dufoix, 2005, p. 139).

Les « carences de l'historiographie mauricienne, en ce qui concerne l'esclavage, le marronnage ²¹, les diverses formes de vagabondage, l'engagement des immigrants, etc. » soulignées par Lehembre (1984, p. 9), et qui persistent encore de nos jours, renforcent le besoin d'inscrire la reconnaissance dans une borne temporelle et directionnelle (Dufoix, 2005, p.140). Certaines initiatives, comme l'instauration d'un jour férié pour commémorer l'abolition de l'esclavage à l'île Maurice (le premier février), vont dans le sens d'un marquage temporel symbolique. Mais cela ne suffit pas, il faut que ces symboles soient porteurs de réflexion sur le passé traumatisant et le présent empreint de traumatisme pour i) réussir à combler les attentes de reconnaissance des descendants d'esclaves puis ii) créer du lien pour enfin surmonter les divisions, arriver à une histoire collective et « à l'unité potentielle de l'ensemble social » (Dufoix, 2005, p. 152-153).

Le rapport de la commission Justice et Vérité (2011a) présente plus de deux cent cinquante recommandations sous formes d'actions, de politiques sociales et éducatives (entre autres) dont l'objectif est de signifier cette reconnaissance et créer du lien dans la société mauricienne. L'analyse qu'il fait de l'histoire de l'esclavage et de ses conséquences actuelles vient justifier et formaliser cette demande de reconnaissance souvent méconnue ou incomprise de la majorité des Mauriciens. En d'autres mots, ce rapport permet d'asseoir

²¹ Le « marron » est décrit par Palmyre (2007, p. 66) comme « une figure historique qui récapitule celle de tous les esclaves qui se sont échappés des plantations pour (*viv dan boi*) vivre dans les bois ». Le marronnage décrit donc la fuite des esclaves.

la place de la communauté créole et encourage la reconnaissance de sa contribution à la construction de la nation mauricienne. Dans les paragraphes suivants, nous présentons dans ses grandes lignes la variété des demandes de reconnaissance formulées.

Le rapport relève que les services que la communauté créole a rendus à la nation ne lui sont pas reconnus, ils sont attribués aux colonisateurs, tout en omettant le fait que ces derniers ont réussi à développer la nation mauricienne grâce à un nombre considérable d'esclaves (Lehembre, 1984). Pour pallier ce manque, la commission Justice et Vérité (2011a) recommande aux autorités de s'engager dans une réflexion plus approfondie de l'histoire nationale en incluant l'histoire des groupes d'esclaves et des travailleurs engagés qui ont été jusqu'à l'heure négligée. En outre, la commission formule le souhait que l'enseignement de l'histoire mauricienne soit introduit à tous les niveaux du programme scolaire et pour toutes les catégories de Mauriciens ²² (*Traduction libre*, TJC, 2011a, p. 397).

Sur le même registre, de nombreux groupes et organisations ²³ oeuvrant pour la reconnaissance des esclaves ont demandé la valorisation du patrimoine culturel et de la langue créole à travers la protection des sites historiques et des archives nationales sur l'arrivée des esclaves. Ces demandes reprises par la commission Justice et Vérité (2011a) permettraient de rééquilibrer le paysage culturel mauricien en reconnaissant la contribution artistique, linguistique des Créoles (Boswell, 2006). Parallèlement, elles contribueraient à réduire les obstacles administratifs et psychologiques auxquels les descendants d'esclaves font face lorsqu'ils s'engagent dans des recherches généalogiques (Eriksen, 2007).

Sur le plan économique, la commission Justice et Vérité, en reprenant les demandes de compensations financières et en appuyant les demandes de restitution de terrains agricoles (formulées par les groupes œuvrant pour la promotion des Créoles), permet de faire le lien entre le non-respect des mesures de compensations à la suite de l'esclavage et l'injustice économique que subissent les créoles. Lien qui s'avère essentiel si l'on considère que la

²² « Introduction of Mauritian history at all levels in the School Curriculum and for all categories of Mauritians ». On peut s'étonner ici de l'emploi de l'expression « all categories » et se demander ce qu'elle désigne précisément : les classes sociales ou les communautés ethniques. Aucune précision n'est mentionnée dans le rapport.

²³ Les verts fraternels, le comité diocésain 1^{er} Février, l'Union pour le progrès, le mouvement malgache et créole africain, le rassemblement des organisations créoles, l'association des descendants d'esclaves malgaches et africains, le mouvement rastafari, le mouvement national mauricien, le morne village et d'autres individuels mentionnés dans le rapport commission Justice et Vérité (2011a).

présence de la communauté créole parmi les classes sociales les plus démunies, est rarement considérée comme une conséquence de facteurs sociopolitiques liés à l'histoire de l'esclavage, mais plutôt attribuée aux facteurs individuels stéréotypés, comme la paresse légendaire des Créoles (Romaine, A., & Ng Tat Chung, S., 2010).

Au niveau social et éducatif, les difficultés rencontrées par la communauté créole, considérée comme « impure » dans une société où la valorisation s'opère selon la « pureté » de ses racines ancestrales (Palmyre, 2007) sont sous-jacentes aux recommandations formulées par la commission pour la promotion d'une société « moins raciste et élitiste » (TJC, 2011a, p. 402). Le rapport met en exergue les biais culturels perçus au sein du système éducatif national et qui affectent directement les enfants Créoles venant de milieux défavorisés. Afin de remédier à cette injustice, la commission recommande, entre autres, que « le système éducatif soit axé sur les besoins et les intérêts des bénéficiaires ²⁴ » (*Traduction libre*, TJC, 2011a, p. 417), puis que la formation des enseignants soit pertinente en ce qui concerne les questions de l'esclavage et des travailleurs engagés (TJC, 2011b).

Ce bref tour d'horizon sur les demandes de reconnaissance formulées récemment au sein de la société mauricienne rend compte de la position défavorable qu'occupe la communauté créole, mais elle nous informe moins sur la place des autres communautés au sein de cette société de sociétés ²⁵. Les faits ayant démontré que l'idée reçue selon laquelle les Créoles sont responsables de leur propre sort (Bunwaree, 2002) est infondée, nous pouvons à présent approcher la complexité de la composition sociale à l'île Maurice.

Le dernier recensement mauricien enregistre 1 288 684 habitants (incluant les îles Rodrigues, Agalega et St Brandon) ²⁶ et une forte densité de 671 personnes par km² sur l'île Maurice. La composition ethnique selon le recensement de 2000 était la suivante : 68 % d'indo-mauriciens, 27 % de créoles, 3 % de sino-mauriciens et 2 % de franco-mauriciens. Selon ce même recensement, la représentation des religions était la suivante :

²⁴ Extrait de la recommandation 140: « Education system be instituted that caters for people and interest and wishes rather than wishes of employers as there is a clear mis-match between people expectations of work and life and what employers have to offer »

²⁵ Selon Arno & Orian (1986), à l'île Maurice « Chaque groupe est une société dans la société, qui cherchera à accroître son empire sur les autres ».

²⁶ Au 31 Décembre 2011 la population à l'île Maurice s'élevait à 1 250 356, à l'île Rodrigues à 38 039 et à Agalega et St Brandon à 289 résidents.

48 % d'hindous, 23,6 % de catholiques, 16 % de musulmans, 8,6% d'autres religions chrétiennes, 2,5 % d'autres religions, et 0,7 % d'athées ou de religion non spécifiée. Ces catégories ne reflètent qu'une partie des variables déterminant l'organisation la société mauricienne en communautés ethniques et en classes sociales. En réalité, l'organisation sociale est beaucoup plus complexe.

La stratification sociale à l'île Maurice, est similaire à celle des hindous présents sur l'île, elle s'opère verticalement (sur des bases socio-économiques) et horizontalement (sur des bases ethniques)²⁷. De manière générale, la classification ethnique mauricienne s'opère sur le plan somatique²⁸ et biologique (Arno & Orian, p. 146) et s'appuie sur la dimension coloriste (Palmyre, 2007). Il n'empêche que, bien que nous retrouvions chez les hindous une certaine hiérarchie de couleur, cette dernière se rattache principalement aux castes (Palmyre, 2007, p. 83) et aux « critères de pureté et d'impureté » (Arno & Orian, p. 146). Le modèle hiérarchique est finalement assez similaire que l'on soit hindou ou pas, le dernier se fonde sur la dimension coloriste et le premier met en avant la dimension castéiste. Au-delà des marqueurs ethniques et religieux, Palmyre (2007) relève la langue, le lieu de résidence, l'éducation et la richesse. Ces dernières variables sont utilisées tant dans la classification ethnique que dans la classification socio-économique.

Par ailleurs, le statut social est également déterminé par le poste occupé par un individu, ainsi « les élites politiques, comme le Premier ministre, les ministres et les membres du Parlement, bénéficient d'un rang social plus élevé que les avocats, juges, docteurs et bureaucrates qui constituent la classe moyenne » (*Traduction libre*, Mehta & Mehta, 2010, p. 171). Selon Mehta & Mehta (2010), les différences de classes sociales à l'île Maurice sont évidentes : ce sont elles qui déterminent les préférences politiques, le style de vie, l'accès aux soins médicaux et à une éducation de qualité.

Dans leur analyse de la transformation sociale de l'île Maurice, Mehta & Mehta (2010) présentent le paysage social actuel : ils placent au sommet de l'échelle sociale une majorité de « franco-mauriciens » ou descendants de colons, aussi appelés « grands Blancs » (Bunwaree, 2002). Ces derniers contrôlent la majeure partie des richesses économiques du

²⁷ “the Hindus as a community are divided along vertical and horizontal lines (...)” (Mehta & Mehta, 2010, p. 142)

²⁸ le terme “somatique” est ici employé par les auteurs au sens de “physiologique”.

pays (Mehta et Mehta, 2010). Cette bourgeoisie historique est accompagnée de la petite bourgeoisie de descendance asiatique (Seegobin et Collen, 1977). Mehta & Mehta (2010, p. 170) précisent ceci :

« une petite proportion des indo-mauriciens (hindous et musulmans) sont devenus propriétaires de terre et des commerçants et industrialistes (...) De plus, un petit groupe de sino-mauriciens aussi commerçants et industrialistes appartiennent également à l'élite du pays. Il a été rapporté qu'environ 3 à 5 pour cent de la population mauricienne détient trois-quarts des richesses du pays » (Traduction libre).

La petite bourgeoisie comprendrait également la « state bourgeoisie » ou la « bourgeoisie étatique », d'origine indienne (Seegobin et Collen, 1977). Cette bourgeoisie a fondé ses assises économiques grâce aux pouvoirs de l'Etat et aux taxes que ce dernier a instaurées sur la production sucrière des grandes propriétés dans les années quarante. D'après les propos de Mehta et Mehta (2010), la classe moyenne de la société mauricienne serait constituée d'indo-mauriciens, de sino-mauriciens et d'environ 15 à 20% de créoles, aussi appelés « gens de couleurs ».

Conséquemment, la grande majorité des indo-mauriciens (des plus basses castes et descendants de travailleurs engagés) et des Créoles (métissés descendants d'esclaves) à l'île Maurice constituent la classe ouvrière. En réalité, la dernière étude conduite sur l'exclusion à l'île Maurice (Asgarally, 1997) a démontré que parmi les strates les plus pauvres de la société se trouvaient majoritairement des Créoles.

Antérieurement à ce rapport, Eriksen (1991, *in* Bunwaree, 2002) avait mis en garde contre la marginalisation de certains « Ti Kreol ²⁹ ». Cette discrimination se ressent fortement dans les stéréotypes et les préjugés raciaux auxquels les Créoles ont à faire face, notamment dans leur relation avec les autorités (Bunwaree, *in* Asgarally (*dir.*), 1997). Les statistiques sur l'emploi des Créoles dans le secteur public en 1992 reflètent cette réalité : seulement 11,4% des Créoles étaient employés dans le secteur public ³⁰ alors qu'ils représentaient un quart de la population nationale. La quasi-invisibilité des Créoles dans le service civil représente, selon Carroll & Carroll (1999, *in* Palmyre, 2007), une des plus

²⁹ Le terme « ti kreol » est utilisé pour désigner la classe la plus basse chez les créoles.

³⁰ *Social Fabric in Mauritius*, Phase I, Mauritius Research Council, 1998, p. 82 (*in* Palmyre, 1997, p. 37).

importantes menaces au système démocratique instauré dans l'île. Et le rapport de la commission Justice et Vérité (2011a) vient rappeler la persistance de ces inégalités.

Comment en sommes-nous arrivés là ?

Pour saisir la complexité de la nation mauricienne dans son ensemble un détour historique est nécessaire. L'île Maurice, petit état insulaire de 2000 km², fait partie de l'archipel des Mascareignes et a été découvert bien avant le Moyen Age par les anciens navigateurs Arabes (Moutou, 1996). Cet archipel formé de trois îles principales (île Maurice et île Rodrigues – territoire mauricien, île de la Réunion – territoire français), ainsi que de petites îles proches d'origine volcaniques et coralliennes se trouve au sud-ouest de l'océan indien. Situé à environ 800 kilomètres à l'est de Madagascar, entre le 19^{ème} parallèle sud et le tropique du Capricorne, l'archipel doit son nom au navigateur Pedro de Mascarenhas, navigateur Portugais, qui a découvert l'île de la Réunion en 1505 (Palmyre, 2007).

A cette époque, les Portugais ont exploité l'île Maurice comme point de relais et de ravitaillement sur la route des Indes mais ne l'ont jamais occupée (Palmyre, 2007). De ce fait, la présence des Portugais et des Arabes sur l'île n'a eu aucune influence sur la culture actuelle (Martial, 2002). En revanche, les colonisations qui ont suivi ont eu une forte ascendance sur la composition démographique de l'île et sur les dynamiques sociales et culturelles mauriciennes contemporaines.

Les premiers colonisateurs furent les Hollandais en 1516, mais leur passage sur l'île n'a pas eu pas le succès escompté. La préoccupation principale des Hollandais étant de faire du profit à travers le commerce (Addison & Hazareesingh, 1993), une fois l'île dépourvue de ses richesses, notamment du bois d'ébène dont ils avaient mené l'exploitation, leur présence n'était plus nécessaire. De surcroît, la fuite des esclaves dans les montagnes (De L'Estrac, *in* Palmyre, 2007) ajoutée aux difficultés rencontrées dans la gestion administrative et sanitaire de l'île, et au déclin du commerce hollandais face aux forces anglaises et françaises, ont justifié l'abandon de l'île en 1710 (Addison & Hazareesingh, 1993).

De cette première installation hollandaise, l'île est ressortie dépouillée de son oiseau emblématique, le dodo, et quasiment dépourvue de bois d'ébène. Les Hollandais y ont aussi laissé quelques esclaves « marrons » qui s'étaient enfuis dans les montagnes en quête de liberté. Sur le registre symbolique, ces derniers représentent les premiers Mauriciens. En effet, comme l'explique Nagapen (1999) « même s'il n'y a pas eu une lignée hollandaise qui ait survécu jusqu'à l'époque française, on peut, au niveau du mythe et du symbole, considérer ces marrons comme les premiers Mauriciens » (*in Palmyre, 2007, p.18*).

Quelques années après le départ des Hollandais, les Français ont pris l'île en leur possession et l'ont baptisée « Isle de France ». Ils s'y sont installés réellement en 1720 et grâce à la main d'œuvre servile, ils ont développé divers secteurs économiques, notamment l'agriculture, le commerce et l'armée (Nagapen, A. *in* Martial, D. 2002). Rappelons qu'à cette époque « l'esclavage était une institution solidement établie chez les puissances colonisatrices ; il était tenu pour nécessaire sur le plan économique ; il avait été légitimé dans les colonies françaises et était encadré par une législation assortie à la politique coloniale de la France : le Code Noir » (Palmyre, 2007, p. 14-15).

Sous « l'administrateur esclavagiste ³¹ », Mahé de Labourdonnais, l'île a connu son plus grand essor infrastructurel, commercial et industriel (Palmyre, 2007, p.15). Le nombre d'esclaves importés de Madagascar, du Mozambique, de l'Afrique de l'Ouest – principalement de Gorée, de l'Est, du sud de l'Inde, de Malaisie et de l'Indonésie s'élevait alors à plus de 15 000 contre 300 blancs et 600 libres (esclaves affranchis et indiens) (Veder, 2004). Cette affluence d'esclaves n'a pas freiné le commerce d'esclaves qui n'a fait qu'augmenter dans les années qui ont suivi, et ce malgré la tentative d'abolition de l'esclavage au moment de la Révolution française.

C'est durant cette période qu'ont émergé les premiers « Créoles » :

³¹ Sous l'administration de Mahé de Labourdonnais, érigé en héros, le commerce d'esclave a connu un essor considérable. Lehembre (1984, p.20) souligne le déni des historiens en ce qui concerne les initiatives négrières de Mahé de Labourdonnais : « Que cet administrateur ait été un négrier hors classe ne transparait guère chez les historiens mauriciens, trop pudiques à ce sujet. Or s'il est une action qui a été déterminante pour l'avenir de la colonie, ce fut bien celle-là ». Selon Chazan-Gillig (2001, note de bas de page no.5), « Labourdonnais est présenté comme ayant été la figure emblématique d'une forme de colonisation libérale fondée sur l'ouverture des frontières commerciales, faisant de Port-Louis la place des négociants ».

« ce groupe était composé de gens qui plongeaient leurs racines et leur inspiration du sol mauricien lui-même (...) ce groupe ne s'identifiait pas à sa culture ancestrale (...). La plupart adopta le style vestimentaire et la langue des Européens. Ce qui caractérisait ce groupe, c'était que la plupart étaient des esclaves émancipés dont les descendants se déclaraient « Créoles », c'est-à-dire nés dans l'île » (Palmyre, 2007, p. 18).

Ces derniers constituaient la population libre, métissés et natifs de l'île qui grâce à leurs origines majoritairement indiennes avaient gravi l'échelle sociale.

En 1810, au cours des guerres napoléoniennes, les Anglais ont pris possession de l'île et l'ont renommé « Mauritius ». Les termes du traité de capitulation ont assuré aux Français la conservation de leurs coutumes et de leurs lois. Ainsi, en échange de leur soumission et de leur obéissance à la Couronne Britannique, les Français ont été autorisés à garder leurs propriétés, leurs coutumes, leurs lois et leur religion (Boudet, 2005).

Les Anglais y ont développé la monoculture de la canne afin d'entrer sur le marché londonien, au même titre que les Antilles, ceci en dépit de l'obstacle que pouvait représenter l'abolition de la traite négrière, par le Parlement britannique en 1807, sur cette entreprise (Martial, D, 2002). En vérité, cela n'a pas empêché l'importation de 20 000 esclaves après la prise de possession des Anglais (Addison & Hazareesingh, 1993). L'accroissement important du commerce d'esclaves a confirmé l'assise de la « société esclavagiste coloniale » (Arno & Orian, 1986, p.33). Les améliorations que les Anglais ont tenté d'apporter aux conditions de vie des esclaves, n'ont fait que renforcer la vigueur des maîtres Français qui, pour rentabiliser leur main d'œuvre, ont réduit le temps de repas et de loisir (y compris les dimanches) des esclaves (Palmyre, 2007).

Le maintien du régime esclavagiste à cette période semblait vital pour l'oligarchie naissante (Romaine & Ng Tat Chung, 2010). Les colons Français rejetaient toute tentative de reconnaissance des droits fondamentaux des esclaves, jusqu'à refuser de leur donner des noms de peur qu'ils se considèrent égaux aux blancs (Palmyre, 2007). De fait, lorsque les Anglais, en 1826, sont parvenus à établir l'enregistrement civil de tous les esclaves, les colons Français en signe de protestation et de mépris leur ont attribué les « noms de la honte » (Romaine, 2006). Noms que leurs descendants portent encore aujourd'hui.

En 1833, l'abolition de l'esclavage a été déclarée par le Parlement britannique et face à la résistance des colons, les Anglais ont instauré un système d'apprentissage destiné à former les esclaves dans la gestion de leur liberté (Palmyre, 2007). Les maîtres d'esclaves ont alors été fortement indemnisés et ce malgré les réticences de la société Anti-esclavagiste Anglaise. Les compensations reçues par les propriétaires ont été réinvesties dans la production sucrière ou dans les fonds de la première Banque de Maurice, aujourd'hui l'une des plus importantes : la Mauritius Commercial Bank (Moutou, 1996, p. 62).

En fait le système d'apprentissage n'a fait que masquer la prolongation de l'esclavage. En 1939, lorsque l'apprentissage a pris fin, les ex-apprentis se sont retrouvés dans une situation économique précaire. Et le peu d'entre eux qui avaient acquis des lopins de terre ont dû les revendre pour résoudre leurs problèmes financiers (Palmyre, 2007, p. 25).

La fin de l'esclavage a marqué le début de l'engagisme. Dès les années 1829, les planteurs, inquiets des conséquences de l'abolition de l'esclavage, ont importé des coolies d'Inde à titre d'engagés. Ces derniers devaient travailler dans les plantations contre une rémunération insignifiante (Veder, 2004, p. 114). L'interprétation de l'histoire à cette époque reste controversée : certains auteurs (Moutou, 1996 ; Mehta & Mehta, 2010) soutiennent l'idée selon laquelle c'est le refus des esclaves libérés qui a encouragé les planteurs à faire appel à la main d'œuvre indienne. Alors que d'autres insistent sur le fait que les esclaves ont été chassés des habitations (Chan Low & Reddi, 2000 ; Quenette, 1980, *in* Romaine & Ng Tat Chung, 2010) et que ce sont les intérêts économiques des planteurs qui les ont poussés à recourir à l'engagisme (Palmyre, 2007). Quoi qu'il en soit, c'est à cette période que les anciens esclaves ex-apprentis n'ont plus été considérés comme des travailleurs potentiels.

Les travailleurs engagés, auxquels les planteurs ont fait appel à l'abolition de l'esclavage provenaient, quant à eux, majoritairement de l'Uttar Pradesh, du Bihar, de l'Andhra Pradesh et du Maharashtra (Veder, 2004). Mais, il y avait eu dans le passé une première vague d'immigration d'Inde, il s'agissait des « indian convicts » ou des prisonniers qui avaient été expédiés sur l'île de 1815 à 1837, pour consolider la main d'œuvre destinée aux travaux publics et aux constructions (Veder, 2004). Ils provenaient alors de Bombay et de l'île de Ceylan et venaient subir leurs peines à l'île Maurice. Durant leurs premières années sur l'île, les nouveaux immigrants (à titre d'engagés) indiens ont pacifiquement cohabité

avec les ex-affranchis. Mais cela s'est arrêté lorsque le prix de leur main-d'œuvre est entré en compétition. Face à ces conditions, le groupe des Indiens s'est refermé et le métissage entre les deux groupes a ralenti (Arno & Orian, 1986 ; Palmyre, 2007).

Cette vague d'immigration massive a provoqué un changement démographique considérable, la majorité de la population était à présent indienne et non plus afro-malgache. « L'arrivée de l'indien s'est déroulée comme un véritable raz-de-marée, bousculant, emportant dans ses flots une population noire créole qui n'avait pas eu le temps de se donner des assises sociales et économiques capables de l'aider à faire front » (Arno & Orian, 1986, pp. 95-96). Alors qu'en 1835, les esclaves constituaient soixante dix-sept pour cent de la population, dix ans plus tard, un tiers de la population était Indienne et en 1861 cette proportion a atteint deux tiers de la population (Kaplan, 1967). La situation économique précaire des ex-apprentis les a forcés à s'isoler : « En 1846, la quasi-totalité de la population des anciens apprentis était dans un état de vagabondage et devint pratiquement invisible » (Palmyre, 2007, p. 25). Selon Palmyre (2007), cette période a marqué le début du déclin des Mauriciens afro-malgaches.

L'arrivée d'autres immigrants asiatiques commerçants (des provinces Chinoises et du Gujarat) en plus des travailleurs engagés à l'île Maurice a eu des répercussions considérables sur les dynamiques sociales. Premièrement, contrairement aux anciens esclaves³², les Indiens (hindous et musulmans) ont pu garder leurs coutumes religieuses et culturelles et ont répliqué le système de caste des régions d'où ils provenaient. Ainsi, plus de 40 castes différentes ont été déclarées à l'arrivée des immigrants indiens (Mehta & Mehta, 2010). Au début du 20^{ème} siècle, une grande partie des hindous présents à l'île Maurice ont adhéré au mouvement réformateur de l'Arya Samaj et aux rites védiques.

Ce mouvement, initié par le Docteur Manilall, un émissaire de Mahatma Gandhi, avait pour but de promouvoir la dissolution du système de caste (Mehta & Mehta, 2010). Il a réussi à favoriser la coopération entre les différentes castes, mais le système de castes a persisté notamment en politique et dans la conservation des cercles de mariage (Mehta & Mehta, 2010). En effet, la plupart des parents considéraient que les mariages entre

³² Conformément au Code Noir Océanique de 1723, Article 1^{er} et 2^{ème} tous les esclaves devaient être instruits dans la religion catholique, apostolique et romaine et baptisés. Toute autre religion était interdite chez les esclaves. (Palmyre, 2007, Documents Annexés)

communautés et entre castes différentes posaient de sérieux problèmes d'adaptation en termes de milieu social et de valeurs culturelles, et la majorité d'entre eux craignaient d'être excommuniés de la communauté ou des institutions religieuses (Mehta & Mehta, 2010). Cette vision qui était partagée par les autres communautés est encore très répandue de nos jours.

Les Indiens de foi musulmane étaient divisés en groupes religieux et sociaux : les Maiman et les Surti, commerçants de classe sociale supérieure, les sunnis et les shias appelés les matelos lascars et finalement les calcateea faisaient partie du groupe des travailleurs et composaient la classe ouvrière (Veder, 2004). De même, les immigrants arrivés de Chine, commerçants pour la plupart, se distinguaient par la région de provenance et la langue parlée. Dans cette communauté, il était possible de distinguer deux groupes principaux, ceux qui parlaient le « Punti » (dialecte Cantonnais) et ceux qui parlaient le « Hakka » (Arno & Orian, 1986, p. 80). Leurs pratiques religieuses aussi conservées allaient du bouddhisme au taoïsme en passant par le confucianisme.

Les distinctions concernant les origines géographiques, linguistiques de chaque groupe et sous-groupe ethnique sont encore utilisées comme repères dans l'organisation sociale mauricienne. Parallèlement au système de caste, un système de « pigmentocratie » ou de « colorisme ³³ » a été mis en place parmi les « gens de couleur ³⁴ », métissés, descendants de l'élite des Libres sous la Révolution française (Palmyre, 2007, p. 29). Ces derniers, pour favoriser leur ascension sociale, ont établi des systèmes de fermeture et ont pratiqué l'endogamie. Cela leur a permis de se rapprocher du modèle blanc occidental. En reniant leurs origines, ils se sont démarqué des descendants d'afro-malgaches et ont pu se constituer en strate supérieure. De fait, ils ont obtenu l'accès à une éducation de qualité qui était jusque-là réservée aux Blancs. Ils ont également pu revendiquer les héritages des Blancs et accéder aux postes de fonctionnaires durant la colonisation (Palmyre, 2007).

Il importe de préciser ici l'influence des différentes structurations sociales en jeu lors de la colonisation française et anglaise. Le système de « différenciations fondées sur la couleur, les divisions raciales et un mode d'appartenance à dominante patrimoniale » favorisé par la colonisation française a donné lieu à « un jeu d'exclusion mutuelle des groupes en

³³ Terme introduit par Pap Ndiaye (2008)

³⁴ Officiellement, « les gens de couleurs » étaient classés sous l'appellation « mulâtre » (ref)

présence » et « une sorte d'évitement hiérarchique » sous la dominance anglaise (Chazan-Gillig, 2001, pp. 3-4). Cela a eu pour conséquence « la fermeture des groupes familiaux ethniques » (Chazan-Gillig, 2001, pp. 3-4). Arno & Orian (1986, p. 90) le relate ainsi : « D'une façon générale, à l'île Maurice, la sphère du privé sera le témoin de la violence réelle des exclusions. Donc, pas de fréquentations, ni de mariages, les plates-formes de contact demeurant le secteur économique politique ».

De 1885 à 1947, l'activité politique des Mauriciens a été centrée sur la lutte entre deux partis principaux, le Parti de l'Ordre (en faveur de l'oligarchie) et l'Action Libérale (parti démocrate). Sur 450 000 habitants, seulement 12 000, descendants d'européens et très peu de descendants d'indiens et afro-malgaches de la classe moyenne, détenaient le droit de vote en 1947 (Addison & Hazareesingh, 1993, p. 83).

Le bref passage de Gandhi et les efforts du docteur Manilall pour encourager la communauté indienne à s'impliquer dans la politique locale ont favorisé l'apparition d'un mouvement travailliste en 1937. Ce dernier a émergé avec pour objectif de promouvoir les droits des travailleurs. Les initiateurs de ce mouvement, le Dr Maurice Curé, Emmanuel Anquetil, Guy Rozemont et le Dr Seewoosagur Ramgoolam ont alors parcouru les propriétés sucrières pour développer la conscience politique des travailleurs et pour les encourager à demander des salaires plus importants et des conditions de travail dignes (Addison & Hazareesingh, 1993, p.84).

Cette initiative politique représente, selon nous, un des moyens dont ont pu bénéficier les travailleurs indiens pour revendiquer leur place et se valoriser au sein de la société mauricienne. Alors que les descendants d'esclaves peinaient encore à participer à la vie sociale. En 1948, le droit de vote a été étendu à toute personne capable de lire et de produire de simples phrases, ce qui a permis aux deux tiers de la population de voter, le reste de la population, descendants d'esclaves a attendu 1958 (Moutou, 1996).

La segmentation sociale étant déjà bien établie à cette époque, les élections législatives de 1948 ont pu suivre le modèle communaliste (Addison & Hazareesingh, 1993), qui impliquait que les gens votent en fonction de leur appartenance ethnique. La devise « diviser pour mieux régner » était appliquée à Maurice comme dans les autres colonies anglaises a assurément contribué à asseoir ce modèle politique. Les Britanniques

« utilisaient souvent les différences ethniques et les exacerbèrent sous couvert de développement démocratique. C'est ainsi que l'idéologie communaliste [s'est installée] et [a fini] par prévaloir dans l'institution d'un système de vote et de gouvernement à Maurice » (Palmyre, 2007, p. 33).

En 1956, suite aux requêtes du Parti Travailleiste, les Britanniques ont accepté d'instaurer le suffrage universel, et d'augmenter le nombre d'élus au conseil législatif (Addison & Hazareesingh, 1993). Dans l'intention de protéger les minorités ethniques, il a été proposé que les élections soient représentatives de la population mauricienne. Mais, le Parti travailliste s'est fermement opposé à cette suggestion de peur que cela n'encourage un système de vote communaliste et n'ébranle l'unité qui constituait la force de leur parti et sur laquelle ils comptaient pour accéder à l'indépendance du pays.

Les résistances du Parti travailliste ont eu très peu d'effet sur cette proposition et quand la nouvelle constitution a été introduite lors de l'accès à l'indépendance, il a été établi que huit sièges parlementaires seraient réservés aux quatre groupes « ethniques » minoritaires à la fin des élections principales. Les premières élections ont été conduites sur des bases « communales » et depuis le système du « Best Loser » s'est retrouvé ancré à l'île Maurice. L'accès à l'indépendance a été difficilement acquis en 1968 : 44 % des votes (majoritairement non-hindous) étaient contre l'indépendance car cette émancipation menaçait la suprématie des descendants de colons (Bunwaree, Lau Thi Ken & André, *in* Asgarally (*dir.*), 1997).

À partir de là, les mécanismes politiques « communaux » se sont installés dans cette société multiculturelle qui à l'origine cherchait à devenir « enn sel lepep, enn sel nation ³⁵ ». Mehta & Mehta (2010) dans leur analyse des partis politiques et des transformations sociales à l'île Maurice notent que suite à l'indépendance du pays, les partis politiques ont formé des coalitions (ou des alliances politiques) basées sur les calculs politiques arithmétiques des différents groupes ethniques au détriment des grandes idéologies politiques qu'ils souhaitaient promouvoir ³⁶. Ces calculs politiques ont sans doute

³⁵ « as one people, as one nation » tel que l'indique l'hymne national du pays.

³⁶ Le socialisme de la Fabian Society, le marxisme radical ou les idées conservatrices étaient promues par le Parti Travailleiste, le Mouvement Militant Mauricien et le Parti Mauricien Social Démocrate respectivement, les plus importants partis du pays depuis l'accès à l'indépendance.

contribué à valoriser certaines communautés ethniques plus que d'autres et par conséquent à accentuer les déséquilibres au sein de la nation mauricienne.

Selon Romaine & Ng Tat Chung, le communalisme est en quelque sorte « la version locale du racisme doublée du complexe antiafricain » (Romaine & Ng Tat Chung, 2010, p. 59). Palmyre explique que le communalisme « entraîne dans son sillage despotisme, népotisme, malversations, détournements, abus de pouvoir, gouvernement par des lobbies, fuites de responsabilités, bureaucraties impotentes, injustices, passe-droits, discrimination » (Palmyre, 2007, p. 34). Ainsi, le communalisme serait « à la base des pratiques discriminatoires, conscientes et inconscientes, qui sont légitimées (...) par l'argument majoritaire, sous couvert de méritocratie » (Romaine & Ng Tat Chung, 2010, p. 59).

Pour asseoir ce système électoral trois communautés principales ont été reconnues au sein de la population mauricienne : une communauté hindoue, une communauté musulmane et une communauté sino-mauricienne. Un quatrième groupe « sans identité culturelle ni ethnique » a également été créé, celui de la « population générale ». Ce groupe est ainsi décrit au sein de la constitution : « toute personne qui, par son mode de vie, ne peut être considérée comme appartenant à l'une de ces trois communautés, est réputée appartenir à la population générale, laquelle forme elle-même une quatrième communauté » (cité *in* Palmyre, 2007, p.35).

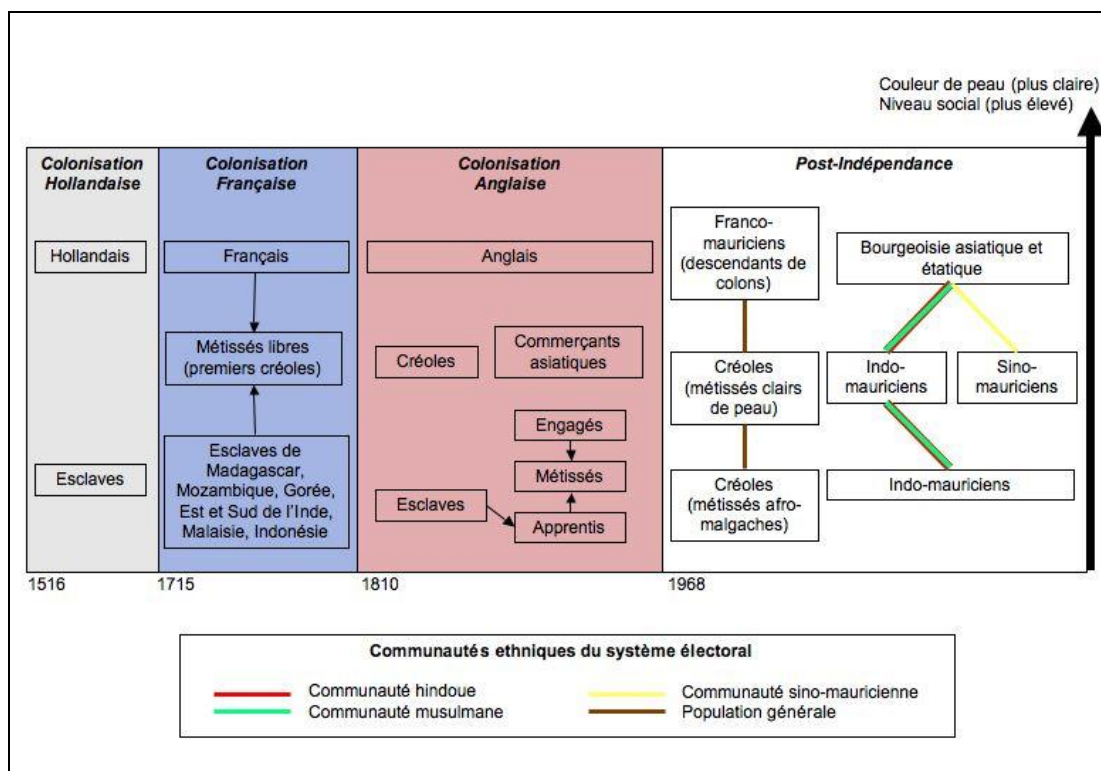
C'est à cette dernière communauté « fourre tout » qu'ont été assimilés les populations de couleur afin d'accorder un poids numérique aux descendants d'européens, minoritaires (Chan Low & Reddi, 2000). Les métis et descendants d'afro-malgaches ont été associés à cette communauté sans consentement. Pour une minorité des métis « clairs de peau », cela a accordé le prestige duquel ils cherchaient à se rapprocher en adoptant les mœurs et la culture française. Pour la majorité des descendants d'esclaves, cela n'a fait que renforcer leur « invisibilité » puisque de toute façon « les autres composantes de la société mauricienne les rejetaient sur le plan social, tout en les utilisant sur le plan politique » (Palmyre, 2007, p. 36).

En 2007, un groupe de syndicalistes, Rezistans ek Alternativ a fait appel au comité des droits de l'homme des Nations Unies en déposant une plainte contre l'état pour violation de l'article 25 (b) de la Convention internationale sur les droits civils et politiques. La

plainte concernait le règlement qui oblige, sous peine d'être disqualifié, tout candidat aux législatives de décliner son identité ethnique pour les besoins du Best Loser System (L'Express du 5 Septembre 2012). Récemment, le 31 Août 2012, cette violation a été condamnée par le Comité des droits de l'Homme des Nations Unies de Genève qui a accordé un délai de 180 jours à l'Etat mauricien pour remédier à cette situation.

Dans un souci de synthèse, nous avons rassemblé dans ses grandes lignes la composition démographique de l'île Maurice des Hollandais à nos jours sous forme de schéma (3.1). Ce dernier reprend la chronologie et la hiérarchie des classes sociales et ethniques utilisées depuis les premières colonisations. Nous avons également pris soin d'indiquer l'appartenance des différentes classes et « ethnies » aux catégories utilisées lors des élections nationales.

Schéma 3.1 – *Présentation démographique de la population mauricienne de 1516 à nos jours*



Source : Carosin, 2013

Avant de continuer, il nous semble important de revenir sur la véritable « pigmentocratie ³⁷ » présente à l'île Maurice car cette dernière permet de comprendre la place dévalorisée qu'occupent les Créoles au sein de la population mauricienne. Cette « pigmentocratie » serait organisée selon le phénomène du « colorisme ³⁸ » décrit par Ndiaye (2008). En réalité, « l'éclaircissement de la peau, (...) marque une élévation sociale au sein du groupe d'appartenance suivant une échelle de tonalités où le clair et le lumineux sont valorisés » (Emeriau, 2009, p. 113). Nous l'avons compris, cette « définition « chromatique » de l'identité, définition qui a permis de refouler le débat sur l'économie politique et la domination et l'inégalité, la question servile, pourtant socialement omniprésente » est héritée des colonisations passées (Thiou, 2010, *in* Vergès, 2011, p. 178).

En effet, les phénomènes de préférence phénotypique tels qu'ils sont décrits dans l'ouvrage de Ndiaye (2008) étaient à l'œuvre dès les temps de l'esclavage. Les esclaves clairs de peau étaient considérés plus intelligents mais aussi plus fragiles. Ainsi, pour mener les tâches domestiques et artisanales, le choix se portait sur les types physiques les plus proches des Européens (Arno et Orian, 1986). Au terme de l'esclavage, cette hiérarchie sociale n'a pas été questionnée, elle a été au contraire perpétuée ce qui explique sa ténacité dans les anciennes colonies.

De nos jours, la domination de classe et domination raciale principalement déterminées par ce système de « pigmentocratie » limite les possibilités d'ascension sociale pour les créoles venant de milieux défavorisés. Pour gravir les échelons très peu d'options s'offrent à eux : l'une d'entre elles consiste à accéder à une éducation de qualité, et l'autre à s'unir avec des Mauriciens clairs de peau ou encore des européens. Cette dernière option se trouve cependant limitée à cause de l'endogamie pratiquée par les Blancs et les Créoles bourgeois aussi appelés « gens de couleurs » ou « mulâtres ». En ce qui concerne la question de l'accès à l'éducation de qualité, le système élitiste implanté à l'île Maurice n'y contribue guère. En effet, la compétition et la sélection encouragées à travers l'examen national de fin de cycle primaire contribuent plutôt à l'exclusion des plus démunis (Bunwaree, 2002).

³⁷ Terme employé par Palmyre (2007).

³⁸ Ndiaye (2008) utilise le terme « colorisme » traduit de l'anglais américain « colorism » en référence aux nuances de couleur de peaux et à leur perception sociale.

La prise de conscience par les Créoles des inégalités et des injustices subies date d'une trentaine d'années seulement. Il aura fallu autant d'années d'illusions entretenues par la bourgeoisie franco-mauricienne, l'église catholique et les politiciens pour que la population créole prenne enfin conscience de sa condition. En effet, dans les années 1930 alors que le mouvement Noir et le développement du concept de Négritude aux Etats-Unis étaient en pleine expansion, la population de couleur de Maurice s'associait à la culture française contre l'indépendance et l'indianisation de l'île (Chan Low & Reddi, 2000). Suite à l'indépendance, l'élite des créoles a immigré massivement vers l'Australie et d'autres pays laissant la classe ouvrière démunie. Le combat de la classe ouvrière a ensuite été repris par les mouvements socialistes dans les années 1970, mais a vite abandonné au profit d'une politique communaliste. Les espoirs de voir s'émanciper la communauté créole étaient alors minces et l'essor de l'économie libérale des années quatre-vingt n'a fait qu'augmenter les inégalités (Chan Low & Reddi, 2000, p. 233).

L'expression « malaise créole », qui a fait son apparition en 1993 ³⁹, « tente de résumer les difficultés de toutes sortes auxquelles les Créoles ont à faire face dans un monde en pleine mutation, difficultés qui sont à la fois d'ordre socio-économique, politique et identitaire » (Palmyre, 1997, p. 73). Par difficultés socio-économiques, l'auteur entend celles qui sont dues à la précarité des emplois et des logements ; par difficultés politiques, celles qui sont marquées par les carences en termes de leadership et d'organisation en tant que citoyens ; et finalement par difficultés identitaires, celles résultant du lourd héritage historique et de leur destin impossible à saisir tant la modernisation de l'île a été rapide.

Chazan-Gillig (2001, p. 11), quant à elle, analyse le malaise créole « comme un déficit d'institutionnalisation de certaines minorités sociales dans l'espace public de la légalité constitutionnelle ». Ce malaise, selon elle, résulte des inégalités et des difficultés qui touchent la classe moyenne urbaine. À ce sujet, Chan Low & Reddi (2000) affirment que le malaise créole a certainement une dimension de classe, cependant il ne faut pas sous-estimer le rôle de la culture et de la race dans cette subordination et marginalisation. Cela revient à dire que le problème provient de la transformation des débats identitaires en forme politique ethnique et de la négation des différences raciales, en partie économiques,

³⁹ Utilisée pour la première fois par le Père Roger Cerveau de l'église catholique en 1993 (TJC, Vol I, p. 378).

de la même façon que les sociétés libérales nient les barrières de classes (Chazan-Gillig, 2001).

Ce « malaise créole », d'abord reçu de façon mitigée par l'Eglise et l'Etat, a évolué en un mouvement revendiquant la reconnaissance des Créoles : 1) au sein de la constitution en tant que communauté distincte et non pas membre d'une « population générale » ; 2) à travers l'instauration d'un jour férié en signe de commémoration de l'abolition de l'esclave le 1er février ; et 3) à travers la revalorisation de la langue créole. Le mouvement de l'église catholique, baptisé « Comité 1er février » a été accompagné d'autres mouvements dont nous avons fait mention précédemment.

Le Comité 1er Février a vu ses efforts récompensés en 2001, lorsque la date du 1er Février a été acceptée comme symbole national de commémoration de l'abolition de l'esclavage (Veder, 2004, p. 401). Dix ans après, le 21 Février, à l'occasion de la journée internationale de la langue maternelle, le ministre de l'éducation a annoncé l'enseignement de la langue créole au même titre que les langues orientales à l'école primaire. Même si l'insertion de la langue créole au même titre que les langues orientales (aussi dites ancestrales) peut poser question quant au rattachement des langues à une ethnie particulière et renforcer la différenciation « communale », cette initiative relève certes de la reconnaissance de sa place dans la société ⁴⁰.

Selon Palmyre (2007, p.83), « la prise de conscience créole conduit de plus en plus de Créoles à rejeter la hiérarchie socio-coloriste héritée de la période coloniale et entretenue par les gens de couleurs ». Mais il n'est pas si simple d'aller à l'encontre du système communaliste, car cela signifie outrepasser la résistance légendaire des indiens aux diverses formes de créolisation culturelle. Or le terme de créolisation à cause de sa coloration ethnique peut difficilement faire l'unanimité au sein de la nation mauricienne. Par ailleurs, les descendants d'esclaves sont encore trop attachés à ce terme qui symbolise leur appartenance au sol mauricien pour l'abandonner. Au final, le « malaise créole » est un « malaise mauricien » qui accentue le besoin de la construction d'une nation mauricienne égalitaire (Palmyre, 2007).

⁴⁰ Plusieurs langues ancestrales sont enseignées à l'école. Concernant le débat sur la place de la langue créole en tant que langue ancestrale dans le contexte Mauricien voir la thèse de Florigny (2010).

À travers ses écrits, Asgarally (2003, 2005) cherche à promouvoir une société interculturelle engagée dans une démarche constructive en opposition à une société multiculturelle fixée dans un état de fait. Il aspire à voir « l'identité humaine et la culture en train de se construire cumulativement comme un mélange complexe entre des cultures variés » (Asgarally, 2005, p. 59). Selon l'auteur, une société interculturelle associée à la démocratie et à la justice sociale et économique prendrait ses assises sur : le respect mutuel, les échanges entre partenaires égaux, le développement d'un esprit de coopération et d'un esprit critique.

Selon Martial (2002) et Asgarally (2005) ce dialogue interculturel peut avoir lieu en s'appuyant entre autres sur les créations et les productions artistiques et culturelles mauriciennes. Cela encouragerait la reconnaissance d'un patrimoine commun et favoriserait la valorisation de l'autre et de soi dans une dynamique de construction. Alors seulement, l'autre pourra être perçu comme différent et complémentaire et non plus étranger et menaçant. Il reste que pour l'instant, à l'île Maurice, « la question culturelle est trop empreinte d'hypocrisie et de laisser-aller. Il est aujourd'hui important de comprendre l'exigence d'un débat toujours ouvert sur cette problématique, afin d'éviter que celle-ci ne devienne conflictuelle ou même meurtrière » (Martial, 2002, p. 104).

Quelles perspectives pour la construction d'une identité mauricienne ?

La dimension artistique et culturelle n'est pas la seule à pouvoir nourrir l'émergence d'une intersubjectivité, l'éducation a également un rôle prépondérant à jouer dans l'incitation à un dialogue interculturel. La dernière partie de ce chapitre s'attellera à présenter les mesures prises par l'Etat sur ces deux plans, c'est-à-dire en matière d'éducation et de politique culturelle depuis l'avènement de l'indépendance, en vue de favoriser le traitement égal de chaque individu et contribuer à la pleine réalisation de chaque citoyen.

Il faut savoir que le pluralisme culturel que nous retrouvons sur l'île encourage « la coexistence, au sein d'un même espace politique, de groupes qui, de manière plus ou moins explicite, tentent de maintenir et de faire reconnaître certaines de leurs spécificités culturelles (langue, religion, us et coutumes) » (Pourtois, 2000, p. 8). Cette approche accompagnée de politiques multiculturelles pose, comme nous l'avons vu, des limites. Elle induit notamment le risque de défaire le lien politique en favorisant l'engagement en faveur du groupe plutôt que l'engagement citoyen (Pourtois, 2000, p. 7).

Pour autant l'identification au groupe ne peut être ignorée puisque le développement personnel en dépend, encore faut-il que ce groupe soit respecté et valorisé au sein de l'espace public. Car, l'appartenance culturelle constitue la base du respect de soi (Kymlicka, 1989, *in* Pourtois, 2000). En de telles circonstances, l'Etat doit trouver le moyen d'assurer les conditions propices à la réalisation de chaque citoyen et ce malgré les différences qu'ils présentent. En ce sens, il est important de rappeler avec Dworkin (1995, *in* Pourtois, 2000, p. 21) que les politiques égalitaires peuvent impliquer des traitements différenciés, précisément pour pallier les différences déjà existantes. Si ces politiques égalitaires ont rarement été envisagées en termes culturels à l'île Maurice, elles l'ont été en éducation comme nous le verrons ci-dessous, dans le cadre du projet Zone d'Education Prioritaire (ZEP).

L'éducation à l'île Maurice a rapidement évolué dès la fin du colonialisme. Elle est passée d'institutions privées principalement catholiques et anglicanes, à un système éducatif national et public financé par l'état (*Education and Human Resources Strategy Plan 2008-2020*, MOEHR, 2009). Le mouvement en faveur d'une scolarité gratuite et universelle a commencé dès les années 1940, cependant ce n'est qu'au moment de l'indépendance que cette loi a été appliquée grâce à l'investissement de l'Etat dans la construction massive d'écoles primaires (MOEHR, 2009). Les nouvelles écoles ajoutées à celles qui avaient été reçues en donation par les églises catholique et anglicane qui s'occupaient jusqu'alors de l'éducation (Florigny, 2010, p. 46) ont permis l'enregistrement de tous les enfants Mauriciens. C'est ainsi que la scolarité primaire est devenue obligatoire en 1982. Par la suite, l'Etat a investi davantage dans les collèges secondaires et ce n'est qu'en 2005 que la scolarité a été déclarée obligatoire jusqu'à 16 ans.

L'inadéquation de l'offre et de la demande en matière d'accueil des élèves au secondaire semble avoir contribué à la perpétuation d'un système d'évaluation nationale à la fin du cycle primaire : le Certificate of Primary Education (CPE). L'inscription des élèves aux collèges était ainsi régulée par le pourcentage et le degré de réussite aux examens du CPE. Cela a donné lieu à un système de classement national élitiste où seulement les meilleurs bénéficiaient d'une scolarité de qualité. Ce classement a été aboli en 2002 (MOEHR, 2009, p. 29), mais le système de « grading » proposé à la place, encore en vigueur aujourd'hui contribue également à distinguer les élèves les plus performants et maintient l'affectation à un collège sur des critères de mérite.

La compétition féroce dans laquelle sont engagés les enfants mais également les professeurs et les parents génère un stress inouï chez ces eux dès les premières années de scolarisation. Les professeurs consacrent la majorité de leur temps scolaire à l'enseignement des matières académiques dont la performance est récompensée par le système. En général, ils recommandent aux élèves de prendre des « cours particuliers ⁴¹» afin de pouvoir compléter le programme et de rattraper d'éventuels retards. En classe, les élèves rencontrant des difficultés scolaires et ceux ne pouvant se permettre les cours particuliers sont mis de côté afin de ne pas entraver la performance des meilleurs élèves.

De plus, le système de promotion automatique, bien qu'il soit considéré comme efficace dans certains pays (Crahay, 2004), ne porte pas ses fruits à l'île Maurice. Certains lui attribueraient même les raisons de l'échec des élèves aux examens du CPE (Dowlut, 1991). En effet, puisque très peu d'attention est portée aux élèves en difficulté, il arrive que ces derniers se retrouvent en situation d'illettrisme au terme du cycle primaire. L'échec scolaire touchant principalement les élèves provenant de couches populaires (Esterle-Hedibel, 2006), ces derniers accumulent le retard en classe et ne peuvent se permettre les cours particuliers où une grande partie du programme scolaire est enseignée. Ils se retrouvent en plus dans l'impossibilité de se payer des cours de rattrapage pour garder le rythme ou tout simplement pour apprendre à lire, écrire et compter.

⁴¹ On peut s'interroger sur la pertinence de l'expression « cours particulier » à l'île Maurice puisque le nombre d'élèves assistant au cours particulier peut aller de 4 à 30 élèves. En règle générale, plus les régions sont défavorisées moins les cours sont « particuliers ». Les cours particuliers constituent par ailleurs une source de revenu supplémentaire pour les enseignants.

Conscient de cela, l'Etat mauricien a interdit aux professeurs de Standard 1 à 4 (de la première à la quatrième année de scolarité primaire) d'utiliser les classes d'école à la fin de la journée scolaire pour leurs cours particuliers. Quelques activités extrascolaires (Enhancement Program) ont également été mises en place pour occuper cette plage horaire et il arrive que certaines associations soient sollicitées pour assurer le soutien scolaire. En ce qui concerne les difficultés rencontrées par les classes populaires, l'Etat a décidé de porter une attention particulière aux écoles situées en milieux défavorisés en introduisant en 2005 avec le soutien du PNUD ⁴², le projet ZEP (Zones d'Education Prioritaire) inspiré de l'initiative française.

Ainsi, toutes les écoles dont le pourcentage de réussite aux examens du CPE était inférieur à quarante pourcent pendant plus de trois ont été désignées ZEP et bénéficient de fonds supplémentaires, de formations additionnelles pour les enseignants et de plus d'autonomie. Les écoles ZEP sont aussi encouragées à travailler avec les acteurs sociaux et la communauté scolaire pour favoriser un environnement propice à l'apprentissage à travers la collaboration et l'innovation pédagogique (MOEHR, 2009).

Parallèlement, le Ministère de l'Education et des Ressources Humaines (MOEHR) s'est engagé dans le développement d'une nouvelle culture scolaire différente de celle qui a prévalu jusqu'à l'heure, l'objectif étant de passer de la culture standardisée à la valorisation de chaque élève et de ses accomplissements d'ici 2020 ⁴³ (MOEHR, 2009). En d'autres mots de passer d'un système élitiste à un système égalitaire favorisant la réussite de chaque élève, peu importe son milieu social.

Pour favoriser l'intégration des élèves en situation d'échec scolaire à la fin du cycle primaire (le taux d'échec national aux examens du CPE est de plus de trente pourcent), l'Etat a consacré une partie de son budget à l'augmentation du nombre de collèges pré-vocationnels de 2000 à 2007. Mais cette initiative est loin d'être suffisante lorsque l'on constate avec le MOEHR (2009), un phénomène récurrent d'abandon scolaire à la fin de la deuxième année de scolarisation pré-vocationnel chez vingt pourcent des élèves

⁴² Programme des Nations Unies pour le développement.

⁴³ Extrait du Plan Stratégique du Ministère de l'Education et des Ressources Humaines (MOEHR, 2009, p. 31) : « Creating a culture of achievement throughout the current education system requires a different mindset than is currently the norm. It will require moving from a 'one-size-fits-all' culture (through rigid, standardized assessment procedures) to a culture of valuing the individual learning achievements of each and every student ».

enregistrés. De plus, « une analyse de cohorte sur treize ans de scolarité (6 ans de primaire et 7 ans de secondaire), révèle que seulement vingt-huit pourcent de la cohorte entrée en première année de primaire en 1994 est parvenue à la dernière année du cycle secondaire en 2006 (...) » (*Traduction libre*, MOEHR, 2009, p. 27).

Le MOEHR (2009) reconnaît que la distribution des résultats du CPE se présente sous forme de courbe en U alors qu'on devrait s'attendre à une courbe normale en forme de cloche. Cette distribution, avec d'un côté un grand nombre d'élèves en échec et de l'autre un nombre important d'élèves en réussite avec très peu d'élèves de niveau moyen entre les deux, est révélatrice de l'injustice du système à « deux voies » présent à l'île Maurice. Cela confirme l'approche hautement académique du système éducatif qui ne reconnaît pas les difficultés rencontrées par la majorité des élèves (MOEHR, 2009). Les plus sensibles à ces inégalités sont assurément les élèves de milieux populaires. Dans le contexte mauricien, ce sont principalement les plus défavorisés de la population créole qui se retrouvent lésés (Florigny, 2010).

En plus des difficultés socio-économiques, culturelles et structurelles rencontrées par ces familles et habituellement mentionnées dans les recherches menées sur l'échec scolaire (Bautier, 2007 ; Chauveau, 2001 ; Crahay, 2007 ; Esterle-Hedibel, 2006 ; Lahire, 1998 ; Rochex, 2004) s'ajoutent d'autres difficultés spécifiques au système mauricien. En effet, les élèves créoles de classes populaires souffrent souvent de discriminations (Padaruth, *in* Asgarally (*dir.*) 1997 ; TJC, 2011a) et plus encore se retrouvent démunis face à la diversité des langues utilisées comme support d'enseignement dans le système scolaire mauricien.

Précisément, ce sont les pratiques de « code-mixing⁴⁴ » comme l'appellent les linguistes qui demandent davantage de concentration et de maîtrise linguistique aux élèves. En effet, les enseignants dans une volonté de faciliter la communication et la compréhension du contenu d'apprentissage utilisent majoritairement le kreol mauricien⁴⁵ et le « français⁴⁶ » alors que la langue dans laquelle les manuels scolaires sont rédigés est l'anglais. Il faut

⁴⁴ « Aussi appelé “alternance de code” (AC). Désigne un phénomène propre au discours où un individu passe d'une langue à une autre » (Florigny, 2010, p. 352).

⁴⁵ Nous utiliserons le terme - kreol - pour distinguer la langue de la population créole.

⁴⁶ Florigny (2010, p. 130-145) explique que le français parlé à l'île Maurice doit être considéré comme une variante du français en opposition au français dit standard. Il est également intéressant de noter que la plupart des Mauriciens ne font pas de distinction entre les deux.

savoir que l'anglais et le français sont considérés comme les langues « officielles »⁴⁷ du pays. Cependant, tous les documents administratifs et juridiques sont anglais et le système éducatif est calqué sur le modèle britannique (Florigny, 2010). D'autres langues sont également parlées sur le territoire mauricien c'est le cas entre autres de l'hindi, de l'ourdu, du tamil et du bhojpuri (dialecte indien), langues utilisées par les Mauriciens d'origine asiatique et de confession hindoue (Florigny, 2010).

Par ailleurs, le kreol reste la langue première de plus de 85 % de la population (Stats, 2003, *in* Florigny, 2010, p. 91). De ce fait, les enseignants préfèrent employer cette langue (comprise de tous) en classe. Mais les manuels d'apprentissage étant rédigés en anglais, les termes techniques propres à la matière enseignée sont conservés en anglais. L'exemple de Tirvassen (1999) extrait d'une classe de mathématiques de cinquième année du primaire et repris par Florigny (2010, p. 53) illustre bien cette situation, c'est pourquoi nous avons tenu à le reproduire ici :

« Enseignant « Regarde ène coup ça travail là ... Il y a fifteen ... Il y a three là... quand nous pou reduce to lowest term ça devient three to one ... alors combien women will join the committee ... qui chiffre ça bizin vini là pour nous capave gagne three to one ? »

(les élèves ne répondent pas).

Enseignant « ça vinn one... après là-bas qui mo trouvé ? Par qui mo coupé là-bas pour qui fifteen vinne three ? »

Elève : « by five . »⁴⁸ »

Notre expérience d'observation au sein des écoles ZEP confirme bien que cette pratique est toujours d'actualité, peu importe la matière enseignée. A titre d'exemple supplémentaire, dans la seule matière n'étant pas enseignée en anglais, le français, il est fréquent de voir des exemples de « code-mixing » entre le français et le kreol mauricien accompagné d'une confusion dans la restitution phonétique des termes français. L'enseignant dira par exemple « C'est quoi un *prozé avantiré* ? Comment on écrit *aventiré*... a, v, e, n, t, u, r, e, u, x ». On comprend très vite les malentendus pouvant résulter de cette pratique dans l'acquisition de la langue et les apprentissages scolaires.

⁴⁷ Florigny (2010) précise que n'y a aucune mention de la langue officielle du pays dans la constitution.

⁴⁸ Graphie utilisée par Tirvassen (1999, *in* Florigny, 2010) reproduite ici.

Selon Rughoonundun-Chellapermal (2004, cité *in* Florigny, 2010), les principaux obstacles à l'apprentissage chez les élèves mauriciens résident dans l'utilisation de langues d'enseignement considérées comme étrangères pour les élèves. Le succès des collèges pré-vocationnels lancés par le Bureau de l'éducation Catholique (BEC) ⁴⁹ pour garantir la prise en charge des élèves en situation d'échec scolaire au terme du cycle primaire, confirme que l'utilisation du kreol comme support d'enseignement et d'évaluation améliore considérablement les résultats académiques des élèves (Rapport du BEC, 2009, *in* Florigny, 2010). Cela s'accorde avec les découvertes sociolinguistiques de ces dernières années qui ont « mis en évidence l'intérêt de reconnaître le répertoire linguistique des élèves pour favoriser leurs apprentissages » (Perregaux, 2009, p. 157).

Ces conditions d'enseignements représentent selon nous un des problèmes majeurs du système éducatif mauricien. Le kreol mauricien, bien que parlé par la majorité de la population mauricienne, reste cependant trop dévalorisé par la population ; il est beaucoup trop associé à la communauté créole pour que l'Etat puisse l'introduire en tant que support d'enseignement et d'évaluation officiel sans rencontrer de résistance de la part des autres communautés ethniques de l'île. C'est pourquoi, le Ministère de l'Education et des Ressources Humaines a proposé la mise en place de formations sur les « méthodes d'enseignement bilingue » (MOEHR, 2009, p. 62). Reste à évaluer les fruits de ces initiatives.

D'autre part, l'introduction du kreol en tant que matière optionnelle au même titre que les autres « langues ancestrales » enseignées à l'école primaire n'a fait que renforcer l'identification de la langue à une ethnie particulière. Et ce, même si l'on peut penser que cette initiative contribue à valoriser cette langue considérée jusqu'alors comme une sous-langue, un dialecte, un patois par les enseignants (Florigny, 2010). Au final, l'introduction du kreol dans le programme scolaire relèverait plus d'une tentative de « valoriser » la population créole qui paradoxalement a intériorisé le fait que cette langue n'a aucune valeur jusqu'à éviter d'en parler dans les milieux dits « bourgeois », alors que cette initiative aurait dû viser à combattre l'échec scolaire. Ces contradictions reflètent les risques de dévalorisation que représentent la simplification et la banalisation des différences autant que des similitudes linguistiques et culturelles présentes à l'île Maurice.

⁴⁹ 10 collèges *Prevokbek* sont gérés par le Bureau de l'éducation catholique à l'île Maurice.

Nous retrouvons cette simplification et banalisation dans l'amalgame fréquent que font les Mauriciens entre langue, culture, ethnicité et religion. Par exemple certains politiciens estiment que la promotion de « l'environnement culturel » passe par la promotion des langues orientales (Florigny, 2010, p. 66). Cela s'explique par le fait que l'identification culturelle, comme nous l'avons vue précédemment, passe par l'identification à une ethnie ou une religion. De ce fait, l'action culturelle de l'état mauricien a consisté, jusqu'en 1995, à assurer la célébration de fêtes religieuses (Martial, 2002). L'abandon de la promotion du « mauricianisme » en 1982, neuf mois seulement après la déclaration des intentions du Ministère des Arts et de la Culture, ne fait que confirmer la tendance dominante en matière de politiques « culturelles » à l'Ile Maurice (Martial, 2002).

En réalité, en ce qui concerne les politiques culturelles l'Etat se retrouve prisonnier de ses propres politiques d'épanouissement pluriculturelles. Limité dans ses actions par la tâche qu'il s'est donnée, d'assurer la valorisation égale de chaque communauté ethnique, l'Etat mauricien se retrouve dans une impasse avec pour seule sortie l'approche interculturelle. Or le dialogue interculturel entre sujets et communautés fait peur, car il implique de se laisser influencer par l'autre et de l'influencer en retour dans sa conception de sa « vie bonne ⁵⁰ ».

« Cette reconnaissance de l'autre dans son altérité n'est pas simplement une curieuse acceptation intellectuelle, (...) mais elle devient dans la mixité vécue une mise en question de soi-même, voire une menace sur ses propres manières d'être et sa propre identité » (Audinet, 2005, p. 11). La communication interculturelle implique la gestion de cette incertitude qui peut naître de l'échange entre personnes différentes, elle implique également la volonté d'aller au-delà de ce qui nous dérange et de chercher à le comprendre (Ogay, Leanza, Dasen & Changkakoti, p. 50-51). Les Mauriciens et l'Etat mauricien sont-ils disposés à s'engager dans cette voie ?

Selon Martial, l'Etat mauricien pourrait faire du « respect du pluralisme » déjà bien ancré, de « la défense de la culture nationale » et de « l'ouverture vers l'étranger et l'universel » les « fils conducteurs de sa politique culturelle, en acceptant la part d'imperfection et de

⁵⁰ « La vie bonne suppose l'aptitude à reconnaître un sens et une valeur globalement positive à sa propre existence dans sa singularité » (Pourtois, 2000, p. 17).

paradoxe qu'une telle alternance entraîne » (Martial, 2002). Il faudrait pour cela aller au-delà de la conception simpliste de l'interculturalité à l'île Maurice. Il ne s'agit plus comme certains le pensent d'apprécier les mets de l'autre, d'adopter le style vestimentaire ou de participer aux danses et aux festivités des autres communautés. « La communication interculturelle ne se développe pas (...) par la découverte superficielle des différences de l'Autre » (Ogay & al., 2002, p.51). Il faut pouvoir mettre ces différences en relation, chercher à les confronter, les risquer « en quelque sorte dans le dialogue, à travers le jeu des relations interhumaines concrètes » (Audinet, 1999).

Pour Lau Thi Ken (1991, *in* Martial, 2002) le peuple mauricien dispose d'un socle de valeurs constitué grâce à la socialisation de l'individu en dehors de la sphère familiale qui reste ethniquement marquée. Nous pouvons penser que ces valeurs sont représentées dans la diversité et la richesse des créations artistiques (Martial, 2002). Encore faut-il que ces productions soient accessibles à la population et fassent l'objet de discussions et de critiques. Il faut qu'elles soient contemplées par les citoyens et intégrées dans la société pour participer au développement de la culture mauricienne. Or, à l'île Maurice, les liens à la culture sont restreints et les pratiques culturelles n'assument pas suffisamment leur rôle d'intégration (Asgarally, 1997).

Il se trouve que l'accès à la culture n'est pas aisé pour les Mauriciens. De nombreux obstacles le rendent difficile, et la principale barrière est le manque d'intérêt et le manque de moyens financiers. Il a été observé notamment que plus les revenus mensuels sont faibles plus « le manque d'intérêt pour le théâtre, les expositions, le cinéma et les musées » est élevé (Asgarally, 1997, p. 120). Le manque d'intérêt reste cependant le facteur le plus important, 43,5 % de la population le citent comme frein à la culture peu importe le revenu (Asgarally, 1997). À cet obstacle, viennent s'ajouter : le manque de temps, le manque de connaissance et la distance. En réalité, « les pratiques culturelles apparaissent comme superflues pour une population constamment affectée par les difficultés sociales de leur vie de tous les jours et qui n'a jamais été mise en contact avec la création artistique » (Martial, 2002, p. 111).

En ce sens les pratiques culturelles à domicile et la télévision principalement demeurent le principal lien à la culture. Par ailleurs, il y a très peu de structures et d'organismes culturels relayant la culture. Les principaux organismes assurant la médiation culturelle sont privés,

par exemple : l'Institut français de Maurice, le British Council, le musée de la photographie. D'autres organismes privés participent également à la préservation du patrimoine culturel comme la Mauritius Commercial Bank qui a acquis un nombre considérable de tableaux d'artistes mauriciens et qui détient un musée au sein de la capitale, le « Blue Penny Museum ».

L'Etat mauricien a pour sa part financé la construction de centres culturels propres à chaque « culture » présente sur le territoire mauricien, y compris la culture africaine. Un centre culturel mauricien a par ailleurs existé mais très brièvement. Certaines initiatives ont été entreprises pour inscrire deux sites symboliques de l'histoire mauricienne au patrimoine mondial de l'humanité : l'Aapravasi Ghat ⁵¹ et de la montagne du Morne ⁵² et ont été acceptés par l'UNESCO en 2006 et 2008 respectivement. L'Etat mauricien possède aussi quelques musées dont un musée National d'Histoire qui est essentiellement consacré à l'histoire de la bataille navale de Grand-Port qui a marqué la prise de l'île par les Anglais.

En matière artistique, le National Art Gallery a été ouvert à Port-Louis en 2001 avec pour mission : 1) de promouvoir la compréhension, l'exposition et la conservation d'œuvres d'art mauriciennes ; et 2) de faire le lien entre l'art et l'éducation. Un fonds a également été créé pour soutenir les artistes dans le financement d'expositions. D'autre part, si selon Martial (2002) l'Etat mauricien « n'a pas encore pris conscience de la nécessité de défendre et de développer l'identité culturelle mauricienne » notamment en favorisant l'accès à l'art et à la culture locale, il semble pourtant être d'accord sur la présence de l'enseignement artistique dans les écoles.

Il n'empêche que le plan stratégique du MEHR fait peu mention de l'éducation artistique (MOEHR, 2009). On peut se demander quelles sont les réelles motivations cachées sous la volonté de favoriser la créativité des futurs citoyens mauriciens à travers l'éducation artistique, car l'intérêt de l'état pour la création d'industries culturelles est de plus en plus présent. D'autant plus que l'amalgame entre artisanat, bricolage et art est souvent perçu dans le discours des enseignants ou des concepteurs de programmes éducatifs.

⁵¹ Site qui a accueilli le demi-million de travailleurs engagés arrivés à Maurice sous contrat d' « engagés » de 1834 à 1920.

⁵² Cette montagne était l'ancien refuge d'esclaves en fuite et est aujourd'hui le symbole du marronage à l'île Maurice.

Si l'on remonte à l'éducation coloniale passée qui, fidèle à son époque, encourageait l'enseignement du dessin mais surtout de la couture et de l'artisanat (Dowlut, 1991), on remarque qu'au fil des années, le programme éducatif « Art & Craft » a évolué vers un nouveau curriculum appelé « The Arts »⁵³. Nous pouvons attribuer les sources de cette confusion entre Art et artisanat à l'évolution de la conception des Arts à l'île Maurice.

Aujourd'hui l'éducation artistique à l'école primaire comprend l'enseignement des Arts Plastiques, du théâtre, de la musique et du design. Elle est généralement prise en charge par l'enseignant de la classe qui assure également toutes les autres matières : français, anglais, mathématiques, sciences et histoire-géographie. Les classes d'éducation physique, d'informatique et de langues orientales sont assurées par des enseignants spécialisés. Certaines initiatives comme celle de l'association Terrain for Interactive Pedagogy through Arts (TIPA) soutiennent depuis 2008, l'enseignement artistique dans les écoles ZEP en proposant des activités autour d'artistes mauriciens durant les classes de créativité. Les enseignants souvent pris par le programme académique chargé et ne se sentant pas assez qualifiés consacrent peu de temps aux classes d'arts (Dowlut, 1991). En ce sens, la présence de professionnels apporte l'encouragement et le cadre propices à l'enseignement artistique.

Le programme artistique des années quatre-vingt à quatre-vingt dix visait à « libérer le potentiel artistique des enfants en leur permettant de développer leur aptitudes imaginatives et créatives à travers une variété de supports et de techniques » (Traduction libre, Dowlut, 1991, p. 30). De nos jours, il est attendu de l'éducation artistique qu'elle développe chez les élèves l'expression, l'esprit critique et leur aptitude à communiquer à partir de leurs sensations, perceptions, sentiments, valeurs et connaissance. Mais le Ministère, dans le Programme national pour l'éducation primaire, n'omet pas de mentionner les bénéfices de l'éducation pour la nation, notamment en termes de profit pour l'industrie des loisirs et du tourisme (MOEHR, 2007, p. 125). D'où notre questionnement sur les réelles intentions du Ministère.

⁵³ Le programme artistique a été adapté aux besoins du pays grâce à la mise en place de la Mauritius Institute of Education (MIE) dans les années quatre-vingt. Cet institut de formation des maîtres et responsable du programme scolaire a été fondé grâce au soutien du PNUD et a ainsi largement contribué à améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement à l'île Maurice.

Dans un tel contexte de valorisation de l'industrie plutôt que de la culture, nous pouvons nous demander comment les sujets peuvent se construire et se réaliser en tant qu'individus uniques contribuant au développement d'une identité collective dont l'objectif serait de rassembler tous les Mauriciens ? Si les compétences créatives que souhaitent développer les autorités sont directement liées à l'apport financier et économique dont pourrait bénéficier l'état que reste-t-il de la pleine réalisation du sujet, de son expression et de sa participation en tant que citoyen ? Comme Siegel (1988, *in* Siegel, 2004, p. 227) l'explique, cette perception instrumentale et économique n'est pas respectueuse des sujets, qui sont des êtres autonomes avec des désirs, des besoins et des intérêts qui ne devraient pas être subordonnés à des fins économiques ou autres.

Globalement, nous constatons que la complexité de la société mauricienne façonnée par son l'histoire et l'hétérogénéité de sa population, rend difficile le dialogue interculturel. Et l'incertitude que génère ce dernier encourage la conservation de politiques multiculturelles aux dépens du développement d'une culture mauricienne reconnaissante de chacun. En effet, les politiques mises en place aux niveaux artistique, culturel et aussi éducatif accordent très peu d'importance au développement de l'identité et de la culture mauricienne. Dès lors, on comprend la difficulté d'envisager la nation mauricienne comme une totalité construite et coordonnée à partir des différentes communautés ethniques la composant. Sa fragilité et ses déséquilibres n'en sont que plus évidents.

Ce chapitre nous éclaire également sur les intentions de l'Etat, dès l'indépendance du pays, de traiter tous ses individus de manière égale en leur garantissant un accès à l'éducation. Mais nous constatons qu'il reste des progrès à faire en ce qui concerne l'accès à un enseignement de qualité pour tous. Dans ce paysage éducatif et culturel inégal, les plus défavorisés de la communauté créole sont désavantagés. Quels enjeux cela représente pour le développement des adolescents créoles en situation d'échec scolaire et venant de milieux défavorisés ? Comment ces adolescents laissés-pour-compte procèdent-ils pour se valoriser au sein de la société mauricienne ? Et plus globalement comment la valorisation de ces adolescents peut-elle contribuer à la construction d'une identité mauricienne ?

Chapitre IV – Les adolescents créoles mauriciens

Ce chapitre s'articulera autour de trois dimensions principales du développement au moment de l'adolescence, la construction de sens, le développement identitaire et l'élaboration d'un projet de vie. Dans un premier temps, nous verrons la pertinence de la construction de sens à l'adolescence pour notre recherche sur les processus de valorisation de soi. Puis nous nous intéresserons aux particularités du développement identitaire chez l'adolescent mauricien à partir des recherches conduites chez les jeunes provenant de milieux défavorisés et évoluant au sein de sociétés hétérogènes⁵⁴. Finalement, nous ferons le lien entre le développement d'un projet de vie à l'adolescence et les processus de valorisation de soi. Nous tenterons de préciser entre autres les différentes variables en jeu dans l'élaboration d'un projet de vie et la place que tiennent les interactions du sujet avec son environnement.

En préalable, il convient de présenter cette période du développement humain de manière générale, afin de la situer et de comprendre les défis majeurs auxquels les sujets font face. L'adolescence, ce « moment de grands remaniements de la personnalité » (Stevanovic & Mosconi, 2007, p. 1) représente la période idéale pour étudier les processus de valorisation de soi. A mi-chemin entre l'enfance et l'âge adulte, cette transition est marquée par une accentuation des régulations affectives et cognitives en fonction des objectifs à long terme et conséquences (Steinberg, 2005). Ces régulations sont largement influencées par les interactions avec les autres sujets qui peuvent être plus ou moins valorisantes pour le sujet et ainsi faciliter ou rendre plus complexe son développement.

« La loi générale veut qu'un adolescent ne soit plus un enfant et pas encore un adulte » (Gauthier, 1993, p. 170). La psychologie tend à identifier le début de l'adolescence au moment de la puberté qui est de plus en plus précoce (Delaroche, 2000), mais l'adolescence ne se réduit en aucun cas aux manifestations de la puberté (Inhelder & Piaget, 1970). Le terme « adolescence » provient du latin *adolescere* qui signifie grandir.

⁵⁴ Ce terme emprunté à Vinsonneau (1999) désigne les sociétés multiculturelles composées de groupes sociaux distincts différenciés par leur ethnicité ou couleur de peau.

Mais de quelle façon ce développement est-il différent de celui que vit l'enfant ? Le développement à l'adolescence est en fait caractérisé par son mouvement accéléré et les bouleversements qu'il entraîne.

Le sujet à l'adolescence subit de nombreux changements : la multiplication des apprentissages (scolaire, professionnel, sentimental, politique, etc.) (Debesse, 1958). Ces derniers accompagnés par les transformations de la pensée pour intégrer la société adulte entraînent une « refonte totale de la personnalité, refonte dont celles-là constituent l'aspect intellectuel parallèle ou complémentaire à l'aspect affectif » (Inhelder & Piaget, 1970, p. 299). En bref, une multitude de changements s'opèrent à différents niveaux. D'ailleurs, « l'adolescence est une période de changements si marqués qu'il s'avère difficile d'y cerner des constantes » (Coslin, 2010, p. 23).

Cependant, il est possible de distinguer certains changements principaux. Premièrement des changements « importants et rapides se produisent dans l'organisme, mais aussi dans les intérêts, les façons de sentir et de juger, les rapports avec l'entourage, bref, dans l'ensemble du comportement » (Debesse, 1958, pp. 288-289). Deuxièmement ces changements sont la cause de difficultés particulières « compromettant l'adaptation ou, si l'on préfère, l'intégration du sujet » (Debesse, 1958, p. 289). En effet, l'adolescent se retrouve face à la gestion de ces changements sans même avoir eu le temps de les intégrer ou de les comprendre pleinement.

L'adolescent n' « est pas », il n'est plus un enfant et pas encore un adulte (Gauthier, 1993) et il ne dispose pas d'un « ensemble de rôles bien déterminés » pour l'aider dans ce passage (Bloch et Niederhoffer, 1969; Ericson, 1966 ; Eisenstadt, 1956 ; Jaulin, 1971 ; et Mead, 1952, *in* Dubet, 1973), c'est un être inachevé⁵⁵ (Coslin, 2010). Mais nous préférons penser l'adolescent comme un être en transition (Zittoun, 2008 ; Zittoun & Perret-Clermont, 2001). Cette notion offre davantage de perspective, car elle est à la fois indicatrice d'une rupture déstabilisatrice et d'un changement qui se manifeste par l'acquisition de nouvelles compétences cognitives et sociales, des remaniements

⁵⁵ Selon Coslin (2010, p.23) «L'adolescent est donc caractérisé en quelque sorte par le concept d'inachèvement. Cela ne signifie pas que l'adulte puisse se voir associé celui d'achèvement. (...) Il faut plutôt parler de différences relatives entre adolescent et adulte, différences attachées au fait que l'adolescence est une période de changements si marqués qu'il s'avère difficile d'y cerner des constantes. »

identitaires et la construction d'une signification personnelle par rapport à la situation et à l'expérience que le sujet en fait (Zittoun & Perret-Clermont, 2001).

L'adolescence, entre l'enfance et l'âge adulte, est difficilement saisissable, autant pour les sujets qui y passent que pour leur entourage. Cette période de transition résultant du mouvement de reniement de l'enfance et de recherche du statut d'adulte (Marcelli & Braconnier, 1999, *in* Coslin, 2010) invite à passer d'un statut désigné par les parents, « l'enfance », à un statut conquis et orienté vers l'avenir, celui de d'adulte (Dubet, 1973). Durant cette période, le sujet passe de la dépendance des autres à la responsabilité pour le bien-être des autres ; de la préparation à une participation économique et civique, à une participation active (Perret-Clermont & al., 2004, p.11). On attend de l'adolescent qu'il trouve sa place dans sa société et qu'il l'intègre en tant qu'individu à part entière cherchant à faire valoir ses particularités et à faire respecter ses intérêts et désirs.

L'adolescence doit être perçue comme une transition qui offre la possibilité au sujet de se découvrir, de donner sens à cette multitude de changements internes en les considérant comme moyen pour se réaliser au sein d'une société. En ce sens, l'adolescence représente autant de risques que d'opportunités pour le développement des sujets. Les risques étant plus important pour les adolescents créoles mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire, il devient essentiel pour nous qui nous intéressons à cette population d'explorer les particularités de ce développement. De cette façon, nous pourrions comprendre le potentiel rôle des processus de valorisation de soi, notamment en ce qui concerne l'insertion du sujet dans la société à travers le développement d'un projet de vie.

L'adolescence, un moment de construction de sens

De nombreux auteurs mettent en avant la singularité des perturbations ressenties durant cette transition à travers la notion de crise. Selon Delaroche (1992, *in* Coslin, 2010), cette dernière serait utilisée pour marquer le moment où le processus de développement

s'emballe et bouscule l'équilibre physique et psychologique du sujet. C'est la manifestation visible de l'organisation des remaniements internes de la personnalité (Anna Freud, 1976, *in* Delaroche, 2000). D'après Debesse (1958, p. 289), l'adolescence se distingue des autres stades développementaux qui l'entourent à cause de son caractère « troublée et difficile » en opposition aux caractères « plus calmes et plus stables » des stades précédents et suivants.

Pour B. Zazzo (*in* Jenny, 1968), les « perturbations » ou les « inadaptations » ressenties à l'adolescence proviennent du sentiment d'insécurité du sujet à cause de son statut « indéterminé ». Cependant, à long terme, ce sentiment d'insécurité peut être bénéfique au développement du sujet : il « peut se révéler (...) comme générateur d'une maturation plus féconde, c'est-à-dire plus riche en potentialités et plus prodigue en alternatives de comportements et d'attitudes, en options dans les divers rôles sociaux caractéristiques du statut dit adulte » (Zazzo, *in* Jenny, 1968, p. 103). Nous pouvons penser avec Zazzo (*in* Jenny, 1968) que c'est à travers ces changements et ces perturbations que l'individu va tenter de donner sens à sa vie et qu'il va construire sa place au sein de la société.

L'insertion du sujet dans la société des adultes est bien le caractère fondamental de l'adolescence (Inhelder & Piaget, 1970, p. 298). L'adolescent se lance à la conquête de sa vie d'adulte au sein d'une société complexe à laquelle il lui importe de donner sens. C'est un être en recherche de limites (Chartier, 2002), d'organisation et de sens (Mohamed, 2001). En réalité, le sujet au moment de l'adolescence s'engage dans une recherche obstinée, il se cherche, il cherche à comprendre sa vie et la place qu'il occupera au sein de la société. Il se demande ce que représente sa vie et ce qu'elle sera (Marcelli, 2004).

Ultimement, l'adolescent est à la conquête de sa place dans la société. C'est pour cette raison que Zazzo (*in* Dubet, 1973, p. 223) considère la crise d'adolescence comme une « crise d'intégration sociale ». L'intégration s'opère sur deux plans articulés, elle repose sur la construction identitaire et sur l'acquisition d'une autonomie intellectuelle, morale et légale qui permettront au sujet de faire des choix en tant que citoyen et de bâtir un projet de vie qui s'insère dans la société.

Un développement identitaire « intégré et unifié » suppose que l'adolescent ressent « une continuité progressive entre ce qu'il est devenu au cours de l'enfance et ce qu'il pense

devenir dans le futur, entre ce qu'il pense être et ce qu'il sait que les autres perçoivent et attendent de lui » (Coslin, 2010, p. 146). Cela est possible avec l'avènement des opérations formelles hypothético-déductives. Les opérations formelles permettent au sujet « de se détacher de sa vision perceptive présente, dans laquelle est plus ou moins confiné l'enfant, pour se mouvoir dans le possible et l'inactuel, et par conséquent pour devenir apte à faire des projets, à bâtir un programme de vie, à construire des théories permettant de juger la société ambiante» (Piaget, 1960, cité *in* Dubet, 1973, p. 224). Les interactions avec l'environnement social sont primordiales durant cette période car elles vont guider le développement du sujet. C'est dans et à travers les interactions que le sujet s'évaluera et évaluera son action, ses jugements, projet de vie et son développement.

Avec l'avènement de la pensée formelle (Inhelder & Piaget, 1970) l'adolescent devient capable de réflexion sur sa propre pensée et d'élaborer des théories. C'est à travers ces systèmes de représentations que l'adolescent va « assimiler les idéologies qui caractérisent la société ou les classes sociales en tant que corps par opposition aux simples relations interindividuelles » (Piaget, 1970, p.302). Ainsi, l'adolescent va élargir son champ de vision et d'action et remettre en cause les normes sociales établies (Meyer, 1988, p. 76). Il va élaborer des idées, des théories à lui (et qui, selon lui, viendront de lui) pour se situer en égal des adultes (Inhelder & Piaget, 1970).

Ducruet (1991, *in* Delhaye, 2008) décrit cela comme le processus d'autonomisation par lequel l'adolescent assimile et élabore ses propres règles de conduite. Ainsi, « la capacité d'autonomie résulte de l'intériorisation de règles et de valeurs, consécutive à un processus de négociation personnelle avec les divers systèmes normatifs d'interdépendance et de contraintes sociales. » (Ducruet, 1991, *in* Delhaye, 2008, p. 2). En mettant en conflit les échelles de valeurs de son entourage, l'individu découvre et prend conscience de ses valeurs culturelles et spirituelles (Debesse, 1958). L'échelle de valeur représente alors « l'organisation affective correspondant à l'organisation intellectuelle de l'œuvre » ou du plan de vie que l'adolescent se propose d'entreprendre dans le corps social (Inhelder & Piaget, 1970, p. 312).

Cela se manifeste par l'exploration de nouveaux intérêts personnels (Coslin, 2010) et par une recherche de sens comme « une recherche de signification, de valeur et de légitimation » (Oubrayrie, Lescarret & De Leonardis, 1996, p. 384). Evidemment, une

recherche réussie implique que le sujet choisisse entre des données, des attitudes ou des valeurs contradictoires ou opposées (Oubrayrie, Lescarret & De Leonardis, 1996). « Il lui est indispensable de parvenir à une conception des choses qui lui offre la possibilité de s'affirmer et de créer (...) et qui le garantisse même qu'il réussira mieux que ses prédécesseurs (...) » (Inhelder & Piaget, 1970, pp. 304-305).

La construction identitaire comme fondation

L'adolescent dans sa quête de sens cherche à répondre aux questions existentielles qui le préoccupent : « Qui suis-je ? », « D'où je viens ? », « Dans quelle direction je me dirige ? », « Comment je prends en charge la trajectoire de ma vie ? » (Mohamed, 2001, pp. 168-169). Les nouvelles acquisitions cognitives, affectives et sociales impliquées dans la construction de son identité vont lui permettre d'apporter des réponses à ces questions. En ce sens, il est important de comprendre le développement identitaire chez les adolescents et plus précisément chez les adolescents créoles mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire.

La construction identitaire résulte du conflit entre l'identité personnelle et l'identité sociale. Le sujet est appelé à coordonner ces deux identités et à les rassembler sous une même identité qui sera la sienne. L'identité personnelle correspond à « l'ensemble organisé des sentiments, représentations, expériences et projets d'avenir se rapportant à soi-même », alors que l'identité sociale, se rapporte aux interactions avec les autres et aux appartenances à d'autres catégories (Coslin, 2010, p. 145). La crise identitaire significative de l'interaction dialectique entre ces deux identités donne lieu à un « sentiment d'unité intérieure » reflétant la cohérence de l'action et des intentions (Coslin, 2010). Elle permet notamment « l'acquisition d'un sentiment de continuité temporelle reliant passé, présent et futur individuel, conduisant l'adolescent à prendre conscience du suivi d'une trajectoire de vie qui a un sens et une direction ». Dans ce travail de construction de soi, c'est « l'interaction avec les personnes importantes de l'environnement qui guide les choix » de l'adolescent (Coslin, 2010, p. 146).

Selon les travaux d'Erikson et de ses successeurs (Marcia, 1989 ; Cloutier, 1996 ; et Lehalle, 1995 ; *in* Coslin, 2010), l'identité peut se présenter sous diverses modalités. Il semblerait notamment que les modalités de l'identité définies par Marcia (1966, *in* Coslin, 2010) puissent être mises en correspondance avec le milieu social dans lequel le sujet évolue (Archer, 1982, Lehalle, 1995, *in* Coslin, 2010). Ainsi, l'identité achevée⁵⁶ serait caractéristique des milieux les plus éduqués et des catégories socioprofessionnelles les plus élevées.

De manière générale, deux modalités de l'identité domineraient chez les adolescents : l'identité diffuse et l'identité forclose. L'identité diffuse est présentée comme l'antinomie de l'identité achevée, elle se définit de façon négative : « l'adolescent n'a pas d'engagement psychosocial, soit que la crise identitaire n'ait pas été expérimentée, ou qu'elle l'ait été, elle n'ait pas été résolue » (Marcia, 1966, *in* Coslin, 2010, p.151). L'identité forclose est représentée par le fait que l'adolescent s'engage « sur les plans professionnel ou idéologique mais sans avoir expérimenté de crise identitaire – qui suppose un moratoire⁵⁷. Les choix qu'il a fait ne sont pas les siens mais ceux reflétant les opinions de sa famille ou de son milieu de vie » (Marcia, 1966, *in* Coslin, 2010, p.151).

Dans cette lignée, on peut envisager avec Marcia (1966), Archer (1982) et Lehalle (1995), (*in* Coslin, 2010) que les adolescents créoles mauriciens venant de milieux défavorisés se situent dans les modalités identitaires dominantes chez les adolescents, à savoir l'identité diffuse ou forclose. En d'autres mots, ces derniers se trouveraient dans une identité indéterminée ou déterminée par les autres faute d'expérimentation ou de résolution de leur crise identitaire. Il faut noter que pour les adolescents dits « créoles » mauriciens venant de milieux défavorisés, le manque de ressources culturelles, éducatives et sociales accentue non seulement la quête d'identité mais également la quête d'autonomie.

Il est fort probable que la situation de crise dans laquelle l'adolescent créole mauricien de milieux défavorisés se trouve soit similaire à celle décrite par Levanthoan-Pellerin (1987, p.94) en ce qui concerne les adolescents d'origine maghrébine en France : elle prend ses

⁵⁶ L'identité est dite "achevée" "lorsque l'adolescent a expérimenté et résolu une crise d'identité ; il est alors engagé du point de vue professionnel et idéologique » (Marcia, 1966, *in* Coslin, 2010, p.151).

⁵⁷ Le moratoire psychosocial lors de la phase de crise identitaire concerne "la recherche active d'engagement sans qu'une décision définitive ne soit prise. Il s'agit alors pour l'adolescent d'expérimenter des rôles sociaux. » (Marcia, 1966, *in* Coslin, 2010, p.151)

bases dans une relation culturelle de domination où les rapports sont inégaux : « hégémonie culturelle, échange symbolique inégal, (...) statut social de sous-prolétariat ». Souvent dans ces cas, l'identité est définie par les plus puissants et laisse peu d'espoir à ceux qui sont dominés et stigmatisés (Boswell, 2006, p. xviii).

Pour mieux comprendre cette configuration, il est nécessaire de s'arrêter sur la façon dont l'identité créole s'est constituée à l'île Maurice. L'identité créole est une identité négative dans le sens où elle s'est constituée en opposition aux autres identités. Contrairement aux autres Mauriciens dont l'appartenance et l'origine ont été reconnues, le Créole lui n'« est pas » (Palmyre, 2007). Ses origines orientales ou africaines métissées sont considérées comme impures, et c'est précisément pour cette raison que la bourgeoisie créole, constituée le plus souvent d'individus clairs de peau et de type européen, préfère nier ses origines et s'identifier à la communauté blanche. Simultanément, il existe une tendance au sein de la communauté créole à ne plus considérer comme Créoles ceux qui ont réussi (Palmyre, 2007, p. 45).

Le terme « Créole » désigne donc principalement les descendants d'esclaves métissés, noirs de peau, de culture « impure » car difficile à identifier et qui appartiennent à la classe sociale la plus démunie de la société. Face à ce portrait défavorable, on comprend facilement que « la première difficulté du Créole est d'être lui-même » (Palmyre, 2007, p. 63). De plus, la mémoire de ses ancêtres si douloureuse constitue un frein considérable à la connaissance de soi et donc à la construction de soi. Comment « être » quand on a été « objet » ? Comment exister sans connaître son histoire ? Comment se concevoir sans être reconnu de l'autre ?

Un aperçu de la psychologie de l'esclave telle qu'elle a été décrite par Palmyre (2007, pp. 60-72) et dont nous nous inspirons ci-dessous permet de saisir les enjeux d'une construction identitaire valorisante pour les Créoles mauriciens :

Le rapport que l'esclave entretient avec le temps, l'espace, le travail, l'économie et la famille s'est modifié au fil du temps et en réponse à sa condition « animalisée ». Pour survivre dans ce monde, l'esclave a développé des stratégies de défense encore reconnaissables aujourd'hui et qui seront décrites dans les prochains paragraphes.

Suspendu dans le temps et dans l'espace depuis l'esclavage, le Créole ne s'approprie ni l'espace, ni le temps. L'espace est évité car imposé depuis des générations ⁵⁸, « les individus se comportent comme s'ils étaient de passage sur leur propre terre ». Le temps est subi et l'absence de mémoire collective provoque l'incapacité à se projeter dans l'avenir. Il faut rappeler que dans la société esclavagiste « l'esclave ne se sentait même plus la nécessité de se projeter dans un à-venir, puisque celui-ci ne pouvait qu'ad-venir ».

Le travail quant à lui demeure insaisissable, comment se l'approprier si l'on n'en récolte pas les fruits. La paresse si légendaire des esclaves et de leurs descendants ainsi que leur difficulté à s'organiser pour subvenir à leurs besoins n'est point étonnante lorsque l'on considère que le refus de travailler était la seule résistance que les esclaves pouvaient se permettre et afin d'éviter les rebellions, la société esclavagiste était constituée de sorte à ce qu'il y ait le moins de regroupements possibles. Dans les stratégies de ruse et d'évitements, encore ancrées dans le mode de vie des Créoles, résonnent la fuite de l'esclave face à la domination des maîtres, et, la fuite de l'esclave « marron » condition de sa survie.

D'autres stratégies sont aussi reconnaissables de nos jours, c'est le cas de l'entraide communautaire et familiale. Mais la place fondamentale que tient l'égalitarisme au sein du groupe rend aussi les réussites individuelles difficiles à accepter. Le rapport des Créoles à la richesse et à la réussite est complexe car bien qu'ils « semblent être demeurés assez extérieures à l'esprit du capitalisme », la richesse et la possession de biens matériels demeurent une façon d'asseoir son pouvoir et son identité sociale. De ce fait, la richesse et la réussite représentent le moyen de se démarquer des autres et de s'identifier à une autre communauté ou classe sociale.

En ce qui concerne l'organisation familiale, on remarque une structure matriarcale héritée de l'esclavage où la charge des enfants était confiée à la mère car l'homme pouvait avoir plusieurs femmes. La mère demeurait le seul repère de

⁵⁸ «L'esclavage cherche à détruire toute possibilité de lieu ancestral. En coupant la filiation, il fait de la terre où il s'installe une terre de fantômes.» (Vergès, 2011, p. 100)

ces familles décomposées et recomposées. Aujourd'hui encore ce sont les mères qui ont la charge de la famille.

Cet aperçu de l'état des stratégies mises en place par les Créoles à l'époque esclavagiste, stratégies qui ont entre autres contribué à façonner l'identité des Créoles, permet de saisir la difficulté de construire une identité positive. En outre, c'est la perception de ces stratégies par la classe dominante qui a le plus contribué à définir la condition du Créole aujourd'hui. « La subjectivité de l'homme « Noir » est conditionnée par la notion de « race ». Cette dernière opère une aliénation de soi intime et radicale, car la connaissance intime du « Noir » est encore nourrie de ce que « le Blanc » a produit « mille détails, anecdotes récits ⁵⁹ » » (Vergès, 2011, p. 93).

Dans le contexte mauricien, l'ouvrage de Romaine & Ng Tat Chung (2010) sur « les créoles des idées reçues » nous rappelle les préjugés associés aux Créoles et issus de la période esclavagiste. Selon les auteurs, « les Mauriciens (...) sont restés figés dans les préjugés racistes anti-africains hérités de l'ère coloniale. La mentalité mauricienne s'est enfermée dans des idées reçues sur les Créoles, descendants d'esclaves et contribue à les maintenir au bas de l'échelle sociale» (Romaine & Ng Tat Chung, 2010, p. 51). En remontant le temps jusqu'à l'abolition de l'esclavage et, à l'aide des écrits d'Eugène Bernard, propriétaire d'esclaves, les auteurs tentent de retrouver les sources des préjugés actuels.

Il semblerait que les préjugés dépeints par Eugène Bernard s'organisent autour de trois « vices » principaux et intrinsèques aux noirs d'Afrique : la paresse, le mensonge et le vol. D'autres vices y sont également ajoutés comme le manque d'amour propre, de docilité, de raison et de mauvaise foi de cette population qui méprise le travail manuel et qui par conséquent est incapable de s'insérer dans l'ordre social. Des préjugés semblables sont illustrés dans l'ouvrage de Vergès (2011, p. 80) : « Le Noir maladroit, fuyant l'effort, n'aurait que deux passions : les danses grossières et lascives, et la luxure la plus rustre. L'esclavage est « une école du travail » ; il est bon pour la santé des Africains que leurs « humeurs » portent naturellement à la paresse ».

⁵⁹ Fanon (1990, p. 93) in Vergès (2011, p.80)

Aujourd'hui encore, il est fréquent que ces qualités soient associées aux Créoles de type africain. Ces derniers sont souvent décrits comme des « *ninport* », c'est-à-dire des « vauriens », incapables de prendre en main leur avenir, enclins non seulement au vol mais également à la violence et au viol. Ces images sont renforcées par les médias qui associent en général « les délits ou fléaux sociaux aux catégories sociales défavorisées, en particulier les Créoles » (Romaine et Ng Tat Chung, 2010, p. 53). En ce qu'il s'agit de l'expérience scolaire, certains élèves révèlent que les professeurs utilisent des termes racistes comme 'Mazambik' ou 'Noireau' pour les désigner et qu'ils font souvent l'objet de discrimination dans la classe mais sont aussi victimes d'abus verbaux et physiques (TJC, 2011a, p. 298).

Romaine et Ng Tat Chung (2010, p. 62) indiquent que ces préjugés, à l'époque contemporaine, se manifestent par la « résistance à reconnaître l'identité, tant constitutionnelle que culturelle et linguistique, des Créoles descendants d'esclaves ». Face à ces difficultés quelles possibilités s'offrent à l'adolescent créole mauricien ? La perspective d'une identité créole dévalorisée semble être la seule possible. Est-il encore possible de s'identifier à une réelle identité créole, c'est à dire métissée, caractéristique même de l'île Maurice ? Peut-on envisager que l'adolescent mauricien puisse développer une identité mauricienne proprement dite ?

L'étude de Tseung Wong et Verkuyten (2010) sur les adolescents mauriciens vaut la peine d'être abordée ici même si elle nous en dit peu sur les sujets venant de milieux défavorisés. Les résultats récoltés à travers des questionnaires écrits limitent la portée de cette étude, notamment auprès des populations défavorisées où il y a un fort taux d'illettrisme ⁶⁰ (Lau Thi Ken, *in* Asgaraly (*dir.*), 1997). Ceci étant dit, Tseung Wong et Verkuyten (2010) nous aident à entrevoir l'éventualité de l'existence d'une identité mauricienne. Ils observent que parmi les adolescents mauriciens « lettrés » : un adolescent mauricien ⁶¹ sur deux se trouverait dans une double identité ou « dual identity » : mauricienne et ethnique ⁶² (Tseung Wong et Verkuyten, 2010, p. 9).

⁶⁰ L'illettrisme selon l'Agence Nationale de Lutte contre l'illettrisme concerne « les personnes qui ont été scolarisées (...) et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul des compétences de base pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante » (www.anlci.gouv.fr).

⁶¹ Selon Tseung-Wong et Verkuyten (2010), 51,7% des adolescents mauriciens s'identifieraient à deux cultures : la culture nationale et la culture ethnique.

⁶² Pour Tseung Wong et Verkuyten (2010), l'identité ethnique est relative aux communautés ethniques définies dans le cadre mauricien.

Plus précisément, sur 1762 adolescents mauriciens, 58% des adolescents dits « créoles » présenteraient une double identité, 24% s'identifieraient davantage au groupe « mauricien » qu'au groupe ethnique et inversement 18% s'identifieraient au groupe ethnique plutôt qu'au groupe national. Il est difficile pour nous d'établir si les adolescents auxquels nous nous intéressons pourraient se trouver dans l'une ou l'autre des configurations, à cause des raisons mentionnées plus haut. D'autant plus que dans le rapport de la commission justice et vérité (TJC, 2011a, p. 298), il est mentionné que les élèves créoles interrogés se décrivaient le plus souvent comme « créoles » ou catholiques.

Quoiqu'il en soit, comme Palmyre (2007, p. 84) l'explique, les Créoles « font partie de ce qu'Amin Maalouf appelle les « frontaliers », ceux qui sont à la croisée de plusieurs identités et dont la spécificité est d'être la synthèse dynamique de ces appartenances plurielles sans s'enfermer en aucune ». L'identité créole est associée à ce qu'Eriksen (2007, p. 175) appelle « mixing, diffusion and borrowing », c'est une identité mixte, diffuse et empruntée. C'est certainement l'identité la plus ouverte et la plus souple de l'île Maurice (Palmyre, 2007). Dans cette perspective, les adolescents créoles mauriciens de milieux défavorisés se retrouveraient non pas face à la possibilité de choisir une identité mais plutôt à celle de construire une identité singulière et originale combinant plusieurs identités issues du métissage, de la catégorie sociale d'où ils proviennent et de leur histoire personnelle.

La valorisation de l'adolescent et sa reconnaissance en tant qu'individu unique et en tant que futur citoyen mauricien est essentielle pour faciliter l'émergence de cette identité métissée. La réalisation de l'identité de l'adolescent est la condition nécessaire au développement d'un projet de vie qui soit agit et non pas subit. Ce n'est qu'à travers cette voie que pourra s'accomplir la réalisation de soi qui repose sur l'image positive que peuvent lui renvoyer ces « autres significatifs » (Rodriguez-Tomé, 1965). Pour que cette construction identitaire soit possible, il faut qu'elle soit projetée comme possible et reconnaissable par les autres membres de la société, car « il y a, de la part de l'individu, une recherche active de ce qu'il juge cohérent et significatif pour lui dans son univers quotidien en même temps que recherche de reconnaissance de la part des groupes auxquels il appartient » (Mohamed, 2001, p. 177).

Ainsi, la réalisation de soi reposerait avant tout sur une « recherche de soi chez autrui, et cela bien que l'interrogation se fasse au-dedans du sujet » (Rodriguez-Tomé, 1965, p. 603). Pour résumer, l'identité du sujet se construirait en interaction avec « l'univers social et culturel qui l'entoure » (Mohamed, 2001, p. 177). En effet,

« l'être humain est un être de valeur. Il découvre sa valeur par l'épreuve de ses capacités. Il cherche en miroir ce qui fait sa propre valeur, et d'abord dans le regard de ceux qu'il aime. Personne ne peut se passer de cette interrogation fondamentale pour sa vie : « Qu'est-ce que je vaudrais ? » – qui rejoint la question de la fierté. Tous, nous avons besoin de nous sentir une valeur » (Jeammet & Sarthou-Lajus, 2008, p. 39).

Mais cela n'est pas si simple, les adolescents créoles mauriciens et venant de milieux défavorisés croient difficilement à leur propre valeur. En plus des carences qu'ils portent en termes d'identité et de reconnaissance au sein de la société mauricienne (Carmignani, 2006), ils sont, pour la plupart d'entre eux, victimes d'un système éducatif qui les rejette systématiquement et ils demeurent constamment en déficit dans le domaine de l'éducation (Palmyre, 2007). La compétition qui règne dans les écoles primaires est considérée comme un problème majeur du système éducatif (Rapport de l'observatoire des droits de l'enfant de la région de l'Océan Indien, 2008). Le système de promotion automatique et l'accompagnement spécialisé quasi inexistant⁶³ qui y sont associés produisent des jeunes qui se retrouvent très tôt confrontés aux difficultés de l'illettrisme et qui ne peuvent se permettre de « poursuivre » une éducation secondaire.

Il y a de fortes chances que les adolescents créoles mauriciens de milieux populaires, tout comme les élèves noirs américains décrits par Dubet & Giust-Desprairies (2010, p. 138), aient « intériorisé le fait, avant même d'y rentrer, que l'école n'était pas pour eux ». Pour ces adolescents, le système, en leur faisant sentir continuellement qu'ils ne sont pas bons, leur renvoie un sentiment de mépris (Dubet & Giust-Desprairies, 2010). Comme l'expliquent Jeammet & Sarthou-Lajus, (2008, p. 39) : « Ne pas croire à sa propre valeur est très destructeur. Si je perds le sentiment de ma valeur personnelle, je suis confronté à une forme d'impuissance. Un sujet dévalorisé est comme un animal blessé ». Dans ces conditions, le regard de l'autre peut se révéler « néantisant, négateur et objectivant » (Palmyre, 2007) et destructeur.

⁶³ En 2007, seulement deux éducatrices spécialisées étaient au service de 27 écoles ZEP.

Malheureusement, souvent dans le monde occidental mais aussi ailleurs, l'adolescence au lieu d'être une période d'épanouissement est « enfermée dans les contraintes rigides d'une éducation, au sens d'apprentissage obligatoire, souvent coercitive, de contraintes de classes et de prohibitions sexuelles qui excluent brutalement les permissivités infantiles sans conférer pour cela les libertés des adultes » (Gauthier, 1993, p. 170). Alors que l'autonomie ne dépend pas seulement de la maturité physique et intellectuelle du sujet, elle dépend également des pouvoirs qui lui sont accordés par l'adulte et la société (Zazzo, 1981, p. 107). C'est avec l'aide de ces derniers et en s'appuyant sur son histoire personnelle, que l'adolescent peut alors devenir « auteur » de sa formation et « trouver par là la signification propre de sa vie », celle qui le conduira vers l'état d'adulte, autonome (Castellan et Riard, 2005, p. 140).

L'élaboration d'un projet de vie comme moyen de réalisation de soi

Nous l'avons compris, l'un des besoins les plus importants de l'adolescent est d'être reconnu comme faisant partie de la société et pouvant par conséquent participer à son évolution. Ce besoin de reconnaissance est encore plus élevé chez les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. Avant même d'envisager la reconnaissance de leurs projets de vie, ils recherchent la valorisation de leur présence. Jeammet & Sarthou-Lajus (2008, p. 40) illustrent bien cela en imaginant les adolescents comme « des enfants carencés : ils se tapent la tête contre les murs de la société pour se sentir exister et être reconnus ».

À travers leurs interactions avec les autres, les adolescents recherchent des indications sur leur valeur, sur celle de leurs projets et sur celle de leur existence. De ce fait, le projet professionnel, comme la valorisation de soi, se construit à travers les interactions avec les autres sujets. Autrement dit, « il n'y a pas de projet personnel sans socialisation, sans interaction sociale qui le légitime grâce à la reconnaissance sociale » (Guitard & Latron-Gorsse, 2004). Ce désir d'insertion sociale est présent chez les adolescents qui cherchent à s'investir plus intellectuellement et affectivement dans la participation aux idées, aux

idéaux et aux idéologies (Inhelder & Piaget, 1970). Ils cherchent entre autres à faire valoir leur image de soi, à montrer de quoi ils sont capables.

En effet, selon l'étude de Zazzo (1958) sur l'image de soi chez les adolescents, il semblerait que ces derniers se caractérisent principalement par leur « désir de liberté et d'indépendance » (Zazzo, 1958, p. 373). Ce désir d'autonomie ⁶⁴ est accentué chez les adolescents ouvriers confrontés à l'entrée dans la vie professionnelle et aux responsabilités que cela implique, contrairement aux adolescents de milieux aisés pouvant se permettre de prendre conscience de leur condition d'adolescents.

La prise de conscience de soi chez les adolescents ouvriers se traduit par « davantage d'exigences et aussi des conquêtes d'autonomie plus précoce, plus facilement acquise » (Zazzo, 1958, p. 360). Il est clair que ce désir d'autonomie et d'indépendance est caractéristique des jeunes en général : « Many of these young people thought of growing up as involving increasing independence, selfdirection, and responsibility ⁶⁵ » (Strang, 1955, p. 427). Finalement, « le désir de l'adolescent, c'est son désir d'affirmation de soi : penser par soi-même, agir de son propre chef » (Coslin, 2010, p. 144). Mais encore faut-il que cette affirmation soit acceptée et reconnue des autres. Un des supports permettant l'affirmation du sujet et de ses intentions est le projet de vie.

Les progrès cognitifs, affectifs et sociaux, allant de pair avec la construction de l'identité, permettent à l'adolescent de donner sens à ce qui l'entoure, à son histoire personnelle, familiale, scolaire et sociétale et c'est ainsi qu'il forme ses intentions d'avenir (Dumora, 2004). Le projet de vie se manifeste principalement dans la construction d'un projet professionnel. Nous pouvons penser que le projet de vie représente le moyen et la finalité des processus de réalisation de soi que nous avons abordé dans notre première partie et que le projet professionnel en est la manifestation concrète dans le réel. En ce sens l'étude de la formation d'un projet professionnel que nous avons l'intention de présenter ici viendrait compléter la compréhension de la troisième dimension des processus de valorisation de soi, axée sur la réalisation de soi et permettrait ainsi de l'approcher sous un angle concret.

⁶⁴ L'autonomie, mentionnée ici et à laquelle les adolescents ouvriers aspirent est l'autonomie de fait, celle qui marque l'entrée du sujet dans la vie productive, ce que ces jeunes considèrent comme une réussite professionnelle (Zazzo, 1958).

⁶⁵ Notre traduction : « une grande partie des jeunes perçoivent le fait de devenir adulte comme impliquant une part grandissante d'indépendance, d'autonomie et de responsabilité. »

Plus exactement, nous tenterons ici d'explorer les éléments qui sont impliqués dans l'élaboration et la reconnaissance d'un projet professionnel chez les adolescents créoles mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. Encore une fois, nous chercherons à mettre en exergue la place essentielle qu'occupent les processus de valorisation de soi à travers l'interaction sociale en vue d'atteindre la réalisation de soi. Pour cela, nous nous aiderons de la psychologie de l'orientation pour préciser les composantes de cette troisième dimension des processus de valorisation de soi, notamment, chez les adolescents venant de milieux défavorisés.

La psychologie de l'orientation décrit le processus de formation des intentions d'avenir comme un processus développemental, structural et contextuel (Dumora, 2004). Cette distinction vient préciser le rôle, déjà présenté, des acquisitions cognitives et de la construction identitaire dans la formation des intentions d'avenir sur le plan développemental. Au niveau structural, ce processus fait appel aux représentations de soi et aux représentations des professions ; et sur un plan contextuel, il implique la prise en compte des rapports que le sujet entretient avec le contexte dans lequel il évolue (Dumora, 2004).

Traduits dans les termes que nous avons employés précédemment pour décrire les processus de valorisation de soi cela signifie que l'élaboration d'un projet professionnel menant à la réalisation de soi serait rendue possible grâce à l'avènement de nouvelles régulations cognitives, affectives et sociales présentes à l'adolescence. C'est le cas des opérations formelles que nous avons introduites dans ce chapitre et qui marquent la possibilité de raisonner à un niveau abstrait, virtuel ou conceptuel (Piaget, 1955). C'est aussi le cas de la coopération et du passage du respect unilatéral au respect mutuel fondé sur les sentiments de réciprocité, de solidarité et d'égalité (Piaget, 1942). Ces régulations seraient mobilisées au niveau de la structure de soi que nous avons appelée la représentation de soi.

Ainsi, les changements développementaux vont intervenir sur un plan structural dans la construction des représentations de soi et du Monde. À travers la coordination interindividuelle de régulations cognitives, affectives et sociales, le sujet va pouvoir former et évaluer les représentations qu'il se fait de lui-même et du monde. La dimension

contextuelle est ensuite conviée lorsque le sujet considère les possibilités et limites que lui posent la culture et le contexte particulier dans lequel s'insère son projet professionnel. Dès lors, nous comprenons que les interactions avec les autres sujets et avec le milieu comptent pour une grande partie dans le développement du projet de vie en général. Cette conception correspond à ce que nous avons envisagé dans notre modèle de compréhension des processus de valorisation de soi présenté en première partie.

Dans le tableau 2.2 (voir ci-dessus, p. 85), la prise de conscience des valeurs se réfère aux valeurs que le sujet accorde à lui-même en fonction de ses expériences, de ses qualités, de ses aptitudes et en fonction de la valeur que lui renvoient les autres sujets. La prise de conscience de sa valeur en tant que sujet unique est à la source du désir de contribuer à la vie commune, de mettre ses compétences et son expérience au profit de la société. La représentation de soi va en quelque sorte conditionner l'intensité du désir de participation à la vie commune. En d'autres mots, la représentation que le sujet se fait de lui-même, ce que Bujold & Gingras (2000, *in* Dupont, 2001, p. 93) appellent « l'image de soi », serait transposée au choix professionnel du sujet.

Bandura (1977, 1982, *in* Stevanovic & Mosconi, 2007) en parle avec les expressions de « sentiment de compétence » ou d'« auto-efficacité ». Selon ce dernier :

le sentiment de compétence « influe sur les buts (plus on se sent compétent, plus on peut se fixer des buts difficiles) ; sur les choix d'activités et sur la persévérance face aux obstacles ; sur l'efficacité à résoudre des problèmes ; sur l'autorégulation, en orientant l'activité de sélection de situations et d'activités, pour s'engager dans des situations susceptibles d'aboutir à un succès et éviter celles où la personne s'attend à échouer » (Bandura, 1977, 1982 in Stevanovic & Mosconi, 2007, p. 75).

Guichard & Falbierski (1994, p. 431) rejoignent Bandura sur ce point lorsqu'ils expliquent que l'adolescent doit pouvoir « se représenter comme sujet détenteur d'un certain nombre de qualités personnelles, de compétences, de savoirs, de savoir-faire, de capacités (ou comme en train de les acquérir) pour être à même, (...) de penser son avenir en termes de projet ou carrière ». Sans ce « concept de soi » positif, la réalisation de soi ne peut se faire. Cela est en lien avec notre compréhension des processus de valorisation selon laquelle les processus s'opèreraient sur trois plans différents mais articulés : la conscience de soi, la représentation de soi et la réalisation de soi. La conception des processus de valorisation

sur ces trois niveaux articulés souligne l'importance pour les adolescents ayant pris conscience de leur situation d'échec scolaire, d'être valorisés dans leurs actions et leurs interactions afin de ne pas se retrouver face à l'impossibilité de se percevoir comme compétent et porteur de projet (Guichard & coll., 1988, *in* Guichard & Falbierski, 1994).

L'articulation des trois plans dans les processus de valorisation de soi suppose l'articulation à la fois des impressions, des représentations et des valeurs dans l'élaboration d'un projet de vie. En d'autres mots les composantes des trois niveaux seraient disponibles et articulables dans la conception d'un projet professionnel. En ce sens, la conception que se fait Super (1957 ; 1973, *in* Dumora, 2004, p. 251) du développement vocationnel n'est pas si différente puisqu'il le considère « comme un processus psychosocial d'actualisation du concept de soi sur le plan professionnel », c'est-à-dire comme la transposition des processus de conscience de soi et de représentation de soi au niveau de la réalisation de soi. Dumora (2004, p. 251) décrit ce processus psychosocial sous forme de « tâches développementales successives ». Nous faisons, dans les paragraphes qui suivent, le lien entre ces tâches développementales et la compréhension que nous avons des processus de valorisation.

Selon Dumora (2004), « l'expérimentation du monde environnant et la recherche de soi » représente la première étape de ce processus. La description des processus de valorisation que nous avons faite pose que cette expérimentation et recherche du monde et de soi se ferait dans la prise de conscience du sujet des impressions, des représentations et des valeurs qu'il ressent, perçoit ou conçoit dans le contact avec son environnement. Puis que le désir de se réaliser dans ce monde serait reflété dans les fonctions attribuées au projet professionnel qui contribuerait également à définir son identité. « La cristallisation des perceptions du monde professionnel et de l'identité personnelle » (Dumora, 2004, p. 251) deviendrait alors possible dans ce que nous avons présenté comme la coordination et l'organisation de ces impressions, représentations et valeurs.

Cette organisation, ajoutée à la prise en compte des moyens et des buts possibles et disponibles en fonction de la représentation que se fait le sujet de ses compétences et des permissivités de la société permettrait de développer ce que Dumora (2004, p. 251) appelle « la spécification, tâche de conversion des préférences professionnelles encore générales et provisoires en une préférence spécifique ». Et finalement la représentation du projet

professionnel et son insertion dans le monde réel, à travers la communication ou l'action, correspondrait à la « réalisation, tâche de planification de la décision en un engagement réel dans l'action » proposée par Dumora (2004, p. 251).

De nombreux facteurs influencent le sujet dans l'élaboration de son projet professionnel. Nous avons vu la place importante que tiennent la valeur que le sujet s'attribue et celle qu'il attribue à ses compétences et capacités. Nous savons également que ces valeurs sont déterminées par les interactions entre sujets et par l'interprétation que se fait le sujet de ces interactions (voir Chapitre 1). Les buts et les moyens ainsi que les possibilités offertes et les limites posées par la société ou la représentation que se fait l'adolescent de ces possibilités tiennent également une place importante.

Selon, Goffredson (1981, *in* Stevanovic & Mosconi, 2007, p. 71), le choix professionnel prendrait en compte trois critères principaux : « la compatibilité du sexe perçu de chaque métier avec l'identité de genre, la compatibilité du niveau perçu de prestige de chaque métier avec le sentiment d'avoir les capacités pour accomplir ce travail, et la volonté de faire le nécessaire pour obtenir le travail désiré ». La valeur que le sujet s'accorde est donc articulée avec les valeurs qu'il accorde aux différentes orientations professionnelles qui dépendent de la représentation qu'il s'en fait.

En réalité, « tous les enfants prennent conscience en premier lieu de la différence sexuée des emplois, puis que les différentes fonctions ont des niveaux de prestige social inégaux » (Stevanovic & Mosconi, 2007, p. 71). Les recherches conduites dans ce domaine (Cook & al., 1998 ; Mc Gee & Stockard, 1991 ; et Simmons & Rosenberg, 1971 *in* Vondracek & Porfeli, 2004, p. 4) montrent que les enfants et adolescents associent très vite le niveau de prestige des professions au statut social. Dès 13-14 ans, le sujet serait capable d'ajuster ses choix « à ses intérêts et à ses valeurs » mais aussi à ses résultats scolaires, à son sexe et à sa catégorie sociale (Goffredson, 1981 ; et Arnould & al, 2001, *in* Dumora, 2004).

Le projet professionnel se déplacerait alors du rêve ou du fantasme à un projet plus réaliste prenant en compte les réalités de la société (Vondracek & Porfeli, 2004 ; Dumora, 2004) et celles de la situation de l'adolescent. Il est important d'insister encore une fois ici sur l'implication des nouvelles régulations cognitives, affectives et sociales dans ce déplacement. C'est en effet, grâce à la décentration, aux relations de réciprocité et à la

pensée formelle que le sujet est capable de se détacher de son projet pour en évaluer la pertinence. Le projet professionnel peut ainsi être évalué en interaction avec les autres sujets selon les critères de prestige, de genre et en fonction de la volonté du sujet concerné.

Inévitablement, nous nous intéresserons aux régulations cognitives et à la capacité de décentration dont fait preuve l'adolescent pour évaluer la pertinence de son projet professionnel. En effet, ces dernières étant articulées avec les régulations affectives et sociales dans la construction du projet professionnel, elles en constituent un élément important. Selon Dumora (2004, p. 254), les adolescents présentent deux types d'évaluation dans leurs discours : une évaluation dépendant de la comparaison entre « les caractéristiques des professions et celles du soi » et une autre reflétant la « tension entre les exigences perçues et les atouts ou les manques personnels ». La conception et la description de soi évoluerait de « descriptions concrètes et physiques » (Bariaud, 1997, *in* Dumora, 2004) vers des conceptions plus abstraites de la personnalité par exemple.

Ainsi selon les entretiens conduits par Dumora (2004) sur des adolescents de 11 à 16 ans, les projets professionnels partiraient de « situation visibles » à des conceptions plus complexes où les « fonctions sociales » des professions seraient impliquées. Les adolescents s'appuieraient sur des modèles d'identification familiales ou disponibles avec lesquels ils présenteraient (selon eux) des qualités communes pour ensuite s'évaluer de manière plus critique. Les contraintes reflétées par exemple dans les compétences exigées par les professions seraient d'abord pas considérées par les adolescents puis évaluées en fonction des compétences qu'ils pensent détenir.

Pour les adolescents créoles mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire la construction de soi et l'élaboration d'un projet professionnel est complexe. Premièrement, la représentation de soi joue une part importante dans le choix d'un projet de vie menant à la réalisation de soi et le fait qu'elle soit souvent dévalorisée chez ces derniers, à cause de leur origine ethnique et sociale, mais aussi à cause de leurs résultats scolaires, peut constituer un obstacle majeur. Les variables scolaires et sociales semblent être celles qui influent le plus sur le développement d'un projet professionnel (Zaffran, 2004).

Deuxièmement, les options que la société mauricienne offre aux adolescents créoles venant de milieux défavorisés sont très limitées et très peu valorisées. Ces derniers se rendent vite compte des métiers qui leurs sont accessibles ou pas. Comment alors s'opèrent les processus de valorisation de soi chez ces adolescents ? Malgré les difficultés et les limites auxquels ils font face, arrivent-ils à élaborer un projet professionnel qui signifierait leur désir de participer à la société mauricienne ? Et à quel point l'élaboration d'un projet professionnel peut nous informer sur les manques et les besoins ainsi que les structures en jeu dans les processus de valorisation de soi ?

Notre première partie a exploré la possibilité d'étudier les processus de valorisation de soi à travers l'expérience esthétique. Ce chapitre, à la lumière du contexte mauricien et des problématiques propres à l'adolescent mauricien, suppose que l'élaboration d'un projet de vie peut également nous indiquer sur la valeur que les sujets s'accordent à eux-mêmes. Notre troisième partie présentera la méthodologie que nous avons choisie pour 1) étudier l'organisation des processus de valorisation de soi dans le réel à travers les conduites des sujets en atelier d'arts plastiques; et 2) étudier la valeur que les adolescents créoles mauriciens en situation d'échec scolaire et venant de milieux défavorisés s'accordent en fonction de l'élaboration de leurs projets professionnels.

PARTIE III – LA RECHERCHE

A présent que nous avons défini notre objet de recherche, que nous avons exploré l'expérience qui nous permettrait d'y accéder et situé le contexte dans lequel nous pourrions l'étudier, nous pouvons aborder les questions méthodologiques qui ont guidé notre expérimentation.

Les processus de valorisation de soi à cause de leur fonctionnement endogène sont difficilement accessible, en revanche selon nous, il serait possible de repérer leur organisation à travers l'analyse des conduites et du discours des sujets. À vrai dire, les effets ⁶⁶ de l'éducation artistique et culturelle peuvent nous informer pertinemment, du fait des conduites observables qui les traduisent, sur l'organisation des processus de valorisation de soi appliqués à l'expérience esthétique. Et l'étude qualitative du discours des sujets sur leurs projets professionnels peuvent nous aider à obtenir plus d'information sur les objectifs des processus de valorisation de soi : les valeurs qui sont importantes aux sujets reflèteraient autant les manques que les besoins des sujets par rapport à leur construction de soi. Ainsi nous pourrions tenter d'identifier les structures de soi qui seraient prépondérantes dans les processus de valorisation de soi.

Qu'entendons nous par organisation des processus de valorisation de soi ? Nous avons expliqué dans notre partie théorique que les régulations cognitives, affectives et sociales contribuent à la structuration de la conscience de soi, de la représentation de soi et de la réalisation de soi et composent ainsi les processus de valorisation de soi. Les conduites et le discours des sujets sont le résultat de ces régulations cognitives, affectives et sociales et peuvent par conséquent être considérés comme des manifestations de ces processus. C'est pourquoi nous nous attacherons à faire le lien entre notre modèle théorique et ses manifestations potentielles dans notre sixième chapitre.

⁶⁶ Nous reprenons ici le terme « effets » de l'éducation artistique pour indiquer tout ce qui a trait aux compétences, aptitudes et capacités mobilisées chez les sujets bénéficiant de l'éducation artistique et culturelle comme cela a été rapporté durant le Symposium International de Beaubourg (2008) sur « les effets de l'éducation artistique et culturelle ».

Ce dernier sera consacré à la justification de notre approche méthodologique : l'étude de cas pour traiter nos questions de recherches. Nous présenterons ainsi les techniques choisies pour recueillir puis exploiter les données récoltées sur le terrain. Nous consacrerons une partie de ce chapitre à la présentation des méthodes mixtes (qualitatives et quantitatives) en recherche et verrons les enjeux de ce paradigme de recherche pour notre problématique.

Mais avant cela, nous décrirons en cinquième chapitre l'élaboration et la mise en place de notre cadre d'expérimentation afin d'articuler d'une part le lien entre notre modèle théorique et son application et d'autre part le lien entre le dispositif en contexte et notre expérimentation. À la lumière des recherches conduites sur l'éducation artistique et culturelle et sur les dispositifs éducatifs favorisant la participation et la valorisation des élèves, nous aborderons les questions organisationnelles, matérielles, techniques, pédagogiques et environnementales de la mise en place de notre dispositif d'ateliers d'arts plastiques auprès des adolescents défavorisés et en situation d'échec scolaire. Nous verrons par là même occasion les possibilités et les limites de notre expérimentation par rapport au cadre dans lequel elle a été insérée.

Chapitre V – Les fondements constructivistes du dispositif d'expérimentation

Le chapitre précédent nous a permis de situer l'adolescence dans le développement du sujet et d'aborder l'importance de la construction identitaire et du projet de vie pour les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. Nous nous intéresserons ici de manière plus approfondie aux caractéristiques de ces derniers afin de cerner leurs besoins spécifiques en matière d'encadrement éducatif. Notre réflexion sera étayée par les recherches conduites en psychologie de l'éducation et dans le domaine des sciences de l'éducation.

Les élèves d'origine défavorisée sont souvent ceux qui cumulent les « handicaps » dus aux carences nutritives, cognitives et socio-affectives (Engle, Grantham-McGregor, Black, Walker & Wachs, 2009). Ils sont également confrontés au fait que leur culture familiale soit éloignée de la culture scolaire, ce qui engendre non seulement des difficultés cognitives mais aussi des difficultés d'ordre psychosocial (Chapelle & Crahay, 2009). Selon Thin (1998, *in* Esterle-Hedibel, 2006) les « logiques socialisatrices » des familles de milieu populaire seraient différentes de celles de l'école. Ces différences de culture n'aident pas les élèves « à déchiffrer les demandes et à répondre aux exigences de l'institution scolaire » (Lahire, 1998). Les valeurs familiales ne sont pas reconnues à l'école et inversement les acquis scolaires n'ont aucune valeur dans la gestion de situation quotidienne. Il est donc difficile pour les élèves venant de milieux défavorisés de donner sens et valeur à leurs apprentissages (Rochex, 2002).

Certaines recherches menées sur les enfants et adolescents en situation d'échec scolaire expliquent que ces « enfants qui n'apprennent pas contemplant leurs souvenirs et leur vie » (Dolle & Bellano, 1989). Ils sont comme spectateurs de leur développement car ils n'arrivent pas à faire le lien entre leurs actes, leurs comportements et les conséquences (Bouffard, 2009). L'élève faible n'a pas d' « autoconscience cognitive », il ne sait pas qu'il sait, tout comme il ignore qu'il ne sait pas (Brown, 1978, *in* Crahay, 2010). Or, nous

savons depuis Descartes (1647, *in* Xypas & al, 1996, p. 22) que « l'usage de notre libre arbitre et l'empire que nous avons sur nos volontés » est ce qui nous donne une « juste raison de nous estimer ».

Bouffard (2009) explique que ces élèves portent une « illusion d'incompétence » ou une « impuissance acquise », qui se manifeste par une tendance à se décourager et à abandonner lorsque les difficultés se présentent. Leur motivation et leur persévérance sont amoindries devant les difficultés et, en situation d'évaluation, l'anxiété les envahit (Bouffard, 2009). Leur image de soi n'est pas suffisamment forte pour arriver à dépasser les difficultés cognitives qui sont en fait toujours accompagnées de déstabilisations affectives (Favre, 2007, *in* Chapelle & Crahay, 2009). Ainsi, ils mobilisent davantage leurs ressources motivationnelles pour protéger leur image de soi que pour organiser l'expérience de manière constructive.

C'est pourquoi il est important d'amener les élèves ayant une illusion d'incompétence « à prendre la pleine mesure de leurs capacités et de la possibilité qu'ils ont de les mettre à profit », ceci en les aidant « à constater le lien essentiel qui unit la qualité de leurs efforts à la qualité de leurs accomplissements » (Bouffard, 2009, p. 99). Car le plus souvent, les enfants n'ont pas conscience de leurs réalisations (Dolle & Bellano, 1989). D'autre part, des interventions ayant pour objectif la « reconnaissance des émotions » pourraient aider les élèves à améliorer leur gestion des processus de traitement de l'information sociale et émotionnelle qui entrave le fonctionnement des capacités exécutives, de compréhension, de raisonnement et de mémoire essentielles à l'apprentissage (Van der Linden, 2009, p.112).

En outre, il est important que les éducateurs proposent des « tâches attrayantes qui soient à la mesure des capacités de l'enfant » et qu'ils « lui procurent l'aide appropriée au moment qui convient » afin de soutenir son engagement (Crahay, 2010, p. 118). Il faut que ces tâches entraînent à la fois un dépassement de soi et qu'elles soient également source de réussite pour que l'élève prenne conscience des moyens dont il dispose, de sa volonté et de la valeur de sa réussite. En termes d'aide, l'enseignant doit dépasser l'enseignement traditionnel et soutenir les élèves dans l'organisation des connaissances, l'objectif étant d'aider les élèves à développer une pensée « indépendante, cohérente et justement informée » (Tardiff, 1992, *in* Crahay, 2010, p. 315).

Dans cette lignée, l'éducation artistique semble offrir un support adéquat. Car le but de l'éducation artistique n'est-il pas de rendre l'élève autonome, de « créer les conditions qui permettent à des enfants qui n'ont pas a priori connaissance de leur potentiel d'en prendre conscience, de l'accepter, de le maîtriser et d'apprendre ensuite à l'utiliser » (Lauret, 2008, p. 498) ? De nombreuses études démontrent « l'impact spécifique de ces actions quand elles sont menées dans des écoles accueillant des populations d'enfants et de jeunes défavorisés, transformant les relations entre élèves, entre élèves et enseignants, renouvelant les méthodes d'enseignement, et conduisant à remotiver les élèves à l'égard de l'école » (Lauret, 2008, p. 499).

Mais l'éducation artistique en elle seule ne suffit pas, il faut qu'elle soit de qualité car une éducation artistique médiocre, déconnectée des élèves, peut entraîner « une perte de confiance, un amoindrissement de la créativité, un affaiblissement de la participation aux enseignements artistiques scolaires et une baisse des résultats de l'enfant en général » (INRP, 2006, p. 5). Dès lors, il importe d'identifier les repères fondamentaux dans la construction d'un cadre éducatif adapté aux adolescents venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire, puis de recenser les conditions nécessaires pour une éducation artistique de qualité. Pour cela nous nous alimenterons d'une part des principes pédagogiques inspirés du constructivisme (Crahay, 2010) et d'autre part des études menées sur les critères de qualité pour une éducation artistique de qualité (Bamford, 2008).

Délimitation du cadre éducatif, élaboration du dispositif d'atelier d'arts plastiques

Les principes pédagogiques constructivistes présentés par Crahay (2010) nous guideront dans l'élaboration de notre dispositif d'atelier d'arts plastiques. Nous les présentons un à un et élaborons à la suite de chacun les éléments à prendre en compte dans la mise en place de notre dispositif destiné aux adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire.

Principe 1 – « L'action éducative ne peut viser la stimulation d'un processus indépendamment d'un contenu à structurer. Par conséquent, l'organisation d'une action éducative débute par la délimitation d'un contenu, d'un secteur réel ou d'une situation » (Crahay, 2010, p. 208).

L'action éducative que nous envisageons auprès des adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire vise à structurer la connaissance de soi, la valeur de soi et la réalisation de soi. En d'autres mots, notre intention est de mettre à disposition une palette d'outils et de moyens permettant de dynamiser le processus de valorisation de soi et ainsi structurer le « soi ». Les outils et les moyens que nous avons choisi de mettre à disposition sont ceux de l'éducation artistique, plus précisément de l'éducation aux arts plastiques.

Pour cela, il nous faut au préalable délimiter ce champ éducatif (artistique) puis identifier les conditions requises à la mise en place d'un dispositif d'éducation artistique de qualité. Dewey (1934, p. 19, in Bamford, 2008, p. 27) définit la qualité comme « une vitalité accrue », « un échange dynamique et soutenu avec le monde alentour, impliquant une interprétation totale de soi et des objets et événements ». Une éducation artistique de qualité donnerait donc les moyens au sujet de se construire à partir de son expérience avec son environnement, et par conséquent de développer une image de soi unifiée, reconnue et active dans la recherche de son bien-être.

Nous avons présenté au deuxième chapitre la pertinence de l'expérience esthétique pour approcher les processus de valorisation de soi. Puisque « l'art aurait cette puissance de libérer en chacun le plus profond et le plus riche de lui-même » (Kerlan, 2004, p. 31), la mise en place d'un dispositif d'éducation artistique et plus précisément d'ateliers d'arts plastiques nous semble appropriée à l'étude de ces processus. La discipline artistique que nous avons choisi d'enseigner au sein de notre dispositif est relative à notre intérêt personnel et à notre expérience dans le domaine des arts plastiques ⁶⁷. Notre expérience

⁶⁷ Exposition de tableaux (peinture solo et peinture avec Emma D'Hotman) au Kenzibar, Flic en Flac, Ile Maurice, 2003 ;

Fresque au bar associatif La Goutte d'Eau, Lyon, 2007 ;

Participation (installation solo et vidéo avec Adjmal Dulloo) l'exposition « 10 ans après », résidence d'artistes (<http://escale1.free.fr/>), Port-Louis, Ile Maurice, 2007/2008 ;

Performance artistique, Projet Tortue Géniale avec Geordi Piseri Diaz, Ashish Appadoo, Dylan Gooriah et Frederic Vianney, Ile Maurice, 2008 ;

subjective dans la création d'œuvres d'arts individuelles et collectives nous a conduite à envisager la pratique des arts plastiques comme moment privilégié de la construction de soi et comme source d'interactions sociales.

Cependant, cette dernière à elle seule ne permet pas de délimiter un cadre d'expérimentation et d'élaborer un dispositif d'atelier d'arts plastiques destiné aux adolescents mauriciens. À ce niveau, ce sont principalement les dispositifs d'ateliers d'arts plastiques développés dans le cadre de nos recherches de Master et notre expérience en milieu associatif ⁶⁸ en collaboration avec d'autres professionnels qui nous ont permis d'envisager la création d'un dispositif d'atelier d'arts plastiques et de formation des animateurs. Par ailleurs le travail effectué par Bamford (2008) sur les critères à considérer pour une éducation artistique de qualité offre des pistes substantielles pour l'élaboration d'un dispositif d'ateliers d'arts plastiques. Les paragraphes suivants rappellent les indicateurs de qualité des dispositifs artistiques et culturels (Bamford, 2008) et font le lien avec le dispositif « Noulart ⁶⁹ » que nous avons mis en place dans le cadre de notre expérimentation.

1. « Partenariats dynamiques avec des individus créatifs et des institutions artistiques et culturelles sous la forme d'un travail d'équipe et d'une collaboration » (Bamford, 2008, p. 28).

Trois collaborations ou partenariats ont été engagées dans le cadre du dispositif Noulart :

- Partenariat avec le réseau ANFEN (Adolescent Non Formal Education Network) :

Le réseau ANFEN rassemble 17 centres éducatifs autonomes aussi enregistrés en tant qu'associations. Fondé en 2000 avec l'aide de l'UNICEF, ce réseau propose des formations et programmes aux centres éducatifs afin de soutenir l'éducation des adolescents qui n'ont jamais été scolarisés ou ceux qui sont sortis du système

Exposition de tableaux au restaurant Lotus à Port-Louis, Ile Maurice, 2008;

Exposition de dessins et croquis à la Botteghita Café, Grand-Baie, Ile Maurice, 2011.

⁶⁸ Parallèlement à nos recherches de Master et de Doctorat, nous avons travaillé avec une éducatrice spécialisée et une équipe d'animateurs dans l'élaboration et la mise en place d'ateliers de créativité au sein d'écoles ZEP à l'Ile Maurice pour l'association TIPA (Terrain for Interactive Pedagogy through Arts).

⁶⁹ « Noulart » signifie « notre art » en kreol mauricien. La compilation des rapports d'évaluation du dispositif soumis au responsable de réseau ANFEN et à l'Union Européenne est présentée en Annexe B.

scolaire après un ou plusieurs échecs au CPE (Certificate of Primary Education), ou pour d'autres raisons. Le projet Noulart développé en collaboration avec le responsable de réseau ANFEN en fonction de leurs besoins et de ceux de la recherche a été financé par l'Union Européenne dans le cadre d'une demande de subvention pour la formation des animateurs ANFEN dans divers domaines : créativité, informatique, arts plastiques.

- Partenariat avec les responsables et les animateurs de 6 centres/associations ANFEN :

Nos ressources humaines et financières étant limitées, nous avons sélectionné six centres ANFEN en fonction de leurs besoins, de leurs disponibilités et de l'effectif (d'adolescents de 14 à 15 ans) qui pouvaient participer aux ateliers d'arts plastiques. L'âge des adolescents bénéficiaires avait été déterminé en concertation avec les responsables du réseau ANFEN. Des rencontres ont été organisées avec les responsables de centre afin de leur présenter le projet de formation des animateurs et d'ateliers. Au total, sept animateurs et deux pédagogues ont participé à la formation. Les ateliers d'arts plastiques ont bénéficié à plus de quatre-vingt-dix adolescents répartis dans six centres ANFEN. Cependant, notre expérimentation a eu lieu dans un seul des six centres ANFEN, le centre Oasis de Paix qui disposait du plus grand nombre d'adolescents.

Dans le centre Oasis de Paix, deux animatrices, St. et Fl., ont participé à la formation puis animé conjointement les ateliers d'arts plastiques avec la chercheuse et l'assistante chercheuse qui étaient responsables du projet Noulart et de sa mise en œuvre. Les responsables de projets et animateurs ont collaboré dans l'animation des ateliers pendant toute la durée de l'expérimentation puis les animateurs ont été suivis régulièrement pendant un an par l'assistante chercheuse.

- Partenariat avec les artistes et galeristes :

Nous avons également collaboré avec des artistes et responsables de galeries d'art à l'île Maurice afin d'organiser des visites trimestrielles aux artistes. Cette initiative a permis aux adolescents d'être en contact avec des œuvres d'art et par conséquent d'avoir accès à certains symboles de la culture mauricienne. Certains artistes et galeristes (Charlotte d'Hotman et Firoz Ghanty) ont été impliqués dans

la formation des animateurs en arts plastiques et dans la conception du programme d'activités artistiques pour les adolescents.

2. « Souplesse des structures d'organisation, perméabilités des frontières » (Bamford, 2008, p. 28)

Les responsables de centres ont accepté de libérer les animateurs un après-midi par semaine pour participer aux sessions de formations conduites avant le démarrage des ateliers, puis un après-midi par mois une fois les ateliers commencés. Le personnel du centre Oasis de Paix et des autres centres ayant participé au projet Noulart ont accepté de libérer les adolescents de 14 à 15 ans 50 minutes par semaine afin qu'ils participent aux ateliers d'arts plastiques. Ces derniers étant répartis dans des classes différentes en fonction de leur niveau académique. Nous sommes très reconnaissant de la souplesse dont a fait preuve le personnel des centres dans l'organisation logistique des ateliers d'arts plastiques. De plus, grâce à la collaboration des responsables de centres, nous avons pu organiser des visites d'une journée par trimestre aux galeries et aux artistes pour les élèves de chaque centre.

3. « Accessibilité » : « Chacun devrait pouvoir bénéficier de prestations de qualité dans un éventail de formes artistiques avec une diversité d'approches créatives » (Bamford, 2008, p. 28).

Nous avons tenté de diversifier au maximum les techniques employées en atelier afin d'exposer les animateurs et les élèves à une diversité d'outils et de techniques réalisables et peu coûteuses, en arts plastiques. Ainsi, les élèves ont pu découvrir l'impression, la peinture, le dessin, le collage, les techniques mixtes et le modelage. Lorsque les techniques des artistes visités, telle la lithographie, ne pouvaient être reproduites en atelier faute de moyens, nous avons élaboré en collaboration avec la galeriste d'autres techniques d'impression plus accessibles (Voir Annexe E.1).

4. « Formation permanente des personnels » (Bamford, 2008, p. 28).

Les animateurs ont bénéficié de 5 sessions de formation de 2 heures avant le début des ateliers auprès des adolescents puis d'une session de formation par mois une fois les ateliers commencés. Une semaine de formation a également été conduite pendant les vacances scolaires. Parallèlement les animateurs étaient formés « sur le tas », c'est-à-dire en atelier. Dans la mesure du possible, une rencontre était organisée avec les animateurs en amont ou en aval des sessions d'atelier pour faire le point sur l'animation. Cette formation a été étalée sur la durée du Projet Noulart et était dépendante de ce dernier. En ce sens l'expression « formation permanente » reste difficile à justifier alors qu'il s'agit d'un projet « temporaire » dépendant des moyens financiers et de l'intérêt des responsables du réseau ANFEN et des responsables de centre.

5. « Evaluation détaillée et stratégies de réflexion et d'appréciation » (Bamford, 2008, p. 28)

En plus des rencontres hebdomadaires avec les animateurs, les animateurs ont quant à eux bénéficié de trois rencontres individuelles avec un des responsables de projet (la chercheuse et l'assistante chercheuse) au début, au milieu et à la fin de l'expérimentation afin de prendre du recul par rapport à leur pratique, aux difficultés rencontrées dans la formation ou dans l'animation des ateliers. Parallèlement, les responsables de projet se sont rencontrés une fois par semaine pour faire le point sur les ateliers et la formation des animateurs.

6. « Utilisation des ressources locales, de l'environnement et du contexte dans le choix des matériaux et des contenus » (Bamford, 2008, p. 28).

Les matériels artistiques utilisés pour les activités étaient disponibles localement. Par exemple, pour l'activité de collage sur leur projet professionnel, nous avons utilisé des magazines locaux qui contenaient des photos de l'environnement local. Cependant, soucieux d'offrir un matériel de qualité aux adolescents et de faire la distinction entre l'art et l'artisanat, nous avons sous-estimé les ressources matérielles locales qui auraient pu être utilisées en atelier comme la terre, les feuilles de tôle et les panneaux de ravenals souvent utilisées dans la construction

des maisons. Nous avons toutefois inclus l'utilisation de la « corde coco » et de tulle dans les sessions consacrées aux techniques mixtes.

Quant aux contenu des activités, nous avons exploré des thématiques liées à la conceptualisation par exemple la symbolisation à travers l'art aborigène, nous avons également exploré les thématiques liées à la découverte de soi et de l'autre : le corps, les sens, les émotions ; et finalement nous nous sommes intéressées à des thématiques plus générales, qui selon nous, concernaient les sujets de notre expérimentation : la liberté et l'égalité. Il est intéressant de noter cependant que le concept d'égalité n'a pas été retenu pour les ateliers car lorsque nous l'avons introduit à un premier groupe d'élèves qui ne faisait pas partie de notre expérimentation, ces derniers n'arrivaient pas à le conceptualiser. En revanche, les élèves ont éprouvé moins de difficulté à saisir le concept de liberté qu'ils ont rattaché à l'esclavage et à la liberté dont ils disposent en tant qu'adolescents. Cela révèle la difficulté d'aborder des contenus qui nous semblent pertinents mais pas concevables par les adolescents.

7. « Approches privilégiant les projets et suscitant l'investigation à partir de recherches » (Bamford, 2008, p. 28).

Chaque phase du dispositif correspondant à peu près à un trimestre scolaire a été axée sur des activités spécifiques. La première phase a été consacrée à la découverte et l'apprentissage des techniques de base, la deuxième phase à la symbolisation et la représentation concrète et abstraite, la troisième phase de travail en groupe a suscité la réflexion et le partage sur le concept de «liberté». Les recherches étaient effectuées principalement en classe où nous invitons les élèves à découvrir les techniques, les matériaux puis à être attentifs à ce qu'il ressentait à travers leurs sens ou leurs émotions. Dans le projet de groupe, il se sont davantage engagé dans un travail de réflexion. Ces projets et ces recherches n'ont en revanche pas été portées par les élèves en dehors de la classe, c'est-à-dire que ces derniers n'y ont pas travaillé de manière autonome et ailleurs que dans les ateliers. Le travail en groupe étant très peu suscité en dehors des classes et les devoirs de maison étant déjà difficiles à assumer pour les élèves, nous

n'avons pas envisagé la possibilité de leur proposer un projet sur lequel ils pourraient faire des recherches et travailler de manière autonome.

8. « Création « immédiate », performances, expositions » (Bamford, 2008, p. 28).

Les activités ont été conçues de sorte qu'à la fin de chaque session les élèves puissent se rendre compte du travail effectué et présenter fièrement leurs créations en cours ou terminées. A la fin de l'expérimentation, les élèves ont choisi ce qu'ils considéraient comme leurs meilleures productions pour être exposées dans le cadre de l'exposition annuelle du réseau ANFEN dans un centre commercial de la capitale, Port-Louis. Malheureusement, aucune exposition n'a pu être organisée au sein du centre Oasis de Paix pour présenter les travaux des élèves aux parents. Par contre d'autres centres ont intégré quelques travaux d'élèves dans les expositions qu'ils organisaient au niveau local.

9. « Initiation au langage des arts et approche créative des apprentissages » (Bamford, 2008, p. 29).

Les élèves ont été initiés aux concepts de couleurs chaudes et froides et aux principes du design (contraste, équilibre, mouvement, etc.) afin de disposer d'un vocabulaire et de concepts suffisamment riches pour émettre des critiques artistiques et faire des propositions pour améliorer leurs créations ou celles de leurs pairs.

10. « Dépassement du champ des perceptions immédiates, prise de risques, utilisation de son potentiel » (Bamford, 2008, p. 29).

En début d'expérimentation et tout au long de l'expérimentation, les animatrices et responsables de projet ont rappelé aux élèves qu'en Art « il n'y avait pas de mauvaises réponses ». Le but étant de favoriser la participation et l'adaptation aux difficultés survenues dans leur travail chez ces adolescents qui, ayant subi l'échec scolaire, ont l'angoisse permanente de ne pas détenir la « bonne réponse » ou d'avoir « raté » leur production artistique. L'art a cet avantage qu'il ne possède pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse (Bamford & Wimmer,

2012). Il permet ainsi aux élèves d'explorer, d'expérimenter et de prendre des risques dans la création.

Les critères de qualité proposés par Bamford (2008) ainsi identifiés et explorés dans le dispositif que nous avons mis en place pour notre expérimentation, nous pouvons à présent nous intéresser aux conditions pédagogiques requises pour favoriser la valorisation des élèves. Si nous nous référons à la modélisation que nous avons développée (en fin de Chapitre II) à partir de notre compréhension des processus de valorisation et des recherches conduites dans le domaine de l'éducation esthétique, nous pouvons identifier les processus qui pourraient être favorisés à travers notre dispositif d'ateliers d'art plastiques afin de permettre leur observation.

Tableau 5.1 – *Processus de valorisation de soi et pistes pédagogiques*

Phases des processus de valorisation de soi	Pistes pédagogiques
1. Prise de conscience des impressions, représentations, valeurs.	Le premier acte de reconnaissance consiste à rendre visible l'autre, à lui indiquer sa valeur sociale. Il s'agit donc pour l'animateur, de reconnaître l'élève comme destinataire de l'éducation artistique. Grâce à cette reconnaissance, le sujet peut prendre conscience de sa valeur et cela fait naître le besoin de combler l'attente de participation et de valorisation que l'animateur a de lui. En d'autres mots, l'acte premier de reconnaissance vient solliciter la participation et la valorisation du sujet au sein du dispositif.
2. Désir de communiquer et de participer au groupe et à la société.	Les différents désirs émanant du besoin de satisfaire l'autre et de démontrer sa valeur sont ordonnés en fonction de leur priorité et de leur importance pour le sujet. C'est aussi cela qui va déterminer les moyens à employer pour y arriver. Le rôle de l'animateur est de solliciter la participation du sujet

	afin qu'il puisse l'accompagner, le guider dans l'organisation de ses désirs, de ce que lui souhaite réaliser à travers l'activité artistique proposée. Il doit donc valoriser les désirs de chaque sujet et s'assurer que dans l'admiration et l'émulation, émanant des échanges entre sujets sur leurs désirs, se construise également la volonté de se respecter et de respecter les autres.
3. Identification des moyens et des fins.	Dans la relation unilatérale entre l'animateur et les élèves, les moyens et les fins sont déterminés par les possibilités offertes par l'animateur car l'élève adoptera l'échelle de valeur de l'enseignant. Il faut donc que l'animateur énonce clairement les possibilités et les limites offertes par le contexte dans la réalisation de l'activité et celles offertes par le climat de réciprocité dans la valorisation du sujet et de son travail. L'animateur pourra ensuite aider l'élève à se décentrer pour qu'il puisse comprendre pleinement les raisons de ces possibilités et limites en discutant avec lui sur les étapes menant à sa production artistique finale.
4. Organisation des impressions, représentations et valeurs.	Les désirs s'organisent également dans l'activité du sujet, c'est en insérant son action que le sujet va pouvoir en évaluer les conséquences et ainsi évaluer la valeur de l'action. C'est aussi à travers l'activité qu'il entre en contact avec la sensibilité de son être et qu'il va exprimer les impressions, représentations et valeurs qui comptent à ses yeux. L'animateur doit aider l'élève à faire le lien entre ce qu'il souhaite exprimer et ce qu'il exprime réellement afin que l'élève puisse donner sens et se construire à travers son activité.
5. Evaluation de l'action	Toute évaluation requiert une décentration. L'activité artistique à travers ses conséquences, son résultat immédiat force l'élève à se décentrer, à évaluer son activité et à s'adapter en vue de se rapprocher le plus possible de la fin visée. L'animateur doit pouvoir se mettre à la place de

	<p>l'élève afin de comprendre ce qu'il souhaite accomplir et l'aider à évaluer les moyens qu'il utilise. Pour l'élève, le jugement de l'animateur étant plus important que le sien, l'adulte peut donc l'aider à donner sens à son activité exploratrice en identifiant des critères d'évaluation relatifs à la fin-en-vue (soit la production, soit la valorisation de soi).</p>
6. Interactions sociales	<p>Les échanges intersubjectifs réussis dépendent grandement de l'environnement. Ce dernier doit pouvoir garantir les conditions de la reconnaissance, de la valorisation et du respect de chaque sujet. Les pédagogies fondées sur le modèle démocratique peuvent aider l'animateur à instaurer un climat de réciprocité où les règles et les normes sont élaborées en commun. Le rôle de l'animateur en ce sens est de solliciter et valoriser la participation de tous les élèves afin de favoriser la coopération dans l'élaboration des normes communes.</p>
7. Evaluation finale de l'action	<p>La construction de valeurs communes et reconnues par tous les élèves permet d'évaluer l'action finale en interaction avec les autres. Le rôle de l'animateur est d'encourager les échanges sociaux qui par le jeu de conflits de représentations permettent la décentration du sujet. Pour que ces échanges sociaux soient constructifs, il faut que l'élève puisse se reconnaître dans l'autre afin de lui attribuer une « autorité morale », de l'accepter comme partenaire dans l'élaboration de constructions symboliques qui vont donner sens à l'acte final et au sujet. L'animateur doit aider les élèves à prendre conscience du maximum d'éléments qui ont contribué au résultat final. Pour cela il faut aussi permettre aux élèves de contempler l'œuvre, de la laisser agir sur eux. C'est donc une entreprise qui demande beaucoup de temps et d'attention de la part des élèves et de l'animateur.</p>

8. Valeur de l'action, du projet, valeur de soi	La valeur de l'action et de ses capacités est celle qui sera étendue au sujet, à condition qu'elle arrive à sa conscience. Il est donc essentiel que l'animateur s'assure que les expressions sur la valeur qui est attribuée aux actions du sujet et au sujet et ses justifications soient compréhensibles au sujet afin que ce dernier puisse les reconstruire et se les approprier. Par ailleurs, il est important que le sujet sente qu'il appartienne à une communauté où ses efforts et sa conception du « bien » et du « beau » sont valorisés, ainsi il se sentira plus fort en face des difficultés qu'il rencontrera. En effet, les valeurs attribuées par le sujet à ses actions et à lui-même sont celles qui, articulées avec les autres représentations de soi, détermineront ses futures actions.
---	--

Notre action éducative à présent délimitée, nous pouvons continuer notre mise en correspondance entre les principes éducatifs piagétien et notre dispositif.

Principe 2 – « Le contenu ou la situation est plus qu'un contexte favorable à la stimulation du processus. Le processus n'a de sens que s'il débouche sur des formes de connaissances nouvelles, de plus en plus valables. C'est à cette condition seulement que le processus pourra être qualifié de constructif » (Crahay, 2010, p. 208).

Les activités artistiques développées dans le cadre du dispositif ont été orientées vers la découverte de techniques artistiques mais également vers la découverte et la connaissance de soi au sens de Taylor. Selon ce dernier, « chacun se doit de découvrir ce qu'il est, de comprendre ce qu'est soi-même, lui donner forme et contenu » (Taylor, 1994, in Kerlan, 2004, p. 162). Ainsi, l'objectif des ateliers d'arts plastiques que nous avons mis en œuvre était de permettre aux élèves de se découvrir soi-même, de découvrir leurs compétences et également leur capacité à s'exprimer, à saisir et représenter leurs idées, leurs sensations, leurs émotions et à se représenter à travers les œuvres qu'ils produisent.

C'est pourquoi la première phase de l'expérimentation a été axée sur la découverte de soi et de l'autre tout en introduisant les techniques artistiques de bases. Les élèves ont

commencé par représenter l'autre à travers une méthode d'impression, puis ont travaillé sur la présentation de leur projet professionnel en collage. Ensuite ils ont été introduits au mélange des couleurs, puis à la symbolisation à travers les techniques de peinture utilisées en art aborigène. La deuxième phase s'est concentrée sur la découverte du corps à travers un exercice de modelage, puis sur la découverte des sensations et des émotions qui étaient représentées de façon abstraite. Durant la dernière phase de l'expérimentation, les élèves ont été invités à travailler en groupe, il s'agissait alors pour eux de mettre en commun leur expérience et les connaissances acquises lors des deux premières phases afin de produire une œuvre commune sur le thème de la liberté.

En termes de valorisation, l'objectif de la première phase était de proposer des exercices relativement simples et accessibles afin de mettre les élèves en confiance. L'objectif de la deuxième phase était de les engager dans un travail de connaissance de soi plus approfondi où les élèves seraient en contact avec leurs représentations, leurs sensations et leurs émotions. Créer le lien entre ce qu'ils voient, sentent, ressentent et les représentations qu'ils produisent afin qu'ils prennent conscience de leur capacité à agir et à communiquer leurs représentations, perceptions et émotions.

Car « organiser l'expérience et la représenter adéquatement », « structurer le réel au niveau des représentations » en créant du lien (Ramozzi-Chiarottino, 1989, *in* Dolle & Bellano, 1989) est essentiel pour les adolescents auxquels nous nous adressons. Dans cette initiative, « la conscience que le sujet a de son fonctionnement cognitif constitue un facteur clef du contrôle qu'il peut exercer sur sa pensée » (Crahay, 2010, p. 279).

Lors de la troisième phase, notre objectif était de favoriser les interactions entre pairs afin de stimuler les régulations relationnelles. Crahay (2010, p. 358) explique que selon Gilly (*in* Gaonach et Golder, 1995) la confrontation entre pairs, qu'elle soit source de conflit sociocognitif ou non, engendre la déstabilisation et le contrôle qui sont bénéfiques pour les sujets se trouvant en situation de co-résolution et devant parvenir à un accord commun. Ces régulations relationnelles déterminent également la valeur que le sujet accorde à ses idées, ses actions et à sa personne et mettre les adolescents en situation d'évaluer leur expérience au regard des autres leur permet d'ajuster leurs processus de valorisation de soi en interaction avec leurs pairs.

Principe 3 – « Au moment d'aborder un nouvel apprentissage, l'enseignant doit veiller à ce que les élèves mobilisent leurs connaissances antérieures pour interpréter la situation nouvelle qui leur est présentée » (Crahay, 2010, p. 209).

La structure de l'atelier que nous avons développée tente de prendre en compte ce troisième principe. Dans un premier temps, l'animateur en charge de la session d'atelier fait le rappel des sessions précédentes en faisant interagir les élèves sur les techniques apprises et les compétences développées. Il introduit ensuite le thème de l'atelier en questionnant les élèves sur ce qu'ils savent de ce dernier. D'après les cognitivistes, cette « intégration de l'information nouvelle dans un réseau de savoirs déjà constitués » est la première étape dans le processus qui va donner sens aux nouveaux apprentissages et permettre ensuite leur généralisation à condition que les liens appropriés soient établis et que les liens erronés soient identifiés (Richard, 1995, *in* Crahay, 2010, p. 263). Il est donc du devoir de l'animateur d'explorer avec ses élèves les conceptions et préconceptions qu'ils ont du thème prévu en atelier et d'identifier le sens qui lui sera donné à travers l'activité prévue.

En termes de valorisation de soi, il est important que l'animateur rappelle également les conduites valorisantes présentées par les élèves lors des dernières séances : ces derniers ont-ils pu exprimer librement leurs réussites et leurs difficultés ? Ont-ils participé et contribué activement à l'activité et au groupe d'atelier ? Ont-ils pu travailler en groupe ? Quelles sont les facilités et les difficultés qu'ils ont rencontrées dans l'interaction avec leurs pairs et qu'ont-ils mis en place pour gérer leur travail de collaboration ou de coopération ? Identifier les éléments qui ont pu les conduire à la réussite et à la valorisation de soi est essentiel pour que les élèves puissent développer une meilleure conscience, représentation et valeur de soi.

Principe 4 – « En un second temps, il convient que l'enseignant s'assure que les élèves aient l'opportunité de reproduire l'expérience nouvelle qu'ils viennent de réaliser et de procéder à un nombre de répétitions tel que l'acquis réalisé se stabilise et s'automatise » (Crahay, 2010, p. 209).

À partir des connaissances antérieures, l'enseignant explique le thème du jour puis fait une démonstration de la nouvelle technique et donne les consignes aux élèves afin qu'ils

réalisent l'activité. Les adolescents peuvent alors s'appliquer et s'exercer aux techniques proposées. À la fin de chaque phase, une ou plusieurs séances de création libres sont prévues afin que les élèves puissent combiner et articuler les techniques apprises sur un thème de leur choix. L'expérience la plus importante et celle que nous cherchons à reproduire reste celle de la réussite. En effet, n'oublions pas que les élèves auxquels nous nous intéressons, bien qu'ils aient mis en place des stratégies de protection d'image de soi, ont souvent le sentiment d'échouer et de ne pas réussir dans leurs apprentissages.

De plus, les élèves en situation d'échec scolaire attribuent le plus souvent leurs échecs et leurs réussites à des facteurs qui leur semblent incontrôlables comme l'intelligence perçue comme un don, ou la chance. Or, « la réussite n'a de valeur que si l'élève l'attribue à ses capacités propres » (Crahay, 2010, p. 292). Il est fondamental que les élèves aient conscience de « l'aspect de contrôlabilité de la situation » pour qu'ils dépassent leur « sentiment d'incapacité acquis » (Dweck, *in* Lesgold & Glaser, 1989, *in* Crahay, 2010, pp. 290-291). Parallèlement aux apprentissages des techniques artistiques, le dispositif doit viser à ce que les adolescents apprennent à réussir ou plutôt à identifier leurs réussites et à se les approprier.

Selon Catterall (2002b, p. 155) les élèves qui dans d'autres domaines n'ont pas eu l'opportunité de réussir sont attirés par la potentialité de « réussite » que possède l'éducation artistique. Nous pouvons donc exploiter cette potentialité en proposant des activités adaptés aux adolescents, qui à travers leur réalisation encourageront les adolescents à les tenter à nouveau et ainsi à revivre ce sentiment de réussite dans la reconnaissance de leurs accomplissements.

Principe 5 – « En un troisième temps, l'enseignant se souciera de ce que les élèves puissent utiliser leur nouveau pouvoir dans de nouvelles situations de plus en plus différentes du contexte de départ » (Crahay, 2010, p. 209).

D'autre part, l'activité doit être suffisamment riche pour encourager l'adolescent à aller de plus en plus loin pour dépasser les perturbations qu'il rencontre dans son travail et dans ses processus de valorisation. La création artistique étant « un processus de déploiement d'un possible par essence imprévisible » (Lauret, 2008, p. 499), elle induit naturellement des déstabilisations successives qui sollicitent l'adaptation du sujet. Le dispositif doit pouvoir

proposer des activités dépaysantes mais réalisables par le sujet en fonction des compétences qu'il aura acquises. Et le rôle de l'animateur consiste alors à guider les élèves afin qu'ils trouvent les solutions qui leur permettront de dépasser ces obstacles. C'est en faisant avec ces perturbations et en prenant conscience de leur capacité à surmonter les obstacles qu'ils pourront valoriser leur travail et se valoriser.

Bien que les adolescents considèrent que l'éducation artistique et culturelle est encourageante et procure un sens de la réussite, de développement et de plaisir qui les pousse à s'engager (Lee & Morrell, 2010 in Bamford & Wimmer, 2012, p.18), les encouragements et les critiques constructives des animateurs sont primordiaux. L'engagement de l'élève et l'attention qu'il porte à son travail dépend largement de l'image de soi (Chapelle, 2009). Et cette image de soi peut être renforcée par les encouragements des animateurs car indiquer à l'élève que sa réussite est importante équivaut à lui dire qu'on l'estime suffisamment compétent pour y arriver (Bouffard, 2009). À travers les encouragements et critiques des animateurs, les élèves se sentent capables de surmonter les difficultés qui se présentent et d'aller plus loin dans leur travail artistique.

Principe 6 – « En une phase ultérieure de l'apprentissage, l'enseignant s'attachera à amener les élèves à analyser leurs façons de procéder face à des situations problématiques, et ce de manière à identifier les invariants, c'est-à-dire des éléments théoriques communs à diverses façons de faire » (Crahay, 2010, p. 211).

Selon la méthodologie herbartienne, la comparaison entre les situations problématiques rencontrées par les autres élèves ou dans le passé « sollicite des liens associatifs » qui permettent de dégager par la suite des « lois ou des principes organisateurs » qui à leur tour aideront à la généralisation et à la « stabilisation des connaissances acquises » (Crahay, 2010, p. 38). Cette comparaison peut se faire en fin d'atelier durant la phase de feedback où les élèves sont invités à présenter leurs productions artistiques et à identifier ce qu'ils pensent avoir réussi ou pas dans leur travail et les raisons qui ont mené à ce résultat. L'animateur peut insister sur les conduites de réflexion, de persévérance et d'entraide qui ont contribué à la réussite du sujet, car ces dernières contribuent également à sa valorisation et à la reconnaissance de sa valeur devant les autres sujets.

Principe 7 – « Aussi souvent que nécessaire, il mettra en évidence les contradictions internes propres à chaque élève et encouragera ces derniers à les résoudre en coordonnant leurs différents concepts et/ou représentations. Ce faisant, il se posera en tant que porteur d'une norme de cohérence » (Crahay, 2010, p. 212).

En fin d'atelier, l'animateur peut proposer une synthèse des difficultés et réussites rencontrées par les élèves tout en identifiant les conditions qui ont permis la réalisation du travail lors de cette séance et des séances passées, et ainsi formuler des critiques constructives qui mettront en exergue les conduites et techniques à reproduire dans les prochaines séances. La critique doit être perçue comme « un jugement qui établit des différences, une appréciation soignée » (Dewey, 1925, p. 398, *in* Dewey, 2011, p. 54). C'est une composante essentielle de l'expérience car c'est cette évaluation qui va accorder de la valeur à l'expérience.

De façon plus générale cet exercice leur permet de faire le point sur leurs compétences et ce qu'elles représentent en termes de potentialités d'action, sur ce qu'ils apprécient ou pas, et sur ce qu'ils désirent en termes artistique ou dans la vie, comme le rapportent les élèves interrogés par Hartland & al. (2000, p. 146). Après tout, juger c'est percevoir « la perfection et l'imperfection des choses » (Baumgarten, 1739, *in* Parret, 1992).

Principe 8 – « Régulièrement, il activera des conflits sociocognitifs entre les élèves, les invitant à coordonner leurs points de vue dans un climat de respect réciproque et de collaboration intellectuelle. Ce faisant, il se posera en tant que porteur d'une norme d'intersubjectivité et de construction coopérative des connaissances » (Crahay, 2010, p. 212).

La phase de feedback prévue à la fin de chaque session ainsi que le travail en groupe prévu en fin d'expérimentation sont des opportunités pour les élèves de confronter leurs points de vue, de coordonner leurs idées et leurs actions. Les commentaires des élèves interrogés par Harland & al (2000, p. 171) indiquent que bon nombre d'entre eux estiment avoir développé des compétences relatives au travail en groupe, à la coopération et à la négociation, ce qui nous pousse à penser que l'activité artistique peut représenter un bon support pour développer des relations de réciprocité.

Dans le travail en groupe, il est important que les élèves soient impliqués dans une tâche commune et que l'animateur s'adresse au groupe plutôt qu'aux élèves individuellement (Crahay, 2010, p. 152). Pour les piagétiens, la coopération dans l'absolu « correspond à l'idéal scientifique : la vérité ne s'impose pas ; elle se démontre d'abord par l'expérimentation et ensuite par la discussion libre et critique des points de vue défendus par des individus respectueux les uns des autres » (Crahay, 2010, p. 194). Dans cette démarche, l'animateur doit également s'assurer que chaque élève est reconnu pour ses idées et sa contribution au groupe. En effet, sans cela il ne peut y avoir de reconnaissance mutuelle et de valorisation réciproque des sujets.

Principe 9 – « L'enseignant doit tenir compte du type de connaissance concerné par l'effort de compréhension de l'enfant et réagir en conséquence » (Crahay, 2010, p. 213).

Ce dernier principe signifie que l'animateur doit pouvoir se placer au niveau de l'enfant pour lui enseigner de nouvelles connaissances. Parallèlement, l'expérimentation, c'est-à-dire l'apprentissage par expérience ou par contact direct avec les objets doit être privilégié, afin que l'enseignant puisse construire sur cette expérience en confrontant les points de vue et les expériences des élèves (Crahay, 2010). Dans le cadre de notre dispositif, l'animateur doit accompagner l'élève dans sa recherche de la meilleure technique ou méthode dans la création d'une œuvre d'art mais également dans la recherche de la meilleure stratégie de valorisation de soi. Il doit s'assurer que l'adolescent mette en place des stratégies de valorisation qui ne soient pas des stratégies de « protection de soi » comme il est fréquent chez les adolescents stigmatisés, mais plutôt des stratégies de « construction de soi ».

Tableau 5.2 - *Déroulement d'un atelier type*

Etape	Durée	Descriptif
Aménagement de la classe et préparation du matériel	5 min avant le début de la session	L'animateur prépare le matériel nécessaire et dispose le mobilier (chaises, pupitres, etc.) de sorte à favoriser la participation active des élèves et la gestion du groupe.
Introduction	10 min	L'animateur accueille les élèves, fait le rappel de la session précédente et leur présente le thème de la session du jour. À travers un jeu de questions réponses, il leur fait découvrir et développer le thème. Il communique ensuite ses attentes aux élèves (les objectifs pédagogiques et les compétences visées) et donne la première consigne suivie d'une démonstration si nécessaire. Attention ! la démonstration devra toujours montrer et expliquer chaque étape du travail afin que les élèves en comprennent l'utilité et le but.
Activité	25 min	L'animateur encadre les élèves : il les guide dans la technique et veille à ce que chaque élève se trouve en situation de réussite (en valorisant son travail). Il procède par étape et selon le niveau des élèves.
Rangement	5 min	L'animateur et l'élève responsable du rangement s'assurent que le matériel est bien nettoyé et rangé à sa place.
Conclusion	10 min	L'animateur donne la parole à chaque élève, il l'invite à présenter son travail ou à dire ce qu'il a appris au groupe. Au fur et à mesure l'animateur incitera les enfants à communiquer les difficultés et les réussites qu'ils ont rencontrées lors des sessions en cours. L'animateur contribue en donnant ses impressions et en félicitant les élèves des progrès réalisés en termes de technique et de comportement.

Possibilités et limites du contexte d'expérimentation

La description du contexte présentée précédemment a mis en exergue la place modeste qu'occupent l'art et la culture dans le paysage éducatif mauricien. L'expression « arts plastiques » est par ailleurs peu commune dans le vocabulaire mauricien, il est plus souvent question de peinture, de dessin, de sculpture ou de photo. L'accès aux arts plastiques est limité et réservé aux classes sociales supérieures. D'autre part, les autorités témoignent très peu d'intérêt pour la vulgarisation de l'art. La non-existence d'un musée d'art mauricien et l'état du patrimoine artistique mauricien sont révélateurs de la valeur accordée aux œuvres d'art. Lors d'une table ronde ⁷⁰ sur l'état du patrimoine artistique et de l'éducation artistique à Maurice, que nous avons organisée en collaboration avec l'association TIPA (présentée au Chapitre III), nous avons pu nous rendre compte de la difficulté à valoriser les arts plastiques et l'éducation artistique à Maurice.

De cette table ronde trois constats sont ressortis :

- L'état affligeant des collections de tableaux à l'île Maurice, notamment de la collection Rochecouste et de la collection de portraits des Maires de Maurice. Les tableaux de la première collection étant conservés dans la cave du Musée d'histoire naturelle et les tableaux de la deuxième collection étant entreposés dans deux écoles maternelles à la périphérie de la capitale. Selon Emmanuel Richon, restaurateur, qui a travaillé auprès du Ministère des Arts et de la Culture à l'île Maurice en tant que conseiller technique en muséologie et restauration du patrimoine, la plupart des tableaux sont endommagés et certains comme le célèbre tableau d'Armand Guillaumin appelé le « Pont Neuf » auraient même disparu.
- La difficulté de valoriser l'éducation artistique dans un système éducatif où les matières académiques prennent une place considérable. L'invité du Ministère de l'Éducation et des ressources humaines note également le manque de volonté des autorités et des enseignants à respecter le temps alloué aux classes de créativité.

⁷⁰ Cette table ronde, a été animée par Utam Ramchurn, réalisateur d'une émission hebdomadaire sur l'art et les artistes mauriciens avec comme intervenants : Emmanuel Richon, restaurateur et curateur du Blue Penny Museum ainsi qu'un représentant du Ministère de l'éducation et des ressources humaines qui a souhaité garder l'anonymat. (Voir Annexe A)

- L'amalgame entre les arts, le bricolage et l'artisanat depuis l'entrée de l'éducation artistique dans le programme scolaire.

Le premier défi dans le contexte mauricien consiste donc à faire exister les arts plastiques au sein d'une culture qui connaît et valorise peu cette discipline. Le deuxième défi suppose d'intégrer dans la formation des animateurs une introduction aux arts plastiques, à la pratique artistique et à l'histoire de l'art à Maurice pour deux raisons : premièrement car ce sont des domaines peu abordés en formation des enseignants et deuxièmement afin de susciter l'intérêt des animateurs pour cette discipline. Le troisième défi implique de promouvoir une vision de l'art non-utilitaire comme celle de Croce (2005, p. 41) : « l'art ne peut être utilitaire ; et, comme un acte utilitaire tend toujours à atteindre un plaisir et par là à écarter une douleur, l'art, considéré dans sa nature propre, n'a rien à voir avec l'utilité, avec le plaisir et la douleur, considérés comme tel ».

Les pédagogies utilisées par les enseignants à l'île Maurice sont celles de l'école traditionnelle. La forte compétition liée au fait que les examens du CPE ⁷¹ déterminent l'accès aux meilleurs collèges résulte en ce que les élèves accumulent « en leur mémoire des réponses toutes faites dont la seule fonction est de réussir les épreuves scolaires » (Crahay, 2010, p. 3). Plus encore, « l'enfant apprend à agir sur commande et à étudier sans comprendre » ce qui conduit à une dissociation entre « les apprentissages scolaires et la pensée de l'individu » (Crahay, 2010, p. 57). L'emploi de moyens coercitifs est également fréquent et augmente la peur, l'anxiété, la colère et le découragement des élèves (Crahay, 2010, p. 137). Une maîtresse d'école se souvient de son expérience en tant qu'institutrice à l'île Maurice et la décrit comme caractérisée par « un traitement impersonnel de l'information par les élèves, une dissociation entre l'élève et le contenu de l'apprentissage, la réussite aux examens du CPE grâce à la mémorisation de faits et de savoirs (...), la diminution des standards éthiques et moraux » (Grenade, 2012, p. 9).

Dans un tel climat éducatif, il nous a fallu concevoir un programme général de formation qui abordait le développement de l'enfant sous notre perspective néo-piagétienne et qui permettrait aux animateurs de développer une pédagogie active et participative. En effet, ces derniers ayant été façonnés par le système éducatif dans lequel ils ont grandi, c'est-à-

⁷¹ CPE : Certificate of Primary Education, examens nationaux de fin de cycle primaire dont nous avons parlé au Chapitre III.

dire, un système d'éducation traditionnelle « marquée par le respect unilatéral du jeune pour l'aîné et l'imposition autoritaire des normes » (Xypas (*dir.*), 1996, p. 171), il était difficile pour eux de développer de nouvelles techniques dites de « pédagogie nouvelle » encourageant le débat, la participation et la recherche en groupe.

L'avantage des associations mauriciennes, et principalement celles qui forment partie du réseau ANFEN, est qu'elles prônent un terrain favorable à la mise en place de dispositifs éducatifs « informels » et « innovants » différents de ceux en vigueur dans le système éducatif traditionnel. Il était donc de notre intérêt d'intervenir au sein d'un réseau associatif qui pouvait nous offrir cette liberté dans la création, l'élaboration et la mise en place de notre dispositif éducatif artistique à des fins de recherche. D'autant plus que notre expérience en milieu associatif au sein du système éducatif national, notamment dans les écoles ZEP et avec les enseignants, nous poussait à croire qu'il serait difficile d'envisager une réelle collaboration avec les enseignants, de dispenser une formation adaptée à notre dispositif et de conduire des entretiens réguliers avec les enseignants, faute de disponibilité de ces derniers.

En ce qui concerne l'éducation artistique, cette dernière a également sa place au sein des centres éducatifs non-formels. Les responsables de centres ANFEN pensent que l'introduction aux pratiques artistiques peut redonner confiance aux élèves et développer de nouvelles capacités ou compétences. Ils pensent également que ces compétences pourraient ouvrir la porte à des formations professionnelles dans le domaine artistique, créatif ou de l'artisanat. En effet, la recherche de formation et d'emploi pour ces jeunes « recalés du CPE » et sans perspective réelle, reste une priorité pour les responsables de centres.

La possibilité de mettre en place notre dispositif d'ateliers d'arts plastiques auprès d'adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire en collaboration avec les centres éducatifs du réseau ANFEN était donc une réelle opportunité pour nous. Tout d'abord parce que les bénéficiaires des centres correspondaient à la population que nous recherchions pour notre expérimentation, c'est-à-dire des « adolescents victimes du cycle de la pauvreté et de notre système éducatif hautement compétitif » (www.anfen.intnet.mu). Ensuite parce que cette fédération d'associations, fondée en 2000, tient à promouvoir une éducation « différente », « non formelle » pour :

redonner de l'estime aux adolescents, leur faire prendre conscience de leurs droits et devoirs, améliorer la qualité des programmes scolaires et du curriculum.

La récence de ces structures présentait à la fois des opportunités et des limites pour la mise en place de notre dispositif. Le réseau nous offrait la possibilité de collaborer avec plus de dix-sept centres éducatifs. De plus notre demande de collaboration pouvait s'insérer dans une demande de fonds auprès de l'Union Européenne, pour la mise en place de programmes éducatifs innovants au sein du réseau. Grâce à cela, nous avons pu mettre en place une formation pour les animateurs, couvrir nos frais de déplacements dans les centres, acheter du matériel artistique de qualité, organiser des visites trimestrielles aux galeries d'Art et rémunérer les nombreux intervenants qui ont participé à la formation et au dispositif. Ces fonds ont également permis d'assurer le suivi des animateurs et des ateliers dans les centres concernés un an après la fin de notre expérimentation.

Le centre Oasis de Paix, où nous avons conduit notre expérimentation, a été fondé en 2006 par le père Henri Souchon à l'initiative de Monique Leung, bénévole et retraitée du secteur privé, et responsable du centre Oasis de Paix. Le centre a connu une croissance exponentielle en termes d'accueil des adolescents, il est passé de dix-huit élèves à cent soixante douze élèves et de trois animateurs à plein temps à quatorze animateurs en trois ans seulement. La responsable de centre s'est montrée très réceptive à notre dispositif et a volontiers accepté de procéder aux aménagements nécessaires pour libérer les animatrices et les adolescents de façon hebdomadaire et conformément aux contraintes imposées par la recherche.

L'effectif important d'élèves du centre nous offrait la liberté de pouvoir conduire notre expérimentation auprès d'une cinquantaine d'adolescents de 14 à 15 ans et de former deux animatrices pour nous accompagner. Mais la croissance accélérée du centre impliquait également de nombreux défis pour notre expérimentation. Par exemple, faute de ressources suffisantes, les animateurs employés par le centre étaient peu qualifiés et touchaient en moyenne Rs.5 000 par mois, ce qui équivaut à environ 100 euros. Il faut noter qu'il n'y a pas de salaire minimum à l'Ile Maurice, mais qu'un enseignant au primaire gagne en moyenne Rs. 15 000. Il est important de préciser que la rémunération reste relativement représentative du niveau de vie des employés. Le fait que les responsables du centre et certaines enseignantes interviennent à titre de bénévoles renforce cette moindre

considération par le salaire : elles sont soit cadres retraitées ou proviennent d'un milieu social plus favorisé (ce que traduit la profession de leur conjoint).

Un autre point qui est également présent dans toute structure mauricienne de manière implicite est la complexité des dynamiques sociales et relationnelles. Les structures prises dans le développement de leur action éducative et sociale n'ont en général pas le temps, ni la présence d'esprit, d'aborder la question des différences ethniques et de leur influence sur les relations éducatives, sociales et professionnelles. À notre connaissance, très peu de structures professionnelles s'engagent dans cette réflexion de peur de bousculer l'équilibre fragile qui assure la survie de chacun à travers des relations politiquement et ethniquement correctes. Or la confrontation à ces réalités culturelles est essentielle autant dans la prise en charge d'élèves venant de groupes culturels minoritaires ou défavorisés, que dans la gestion d'employés venant de différents groupes culturels.

Au centre Oasis de Paix, la plupart des animateurs et des employés proviennent d'un milieu social populaire et appartiennent à la communauté créole, alors que les responsables de centres proviennent de milieux sociaux plus élevés et appartiennent aux plus favorisés de la communauté créole ou des autres ethnies de l'île. La confrontation quotidienne à cette diversité culturelle, au racisme ambiant, à son propre racisme doit, selon Tapernoux (1997, *in* Ogay & al, 2002, p. 44), être abordée par ceux qui travaillent dans de telles conditions, sinon « c'est prendre le risque que les malentendus et les incompréhensions débouchent sur l'échec de la relation ». À défaut de pouvoir évoquer ce questionnement avec les responsables et intervenants du centre, il nous fallait donc trouver notre place et notre identité, au sein de cet environnement multiculturel, en tant que métissée au teint clair provenant d'une classe sociale plus favorisée.

Dès lors, le travail de recherche que nous avons fait sur l'histoire mauricienne et les dynamiques sociales tenait une place fondamentale dans la prise de conscience de notre « propre cadre de référence culturel », et dans la capacité à s'en détacher et d'en découvrir d'autres afin de mieux gérer ou tout au moins comprendre les relations interculturelles (Ogay & al., 2002, p. 49) présentes dans la mise en place de notre dispositif. Cela nous a permis entre autres de supporter ce qu'Ogay & al (2002) décrivent comme l'incertitude et l'anxiété qui émergent de nos résistances et de celles de l'Autre face aux représentations que nous véhiculons ou celles que l'Autre véhicule en milieu multiculturel.

Outre la gestion des relations multiculturelles complexes présentes dans le milieu professionnel mauricien, il nous fallait également être attentif au système managérial du centre éducatif et aux répercussions sur l'insertion de notre dispositif. En effet, selon Blaya (2009) « les conditions favorables ou non à l'implantation de programmes d'intervention plus spécialisés » sont étroitement dépendante de la culture de l'établissement. D'après nos observations, le centre Oasis de Paix était géré selon un système hiérarchique monologique où les différents acteurs répondaient à la directrice et à l'administratrice du centre, porteuses de l'autorité. Les décisions étaient rarement prises en concertation avec les animateurs, qui étaient soumis à l'autorité et ne remettent pas en question les modes de gestion.

Par exemple quelques semaines après le début d'expérimentation, la directrice a souhaité changer les groupes d'élèves que nous avons constitués de manière aléatoire afin de réduire, selon elle, la variable « niveau académique ». Pour la directrice, il était préférable de séparer les « bons » élèves des « mauvais » car cela entravait l'efficacité de notre dispositif. Elle a donc demandé aux animatrices de constituer de nouveaux groupes en fonction des élèves qu'elles estimaient doués ou pas pour les arts plastiques. Ces dernières ont exécuté la tâche sans se poser de questions et ce n'est qu'au moment des ateliers que nous avons découvert les nouveaux groupes de sujets. A la suite de cela nous nous sommes entretenus avec la directrice et avons précisé la nécessité d'une répartition aléatoire des sujets pour notre expérimentation. Ainsi nous avons pu retrouver nos groupes originels.

En fait, malgré la volonté du centre et du réseau de faire preuve d'une certaine « innovation pédagogique », la culture managériale du centre et les méthodes utilisées par les animateurs se rapprocheraient davantage du système éducatif traditionnel. Ce système hiérarchique de relations unilatérales qui vise « à inculquer des règles de conduites par la simple parole des enseignants, comme si les arguments d'autorité suffisaient à promouvoir un jugement et une conscience autonome » (Xypas, 2003, p. 130). Les techniques d'enseignement seraient centrées sur le contenu, et l'apprentissage se ferait superficiellement et de façon reproductive sans grande sollicitation des élèves en termes de participation et d'esprit critique comme l'aurait voulu un système éducatif dit « démocratique » (Reich, 2007).

Un des principaux défis de notre dispositif était de solliciter la réflexion des animateurs d'une part et des élèves d'autre part sur leurs rôles respectifs afin d'entrevoir d'autres possibilités d'interaction enseignant-élève qui dépassent les représentations usuelles et, nous osons dire, figées du système éducatif mauricien. Ces dernières opèrent selon le contrat didactique présenté par Joshua et Dupin (1993, *in* Crahay, 2010, p. 280) :

« l'enseignant délivre le savoir, l'élève se doit de l'emmagasiner et de prouver l'efficacité de son effort d'apprentissage en répondant aux questions et faisant les exercices. Cette clause stipule donc qu'en quelque sorte à toute question ou tout problème scolaire il y a une bonne réponse que l'élève doit reproduire ».

La prise de conscience et la distanciation des rôles, de et par les animateurs et les élèves, à travers la proposition de nouveaux rôles nous semblait d'autant plus importantes car « toute construction de connaissances s'insère dans un contexte de socialisation qui en détermine pour une part la dynamique et le déroulement » (Crahay, 2010, p. 203). Il s'agissait donc de proposer à travers notre dispositif de nouvelles conceptions et représentations de l'apprentissage, des interactions enseignants-élèves suscitant la communication, l'observation et la réflexivité, bref orientées vers une construction active des connaissances par l'apprenant (Reich, 2007, p.19).

Chapitre VI – Méthodologie

Le cadre d'expérimentation à présent délimité, nous pouvons nous intéresser à la méthodologie utilisée pour étudier l'organisation des processus de valorisation de soi chez les adolescents venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. Rappelons le, nous cherchons à savoir comment les adolescents mauriciens en situation d'échec scolaire et venant de milieux défavorisés font pour se valoriser. Quelles stratégies ils emploient ? Par exemple sur quel étape des processus comptent-ils le plus pour se valoriser ? Quelles sont les structures de soi en jeu dans leurs processus de valorisation de soi ?

Le modèle de compréhension que nous avons élaboré précédemment sur les processus de valorisation de soi sert de référence à l'élaboration de notre expérimentation. Il doit être compris comme une « schématisation », une « représentation abstraite des phénomènes » grâce à laquelle il deviendrait possible d'opposer forme et contenu (Granger, 1982, p. 5). C'est pourquoi nous commencerons par faire le lien entre notre modèle théorique et son application pratique. Dans cette démarche nous tenterons de nous interroger sur les données précises : conduites ou éléments du discours qui pourront nous informer sur les processus de valorisation des sujets. Cette question rejoint celle de Hinde & al (1988) dans leur étude sur les capacités cognitives: « sur quelles sortes de données peut-on fonder des conclusions concernant quelque chose d'apparemment aussi nébuleux (...) ? » (Hinde & al, 1988, p.21)

Nous présenterons ensuite les techniques (ou méthodes) choisies pour récolter ces données. Nous justifierons dans un premier temps l'observation systématique comme méthode de récolte de données sur les conduites du sujet, puis nous expliquerons en quoi les entretiens semi-directifs conduits auprès des adolescents nous ont permis d'approfondir notre étude sur l'organisation des processus de valorisation de soi chez les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire. A partir de là, nous présenterons notre méthodologie, l'étude exploratoire par analyse de cas, et verrons dans quelle mesure cette approche permet d'apporter des réponses aux questions de recherche que nous avons formulées. Finalement, nous présenterons notre protocole de recherche incluant la description de notre échantillon, des variables et de nos hypothèses.

Liens entre modèle théorique et application pratique

Le modèle de compréhension des processus de valorisation de soi que nous avons développé s'articule autour trois dimensions que nous avons délimitées en fonction des structures de « soi » auxquelles elles contribueraient. Dans les liens que nous établirons ici entre le modèle théorique et son application pratique en vue de conduire notre expérimentation, nous ne distinguerons pas ces trois dimensions. En effet ces dernières se confondent dans le réel. En revanche, les étapes des processus de valorisation de soi ayant déjà été mises en correspondance avec des aptitudes, compétences et capacités (effets) observées en contexte d'éducation artistique et culturelle, il nous est possible d'identifier des indicateurs spécifiques à chacune d'entre elles.

Les besoins de notre expérimentation nous ont donc conduits à nous intéresser d'une part aux conduites que les sujets pouvaient manifester en atelier, et d'autre part aux discours qu'ils pouvaient tenir sur leur projets professionnels. Conduites et discours qui seraient révélateurs à la fois des stratégies mises en place par les sujets pour se valoriser et des structures de soi impliquées dans ces processus.

Les conduites relatives aux processus de valorisation de soi

Le dispositif de recherche que nous avons construit propose une organisation de l'atelier en trois temps : un premier temps dans lequel la consigne est donnée, un deuxième lors duquel l'activité est conduite et un troisième temps de retour sur l'activité. Chaque temps est susceptible d'induire des déséquilibres chez le sujet, qu'il pourra éventuellement dépasser à travers la mise en place de régulations cognitives, affectives et sociales. Comme nous ne pouvons accéder aux régulations internes au sujet, nous avons tenté d'en saisir

leurs manifestations à travers l'observation des conduites : ces régulations observables composées d'actions et d'interactions.

Nous présentons ici les liens que nous avons établis entre les étapes des processus de valorisation de soi (voir Tableau 2.2, p. 84), et les conduites pouvant être sollicitées et observées à chaque moment de l'atelier. Les recherches conduites sur les effets de l'éducation artistique et culturelle et rapportées lors du symposium de Beaubourg (*Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, 2008) que nous avons préalablement utilisés pour affiner notre modèle théorique (voir Chapitre II), constituent les points de rencontres entre les processus de valorisation et les conduites observables qui s'y rapporteraient dans le réel. En d'autres mots, c'est grâce et à partir des effets rapportés dans ce symposium (*Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, 2008) que nous avons identifié les conduites pouvant nous informer sur les processus de valorisation des sujets en situation d'ateliers d'arts plastiques.

Chaque groupe de conduites correspond à une étape des processus de valorisation de soi présentée dans notre modèle (Tableau 2.2), soit :

- Etape 1 : La prise de conscience des impressions, représentations et valeurs ;
- Etape 2 : Le désir de communiquer et participer au groupe et à l'atelier ;
- Etape 3 : L'organisation des impressions, représentations et valeurs dans le travail artistique ;
- Etape 4 : L'identifications des moyens et des fins offerts par le dispositif ;
- Etape 5 : L'insertion et l'évaluation (active) de l'action ;
- Etape 6 : Les interactions sociales ;
- Etape 7 : L'insertion et l'évaluation de la production artistique finale ;
- Etape 8 : La fin en vue - la valorisation de soi.

Notons que pour notre modélisation nous avons pris le soin de distinguer ces étapes selon les trois niveaux de structuration de soi : la conscience de soi, la représentation de soi et la réalisation de soi, alors que dans le réel ces trois niveaux sont constamment articulés. Nous ne les avons donc pas distingués, par contre nous avons tenté d'enrichir l'illustration de chaque étape en identifiant les conduites observables qui pourraient les traduire.

Ainsi, un premier groupe de conduites est associé à l'attention et à la concentration nécessaire pour que le sujet prenne conscience de ses impressions, représentations et valeurs qui sont convoquées dans la préparation à la création artistique. Nous avons estimé que ces conduites pouvaient être sollicitées, dans l'atelier, au moment où la consigne est donnée. Un deuxième groupe de conduite est identifié comme relatif à l'intérêt que le sujet manifeste pour l'activité et son travail artistique. Un troisième groupe est lié à la conscience que le sujet a des ressources matérielles et relationnelles qui sont mises à sa disposition et la façon dont il les organise. Un quatrième groupe de conduites est associé aux régulations cognitives qui pouvaient être sollicités dans la création artistique, elles relèveraient de la résolution de problèmes. Selon nous, ces trois derniers groupes de conduites seraient sollicités durant la phase d'activité.

Le cinquième groupe en lien avec l'évaluation de l'action du sujet serait sollicité lors de la phase de « feedback ». Il en serait de même pour le septième groupe de conduites, associé à la valeur finale que le sujet donne à son travail, à ses idées et propositions. Finalement, le sixième groupe qui serait observable tout au long de l'atelier rassemble les conduites liées au respect de l'autre et au respect du groupe. La synthèse des conduites identifiées par groupe est présentée dans le tableau 6.1, à la fin de ce sous-chapitre. Dans les paragraphes qui suivent nous présentons comment chaque conduite a été détaillée à partir des aptitudes, compétences et capacités (effets) rapportés dans les recherches menées sur l'éducation artistique et culturelle (*Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, 2008), et nous les mettons en lien avec les phases de l'atelier propres à notre dispositif.

Le premier temps de l'atelier durant lequel la consigne est donnée, peut solliciter des conduites ou régulations relatives aux deux premières étapes des processus de valorisation de soi. A la suite du déséquilibre engendré par la présentation de la consigne par l'animateur, le sujet peut faire preuve de régulations dont l'objectif serait de se centrer sur ses impressions, représentations et valeurs, afin de comprendre la consigne et d'en saisir les implications. La consigne représente une perturbation dans le sens où elle marque l'introduction d'une activité plus ou moins nouvelle pour le sujet. Ce dernier est appelé à produire une œuvre d'art en utilisant des techniques, des procédés, des matières nouvelles ou des combinaisons d'outils encore inexplorées ou peu explorées par lui.

Selon notre modèle, pour dépasser ce déséquilibre, le sujet, motivé par le désir de s'adapter, de communiquer ses impressions, représentations et valeurs (Etape 2), peut prendre conscience des impressions, représentations et valeurs conviés par cette perturbation (Etape 1). Nous pouvons établir un parallèle entre ces potentielles régulations des effets relatés dans les recherches sur l'éducation artistique comme : l'attention (Gauthier & Valentin, 2008), la concentration (Lord, 2008 ; Deasy, 2008), et le plaisir (Lord, 2008 ; Deasy, 2008).

Concrètement nous avons établi que l'attention et la concentration pourraient être identifiées dans des conduites telles l'écoute de la consigne. Cette attention et concentration seraient confirmées au moment où le sujet informe qu'il a compris la consigne. Cependant, il convient de noter que dans un environnement éducatif autoritaire, il se peut que les sujets informent qu'ils ont compris la consigne de peur d'être réprimandés si ce n'était pas le cas. Pour contrer ce biais, nous avons inclus deux indicateurs indiquant que le sujet participe à la consigne en donnant des exemples donc en confirmant qu'il l'a bien comprise ou qu'il s'y intéresse et y porte attention. Nous avons décrit ces indicateurs de la façon suivante.

Le sujet :

Respecte le temps de parole de l'animateur. Il arrête de faire les activités en cours (écrire, lire, parler avec ses camarades, etc.) et il se concentre pour écouter l'animateur.

Ecoute la consigne (consigne : explication de l'exercice). Il est attentif à la consigne : quand l'animateur explique comment faire l'exercice.

Informe qu'il comprend la consigne. Il acquiesce (fait un signe de la tête ou dit "oui") pour signifier qu'il a compris la consigne.

Redit la consigne dans ses propres mots. Il utilise des mots familiers ou des gestes pour redire ou répéter la consigne et il s'assure qu'il a bien compris.

Utilise la consigne pour donner des exemples. Il donne des exemples pour compléter l'explication spontanément ou quand l'animateur pose des questions sur l'activité prévue.

Les deux derniers indicateurs, en plus de manifester la centration du sujet sur la consigne et les associations qu'il fait avec son expérience, traduisent l'intérêt que le sujet porte pour l'activité en cours et de ce fait, son désir de communiquer, de participer et de s'investir dans l'activité (Etape 2). D'autres conduites comme le fait de poser des questions sur l'activité en cours traduisent bien un intérêt pour ce qui est proposé. Par ailleurs, l'investissement dans le travail artistique peut-être reconnu dans le fait que le sujet exécute la consigne et se consacre à l'activité, puis à un niveau plus soutenu dans le fait qu'il prenne soin de son travail artistique et le mène à bout. Ces conduites seraient donc représentatives de l'engagement de l'élève dans son travail, elles ont été inspirées des « effets » et des recherches suivantes : l'investissement, l'intérêt et l'enthousiasme pour l'art (De Moss, 2008 ; Lord, 2008 ; Tishman & Palmer, 2008) ; le fait de poser des questions (Lampert, 2008). la responsabilité de son apprentissage (Burke & Mc Guigan, 2008), l'engagement (Gauthier & Valentin, 2008 ; Gosselin, 2008 ; Frechtling & Rieder, 2008), la persévérance (Burke & Mc Guigan, 2008 ; Gosselin, 2008), l'endurance (Witte, 2008) et la motivation (Gauthier & Valentin, 2008).

Le sujet :

Participe et pose des questions sur l'exercice en cours/ ce qui se fait dans la classe. Il participe à la classe : il informe sur ce qu'il doit faire puis fait les exercices prévus.

Exécute la consigne. Il fait l'exercice selon l'explication qui a été donnée.

Prend soin de son travail. Il s'applique pendant l'activité et fait attention à son travail : il travaille proprement.

Travaille tout le long de la classe. Il travaille assidûment pendant la classe; il ne délaisse pas son travail ou n'arrête pas avant d'avoir fini l'activité ou avant la fin de la classe.

Le deuxième temps de l'atelier durant lequel l'activité artistique proprement dite est conduite nécessite de nombreuses régulations. En effet, le sujet devra non seulement organiser ses impressions, ses représentations et ses valeurs mentalement, mais il devra également coordonner ces actions de sorte à créer une représentation de ces éléments. Dans le chapitre II, nous avons associé de nombreux effets à ce moment : la réflexion (Eidelman & al, 2008 ; Tishman & Palmer, 2008), le raisonnement non-verbal (Lord, 2008), l'organisation (Witte, 2008) et la résolution de problèmes (Gauthier & Valentin, 2008 ; Gosselin, 2008 ; Frechtling & Rieder, 2008 ; Lord, 2008), la conscience des compétences techniques et artistiques (Lord, 2008 ; Pelàez Paz, 2008 ; Witte, 2008), la créativité (Burke & Mc Guigan, 2008; Deasy, 2008; Gauthier & Valentin, 2008; Gosselin, 2008; Lord, 2008; Witte, 2008), l'imagination (Gauthier & Valentin, 2008) et les capacités d'improvisation (Witte, 2008).

Il est difficile d'identifier dans le réel des conduites pouvant refléter toutes ces aptitudes, compétences et capacités tant la palette d'effets est diversifiée. En revanche, il est possible de se concentrer sur certains d'entre elles et de les traduire en conduites observables. Nous avons estimé que l'organisation et la résolution de problème pouvaient refléter l'essentiel de ces processus d'organisation (Etape 4) : d'une part l'organisation interne et externe des impressions, représentations et valeurs en représentations concrètes et d'autre part la rétroaction sujet-milieu dans l'identification des moyens et des fins disponibles et utilisés. L'organisation et la résolution de problèmes étant des processus régulateurs encore une fois internes au sujet, nous avons tenté de détailler, à partir de nos expériences précédentes en atelier, certaines conduites révélatrices de leur présence. Par exemple, le fait que le sujet travaille en procédant par étapes peut refléter le fait qu'il anticipe et organise ses pensées au fur et à mesure.

Le sujet :

Travaille de façon organisée (par étapes). Il classe son travail, il procède par étape pour réaliser sa production. Par exemple : il fait d'abord un croquis.

Organise son lieu de travail. Il place son matériel (peinture, costumes, cahiers, livres, crayons, plumes, etc.) de sorte à être à l'aise pour faire son travail. Il range son espace de travail avant de commencer ou continuer un activité.

Parallèlement, le fait d'organiser son lieu de travail, c'est-à-dire de se procurer les ressources matérielles et l'espace nécessaire à la création peut informer sur la présence de ces processus d'organisation, étant donné que ces conduites reflètent une certaine maîtrise de la part du sujet par rapport à ces intentions et aux possibilités que lui procurent son environnement. Par ailleurs, la conscience de la valeur des ressources matérielles mises à disposition, c'est à dire des moyens disponibles (Etape 3) peut être reconnue dans les conduites de respect par rapport au matériel artistique :

Le sujet :

Prend soin du matériel qu'on lui donne ou qu'il prend. Il utilise le matériel de façon appropriée et il fait attention à conserver la qualité du matériel. Par exemple: Evite d'appuyer trop fort sur un pinceau.

Nettoie et range le matériel quand il a terminé son travail. Il ne laisse pas traîner le matériel sur la table; il range les pinceaux, sa palette, etc. aux endroits appropriés.

Le processus de rétroaction entre le sujet, son environnement et l'œuvre créée et qui constitue selon nous la base de l'évaluation de l'œuvre et du sujet, peut être représenté par le fait que le sujet arrive à identifier les difficultés qu'il rencontre dans la réalisation de son œuvre d'art. Puis dans son engagement dans la recherche de solutions diverses jusqu'à trouver des solutions pertinentes pour son travail et les vérifier en les appliquant à son travail. Dans cette démarche, le sujet doit faire preuve d'originalité (Catterall & Pepler, 2008 ; Lord, 2008), il doit être capable d'expérimentation (Gosselin, 2008 ; Lord, 2008) et être ouvert à la prise de risque (De Moss, 2008). Nous avons décrit ces conduites de la façon suivante :

Le sujet :

Identifie les difficultés qu'il rencontre dans l'organisation de son travail. Il arrive à expliquer les difficultés qu'il rencontre (dans la réalisation de l'activité) à ses camarades, à l'animateur.

Cherche des solutions d'organisation dans ce qu'il entreprend. Il cherche différentes façons, techniques pour organiser son travail différemment (pour comprendre et faire l'activité).

Trouve plusieurs solutions pour organiser son travail. Il trouve un éventail de possibilités à travers les conseils de ses amis, de l'animateur ou à travers les ressources disponibles (matériel, images, etc.) pour organiser son travail.

Vérifie les solutions mises en place dans l'organisation de son travail. Il essaie les différentes idées, solutions avant de les appliquer ou de les utiliser pour l'activité/l'activité.

Dans ce mouvement de pro- et rétroaction avec l'environnement, le sujet peut prendre appui sur les autres sujets, si ces derniers sont suffisamment valorisés et sollicités par le sujet créateur. En effet, les pairs ou les animateurs représentent des « ressources émotionnelles » (Hartup, 1988) potentielles pour le sujet. S'il est difficile d'identifier si le sujet a conscience du potentiel des interactions sociales pour l'aider à prendre du recul par rapport à son action et à son œuvre, et ainsi mieux l'évaluer, nous pouvons néanmoins repérer si le sujet a recours à ces ressources relationnelles (Etape 3). Nous pouvons le repérer à travers certaines conduites manifestant la recherche d'aide, de soutien ou d'encouragement chez l'autre :

Le sujet :

Sollicite l'aide de ses pairs Il fait appel à ses amis pour l'encourager ou pour (demande conseil/leur avis à l'aider dans l'activité ou dans sa réflexion. ses amis).

Sollicite l'aide de l'animateur Il fait appel aux animateurs pour l'encourager ou (demande conseil à pour l'aider dans l'activité ou dans sa réflexion. l'animateur).

La propension à interagir avec les autres sujets peut être reflétée dans de simples interactions entre pairs sans caractère particulier que nous avons simplement décrit comme le fait de parler à ses pairs. Mais les échanges peuvent être également sollicités par les animateurs ou les autres sujets plutôt que par le sujet lui-même. D'ailleurs, il est prévu un moment au sein de l'atelier où les échanges critiques et constructifs sont sollicités : il s'agit du moment du « feedback », du retour sur l'activité et sur les œuvres produites par les élèves. Mais avant de nous intéresser à ce moment, voyons quelles autres conduites, tout au long de l'activité, peuvent favoriser des échanges valorisants et constructifs.

Dans les effets rapportés par les recherches en éducation artistique et culturelle, les auteurs parlent de progrès ou d'acquisition en ce qui concerne la conscience des autres (Lord, 2008), l'écoute et le respect des autres (Gauthier & Valentin, 2008), le travail en équipe et l'esprit d'équipe (Gauthier & Valentin, 2008 ; Frechtling & Rieder, 2008 ; Lord, 2008 ; Witte, 2008). Ces effets, s'ils reflètent un certain niveau d'échanges entre les sujets (Etape 6), doivent pour les besoins de notre expérimentation être déclinés en conduites observables. Or, la qualité des échanges entre sujets repose sur des critères difficilement identifiables et observables.

Certaines conduites peuvent cependant indiquer que certaines conditions de respect sont remplies sans pour autant nous offrir la certitude que les échanges relèvent de relations de réciprocités et de respect mutuel. Ces conduites de base concernent, par exemple, l'attitude calme et non agressive envers les animateurs et les élèves, le fait de parler avec les autres sujets, le fait de respecter l'autre lorsqu'il prend la parole, et l'écoute attentive des idées ou propositions de ses pairs. Le respect peut être également reflété dans le fait de faire attention ou de prendre soin du travail des autres ou du travail commun. Mais également dans de simples conduites comme dans le fait de ne pas déranger les autres élèves

lorsqu'ils travaillent. En d'autres mots, lorsque le sujet respecte l'espace, la tranquillité et les autres composantes favorisant la concentration et l'application de ses pairs dans le travail artistique, il leur montre du respect.

Le sujet :

Est calme avec l'animateur (ne se montre pas agressif, ne l'insulte pas, etc.). Il ne se dispute pas ou n'insulte pas l'animateur en général; et même s'il est frustré ou en désaccord avec ce dernier.

Est calme avec ses camarades (ne se montre pas agressif, ne l'insulte pas, etc.). Il ne se dispute pas, n'insulte pas ou ne se bat pas avec ses pairs en général ; même s'il est frustré ou en désaccord avec ces derniers.

Parle avec ses pairs. Il parle avec ses pairs de sujets divers.

Respecte le temps de parole de ses pairs. Il arrête de faire les activités en cours (dessiner, parler avec mes camarades, etc.) pour écouter ses camarades ; il ne les interrompt pas pendant qu'ils parlent.

Ecoute attentivement les idées ou les propositions de ses pairs. Il acquiesce et prend le temps d'écouter les conseils et remarques que font ses pairs sur l'activité prévue ou en cours.

Ne dérange pas les autres élèves dans leur travail. Il travaille tranquillement, se concentre sur son activité et ne dérange pas ses pairs sauf pour les aider ou leur demander de l'aide.

Prend soin du travail des autres/du travail commun. Il fait attention au travail des autres : il ne l'abîme pas, ne l'écrase pas, ne le salit pas etc.

Plus largement, il est possible de dégager d'autres conduites concernant l'intérêt, le respect et la participation à la vie du groupe « atelier ». Par exemple, le respect des règles établis

en classe, qui est d'ailleurs un des bienfaits de l'art mis en avant dans de nombreuses politiques éducatives artistiques (Gauthier & Valentin, 2008). D'autre part, le fait de participer à l'organisation de la classe en posant des questions, en rappelant ou proposant de nouvelles règles pour la classe est synonyme d'intérêt pour l'épanouissement de chacun, et également de confiance en soi. Tout comme la proposition de nouvelles règles. Ces conduites peuvent être envisagées comme la traduction partielle du concept de « mieux vivre ensemble » identifié par Pelàez Paz (2008) comme une des conséquences de l'éducation artistique et culturelle.

Le sujet :

Respecte les règles de la classe. Il respecte les règles établis en début d'année par toute la classe.

Informe ou rappelle les règles de la classe. Il acquiesce pour informer qu'il a compris les règles de la classe ; ou il les rappelle à ses camarades.

Participe et pose des questions sur l'organisation de la classe. Il participe à l'organisation du groupe d'élève de la classe. Par exemple : il propose de travailler à deux/ en groupe ou il propose de disposer les tables d'une façon particulière pour faciliter l'entente générale.

Propose des règles pour la classe. Il propose des règles supplémentaires pour la classe. Par exemple : ranger la classe à la fin de la journée.

Propose des activités. Il propose à l'enseignant ou l'animateur de faire des activités générales (sans rapport particulier avec l'atelier). Par exemple : regarder un film quelconque, aller à la mer, jouer etc.

Propose des activités adaptées à l'activité en cours ou à la classe. Il propose d'associer d'autres connaissances ou d'autres techniques à l'activité en cours (par exemple : utiliser le chant dans le théâtre, utiliser du collage dans une activité de peinture).

Revenons à l'activité : s'il est envisageable que le sujet demande de l'aide à l'animateur ou à ses pairs, il peut aussi leur proposer son aide. Ce mouvement d'aide vers l'autre serait indicateur de cette capacité à se décentrer et à éprouver de l'empathie pour l'autre, ce dont Lampert (2008) et Deasy (2008) ont observés dans leur études. Ainsi, nous pouvons penser que le fait de respecter le temps de parole de ses pairs et d'être à l'écoute de leurs idées indique une capacité de décentration. C'est cette dernière qui permet au sujet d'identifier l'aide ou le matériel dont ont besoin ses pairs et/ou de les aider dans leur travail. La capacité à se décentrer peut se manifester dans la capacité à évaluer l'activité et les besoins de l'autre pour y répondre de la meilleure façon possible selon ses moyens. Dès lors, ces conduites seraient révélatrices de relations de réciprocités puisqu'elles requièrent les éléments essentiels à l'instauration du respect mutuel, c'est-à-dire, la décentration et l'empathie. Par ailleurs, elles reflètent la confiance que le sujet a en sa capacité à aider l'autre, la valeur qu'il accorde à sa personne. Ce serait donc des conduites valorisantes (Etape 8).

Le sujet :

Identifie l'aide et le matériel dont ont besoin ses pairs. Il s'assure que ses camarades ont le matériel (ciseaux, colle, crayons, etc.) nécessaire pour l'activité; il leur donne si besoin. Il les aide spontanément (sans que ceux-ci ne lui demandent) là où ils rencontrent des difficultés.

Aide ses pairs au travail (explique, donne ou fait les activités que ses pairs ne peuvent pas faire). Il explique comment faire certaines activités à ses pairs Par exemple : il fait un croquis pour un autre élève.

Il reste que le temps de l'atelier qui suscite le plus de décentration, notamment sur son travail, est celle du feedback lorsque les élèves sont invités à présenter leurs productions artistiques, à les commenter et à formuler des critiques constructives pour améliorer leur travail. C'est le moment d'évaluation finale où le sujet est invité à évaluer son œuvre et la façon dont il a procédé pour la produire. Nous avons associé à cette phase du modèle des aptitudes et capacités telles l'esprit critique (Gauthier & Valentin, 2008 ; Eidelman & al., 2008 ; Lampert, 2008), la capacité à débattre (Eidelman & al., 2008 ; Lampert, 2008) en sus de celles déjà mentionnés plus haut qui sont essentielles au développement de relations de réciprocité menant à la coopération.

Les conduites pouvant refléter les processus en jeu dans l'évaluation de l'œuvre comme résultat des actions et interactions concerneraient donc premièrement le fait d'expliquer sa démarche de travail puis de discerner ce qui a été réussi ou pas dans le travail (Etape 5). A cela s'ajoute la capacité qu'a le sujet à s'exprimer, à communiquer, et à participer (Gauthier & Valentin, 2008 ; Frechtling & Rieder, 2008 ; Lord, 2008) en vue de placer son travail dans le monde (Gosselin, 2008). Nous pouvons penser qu'un engagement dans ces processus serait reflété par le fait de justifier pour quelles raisons le sujet pense avoir réussi ou pas certaines parties de son travail et de quelle façon il pourrait l'améliorer :

Le sujet :

Explique sa démarche (dans la réalisation de sa tâche). Il explique comment il a procédé : par quoi il a commencé, quelles connaissances ou techniques (par ex: collage, peinture, etc.) il a utilisé et pourquoi, quelles étapes il a suivies.

Identifie ce qu'il a bien fait ou pas, ce qu'il aime ou pas dans son travail. Il montre les parties ou les choses qu'il pense avoir réussies dans son travail et/ou celles qu'il n'a pas réussies.

Explique pourquoi il a bien fait ou pas; explique pourquoi il aime ou pas; son travail ou certaines parties dans son travail. Il justifie et explique pourquoi il pense avoir réussi (ou pas réussi) les parties de son travail; il justifie et explique pourquoi il aime (ou pas) certaines parties dans son travail.

A ce niveau, les interactions sociales peuvent également favoriser la décentration du sujet et ainsi l'évaluation du travail effectué et de l'œuvre. Nous l'avons vu, au moment du feedback, que les sujets sont invités à formuler des critiques constructives sur le travail des autres élèves et également à être à l'écoute des critiques partagées sur leur propre travail. Il est donc nécessaire d'identifier d'autres conduites reflétant les interactions sociales en jeu dans les processus de valorisation de soi au moment de l'évaluation de l'œuvre et de l'action finale (Etape 7). Ces dernières concerneraient la possibilité pour le sujet d'identifier les forces et les limites dans le travail de ses pairs et de faire des suggestions pour l'améliorer. Cela impliquerait également que le sujet puisse accepter les critiques faites sur son travail et éventuellement expliquer comment ces critiques pourraient l'aider dans son travail. Ces conduites reflètent en quelque sorte les prémisses de la coopération (Pelàez Paz, 2008) et de la tolérance envers la diversité des idées (Deasy, 2008).

Le sujet :

Accepte ce que l'animateur dit sur son travail (ce qui est bien fait et ce qu'il faut améliorer). Il acquiesce et il écoute attentivement les critiques (remarques et suggestions) que l'animateur fait sur son travail.

Accepte ce que ses pairs disent sur son travail (ce qui est bien fait et ce qu'il faut améliorer). Il acquiesce et il écoute attentivement les critiques (remarques et suggestions) que ses pairs font sur son travail.

Explique comment les critiques peuvent l'aider à améliorer son travail. Il utilise les critiques et il trouve des pistes pour améliorer son travail.

Identifie les forces et les limites dans le travail de ses pairs. Il dit ce qu'il aime ou pas, ce qu'il trouve réussi ou pas dans le travail de ses pairs.

Fait des critiques constructives: Donne son avis sur le travail de ses pairs et leur fait des propositions. Il explique et justifie ce qu'il aime ou pas, ce qu'il trouve réussi ou pas dans le travail de ses pairs et propose des pistes de travail.

Finalement, nous avons identifié certaines conduites pouvant être révélatrices de la valeur que le sujet accorde à ses idées, à son travail artistique, et à sa place au sein du groupe (Etape 8). Les effets des recherches suivantes seraient relatifs à la valorisation de soi : la confiance en son efficacité (Catterall & Pepler, 2008), la conscience de sa propre valeur (Witte, 2008), l'affirmation de soi (Eidelman & al., 2008), la valorisation de la subjectivité (De Moss, 2008), la confiance et l'estime de soi (Lord, 2008) et la construction de l'identité personnelle (De Moss, 2008 ; Gauthier & Valentin, 2008 ; Eidelman & al., 2008). Ils iraient de pair avec la satisfaction (Deasy, 2008), le sentiment de réussite et de fierté (Lord, 2008) qu'éprouve le sujet.

Selon nous, le fait de présenter fièrement ses productions artistiques aux animateurs et aux pairs, reflète la valeur que le sujet accorde à son œuvre et à sa capacité à créer du « beau ». Ensuite, le fait de parler avec assurance reflète la valeur que le sujet accorde à ses idées et propositions. En réalité, toutes les conduites relatives à la participation du sujet, y compris celles que nous avons présenté précédemment, communiquent sur la valeur que le sujet accorde à sa participation et par extension à sa personne. Évidemment, une participation pertinente et constructive reflète davantage la capacité du sujet à se décentrer et à prendre en compte les besoins du groupe. Elle peut également refléter les liens que le sujet fait entre les apprentissages et le monde réel (Frechtling & Rieder, 2008) et indique partiellement sur la compréhension que le sujet a de la place de l'art dans la vie sociale et professionnelle (De Moss, 2008) puisqu'il est plus ou moins capable d'associer d'autres activités aux activités artistiques.

Le sujet :

Montre (expose) fièrement son travail (ou ce qu'il sait faire) au professeur pendant l'activité. Il montre (avec fierté) à l'enseignant ou l'animateur son travail ou ce qu'il a réussi.

Montre (expose) fièrement son travail (ou ce qu'il sait faire) à ses pairs. Il montre (avec fierté) à ses pairs son travail ou ce qu'il a réussi.

Parle avec assurance. Il s'exprime clairement, avec détermination et sans hésitation. Par exemple : il ne rit pas nerveusement ou ne se cache pas lorsqu'il prend la parole.

Les conduites que nous avons présentées ci-dessus et qui nous informeraient sur les régulations mises en place par les sujets pour se valoriser ne sont pas exhaustives. De plus elles n'illustrent que partiellement les régulations, car pour les besoins de notre expérimentation nous nous sommes limitée à décrire des conduites concrètes et observables. Il n'empêche que la diversité des conduites identifiées pourra nous apporter une base suffisante pour une première exploration des processus de valorisation de soi en contexte en attendant que d'autres recherches s'intéressent à des effets complexes comme la construction d'une identité culturelle (Gauthier & Valentin, 2008 ; Lord, 2008) ou la solidarité (Pelàez Paz, 2008) qui ont également à voir avec les processus de valorisation de soi mais dans une dimension sociale.

Éléments du discours relatifs aux processus de valorisation de soi

Une seconde approche des processus de valorisation de soi, à travers le discours des sujets, permettrait d'identifier d'autres éléments révélateurs de leur organisation. Nous avons vu que le projet professionnel, parce qu'il reflète les aspirations du sujet quant à son insertion dans la société, est susceptible de nous informer sur la valeur que le sujet accorde à sa participation à la société et la façon dont il perçoit sa contribution. Nous tenterons ici de préciser quels éléments du discours de l'adolescent sur son projet professionnel peuvent nous aider à comprendre les objectifs recherchés par les sujets à travers leur valorisation.

Le projet professionnel d'un sujet devant être explicité par le sujet pour être étudié, nous avons cherché l'approche qui serait plus adaptée aux adolescents de notre expérimentation qui à notre connaissance sont très peu sollicités sur cette question. Nous avons choisi d'exploiter le support artistique pour favoriser l'expression des sujets sur leurs projets professionnels. En effet ce support nous semblait adapté puisque, l'art comme le langage « n'est pas seulement un instrument qui véhicule des représentations mais un système de signes à travers lesquels se constitue le social et à travers lesquels également les sujets humains se socialisent en intégrant les éléments constitutifs du social » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 137). Ainsi l'activité artistique, précisément le collage, a pu contribuer à l'élaboration du projet professionnel par le sujet, tandis que le discours lors d'entretiens individuels a permis son explicitation.

Il nous semblait possible à travers le discours des sujets sur leur projet professionnel de repérer comment ces derniers organisent leurs représentations en fonction des moyens qu'ils ont à disposition et du contexte dans lequel ils évoluent. De plus, le projet professionnel et la fonction qu'il occupe dans le développement personnel du sujet, dans le développement de sa communauté et de la société pouvait nous informer sur la valeur que le sujet accorde à ce même projet professionnel et par extension à son existence. De ce fait, il était possible d'identifier des éléments relatifs à l'organisation des processus de valorisation de soi et aux structures de soi à travers le discours du sujet.

Nous procéderons au même exercice de mise en correspondance entre le discours et les étapes des processus de valorisation de soi dans les paragraphes qui suivent. C'est-à-dire que nous tenterons d'identifier les éléments du discours qui nous informent sur les impressions, représentations et valeurs associées au projet professionnel (Etape 1), ceux qui communiquent le désir du sujet de participer à la vie professionnelle (Etape 2) et de contribuer à la vie commune (Etape 6). Les éléments en lien avec la connaissance que le sujet a des formations et de l'aide qu'il peut obtenir pour réaliser son projet (Etape 3), ainsi que sa connaissance des avantages et désavantages ou difficultés du métier (Etape 4). Également les éléments qui traduisent l'évaluation que le sujet a faite de son projet professionnel en fonction de ses compétences et des possibilités du contexte (Etape 5). Et finalement des éléments sur la valeur que le sujet accorde au projet professionnel dans son

développement et par rapport au développement de sa famille, de son quartier et de la société mauricienne (Etape 7).

En termes de projet professionnel, on peut penser que les représentations et valeurs associées au choix du métier reflètent celles qui sont importantes pour le sujet. Par exemple, le métier de mannequin sera associé à la beauté et la célébrité. Et l'aspiration à ces représentations et valeurs reflèteraient les valeurs qui semblent essentielles pour l'adolescent à ce moment comme la reconnaissance de sa beauté et des autres personnes et le désir d'être remarqué, admiré. En ce sens le projet professionnel permettrait d'avoir accès aux représentations et valeurs du sujet qui sont plus complexes donc moins discernables dans l'observation des conduites (Etape 1).

Le désir et l'intérêt d'exercer la profession reflète à son tour le désir de l'adolescent de participer à la société, d'avoir une fonction au sein de la société (Etape 2). Dans le discours des sujets sur leurs projets professionnels, nous pouvons tenter de repérer les fonctions qu'il souhaite occuper lorsqu'il sera adulte, celles qui le motivent à aller de l'avant et à choisir ce métier. On peut penser que pour les sujets venant de milieux défavorisés, la principale fonction du métier futur est de subvenir aux besoins élémentaires, mais il est aussi possible d'envisager que nos sujets souhaitent occuper des fonctions importantes dans la société mauricienne. Les entretiens en ce sens nous offrent la possibilité de percevoir les motivations qui poussent le sujet à aller de l'avant, à se valoriser et à concevoir sa participation à la société (Etape 6).

La connaissance que les sujets ont des formations, des possibilités et de l'aide qu'ils peuvent obtenir pour atteindre leurs objectifs professionnels pourra nous informer sur leur compétences organisationnelles. Leur capacité à mettre en relation les possibilités offertes par le milieu et les compétences dont ils disposent. Ainsi la façon dont ils organisent leur projet professionnel à travers le discours nous permettrait d'apercevoir une autre facette des processus de valorisation relatives aux régulations mise en place pour organiser les représentations et valeurs (Etape 4) en fonction des possibilité du contexte (Etape 3).

L'évaluation du projet par rapport aux compétences, aux aptitudes, aux savoirs qu'il développe et acquiert à l'école, mais aussi par rapport à ses qualités propres et ses intérêts permet d'approcher la façon dont le sujet évalue la faisabilité de son projet professionnel

(Etape 5). La valeur finale accordée au projet en termes de bénéfices pour le sujet, pour sa famille, pour son quartier et pour la société viendrait également nous informer sur l'importance que le sujet accorde à son projet (Etape 7) mais aussi à sa personne et à sa potentielle contribution (Etape 8). Par ailleurs, la contribution que souhaitent apporter les adolescents à travers leurs projets professionnels serait indicatrice des besoins qu'ils ressentent dans leur environnement et qu'ils chercheraient à compenser à travers leur construction de soi.

Au final, les éléments du discours des adolescents nous informeraient davantage sur ce qui motive, dynamise les processus de valorisation de soi que sur l'organisation même de ces processus. Organisation qui serait repérée à travers l'observation des conduites que nous avons énumérées. En quelque sorte, les éléments du discours viendraient compléter l'observation des conduites et donner un sens aux stratégies utilisées par nos sujets en situation d'ateliers d'arts plastiques. Nous pouvons espérer que l'analyse du discours des sujets permette d'identifier les besoins et objectifs de ces derniers et contribue à nous informer sur les structures de soi mises en avant dans les stratégies de valorisation des sujets, qui ne sont pas discernables dans l'observation des conduites. Nous présenterons les détails des entretiens semi-directifs dans la présentation de notre méthodologie.

Tableau 6.1 – *Conduites et Eléments du discours associés aux étapes des processus de valorisation de soi*

Etapes Processus	Conduites associées	Eléments du Discours
1. Prise de conscience des impressions, représentations, valeurs	1. Respecte le temps de parole de l'enseignant ou de l'animateur 2. Ecoute la consigne (consigne : explication de l'exercice) 3. Informe qu'il comprend la consigne	Impressions, représentations et valeurs associées au projet professionnel
2. Désir de comprendre, de communiquer ses impressions, représentations et valeurs et de participer au groupe.	4. Redit la consigne dans ses propres mots 5. Utilise la consigne pour donner des exemples 8. Participe et pose des questions sur l'exercice en cours/ ce qui se fait dans la classe 13. Exécute la consigne 15. Prend soin de son travail 31. Travaille tout le long de la classe.	Désir de participer à la vie professionnelle
3. Identification des moyens et des fins.	16. Prend soin du matériel qu'on lui donne ou qu'il prend 25. Nettoie et range le matériel quand il a terminé son travail. 20. Sollicite l'aide de ses pairs (demande conseil/leur avis à ses amis). 21. Sollicite l'aide de l'enseignant ou de l'animateur (demande conseil à l'enseignant).	Connaissance des formations et de l'aide que peut obtenir le sujet pour réaliser son projet
4. Organisation des impressions, représentations, valeurs en fonction des fins	24. Travaille de façon organisée (par étapes). 12. Organise son lieu de travail. 18. Identifie les difficultés qu'il rencontre dans l'organisation de son	Connaissance des avantages ou désavantages (difficultés) du métier

	<p>travail.</p> <p>19. Cherche des solutions d'organisation dans ce qu'il entreprend.</p> <p>22. Trouve plusieurs solutions pour organiser son travail.</p> <p>23. Vérifie les solutions mises en place dans l'organisation de son travail.</p>	
5. Evaluation de l'action	<p>32. Explique sa démarche (dans la réalisation de sa tâche).</p> <p>33. Identifie ce qu'il a bien fait ou pas, ce qu'il aime ou pas dans son travail.</p> <p>34. Explique pourquoi il a bien fait ou pas; explique pourquoi il aime ou pas; son travail ou certaines parties dans son travail.</p>	<p>Evaluation du projet professionnel en fonction des compétences</p>
6. Interactions sociales	<p>44. Est calme avec l'enseignant ou l'animateur (ne se montre pas agressif, ne l'insulte pas, etc.).</p> <p>45. Est calme avec ses camarades (ne se montre pas agressif, ne l'insulte pas, etc.).</p> <p>17. Parle avec ses pairs.</p> <p>6. Respecte le temps de parole de ses pairs</p> <p>7. Ecoute attentivement les idées ou les propositions de ses pairs</p> <p>14. Ne dérange pas les autres élèves dans leur travail.</p> <p>26. Prend soin du travail des autres/du travail commun.</p> <p>41. Respecte les règles de la classe.</p> <p>9. Participe et pose des questions sur l'organisation de la classe.</p>	<p>Désir de contribuer à la vie commune</p>

	<p>10. Propose des activités.</p> <p>11. Propose des activités adaptées à l'activité en cours ou à la classe.</p> <p>42. Informe ou rappelle les règles de la classe.</p> <p>43. Propose des règles pour la classe.</p>	
7. Evaluation finale de l'action	<p>35. Accepte ce que l'enseignant ou l'animateur dit sur son travail (ce qui est bien fait et ce qu'il faut améliorer).</p> <p>36. Accepte ce que ses pairs disent sur son travail (ce qui est bien fait et ce qu'il faut améliorer).</p> <p>37. Explique comment les critiques peuvent l'aider à améliorer son travail.</p> <p>38. Identifie les forces et les limites dans le travail de ses pairs.</p> <p>39. Fait des critiques constructives: Donne son avis sur le travail de ses pairs et leur fait des propositions.</p>	Evaluation finale du projet
8. Valeur de l'action, du projet, valeur de soi	<p>27. Identifie l'aide et le matériel dont ont besoin ses pairs.</p> <p>28. Aide ses pairs au travail (explique, donne ou fait les activités que ses pairs ne peuvent pas faire).</p> <p>29. Montre (expose) fièrement son travail (ou ce qu'il sait faire) au professeur pendant l'activité.</p> <p>30. Montre (expose) fièrement son travail (ou ce qu'il sait faire) à ses pairs.</p> <p>40. Parle avec assurance.</p>	Valeur accordée au projet professionnel par rapport au développement de soi, de la famille, communauté et du pays.

Nos choix méthodologiques

Une fois établi le lien entre l'application du modèle théorique et la réalité par le biais de la description des conduites et les éléments pouvant être identifiés dans l'élaboration du projet professionnel, nous pouvons aborder la question des choix méthodologiques. Nous avons dans la première section de ce chapitre introduit une partie de nos choix méthodologiques, par exemple, nous savons que nous approcherons l'organisation des processus à travers l'observation des conduites et besoins et objectifs des stratégies de valorisation à travers l'analyse du discours des sujets sur leur projet professionnel.

Comme Hinde & al. (1988, p. 27) dans leur étude de la cognition et des relations interpersonnelles, nous nous intéressons aux conduites dans lesquelles « tant l'affect que la connaissance et les savoirs-faire cognitifs interviennent ». Nous pensons, en effet, que les conduites sont construites par et contribuent aux régulations cognitives, affectives et sociales. En ce sens elles sont indicatrices de ces dernières. Par conséquent, l'observation des conduites représenterait une technique ou méthode pertinente pour récolter nos données. Nous la décrivons de façon détaillée plus loin.

L'analyse du discours permet quant à elle d'approfondir l'étude de la valeur que le sujet s'accorde dans un contexte spécifique et à partir de son point de vue. Comme le rappelle Lafortune, (1989, p. 145 *in* Dorais, 1993, p. 21) cette méthode « permet d'aller au delà ou en deçà du contenu manifeste ». La souplesse de cette approche inductive permet au chercheur de s'inspirer du discours du sujet pour tenter d'approfondir l'étude des processus de valorisation de soi. Dans cette optique, nous avons choisi de conduire des entretiens semi-directifs auprès de nos sujets. Mais pour l'instant, revenons à la stratégie de recherche ⁷² que nous avons choisie comme cadre d'expérimentation : l'étude exploratoire par analyse de cas et qui comprendra ces deux techniques.

Selon Yin (1981), l'étude de cas « tente d'examiner un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, et plus particulièrement lorsque les frontières entre le phénomène et

⁷² Nous adoptons ici la position de Yin (1981) qui fait la distinction entre la stratégie de recherche, la méthode ou la technique de collecte de donnée (ici l'observation et les entretiens semi-directifs) et le type de données récoltées (qualitatives ou quantitatives).

le contexte ne sont pas évidentes ⁷³» (*Traduction libre*, Yin, 1981, p. 59). C'est une recherche approfondie qui vise à augmenter la compréhension du chercheur sur un phénomène particulier (Leplat, 2002 ; Johansson, 2002, p. 2 *in* Ruddin, 2006). L'étude de cas est donc pertinente lorsque l'on s'intéresse à un objet de recherche comme le notre, complexe et intimement lié au contexte dans lequel il est étudié car cette stratégie permet une « analyse interne » de l'objet de recherche « mais aussi l'analyse des relations de celui-ci avec son contexte et avec son évolution dans le temps » (Leplat, 2002, p. 4). Le cas est alors considéré comme un système ouvert qui entretient des liens avec la réalité dans laquelle il est étudié (Leplat, 2002).

L'étude de cas représente une approche pertinente pour mettre à l'épreuve notre hypothèse principale sur les différentes stratégies de valorisation utilisés par les sujets car elle permet de considérer l'objet de recherche dans son interaction avec l'environnement. Dans le cadre de notre thèse, nous avons choisi de rassembler plusieurs études de cas pour saisir notre problématique dans son ensemble. Chaque sujet représente ainsi la possibilité de « mettre en évidence la complexité d'une dynamique » (Van der Maren, 1990, p. 298) dans l'organisation des conduites relevant des processus de valorisation de soi chez les adolescents mauriciens venant de milieux défavorisés et en situation d'échec scolaire.

L'étude de cas est en effet plus adaptée que la recherche expérimentale lorsque les conditions d'expérimentation en contexte impliquent un grand nombre de variables, comme c'est le cas ici. Elle permet de prendre en compte la complexité des variables et la singularité des sujets de l'expérimentation. Selon Christensen (1987) et Cragg (1940) cités *in* Flyvbjerg (2006, p. 222) « case knowledge is essential to human learning ». Grâce aux possibilités qu'elle offre en termes de gestion de la complexité et dans l'approfondissement de la problématique, l'étude de cas détient le potentiel de produire les meilleures théories (Walton, 1992, *in* Ruddin, 2006).

Cela est notamment dû au fait que le plus souvent, l'étude de cas vient défier les suppositions et les conceptions des chercheurs, les forçant ainsi à réviser leurs hypothèses (Campbell, 1975 ; Geertz, 1995 ; Wieviorka, 1992 & Flyvbjerg, 1998, 2001, *in* Flyvbjerg, 2006). Conséquemment, l'étude de cas représente une stratégie sur mesure pour la possible

⁷³ « case study (...) attempts to examine : a) a contemporary phenomenon in its real-life context, especially when b) boundaries between the phenomenon and context are not clearly evident » (Yin, 1981, p. 59).

élaboration d'un modèle d'organisation des processus de valorisation de soi en contexte. De surcroît, nous souhaitons accorder au contexte et au terrain cette « force disciplinaire : affirmée, exigeante et contraignante » (Geertz, 1995, p. 119, *in* Flyvbjerg, 2006) présente dans les études de cas et qui bouscule les conceptions et les attentes du chercheur.

En effet, il est important pour nous d'introduire cette flexibilité dans l'étude des processus de valorisation de soi dans le réel afin de faciliter l'émergence d'un modèle prenant en compte les particularités du contexte dans lequel il est étudié. Par ailleurs, nous considérons l'étude de cas multiples, c'est-à-dire de plusieurs sujets, comme un moyen d'identifier les caractéristiques communes dans l'organisation des processus de valorisation de soi chez les sujets évoluant au sein du même contexte. Cette démarche, appelée l'étude de cas comparative a pour but de révéler les ressemblances et les particularités entre les différents cas. « En comparant les données accumulées sur différents cas, l'étude comparative entend dépasser l'anecdotique et mettre à jour les régularités, les constantes et les dissemblances qui émergent d'eux » (Bruyne, 1974, p. 215, *in* Dorais, 1993, p. 11). Ainsi, elle parviendrait « non seulement à trouver une solution au cas particulier considéré, mais à dégager aussi le principe de cette solution exploitable à l'étude d'autres cas » (Leplat, 2002, p. 6).

Selon Yin (1994), l'étude de cas comparative est appropriée pour tester un modèle ou une théorie puisque l'utilisation de multiples cas équivaut à conduire plusieurs expériences. En effet, cette stratégie offre la possibilité de procéder à une « généralisation analytique » dans laquelle la généralisation est basée sur l'analyse de différents cas présentant des similarités et se retrouvant sur certains aspects de l'étude. C'est en quelque sorte une généralisation au cas par cas (Ruddin, 2006) basée sur la pertinence des analyses, où certains aspects de l'analyse peuvent être généralisés sur la base des informations et des descriptions fournies par le chercheur.

En ce sens, l'étude de cas comparative est pertinente pour le traitement de notre problématique selon laquelle il serait possible de dégager une organisation propre aux processus de valorisation de soi chez nos sujets dans le réel. Dès lors, il s'agit de faire émerger un modèle, une dynamique d'interaction entre les conduites observées, basée sur la comparaison, l'articulation des différents cas entre eux. De même il s'agit d'identifier

des éléments propres à la structure de valorisation de soi chez chaque sujet et de les mettre en correspondance pour révéler différents types de structuration.

En outre, il est possible dans l'étude de cas de faire appel à des méthodes de dont l'objectif est d'augmenter la validité de la recherche. La triangulation consiste en « la multiplication et la combinaison articulée de méthodologies dans l'étude du même phénomène » (Denzin, 1978, p. 204, *in* Audet & Bouchard, 2002). La triangulation peut s'opérer sur différents plans par exemple dans « la triangulation des données et celle des méthodes » ou dans « la triangulation des investigateurs ou plus exactement des données apportées par ces derniers » ou encore dans « la triangulation des perspectives théoriques sur le même ensemble de données » (Leplat, 2002, pp. 7- 8). Dans le cadre de notre thèse nous utiliserons les deux premières méthodes de triangulation. A ce stade, il nous semble important de nous arrêter un instant sur la triangulation des données et des méthodes car rappelons-le, nous avons utilisé deux techniques pour récolter les données.

L'étude de cas permet d'approcher les données selon une méthode mixte, c'est-à-dire en combinant les méthodes quantitatives et qualitatives dans la collecte et l'analyse de données (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003 ; Mayring, Huber, Gürtler & Kiegelmann, 2007). Elle permet précisément de combiner les techniques de récolte de données, le type de données récoltées et le traitement des données quantitatives et qualitatives⁷⁴ (Yin, 1981, 2004) en utilisant tant les techniques développées au sein de l'approche inductive que celles relatives à l'approche hypothético-déductive des problèmes. Simultanément, cette stratégie offre la possibilité de faire le lien entre les données récoltés sur ces deux plans (quantitatif et qualitatif) présents dans notre expérimentation et souvent opposés dans la recherche en psychologie.

La coordination de méthodes qualitatives et quantitatives permettrait ainsi de « recouper et d'enrichir » les informations apportées par chacune d'entre elles, en d'autres mots de « croiser les angles d'études ou d'analyse » (Leplat, 2002). Et ainsi d'assurer la pertinence de la modélisation des processus de valorisation de soi dans le réel. Car, la méthode mixte

⁷⁴ Clarifions ici la confusion qui pourrait exister autour de l'utilisation des termes données qualitatives et quantitatives et recherches qualitatives et quantitatives. La recherche qualitative selon Nguyễn-Duy & Luckerhoff (2006, p. 8) « ne se caractérise pas par les données, puisqu'elles peuvent aussi être quantifiées, mais bien par sa méthode d'analyse qui n'est pas mathématique (Strauss et Corbin, 1990) ». La recherche quantitative se caractérise donc par le traitement statistique des données. La méthode mixte en revanche, inclut ces deux approches.

émerge d'un paradigme pragmatique (Patton, 1990; Rossman & Wilson, 1985; et Tashakkori & Teddlie, 1998, *in* Creswell & al., 2003 ; Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2007) dont la préoccupation centrale, inspirée de Dewey, est celle de l'application au contexte réel (Cherryholmes, 1992, *in* Creswell & al., 2003).

Selon Creswell & al. (*Traduction libre*, 2003, p. 165)

« la méthode mixte en recherche implique la collecte et l'analyse de données qualitatives et ou quantitatives dans une seule recherche où les données collectées simultanément ou séquentiellement, ont une priorité donnée, et impliquent l'intégration des données à un ou plusieurs stages dans le procédé de recherche ».

Pour traiter des problématiques complexes, mais nécessitant une certaine précision permettant de saisir la complexité des interactions entre variables, l'utilisation d'une seule méthode en psychologie peut poser des limites (Mayring & al, 2007).

En revanche, la complémentarité de l'analyse quantitative et qualitative dans la méthode mixte, permet de dépasser ces limites. Par exemple, le manque de détails qui peut être ressenti dans l'analyse quantitative peut être plus ou moins compensé par l'analyse qualitative (Jick, 1979). Et les inductions spontanées qui peuvent émerger de l'analyse qualitative peuvent être contrées par la construction de relations nouvelles imposées par l'analyse statistique (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2005, p. 29). La triangulation des données qualitatives et quantitatives nous offrirait la possibilité de croiser les analyses concernant l'organisation des conduites dans le réel et l'organisation des discours des sujets en vue de faire émerger les caractéristiques principales des processus de valorisation de soi chez nos sujets.

Dans cette démarche, il importe de situer la place qu'occupe chaque technique de récolte de données et chaque analyse. Il convient également de préciser à quel moment chaque technique et chaque analyse a été intégrée, pour finalement réussir à faire émerger les convergences et les divergences dans la triangulation des données (Jick, 1979). Nous tenterons d'aborder ces différents points dans la description de l'expérimentation qui suivra.

Techniques, méthodes et plan d'expérimentation

Avant tout, il convient de présenter de manière détaillée les techniques que nous avons employées pour récolter des données auprès de nos sujets. La première d'entre elles est l'observation systématique des conduites à partir des enregistrements vidéos. Et la deuxième, l'entretien semi-directif sur les projets professionnels des adolescents.

L'observation systématique des conduites de valorisation de soi

À la lumière de nos expériences passées en atelier d'arts plastiques, il nous a semblé que l'observation systématique était plus pertinente que l'observation participante. En effet, lors nos recherches de Master, nous avons remarqué que l'observation participante menée en même temps que les ateliers nous laissait très peu de temps pour nous focaliser soit sur l'animation des ateliers, soit sur les conduites du sujet. C'est pourquoi il nous a semblé plus approprié, cette fois, de conduire nos observations à partir d'enregistrements vidéos.

D'autant plus que dans le cadre de notre thèse, nous avons prévu de nous impliquer non seulement dans l'animation des ateliers mais également dans la formation des animateurs. Cette double implication nous permettrait au fur et à mesure des ateliers de prendre plus de distance par rapport à nos sujets et de nous concentrer sur la qualité de l'animation afin d'en réduire les biais. En effet, pour notre expérimentation, notre attention s'est focalisée sur trois groupes d'ateliers animés par deux animatrices du centre Oasis de Paix qui avaient participé à la formation initiale des animateurs et qui bénéficiaient d'une formation continue et d'un suivi en ateliers d'arts plastiques. Le suivi en atelier a permis à la chercheuse et à l'assistante chercheuse qui occupaient la double position de formateurs de s'assurer que les étapes de l'atelier étaient respectées. Nous verrons par la suite que cette tâche n'a pas été pas si évidente et que les conduites prédéfinies n'ont pas toujours pu être sollicitées en atelier à cause de la difficulté à respecter les étapes prévues dans l'atelier et plus particulièrement la dernière phase de retour ou *feedback*.

Revenons à l'observation : ne pouvant être à la fois formatrice, animatrice et observatrice, nous avons choisi d'enregistrer les séances d'atelier sous format vidéo. L'idée étant de minimiser notre subjectivité dans l'interprétation et l'évaluation de la fréquence des conduites au moment de la visualisation des vidéos. En effet, pour garantir cette prise de distance, nous avons espacé les ateliers et les séances de visionnage de deux mois d'intervalle au minimum. Cette distance temporelle nous a semblé essentielle pour approcher les sujets et notre objet de recherche de manière plus objective. En même temps, les séances de visionnage des ateliers n'étant pas complètement détachées du moment où nous avons conduit les ateliers, elles nous ont permis de faire des ajustements dans l'organisation des ateliers et ainsi de favoriser la sollicitation des conduites que nous souhaitions observer.

Les conduites déclinées à partir des effets de l'éducation artistique et identifiées selon les phases de l'atelier ont été compilées en grille d'observation. La grille d'observation que nous avons utilisée (voir Annexe F) présente les conduites selon leur ordre potentiel d'apparition. Le travail d'observation a consisté à observer le nombre d'apparition des conduites et à en déduire la fréquence d'apparition par atelier selon l'enregistrement vidéo. Lorsque la conduite ne pouvait être observée du fait des conditions d'enregistrement ou lorsqu'elle n'était pas sollicitée en atelier, aucune fréquence d'apparition n'était enregistrée, le code utilisé était « ne s'applique pas ». Quand la conduite était sollicitée en atelier quatre différentes fréquences pouvaient être enregistrées :

- 1 = *Jamais* si la conduite n'était pas observée,
- 2 = *Rarement* si la conduite pouvait être observée 1 fois pendant la séance de visionnage et ponctuellement de manière très espacée sur plusieurs visionnages,
- 3 = *Souvent* lorsque la conduite pouvait être observée 2 ou 3 fois par séance et de temps en temps sur plusieurs séances de visionnage,
- 4 = *Régulièrement* lorsque la conduite pouvait être observée plusieurs fois par séance et était soutenue, c'est-à-dire constante à chaque séance de visionnage.

Lors de chaque atelier, la caméra était placée suffisamment loin pour pouvoir capturer les conduites des élèves. En revanche, cette distance a rendu difficile l'enregistrement audio de l'atelier. C'est pourquoi, la caméra était parfois rapprochée lors de la dernière phase de feedback de l'atelier où les élèves présentaient leur production.

Les enregistrements vidéos ont été observés par la chercheuse et l'assistante chercheuse. Le fait que les observatrices des enregistrements vidéos aient été à la fois impliqués dans le dispositif et dans la récolte de données a pu introduire des biais dans l'évaluation des conduites des sujets. Nonobstant, cette implication a également assuré la sensibilité des observatrices par rapport à l'objet d'étude et par rapport à l'interprétation des conduites. Il a été possible grâce à cette formule de procéder une première fois par triangulation des observations des deux observatrices au moment de la récolte des données. C'est-à-dire que les observatrices pouvaient confronter leur interprétation des conduites après chaque séance d'observation affinant ainsi la pertinence des observations.

Sur un autre plan, l'implication de la chercheuse et de l'assistante chercheuse dans l'observation des ateliers, a également permis de discuter, comme nous l'avons dit, de la façon dont les ateliers étaient conduits et d'envisager des solutions logistiques, pratiques et pédagogiques aux problèmes identifiés. Bien entendu, l'implication d'une ou des deux animatrices en formation dans l'observation aurait été un atout certain pour l'expérimentation, notamment pour ajuster l'animation des ateliers, mais malheureusement cela n'a pu se faire faute de disponibilité et de ressources financières (puisque'il aurait fallu rémunérer les heures supplémentaires des animateurs). D'un autre côté l'implication d'un troisième observateur neutre (non impliqué dans le dispositif) aurait garanti plus d'objectivité sur l'évaluation des conduites du sujet, mais encore une fois nos moyens financiers et logistiques ne nous l'ont pas permis.

L'observation systématique des conduites par deux observatrices nous a permis d'envisager la triangulation sur un deuxième plan, à partir des données récoltées au moment de l'analyse des données. En effet, le fait de récolter deux ensembles de données provenant de la même source d'observation permet de les confronter statistiquement au moment du traitement de données. L'objectif de la triangulation des données récoltées par les différents observateurs, lors de l'exploitation des données, est d'assurer la cohérence et la pertinence interne (Denzin, 1978, *in* Leplat, 2002).

Les entretiens individuels semi-directifs sur les projets de vie

Pour approfondir l'étude de l'organisation des processus de valorisation de soi chez les sujets, nous avons choisi une deuxième approche qui est inductive. Cette dernière permet d'approcher les éléments déterminants pour la valorisation du sujet à partir des expressions et des représentations communiquées dans le discours. Les entretiens semi-directifs permettent en ce sens d'identifier les valeurs impliquées dans l'organisation du projet professionnel qui assurent sa valorisation, et qui guident celle du sujet. Pour cela nous avons conduit des entretiens semi-directifs au milieu et à la fin de l'expérimentation à huit mois d'intervalle.

Nous aurions pu interroger les sujets directement sur la valeur qu'ils accordent à leur personne et les raisons pour lesquels ils se sont attribué cette valeur. Mais, cette question nous semblait trop directe et trop abstraite pour des sujets dont l'expérience se vit dans le présent et le concret. En effet, elle demande aux sujets de prendre du recul sur leur position, de l'évaluer et d'identifier les éléments qui la déterminent, alors que tant de réflexivité n'est pas usuel chez eux. De plus, les sujets de notre expérimentation étant rarement sollicités sur des questions aussi personnelles, cela aurait pu représenter une source de gêne ou de malaise pour eux. Finalement, cette entrée en matière nous semblait trop directe dans un contexte où les blocages expressifs et communicationnels sont nombreux (Carpooran, 2011). En revanche, il nous semblait possible d'avoir un entretien sur un sujet connexe qui nous informerait indirectement sur les éléments relatifs aux processus de valorisation de soi qui seraient utilisés dans la construction du projet professionnel. D'autant plus qu'il était envisageable, à travers les ateliers, d'introduire la question du projet professionnel sous forme d'activité de collage en amont des entretiens.

Ainsi nous avons préalablement abordé la question du projet professionnel et de leur avenir lors d'une session d'atelier d'arts plastiques où les sujets étaient invités à chercher dans des magazines mis à leur disposition des images pouvant les illustrer. Cette première prise de contact avec leur avenir et les représentations qu'ils se faisaient de ce dernier devait être rassurante car guidée par les images qu'ils pouvaient sélectionner ou pas. Nous pouvons ici faire l'analogie entre les images présentes dans les magazines mauriciens, principalement hôteliers et touristiques mais aussi féminins, et les possibilités offertes par la société en termes d'emploi et de projets professionnels. C'est à dire que les représentations

véhiculées par les magazines sont celles qui sont véhiculées et acceptées dans le contexte mauricien. En ce sens, il est intéressant de noter que la sélection de ces magazines (reçus en donation) a agit en tant qu'ouverture sur les possibilités d'emplois offertes par la société mauricienne et en tant que fermeture par rapport aux représentations véhiculées dans ce contexte. Représentations qui sont relatives aux grands secteurs économiques du pays, notamment le secteur hôtelier.

Dans la deuxième session, les élèves ont monté puis collé les différentes images et photos qu'ils avaient récoltées afin d'arriver à une représentation unifiée de leur projet professionnel. Nous pouvons noter ici, que s'ils n'arrivaient pas à trouver de photos représentant ou illustrant leurs projets professionnels, les animatrices les invitaient à construire leur propres illustrations à partir des photos de matières qu'ils pouvaient trouver dans les magazines. A la fin de cette activité, chaque élève a présenté son collage à la classe, en expliquant les éléments visuels constitutifs de son projet. Cet exercice a permis une première formulation du ou des projets professionnels de nos sujets. Les premiers entretiens ont été conduits en s'aidant des réalisations produites lors de ces ateliers. Nous avons d'abord interrogé les élèves sur les éléments qui constituaient leur collage puis nous avons approfondi la question du projet professionnel en leur demandant pourquoi ils avaient choisi ce métier et comment ce métier pourrait contribuer à leur développement puis à celui de leur famille, quartier et pays.

Chaque entretien a été conduit lors de rencontres individuelles avec les élèves. La conversation autour du projet professionnel a été enregistrée à l'aide d'un magnétophone et les entretiens ont duré environ dix minutes par sujet. Les premiers entretiens ont été conduits six mois après le début de l'expérimentation. Le délai entre le début de l'expérimentation et les entretiens nous a permis de créer des liens avec les sujets avant de les interroger, ainsi ils se sentiraient plus à l'aise lors des entretiens individuels qui représentaient une situation étrangère. Au terme de l'expérimentation, huit mois après le premier entretien, une deuxième série d'entretiens a été conduite dans l'intention d'obtenir une deuxième représentation du projet professionnel de nos sujets, cette fois sans support visuel. Ce deuxième entretien nous a permis de mieux saisir les éléments déterminants, d'identifier et de confirmer l'implication de certaines valeurs et représentations dans le choix de leurs projets professionnels.

L'entretien semi-directif a été conduit de manière systématique, les questions que nous avons posées étaient les mêmes pour tous les sujets. Nous avons également conservé la même chronologie lors des deux séries d'entretiens à l'exception de la première question dans la première série d'entretiens « Peux-tu m'expliquer ton collage ? » qui a été modifiée selon les sujets, mais qui dans tous les cas interrogeait sur le collage et sur ce que le sujet souhaiterait faire plus tard. Il faut garder en mémoire que l'entretien semi-directif a participé à la formation des intentions d'avenir du sujet car l'interaction avec le sujet sur la question de son projet professionnel est « à la fois un témoin et un facteur du développement des intentions d'avenir » (Dumora, 2004, p. 260). Le premier entretien a donc pu contribuer à l'élaboration du projet professionnel et l'analyse des deux entretiens nous a permis d'identifier les régulations mises en place dans l'organisation du projet professionnel.

L'espace au centre Oasis de Paix étant restreint, nous avons conduit ces entretiens soit en cour de récréation, soit dans une salle de classe qui faisait également office de cuisine et de salle de professeurs pendant la récréation. La pièce étant également utilisée pour donner des cours aux élèves, ces derniers devaient s'y sentir à l'aise. Les entretiens se déroulant durant les heures de cours, nous n'étions pas dérangés par les autres élèves ou animateurs. Les questions ont été posées en kreol mauricien. Cette langue étant la langue maternelle des sujets, elle semblait de fait plus adaptée et pouvait ainsi mettre les élèves à l'aise alors que le français aurait eu un caractère plus formel et aurait sûrement limité leur expression.

Le projet professionnel et les intentions d'avenir s'articulant principalement autour du métier que les sujets souhaiteraient exercer, nous avons centré nos questions sur le métier projeté. Les questions que nous avons développées pour nos entretiens devaient nous aider à récolter des informations sur :

- La nature du ou des métiers que le sujet souhaite exercer et les représentations, impressions et valeurs associées au projet professionnel.
- Les raisons pour lesquelles il souhaite exercer ce métier qui selon nous pourraient informer sur le désir de l'adolescent de participer à la vie professionnelle, mais aussi sur les manques et les besoins qu'il ressent dans son environnement.

- La connaissance qu'il a du métier, c'est-à-dire l'idée que le sujet a des ressources personnelles et des ressources que son environnement peut lui apporter en vue de réaliser son projet.
- La conscience que le sujet a des avantages et désavantages du métier qui peuvent nous informer de la façon dont il organise ses représentations du projet professionnel pour l'évaluer en fonction de ses compétences.
- L'évaluation qu'il fait du projet professionnel en fonction des éléments mentionnés ci-dessus.
- La contribution qu'il envisage apporter à son développement personnel, à celui de sa famille, de son quartier et de son pays à travers ce projet. En d'autres mots, la valeur qu'il accorde à son projet professionnel et par extension à sa personne.
- L'évaluation finale du projet : de sa faisabilité et de la contribution qu'il pourrait apporter, s'il est réalisé par le sujet. Cela nous informe également sur la fonction stabilisante que pourrait avoir le projet face aux déséquilibres, c'est-à-dire face aux manques et besoins qu'il viendrait combler.

L'objectif des premières questions sur le métier choisi était de comprendre les représentations du sujet par rapport au métier envisagé. Celles offertes par l'environnement proche, les modèles familiaux. Il s'agissait entre autres de permettre au sujet de s'exprimer quant à ses désirs de projets professionnels et d'identifier la source de ces désirs, ainsi que les manques et besoins auxquels ils répondent. S'agit-il d'un travail pour gagner de l'argent ? pour être reconnu ? célèbre ? Et en quoi cela nous informe sur les besoins de valorisation et de reconnaissance des sujets ?

Eski to kapav explik mwa to kolaz ?

Peux-tu m'expliquer ton collage ?

Kifer to anvi fer sa metie la ?

Pourquoi veux-tu faire ce métier ?

Kinn donn twa lanvi fer sa metie la ?

Qu'est ce qui t'a donné envie de faire ce métier ?

La deuxième série de questions visait à approfondir la connaissance du sujet sur le métier envisagé et à identifier les éléments qui pourraient être utilisés dans l'évaluation du projet

professionnel. Il était aussi question de comprendre à quel point le sujet est conscient des moyens qu'il a à disposition puis de saisir également la conscience qu'il a de ses capacités. Ainsi nous espérons pouvoir avoir une idée des régulations utilisées pour construire le projet professionnel. En d'autres mots, nous souhaitons avoir une idée de l'organisation des projets professionnels des sujets. Alors qu'ils sont à quelques années de l'âge légal pour travailler (16 ans), ont-ils une idée claire des opportunités qui s'offrent à eux en termes de formation dans une institution ou sur le tas ? Arrivent-ils à mettre en lien les compétences acquises au sein du centre éducatif et celles recherchées dans leur projet professionnel ? Quelles sont les compétences auxquelles ils accordent de l'importance : ces dernières sont-elles relatives aux représentations qu'ils se font des « bons élèves » ? S'agit-il de compétences sociales ou encore de compétences organisationnelles ? L'objectif étant d'identifier à travers les éléments constituant le projet professionnel, la maturité du projet et aussi la capacité du sujet à évaluer la faisabilité du projet et sa pertinence pour son développement personnel.

Ki bann avantaz et bann desavantaz sa travay la ?

Quels sont les avantages et les désavantages de ce métier ?

Eski to kone ki formasion to bizin fer pu fer sa metie la ? Komie letan li pran ? Kot to kapav fer formasion ? Ki to pu aprann dan formasion ?

Sais-tu quelle formation tu dois suivre pour faire ce métier ? Combien de temps est la formation ? Où peux-tu la faire ? Qu'apprendras-tu dans cette formation ?

La troisième série de questions a été posée afin de saisir la valeur que le sujet accorde à son projet professionnel en fonction de la contribution qu'il pense apporter au développement de sa famille, son quartier et à la société mauricienne. L'objectif de ces questions était d'identifier les compétences, conduites, et les représentations valorisées par les sujets. En d'autres mots celles qu'ils cherchent à acquérir pour leur propre valorisation. Parallèlement, les valeurs souhaités, ou les objectifs visés à travers leur projet professionnel nous permettraient de faire le lien avec les manques et les besoins ressentis par les sujets, c'est-à-dire les déséquilibres ressentis soit dans leur construction de soi, soit dans leur environnement et qui dans les deux cas influenceraient l'accès à la réalisation de soi.

Dapre twa dan ki fason sa metie la pu servi ou aide : toi ? to fami ? bann dimunn to lendrwa ? developma to pays ?

D'après toi de quelle façon ce métier peut t'être utile ? Peut être utile ou peut aider ta famille ? Les personnes qui habitent dans ton village ? Et comment il peut aider au développement de ton pays ?

A part les interrogations de la deuxième série de question, nous n'avons pas inclus d'autres questions qui pourraient nous informer sur les processus mis en place dans l'évaluation du projet professionnel par les adolescents car cette dimension nous semblait difficile à aborder avec nos sujets. Nous craignons en effet que les questions sur la pertinence de leur projet professionnel mettent en doute leurs projets et les place dans une situation d'incertitude difficile à supporter surtout dans un environnement où la remise en question n'est pas usuelle. Cette lacune vient nous questionner sur nos propres représentations et conceptions de l'évaluation en tant que mauricienne. Evaluer le projet nous semblait plus risqué que constructif, car potentiellement synonyme d'échec pour les sujets qui ont jusqu'alors échoués à leurs examens scolaires. Nous aurons l'occasion de revenir à nos représentations et leur influence sur notre expérimentation lors de notre discussion.

Notre échantillon

Nous avons extrait notre échantillon des élèves du centre Oasis de Paix qui ont bénéficié des ateliers d'arts plastiques. Rappelons que le dispositif « Noulart » a été mis en place dans six centres ANFEN, dans le but d'héberger notre expérimentation dans un de ces centres. Il avait été établi avec les responsables du réseau ANFEN et les responsables des centres que les élèves qui pourraient bénéficier des ateliers du dispositif *Noulart* seraient âgés de 13 à 15 ans et que chaque centre inscrirait un animateur par groupe d'élève pour la formation à l'animation des ateliers. Cette consigne a été respectée dans presque tous les centres où nous sommes intervenus. Les six centres où nous sommes intervenus avaient chacun leur spécificité en termes de population, de gestion et d'organismes de rattachement.

Par exemple, nous sommes intervenus dans un centre éducatif destiné à la prise en charge de filles musulmanes sorties du système scolaire, mais aussi dans des centres rattachés à l'église catholique gérés par des bénévoles de la paroisse ou des bonnes sœurs. Dans un

souci de contrôle des variables, il nous était donc impossible d'inclure la totalité des élèves bénéficiaires dans notre échantillon. Le centre Oasis de Paix, était celui qui correspondait le plus à nos attentes d'expérimentation car il disposait d'un plus grand effectif et la responsable avait de ce fait inscrit deux animatrices à la formation « Noulart » pour l'animation des ateliers d'arts plastiques.

Nos expériences passées auprès de populations défavorisées nous avaient montré que la perte d'effectif durant l'expérimentation pouvait être considérable. Il nous fallait donc prévoir une marge suffisamment grande pour que cela n'affecte pas notre échantillon final. Notre choix s'est donc porté sur le centre Oasis de Paix qui en début d'expérimentation avait inscrit cinquante-trois élèves aux ateliers d'arts plastiques. Cependant, la perte d'effectif a été beaucoup plus importante que ce que nous avons prévu : sur les cinquante-trois élèves étant inscrits aux ateliers au début de l'expérimentation en Avril 2009, seulement dix-huit élèves étaient inscrits au début de l'année 2010. Notre effectif final à la fin du premier trimestre scolaire était composé de quinze élèves. Cela signifiait que nous avions perdu 72 % de notre effectif de départ.

Il ne restait alors plus que deux groupes d'ateliers animés par les deux animatrices du centre qui ont bénéficié de la formation « Noulart ». La répartition de ces quinze élèves était de sept filles et de huit garçons. Notre intention était de constituer un échantillon paritaire en termes de filles et de garçons et en termes d'animatrices. Or seulement 5 filles pouvaient faire partie de notre échantillon, les deux autres ayant été diagnostiquées par le centre comme ayant des déficiences intellectuelles. De ce fait, nous n'avons pu inclure que 5 garçons dans notre échantillon. Nous avons choisi de conserver les sujets de genre masculin pour lesquels nous avons le plus d'observations en atelier et qui venaient équilibrer la part d'échantillon appartenant aux deux groupes d'ateliers (en fin d'expérimentation), animés par les deux animatrices.

Tableau 6.2 – Présentation des sujets de l'échantillon

Sujet	Code	Sexe	Age au début de l'expérimentation (en nombre de mois)	Atelier animé par	Niveau académique selon le centre Oasis de Paix ⁷⁵
1	Donald	M	13 ans et 9 mois	St.	Standard 4
2	Eloïse	F	13 ans et 10 mois	Fl.	Standard 4
3	Jeremy	M	14 ans et 4 mois	St.	Standard 4
4	Joëlle	F	14 ans et 3 mois	Fl.	Alphabétisation
5	Laetitia	F	14 ans et 2 mois	St.	Alphabétisation
6	Sheldon	M	13 ans et 9 mois	Fl.	Standard 2
7	Stan	M	13 ans et 10 mois	Fl.	Alphabétisation
8	Silvie	F	13 ans et 6 mois	St.	Alphabétisation
9	Tery	M	13 ans et 10 mois	St.	Standard 5
10	Yveline	F	13 ans et 10 mois	Fl.	Standard 3

Les raisons qui justifient la perte d'effectif considérable entre le début et la fin de l'expérimentation sont présentées dans le Rapport « Noulart » soumis au responsable de réseau ANFEN puis à l'Union Européenne qui a financé ce projet. Il s'avère que la perte d'effectif des ateliers était liée à la perte d'effectif du centre éducatif puisque 47% des élèves ne prenant plus part aux ateliers avaient également quitté le centre. 8% des élèves ne prenant plus part aux ateliers avaient enregistré à la même période un fort taux d'absentéisme. Et la direction du centre avait choisi en début d'année 2010 de ne pas renouveler l'inscription de 45% des élèves restant à cause de l'incompatibilité de leur emploi du temps ou de leur enregistrement aux examens de CPE qui demandaient une préparation académique assidue (Voir Annexe B – Compilation des Rapports du projet Noulart).

Toutefois, cette perte d'effectif n'a pas représenté pas de grandes conséquences pour notre expérimentation. En effet, ayant choisi l'étude de cas comparative, il nous importait de

⁷⁵ Les niveaux académiques utilisés par le centre Oasis de Paix correspondent aux niveaux d'éducation en primaire mauricien à l'exception du niveau « Alphabétisation » qui serait l'équivalent de celui de la Standard 1.. La Standard 1 équivaut à la première année d'école primaire et ainsi de suite jusqu'à la Standard 6 où les élèves prennent part aux examens du *Certificate of Primary Education*.

trouver des « cas critiques qui pouvaient être définis comme ayant une importance stratégique par rapport à la problématique » (Traduction libre, Flyvberg, 2006, p. 227). Le choix de notre échantillon devait donc prioritairement être pertinent pour les hypothèses que nous souhaitions mettre à l'épreuve, et les adolescents scolarisés au centre Oasis de Paix présentaient les caractéristiques que nous cherchions. Ils avaient tous fait l'expérience d'un ou de plusieurs échecs scolaires, ils étaient sortis du système scolaire dit « traditionnel », ils provenaient de milieux défavorisés et pouvaient pour la plupart être identifiés à la population « créole » mauricienne.

En effet, il s'est agi, pour nous de trouver des « acteurs susceptibles de se retrouver au coeur d'une telle problématique » (Savoie-Zajc, 2006, p. 103), c'est-à-dire ayant subi des dépréciations et chez qui nous pourrions étudier l'organisation des processus de valorisation de soi en situation d'ateliers d'arts plastiques et à travers leurs projets professionnels. Cette technique d'échantillonnage est appelée l'échantillonnage théorique. Elle souvent utilisée lors de recherches qualitatives. Dorais (1993) la décrit ainsi : « L'échantillon théorique, souventes fois utilisé en recherche qualitative, vise précisément à retenir des cas – qu'ils soient typiques ou atypiques – susceptibles de se révéler heuristiques et, additionnés les uns aux autres, jusqu'à un certain point représentatifs de la réalité étudiée » (pp. 22-23). Il est évident que d'autres critères d'ordre logistique, comme ceux décrits par Savoie-Zajc (2006) c'est-à-dire l'accessibilité et la disponibilité de l'échantillon, ont également influencé nos choix.

Hormis cela, notre choix d'échantillon suit les recommandations de Creswell (2002, *in* Collins & al., 2007) qui suggère un échantillon de trois à cinq sujets pour les études de cas. Limiter le nombre de sujets permet d'approfondir l'analyse des nombreuses variables impliquées dans la recherche. Dans le cas de notre recherche, il est important de préciser que les données quantitatives ont été récoltées à partir des observations de 14 à 22 séances d'ateliers selon les sujets et par observatrice. La base de données d'observations s'élève donc à 354 observations (de deux observatrices) de 45 indicateurs (ou conduites) tous sujets compris. Ce qui offre la possibilité de procéder à des analyses statistiques pour chaque sujet et pour tous les sujets en général afin d'obtenir une éventuelle modélisation des conduites relatives aux processus de valorisation de soi. Du côté des entretiens, nous pouvons compter deux fois dix entretiens, chaque sujet ayant fait deux entretiens individuels semi-directifs.

En outre, nous avons pu obtenir avec la collaboration d'un stagiaire en Sociologie, M. Goolbye Ozeer, des données sur la situation socio-économique des sujets. Ces dernières ont été récoltées auprès des assistantes sociales du Centre Educatif Oasis de Paix. Cette démarche nous semblait essentielle pour saisir les spécificités de notre échantillon. Le centre éducatif Oasis de Paix, bien que situé au centre de la capitale de l'île Maurice, accueille des élèves venant de quartiers défavorisés situés à la périphérie de la ville de Port-Louis. D'après l'enquête de M. Goolbye Ozeer auprès des assistantes sociales employées par le centre, plus de 50 % des 17 parents d'élèves de notre échantillon semblaient être en situation d'insécurité professionnelle (7 parents avaient un métier non qualifié et 2 d'entre eux étaient inactifs).

Il faut noter que nous n'avons pu obtenir d'information sur la situation professionnelle de 6 parents d'élèves. En revanche, nous avons pu estimer grâce à l'aide des assistantes sociales le revenu des ménages de 6 des familles. La moyenne d'estimation de revenu des ménages était de Rs. 5000 par mois ⁷⁶ (environ 125 euros) pour une moyenne de trois enfants au sein de ces mêmes familles. Il est important de préciser qu'un de nos sujets était orphelin et qu'un autre était pris en charge par l'ONG SOS Village dont la mission est d'accueillir les enfants abandonnés, orphelins ou séparés de leurs parents. Les difficultés sociales et scolaires auxquelles sont confrontés les adolescents de notre échantillon reflètent bien celles des plus défavorisés de la communauté créole.

⁷⁶ Selon Padayachy (2008, p.62) le seuil international de pauvreté (établi par la banque mondiale) s'élèverait à environ Rs. 872,10 par tête en 2001 et le seuil de pauvreté de référence (calculé sur la demi-médiane de la distribution des dépenses totales par équivalent adulte) correspondrait à Rs. 2 106,50.

Tableau 6.3 – *Protocole d'expérimentation*

Echantillon	10 sujets de 14 à 15 ans (5 filles et 5 garçons)	
Lieu	Centre Oasis de Paix faisant partie du réseau ANFEN (Adolescent Non Formal Education Network)	
Protocole	Grille d'observation des conduites	Entretiens semi-directifs
Domaine visé	Processus de valorisation de soi	Structures de soi
Matériel	Enregistrements vidéos	Enregistrements audio
Critères d'analyses	Fréquence d'apparition des conduites : Ne s'applique pas : 0 Jamais : 1 Rarement : 2 Souvent : 3 Régulièrement : 4	Analyse à partir de catégories conceptuelles
Fréquence	Par atelier hebdomadaire (nombre : entre 14 et 22 par sujets) Par visite (nombre : entre 2 et 3 par sujets)	Au milieu et à la fin de l'expérimentation
Nombre d'investigateurs	2	1
Méthode de traitement des données	Quantitative	Qualitative

Le tableau suivant présente le récapitulatif de la collecte de données durant notre expérimentation.

Tableau 6.4 – *Calendrier d'expérimentation*

Année	2009												2010											
Trimestre scolaire	1er				2ème				3ème				1er				2ème				3ème			
Mois	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
Animation et enregistrement des ateliers																								
Observation des ateliers																								
Entretiens semi-directifs																								

Limites de nos choix méthodologiques

L'emploi des méthodes mixtes pour étudier les cas que nous avons choisis présente de nombreuses difficultés qu'il convient de mentionner avant de passer à l'analyse. La première difficulté consiste à justifier la validité de notre échantillon pour notre analyse statistique. Nous avons préalablement indiqué que les observations des conduites des sujets étant réparties sur plus de douze séances pendant un an d'expérimentation, cela nous a permis d'acquérir une base de données suffisamment riche pour envisager un traitement statistique. Entre autres cela nous a donné la possibilité de vérifier la pertinence de nos observations et d'écarter les variables (conduites) qui présentaient une faible observation ou des biais d'interprétation (par les observateurs) dans le traitement de nos données à travers des analyses préliminaires sur le taux de non-réponse et le test de différences significatives entre observatrices.

En ce qui concerne la représentativité de notre échantillon par rapport aux exigences des analyses qualitatives, nous sommes consciente que certaines variables liées au type de structure familiale et aux pratiques éducatives au sein des familles de nos sujets auraient pu nous apporter des informations supplémentaires sur le contexte dans lequel les adolescents grandissent. Cela aurait contribué à justifier davantage la pertinence de notre échantillon

par rapport à la population que nous avons souhaité étudier. Cependant, les données socio-économiques étant elles-mêmes difficilement accessibles par les assistantes sociales du centre, celles concernant la structure et les pratiques éducatives familiales auraient nécessité une enquête plus approfondie pour laquelle nous ne disposions pas de ressources humaines et financières suffisantes.

Notre deuxième difficulté résulte du nombre de variables (45 conduites) utilisées pour explorer la dynamique d'organisation des processus de valorisation de soi. En effet, la corrélation des 45 variables entre elles suppose de traiter le résultat de 990 combinaisons de variables pour chaque sujet, puis pour tous les sujets en général. En bref, cela comporte l'analyse de 10890 coefficients de corrélation. Ce travail monumental implique une analyse comparative minutieuse du coefficient de corrélation et de la significativité de chaque combinaison entre sujets et pour tous les sujets. Il peut être rendu plus accessible si le chercheur parvient à synthétiser ces données et faciliter le tri et l'identification des différences à partir des résultats des corrélations. Quoiqu'il en soit, dans tous les cas, ce travail d'analyse nécessite de maîtriser la complexité des résultats afin d'en faire émerger un « pattern » ou un modèle général.

Pour nous aider dans cette entreprise, nous avons choisi de faire appel à l'analyse de réseaux. Ce type d'analyse a connu un essor considérable ces dernières années notamment dans l'étude des réseaux sociaux et des interactions entre individus. Dans notre cas, nous avons utilisé cette technique pour générer une cartographie des conduites et de leurs interactions en fonctions des résultats obtenus des corrélations par sujet. Cette technique d'analyse nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des processus de valorisations reflétés dans les conduites de sujet et nous a donné l'opportunité de gérer la multitude de variables et de résultats pour envisager le développement d'une modélisation des processus de valorisation de soi chez les sujets de notre expérimentation. Notre entreprise suit les recommandations de Yin (2004), pour l'analyse des études de cas, qui suggère aux chercheurs faire preuve de créativité pour réussir à « composer » en fonction des résultats obtenus.

Une troisième difficulté a résidé dans l'intégration et l'articulation des données quantitatives et qualitatives. En effet, la recherche qualitative est le plus souvent associée au souci de la « forme » alors que la recherche quantitative est associée à la « mesure »

(Granger, 1982), il peut donc être difficile de faire le lien entre les deux types de recherches. Dans notre cas, nous avons approché nos données quantitatives de manière exploratoire, et cela nous a permis de les rapprocher de la « forme » propre aux analyses qualitatives. De plus, le fait d'analyser les données au cas par cas peut faciliter l'articulation entre les données quantitatives et qualitatives. Ainsi, avant de procéder à la triangulation de notre analyse quantitative et qualitative, nous les avons approchées séparément. Cela nous a permis dans un premier temps de saisir la spécificité de chaque cas sur les deux niveaux d'analyse (quantitative et qualitative) puis de donner sens à chaque cas en combinant les résultats des deux analyses.

PARTIE IV – LES RESULTATS

« Dans les situations réelles de la pratique scientifique, on ne peut espérer construire des problématiques ou des théories nouvelles qu'à condition de renoncer à l'ambition impossible (...) de tout dire sur tout et dans le bon ordre »

(Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2005, p. 23).

Chapitre VII – Traitement des données et analyses préliminaires

Pour étudier l'organisation des processus de valorisation de soi chez nos sujets, nous avons récolté deux types de données : une base de données concernant les observations des conduites, à partir des enregistrements vidéo et une base de données textuelles concernant les discours des sujets sur leurs projets professionnels retranscrits à partir des enregistrements audio. Rappelons l'objectif de notre thèse : comprendre comment les élèves régulent leurs conduites pour se valoriser. En d'autres mots identifier les régulations de régulations qu'ils mettent en place pour maintenir leur équilibre. Nous nous sommes posé les questions suivantes : Quelles conduites sollicitent-ils le plus et le moins pour se valoriser ? Comment la sollicitation de certaines conduites influence la régulation d'autres conduites ? Et finalement, la régulation des conduites tend-elle vers la compensation des besoins explicités dans l'élaboration des projets professionnels des sujets ?

En bref, nous faisons l'hypothèse qu'il est possible d'identifier différents types de stratégies de valorisation de soi chez les sujets de notre expérimentation. Et que ces stratégies seraient orientées vers des besoins et des objectifs discernables dans les discours des adolescents sur leurs projets professionnels. Par stratégie, nous entendons les régulations, au sens général de conduites et d'interactions, sur lesquelles les élèves s'appuient pour conserver ou renforcer leur conscience, représentation et réalisation de soi. Conséquemment, dans notre analyse, nous tenterons d'identifier :

- les régulations « stabilisées » chez nos sujets mais qui sont encore irréversibles, c'est-à-dire les conduites qui se présentent plutôt régulièrement et leurs interactions entre elles,
- les « nouvelles » régulations, qui ne sont autre que les conduites émergentes qui se présentent très peu en atelier et dont la fréquence augmente, et leurs interactions avec d'autres conduites émergentes et/ou avec des régulations « stabilisées »,

- la nature des interactions entre les conduites, qui nous informera sur le type de régulations de régulations c'est-à-dire de régulation de conduites.

Afin d'éviter la confusion chez le lecteur nous parlerons de conduites « stables et émergentes » pour désigner les deux premiers types de régulation et d'interaction pour désigner le troisième type de régulation (entre conduites).

Ce chapitre s'attachera à décrire en premier lieu les procédures suivies dans la récolte des données en commençant par les modalités de la collecte des données puis nous présenterons la façon dont nous avons procédé pour le traitement et l'analyse de données.

La collecte et le traitement des données

Données quantitatives

Les données sur la fréquence d'apparition des conduites des élèves ont été récoltées à partir des enregistrements vidéo des ateliers. Ces enregistrements ont été visionnés en parallèle aux ateliers durant la première année et à la fin des ateliers durant la seconde année d'expérimentation. Le dispositif que nous avons mis en place ne comportant pas seulement des ateliers d'arts plastiques mais aussi des visites aux artistes et aux galeries d'arts, ces deux activités ont été enregistrées et visionnées.

A chaque visionnage d'activité (atelier et visites), les chercheurs ont rempli individuellement des fiches d'observation systématique des conduites des élèves. Lors du visionnage, il était possible de revenir sur certaines séquences pour préciser les observations. Une fois le visionnage de l'atelier terminé la fréquence d'observation de chaque conduite, enregistrée par chaque observatrice, a été entrée dans une base de données commune sous Excel. Cet exercice de mise en commun des fréquences d'observation des conduites a permis de confronter et éventuellement d'ajuster l'évaluation des deux observatrices sur les conduites concernées.

Les données ordinales (fréquences d'observations) ont ensuite été compilées sous forme numérique dans une feuille de travail de Microsoft Excel. Pour nos analyses, nous avons utilisé les données obtenues par les deux observatrices. Ceci nous a permis de procéder par triangulation de données entre observatrices. Nous précisons dans la présentation de notre traitement de données statistiques comment nous avons effectué ces triangulations.

Nous avons choisi de ne pas inclure les observations des visites aux galeries d'Arts ou aux artistes dans nos analyses car les observations par sujet étaient trop peu nombreuses (3 au maximum). De plus, un grand nombre de conduites présentes sur la grille d'observation systématique étaient relatives à l'atelier et n'ont pas pu être observées lors des visites. Les inclure en tant que variables comportait trop de risques de biais. Nous avons donc décidé de nous baser uniquement sur les données d'observation des ateliers pour faire émerger l'organisation potentielle des conduites relatives aux processus de valorisation de soi en situation d'atelier.

En ce qui concerne le traitement de nos données d'observation nous nous sommes aidée de plusieurs logiciels. Nous avons effectué un premier traitement des données sous Microsoft Excel qui consistait principalement à transformer toutes les données en données numériques nominales pour le nom des sujets, la classe, les animatrices, etc. et ordinales pour l'observation de la fréquence des conduites. Puis, nous avons procédé aux analyses statistiques sous IBM SPSS (logiciel statistique). Ensuite pour visualiser les médianes des conduites sur toute l'expérimentation et les interactions entre les conduites, nous nous sommes aidée du logiciel NodeXL⁷⁷. Mais avant cela il nous a fallu classer et décliner les résultats de corrélations afin qu'ils puissent être utilisés comme variables dans la constitution des diagrammes de réseau proposés par NodeXL.

Données qualitatives

Les données concernant les discours des sujets à propos de leurs projets professionnels ont été collectées à partir des enregistrements audio des entretiens individuels semi-directifs. Les entretiens semi-directifs ont d'abord été transcrits dans la langue dans laquelle les

⁷⁷ NodeXL est un logiciel gratuit d'analyse de réseau développé par des sociologues et qui opère sous Microsoft Excel.

entretiens ont été conduits, c'est-à-dire le kreol mauricien ⁷⁸. Lors de cette transcription, nous avons utilisé les ponctuations pour marquer les questions, les pauses dans les phrases énoncées par le sujet et par l'enquêteur. Nous avons distingué les pauses plus longues en utilisant « ... ». Il ne nous a pas semblé pertinent pour notre objet de recherche de distinguer la longueur des pauses, comme certains le font à l'aide des signes « + » pour une pause courte « ++ » pour une pause moyenne et « +++ » pour une pause longue. En effet, notre intérêt se portant davantage sur le contenu des discours que sur la forme, cette distinction dans la durée des pauses ne nous paraissait pas nécessaire.

Les parties enregistrées mais incompréhensibles ont été signalées par « xxx ». Nous avons également décidé d'inclure les interjections à fonction phatique telles « ah », « euh », « hmm » dans la retranscription de nos entretiens. Il est à noter que ces expressions signalaient parfois l'acquiescement du sujet ou de l'enquêtrice. La plupart du temps, les expressions de l'enquêtrice avaient un caractère empathique dont la fonction était de prolonger la communication.

Nous avons effectué une première traduction à partir de la transcription en kreol mauricien. Nous sommes revenue sur notre traduction une deuxième fois un an après la première traduction afin de la rendre plus précise et plus fidèle à la version « kreol ». Cela nous a permis de travailler une troisième fois sur la transcription et la traduction des entretiens afin d'assurer la cohérence entre le discours des sujets en kreol puis traduit. Nous avons été aidée dans cette initiative par Guilhem Florigny, Docteur en linguistique et spécialisé en kreol mauricien, qui a accepté de consacrer du temps à la vérification de l'orthographe de la transcription en kreol mauricien, et de la traduction en français.

Pour la mise en page de la transcription nous nous sommes inspirée des modalités utilisées par Sanz (1999, *in* Florigny, 2010). Ainsi, chaque proposition ou énoncé est présenté en deux lignes, une première ligne en kreol mauricien et une deuxième ligne présentant la traduction de l'énoncé en français. Cette présentation augmente la lisibilité et permet de conserver la version kreol tout en présentant l'équivalent en français. Elle nous est pertinente pour l'analyse de nos données puisqu'elle permet de placer le discours du sujet en contexte et ainsi d'en faciliter l'interprétation.

⁷⁸ Nous avons choisi d'adopter la *grafi larmoni*, graphie officielle du kreol Mauricien (Carpooran, 2009, *in* Florigny, 2010)

Pour le traitement de nos données qualitatives, nous avons lu une première fois nos entretiens afin d'identifier les éléments pouvant être rapportés aux processus de valorisation de soi. Pour nous assurer de la pertinence des catégories conceptuelles, nous avons procédé à une deuxième lecture et classification. Puis nous avons sélectionné les éléments du discours pouvant se rapporter aux étapes des processus et les avons insérés dans un tableau. Cela nous a permis d'accéder plus facilement aux parties du discours pouvant illustrer les processus de valorisation de soi lors de notre analyse. Finalement, nous avons constitué un schéma général incluant tous les sujets et reprenant les catégories principales identifiées dans les entretiens (voir Annexe M).

Le traitement et l'analyse des données

Les études de cas

Les études de cas représentent une deuxième possibilité de triangulation des données quantitatives et qualitatives que nous avons souhaité exploiter. Ainsi nous avons utilisé dans l'étude de chaque sujet deux types d'analyses différentes : d'une part l'analyse quantitative des données d'observation et d'autre part l'analyse qualitative des entretiens sur les projets professionnels des adolescents, et avons cherché à les articuler afin qu'elles nous offrent un profil général de l'organisation des processus de valorisation de soi chez chaque sujet. Pour cela nous avons pris comme point de référence les étapes des processus de valorisation de soi à partir desquelles nous avons identifié des groupes de conduites et les caractéristiques des éléments du discours.

Nous avons donc suivi la chronologie des étapes pour l'analyse quantitative des conduites et l'analyse qualitative du discours des sujets sur leur projet professionnel. Nous expliquons dans les paragraphes qui suivent comment nous avons procédé pour chaque analyse puis nous présenterons les résultats des analyses statistiques préliminaires. Et enfin, nous présenterons les dix études de cas en combinant les résultats des analyses qualitatives et quantitatives.

Sur le plan quantitatif, une fois nos analyses préliminaires faites, nous avons commencé par analyser la fréquence d'apparition des conduites du début à la fin de l'expérimentation. Cela nous a permis d'identifier les conduites qui sont demeurées constantes tout au long de l'expérimentation et celles qui ont présenté des baisses ou des augmentations dans leurs fréquences. Dans un deuxième temps, nous avons effectué des tests de corrélation pour repérer les relations significatives entre conduites.

Pour analyser l'évolution de la fréquence d'observation des conduites nous avons regroupé nos observations par sujet et par observatrice sur trois périodes représentant les premiers mois d'expérimentation (d'Avril à Juillet 2009), le milieu de l'expérimentation (d'Août à Octobre 2009) et les derniers mois de l'expérimentation (de Janvier à Avril 2010). Ces trois périodes correspondent plus ou moins aux trois phases de l'atelier selon lesquelles les activités ont été développées. Nous avons utilisé la médiane de fréquence d'observation⁷⁹ comme variable représentative de la fréquence d'observation de chaque conduite par période et par observatrice. La médiane était en effet plus adaptée à l'exploration de nos données, ces dernières étant ordinales et ne suivant pas de distribution normale⁸⁰ (Siegel, 1957, p. 17). Nous avons donc calculé cette variable pour chaque période de l'expérimentation, chaque observateur et chaque conduite chez chacun de nos sujets.

Ensuite nous avons souhaité explorer les interactions qui pouvaient exister entre certaines conduites chez chaque sujet à partir des données récoltées des deux observatrices. Notre analyse s'est faite en plusieurs étapes : une première étape a consisté à effectuer des tests de corrélation sur nos deux ensembles de données (Observations de E et de Z). Nous avons mesuré la force d'association linéaire de chaque conduite avec les autres conduites observées à travers le test statistique non-paramétrique de Kendall's Tau, τ recommandé pour les petits échantillons ayant un nombre important de rangs similaires (Field, 2009).

Le test de Kendall's Tau calcule la force d'association en ordonnant les observations par rang puis en comparant les rangs obtenus pour deux variables. Un coefficient de corrélation (τ) indique la force (aussi dit l'effet) et la direction de l'association ou de la

⁷⁹ La médiane est la fréquence d'observation qui partage la distribution en deux parties égales, contrairement à la moyenne elle est très peu affectée par les valeurs extrêmes (Field, 2009).

⁸⁰ Voir les résultats du test de Kolmogorov-Smirnov en Annexe H.

corrélation. Le taux de significativité que nous avons retenu pour nos corrélations était de 95 %.

Les tableaux de corrélation obtenus pour chaque sujet et chaque observateur présentaient un volume important : le croisement des 36⁸¹ variables conservées pour notre analyse a donné lieu à environ 630 coefficients de corrélation. L'ensemble des résultats statistiques ont été placés en Annexes (H, I, J, K) . Nous avons trié les résultats de corrélation pour ne garder que ceux qui étaient significatifs à 95 % (Annexe K). Ainsi, nous avons eu entre 11 et 53 corrélations significatives par sujet et par ensemble de données. Les corrélations significatives obtenues à partir des données de E et Z ont été présentées sous forme de tableau spécifiant le coefficient de corrélation, la significativité et la direction lors de chaque étude de cas. Les catégories suivantes ont été utilisées pour déterminer l'intensité des effets d'interaction.

Catégories déterminant l'intensité et la direction d'association des variables selon le coefficient de corrélation

4 = Corrélation de très forte intensité positive : Coefficient de corrélation supérieur à 0,8 ($r > 0,8$) ;

3 = Corrélation de forte intensité positive : Coefficient de corrélation supérieur à 0,5 et inférieur à 0,8 ($0,5 < r < 0,8$) ;

2 = Corrélation de moyenne intensité positive : Coefficient de corrélation supérieur à 0,3 et inférieur à 0,5 ($0,3 < r < 0,5$) ;

1 = Corrélation de faible intensité positive : Coefficient de corrélation supérieur à 0 et inférieur à 0,3 ($0 < r < 0,3$) ;

- 1 = Corrélation de faible intensité négative: Coefficient de corrélation supérieur à -0,5 et inférieur à -0,3 ($-0,5 < r < -0,3$) ;

- 2 = Corrélation de moyenne intensité négative: Coefficient de corrélation supérieur à -0,5 et inférieur à -0,3 ($-0,5 < r < -0,3$) ;

- 3 = Corrélation de forte intensité négative: Coefficient de corrélation supérieur à -0,8 et inférieur à -0,5 ($-0,8 < r < -0,5$) ;

- 4 = Corrélation de très forte intensité négative: Coefficient de corrélation inférieur à -0,8 ($r < -0,8$).

⁸¹ Voir l'analyse des taux de non-réponse p. 225.

A partir des tableaux de corrélations significatives, nous avons généré des graphiques de réseau sous NodeXL (logiciel gratuit d'analyse de réseaux sociaux). L'objectif de cette visualisation était de rendre plus aisée la comparaison entre les résultats obtenus des deux ensembles de données et de faciliter la représentation des données. L'avantage de ce logiciel est qu'il permet de personnaliser la couleur, la taille et la forme des vertex et des arêtes ⁸² pour inclure le plus d'information possible dans les graphiques. En outre, le logiciel peut également grouper les variables en fonction des étapes des processus de valorisation et ainsi faciliter notre analyse.

Plusieurs modèles de réseau sont disponibles sous NodeXL, cependant pour notre analyse nous avons choisi la présentation en grille, *grid*. Cette présentation nous a semblé plus adaptée puisqu'elle permettait de regrouper systématiquement les conduites dans le même ordre et par étape des processus de valorisation, ce qui rendait ainsi la comparaison entre graphiques plus aisée. Les graphiques ont été formatés afin que la taille du vertex soit déterminée par la médiane générale de la conduite (pour toutes les observations) : plus la médiane est élevée (proche de 4 = fréquence d'observation régulière) plus le vertex est gros.

Deuxièmement, la couleur du vertex est relative à la fréquence d'observation et aux médianes obtenues sur les trois périodes de l'expérimentation : si la fréquence demeure constante sur toutes les observations, le vertex est bleu foncé ; si la médiane est constante sur les trois phases de l'atelier ⁸³, le vertex est bleu, si la médiane varie de la première à la dernière phase, le vertex est bleu pâle. Il faut noter que les conduites dont la fréquence d'observation est uniforme sur toutes les observations ne peuvent pas présenter d'interaction avec les autres conduites, à cause précisément de leur caractère statique.

Les conduites relatives à la prise de conscience des impressions, des représentations et des valeurs (Etape 1) sont représentées par des cercles vides, celles concernant le désir de comprendre, de communiquer et de participer au groupe (Etape 2) par des cercles pleins. Les conduites correspondant à l'identification des moyens et des fins rendues possibles

⁸² Un vertex représente l'entité ou la variable (ici la conduite) dans le graphique de réseau. L'arête est le segment linéaire reliant deux vertices et représentant la relation entre ces dernières (ici déterminé par la force d'association) (Smith, Shneiderman, Milic-Frayling, Mendes Rodrigues, Barash & al., 2009).

⁸³ Il est possible que la médiane demeure constante sur les trois phases de l'atelier même si la fréquence varie puisque la médiane représente a valeur qui occupe la position centrale lorsque les fréquences d'observation sont rangées en ordre croissant.

dans le contexte (Etape 3) sont représentées par des carrés vides et celles concernant l'organisation des représentations et valeurs par des carrés pleins (Etape 4). Enfin les vertex des conduites indicatrices d'interactions sociales (Etape 6) ont été configurés en triangles pleins et ceux concernant les conduites de valorisation de soi et de l'action en diamants pleins (Etape 8).

Les arêtes ont été configurées selon la force et la direction de la corrélation. Ainsi plus le coefficient de corrélation est élevé (proche de 1 ou de -1) plus la ligne rejoignant les deux variables est épaisse. La couleur a ensuite été configurée pour suivre la direction de l'association : si la corrélation est négative, l'arête est rouge; si la corrélation est positive, l'arête est verte. En dernier lieu, nous avons configuré l'opacité des arêtes pour que les corrélations significatives communes aux deux observatrices soient plus visibles que celles qui sont obtenues à partir d'un seul ensemble de données.

Analyses préliminaires

Il est d'usage, en préliminaire de toute analyse statistique, de tester la normalité de la distribution des fréquences d'observation pour chaque variable afin de déterminer la nature des tests statistiques à utiliser, et d'identifier les données manquantes pour éviter les biais dans le traitement des données.

Test de normalité

Pour tester la normalité de la distribution des fréquences d'observation pour chaque variable, nous avons effectué le test de Kolmogorov-Smirnov sous SPSS. La totalité des variables testées, c'est-à-dire, les 45 conduites ont présenté une distribution significativement différente d'une distribution normale, $D(354)=0.240$ à 0.541 (intervalle pour la valeur statistique des conduites 1 à 45 au test de Kolmogorov-Smirnov), $p<.000$. L'emploi de tests non-paramétriques a été donc recommandé pour le traitement statistique de nos données.

Analyse des taux de non-réponse

Nous avons ensuite testé le taux de réponse des indicateurs pour la globalité des sujets en situation d'atelier selon les observations récoltées auprès de la chercheuse et de l'assistante chercheuse (N=354). L'objectif de ce test était de déterminer quelles conduites ont pu être observés selon les fréquences d'observation 1 : « jamais » à 4 : « régulièrement ». Il s'est agi de voir à quel pourcentage la modalité 0 : « ne s'applique pas » a été utilisée dans la visualisation des ateliers. Nous avons expliqué plus tôt que cette modalité était choisie lorsque les observatrices considéraient que la conduite n'avait pas été sollicitée ou lorsque les enregistrements vidéo ne permettaient pas de discerner la fréquence à laquelle elle apparaissait.

Le taux de non-réponse concerne le pourcentage d'utilisation de la modalité 0 : « ne s'applique pas » lors des observations. Nous avons estimé qu'un taux de réponse inférieur à 85% par conduite pouvait introduire des biais dans nos traitements statistiques. En d'autres mots, si les observatrices avaient eu l'occasion d'observer les variables sur plus de 85% des séances observations, les données de cette variable pouvaient être utilisées, au cas contraire, il était préférable d'écarter ces conduites de nos analyses.

Les taux de réponses ont été obtenus à travers SPSS grâce aux statistiques descriptives sur le pourcentage d'effectif par fréquences d'observation (0 à 4) pour chaque conduite. Le tableau 8.1 présente le pourcentage d'effectif de réponse par indicateur, c'est-à-dire le pourcentage d'effectif des fréquences d'observation 1 à 4 sur toutes les observations des séances d'ateliers. Les variables présentant un taux de réponses trop faible pour être considérées comme « acceptables » pour l'analyse statistique ont été formatées en rouge.

Tableau 8.1 – *Taux de réponse (en pourcentage) des indicateurs sur toutes les observations des ateliers.*

Indicateurs	Conduites	Pourcentage de taux de réponse
1	Respecte le temps de parole de l'enseignant ou de l'animatrice	97,18
2	Ecoute la consigne (consigne : explication de l'activité)	97,18
3	Informe qu'il comprend la consigne	97,18
4	Redit la consigne dans ses propres mots	98,31
5	Utilise la consigne pour donner des exemples	98,31
6	Respecte le temps de parole de ses pairs	88,70
7	Ecoute attentivement les idées ou les propositions de ses pairs	88,70
8	Participe et pose des questions sur l'activité en cours/ ce qui se fait dans la classe	100,00
9	Participe et pose des questions sur l'organisation de la classe.	100,00
10	Propose des activités.	100,00
11	Propose des activités adaptées à l'activité en cours ou à la classe.	100,00
12	Organise son lieu de travail.	95,48
13	Exécute la consigne.	100,00
14	Ne dérange pas les autres élèves dans leur travail.	100,00
15	Prend soin de son travail	97,18
16	Prend soin du matériel qu'on lui donne ou qu'il prend	94,92
17	Parle avec ses pairs	100,00
18	Identifie les difficultés qu'il rencontre dans l'organisation de son travail.	94,92
19	Cherche des solutions d'organisation dans ce qu'il entreprend.	94,92
20	Sollicite l'aide de ses pairs (demande conseil/leur avis à ses amis).	97,74
21	Sollicite l'aide de l'enseignant ou de l'animatrice (demande conseil à l'éducateur).	97,74

22	Trouve plusieurs solutions pour organiser son travail.	94,92
23	Vérifie les solutions mises en place dans l'organisation de son travail.	94,92
24	Travaille de façon organisée (par étapes).	94,92
25	Nettoie et range le matériel quand il a terminé son travail.	79,10
26	Prend soin du travail des autres/du travail commun.	100,00
27	Identifie l'aide et le matériel dont ont besoin ses pairs.	92,09
28	Aide ses pairs au travail (explique, donne ou fait les activités que ses pairs ne peuvent pas faire).	94,92
29	Montre (expose) fièrement son travail (ou ce qu'il sait faire) à l'éducateur pendant l'activité.	97,18
30	Montre (expose) fièrement son travail (ou ce qu'il sait faire) à ses pairs.	97,18
31	Travaille tout le long de l'atelier.	97,74
32	Explique sa démarche (dans la réalisation de sa tâche).	40,68
33	Identifie ce qu'il a bien fait ou pas, ce qu'il aime ou pas dans son travail.	28,81
34	Explique pourquoi il a bien fait ou pas; explique ce qu'il aime ou pas dans son travail ou certaines parties dans son travail.	21,47
35	Accepte ce que l'éducateur dit sur son travail (ce qui est bien fait et ce qu'il faut améliorer).	7,34
36	Accepte ce que ses pairs disent sur son travail (ce qui est bien fait et ce qu'il faut améliorer).	7,06
37	Explique comment les critiques peuvent l'aider à améliorer son travail.	9,60
38	Identifie les forces et les limites dans le travail de ses pairs.	9,60
39	Fait des critiques constructives : Donne son avis sur le travail de ses pairs et leur fait des propositions.	9,60
40	Parle avec assurance.	96,61
41	Respecte les règles de l'atelier.	100,00
42	Informe ou rappelle les règles de l'atelier.	100,00
43	Propose des règles pour l'atelier.	100,00
44	Est calme avec l'éducateur (ne se montre pas agressif, ne	100,00

	l'insulte pas, etc.).	
45	Est calme avec ses camarades (ne se montre pas agressif, ne l'insulte pas, etc.).	100,00

Nous remarquons que les observatrices n'ont pas eu l'occasion d'observer l'éventuelle manifestation de neuf conduites sur les quarante-cinq conduites prédéfinies. Nous prendrons le soin d'analyser ici chacune de ces conduites et de justifier en fonction de notre expérience dans l'animation des ateliers et dans l'observation de ces derniers pourquoi nous n'avons pas eu l'occasion d'observer ces variables. Cette analyse est aussi révélatrice des caractéristiques du dispositif d'atelier d'arts plastiques mis en place pour notre expérimentation.

La conduite 25, « Nettoie et range le matériel quand il a terminé son travail » enregistre un taux d'observation de 78,65% chez les deux observatrices. Cela peut être expliqué par le fait que de manière générale, à la fin des ateliers, le nettoyage du matériel s'est fait soit dans la cour de récré où sont situés les robinets et lavabos, soit dans des bassines d'eau en classe qui était en dehors du champ de vision de la caméra. De ce fait, il a été difficile pour les observatrices de suivre et d'identifier les élèves qui participaient au rangement du matériel. De plus, ce moment de l'atelier provoquait beaucoup de circulation en classe, les élèves devaient laver le matériel puis le ranger aux différents endroits. Ce va-et-vient a rendu difficile l'identification des élèves contribuant au rangement du matériel.

La conduite 32, « Explique sa démarche (dans la réalisation de sa tâche) » a été très peu observée en atelier : 41,01 %. On remarque par ailleurs un taux d'observation similaire et même inférieur pour toutes les conduites sollicitées lors de la phase de Feedback (entre 7% et 30 % pour les conduites 33 à 39). Ce faible taux de réponse reflète la difficulté des animatrices à respecter la phase de Feedback prévue dans la structure des ateliers. L'instauration de cette phase a souffert du retard occasionné par les premières phases de l'atelier : la consigne et l'activité. Il était également difficile pour les animatrices d'interrompre les élèves dans leur travail alors qu'ils venaient à peine de commencer (le temps prévu pour la phase d'activité était de 20 minutes seulement). Finalement, cette pratique éducative de retour sur l'activité était nouvelle aux animatrices et ces dernières éprouaient des difficultés à la mettre en oeuvre. Pour toutes ces raisons, cette phase a été très peu conduite donc très peu filmée lors des ateliers.

Il est fort possible que le fait que la phase de feedback ait été très peu conduite ait influencé la manifestation puis l'observation des conduites relatives à l'évaluation de l'action et de l'œuvre du sujet par le sujet lui-même et en interaction avec les autres élèves et les animatrices. Il est certain qu'une analyse plus approfondie des techniques et méthodes pédagogiques utilisées lors des ateliers et une analyse sur le respect de la structure et des phases de l'atelier par les animatrices nous aurait apporté plus de précision sur les raisons de ce faible taux de réponse.

Cette analyse aurait impliqué de récolter les données à partir d'une deuxième session de visionnage des ateliers, à l'aide d'une grille d'observation « pédagogique » et, faute de temps et de moyens, nous n'avons pu la conduire. Nous estimons cependant que notre expérience des faits en contexte est suffisamment pertinente pour tenter d'expliquer ici les raisons de ces faibles taux d'observation. En outre, notre objectif ici n'est pas d'évaluer l'efficacité des pratiques éducatives mises en œuvre dans la sollicitation de conduites identifiées au préalable de l'expérimentation. Nous souhaitons plutôt comprendre comment ces conduites interagissent chez les sujets et en fonction du contexte de notre expérimentation.

En ce sens, la difficulté à observer les conduites d'évaluation faisant appel à l'esprit critique révèle peut-être la difficulté qu'éprouvent les Mauriciens dans la création d'un espace suscitant le débat et l'esprit critique que ce soit au sein de l'espace public ou privé (Carpooran, 2011). Mais cette question relève d'un plus grand débat qui dépasse le champ de notre expertise. Pour revenir au champ éducatif, une étude conduite auprès de 326 enfants mauriciens dans quatre écoles ZEP (Zones d'Education Prioritaire) démontre que ces conduites sont celles qui sont le plus rarement manifestées en classe de créativité (Carosin, 2012).

En ce qui concerne la présente étude, nous pourrions penser que la faible manifestation de ces conduites influencerait la manifestation et l'observation d'autres conduites et plus généralement les processus de valorisation de soi. Car si le sujet ne peut s'engager dans des conduites d'évaluation de ses actions et de ses productions en concertation avec les autres sujets, il ne peut prendre conscience des éléments impliqués dans sa valorisation. Il

est donc possible d'envisager que le processus par lequel il attribue de la valeur à ses actions et à sa personne soit plus fragile et par conséquent contribue peu à sa valorisation.

Ces questions concernant l'absence de conduite d'évaluation dans l'analyse les stratégies de valorisation seront abordées lors de notre discussion. Pour l'instant, nous comprenons que dans le cadre de notre recherche, ces conduites ayant présenté un taux de réponse trop faible, nous n'avons pu évaluer leurs interactions avec les autres conduites observées. C'est pourquoi elles n'apparaîtront pas dans nos analyses.

Tests de significativité

Les tests de significativité conduits en amont de nos analyses nous ont permis de tester la cohérence des observatrices mais aussi de tester les variables qui pourraient avoir des effets sur les résultats de notre expérimentation. Ainsi nous avons testé les différences entre les filles et les garçons, puis les différences entre les deux groupes d'atelier animés par St. et Fl.. Pour les résultats concernant les tests de significativité, nous avons exclu les résultats obtenues pour la conduite 25 et les conduites 32 à 39, ces dernières n'ayant pas un taux de réponse suffisamment élevé comme nous venons de l'expliquer.

Le test de différence significative entre les filles et les garçons (voir Annexe J.2) a montré que les garçons : redisaient plus souvent la consigne dans leurs propres mots (4), parlaient plus souvent avec leurs pairs (17) et parlaient plus souvent avec assurance (40). Les filles sont celles qui ont le moins dérangé leurs pairs (14) et celles qui ont le plus respecté les règles (41). Ce test de différence significative, quoique faible à cause du petit nombre de sujets inclus dans chaque groupe (5 filles et 5 garçons), révélerait que les garçons seraient plus participatif et sociables, et aussi qu'ils montreraient plus d'assurance alors que les filles seraient plus respectueuses de leurs pairs et des règles de l'atelier.

Le test de différence significative entre les deux groupes d'atelier animés par Fl. ou par St. montrent que les élèves de St. (Donald, Jeremy, Laetitia, Silvie et Tery) étaient significativement plus à l'écoute de la consigne (2), qu'ils l'exécutaient plus régulièrement (13), qu'ils prenaient davantage soin de leur travail (15) et finalement qu'ils parlaient plus souvent avec assurance (40). Il est intéressant de noter par rapport à cette dernière conduite

que le groupe de St. compte trois garçons pour deux filles alors que chez Fl. c'est l'inverse. Nous ne pouvons donc pas savoir si les élèves de St. parlent plus souvent avec assurance parce qu'il y a plus de garçons. D'autant plus que le nombre réduit de sujet par groupe rend difficile l'analyse de ces différences intergroupes.

Les élèves de Fl. (Eloïse, Joëlle, Sheldon, Stan et Yveline) quant à eux semblent davantage orientés vers la résolution de problème. Il est intéressant de constater que les conduites concernant l'identification des difficultés (18), la recherche de solution (20), le fait de trouver des solutions (22) et de les vérifier (23) sont moins rares chez les élèves de Fl. que chez ceux de St.. Nous notons également que les adolescents de ce groupe sollicitent plus souvent l'aide des animatrices (21) mais aident également leurs pairs au travail (28). Nous pourrions penser que le fait qu'ils sollicitent l'aide des animatrices (y compris les observatrices) rendent ces dernières plus sensibles à leur engagement dans la résolution de problèmes lors des observations vidéos.

Nous pourrions également attribuer ces différences entre groupe aux personnalités de chaque animatrices et à leurs qualités spécifiques en tant qu'animatrices. Ainsi, St. aurait été plus à même de capter l'attention des élèves lors de la présentation de la consigne qui à son tour, aurait été suffisamment claire pour que les élèves s'engagent dans leur travail. Et Fl. aurait préféré une approche plus individuelle où elle prendrait le temps lors de l'activité d'aider chaque élève à identifier ses difficultés et rechercher des solutions. Les évaluations écrites des animatrices à la fin de la formation (Annexe D) montrent les points sensibles de chaque animatrice : nous voyons que St. trouve un intérêt particulier à « animer la classe » et à « encourager les élèves à participer » ce qui pourrait expliquer l'attention et la participation de ses élèves. Fl., de son côté, souligne l'importance d'encourager les élèves même si leurs travaux ne sont pas conformes à ses « exigences ». Elle souligne aussi l'intérêt de se rapprocher de ses élèves, ce qui peut expliquer le fait qu'elle soit plus sollicitée par les élèves.

En réalité, l'analyse des différences entre groupes d'atelier, tout comme celle entre les garçons et les filles, n'est pas complètement fiable, à cause précisément du nombre réduit de sujets comparés. Cependant, nous avons tenu à les présenter ici car ce sont autant d'indications sur les variables qui ont pu affecter les résultats de notre expérimentation. Elles joueront principalement sur nos analyses inter cas (Voir Discussion) alors que sur nos

analyses intra cas elles n'auront pas vraiment d'effet mais pourront être gardées en mémoire.

Par ailleurs, la comparaison entre groupe d'atelier nous informe sur la qualité de notre dispositif. Elle montre entre autre la difficulté à maintenir des conditions d'animation similaires au sein d'un même dispositif avec des animatrices, mais aussi des groupes de sujets qui diffèrent. Cela indique également que nous ne pouvons nier l'influence des dynamiques de groupes dans les processus de valorisation des sujets en atelier. Il faut cependant que nous commencions quelque part, et l'analyse de chaque sujet nous aidera à approcher cette complexité selon la perspective de chacun d'entre eux, et aussi selon les observations de la chercheuse et de l'assistante chercheuse. En effet, comme les données ont été récoltées de deux observatrices différentes, nous avons tenu à tester des différences significatives entre observatrices.

L'objectif de notre dernière analyse préliminaire était de tester la cohérence des observations faites par la chercheuse (*E*) et l'assistante chercheuse (*Z*). Cette analyse de différence significative est d'importance majeure puisque c'est elle qui déterminera le corpus de données qui sera utilisé pour nos analyses de médianes et de corrélations. Nous avons choisi de tester les différences significatives entre les données obtenues des deux observatrices pour chaque sujet et pour la globalité des sujets. L'objectif de ce test de significativité est de tester la cohérence des observations récoltées auprès des deux observatrices. Si nous observons des différences significatives entre observatrices, nous devons prendre en compte les données récoltées des deux observatrices et les traiter indépendamment pour ensuite comparer les résultats. En effet, les différences significatives sur un indicateur pourraient influencer l'interaction de cette conduite avec les autres conduites.

Pour tester les différences significatives, nous avons conduit le test non-paramétrique de Wilcoxon pour échantillons appariés qui est l'équivalent du test-T pour échantillons appariés. Lorsque la globalité des observations ($N= 354$) sont prises en considération, les résultats démontrent des différences significatives entre les deux observatrices sur la fréquence d'observation de 13 conduites (les conduites 1, 3, 4, 9, 12 à 16, 24, 26, 29 et 45). En revanche, lorsque les tests de significativité sont effectués sur les observations pour chaque sujet, nous observons des différences significatives pour 0 à 3 variables par sujet.

Les différences significatives remarquées dans l'ensemble de données de chaque sujet concernent seulement huit variables de notre expérimentation.

Les sujets ne présentant aucune différence significative entre les fréquences notées par les deux observatrices sont Eloïse, Jeremy, Sheldon et Yveline. Les observations de la chercheuse et de l'assistante chercheuse diffèrent significativement :

Pour la conduite 12 chez Donald,

Pour les conduites 21 et 24 chez Joëlle,

Pour la conduite 3 chez Laetitia,

Pour la conduite 40 chez Stan,

Pour les conduites 3, 12 et 17 chez Silvie,

Et pour la conduite 12 chez Tery.

Il convient, avant de continuer, de s'interroger sur les raisons ayant pu contribuer à renforcer la subjectivité des observateurs dans l'évaluation de ces conduites. Les conduites 12 et 24 par exemple, « organise son lieu de travail » et « travaille de façon organisée – procède par étape » sont très difficiles à observer à travers les enregistrements vidéos car ces derniers sont pris de façon à ce que l'angle permette l'observation de tous les élèves. Par conséquent, si certains éléments peuvent informer de l'organisation du sujet, le jugement des observatrices par rapport à ces variables comporte une grande part de subjectivité. Ces dernières se basant davantage sur leur impression de l'organisation des sujets lors de ces séances que sur les comportements observés.

La conduite 3, « informe qu'il comprend la consigne » est très subtile et par conséquent difficile à identifier, puisqu'il s'agit de capter le langage non-verbal des élèves : un acquiescement de la tête par exemple ou des expressions brèves comme « oui » ou « ok ». Ici aussi, la prise de vidéo globale rend difficile l'évaluation et encore une fois on pourrait penser que les évaluations seraient davantage basées sur les impressions que les animatrices ont des élèves pour cette séance de visionnage que sur les faits observés.

Il semblerait que la conduite 17 « parle avec ses pairs » et la conduite 21 « sollicite l'aide de ses pairs » soit également difficile à évaluer de manière objective par les observatrices. Cela peut être dû précisément au fait que l'angle de vue de la caméra ne permette pas de distinguer si les sujets demandent de l'aide ou parlent simplement, puisque la bande sonore

est difficilement perceptible lorsqu'il s'agit d'écouter les conversations intimes entre deux élèves. En revanche, lorsque les sujets communiquent à l'éducateur ou à toute la classe, l'écoute est plus aisée. Il faut aussi prendre en compte la difficulté qu'ont eue les observatrices à observer simultanément plusieurs sujets. Même si des retours sur l'enregistrement étaient possibles, on peut comprendre que certaines conduites aient échappé aux observatrices.

Enfin, la conduite 40, « parle avec assurance » a présenté des différences significatives chez Stan seulement. Nous pouvons penser encore une fois que cette différence est due à la subjectivité des observateurs. Il est possible que l'une des observatrice ait été plus sensible à cet élève et ait projeté son désir de le voir s'exprimer avec davantage d'assurance ou que au contraire l'une ait été moins sensible et n'ait pas distingué le changement de ton et de vigueur dans le discours du sujet caractéristique du fait de parler avec assurance. Il est certain que d'autres observateurs extérieurs à l'expérimentation auraient permis de prendre plus de distance par rapport aux observations et peut-être d'arriver à une évaluation plus cohérente des conduites par les observatrices.

Ces différences, quoique peu nombreuses lorsque nous considérons les observations de chaque sujet, peuvent induire des biais dans nos analyses. Les différences significatives étant moindres à l'échelle du sujet qu'à l'échelle de l'échantillon, il a semblé préférable de conserver une approche intra-cas et inter-cas comme nous l'avons prévu plutôt qu'une approche globale. Par précaution, nous avons aussi choisi d'analyser l'évolution des conduites en comparant les médianes obtenues à partir des données de chaque observatrice (*E* et *Z*). Dans cette lignée, nous avons conduit nos tests de corrélations par sujet et par observatrice puis avons procédé à l'analyse en comparant les résultats par sujets puis entre sujets.

Cette méthode, bien que coûteuse en termes de traitement et d'analyse des données, nous a permis d'opérer par triangulation sur les données de corrélation. La comparaison des résultats de corrélations obtenus à partir des données de *E* et des données de *Z*, nous ont permis non seulement de conserver les conduites qui présentent des différences significatives entre observatrices, mais aussi d'augmenter la validité de nos résultats. Il était donc dans notre intérêt d'appliquer cette méthode à tous les sujets de notre

expérimentation et pas seulement à ceux qui présentaient des différences significatives dans l'observation des conduites par *E* et *Z*.

Heureusement, nous avons pu compter sur les diagrammes de réseau NodeXL pour gérer la multitude de résultats obtenus (médianes et coefficients de corrélation). D'autre part, grâce à la triangulation des analyses qualitatives et quantitatives, nous avons pu affiner notre analyse et illustrer certaines étapes des processus de valorisation de soi.

Chapitre VIII – Les études de cas

En préambule à la présentation de nos cas de manière individuelle, nous souhaiterions présenter certaines tendances générales remarquées dans l'analyse quantitative des fréquences d'apparition des conduites chez les sujets de notre expérimentation. Dans le dessein d'éviter la répétition dans les études de cas qui suivront et ainsi de faciliter l'articulation avec notre analyse qualitative des entretiens, nous présentons ci-après les conduites qui ont été observées de manière constante chez tous les adolescents.

Par « constante », nous entendons les conduites dont la fréquence est demeurée plus ou moins uniforme sur les trois périodes de l'expérimentation, conduites que nous avons inscrites en bleu foncé et en bleu dans nos graphiques. Ces conduites sont à distinguer des conduites stables qui ont une fréquence d'observation relativement régulière tout au long de l'expérimentation. Les conduites stables peuvent aussi être constantes, mais les conduites constantes ne sont pas toutes stabilisées car certaines d'entre elles ne sont presque jamais observées.

Deux conduites ont été observées de manière homogène chez tous les sujets et sur toutes les observations, il s'agit de :

- la conduite 10 qui concerne la proposition d'activités générales non adaptées à l'atelier et à l'activité en cours qui n'a *jamais* été observée durant l'expérimentation,
- et la conduite 44 « est calme envers les animatrices » qui a été observée *régulièrement* signifie que les élèves n'ont démontré aucune agressivité envers les animatrices durant toute l'expérimentation.

Les conduites que nous présenterons à présent ont en commun une médiane homogène sur les trois périodes de l'expérimentation. Cela signifie que la fréquence d'observation de ces conduites a pu varier d'une séance à l'autre mais que sur les trois périodes de l'expérimentation que nous avons définies, c'est une seule et même fréquence qui a primé.

Tous les élèves de l'expérimentation ont *régulièrement* manifesté du respect pour le temps de parole de l'enseignant (1)⁸⁴. Et la plupart des élèves ont été *régulièrement* attentifs à la consigne (2) à l'exception d'Eloïse dont nous étudierons le cas ultérieurement. En ce qui concerne les conduites relatives au désir de communiquer et de participer au groupe, nous remarquons que la majorité des élèves ont *régulièrement* pris soin de leur travail artistique (15), seul Stan a montré une baisse de médiane pour cette conduite. Tous les sujets ont *régulièrement* pris soin du matériel artistique mis à leur disposition (16). Les adolescents se sont également *régulièrement* montrés respectueux et attentifs à leurs pairs lorsqu'ils prenaient la parole (6 & 7). Et sur tous les sujets, seule Eloïse a eu des conduites agressives envers ses pairs (45) au point de faire baisser la médiane de la conduite « est calme avec ses pairs » en fin d'expérimentation.

La fréquence d'observation régulière de ces conduites nous pousse à penser que ce sont des régulations plus ou moins stabilisées chez les élèves qui font donc partie de leurs « habitudes » en classe. Il s'agirait d'un système de régulation associé à la représentation que les sujets ont de leur rôle d'élève en classe. On pourrait penser que ce système reflète la représentation que les adolescents ont construite, au fil de leur expérience éducative, de ce que serait un « bon » élève en classe. Ainsi les conduites faisant partie de ce système de régulation sont observées régulièrement. Elles ont été comprises comme des conduites stabilisées et ancrées dans les stratégies de valorisation des élèves.

Inversement, un bon nombre de conduites n'ont été quasiment *jamais* observées chez les sujets de notre expérimentation. Les conduites d'organisation et de résolution de problèmes telles l'identification des difficultés (18), la recherche de solutions (19), la découverte de solutions (22) et la vérification des solutions (23) ont une médiane de un (*jamais*) sur les trois périodes de l'expérimentation, ce qui signifie que la plupart du temps, elles ne sont pas manifestées par les sujets. Il en est de même pour les conduites de participation sur l'organisation de l'atelier (9), et celles de propositions d'activités adaptées à l'atelier (11). On remarque également que les élèves ne proposent pratiquement *jamais* de règles (43) et ne rappellent pas non plus celles qui ont été élaborés en commun (42).

⁸⁴ Nous indiquons le numéro de chaque conduite entre parenthèse afin que le lecteur puisse se repérer dès à présent, car les conduites seront numérotés dans les diagrammes de réseau représentant les interactions entre conduites par sujet.

En ce qui concerne la recherche d'aide et l'entraide, la plupart des élèves ne sollicitent presque *jamais* l'aide de leurs pairs (20), à l'exception de Laetitia qui manifeste *rarement* cette conduite en milieu d'expérimentation. D'autre part, les élèves n'identifient quasiment pas les besoins de leurs pairs (27) et par conséquent leur apporteraient de l'aide (28) qu'exceptionnellement. Finalement, seulement quelques élèves semblent se valoriser *rarement* auprès de leurs pairs (29) et des animatrices (30) alors que la plupart ne le font en général *jamais*. Eloïse et Joëlle sont les seules qui présentent un changement de médiane sur la conduite « expose fièrement son travail auprès des animatrices » (29), et Donald, Stan et Tery sont les seuls qui montrent fièrement leur travail à leurs pairs (30) au point d'influencer la médiane.

Nous pouvons considérer ces conduites qui sont très *rarement* observées comme de potentielles régulations, c'est-à-dire des conduites « émergentes » qui pourront être construites tout au long de l'expérimentation. Ces conduites très rarement observées ne semblent pas faire partie des habitudes des sujets en classe, c'est donc à travers « l'interférence des rythmes et de perturbations extérieures » (Piaget, 1942, *voir ci-dessus*, p. 21) qu'elles pourront advenir.

Par ailleurs, d'autres conduites présentant des fréquences d'apparition variables sont à considérer comme des conduites « émergentes » ou presque « stabilisées » puisqu'elles apparaissent plus *souvent* mais ne sont pas observées assez *régulièrement*. Il s'agit des conduites de participation à la consigne et à l'activité (3, 4, 5, 8), de certaines conduites d'organisation du lieu de travail (12) et de l'activité (24) qui se présentent entre *jamais* et *souvent* en fonction des sujets. Des consignes relatives à l'engagement dans le travail (13, 31) et du respect du travail des autres (14, 26) et des règles de l'atelier (41) qui sont plutôt régulières mais dont la fréquence diminue parfois. Et finalement celles qui concernent les interactions avec les pairs (17), la recherche d'aide auprès des animatrices (21) et le fait de parler avec assurance (40) qui sont plus ou moins fréquentes chez certains sujets. Nous étudierons au cas par cas les effets de ces conduites « émergentes » sur leurs semblables et sur les conduites « stabilisées » pour comprendre dans quel sens elles découragent le sujet ou renforcent son action en vue de se valoriser.

Ce premier aperçu des conduites de nos sujets en atelier correspond au profil des élèves en difficulté scolaire et sociale que nous avons établi précédemment. Nous remarquons qu'ils

présentent « des niveaux plus faibles de participation en classe, de plaisir, de fierté et de satisfaction de soi » (Bouffard, 2009, p. 95). En revanche, ils se montrent plutôt respectueux de leurs pairs et des animatrices et ne manifestent pas de conduites agressives. Nous pourrions attribuer ce respect aux relations de respect unilatéral qui conditionnent les interactions entre les animatrices et les élèves. D'autant plus que ce respect est accompagné de la peur de la sanction qu'ils expérimentent parfois dans les autres classes. En ce sens, ces conduites seraient incapables de se justifier et de fonctionner de manière autonome (*Voir ci-dessus*, p. 24).

On ressent la grande difficulté des élèves à mettre en place de nouvelles régulations cognitives, affectives et sociales que ce soit dans l'organisation de leur travail ou dans la recherche d'aide auprès des animatrices et de leurs pairs. En fait leur peur de l'échec se manifeste davantage par une « tentative de passer inaperçu » (Van der Linden, 2009, p. 102). Par conséquent, ils feraient davantage appel à des « régulations de freinage », c'est-à-dire de fatigue ou de désintérêt pour ces nouvelles conduites afin d'éviter l'épuisement comme Piaget (1942) l'a stipulé (*Voir ci-dessus*, p. 22). Autrement dit, ces dernières ne présenteraient pas ou présenteraient peu d'intérêt pour leur valorisation en situation d'atelier d'arts plastiques.

Il faut préciser que certaines conduites observées dans le cadre de notre expérimentation ne font pas non plus partie de la culture scolaire « traditionnelle » (habitudes et rythmes du contexte) à laquelle les sujets appartiennent et sont encore plus éloignées de leur culture familiale qui laisse peu de place à la communication et à l'expression de l'enfant. Dans un climat « rigide » comme celui du centre éducatif, les valeurs primordiales sont celles de la « soumission » ou de la « conformité » (Lautrey, 1980 *in* Martinet, 2003, p. 193). Dès lors, la proposition d'activité ou de règles peut sembler inimaginable pour ces jeunes et ce bien que les règles des ateliers aient été établies en commun. Il est d'autant plus difficile pour eux d'envisager que ces conduites contribuent à leur valorisation. La manifestation de telles conduites suppose une communication claire de la part des animatrices sur leurs attentes en termes de conduites des élèves, sur l'identification et la justification de telles conduites par l'expérience.

On pourrait penser que les relations d'aide et d'entraide sont aussi peu encouragées dans un contexte académique strict et compétitif. En effet, l'un des objectifs du centre éducatif

est bien d'aider le plus grand nombre d'élèves à être reçu aux examens de fin de cycle primaire (le CPE) qui évalue principalement les capacités de mémorisation des élèves. Et la plupart des enseignants préfèrent encourager le travail individuel afin de s'assurer que chaque élève ait bien compris et surtout mémorisé les bonnes réponses.

Rappelons qu'il faut comprendre les régulations comme étant actives à plusieurs niveaux : au niveau de la conduite et au niveau des régulations de conduites, mais aussi au niveau des régulations intra étapes et inter étapes (étapes représentées par des groupes de conduites). Il s'agit donc pour les sujets de réguler les « coûts de production » de la nouvelle action en interne et de la nouvelle action en articulation avec les autres actions par rapport à la fonction qu'elle occupe dans les étapes des processus de valorisation de soi. De ce fait le développement d'une conduite peut induire des coûts qui influencent le maintien et la construction d'autres conduites, tout comme le maintien de l'équilibre des groupes de conduites.

C'est cette articulation et cette influence entre conduites à laquelle nous nous consacrerons dans nos études de cas basées sur l'analyse des interactions significatives entre conduites et auxquelles nous donnerons sens à l'aide des entretiens semi-directifs sur les projets professionnels. Dans un deuxième temps, et en guise de synthèse, nous aborderons ces interactions globalement à travers l'analyse des interactions au sein et entre les étapes des processus de valorisation. En bref, nous tenterons de répondre à notre question de recherche : Quelles sont les différentes stratégies de valorisation de soi en œuvre chez les dix adolescents de notre expérimentation ?

Etude de cas de Donald

Donald est un garçon de treize ans et neuf mois au début de l'expérimentation qui habite sur une ancienne propriété sucrière au nord de l'île. Cette ancienne propriété sucrière possède une centrale thermique où les parents de Donald travaillent. On peut estimer que les revenus du ménage s'élèvent à environ Rs. 10 000 (environs 245 €) par mois pour entretenir une famille de quatre enfants. Donald est en classe de Standard 4⁸⁵ au centre Oasis de Paix et a participé au groupe d'atelier animé par St.. Selon Or., l'animatrice responsable de sa classe en 2010, Donald serait pris entre l'enfance et le désir de grandir, il a le sens des responsabilités face aux adultes mais « se laisse aller aux bêtises » lorsqu'il est entouré de ses amis. Selon cette dernière, il se ferait respecter grâce à son « niveau intellectuel » supérieur à celui de ses camarades. Elle le décrit comme un garçon extraverti qui aime bien rigoler avec ses pairs.

En atelier, Donald est de ceux qui participent le plus, nous le voyons grâce à la couleur bleu pâle des vertex 3, 4, 5 et 8, ce qui signifie que les médianes de ces conduites de participation, bien qu'elles soient proches de jamais, évoluent néanmoins en fonction des périodes. Chose que nous n'observons pas chez tous les sujets de l'expérimentation. Donald fait également partie des deux seuls élèves de l'atelier qui exposent le plus souvent leur travail avec fierté auprès de leurs pairs (30). Cette conduite avec celles de participation (3,4,5 et 8) constituent les principales régulations « émergentes » construites par Donald. En ce qui concerne les régulations « stabilisées », nous voyons que Donald est *régulièrement* respectueux de ses pairs et des animatrices. Il arrive pourtant qu'il dérange ses pairs au travail (14) et qu'il ne respecte pas les règles de l'atelier (41). Nous reviendrons aux raisons de la baisse de fréquence de ces conduites.

Les observations faites par *E* présentent une image plus dynamique et complexe des processus de valorisation chez Donald que celles faites par *Z*. Nous jugeons cela du nombre plus élevé d'interactions significatives (ou d'arêtes) obtenues des données d'observations d'*E* par rapport à *Z*. Le pourcentage d'interactions significatives, obtenu

⁸⁵ Niveau académique équivalent au CE 2 / CM 1 en France.

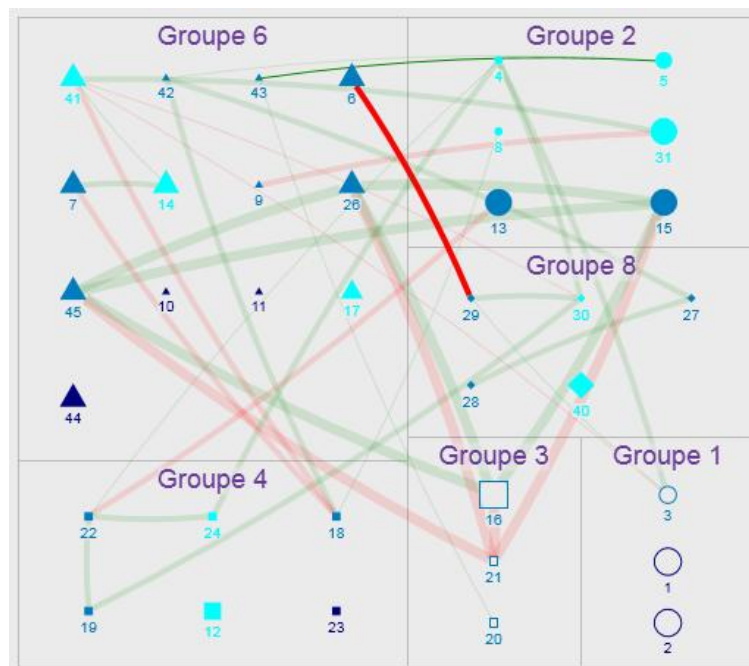
proportionnellement au nombre d'interactions possibles au total, est de 5,71 % selon les observations d'*E* et de 3,49% selon les observations de *Z*. Pour *E*, Donald serait donc plus actif dans la régulation de conduites. Il faut dire que chez huit sujets sur dix, *E* perçoit plus d'interactions que *Z*. On peut attribuer ce plus grand nombre de corrélations significatives à l'engouement de la chercheuse (*E*) pour son objet de recherche. Dès lors, nous pouvons considérer que les moindres interactions perçues par *Z* viendraient compenser les éventuels excès causés par la subjectivité de la chercheuse.

Le pourcentage d'interactions calculé en regroupant les conduites par étapes nous permet d'identifier les étapes qui présentent le plus grand nombre d'interactions en fonction du nombre de conduites. Nous remarquons que les observations d'*E* mettent en avant les conduites de l'étape 3 (12, 38%), et des étapes 2, 4 et 8 (5, 71%), puisque ce sont celles qui présentent le plus d'interactions avec les autres conduites. Alors que les observations de *Z* présentent un pourcentage plus élevé d'interactions pour les conduites de l'étape 8 (4, 57), 1 et 2 (3,81).

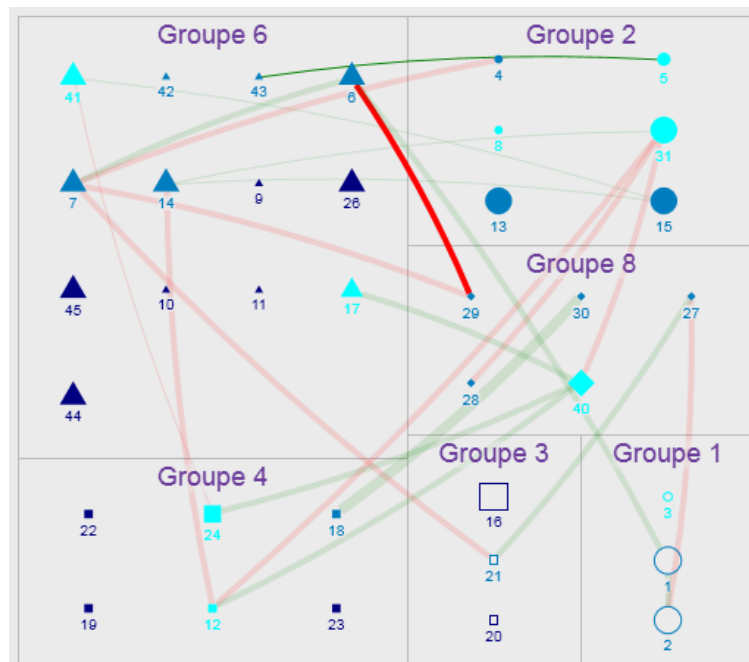
Selon *E* ce serait donc les conduites relatives à l'identification des fins et des moyens (Etape 3), plus précisément celles concernant le respect du matériel artistique et celles relatives à l'utilisation des ressources relationnelles (aide des pairs ou des animatrices) qui seraient les plus actives dans les processus de valorisation de soi. Suivent ensuite les conduites des étapes 2 et 8, dont le rôle dans les processus de valorisation est aussi important selon les observations faites par *Z* (3,81% et 4,57% selon *Z*). Les conduites de ces étapes (2 et 8) reflètent le désir de s'adapter et de participer et les conduites de valorisation respectivement. On peut donc penser que les observatrices s'accordent sur le fait que ces deux étapes jouent un rôle essentiel dans les stratégies de valorisation de Donald, puisque leur développement influence ou est influencé par l'apparition d'autres conduites.

Précisons, que selon *Z* les conduites relatives à la prise de conscience des impressions, représentations et valeurs (Etape 1) tiennent également une place importante dans la régulation des processus de valorisation de soi. Comme l'observation des conduites de l'étape 1 et 2 sont associées au début de l'atelier, nous pouvons penser qu'elles apparaissent avant les conduites des autres étapes et de ce fait contribuent au ou enfrennent le développement des conduites observées ultérieurement.

Graphique 9.1a – Interactions significatives entre conduites chez Donald selon E.

Created with NodeXL (<http://nodexl.codeplex.com>)

Graphique 9.1b – Interactions significatives entre conduites chez Donald selon Z.

Created with NodeXL (<http://nodexl.codeplex.com>)

Prenons le temps d'analyser les conduites en fonction des étapes auxquelles elles se rapportent. L'observation des conduites de la première étape des processus de valorisation de soi, qui est liée à la prise de conscience des impressions, des représentations et des

valeurs, révèle que Donald se montre en général très attentif à la consigne (1 & 2). Il communique *rarement* sa compréhension de la consigne (3) : Médianes générales = 2⁸⁶ selon *E* et à 1 selon *Z*. Il faut noter que *rarement* est la fréquence la plus élevée observée pour cette conduite chez tous les sujets de l'expérimentation. On peut donc penser que Donald est de ceux qui communiquent le plus sur la consigne. Par ailleurs, nous verrons lors de l'analyse des conduites de l'étape 2, que Donald utilise de *rarement* à *souvent* la consigne pour donner des exemples (5).

Z note que le respect du temps de parole des animatrices (1) serait associé à deux conduites qui baisseraient simultanément avec elle : celle de l'attention accordée à la consigne (2) et celle du respect du temps de parole des pairs (6)⁸⁷. Cela signifierait que lorsque Donald serait moins attentif, il ne serait pas seulement de ses animatrices mais aussi de ses pairs. Mais, *E* n'observant aucune corrélation significative liées à la conduite 1 et 2, nous ne pouvons en être certaine. Nous voyons que selon *E*, lorsque Donald communiquerait sa compréhension de la consigne (3), il serait moins respectueux des règles de l'atelier (41). En fait lorsqu'il ne serait pas respectueux du temps de parole de l'animateur, il serait aussi moins attentif à la consigne et à ses pairs. Et le fait de communiquer sa compréhension de la consigne (3) aurait aussi des effets sur le respect des règles de l'atelier mais l'engagerait à participer à l'atelier puisqu'il redirait alors la consigne dans ses propres mots (4), et montrerait fièrement son travail à ses pairs (29)⁸⁸. Tout se passe comme si la participation et l'engagement de Donald dans l'atelier ne pouvait être maîtrisée. De ce fait elle entraînerait d'une part des déséquilibres dans ces conduites de respect (des animatrices, des pairs et de l'atelier) mais d'autre part motiverait sa valorisation à travers la participation.

Les conduites de l'étape 2 concernant le désir de s'adapter et de participer au groupe indiquent que Donald est engagé dans son travail au sein de l'atelier, qu'il exécute la consigne (13) et prend régulièrement soin de son travail (15). On note cependant une baisse d'assiduité dans son travail (31) en milieu d'expérimentation selon *E* et en milieu et

⁸⁶ Les médianes générales concernent les médianes sur l'ensemble des observations du sujet en atelier alors que les médianes par périodes concernent les médianes obtenues à partir des observations sur chaque période de l'expérimentation qui correspond aux trimestres entre les vacances scolaires et sont plus ou moins relatives aux différentes phases de l'atelier. Ainsi la période 1 correspond au début de l'expérimentation, la période 2 au milieu et la période 3 à la fin de l'expérimentation.

⁸⁷ 1/2 : Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$; 1/6 : Kendall's tau (τ) = 0.60, $p < 0.05$ selon *Z*.

⁸⁸ 3/4 : Kendall's tau (τ) = 0.51, $p < 0.05$; 3/29 : Kendall's tau (τ) = 0.49, $p < 0.01$ selon *E*.

en fin d'expérimentation selon *Z*⁸⁹. Selon *Z*, lorsque Donald serait moins assidu dans son travail (31), il dérangerait ses pairs en atelier (14)⁹⁰, et selon *E*, ce manque d'assiduité serait associé à un moindre respect des règles de l'atelier (41)⁹¹. Nous pouvons attribuer cette baisse dans la fréquence d'observation des conduites de respect des pairs et de l'atelier au fait que Donald se sente en difficulté dans son travail et par conséquent le manifeste dans son environnement.

Étonnamment, toujours selon *Z*, le manque d'assiduité (31) de Donald correspondrait également aux moments où il se montrerait plus organisé (12), où il parlerait avec plus d'assurance (40) et où il aiderait ses pairs (28)⁹². Et selon *E* cela correspondrait au moment où il participerait et poserait des questions sur l'organisation de la classe (9)⁹³. *E* associe également le fait que Donald soit moins fidèle à la consigne (13) au fait de trouver de nouvelles solutions dans son travail (22)⁹⁴. Comme si les ruptures dans son travail lui permettaient de mettre en place de nouvelles stratégies de valorisation où il chercherait à s'organiser et à participer activement en aidant ses pairs ou en s'intéressant à l'organisation de la classe.

Les observations d'*E* montrent en effet que la participation de Donald, avec les déséquilibres qu'elle implique, contribue néanmoins à la construction de conduites d'organisation (Etape 4). Ainsi, Donald serait plus organisé dans son travail (22 et 24) lorsqu'il redirait la consigne dans ses propres mots (4)⁹⁵. Nous remarquons aussi que la conduite 8 « participe et pose des questions sur l'activité en cours » est très peu observée sauf en milieu d'expérimentation⁹⁶ et que selon *E* elle serait significativement liée à l'identification des difficultés rencontrées dans l'organisation de son travail (18)⁹⁷. Ce qui indiquerait que la participation à la consigne contribuerait à organiser sa pensée puis à organiser son travail, mais aussi à s'intéresser à l'organisation de l'atelier. Par ailleurs les

⁸⁹ Médiane passe de 4 à 3,5 entre la période 1 et 2 selon *E*, et de 4 à 3 entre la période 1 et la période 2 et 3 selon *Z*.

⁹⁰ 14/31 : Kendall's tau (τ) = 0.46, $p < 0.05$ selon *Z*.

⁹¹ 31/41 : Kendall's tau (τ) = 0.51, $p < 0.05$ selon *E*.

⁹² 12/31: Kendall's tau (τ) = -0.66, $p < 0.01$; 31/40 : Kendall's tau (τ) = -0.54, $p < 0.05$ et 28/31 : Kendall's tau (τ) = -0.60, $p < 0.05$ selon *Z*.

⁹³ 9/31 : Kendall's tau (τ) = -0.57, $p < 0.05$ selon *E*.

⁹⁴ 13/22 : Kendall's tau (τ) = -0.69, $p < 0.005$ selon *E*.

⁹⁵ 4/22 : Kendall's tau (τ) = 0.47, $p < 0.05$ et 4/24 : Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$ selon *E*.

⁹⁶ Médiane = 1,5 selon *E*, et 2 selon *Z*.

⁹⁷ 8/18 : Kendall's tau (τ) = 0.46, $p < 0.05$ selon *E*.

observatrices s'accordent sur le fait que Donald propose des règles pour l'atelier (43) lorsqu'il utilise la consigne pour donner des exemples (5) ⁹⁸.

Lorsque nous nous référons aux données brutes, nous remarquons que Donald propose des règles pour l'atelier (43) en début et en fin d'atelier. Nous pouvons préciser ici que les élèves ont été sollicités au début de la première et troisième périodes de l'expérimentation pour élaborer des règles pour l'atelier en groupe et que cela faisait partie de la consigne, ce qui expliquerait la correspondance entre ces conduites (5 & 43). Cependant, cette tendance n'étant pas commune à tous les sujets, nous pouvons penser que Donald a participé suffisamment à la consigne, notamment lors des séances où les règles étaient proposées et discutées, pour que l'interaction entre ces deux conduites soit significative.

En nous intéressant aux conduites concernant l'identification des ressources disponibles (Etape 3) nous pouvons en apprendre davantage sur les stratégies que Donald utilise pour se valoriser. Ce dernier semble conscient de la valeur du matériel artistique qui lui est mis à disposition puisqu'il en prend soin régulièrement ⁹⁹. Il utilise cependant très peu les ressources relationnelles, c'est-à-dire qu'il ne sollicite presque jamais l'aide des animatrices ou de ses pairs ¹⁰⁰.

Les observations d'*E* révèlent que Donald solliciterait l'aide de l'animatrice (21) lorsqu'il n'arriverait pas à prendre soin de son travail (15) et du matériel artistique (16) ¹⁰¹. Les mêmes interactions seraient observées lorsqu'il n'arriverait pas à prendre soin du travail commun (26) et lorsqu'il se montrerait agressif envers ses pairs (45) ¹⁰². *Z* note que Donald solliciterait l'aide de l'animatrice (21) lors des mêmes ateliers où il écouterait moins attentivement ses pairs (7) ¹⁰³. Ce qui correspond à la tendance observée par *E*. On peut donc penser que Donald serait conscient de ses difficultés rencontrées dans l'atelier et ferait appel aux animatrices lorsqu'il sentirait qu'il « perdrait le contrôle ¹⁰⁴ ». En sus de cela, il est intéressant de noter que, selon *Z*, Donald serait plus à même d'identifier l'aide et le matériel dont ont besoin ses pairs (27), quand il solliciterait lui-même de l'aide des

⁹⁸ 5/43 : Kendall's tau (τ) = 0.49, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$ selon *Z*.

⁹⁹ Conduite 16, Médianes = 4 sur les trois périodes selon les deux observatrices.

¹⁰⁰ Conduites 20 et 21, Médianes = 1 sur les trois périodes selon les deux observatrices.

¹⁰¹ 15/21 et 16/21 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$ selon *E*.

¹⁰² 21/26 et 21/45 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$ selon *E*.

¹⁰³ 7/21 Kendall's tau (τ) = -0.54, $p < 0.05$ selon *Z*.

¹⁰⁴ Nous élaborerons plus loin cette notion de contrôle à partir des entretiens.

animatrices (21) ¹⁰⁵. Comme si le fait d'identifier ses difficultés et ses ressources relationnelles lui permettait en retour d'apporter de l'aide aux autres.

Voyons à présent les conduites de l'étape 4 relatives à l'organisation du travail, qui présentent également un nombre important d'interactions selon *E*. Nous avons vu précédemment que certaines conduites d'organisation (12, 18, 22, 24) étaient liées aux conduites reflétant le désir de participer à l'activité et aux ateliers (Etape 2). Il faut noter cependant que parmi les conduites d'organisation (Etape 4), seules la conduite 12 « organise son lieu de travail » et la conduite 24 « travaille par étapes » présentent une légère augmentation dans la fréquence d'observation en milieu et en fin d'expérimentation respectivement selon les deux observatrices ¹⁰⁶. La médiane de la conduite 12 diffère cependant en début et en fin d'expérimentation selon les observatrices. Nos tests de significativité présentés précédemment indiquent une différence significative entre observatrices, ce qui signifie que nous ne pouvons être certains de la tendance que suit la fréquence d'observation de la conduite « organise son lieu de travail » (12).

En revanche, la conduite 24 « travaille de façon organisée », c'est-à-dire par étape, présente une évolution quasi similaire selon les deux observatrices. Ainsi, Donald travaillerait « rarement » de façon organisée en fin d'expérimentation ¹⁰⁷ alors qu'en début d'expérimentation cela ne serait jamais observé ¹⁰⁸. Nous pouvons penser que Donald progresse légèrement dans l'organisation de son travail.

Les observations de *Z* montrent une corrélation négative entre la conduite 12 « organise son lieu de travail » et 14 « ne dérange pas les autres élèves » ¹⁰⁹. Ceci signifierait que Donald dérangerait ses pairs lors des mêmes ateliers où il organiserait son lieu de travail. Les résultats de corrélations semblent montrer, selon *E*, que lorsque Donald identifierait les difficultés qu'il rencontre (18) et, selon *Z*, lorsqu'il travaillerait de façon organisée (24), il serait moins respectueux des règles de l'atelier (41) ¹¹⁰.

¹⁰⁵ 21/27 Kendall's tau (τ) = 0.66, $p < 0.01$ selon *Z*.

¹⁰⁶ 12 : Médiane = 2 selon *E* et *Z* en milieu d'expérimentation.

¹⁰⁷ 24 : Médiane = 2.5 selon *E*, Médiane = 2 selon *Z* pour la période 3.

¹⁰⁸ 24 : Médianes période 1 = 1

¹⁰⁹ 12/14 : Kendall's tau (τ) = -0.52, $p < 0.05$ selon *Z*.

¹¹⁰ 18/41 : Kendall's tau (τ) = -0.54, $p < 0.05$ selon *E* et 24/41 : Kendall's tau (τ) = -0.46, $p < 0.05$ selon *Z*.

En ce sens, les différentes corrélations obtenues à partir des données de *E* et de *Z* sur Donald semblent concorder avec notre première interprétation des stratégies d'organisation de Donald ; elles indiquent que lorsque ce dernier cherche à s'organiser, il est moins respectueux non seulement de son travail, mais aussi des règles de l'atelier et du travail de ses pairs. Comme si sa recherche d'organisation déstabilisait sa relation avec ses pairs et avec l'autorité. Cette recherche d'organisation contribuerait néanmoins à sa valorisation, selon *Z*, puisqu'il parlerait avec plus d'assurance (40) lors des ateliers où il organiserait son lieu de travail (12) ¹¹¹.

Dans tous les cas, nous remarquons que Donald, comme la plupart de nos sujets, reste très peu engagé dans la résolution de problème, les médianes des conduites 18 à 23 nous l'indiquent : Médianes = 1 sur les trois périodes selon les deux observatrices. D'ailleurs la conduite 23 « vérifie les solutions mises en place » n'est jamais observée chez Donald selon les deux observatrices ¹¹². Nous retrouvons cette faible organisation dans les projets professionnels présentés par Donald lors des entretiens semi-directifs. Nous remarquons en effet que bien qu'il arrive à identifier un centre de formation potentiel pour réaliser ses projets professionnels, le centre « IVTB ¹¹³ », il ne semble pas être conscient des conditions d'entrée et des spécialisations offertes par ces centres de formation. Il a toutefois conscience qu'il faut « apprendre » au collège et que ces métiers présentent certaines difficultés.

Extraits du premier entretien :

« Alors, ki'nn donn twa lanvi fer tou sa bann metie-la, kifer to'nn anvi fer tou sa bann metie-la ?

Alors, qu'est-ce qui t'a donné envie de faire tous ces métiers?

Miss, parski mo trouv sa interesan, pou get enn avion, li paret inpe interesan

Madame, parce que je trouve ça intéressant de regarder un avion, ça a l'air un peu intéressant

ki bann zafer ki interesan?

quelles sont les choses qui sont intéressantes ?

¹¹¹ 12/40 : Kendall's tau (τ) = 0.52, $p < 0.05$ et 12/24 : Kendall's tau (τ) = 0.61, $p < 0.01$.

¹¹² Médianes constantes = 1 selon les deux observatrices.

¹¹³ L'Industrial and Vocational Training Board (IVTB), aujourd'hui appelé le Mauritius Institute of Training and Development (MITD) est une structure paraétatique fondée en 2009 qui a mis en place des instituts de formation techniques, touristique, mécanique, électrique, etc. à travers l'île. Ces centres d'éducation tertiaire sont ouverts aux élèves ayant atteint le 3^{ème} niveau d'éducation secondaire (la Form III).

so bann kontrol, bizin konn kontrol avion-la
ses contrôles, il faut savoir contrôler l'avion

(...)

apre enn lantrepriz, bizin konn tini enn lantrepriz, pa kav perdi bann klian
ensuite dans une entreprise, il faut savoir gérer une entreprise, on ne peut pas perdre des clients

(...)

Alor eski to kone koumadir ki bann zafer to bizin fer pou to reisi fer sa bann travay-la ?

Alors est-ce que tu sais quels sont les choses que tu dois faire pour réussir à faire ces métiers ?

(...)

bizin persevere dan ledikasion, aprann bien aprann bokou, rant dan enn IVTB
il faut persévérer dans mon éducation, apprendre bien apprendre beaucoup, entrer dans un centre IVTB

IVTB pou fer kiete ?

IVTB pour faire quoi?

koumadir koumans montre ou kouma soz, aprann travay, aprann enn metie..
c'est-à-dire ils vous montrent comment machin, apprendre à travailler, apprendre un métier...

To kone ki bann formasion IVTB fer?

Tu sais quelles formations l'IVTB donne ?

Non pa tro ...

Non pas trop... »

Les nombreux projets ambitieux que Donald a présentés lors du premier entretien manifestent le désir de Donald d'apprendre, de contrôler quelque chose (un avion ou une entreprise), de découvrir de nouveaux pays. Si l'on considère que le désir émerge en réponse à un manque (Bidet & al., 2011, voir ci-dessus, p. 49), on peut penser que le Donald porte un intérêt particulier au besoin de contrôler ses actions, contrôle qui nécessite une organisation qu'il éprouve des difficultés à mettre en place. Les métiers de pilote, de chef d'entreprise, de chanteur, de photographe, auxquels Donald aspire, sont aussi significatifs des valeurs dominantes associées aux projets professionnels dans l'environnement de Donald. Le prestige, la popularité et la richesse matérielle font partie

des moyens utilisés pour s'identifier à une classe sociale plus élevée (Palmyre, 2007, voir ci-dessus, p. 131).

Extraits du deuxième entretien :

« Alors ki metie to ti dir mwa to ti a kontan fer pli tar?

Alors quel métier avais-tu dit que tu aimerais faire plus tard ?

Polisie

Policier

(...)

Kifer to ti a kontan fer sa metie-la ?

Pourquoi aimerais-tu faire ce métier ?

Euh... aster ena tro bokou voler

Euh... de nos jours il y a beaucoup trop de voleurs

we

oui

we be koumadir fer pei vinn pli serye, koumadir fer sa bann zafer-la arete, ladrog, euh...

oui c'est-à-dire faire le pays devenir meilleur, c'est-à-dire arrêter ces choses-là, la drogue euh...

hmm

bann dimounn kokin tou sa zafer-la...

les gens qui volent, tous ces trucs, quoi

(...)

Hmm, ek, to kone ki to bizin fer pou reisi fer sa travay-la ?

Hmm, et, tu sais ce qu'il faut faire pour arriver à faire ce métier?

Bann zafer ki bizin fer mo bizin aprann, aprann serye...met mo latet dan aprann

Les choses qu'il faut faire... je dois apprendre, apprendre sérieusement... me concentrer à apprendre

we

oui

koumadir pou mo ka'av al pli devan, pou mo kav fer mo rev realize.

genre pour que je puisse progresser, pour que je puisse faire mon rêve se réaliser. »

Le projet professionnel présenté par Donald lors du deuxième entretien est plus réaliste, il s'agit du métier de policier, inspiré de ses oncles. Dans ce projet, nous retrouvons

également ce désir de contrôle mais aussi le désir d'assurer la sécurité des habitants de son quartier et du pays. En quelque sorte, il s'agit de veiller à la bonne organisation du quartier et du pays, d'assurer l'entente générale. Ces informations nous conduisent à penser que les désirs de Donald naissent du besoin de maîtriser davantage certaines compétences ou situations non seulement dans son travail au sein de l'atelier mais également dans son environnement quotidien. On pourrait penser que davantage de sollicitation de conduites relatives à l'évaluation de l'action ou des productions auraient aidé à développer les conduites relatives à l'organisation, cependant nous ne pouvons le savoir étant donné que ces conduites ont été très peu sollicitées en atelier et n'ont pas été sollicitées en entretien. Nous reviendrons sur les limites de notre expérimentation en termes d'éléments relatifs à l'évaluation des actions lors de notre discussion.

Voyons à présent les conduites des deux derniers groupes, à commencer par celles du Groupe 6 qui concernent les interactions sociales. La propension de Donald à interagir avec ses pairs est observable à travers la conduite 17 « parle avec ses pairs » qui est entre « rarement » et « souvent » observée ¹¹⁴ en début d'expérimentation puis augmente en fin d'expérimentation où elle est entre « souvent » et « régulièrement » observée ¹¹⁵. Il semblerait donc que Donald soit suffisamment à l'aise avec ses pairs pour discuter avec eux de sujets divers. Mais lorsqu'il s'agit de proposer des activités ¹¹⁶, des règles pour l'atelier (42, 43) ou de se questionner sur l'organisation de la classe (9) ¹¹⁷, nous remarquons qu'il est moins à l'aise.

Le dernier groupe de conduites nous informe davantage sur la valeur que Donald accorde à ses actions, à ses idées, à son travail et par extension à sa personne. On remarque qu'en général Donald n'identifie pas l'aide et le matériel dont ont besoin ses pairs (27) et ne leur propose pas non plus de les aider (28) ¹¹⁸. Cependant, ces conduites ne sont pas constantes, ce qui signifie qu'au moins une fois lors de l'expérimentation, Donald aura été attentif aux besoins de ses pairs. Précisément lors des ateliers où il aura été moins assidu et où il aura sollicité l'aide de l'animatrice comme nous l'avons vu précédemment. De manière générale, Donald semblerait encore centré sur son travail et son organisation. Par ailleurs il

¹¹⁴ Médianes = 2.5 selon les deux observatrices pour la période 1.

¹¹⁵ Médiane = 3.5 selon *E* et 4 selon *Z* pour la période 3.

¹¹⁶ 10 et 11, Médianes constantes = 1 selon les deux observatrices

¹¹⁷ Médianes = 1 pour les trois conduites sur les trois périodes selon les deux observatrices.

¹¹⁸ Médianes = 1 sur les trois périodes selon les deux observatrices.

valorise très peu son travail : les médianes indiquent que Donald n'expose presque jamais son travail avec fierté aux animatrices (29) et à ses pairs (30), sauf en milieu d'expérimentation où selon E, il exposerait fièrement son travail à ses pairs entre jamais et rarement ¹¹⁹.

Les résultats de corrélations montrent, d'après les données des deux observatrices, une corrélation négative entre le fait de respecter le temps de parole de ses pairs (6) et d'exposer fièrement son travail aux animatrices (29) ¹²⁰. Cela voudrait dire que les rares fois où Donald a montré son travail avec fierté aux animatrices, il a moins respecté le temps de parole de ses pairs. Les données brutes indiquent que cela correspond au milieu de l'expérimentation durant la même période où Donald a été moins respectueux du travail de ses pairs et des règles. On pourrait penser que l'instabilité éprouvée par Donald dans son travail est reflétée dans ses relations avec les autres et que face à ces difficultés il ressent le besoin d'être rassuré à travers la valorisation de son travail. Selon E, cette valorisation serait recherchée auprès de ses pairs également puisqu'en milieu d'expérimentation, la médiane d'observation de cette conduite (30) est de 1,5 entre « jamais » et « rarement ».

Si nous remarquons peu de conduites de valorisation de ses actions et productions de la part de Donald il nous semble que, de manière générale, il accorde de la valeur à ses idées et propositions puisqu'il parle le plus souvent avec assurance (40) et ce davantage en fin d'expérimentation ¹²¹. Dans les entretiens conduits sur les projets professionnels de Donald, ce dernier semble en effet accorder de la valeur à ses projets et à la contribution qu'il pourrait apporter à la société puisqu'il estime que ses projets l'aideront à subvenir aux besoins de sa famille, et contribueront éventuellement à l'économie ou la sécurité de son quartier et du pays.

Extraits du premier entretien

« Alor apre sa, alor kouma eski to panse sa bann metie-la ouswa enn sa bann metie-la kapav ed twa ondire dan to lavi ? Servi twa ?

¹¹⁹ Médiane = 1.5 pour la période 2 selon E

¹²⁰ 6/29 : Kendall's tau (τ) = -0.57, $p < 0.05$ selon E, Kendall's tau (τ) = -0.54, $p < 0.05$, selon Z.

¹²¹ Médianes = 4 du milieu à la fin de l'expérimentation selon les deux observatrices.

Alors après cela, comment est-ce que tu penses que ces métiers ou un de ces métiers peut d'aider comme qui dirait dans ta vie ? T'être utile ?

Miss, fer koumadir mo ena enn fwaye, lerla mo kav nourri mo fwaye

Madame, faites comme si j'ai un foyer, à ce moment-là je pourrais nourrir mon foyer

hmm

pa les zot tonbe

je ne les laisserai pas tomber

wi to kav ondire responsab...

oui tu pourras être genre responsable

responsab...

responsable...

hmm

we ... mo pa pran kas ki mo gagne mo ale mo al diverti

oui... je ne prends pas l'argent que je gagne pour m'amuser (le gaspiller ?)

hmm

al soz al bwar sipaki...

aller boire ou j'sais pas quoi...

Kouma to panse li kapav ed hmm to fami ?

Et comment penses-tu que ça peut aider hmm, ta famille ?

Ed mo fami, me mo kav donn li enn ti kas

Aider ma famille, ben je peux lui donner un peu d'argent. »

Extraits du deuxième entretien

« Kouma to panse li kapav ed bann dimounn to vilaz to landrwa ?

Et comment tu penses que ça peut aider les personnes de ton village, ton quartier ?

Koumadir mo servi landrwa-la, lerla mo ed bann dimounn-la

C'est-à-dire que je sers mon quartier, à ce moment j'aide les personnes

hmm

kan ena enn voler mo nek ed zot...

quand il ya un voleur, je ne fais que les aider...

(...)

fer retrouv voler-la

à retrouver le voleur

(...)

E kouma to panse, ek to pei...to panse li kapav ed li kouma ? Dan fason ki to'nn dir mwa la...

Et comment tu penses, et ton pays... tu penses que ça peut l'aider comment ?

Ainsi que tu me l'as dit...

Fer...

faire...

pena tro bokou..

il n'y en a pas trop...

We, fer pei-la korek, pena sa kantite dimounn droge, kantite voler

Oui, faire en sorte que le pays aille bien, qu'il n'y ait pas autant de personnes droguées, pas autant de voleurs »

L'analyse que nous avons faite de Donald nous pousse à penser que cet élève se sentirait suffisamment rassuré et valorisé par l'environnement (ici l'atelier et les animatrices) pour prendre conscience de et communiquer ses impressions, représentations et valeurs. Par contre lorsqu'il s'agirait de les organiser en vue de créer une œuvre d'art ou un projet professionnel prenant en compte des paramètres plus abstraits comme le temps et le contenu de la formation pour y arriver, cela le mettrait en difficulté. Cette difficulté à organiser ses pensées et ses actions serait reflétée dans les relations avec ses pairs qui seraient moins respectueuses à cause de l'insécurité ressentie dans cette tentative d'organisation.

Dans ces moments d'instabilité, Donald n'hésiterait pas à faire appel à l'aide des animatrices et rechercherait entre autres la valorisation de la part de ses pairs et des animatrices afin de se redonner confiance. Cette insécurité et ce manque de contrôle ressentis dans l'organisation donne davantage de sens à ses projets professionnels choisis justement pour leurs qualités de « contrôle » et de « maintien de l'ordre ». D'autant plus que son deuxième projet professionnel, policier, dont il « rêve depuis qu'il est petit » est inspiré de ses oncles qui représentent des figures autoritaires. Tout cela nous pousse à penser que Donald a conscience des difficultés d'organisation et de respect de l'autorité qu'il éprouve et qu'il arrive à mobiliser les ressources affectives nécessaires (aide des autres et recherche de reconnaissance) pour les affronter.

Finalement les processus de valorisation chez Donald semblent dépendre grandement de ses conduites d'organisation mais aussi de sa participation à la consigne, à l'élaboration de règles. Il serait donc engagé non seulement dans l'organisation de son activité mais s'intéresserait aussi à celle de l'atelier. On remarque toutefois que les régulations dont il fait preuve dans la manifestation des conduites de participation et d'organisation rendent difficile la régulation des conduites relatives aux échanges sociaux. Nous pouvons penser que la participation et l'organisation induisent des déséquilibres dans les processus de valorisation de Donald, notamment dans les relations qu'il entretient avec les autres qui doivent ensuite être compensés à travers la reconnaissance pouvant être obtenue des animatrices.

Etude de cas d'Eloïse

Eloïse est une adolescente de treize ans et dix mois (au 1er avril 2009) qui habite les salines, une banlieue de la capitale située du côté du port. Le père d'Eloïse est ouvrier alors que sa mère travaille dans une petite entreprise. Les parents d'Eloïse sont séparés et elle habite avec sa mère. Les données socio-économiques dont nous disposons indiquent que les revenus mensuels du ménage s'élèvent à environ Rs. 9000 (environ 220 €) pour une famille de quatre enfants. Selon Or., l'animatrice responsable de la classe d'Eloïse en 2010, cette dernière serait plutôt réservée et rêveuse. Pour qu'elle s'exprime davantage, il faut pouvoir établir un lien, une relation de confiance avec elle. Eloïse est en classe de Standard 4, l'équivalent du CE2 / CM1 en France.

En atelier, Eloïse est respectueuse de son travail, mais n'est pas tout le temps assidue. Elle participe parfois à la consigne (4, 5, 8) mais n'y est pas tout le temps attentive (2). Elle est celle qui manifeste le plus de comportements agressifs envers ses pairs et ne semble pas toujours respecter leur travail (14, 26) ou les règles de l'atelier (41). Avec Joëlle, dont nous analyserons le cas plus loin, Eloïse fait partie des élèves qui comptent sur la valorisation de ses travaux par ses pairs (29).

Les interactions significatives obtenues à partir des données d'*E* sont plus nombreuses que celles calculées à partir des données de *Z*: 8,41% contre 5,56% d'interactions significatives sur le nombre d'interactions possibles au total. Ainsi, encore une fois, les

processus de valorisation seraient plus dynamiques dans les observations d'*E*. Les graphiques 7.2 a et b nous révèlent que les coefficients de corrélations sont plus élevés dans les observations d'*E*, nous pouvons le distinguer grâce à l'épaisseur des arêtes. Cependant, bien que ces différences soient visibles dans les graphiques, aucune différence significative n'a été rapportée entre les observations d'*E* et de *Z*. Ces différences notables entre graphiques nous confortent dans la décision que nous avons prise d'analyser les données récoltées par les deux observatrices de manière approfondie. Car même si les observations de ces dernières ne montrent pas de différences significatives, elles portent néanmoins des disparités qui sont visibles un fois les tests de corrélations effectués. Et ces disparités représentent une source indéniable d'information sur les processus de valorisation de soi.

Parmi les groupes de conduites présentant le plus d'interactions se trouvent ceux des étapes 2 (12,38%), 4 (9,52%) et 8 (10,86%) selon les données d'*E* et des étapes 1 (7,62%), 2 (7,14%) et 8 (8,57%) selon les données de *Z*. Les conduites relatives au désir de communiquer et de participer à l'atelier (groupe 2) et les conduites de valorisation (groupe 8) sont donc celles qui interagissent le plus avec les autres conduites, notamment avec les conduites de l'étape 4 selon *E* et celles de l'étape 1 selon *Z*. Ces interactions sont celles que nous pourrions analyser plus profondément pour comprendre la façon dont Eloïse procède et s'organise pour se valoriser.

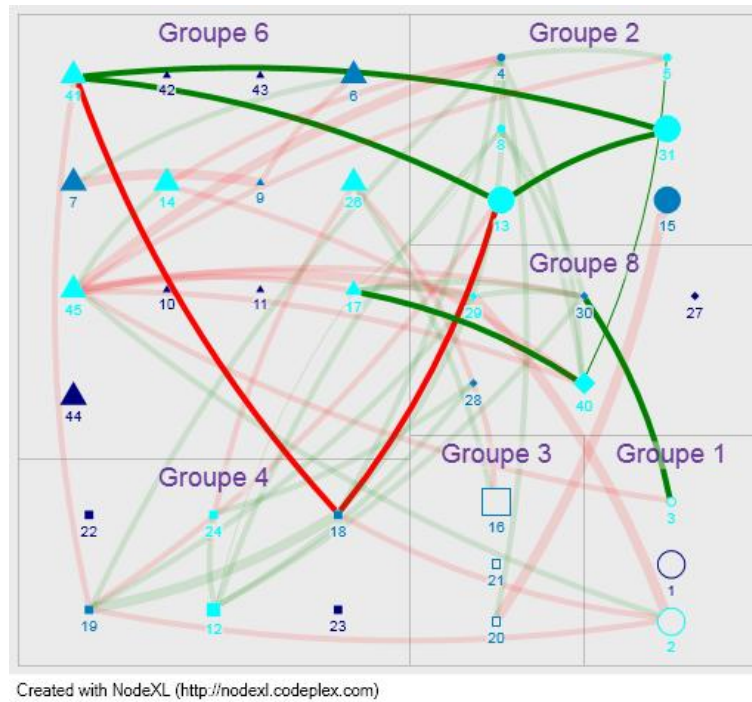
L'analyse des conduites par étape nous permettra d'en savoir plus sur les stratégies d'Eloïse. Dans la première étape, deux conduites qui concernent le respect et l'écoute attentive des animatrices lorsqu'ils prennent la parole (1, 2) ont une médiane générale *régulière*, ce serait donc des conduites stabilisées. Selon *E*, Eloïse serait moins attentive aux animatrices en fin d'expérimentation durant les séances de travail en groupe. Et cette baisse d'attention (2) s'accompagnerait de manifestations d'agressivité envers ses pairs (45)¹²². Il est étonnant de constater que selon *E*, cette baisse d'attention serait également accompagnée d'une démonstration plus fréquente des conduites d'organisation : Eloïse identifierait alors ses difficultés (18) et chercherait des solutions (19)¹²³. De plus elle serait fière de montrer le travail effectué en groupe aux animatrices (29)¹²⁴.

¹²² 2/45 : Kendall's tau (τ) = 0.65, $p < 0.05$ selon *E*.

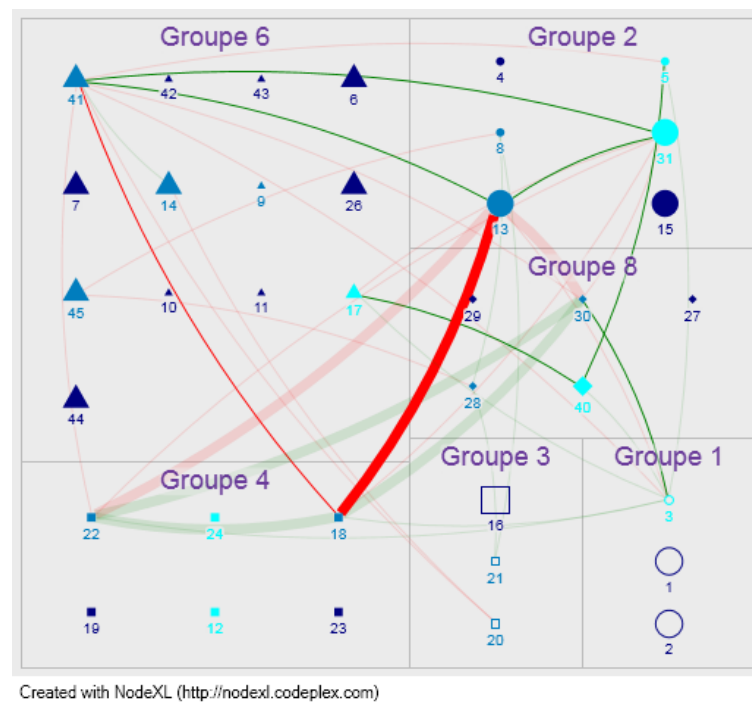
¹²³ 2/18 et 2/19 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$ selon *E*.

¹²⁴ 2/29 : Kendall's tau (τ) = -0.82, $p < 0.01$ selon *E*.

Graphique 9.2a – Interactions significatives entre conduites chez Eloïse selon E.



Graphique 9.2b – Interactions significatives entre conduites chez Eloïse selon Z.



Ces résultats nous font penser aux élèves décrits par Bouffard (2009, p. 95) qui rapportent « des niveaux plus faibles de participation en classe » car marqués par une « illusion d'incompétence ». Notre hypothèse est qu'Eloïse, allant contre sa tendance habituelle de découragement ou d'évitement pour protéger son image de soi, mobiliserait de l'énergie et

de l'attention sur ses difficultés à s'exprimer et à s'organiser. Cela se ferait au détriment de l'attention qu'elle pourrait porter aux autres (animatrices et élèves) et la rendrait plus vulnérable donc plus agressive envers ses pairs.

En revanche cette attention mobilisée sur l'expression et l'organisation faciliterait la compréhension de la consigne et surtout la prise de conscience de sa compréhension de la consigne, ce qui lui permettrait ensuite de se valoriser auprès de ses pairs et des animatrices. En d'autres mots, elle serait capable de surmonter les déséquilibres induits par la manifestation de nouvelles conduites de participation et d'organisation pour mieux construire son activité et se valoriser.

L'analyse de l'interaction entre la conduite 3 et 30 peut nous aider à mieux comprendre comment cela est possible. Nous voyons que lorsqu'Eloïse informe qu'elle a compris la consigne (3), elle expose également fièrement son travail à ses pairs (30)¹²⁵. Z observe des tendances additionnelles : quand Eloïse informe qu'elle comprend la consigne (3), elle serait plus inclinée à utiliser la consigne pour donner des exemples (5) et parlerait avec plus d'assurance (40)¹²⁶. Le fait de communiquer sa compréhension de la consigne (3), correspondrait aussi à davantage d'interactions verbales avec ses pairs (17) et à une meilleure identification de ses difficultés (18)¹²⁷. Nous pouvons penser que lorsqu'Eloïse communique qu'elle a compris la consigne, elle prend conscience de sa compréhension ; mais elle prend également conscience de la valeur qu'elle possède en tant qu'élève compréhensive, ce qui facilite sa participation et sa valorisation. Autrement dit, elle se reconnaît alors comme élève « capable » de comprendre et de réussir.

En revanche, selon Z, l'augmentation de la fréquence de la conduite 3 « informe qu'elle comprend la consigne » correspondrait à un moindre respect des règles de l'atelier (41) et de la consigne (13)¹²⁸. Nous pouvons envisager que cela est dû à la centration sur sa participation et son organisation mais, ça pourrait aussi être le signe qu'Eloïse teste le lien qui existe entre ses actes et ses compétences qui lui semblait improbables et hors de sa

¹²⁵ 3/30 : Kendall's tau (τ) = 0.54, $p < 0.05$ selon E, Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$, selon Z.

¹²⁶ 3/5 : Kendall's tau (τ) = 0.78, $p < 0.01$ et 3/40 : Kendall's tau (τ) = 0.66, $p < 0.01$ selon Z.

¹²⁷ 3/17 : Kendall's tau (τ) = 0.63, $p < 0.01$ et 3/18 : Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$ selon Z.

¹²⁸ 3/41 : Kendall's tau (τ) = -0.69, $p < 0.01$ et 3/13 Kendall's tau (τ) = -0.55, $p < 0.05$ selon Z.

portée auparavant à cause de ce sentiment « d'impuissance acquise » dont parle Bouffard (2009).

Les conduites de l'étape 2 qui font partie de celles qui présentent le plus d'interaction selon les deux observatrices, nous permettrons d'en savoir plus sur l'engagement d'Eloïse en classe. Nous remarquons que lorsque cette dernière utilise la consigne pour donner des exemples (5), elle parle avec assurance (40)¹²⁹. Selon les observatrices Eloïse participerait davantage (Médianes = 2) en milieu d'expérimentation. Il est possible qu'Eloïse se sente suffisamment en confiance dès le milieu de l'atelier pour s'exprimer avec assurance. Cette confiance reste pourtant fragile, car *E* observe que quand Eloïse participerait (4, 5), elle se montrerait agressive envers ses pairs (45)¹³⁰. Et *Z* remarque qu'Eloïse respecterait moins régulièrement les règles (41) quand elle donnerait des exemples relatifs à la consigne (5)¹³¹.

Si l'on s'intéresse à présent à l'engagement d'Eloïse dans son travail, on remarque que l'exécution de la consigne (13), l'assiduité au travail (31) évoluent conjointement avec le respect des règles de l'atelier (41)¹³². Nous pouvons nous attarder sur les médianes de la conduite 31 « travaille tout le long de l'atelier » qui sont en général élevées¹³³ mais, comme la couleur des vertex nous l'indique, elles ne sont pas toutes uniformes du début à la fin de l'expérimentation. Selon *E*, Eloïse serait moins assidue (31) dès le milieu de l'expérimentation¹³⁴ alors que selon *Z*, elle ne le serait qu'en fin d'expérimentation¹³⁵. Dans tous les cas on note une baisse dans la régularité à laquelle se manifeste cette conduite à la fin de l'expérimentation, et il semblerait que les conduites 13 et 41 suivent plus ou moins la même tendance selon qu'elles soient observées par *E* ou *Z*. On pourrait donc penser qu'Eloïse a été très disciplinée dans son travail et par extension dans l'atelier et que c'est en fin d'expérimentation, notamment lorsqu'il s'est agi de travailler en groupe,

¹²⁹ 5/40 : Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$ selon *E* et *Z*

¹³⁰ 4/45 : Kendall's tau (τ) = -0.83, $p < 0.01$ et 5/45 : Kendall's tau (τ) = -0.55, $p < 0.05$ selon *E*.

¹³¹ 5/41 : Kendall's tau (τ) = -0.55, $p < 0.05$ selon *Z*.

¹³² Pour l'interaction entre la conduite 13 et 31, Kendall's tau (τ) = 0.64, $p < 0.01$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$, selon *Z*; pour celle entre la conduite 13 et 41, Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.01$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.01$, selon *Z*; et celle entre la conduite 31 et 41, Kendall's tau (τ) = 0.52, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.62, $p < 0.05$, selon *Z*.

¹³³ Médianes générales = 4

¹³⁴ Médiane = 3 selon *E*.

¹³⁵ Médiane = 3,5 selon *Z*.

qu'elle a moins régulièrement exécuté la consigne (13), qu'elle n'a pas travaillé tout le long de l'atelier (31) et qu'elle a aussi moins respecté les règles (41).

Il est intéressant de noter que durant les séances où il a été difficile pour Eloïse de respecter les règles (41) et où elle a dérangé ses pairs au travail (14), elle aurait, selon Z, fait appel à l'aide de ses pairs (20)¹³⁶. Les observations d'E montrent qu'Eloïse aurait sollicité l'aide de ses pairs (20) durant les mêmes séances où elle a utilisé consigne pour donner des exemples (4)¹³⁷. Par ailleurs, parmi les ressources utilisées et observées (Etape 3), nous voyons qu'Eloïse a conscience de la valeur du matériel puisqu'elle a de manière générale su le respecter (16)¹³⁸. Selon Z, elle aurait fait appel à l'aide des animatrices (21) durant les ateliers où elle a posé des questions sur l'activité en cours (8) et où elle aurait aidé ses pairs (28)¹³⁹.

Voyons à présent les manifestations des conduites d'organisation (Etape 4) chez Eloïse. Les interactions significatives communes aux deux observatrices montrent un moindre respect de la consigne (13) et des règles (41) lors des ateliers où Eloïse a pu identifier ses difficultés (18)¹⁴⁰. Les résultats de corrélations négatives entre la recherche (18, selon E) et la découverte (23, selon Z) de solutions, et le respect des règles (41), confirment cette tendance. Comme si tout effort d'organisation comme tout effort de participation de la part d'Eloïse rendait plus difficile la régulation de son travail et de ses relations avec les autres. Nonobstant, Eloïse semble consciente de ses efforts d'organisation (18, 19) puisque selon E, elle mettrait alors son travail en valeur auprès des animatrices (29)¹⁴¹, et que selon Z lorsqu'elle identifierait les difficultés (18) et trouverait des solutions (22), elle valoriserait son travail auprès de ses pairs (30)¹⁴².

Il faut rappeler qu'Eloïse comme les autres sujets de l'expérimentation manifeste très peu de conduites d'organisation si ce n'est pour les conduites 12 et 24 qui apparaîtraient

¹³⁶ 20/41 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.01$ et 14/20 : Kendall's tau (τ) = -0.60, $p < 0.05$ selon Z.

¹³⁷ 4/20 : Kendall's tau (τ) = 0.53, $p < 0.05$ selon E.

¹³⁸ Médianes = 4 sur toutes les périodes et pour les deux observatrices

¹³⁹ 8/21 : Kendall's tau (τ) = 0.54, $p < 0.05$ et 21/28 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.01$ respectivement selon Z.

¹⁴⁰ 13/18 : Kendall's tau (τ) = -0.54, $p < 0.05$ selon E, Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0.00$, selon Z ;

18/41 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.01$ selon E et Z.

¹⁴¹ Kendall's tau (τ) = 0.60, $p < 0.05$ pour les deux interactions (18/29 et 19/29).

¹⁴² Kendall's tau (τ) = 1., $p < 0$ pour les deux interactions (18/30 et 22/30).

principalement en milieu d'expérimentation ¹⁴³. On pourrait attribuer cette progression dans l'organisation, au fait qu'Eloïse prenne de l'assurance à partir de la deuxième période, dans sa maîtrise des techniques artistiques, et dans sa capacité à produire du beau. Mais surtout grâce à la compréhension qu'elle acquiert sur les compétences qu'elle possède et sur les potentialités qu'elle peut exploiter.

Dans les entretiens semi-directifs, nous remarquons qu'il est également difficile pour Eloïse d'organiser son projet professionnel. Il semble difficile pour elle d'établir des liens conscients entre les représentations qu'elle a des métiers, ses compétences académiques et les compétences requises pour ses projets professionnels. La façon dont Eloïse a construit son projet professionnel est révélatrice d'une représentation de soi fragile et encore en construction. En effet, Eloïse semble attirée par les métiers qui en apparence apporteraient un certain prestige : « travailler dans un bureau » ou être hôtesse de l'air. Ces métiers sont inspirés de ses rêves d'enfances et ne semblent pas encore construits en fonction des compétences qu'elle possède ou qu'elle pourrait acquérir. De plus, si Eloïse, semble avoir conscience que pour être hôtesse de l'air, il faut savoir parler plusieurs langues elle ne met pas ces compétences en lien avec le contenu d'une éventuelle formation.

Extraits du premier entretien

« Alor eski to kav explik mwa kifer to'nn swazir sa bann zimaz-la?

Alors est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as choisi ces images ?

Mo kontan travay dan biro

J'aime travailler au bureau

(...)

Mo'nn anvî fer li, mo kontan sa travay-la...

J'ai envie de le faire, j'aime ce travail là...

hmm

sa'em

c'est tout

samem ? To kone ki bann dimounn fer kan zot travay dan biro ?

c'est tout ? Tu sais ce que les gens font quand ils travaillent au bureau?

non...

¹⁴³ Conduite 12, Médianes = 2 en milieu d'expérimentation selon les deux observatrices, conduite 24 Médiane = 2 en milieu d'expérimentation selon E et en fin d'expérimentation selon Z.

(...)

Eski to kone ondire ki bann zafer ki bizin fer pou reisi fer sa travay dan biro-la ?
Est-ce que tu connais les choses qu'il faut faire pour réussir à faire ce travail dans le bureau ?

Bizin ena enn bon ledikasion, apre bizin gagn rezilta ouisi.

Il faut avoir une bonne éducation, ensuite il faut avoir des résultats aussi. »

Extraits du deuxième entretien

« Samem... eski to kone inpe...dapre twa ki bann zafer ki serye dan sa travay-la ?
 ? Ki bann zafer ki pou inpe difisil ?

C'est ça... est-ce que tu sais un peu.. d'après toi quelles sont les choses cool dans ce travail (hôtesse de l'air) ? Quelles sont les choses qui seront un peu difficiles?

Bizin konn koz tou kalite langaz

Il faut pouvoir parler plein de langues

hmm

Ki bann zafer ki interesan dan sa travay-la ?

Quelles sont les choses intéressantes dans ce travail?

Ben zame mo'nn vwayaze be mo kontan vwayaze

Ben, j'ai jamais voyagé, ben j'aime voyager

hmm

Eski to kone ki to bizin fer pou reisi fer sa travay-la ?

Est-ce que tu sais ce que tu dois faire pour réussir à faire ce métier ?

Non...

Bann formasion, koumadir kan to fini lekol ki bann zafer ki to bizin fer ?

Les formations, c'est-à-dire quand tu finis l'école, quelles sont les choses que tu dois faire?

non...

To ena enn lide kouma to pou bizin fer non?

Tu as une idée de ce que tu devras faire non?

Be bizin konn bien lir

Ben il faut savoir bien lire

hmm

sa'em, zis samem mo kone.

c'est tout, c'est tout ce que je sais. »

Sur un autre plan, on remarque qu'Eloïse n'arrive pas à envisager de contribution familiale qui soit spécifique aux métiers qu'elle souhaiterait exercer, elle pense contribuer aux besoins primaires du ménage en termes d'achat de nourriture. En outre, elle n'arrive pas à envisager la contribution qu'elle pourrait apporter à son quartier et à son pays.

Extraits du deuxième entretien

« Eski... kouma to panse sa travay-la kapav ed twa dan to lavi... pa kone ?

Est-ce que ... comment tu penses que ce travail peut t'aider dans ta vie... tu ne sais pas ?

Non...

Eski to panse li kapav ed to fami ? Koumadir si to fer sa travay-la ? ... Dan ki fason ?

Est-ce que tu penses que ça peut aider ta famille ? c'est-à-dire si tu fais ce travail ? ... De quelle façon ?

Ben mo travay...mo gagn enn ti larzan mo al donn mo mama

Ben je travaille...je gagne un peu d'argent, je vais donner à ma mère

hmm

ka'av aste kitsoz pou manze...

elle pourra acheter des choses à manger...

Et bann dimounn dan to vilaz ?

Et les personnes de ton village ?

Mo pa kone...

Je ne sais pas...

To pa kone... To pei, eski to ena enn lide, kouma to kapav ed to pei...

Tu ne sais pas... Ton pays, est-ce que tu as une idée de comment tu peux aider ton pays...

non. »

En ce sens, Eloïse ne semble pas avoir conscience de ce qu'elle sait et de ce qu'elle ne sait pas (Brown, 1978, in Crahay, 2010, voir ci-dessus, p. 146). Or cet élément de prise de conscience de sa compréhension est, comme nous l'avons vu dans l'analyse des conduites, essentiel à la valorisation d'Eloïse. Pour être valorisée, il faut qu'elle prenne conscience de la compréhension qu'elle a du travail artistique demandé et par cela de la valeur potentielle

de son travail. En effet, nous l'avons vu dans notre partie théorique (*voir ci-dessus.*, pp. 36-37), « la connaissance de l'acte est à la base même de la connaissance du sujet et de sa reconnaissance ». Dès lors, on pourrait envisager que, dans la construction de son projet professionnel, il faudrait non seulement qu'Eloïse prenne conscience de l'utilité et de la valeur des compétences demandées pour réaliser ses projets professionnels, mais aussi qu'elle les mette en lien avec ses propres compétences et potentialités. Sans cela, ses projets restent fragiles et difficilement accessibles car fondés sur des représentations abstraites qui n'ont pas été explorées et reconstruites par elle.

Revenons à présent à l'analyse des conduites de l'étape 6 que nous avons menée en filigrane des autres groupes de conduites ; elles nous permettent d'approcher directement le dernier groupe de conduites de valorisation (Etape 8). Nous avons vu que la régulation des conduites d'organisation d'Eloïse contribuait à sa valorisation mais que par contre cette dernière se faisait parfois au détriment du respect de ses camarades. L'interaction significative obtenue entre la conduite 17 « parle avec ses pairs » et 40 « parle avec assurance » ¹⁴⁴ nous montre que même si Eloïse ne se montre pas toujours calme avec ses pairs, elle compte grandement sur ses interactions avec eux pour se valoriser. Peut-être est-ce l'importance, la valeur qu'elle accorde à ses pairs et aux relations qu'elle entretient avec eux qui la rend si fragile lorsqu'elle se confronte à leurs points de vue, notamment en fin d'expérimentation.

Avec Donald, Eloïse fait partie des sujets qui présentent les résultats les plus riches en termes d'interactions significatives. Chacun d'entre eux présentent des interactions importantes, et communes aux deux observatrices, au niveau des conduites de valorisation de soi et celles représentatives du désir de communiquer et de participer. L'analyse que nous avons faite d'Eloïse nous porte à croire qu'Eloïse chercherait de nouvelles stratégies pour se valoriser et que ces stratégies se heurteraient parfois à sa peur d'être jugée par ses pairs. En même temps, elle ne pourrait se passer de leur reconnaissance.

On pourrait penser cependant que le lien qu'elle établit petit à petit entre ses actes et leurs conséquences pourrait l'aider à mieux évaluer ses actions et construire une autonomie affective et sociale qui soit moins fragile que celle qu'elle possède actuellement et qui

¹⁴⁴ Kendall's tau (τ) = 0.57, $p < 0.01$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.64, $p < 0.01$, selon *Z*.

repose beaucoup sur le regard des autres. Alors peut-être pourra-t-elle construire une conscience de soi, une représentation de soi qui aille au-delà du reflet que lui renvoient les autres et qui sera assez solide mais aussi flexible pour qu'elle arrive à supporter les déséquilibres dans son travail et dans l'élaboration de son projet professionnel.

En bref, Eloïse semble dépendre principalement de sa capacité de compréhension, de sa participation et des conduites d'organisation pour se valoriser. Il est important pour elle d'obtenir la reconnaissance de ses pairs et des animatrices car elle semble s'évaluer à travers le regard des autres et sans remettre en question la validité des évaluations qu'elle reçoit « en miroir » (Bajoit, 2010, voir *ci-dessus*, p. 33). Cette dépendance aux représentations que lui renvoient les autres explique qu'elle se sente en insécurité lorsqu'elle est confrontée aux autres élèves dans le travail en commun. Toutefois nous remarquons que malgré l'insécurité que cette confrontation provoque, Eloïse ose se laisser déstabiliser par ces interactions. Peut-être parce qu'elle cherche en quelque sorte à construire des relations de réciprocité.

Etude de cas de Joëlle

Joëlle est une adolescente de quatorze ans et deux mois au début de l'expérimentation. Elle habite chez sa grand-mère maternelle à Cassis, une banlieue située au nord de la capitale. Ses parents sont séparés et elle a trois frères et sœurs. Joëlle est dans la classe d'alphabétisation animée par Ch.. L'animatrice explique que Joëlle manque de maturité et qu'elle agit et réagit aux situations comme cela se fait « dans son environnement ». Etant donné que Cassis est décrite comme une banlieue plutôt « chaude », nous supposons que les propos de l'animatrice concernent l'éventuelle impulsivité ou agressivité qui règne dans le quartier où Joëlle habite. Selon Fl., l'animatrice chargée des ateliers d'arts plastiques auxquels Joëlle participe, cette dernière aurait des difficultés à finir son travail en atelier car elle se laisserait facilement distraire.

En atelier, Joëlle participe assez souvent à la consigne (3, 4, 5, 8). Elle n'exécute pas tout le temps la consigne (13) mais prend généralement soin de son travail (15) et selon les observatrices travaille régulièrement jusqu'à la fin de l'atelier (31). Elle semble accorder

une grande importance à l'avis des animatrices dont elle sollicite parfois pour de l'aide (21) et à qui elle expose ses travaux (29).

Joëlle présente un pourcentage d'interactions significatives deux fois moins important que celui d'Eloïse selon les deux observatrices : 4,29 % d'interactions significatives selon *E* et 2,54 % selon *Z*. Les pourcentages d'interactions obtenus à partir des données d'observation de Joëlle mettent en avant les conduites de valorisation (Etape 8) et celles représentatives du désir de communiquer et de participer (Etape 2) comme chez Eloïse et Donald ainsi que celles liées à l'identification des moyens (Etape 3). Les observatrices s'accordent sur le fait que les conduites de ces trois étapes présentent le plus d'interaction.

Pour *E*, ce sont les conduites révélatrices du désir de communiquer et participer (Etape 2 : 5,24 %) qui interagissent le plus avec les autres conduites alors que pour *Z* ce sont les conduites de valorisation (Etape 8). Nonobstant, le même pourcentage d'interactions (5,14%) est obtenu pour les conduites de l'étape 8 à partir des données des deux observatrices. Selon *E* et *Z*, les conduites relatives à l'identification des moyens (Etape 3) présentent un nombre important d'interactions (4,76% et 3,81%) et de ce fait peuvent nous aider à déceler les stratégies de valorisation employées par Joëlle. A noter que selon les observations de *Z*, les conduites de l'étape 3 présentent légèrement plus de relations significatives que celles de l'étape 2 (3,33%).

Le premier groupe de conduites qui concerne la prise de conscience des impressions, représentations et valeurs ne présente aucune interaction comme nous l'indiquent les deux graphiques 7.3a et b. On remarque un respect constant (1) et une attention soutenue à la consigne (2) lorsque les animatrices prennent la parole. On s'aperçoit que Joëlle, bien qu'elle n'informe presque jamais qu'elle a compris la consigne, le fait rarement en milieu d'expérimentation, ce qui explique la couleur bleu pâle des vertex de la conduite 3 dans les deux graphiques.

Les conduites relatives au désir de communiquer et de participer à l'atelier font partie de celles qui interagissent le plus avec les autres conduites. Les deux observatrices rapportent que lorsque Joëlle commence en milieu d'expérimentation à utiliser la consigne pour

donner des exemples (5)¹⁴⁵, elle parle alors plus souvent¹⁴⁶ avec ses pairs (17) alors qu'en début et en fin d'expérimentation elle leur parlerait rarement¹⁴⁷. Selon Z, c'est également dans ces moments qu'elle aiderait ses pairs au travail (28)¹⁴⁸. On pourrait penser que lorsque Joëlle participe à l'atelier, elle interagit simultanément avec ses pairs et avec les animatrices. Comme si son élan de participation touchait tous les membres du groupe indistinctement de leur statut et de l'activité en cours. A tel point que, selon E, Joëlle dérangerait ses pairs dans leur travail (14) durant les séances où elle poserait des questions sur l'activité (8) et parlerait à ses pairs (17)¹⁴⁹.

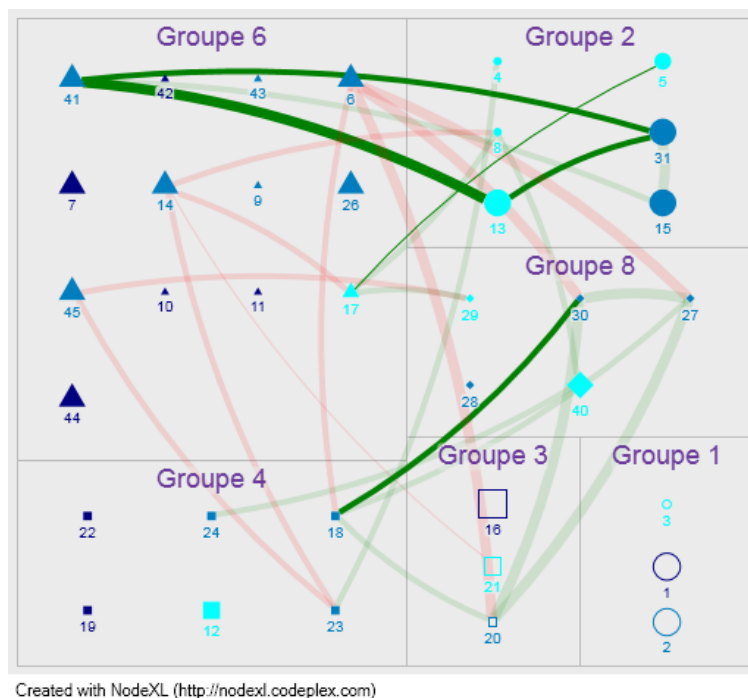
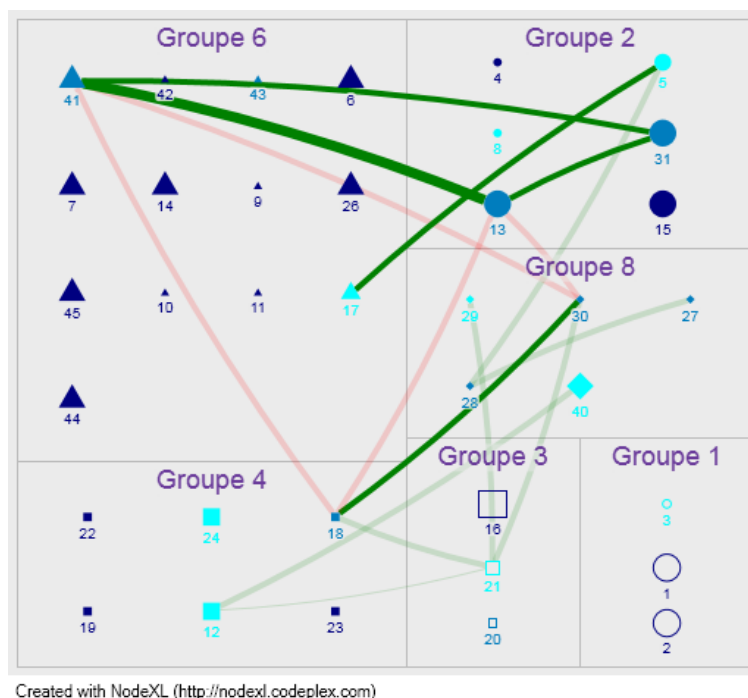
¹⁴⁵ 5 : Médiane = 2 et 3 selon E et Z respectivement pour la période 2.

¹⁴⁶ 17 : Médianes = 3 selon les deux observatrices pour la période 2.

¹⁴⁷ 5/17 : Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$ selon E, Kendall's tau (τ) = 0.64, $p < 0.05$, selon Z.

¹⁴⁸ 5/28 : Kendall's tau (τ) = 0.62, $p < 0.05$ selon Z.

¹⁴⁹ 8/14 : Kendall's tau (τ) = -0.52, $p < 0.05$ selon E, 14/17 : Kendall's tau (τ) = -0.59, $p < 0.05$ selon E.

Graphique 9.3a – *Interactions significatives entre conduites chez Joëlle selon E.*Graphique 9.3b – *Interactions significatives entre conduites chez Joëlle selon Z.*

Dans son engagement dans son travail, Joëlle présente des interactions similaires à Eloïse selon les deux observatrices : durant les séances où elle serait moins respectueuse de la consigne (13), elle serait également moins assidue dans son travail (31) et cela

entraînerait un moindre respect des règles de l'atelier (41)¹⁵⁰. Pour *E*, lorsqu'elle ne respecterait pas les règles de l'atelier (41), elle prendrait moins régulièrement soin de son travail (15)¹⁵¹. Mais selon *Z*, cela correspondrait aux séances où elle identifierait davantage ses difficultés (18) et celles où elle montrerait fièrement son travail à ses pairs (30)¹⁵². En effet, selon les deux observatrices, Joëlle expose fièrement son travail à ses pairs (30) lors des séances où elle identifie ses difficultés (18)¹⁵³. On peut penser que ces difficultés à s'engager dans son travail seraient dues à un manque de confiance en soi qui se manifesterait dans un moindre respect des règles de l'atelier. En revanche, identifier ces difficultés dans son travail redonnerait confiance à Joëlle et lui permettrait ensuite de se valoriser auprès de ses pairs.

En étudiant les conduites relatives à l'identification des moyens disponibles en atelier (Etape 3), on se rend compte que Joëlle compte sur les ressources relationnelles pour arriver à repérer les difficultés dans son travail et à se valoriser. Selon *E*, ce serait la recherche d'aide de Joëlle auprès de ses pairs (20) qui évoluerait conjointement avec l'identification de ses difficultés (18) et aussi avec le fait de montrer son travail à ses pairs avec fierté (30)¹⁵⁴. Alors que selon *Z*, ce serait la recherche d'aide auprès des animatrices qui contribuerait à une meilleure organisation (12, 18) de la part de Joëlle ainsi qu'à sa valorisation auprès de ses pairs mais également auprès des animatrices (29, 30)¹⁵⁵. Dans les deux cas, il semble évident que Joëlle prenne appui sur ses pairs et ses animatrices pour mieux approcher son travail et lui accorder de la valeur.

En ce qui concerne les conduites d'organisation nous avons vu précédemment que, selon *Z*, Joëlle arrive à identifier ses difficultés (18) durant les ateliers où elle est moins respectueuse des règles (41) et aussi ceux où elle a moins régulièrement exécuté la consigne¹⁵⁶. Les observations d'*E* montrent que Joëlle aurait tendance à ne pas respecter le temps de parole de ses pairs (6), à les déranger (14) et à se montrer agressive envers eux

¹⁵⁰ 13/31 : Kendall's tau (τ) = 0.63, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.54, $p < 0.05$, selon *Z*.

13/41 : Kendall's tau (τ) = 0.84, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$, selon *Z*.

31/41 : Kendall's tau (τ) = 0.84, $p < 0.001$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.54, $p < 0.05$ selon *Z*.

¹⁵¹ 15/41 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.05$ selon *E*.

¹⁵² 18/41 : Kendall's tau (τ) = -0.54, $p < 0.05$ et 30/41 : Kendall's tau (τ) = -0.62, $p < 0.05$, selon *Z*.

¹⁵³ 18/30 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.01$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.77, $p < 0.005$, selon *Z*.

¹⁵⁴ 18/20 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.01$ et 20/30 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$, selon *E*.

¹⁵⁵ 12/21 : Kendall's tau (τ) = 0.48, $p < 0.05$ et 18/21 : Kendall's tau (τ) = 0.56, $p < 0.05$, selon *Z*.

21/29 : Kendall's tau (τ) = 0.56, $p < 0.05$ et 21/30 : Kendall's tau (τ) = 0.54, $p < 0.05$, selon *Z*.

¹⁵⁶ 13/18 : Kendall's tau (τ) = -0.54, $p < 0.05$, selon *Z*.

(45) lorsqu'elle vérifierait les solutions mises en place dans l'organisation de son travail. Il apparaît que la centration de Joëlle sur sa recherche d'organisation dans son travail la mette, comme Eloïse, dans un état d'insécurité tel que cela affecte sa relation avec ses pairs. On pourrait penser également que, comme elle dépend grandement de l'aide de ses pairs, elle fasse passer ses besoins d'aide en priorité des leurs et par conséquent serait moins respectueuse de ces derniers.

Cependant, selon *E*, cela ne l'empêcherait pas pour autant d'être plus attentive à leurs besoins lorsqu'elle rechercherait de l'aide auprès d'eux, et ce bien qu'elle n'ait pas forcément respecté leur temps de parole ¹⁵⁷. Quoi qu'il en soit, une meilleure organisation de son lieu de travail (12) selon *Z*, et de son activité en procédant par étape (24) selon *E*, contribuerait à sa valorisation puisqu'elle parlerait alors plus souvent avec assurance (40) ¹⁵⁸ et ce dès le milieu de l'expérimentation ¹⁵⁹. Il semble en effet que c'est en milieu d'expérimentation que les conduites de Joëlle aient contribué le plus à sa valorisation.

Dans les entretiens semi-directifs conduits sur son projet professionnel, Joëlle explique qu'elle aimerait être serveuse car elle aime servir les autres et leur rendre des services, ce qui confirme qu'elle est bien attentive aux besoins des autres et que c'est en fait en se rendant utile aux autres à travers ces « services » qu'elle se valorise. Dès lors, il n'est pas étonnant de voir que c'est le désir de contribuer à sa famille et de devenir un modèle pour les plus jeunes qui motive son projet professionnel.

Extraits du premier entretien

« Dan restoran, servez ouswa kwisinie ?

Dans un restaurant? Serveuse ou cuisinière ?

servez.

Serveuse.

Kifer to ti a kontan fer sa travay-la ? Kot to'nn gagn sa lide-la ?

Pourquoi tu aimerais faire ce travail ? Où tu as eu cette idée-là ?

Parski mo ti kontan, mo kontan kwi, mo kontan servi manze,

¹⁵⁷ 6/20 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$, selon *E* et 20/27 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$, selon *E*.

¹⁵⁸ 12/40 : Kendall's tau (τ) = 0.53, $p < 0.05$, selon *Z* et 24/40 : Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$, selon *E*.

¹⁵⁹ 40 : Médianes = 4 selon les deux observatrices durant la période 2.

Parce que j'aimerais, j'aime cuisiner, j'aime servir à manger,

we

oui

mo kontan...soz...mo kontan rann servis

j'aime... truc... j'aime rendre des services

(...)

To panse li ka'av servi to fami dan enn fason

Et tu penses que ça peut être utile à ta famille d'une manière

wi

oui

dan ki fason ?

de quelle manière ?

Travay, mo donn mo bann fami manze

Je travaille, je donne à manger à ma famille

hmm

mo donn zot, mo aste enn ta manze mo fer flan, mo donn zot manze...mo aste bwar, bokou kitsoz, mo aste linz

je leur donne, j'achète plein de provisions, je fais des flans, je leur donne à manger...j'achète à boire, beaucoup de choses, j'achète des vêtements

Hmm to ka'av kontribie bien. To panse li ka'av ed bann dimounn dan to landrwa ?

Hmm tu peux bien contribuer. Tu penses que ça peut aider les personnes de ton quartier

wi

oui

kouma ?

comment ?

Mo donn zot bon lexanp, mo donn bann exanp pli tipti ki mwa

Je leur donne le bon exemple, je donne l'exemple aux plus petits

hmm, koumadir zot gagn enn model

hmm, il ont comme un modèle

fer zot gagn bon ledikasion kouma mwa mo ledikasion.

je leur fais avoir une bonne éducation comme mon éducation. »

Dans le deuxième entretien, on constate que Joëlle s'inspire de sa cousine pour son projet professionnel. Il est intéressant de voir que comment elle justifie le choix de son métier :

Extraits du deuxième entretien

« Lotel, samem ki to ti a kontan fer plitar

L'hôtel, c'est ça que tu aimerais faire plus tard

hmm

to touzour anvi fer samem? Kifer to ti anvi fer sa travay-la ?

tu veux toujours faire ça? Pourquoi tu veux faire ce travail ?

Parski lotel-la enn bon metie, mo ti anvi, mo trouv tou dimounn pe travay laba, mo ti anvi al travay-laba mo ouisi. Mo ti anvi kone kan nou travay dan lotel ki nou gagne...

Parce que travailler à l'hôtel c'est un bon métier, je souhaiterais, je vois tout le monde travailler là bas, je souhaiterais aller travailler là-bas moi aussi. J'aimerais savoir quand on travaille à l'hôtel ce qu'on gagne...

To ena enn lide? Bann dimounn ki travay-laba...kisann-la to kone ki travay-laba?

Tu as une idée? Des gens qui travaillent là-bas... Tu connais qui qui travaille là-bas?

Mo kouzinn travay dan lotel...

Ma cousine travaille à l'hôtel... »

On sent dans la phrase « *j'aimerais savoir ce qu'on gagne quand on travaille là-bas* », que Joëlle se questionne sur les apports du métier, d'ailleurs elle n'arrive pas à trouver ce que ce métier pourrait lui apporter alors que dans le premier entretien elle dit qu'elle cela lui procurerait un « bon métier », une « bonne éducation ». Il n'empêche qu'elle mentionne également dans le deuxième entretien qu'elle pourrait être un modèle pour les autres. Comme si, finalement, elle recherchait principalement la reconnaissance et de l'estime que pourrait lui apporter un tel métier (peut-être comme l'estime qu'elle a pour sa cousine) et le fait de l'exercer à l'hôtel qui reste un lieu de travail « prestigieux » pour beaucoup de mauriciens.

L'étude du groupe de conduite de valorisation (Etape 8) révèle que c'est surtout durant la phase de travail individuel sur les représentations du corps et des émotions qui correspond à la période 2 que Joëlle expose fièrement son travail aux animatrices (29). Ce besoin d'être valorisée et reconnue à travers l'aide et le regard de ses pairs est peut-être ce qui pousse Joëlle à participer. Dès lors, si sa participation vise sa propre valorisation ou plutôt de l'attention, on comprend mieux comment cette dernière peut affecter le respect qu'elle a

pour les autres sujets. Z observe qu'en fin d'expérimentation Joëlle parlerait moins régulièrement avec assurance (40), et les deux observatrices notent également une baisse dans la propension qu'elle a à parler avec ses pairs (17)¹⁶⁰ et dans sa participation à la consigne (5)¹⁶¹.

Ces baisses de fréquences pourraient signifier que pour être valorisée Joëlle requiert réellement une attention particulière qu'elle ne pourrait pas obtenir dans le travail en groupe qui a eu lieu durant la troisième période. Elle se montrerait moins ambivalente que les adolescents tels qu'ils sont décrits par Crahay (2010) qui oscillent entre reconnaissance de et opposition à l'autorité puisqu'elle rechercherait constamment à être reconnue par les animatrices.

Nous comprenons pourquoi le travail en groupe aurait pour effet de diminuer son intérêt pour les échanges avec les animatrices et avec ses pairs qui ne seraient pas focalisés sur elle seulement mais sur elle en tant qu'élément du groupe. Au final, il semblerait que Joëlle soit davantage demandeuse d'attention que d'interaction. Sa difficulté à participer et à s'organiser lors des séances d'atelier où le travail en groupe a été favorisé témoigne d'une construction de soi encore plus fragile que celle d'Eloïse. Si Joëlle sait exploiter ses ressources relationnelles pour s'organiser et se valoriser, elle en semble extrêmement dépendante, ce qui nous pousse à croire que ses interactions en atelier n'influencent que superficiellement ses processus de valorisation de soi. En ce sens son manque affectif semble constituer un obstacle à l'organisation de la conscience de soi et de la représentation de soi chez Joëlle.

Toutefois, cela ne l'empêche pas de construire un projet professionnel plutôt réaliste. Peut-être aussi parce que ses relations familiales « constituent un filtre à travers lequel » elle comprend « le monde social » (Fleuri, 2006, p. 108) et que ces conceptions ne sont pas remises en causes ou reconstruites par Joëlle. De ce fait, Joëlle rappelle les sujets décrits par Dolle & Bellano (1989), ceux qui « contemplent leur vie » et qui n'ont pas conscience qu'ils peuvent agir sur cette dernière.

¹⁶⁰ 40 : Médiane = 3,5 durant la période 3 selon Z.

17 : Médianes = 3 selon E et Z durant la période 2 , Médiane = 2 et 2,5 selon E et Z respectivement durant la période 3.

¹⁶¹ 5 : Médianes = 2 et 3 selon E et Z respectivement durant la période 2, et Médianes = 1,5 selon E et Z durant la période 3.

Pour se valoriser Joëlle semble s'appuyer essentiellement sur sa participation et sur ses conduites d'organisation. Elle utilise également les animatrices et ses pairs comme ressources émotionnelles pour participer et se valoriser. Mais cette valorisation recherchée à tout prix affecte le respect qu'elle a pour ses pairs et leur travail. En ce sens les relations qu'elle établit pour se valoriser sont uniquement centrées sur sa propre reconnaissance et nous pourrions penser que cela serait le cas même lorsqu'elle viendrait en aide à ses pairs. Ainsi, la difficulté que Joëlle éprouverait à établir des relations de respect mutuel constituerait le frein principal à sa propre valorisation.

Etude de cas de Sheldon

Sheldon est un garçon de treize ans et neuf mois (au début de l'expérimentation) qui habite Roche-Bois, un quartier populaire au nord de la capitale. Selon les données économiques que nous possédons les revenus familiaux mensuels des parents de Sheldon s'élèveraient à Rs. 3000 seulement (environ 70 €) pour élever deux enfants. Sheldon est en classe de Standard II qui équivaut au niveau CP/CE 1 en France. Selon les animatrices et les assistantes sociales, il ferait partie des « durs » de l'école. A notre connaissance, il serait le seul sujet de notre échantillon qui consommerait de l'alcool régulièrement et dont le père serait alcoolique.

En atelier, Sheldon est plutôt participatif (3, 5, 8) comme Joëlle, Eloïse et Dominique. Il est parfois moins respectueux du travail des autres ou du travail effectué en commun (26) et n'est pas toujours assidu dans son travail (31) et respectueux de la consigne (13) notamment lors des séances de travail en groupe.

Nous retrouvons chez Sheldon, les mêmes groupes de conduites (2, 3 et 8) qui présentent le plus d'interaction que chez Joëlle. Et ici aussi, les observatrices semblent s'accorder sur les étapes les plus dynamiques dans les processus de valorisation de soi. Selon *E*, ce serait les conduites relatives au désir de communiquer et de participer qui présenteraient le pourcentage le plus important (Etape 2 : 6,67%) alors que pour *Z* ce serait celles représentatives des conduites de valorisation (Etape 8 : 4,57 %). A noter que les conduites

de l'étape 8 présentent dans les observations faites par *E* 5,14% d'interactions significatives. Ensuite, nous retrouvons les conduites de l'étape 3, qui concernent l'identification des moyens disponibles : 4,76% d'interactions significatives selon *E* et 3,81% selon *Z*. Pour *Z*, les conduites de l'étape 2 présentent 3,33% d'interactions significatives.

Commençons par analyser les interactions du premier groupe de conduite, les deux observatrices obtiennent des médianes régulières pour les conduites d'écoute et d'attention à la consigne donnée par les animatrices (1, 2) ¹⁶². En revanche, *E* remarque que Sheldon informerai entre jamais et rarement qu'il a compris la consigne en fin d'expérimentation ¹⁶³. Les interactions significatives repérées chez *E* et *Z* ne prennent pas leur source de la même conduite. Ainsi selon *E*, Sheldon prendrait simultanément moins soin de son travail (15) et serait moins régulièrement respectueux de l'environnement de travail (14) lorsqu'il serait moins attentif à la consigne (2) ¹⁶⁴. En revanche, les séances où il serait moins attentif aux propos des animatrices (2) correspondraient aussi à celles où il chercherait à valoriser son travail auprès de ses dernières (29) ¹⁶⁵, comme s'il essayait à travers son travail de compenser son manque d'attention en début de séance.

Selon *Z*, le fait d'informer qu'il a compris la consigne (3) irait de pair avec la proposition d'exemples relatifs à la consigne (5) et la proposition de règles pour l'atelier (43) ¹⁶⁶. Nous pouvons rappeler ici que l'une des consignes a consisté à proposer des règles pour l'atelier et le travail en groupe en début d'expérimentation et au début de la troisième période. Lors de ces séances, on peut envisager que Sheldon ayant pris conscience de la compréhension de la consigne était capable de proposer des règles. Il semblerait cependant que lors des séances où il aurait informé avoir compris la consigne (3), il n'aurait pas tout le temps respecté le travail de ses pairs ou le travail effectué en commun (26) ¹⁶⁷.

¹⁶² 1 & 2 : Médianes = 4 tout au long de l'expérimentation selon les deux observatrices.

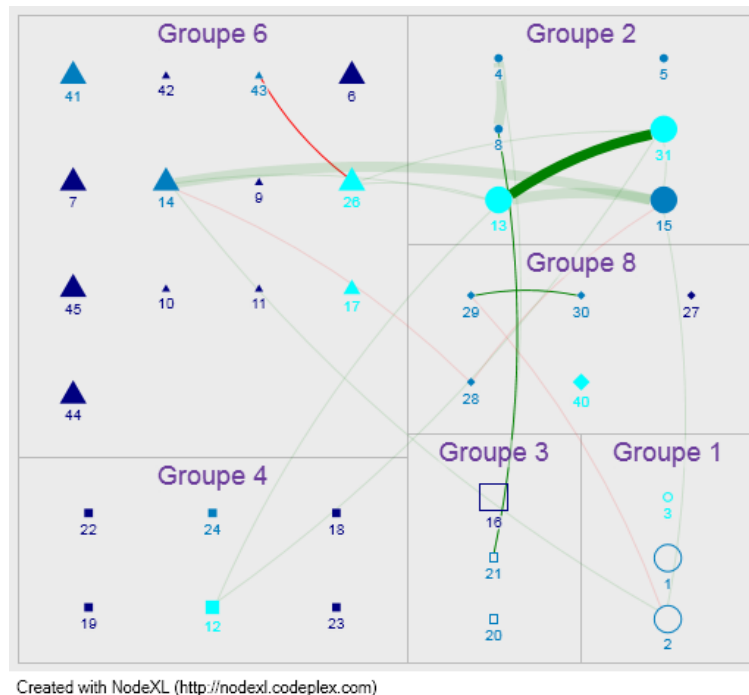
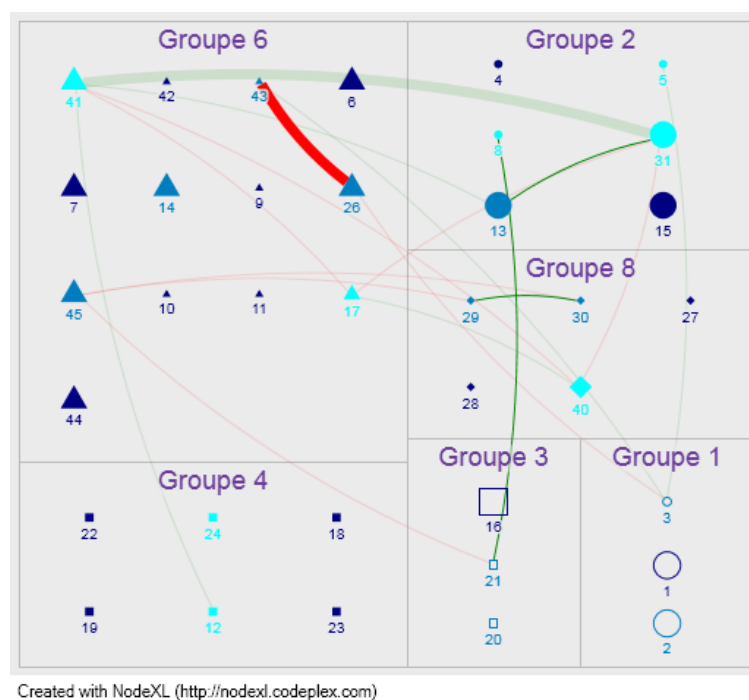
¹⁶³ 3 : Médiane = 1,5 selon *E* pour la période 3.

¹⁶⁴ 2/14 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.01$, et 2/15 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.05$ selon *E*.

¹⁶⁵ 2/29 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$, selon *E*.

¹⁶⁶ 3/5 : Kendall's tau (τ) = 0.63, $p < 0.05$, et 3/43 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.01$ selon *Z*.

¹⁶⁷ 3/26 : Kendall's tau (τ) = -0.72, $p < 0.01$, selon *Z*.

Graphique 9.4a – *Interactions significatives entre conduites chez Sheldon selon E.*Graphique 9.4b – *Interactions significatives entre conduites chez Sheldon selon Z.*

Les conduites concernant le désir de communiquer et de participer (Etape 2) nous aideront à approfondir nos analyses. Les deux observatrices notent que lorsque Sheldon a posé des questions sur les activités en cours (8), il a également sollicité l'aide des animatrices (21)

¹⁶⁸. Selon *E* ces deux conduites seraient aussi liées à l'expression de la consigne dans ses propres mots (4) ¹⁶⁹. On pourrait penser que le fait de participer à la consigne et à l'activité en posant des questions contribuerait à l'affirmation de Sheldon en tant qu'élève capable et reconnu comme tel, et qu'il se permettrait alors de rechercher du soutien et des encouragements auprès des animatrices en sollicitant leur aide.

En termes d'engagement dans l'activité, Sheldon est comme les autres élèves plutôt régulier. Cependant, il arrive qu'il soit moins assidu dans son travail (31) et selon les observatrices cela est couplé à un moindre respect de la consigne (13) ¹⁷⁰. D'après *Z*, quand cela se produirait, Sheldon serait également moins respectueux des règles de l'atelier (41)¹⁷¹ tout le sont Eloïse, Joëlle, Stan et Yveline. Et selon *E* il serait, dans ces cas, moins respectueux du travail de ses pairs (26) ¹⁷².

Les conduites d'organisation (Etape 4) manifestent très peu d'interactions et la plupart d'entre elles ne sont jamais observées chez Sheldon. Les seules conduites qui sont observées sont celles qui concernent l'organisation du lieu de travail (12) et l'organisation de son activité (24). Les deux observatrices remarquent que c'est en milieu d'expérimentation que Sheldon organise rarement son travail, et selon *E* il commencerait à le faire dès le début de l'expérimentation ¹⁷³. Pour *E* cette conduite d'organisation (12) est liée à l'engagement de Sheldon dans son travail (13 et 31) ¹⁷⁴. Ce qui signifie que les rares fois où Sheldon serait organisé correspondraient à celles où il resterait fidèle à la consigne et travaillerait avec assiduité. Pour *Z*, Sheldon serait organisé quand il respecterait les règles de l'atelier (41) ¹⁷⁵. Nous pouvons noter ici encore l'association forte entre ces trois conduites (13, 31, 41) qui ont été analysées chez Eloïse, Joëlle et Yveline et que nous retrouvons ici en articulation avec l'organisation du lieu de travail. Comme si elles étaient dépendantes les unes des autres et que le développement de conduites d'organisation rendait difficile leur maintien en tant que groupes de conduites stables.

¹⁶⁸ 8/21 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.78, $p < 0.005$, selon *Z*.

¹⁶⁹ 4/8 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$, et 4/21 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.05$, selon *E*.

¹⁷⁰ 13/31 : Kendall's tau (τ) = 0.80, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.57, $p < 0.05$, selon *Z*.

¹⁷¹ 13/41 : Kendall's tau (τ) = 0.63, $p < 0.05$, et 31/41 : Kendall's tau (τ) = 0.90, $p < 0.001$, selon *Z*.

¹⁷² 13/26 : Kendall's tau (τ) = 0.76, $p < 0.005$, et 26/31 : Kendall's tau (τ) = 0.59, $p < 0.05$, selon *E*.

¹⁷³ 12 : Médianes = 2 pour la période 2 selon *E* et *Z*, Médiane = 1,5 pour la période 1 selon *E*.

¹⁷⁴ 12/13 : Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$, et 12/31 : Kendall's tau (τ) = 0.64, $p < 0.05$, selon *E*.

¹⁷⁵ 12/41 : Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$, selon *Z*.

Voyons à présent les conduites relatives aux interactions sociales (Etape 6) et à la valorisation de soi (Etape 8). Z note que les séances où Sheldon parlerait avec ses pairs (17) correspondraient à celles où il aurait des difficultés à travailler tout le long de l'atelier (31) et à respecter les règles de l'atelier (41)¹⁷⁶. En revanche les interactions avec ses pairs (17) seraient plus importantes lors des séances où il parlerait avec assurance (40)¹⁷⁷.

Si nous analysons attentivement les interactions significatives obtenues des données des deux observatrices, nous remarquons que certaines conduites de participation (43) et de valorisation (28, 29, 30, 40) de Sheldon ne vont pas de pair avec certaines conduites relatives au respect de ses pairs et des règles (14, 26, 41, 45). Les observatrices remarquent que les rares fois où Sheldon propose des règles pour l'atelier (43), il prend moins régulièrement soin du travail commun (26)¹⁷⁸. Selon E, cela se produirait en fin d'atelier principalement¹⁷⁹.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que Sheldon parle plus souvent avec assurance en fin d'expérimentation selon les observatrices, même si ces dernières ne s'accordent pas sur la fréquence à laquelle cela se produit¹⁸⁰. Selon Z, Sheldon respecterait moins les règles de l'atelier (41) durant les séances où il parlerait avec assurance (40)¹⁸¹. On pourrait penser que la coordination avec ses pairs serait compliquée pour Sheldon, que cela lui demanderait de s'affirmer davantage au détriment du respect des règles de l'atelier.

E constate que lorsque Sheldon tenterait d'apporter de l'aide à ses pairs (28), il les dérangerait dans leur travail (14) et négligerait aussi le sien (15)¹⁸². Et selon Z, il manifesterait de l'agressivité envers ses pairs (45) non seulement durant les séances où il rechercherait de l'aide auprès des animatrices (21) mais également lors des séances où il rechercherait la valorisation de ses pairs (30) et celle des animatrices (29)¹⁸³. En fait, les conduites de Sheldon nous poussent à penser que les moments où il se sentirait en

¹⁷⁶ 17/31 : Kendall's tau (τ) = -0.57, $p < 0.05$, et 17/41 : Kendall's tau (τ) = -0.61, $p < 0.05$, selon Z.

¹⁷⁷ 17/40 : Kendall's tau (τ) = 0.74, $p < 0.005$, selon Z.

¹⁷⁸ 26/43 : Kendall's tau (τ) = -0.61, $p < 0.05$, selon E et Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$, selon Z.

¹⁷⁹ 26 : Médiane = 3 pour la période 3 selon E.

¹⁸⁰ 40 : Médiane = 2 selon E et à 4 selon Z pour la période 3.

¹⁸¹ 40/41 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.01$, selon Z.

¹⁸² 14/28 : Kendall's tau (τ) = -0.61, $p < 0.05$, et 15/28 : Kendall's tau (τ) = -0.60, $p < 0.05$, selon E.

¹⁸³ 21/45 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$, 29/45 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$, et 30/45 : Kendall's tau (τ) = -0.61, $p < 0.05$, selon Z.

insécurité et manifesterait de l'agressivité correspondraient à ceux où il éprouverait des difficultés dans son travail et que, pour se rassurer, il rechercherait la valorisation auprès des animatrices et de ses pairs soit en aidant ces derniers, soit en exposant fièrement le travail effectué.

Les entretiens semi-directifs conduits avec Sheldon montrent qu'il construit son projet professionnel en fonction des intérêts et des recommandations de son père qui ne sont pas forcément valorisants car bien que le métier de pompier, abordé lors du deuxième entretien présente des difficultés en termes d'efforts physiques, Sheldon insinue que ce travail lui conviendrait car il « s'assoierait », c'est-à-dire ne ferait rien la plupart du temps. Il semble pris dans les représentations et les projets renvoyés par son père et se soumet à l'autorité que représente celui-ci.

Extraits du premier entretien

« Ki'nn donn twa lanvi fer sa travay-la ?

Qu'est-ce qui t'a donné envie de faire ce travail (plongeur) ?

Mo papa ti pe fer sa avan... Mwa mo anvî fer parey kouma mo papa.

Mon papa le faisait avant... Moi, j'ai envie de faire comme mon papa. »

Extraits du deuxième entretien

« Ponpie kote bato ? Kot to'nn gagn sa lide-la ?

Pompier au niveau des bateaux ? Où as-tu eu cette idée ?

Mo papa

Mon père

To papa fer sa ?

Ton père fait ça ?

Li travay-ladan

Il y travaille

li travay lor bato ? Li fer ponpie osi ?

il travaille sur les bateaux ? Il est pompier aussi ?

Non li fer pint laba, li rakont mwa...

Non, il est peintre là-bas, il m'a raconté...

To'nn gagn sa lanvi-la ? Kifer to ti a kontan fer sa travay-la ? Ki li'nn dir twa ki'nn donn twa lanvi fer sa travay-la ?

Tu as eu cette envie là ? Pourquoi aimerais-tu faire ce travail ? Qu'est-ce qu'il t'a dit qui t'a donné envie de faire ce travail ?

Li dir mwa travay-la bon pou mwa...

Il m'a dit que ce travail est bien pour moi...

hmm

selma bizin fer exersis...

par contre il faut faire de l'exercice...

(...)

Hmm...right...Eh...ki bann zafer ki koumadir serye dan sa travay-la to panse ?

Hmm...bien...et quelles sont les choses qui sont cool dans ce travail d'après toi ?

Travay-la, enn travay asize sa

Ce travail, c'est un travail où on s'assoit

(...)

Ena bann zafer ki difisil dan sa travay-la ?

Il y a des choses qui sont difficiles dans ce travail ?

Hmm, bann lexersis bann-la fer la...

Hmm, les exercices qu'ils font...

bann lexersis ? Selman kan zot pa fer lexersis zot...

les exercices ? Mais quand ils n'en font pas ils...

asize.

ils s'assoient (= ne font rien). »

Nous notons cependant que Sheldon est capable de valoriser son projet en envisageant la contribution qu'il pourrait apporter à son pays à travers le métier de plongeur et à travers les compétences qu'il pourrait mettre au service de sa famille si jamais il y avait un incendie dans la maison. Cette vision assez paradoxale du pompier qui serait parfois paresseux mais détiendrait la potentialité de représenter une figure héroïque nous montre bien la fragilité de la construction de son projet professionnel et la difficulté que Sheldon a à évaluer sa pertinence et son utilité pour son développement personnel et celui de son entourage.

D'autre part, nous pouvons faire le lien avec Stan et Donald qui pour compenser leur insécurité envisagent des métiers relatifs à la protection privée et publique. On peut entrevoir chez Sheldon le besoin de protéger sa famille et de se sentir aussi protégé. Il est

intéressant d'ailleurs de voir que lors du premier entretien Sheldon explique que le métier de plongeur pourrait prévenir la pollution.

Extraits du premier entretien

« Bann dimounn dan to landrwa osi to pa kone ? Ouswa to pei ? Ena enn fason li kapav ed to pei ? Kontribie ondire devlopma Moris ?

Et les personnes de ton quartier aussi tu sais ? Ou ton pays ? Ça peut aider ton pays d'une façon ? Contribuer dirait-on au développement de Maurice ?

We bann zafer ki bann pe ranze asterla-la, fer li vinn pli zoli...

Oui des choses qu'ils font en ce moment, le rendre plus joli...

Fer li vinn pli zoli... sa travay-la pou fer li vinn pli zoli to panse si to fer sa travay-la...

Le rendre plus joli... ce travail-là va le rendre plus joli tu penses si tu fais ce travail...

Bann-la pa pou sal lamer-la.

Ils ne vont pas polluer la mer. »

Les entretiens conduits avec Sheldon montrent sa difficulté à concevoir un projet professionnel de manière autonome.

L'analyse des interactions entre conduites est révélatrice de la fragilité de la construction de soi de Sheldon qui requiert une surcompensation en termes d'affirmation de soi et de valorisation lorsqu'il rencontre des difficultés. Valorisation qui est sollicitée au détriment du respect des autres. Cela montre bien son besoin de centration sur soi pour faire face à l'incertitude causé par des constructions de soi superficielles qui recherchent davantage la reconnaissance des autres que l'instauration de relations de réciprocité comme c'est le cas pour Joëlle. Par ailleurs, son projet professionnel est construit et évalué comme chez Joëlle en conformité avec les représentations que véhiculent son père sur ce que devrait être son projet professionnel.

A la différence de Joëlle, Sheldon présenterait des tentatives de décentration en atelier puisqu'il proposerait des règles et aiderait ses pairs. Mais les relations de respect unilatéral qu'il entretient avec les animatrices semblent constituer à la fois le frein et le moyen de se valoriser, puisque ce sont les conduites de respect des règles qui l'aideraient à mieux

s'organiser mais aussi les mêmes qui l'empêcherait de construire des relations de respect mutuel.

Pour se valoriser Sheldon semble dépendre des ressources émotionnelles que représenteraient les animatrices et en partie des conduites d'interactions sociales. L'aide et la reconnaissance de ces dernières l'aideraient à participer et à valoriser son travail. Et les conduites relevant de la régulation des interactions sociales, notamment du respect des autres et des règles de l'atelier semblent aider Sheldon à s'organiser. En revanche, ces mêmes conduites paraissent entraver la construction de relations de réciprocités avec ses pairs puisqu'il semble y avoir opposition au lieu d'articulation au sein de ses processus de valorisation entre les interactions sociales avec ses pairs et le respect de leur travail et des règles de l'atelier.

Etude de cas de Silvie

Silvie est une adolescente de treize ans et six mois qui a participé aux ateliers animés par St.. Elle habite Sainte-Croix une banlieue située en périphérie de la capitale et ses parents sont ouvriers. Selon les données récoltées auprès des assistantes sociales les revenus du ménage s'élèveraient à Rs 6000 (environ 145 €) pour élever deux enfants. Silvie est en classe d'alphabétisation avec Ch.. Cette dernière la décrit comme une fille ayant « de bonnes manières », sachant « ce qu'elle doit faire » et étant par moment timide et réservée. Cette dernière remarque est partagée par St., l'animatrice des ateliers d'arts plastiques auquel Silvie participe, qui ajoute que Silvie ferait « juste ce qu'on lui demande de faire » et n'essaierait pas « d'évoluer dans son travail ».

En atelier Silvie informe parfois qu'elle a compris la consigne (3) mais ne participe pas beaucoup. Elle colle parfaitement au profil des élèves que nous avons établi antérieurement aux études de cas, c'est-à-dire qu'elle ne participe presque pas à la consigne (4, 5, 8), elle est très appliquée dans son travail (13, 15) et comme tous les élèves travaille en général tout le long de l'atelier (31). Elle est la plupart du temps respectueuse de ses pairs (6, 7), des animatrices (1, 2) et du travail effectué en atelier (26).

Les observations récoltées en atelier montrent que les conduites de valorisation de soi font partie de celles qui interagissent le plus avec les autres conduites (Etape 8 : 6,29% selon *E*, 11,43% selon *Z*). Ce groupe de conduite est accompagné des conduites manifestant le désir de communiquer et de participer au groupe et celles relatives aux interactions sociales selon *E* (Etape 2 : 6,67 % et Etape 6 : 3,08%). Selon *Z*, ce sont les conduites relatives à la prise de conscience des impressions (Etape 1 : 11,43%) et à l'identification des moyens (Etape 3 : 6,67%) qui suivraient les conduites de valorisation en termes de pourcentage d'interactions significatives.

L'analyse des conduites, par les deux observatrices, concernant la prise de conscience des impressions et des représentations (Etape 1) nous montre que le fait d'informer qu'elle comprend la consigne (3) aide Silvie à donner des exemples en lien avec la consigne (5)¹⁸⁴. Selon *E*, cela l'aiderait également à formuler la consigne dans ses propres mots (4)¹⁸⁵ et pour *Z* le fait d'informer qu'elle comprend la consigne irait de pair avec l'apparition de plusieurs conduites comme la sollicitation de l'aide des animatrices (21), le fait d'aider ses pairs (28), le rappel et la proposition de règles (42, 43)¹⁸⁶. En fait ces cinq conduites évolueraient conjointement¹⁸⁷ comme si la prise de conscience de sa compréhension susciterait en elle la participation verbale et aussi l'échange avec ses pairs et les animatrices sur les activités à travers la recherche et l'apport d'aide.

En revanche, le fait de signaler sa compréhension de la consigne (3) chez Silvie serait associé à un moindre respect du temps de parole des animatrices (1), et aussi à moins d'assiduité dans son travail (31)¹⁸⁸. On remarque que le respect manifesté aux animatrices quand elles prennent la parole (1) serait aussi moindre lorsque Silvie utiliserait la consigne pour donner des exemples (5), solliciterait l'aide des animatrices (21), rappellerait et proposerait des règles (42, 43)¹⁸⁹. Comme chez Tery sa participation affecterait le respect

¹⁸⁴ 3/5: Kendall's tau (τ) = 0.44, $p < 0.05$ selon *E* et Kendall's tau (τ) = 0.46, $p < 0.05$ selon *Z*.

¹⁸⁵ 3/4 : Kendall's tau (τ) = 0.43, $p < 0.05$ selon *E*.

¹⁸⁶ 3/21 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 3/28 : Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$;
3/42 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ et 3/43 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ selon *Z*.

¹⁸⁷ 21/28 : Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$; 21/42 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ et 21/43 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 28/42 : Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$; 42/43 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ selon *Z*.

¹⁸⁸ 1/3 : Kendall's tau (τ) = -0.69, $p < 0.005$ et 3/31 : Kendall's tau (τ) = -0.51, $p < 0.05$ selon *Z*.

¹⁸⁹ 1/21 : Kendall's tau (τ) = -0.69, $p < 0.005$; 1/42 : Kendall's tau (τ) = -0.69, $p < 0.005$ et 1/43 : Kendall's tau (τ) = -0.69, $p < 0.005$ selon *Z*.

du temps de parole des animatrices et parfois, selon *E*, elle serait moins attentive à ses pairs (7) notamment lorsqu'elle proposerait des règles pour les ateliers (43) ¹⁹⁰.

En termes d'engagement dans son travail, *E* note un lien entre le fait de prendre soin de son travail (15) et de travailler tout le long de l'atelier (31) ¹⁹¹. Lorsque l'une de ces conduites serait observée moins régulièrement, il en serait de même pour l'autre. Les observatrices notent que lorsque Silvie est moins assidue (31), elle expose fièrement son travail à ses pairs (30) ¹⁹². Selon *Z*, Silvie ne serait pas seulement moins assidue lorsqu'elle informerait qu'elle comprend la consigne, mais aussi lorsqu'elle parlerait à ses pairs (17) ¹⁹³. Les ateliers où elle serait moins assidue correspondraient aussi à ceux où elle solliciterait l'aide des animatrices (21) et où elle aiderait ses pairs au travail (28) ¹⁹⁴. Il semblerait que le fait de participer rende plus difficile son engagement dans son activité et que pour soutenir son activité Silvie ferait appel à l'aide des animatrices et aiderait même ses pairs. Son manque d'assiduité peut-être relatif aux difficultés qu'elle rencontre dans son travail, la pousserait néanmoins à rechercher la valorisation de son travail auprès de ses pairs. On pourrait penser qu'elle chercherait à valoriser son travail car elle serait consciente des difficultés rencontrés et des efforts mobilisées pour les surpasser.

Continuons notre analyse en nous intéressant aux conduites de la troisième étape relatives à l'identification des moyens. Nous avons vu que, selon *Z*, Silvie rechercherait de l'aide auprès des animatrices (21) lorsqu'elle participerait à la consigne (3 et 5) ou à l'élaboration des règles (42 et 43) et aussi quand elle rencontrerait des difficultés à maintenir son engagement dans son travail (31). Selon *E*, elle solliciterait l'aide de ses pairs (20) lors des mêmes ateliers où elle serait moins respectueuse des règles (41) ¹⁹⁵. Comme s'il était difficile de solliciter ses pairs tout en respectant les règles, où que le fait de se trouver en difficulté et de faire appel à ses pairs renforçait son sentiment d'insécurité qui en retour influençait le respect des règles.

¹⁹⁰ 7/43 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$ selon *E*.

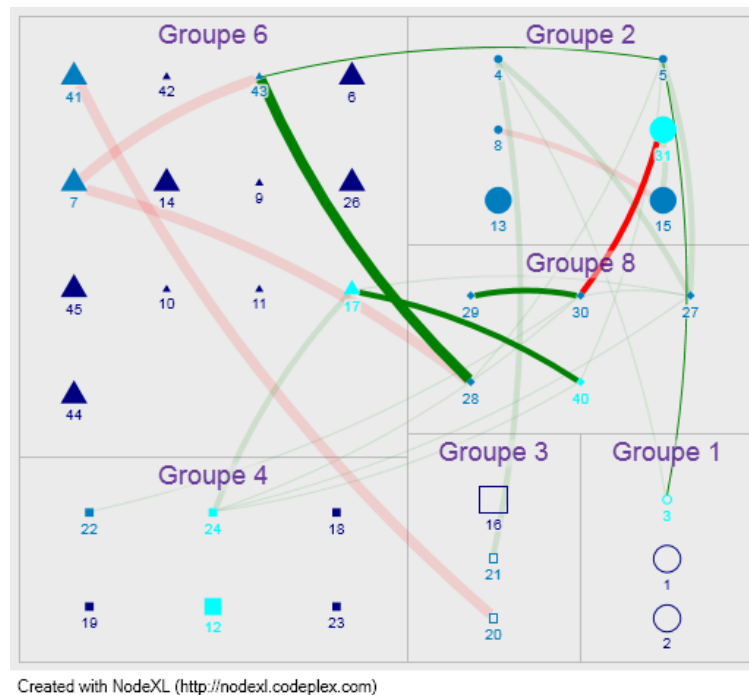
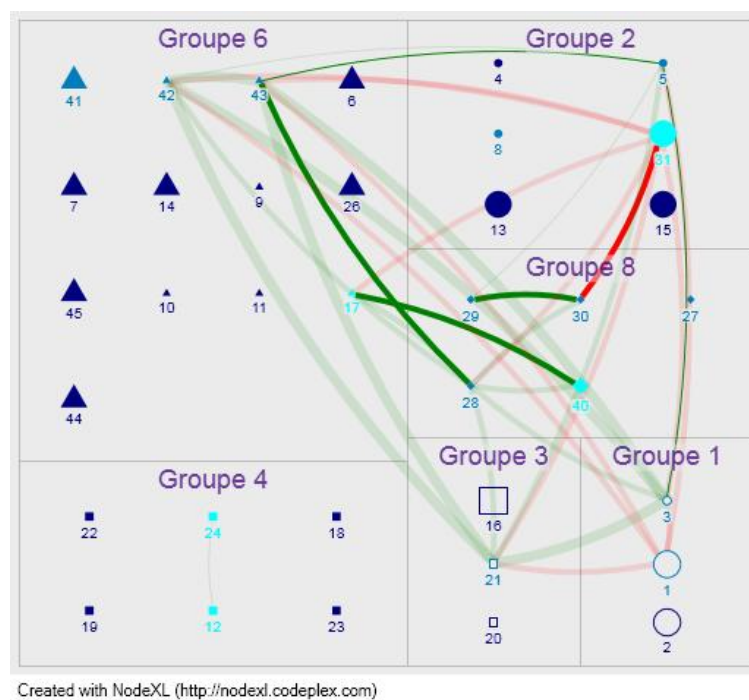
¹⁹¹ 15/31 : Kendall's tau (τ) = 0.51, $p < 0.05$ selon *E*.

¹⁹² 30/31 : Kendall's tau (τ) = -0.50, $p < 0.05$ selon *E* et Kendall's tau (τ) = -0.60, $p < 0.01$ selon *Z*.

¹⁹³ 17/31 : Kendall's tau (τ) = -0.57, $p < 0.01$ selon *Z*.

¹⁹⁴ 21/31 : Kendall's tau (τ) = -0.51, $p < 0.05$ et 28/31 : Kendall's tau (τ) = -0.62, $p < 0.05$ selon *Z*.

¹⁹⁵ 20/41 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$ selon *E*.

Graphique 9.5a – *Interactions significatives entre conduites chez Silvie selon E.*Graphique 9.5b – *Interactions significatives entre conduites chez Silvie selon Z.*

En ce qui concerne l'organisation du travail (Etape 4), les observations d'*E* montrent que Silvie serait plus organisée dans son travail (24) lors des séances où elle parlerait à ses pairs (17) et que cela contribuerait à sa valorisation dans le sens où elle parlerait plus

souvent avec d'assurance (40) ¹⁹⁶. Il faut noter que les deux observatrices s'accordent sur le fait que parler avec ses pairs aide Silvie à s'exprimer clairement ¹⁹⁷, comme cela est le cas chez Eloïse. Selon *E*, le fait d'organiser son travail (24) la rendrait aussi plus attentive aux besoins des autres (27) et lui permettrait ainsi de se valoriser auprès de ses pairs (30) ¹⁹⁸. C'est aussi lorsqu'elle trouverait plusieurs solutions pour organiser son travail (22) qu'elle exposerait fièrement son travail à ses pairs (30) ¹⁹⁹. En termes d'organisation *Z* remarque que Silvie organiserait plus souvent son lieu de travail (12) et son activité (24) simultanément ²⁰⁰.

Nous voyons que chez Silvie, la participation, les interactions sociales et l'organisation contribuent à sa valorisation. Les entretiens semi-directifs nous apprennent que l'apparence est très importante pour elle puisqu'elle souhaiterait être mannequin ou coiffeuse. Comme Tery, Donald et Eloïse, elle recherche le prestige dans son métier rêvé à travers les voyages qu'elle pourrait faire. On note dans son deuxième entretien qu'elle espère rencontrer des personnes à travers son travail.

Extraits du premier entretien

« Ek koumadir si to gagn to lavi ek mankin, ki bann avantaz ki to avantaz ki to pou gagne si to fer sa travay-la ?

Et disons si tu veux gagner ta vie et être mannequin, quels sont les avantages, quels sont tes avantages que tu auras si tu fais ce travail ?

Si mo fer sa travay-la, mo voyaze

Si je fais ce travail, je voyage

we

oui

mo gagn vwayaze trouv bann lezot pei...

je peux voyager, voir d'autres pays...

Ek si to fer kwafez ki bann avantaz to ka'av gagne ?

Et si tu fais coiffeuse quels sont les avantages que tu peux avoir ?

¹⁹⁶ 17/24 : Kendall's tau (τ) = 0.51, $p < 0.05$; 17/40 Kendall's tau (τ) = 0.54, $p < 0.01$ et 24/40 : Kendall's tau (τ) = 0.43, $p < 0.05$ selon *E*.

¹⁹⁷ 17/40 Kendall's tau (τ) = 0.71, $p < 0.001$ selon *Z*.

¹⁹⁸ 24/27 : Kendall's tau (τ) = 0.49, $p < 0.05$; 24/30 Kendall's tau (τ) = 0.48, $p < 0.05$ et 27/30: Kendall's tau (τ) = 0.47, $p < 0.05$ selon *E*.

¹⁹⁹ 22/30 : Kendall's tau (τ) = 0.47, $p < 0.05$ selon *E*.

²⁰⁰ 12/24 : Kendall's tau (τ) = 0.49, $p < 0.05$ selon *Z*.

Mo ka'av al inpe partou.

Je peux aller un peu partout. »

Extraits du deuxième entretien

« Hmm...To bien motive antouka... Eski to panse sa travay-la kapav ed twa dan to lavi ? Dan ki fason ?

Hmm...Tu es très motivée en tous cas...Est-ce que tu penses que ce travail peut t'aider dans ta vie ? De quelle façon ?

Mo kapav konn inpe pli bokou dimounn, mo ka'av al devlop pli bokou ...

Je peux connaître/rencontrer un peu plus de personnes, je peux progresser plus...

Hmm...Kan to dir devlop pli bokou, dan ki fason to pe dir sa ?...

Hmm... Quand tu dis progresser plus, de quelle façon tu le dis?

Euh mo ka'av konn pli bokou..mo ka'av ena bokou kamarad...

Euh je peux savoir plus...je peux avoir beaucoup d'amis...

hmm

wadire koumadir kan enn zafer sipa nou manze sipa repo, koumadir nou asize nou koze. *genre disons que quand (il se passe) un truc, comme (par exemple) on mange ou on se repose, genre on s'assoit et on parle. »*

Ces extraits nous montrent à quel point il est important pour Silvie de se faire des amis et d'être reconnue de tous, voire d'être célèbre. Ses projets professionnels se rapprochent de ceux de Laetitia qui souhaiterait être chanteuse et que nous aborderons en dernière étude de cas. Silvie nous dit ici que pour arriver à réaliser son projet, il faut qu'elle s'habitue à faire les choses difficiles et qu'elle fasse des efforts. Ce qui nous renvoie à la difficulté qu'elle éprouve à maintenir son activité en atelier lorsqu'elle interagit avec ses pairs. Comme Laetitia et Stan que nous verrons plus loin, Silvie est capable d'envisager comment ce travail contribuera à son développement personnel notamment en se faisant des amis.

Extraits du premier entretien

« Hmm..pou fer kwafez...? Kouma to panse ondire, dapre twa dan ki fason sa travay-la li kapav ed twa ondire servi twa ?

Hmm, pour être coiffeuse... ? Comment tu penses genre, d'après toi de quelle façon ce travail-là peut t'aider genre t'être utile ?

Mo bizin fer inpe zefor

Je dois faire un peu d'efforts. »

Extraits du deuxième entretien

« Ena bann zafer difisil ?

Il y a des choses difficiles ?

Pa tro me si koumadir si nou'nn abitie fer li, abitie... me si nou pa abitie fer li li difisil...

Pas trop mais genre si on a l'habitude de le faire, si on a l'habitude...mais si on est pas habitué à le faire c'est difficile... »

Silvie arrive aussi à imaginer comment son travail pourrait contribuer à sa famille et aux personnes de son quartier, mais n'arrive pas à envisager sa contribution au pays.

Extraits du deuxième entretien

« Eh...eski to panse li kapav servi to fami ?

Et...est-ce que tu penses que ça peut aider ta famille ?

Inpe

Un peu

hmm

si koumadir si mo bann fami pe al reste koumadir enn fet

si mes proches vont loger genre à une fête

hmm

ka'av fer zot seve

je peux les coiffer

hmm

pa bizin al salon lerla...

pas la peine d'aller au salon à ce moment...

Oui, depans mwins kas ondire? Eski to panse li kapav servi bann dimounn dan to landrwa ?

Oui, ils dépensent moins d'argent genre ? Est-ce que tu penses que ça peut aider les gens de ton quartier ?

Oui si koumadir enn dimounn pa kone...be mo dir li vinn get mwa, lerla mo fer so seve...

Oui, si quelqu'un ne sais pas... ben je lui dis de venir me voir, à ce moment là je le coiffe...

To montre li ouswa to fer so seve ?...

Tu lui montre ou tu le coiffes ?...

Montre li, swa mo mo montre li, swa mo fer enn seve apre enn lot zour mo montre li
Je lui montre, soit je lui montre, soit je lui fais une coiffure et puis un autre jour je lui montre

hmm wi parski si to montre li li pou aret vini...

oui parce que si tu lui montres, il arrêtera de venir...

si koumadir... oui... si koumadir... non pa fer nanien me kan li ka'av fer lerla par limem,
 pa bizin depans bokou larzan.

genre oui... genre... non c'est pas grave, quand à ce moment il peut le faire lui même, il n'aura pas besoin de dépenser beaucoup d'argent.

Ek eski to panse sa travay-la kapav servi ondire pou devlopma nou pei ?

Devlopma moris ?

Et est-ce que tu penses que ce travail peut aider genre au développement de notre pays ? Au développement de Maurice ?

Wi

Oui

Kouma to panse ? Dan ki fason ?

Comment tu penses ? De quelle façon ?

Mo pa kone.

Je ne sais pas. »

Le discours de Silvie nous confirme qu'il est important pour elle de se valoriser à travers les autres notamment en leur apportant de l'aide grâce aux compétences qu'elle aura acquises dans son métier.

Si nous revenons aux conduites, nous voyons en effet que les ateliers où elle apporte de l'aide à ses pairs (28) correspond à ceux où elle propose des règles (43)²⁰¹. Il faut rappeler que les ateliers où les élèves ont été sollicités dans la proposition de règles correspondent à ceux où ils ont travaillé en groupe. On pourrait donc penser que le fait de travailler en groupe ait été particulièrement valorisant pour Silvie. D'autant plus que si nous analysons les médianes, nous voyons que c'est en fin d'expérimentation, lors des séances de travail en groupe que Silvie a parlé plus souvent à ses pairs alors qu'en début d'expérimentation

²⁰¹ 28/43 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ selon E et Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$ selon Z .

elle ne le faisait jamais ²⁰². C'est aussi durant cette période que Silvie a parlé plus souvent avec assurance ²⁰³. Il est intéressant de constater que c'est durant cette même période que Silvie a été le plus organisée dans son travail (24) ²⁰⁴.

La reconnaissance que Silvie attend des autres (en général) est perceptible dans l'interaction entre la conduite 29 et 30 ²⁰⁵ qui, comme perçue chez Tery, Sheldon et Laetitia, montre qu'il est important pour elle d'exposer fièrement son travail auprès de ses pairs et des animatrices. Il est vrai que chez les adolescents la reconnaissance des pairs compte autant si ce n'est plus que celle des animatrices car le groupe de pairs joue un rôle déterminant dans la construction des adolescents (Delforge, 2008).

Finalement, l'analyse des conduites et des entretiens nous montre la ressource essentielle que représente le regard des autres dans la valorisation de Silvie. Cette dernière se valorise à travers les autres et de ce fait compte grandement sur les interactions sociales pour accorder de la valeur à ses compétences, à son travail et à sa personne. A la différence de Stan qui, nous verrons plus loin, se retrouve dans le même cas de figure, c'est-à-dire qui n'entretient pas beaucoup d'interactions avec ses pairs, il semblerait que Silvie puise dans ces interactions pour mieux s'organiser dans son travail.

Silvie puise dans les interactions sociales et les relations d'entraide pour s'organiser et comme pour se valoriser. Pour participer et créer des liens avec les autres, elle s'aiderait de sa compréhension de l'activité. Cependant, il serait encore difficile pour elle d'articuler les régulations entre les interactions avec les autres et son engagement dans son travail. Cependant, elle chercherait à combler cette lacune en se valorisant auprès de ses pairs et en recherchant de l'aide auprès des animatrices.

²⁰² 17 : Médianes = 1 durant la première période, Médianes = 2 et 3 selon *Z* et *E* respectivement durant la dernière période de l'expérimentation.

²⁰³ Médianes = 3 pour la troisième période selon *E* et *Z*.

²⁰⁴ 24 : Médianes = 2 durant la période 3.

²⁰⁵ 29/30: Kendall's tau (τ) = 0.77, $p < 0.001$ selon *E* et Kendall's tau (τ) = 0.64, $p < 0.005$ selon *Z*.

Etude de cas d'Yveline

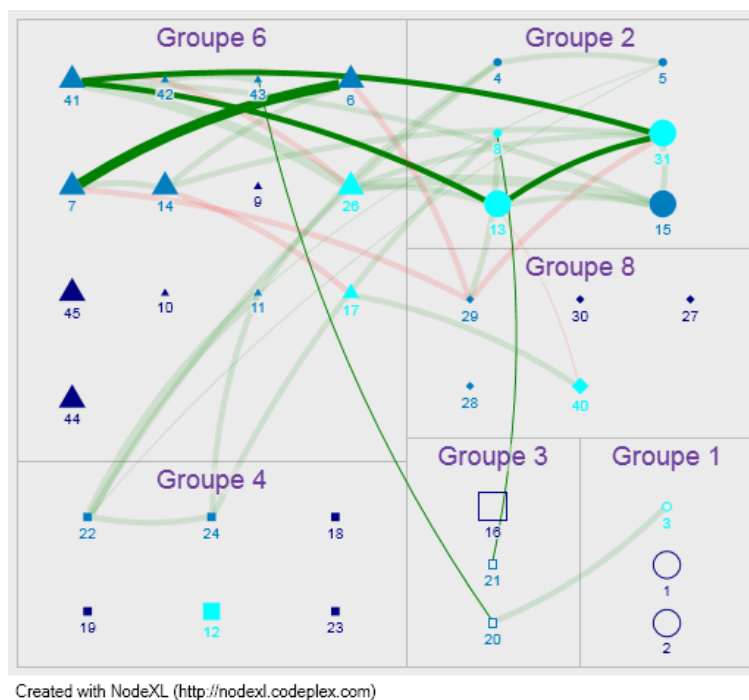
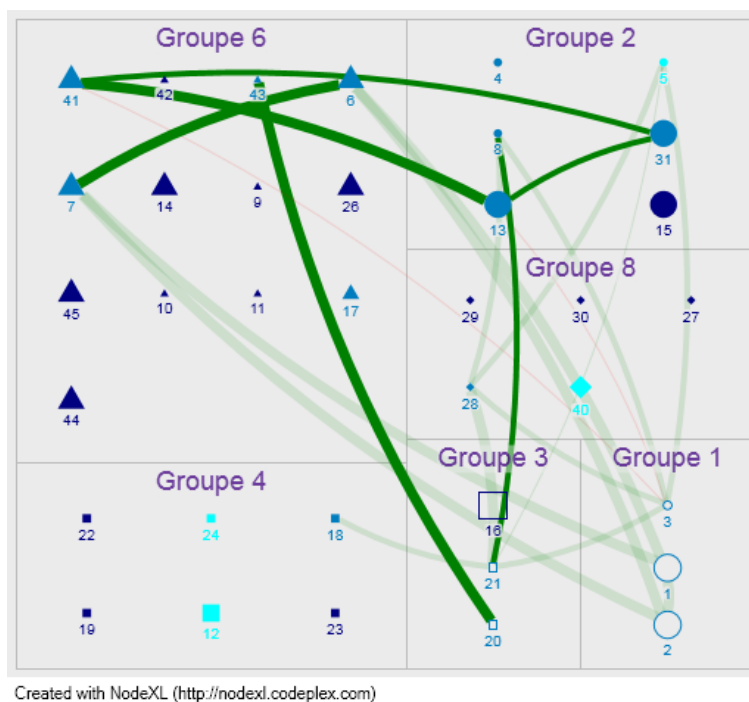
Yveline est une adolescente de treize ans et dix mois au début de l'expérimentation qui habite la région de Pointe aux Sables, une commune située au sud-ouest de la capitale. Elle est en classe de Standard 3 qui est l'équivalent du niveau CE1/CE2 en France. Les parents d'Yveline sont ouvriers et les revenus du foyer s'élèveraient à environs Rs. 6000 (145 €), pour élever trois enfants. Fl., l'animatrice responsable des ateliers d'arts plastiques auxquels Yveline a participé, explique que cette dernière a beaucoup d'idées de créations mais ne se concentre pas assez sur son travail.

En atelier, Yveline fait partie des élèves qui informent qu'ils comprennent la consigne (3) et qui posent des questions sur l'activité en cours (8). Comme Eloïse, Joëlle et Stan, elle n'est pas toujours assidue dans son travail (31) et ne respecte pas tout le temps la consigne (13) ou le travail des autres et le travail effectué en commun (26).

Le pourcentage d'interactions significatives (sur le nombre d'interactions possibles) calculé à partir des données d'*E* s'élève à 5,71% et celui obtenu à partir des données de *Z* à 3,49%. Les animatrices s'accordent sur les étapes des processus qui présenteraient le plus d'interactions, l'étape 2 (9,52% selon *E* et 4,29% selon *Z*) et l'étape 3 (7,62% selon *E* et 5,71% selon *Z*). Ensuite *E* situe un plus grand nombre d'interactions provenant de l'étape 6 et 8 (5,71% pour les deux groupes) et *Z* les situe à l'étape 1 (11,43%).

Les conduites concernant la prise de conscience des impressions, représentations et valeurs (Étape 1) qui, pour *Z* détient le plus d'interactions, présente certains « patterns » d'interactions avec les conduites relatives au désir de communiquer et de participer et à celles aux interactions sociales. Ainsi, nous voyons que chez Yveline, le respect et l'attention aux animatrices (1 et 2) et aux pairs (6 et 7) seraient étroitement liés²⁰⁶. Lorsque Yveline serait moins régulièrement respectueuse et attentive aux animatrices, elle le serait également de ses pairs. Comme si son attention en classe était indivisible et non sélective de ses interlocuteurs. Il convient de comprendre à quoi se consacre Yveline quand elle n'est pas attentive aux autres, nous y reviendrons.

²⁰⁶ 1/2, 1/6, 1/7, 2/6, 2/7, 6/7 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$, pour toutes les interactions selon *Z*.

Graphique 9.6a – Interactions significatives entre conduites chez Yveline selon *E*.Graphique 9.6b – Interactions significatives entre conduites chez Yveline selon *Z*.

Les interactions entre les conduites 1, 2, 6 et 7 observées par *Z* ne le sont pas par *E* qui note une fréquence d'observation constante pour les conduites 1 et 2. En revanche, *E*

s'accorde avec *Z* sur l'interaction entre la conduite 6 et 7 qui concerne le respect et l'attention portée aux pairs lorsqu'ils prennent la parole ²⁰⁷.

Selon *E*, les séances où Yveline informerait qu'elle comprend la consigne (3) seraient celles où elle solliciterait l'aide de ses pairs (20) ²⁰⁸. Les médianes obtenues à partir des observations d'*E* sur les trois périodes de l'expérimentation indiquent qu'en début d'expérimentation Yveline informerait rarement qu'elle comprend la consigne, alors qu'elle ne le ferait jamais durant les autres périodes. On pourrait donc penser que c'est surtout en début d'expérimentation qu'Yveline a sollicité l'aide de ses pairs. Pour *Z*, elle aurait sollicité l'aide des animatrices (21) durant les ateliers où elle informerait qu'elle a compris la consigne (3) ²⁰⁹. Et cela lui aurait permis en retour d'aider ses pairs au travail (28) ²¹⁰.

On remarque ici que, d'après *Z*, les conduites de participation et d'entraide seraient étroitement liées car, en plus des interactions que nous venons de présenter, Yveline participerait à la consigne (5) et poserait des questions sur l'activité (8) durant les ateliers où elle informerait qu'elle comprend la consigne (3) et aiderait les autres (28) ²¹¹. Ces résultats nous poussent à penser qu'Yveline s'appuierait sur sa participation pour rechercher de l'aide auprès de ses pairs ou des animatrices mais aussi pour se valoriser auprès de ses pairs en leur apportant de l'aide. On pourrait dire que la participation et l'entraide vont de pair chez Yveline.

L'analyse des conduites de l'étape 2 relative au désir de participation nous en apprendra davantage. Les deux observatrices notent que lorsque Yveline a posé des questions sur l'activité (8) elle a également sollicité l'aide des animatrices (21) ²¹². Les observations d'*E* montrent que la participation d'Yveline en atelier (4, 5, 8) l'a aussi aidées à mieux s'organiser (22, 24) et à proposer des activités (11) ²¹³. En outre, le fait de poser des questions sur l'activité (8) l'aiderait à se valoriser auprès des animatrices (29) selon *E* ²¹⁴.

²⁰⁷ 6/7 : Kendall's tau (τ) = 1, $p=0$ selon *E* et *Z*.

²⁰⁸ 3/20 : Kendall's tau (τ) = 0.57, $p<0.05$, selon *E*.

²⁰⁹ 3/21 : Kendall's tau (τ) = 0.64, $p<0.01$, selon *Z*.

²¹⁰ 3/28 : Kendall's tau (τ) = 0.80, $p<0.005$, et 21/28 : 3/20 : Kendall's tau (τ) = 0.80, $p<0.001$, selon *Z*.

²¹¹ 3/5 : Kendall's tau (τ) = 0.71, $p<0.005$, 3/8 : Kendall's tau (τ) = 0.60, $p<0.05$, 5/28 : Kendall's tau (τ) = 0.63, $p<0.01$, 8/28 : Kendall's tau (τ) = 0.79, $p<0.001$, selon *Z*.

²¹² 8/21 : Kendall's tau (τ) = 0.47, $p<0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.61, $p<0.05$, selon *Z*.

²¹³ 4/11 : Kendall's tau (τ) = 0.54, $p<0.05$, et 4/22 : Kendall's tau (τ) = 0.54, $p<0.05$,

En ce qui concerne son engagement dans l'activité artistique, on retrouve chez Yveline les mêmes interactions perçues chez Eloïse et en partie chez Joëlle et Stan. Elle est comme eux simultanément moins régulièrement respectueuse de la consigne (13) et des règles de l'atelier (41) durant les séances où elle serait moins assidue (31)²¹⁵. Ces conduites seraient, selon *E*, aussi étroitement liées au fait de prendre soin de son travail (15) et de celui des autres (26)²¹⁶. Ainsi, lors des séances où Yveline serait moins concentrée sur son travail, elle respecterait moins celui des autres. Le fait que, d'après *E*, les séances où Yveline aurait été moins assidue (31) correspondent à celles où elle aurait recherché la valorisation de son travail auprès des animatrices (29)²¹⁷ peut nous faire penser qu'elle recherchait à être rassurée dans son travail car l'incertitude l'avait rendu difficile.

Voyons à présent les conduites de l'étape 3, les observatrices remarquent que les ateliers où Yveline a sollicité l'aide de ses pairs (20) correspondent à ceux où elle a proposé des règles pour l'atelier (43)²¹⁸. Les données brutes indiquent que les séances où Yveline a rarement ou souvent proposé des règles se situent en fin d'expérimentation. Ce serait donc durant le travail en groupe qu'Yveline aurait recherché de l'aide de ses pairs et proposé des règles pour favoriser l'entente générale et le travail au sein de l'atelier. Cela semble effectivement aller dans le sens de notre première interprétation des conduites de participation d'Yveline, ces dernières seraient beaucoup plus décentrées que celles des sujets que nous avons vus précédemment. Yveline ne rechercherait pas seulement la valorisation de son travail et de sa personne à travers sa participation mais elle chercherait également à améliorer l'environnement de travail en général.

5/11 : Kendall's tau (τ) = 0.47, $p < 0.05$, 5/22 : Kendall's tau (τ) = 0.47, $p < 0.05$,

4/5 : Kendall's tau (τ) = 0.53, $p < 0.05$, et 8/24 : Kendall's tau (τ) = 0.58, $p < 0.05$,

11/22 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ et 11/24 : Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$, selon *E*.

²¹⁴ 8/29 : Kendall's tau (τ) = 0.57, $p < 0.05$ selon *E*.

²¹⁵ 13/31, Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.53, $p < 0.05$, selon *Z* ;

13/41, Kendall's tau (τ) = 0.63, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$, selon *Z* ;

31/41, Kendall's tau (τ) = 0.60, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 0.53, $p < 0.05$, selon *Z*.

²¹⁶ 13/15 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.005$, 13/26 : Kendall's tau (τ) = 0.78, $p < 0.001$,

15/26 : Kendall's tau (τ) = 0.98, $p < 0.001$, 15/41 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.005$

26/31 : Kendall's tau (τ) = 0.74, $p < 0.005$, et 26/41 : Kendall's tau (τ) = 0.80, $p < 0.001$, selon *E*.

²¹⁷ 29/31 : Kendall's tau (τ) = -0.60, $p < 0.01$, selon *E*.

²¹⁸ 20/43 : Kendall's tau (τ) = 0.46, $p < 0.05$ selon *E*, Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$, selon *Z*. Yv.

Si Yveline participe à la consigne et aux règles, les conduites d'organisation ne sont par contre pas souvent observées chez elles. Nous avons vu que la participation à l'atelier aidait Yveline à s'organiser. Selon Z, elle s'appuierait également sur l'aide des animatrices (21) pour identifier les difficultés dans son travail (18) ²¹⁹. C'est durant la période de travail individuel que Yveline serait le plus organisée. Les observatrices notent une plus fréquente organisation de son lieu de travail (12) en milieu d'expérimentation ²²⁰. Et pour E, Yveline travaillerait rarement par étapes (24) en milieu d'expérimentation alors que pour Z elle ne le ferait jamais.

En termes de projet professionnel, Yveline semble détenir une image assez claire des formations qu'elle devrait suivre pour y arriver. Elle se base sur l'expérience de son oncle et de sa sœur en hôtellerie pour construire son projet. Puis on remarque que, comme Donald et Joëlle, elle pense aider sa mère ou ses proches dans le besoin avec l'argent qu'elle gagnera. Cela nous donne l'impression que les processus de valorisation sont plutôt stables chez Yveline et qu'elle arrive à penser son projet en s'inspirant des autres puis en imaginant comment il pourrait s'insérer dans la vie familiale.

Extraits du premier entretien

« *Ki'nn donn twa lanvi fer sa travay-la? Kot to'nn gagn sa lide-la ?*

Qu'est-ce qui t'a donné envie de faire ce travail ? Où tu as eu cette idée ?

Depi mo ti tipti mo ti anv fer sa

Depuis que je suis petite j'ai envie de faire ça

We ? To ti trouv enn dimounn fer sa?

Oui ? Tu avais vu quelqu'un le faire?

Mo ena enn tonton travay... Grand-Baie...

J'ai un oncle qui travaille... à Grand-Baie...

dan lotel ?

à l'hôtel ?

li'nn vinn sef

il est devenu chef

we serye...

ah cool...

²¹⁹ 18/21 : Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$ selon Z.

²²⁰ 12 : Médianes = 2 et 3 selon E et Z respectivement pour la période 2.

akoz sa'em mo ti anvi travay sa.

c'est pour ça que je veux faire ce travail.

(...)

Euh, eski to panse si to fer sa travay-la li ka'av ed twa dan to lavi ? We ? Dan ki fason ?

Euh, est-ce que tu penses que si tu fais ce travail, ça peut t'aider dans ta vie ?

Oui ? De quelle façon ?

Enn ta zafer

Plein de choses

par exanp ?...

par exemple ?...

ed mo mama, ed mo bann ser .

aider ma mère, aider mes sœurs. »

Yveline semble également consciente des formations requises pour arriver à réaliser son projet professionnel. Elle est non seulement capable d'envisager comment son projet pourrait aider sa famille mais elle cherche également à contribuer à son quartier en aidant les plus pauvres, tout comme Tery et Jeremy l'envisagent.

Extraits du deuxième entretien

« Bizin travay bokou...Euh, ki bann zafer to bizin fer pou fer sa travay-la ? To kone ? Ena bann formasion bann zafer koumsa ?

Il faut travailler beaucoup... Euh, quelles sont les choses que tu dois faire pour faire ce travail ? Tu sais ? Il y a des formations des choses comme ça ?

Bizin swiv kour

Il faut suivre des cours

We, kotsa to kone ? Non ?

Oui, où tu sais ? Non ?

Ena plas swiv kour Rose-Hill

Il y a un endroit où on suit des cours à Rose-Hill

hmm to'nn deza ale ?

hmm tu as déjà été ?

Mo'nn deza al get bann-la, apre ti deza vizite

J'ai déjà été les voir, et j'ai déjà visité

we

oui

bann-la swiv kour.. Zot rant tel ler tel ler...

ils suivent des cours...ils commencent à telle heure telle heure...

Ki zot aprann to kone ?

Qu'est-ce qu'ils apprennent, tu sais ?

Zot aprann, zot aprann...ena fwa zot aprann...ena kour aprann koz angle, franse, espaniol
tou

*Ils apprennent, ils apprennent...parfois ils apprennent... il y a des cours où ils apprennent
à parler l'anglais, le français, même l'espagnol*

hmm

ena aprann kwi manze, kouma bizin fer dan travay-la.

il y en a qui apprennent à cuisiner, comment il faut se comporter au travail.

To ti a kontan aprann sa bann zafer-la... Kouma to panse sa travay-la kapav servi
twa dan to lavi ?

*Tu aimerais apprendre ces choses...Comment tu penses que ce travail peut
t'aider dans ta vie ?*

Enn ta zafer

Plein de choses

Hmm...par exanp ? Pa kone ?...

Hmm... par exemple ? Tu ne sais pas ?...

To panse li ti kapav ed to fami dan enn fason ? Dan ki fason ?

Tu penses que ça peut aider ta famille d'une façon ? De quelle façon ?

Enn ta fason.. Koumadir si mo ena enn fami malad, koumadir bizin pey zot bann zafer...

*Plusieurs façons...genre si j'ai un proche qui est malade, disons qu'il faut payer ses
trucs...*

To pou ena kas pou peye...Eski to panse li pou kapav servi bann dimounn dan to
landrwa ?

*Tu auras de l'argent pour payer...Est-ce que tu penses que ça pourra être utile
aux personnes de ton endroit ?*

Ed bann dimounn pov osi

Aider les personnes pauvres aussi

Hmm...kouma to pou ed bann dimounn pov ?

Hmm... comment tu vas aider les personnes pauvres ?

Koumadir zot pena kitsoz aste donn zot

Genre s'ils n'ont rien j'achète je leur donne

hmm

koumadir bann dimounn mo kone mo trouv zot inpe pov, mo aste mo donn zot.

genre s'il y a des personnes que je connais et que je vois qu'ils sont un peu pauvres, j'achète et je leur donne. »

A la lumière de ces éléments de l'entretien illustreurs de la contribution qu'Yveline pense pouvoir apporter à sa famille et son quartier, nous pouvons étudier les conduites et corrélations concernant les interactions sociales (Étape 6) et la valorisation de soi (Étape 8) qui nous informeront sur les stratégies mises en place par Yveline pour maintenir son équilibre dans ses relations avec les autres. Les interactions rapportées par *E* montrent que lors des ateliers où Yveline parle avec ses pairs (17), elle s'exprime alors plus souvent avec assurance (40)²²¹. Les médianes calculées sur les trois périodes indiquent qu'Yveline prendrait confiance au fil de l'expérimentation et qu'en fin d'expérimentation elle parlerait entre souvent et régulièrement avec assurance (40) alors qu'au début elle ne le ferait jamais²²².

On peut penser que sa participation en atelier et ses interactions avec ses pairs ont été gratifiantes en termes de valorisation de soi. On note cependant que les rares fois où Yveline a respecté moins régulièrement le temps de parole de ses pairs (6 et 7), elle aurait selon *E*, cherché à être valorisé auprès des animatrices en exposant fièrement son travail (29)²²³. On peut penser que ces fois correspondent à celles où elle a ressenti le besoin d'être rassurée par les animatrices à cause de l'insécurité ressentie au travail comme nous l'avons vu précédemment.

Si Yveline compte beaucoup sur ses interactions avec ses pairs et les animatrices pour se valoriser, on remarque en revanche qu'elle ne convie pas beaucoup de conduites d'organisation dans ses processus de valorisation de soi. En effet, *E* observe que sa participation en atelier, et notamment à la consigne, influence positivement l'organisation de son travail mais qu'en retour cette organisation n'interagit pas avec ses conduites de

²²¹ 17/40 : Kendall's tau (τ) = 0.52, $p < 0.05$ selon *E*.

²²² 40 : Médianes = 2 et 3 selon *E* et *Z* respectivement durant la période 2, et médianes = 3,5 selon *E* et *Z* durant la période 3.

²²³ 6/29 et 7/29 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.01$ selon *E*.

valorisation. C'est ce que l'on remarque aussi dans la façon dont Yveline présente son projet professionnel. L'expérience de son oncle ou de sa sœur l'aident à prendre en compte les compétences requises et les difficultés du métier mais elle ne n'arrive pas à faire le lien avec les apports en termes de développement personnel. Elle mentionne que ça peut l'aider sur « plein de choses » mais n'arrive pas à identifier précisément ce que cela pourrait lui apporter si ce n'est qu'elle pourrait alors « aider sa sœur et sa mère » donc participer à la vie familiale. Cela nous confirme que la valorisation d'Yveline passe par la participation et l'entraide familiale ou au groupe d'atelier et qu'inversement, il est difficile pour Yveline d'envisager d'autres stratégies de valorisation de soi en organisant mieux ses idées et ses actions par exemple.

Yveline se valoriserait à travers les interactions avec ses pairs et sa participation en atelier. Si les différents groupes de conduites semblent être plus régulés que chez les autres sujets, Yveline gagnerait cependant à les articuler davantage afin qu'il contribuent plus significativement à sa valorisation. Les structures de soi d'Yveline nous semblent ainsi plus stables que chez les autres sujets mais encore pas suffisamment pour que le doute qu'Yveline ressent dans son travail n'affecte pas ses relations avec les autres. On pourrait penser qu'une meilleure articulation et une plus grande interaction entre ces groupes et surtout avec les conduites de valorisation de soi contribueraient à l'instauration de relations de respect mutuel.

Etude de cas de Stan

Stan est un adolescent de treize ans et dix mois au début de l'expérimentation. Il habite la Tour Koenig, une commune au sud-ouest de la capitale. Les parents de Stan sont décédés et il habite chez son frère aîné. En tout Stan aurait six frères et sœurs. Stan est un garçon calme en atelier et en dehors de la classe. Il est plutôt introverti : il ne participe presque pas en atelier comme l'indique la taille des vertex des conduites 3, 4, 5 et 8. Avec Laetitia, il fait partie des élèves qui présentent un très faible taux de participation en atelier et très peu d'interactions entre conduites. On note qu'il sollicite parfois l'aide des animatrices (21) comme le font Joëlle et Jeremy, et qu'il ne prend pas tout le temps soin de son travail (15).

Les conduites observées chez Stan présentent très peu d'interactions entre elles : 1,75% selon *E* et 3,33% selon *Z*. A cause de ce faible taux d'interactions significatives, il est difficile de percevoir l'éventuelle organisation des processus de valorisation chez Stan. Les observations de *Z* présentent une vision légèrement plus dynamique des processus de valorisation chez Stan, et selon l'observatrice, les interactions significatives prennent principalement leurs sources des groupes de conduites relatives à la prise de conscience des impressions, représentations et valeurs (Etape 1 : 4,76%), aux interactions sociales (Etape 6 : 4,62%) et à la valorisation de soi (Etape 8 : 4%).

Les observations d'*E* rejoignent celles de *Z* sur l'importance des relations significatives provenant des interactions sociales (Etape 6 : 1,76%). En revanche, pour *E*, ce sont les groupes de conduites concernant le désir de communiquer et de participer à l'atelier (Etape 2 : 2, 86%) et l'identification des moyens (Etape 3 : 4,76%) qui présentent le plus d'interactions significatives. Par ailleurs, nous pouvons noter que les corrélations significatives obtenues à partir des données d'*E* sont majoritairement de faible intensité (épaisseur des arêtes).

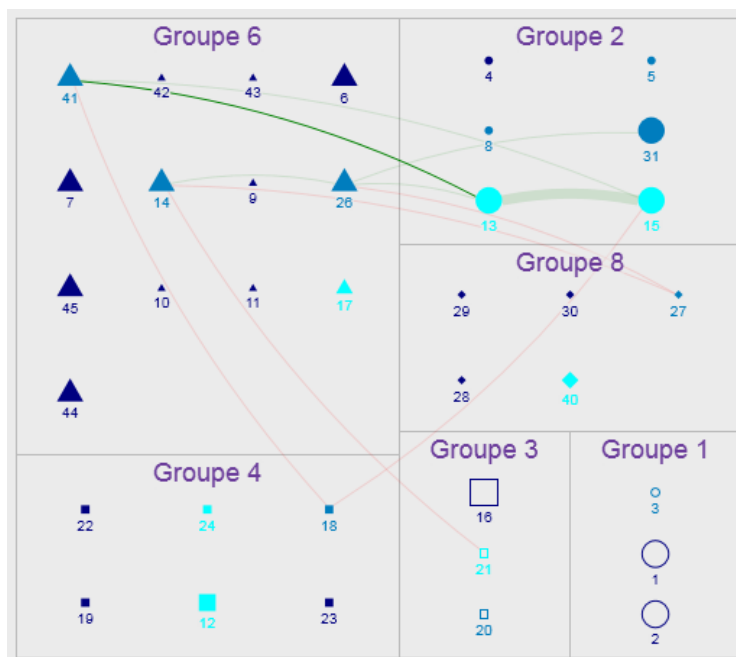
L'analyse des conduites associées à l'étape 1 montre que Stan reste toujours attentif à la consigne et aux animatrices (1 et 2). Il n'informe presque jamais qu'il a compris la consigne (3), mais selon *Z* il le ferait durant les ateliers où il parlerait davantage avec ses

pairs (17) et où il identifierait également l'aide et le matériel dont ils auraient besoin (27)²²⁴. Lorsqu'il informerait qu'il comprend la consigne (3), il serait aussi moins respectueux de la consigne (13), moins assidu dans son travail (31) et respecterait moins régulièrement les règles de l'atelier (41)²²⁵. Comme si sa participation aux ateliers venait perturber son activité artistique ou le déconcentrer en quelque sorte.

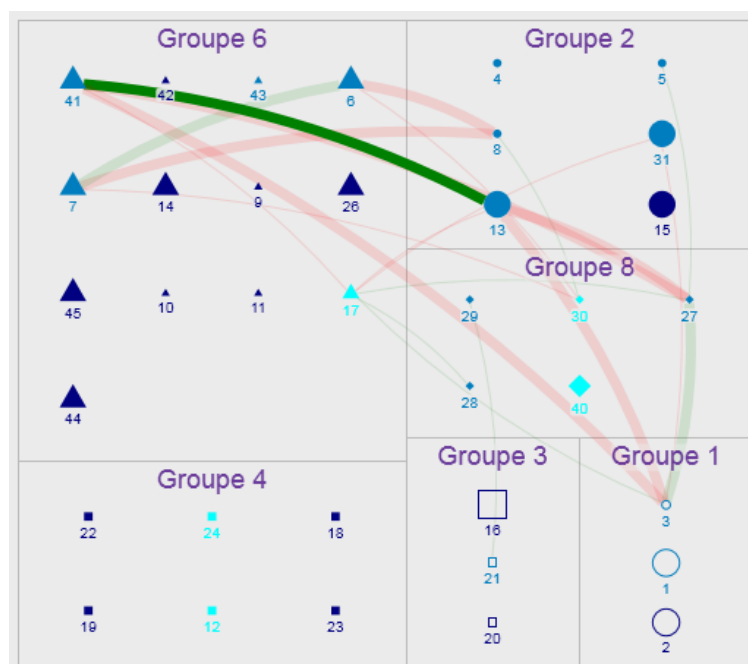
²²⁴ 3/17 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.05$, et 3/27 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$, selon Z.

²²⁵ 3/13 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$, 3/31 : Kendall's tau (τ) = -0.56, $p < 0.05$, et 3/41 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$, selon Z.

Graphique 9.7a – Interactions significatives entre conduites chez Stan selon E.

Created with NodeXL (<http://nodexl.codeplex.com>)

Graphique 9.7b – Interactions significatives entre conduites chez Stan selon Z.

Created with NodeXL (<http://nodexl.codeplex.com>)

Les interactions significatives du groupe concernant le désir de communiquer et de participer (Etape 2) à l'atelier montrent que comme Eloïse et Joëlle, Stan a tendance à être moins respectueux de la consigne (13) et des règles de l'atelier (41) simultanément ²²⁶.

²²⁶ 13/41 : Kendall's tau (τ) = 0.64, $p < 0.05$ selon E, Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$, selon Z.

D'après *E*, ces ateliers correspondraient aussi à ceux où il prendrait moins régulièrement soin de son travail (15)²²⁷, mais cette observation n'est pas partagée par *Z* qui observe qu'il prend constamment soin de son travail²²⁸. *Z* remarque que les séances où Stan est moins assidu dans son travail (13, 31) correspondraient également à celles où il parle avec ses pairs (17)²²⁹. Alors qu'*E* note que ces dernières sont celles où il arrive à identifier les difficultés dans son travail (18)²³⁰.

Il est étonnant de voir que, selon *Z*, durant les ateliers où Stan poserait des questions sur l'activité (8), il serait moins respectueux et moins attentif à ses pairs quand ils prendraient la parole (6, 7)²³¹. On pourrait penser que son désir de participer plus activement à l'atelier le rendrait moins disponible et moins à l'écoute de ses pairs. En fait, il serait tellement centré sur sa participation que cela l'en empêcherait. Pourtant, selon *Z*, il resterait attentif à leurs besoins en ce qui concerne l'activité (27)²³². Comment alors expliquer cela ?

Il est possible d'envisager que pour participer aux ateliers Stan doive sortir de ses habitudes, il doit mobiliser davantage d'énergie pour aller contre ses tendances (Piaget, 1942, *voir ci-dessus.*, p. 25). En bref, il doit faire preuve de volonté. Or les efforts rassemblés pour aller à l'encontre des habitudes diminuent les forces disponibles pour inhiber certains comportements qui ont été imposés par des règles de coercition et non pas construites rationnellement par le sujet. C'est le cas par exemple du respect du temps de parole des pairs.

En revanche, d'autres conduites d'entraide auraient prouvé leur utilité et pourraient par conséquent être conservées car construites, valorisées et validées par le sujet lui-même. Les entretiens semi-directifs conduits sur le projet professionnel de Stan, montrent en effet qu'il accorde une grande valeur à l'entraide familiale puisqu'il envisage se former avec son oncle puis procurer du travail à sa famille à travers ses futurs employés. On y retrouve notamment les stratégies « d'entraide familiale et communautaire » dont parle Palmyre

²²⁷ 13/15 : Kendall's tau (τ) = 0.84, $p < 0.005$, et 15/41 : Kendall's tau (τ) = 0.61, $p < 0.05$, selon *E*.

²²⁸ 15 : Fréquence *régulière* constante selon *Z*.

²²⁹ 13/17 : Kendall's tau (τ) = -0.56, $p < 0.05$, et 17/31 : Kendall's tau (τ) = -0.56, $p < 0.05$, selon *Z*.

²³⁰ 15/18 : Kendall's tau (τ) = -0.61, $p < 0.05$ selon *E*.

²³¹ 6/8 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$, et 7/8 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$, selon *Z*.

²³² 5/27 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.05$ selon *Z*.

(2007, voir ci-dessus., p. 131) car Stan est capable d'envisager sa contribution au-delà de la sphère familiale en l'étendant à son quartier.

Extraits du premier entretien

« hmm, to kone kotsa to ka'av aprann sa ? Ena bann landrwa zot montre sa ouswa ar limem ?

hmm, tu sais où tu peux apprendre ça (poser des alarmes) ? il y a des endroits où ils te montrent ça ou avec lui même (son oncle) ?

Ar limem, li abitie dir mwa, li'nn met alarm kot nou...

Avec lui-même, il a l'habitude de me montrer, il a mis l'alarme chez nous...

(...)

Dapre twa ondire sa travay-la kouma li pou ka'av servi twa dan to lavi ?

D'après toi c'est-à-dire ce travail comment il peut t'être utile dans ta vie ?

Ed mwa...

M'aider...

dan ki fason li ka'av ed twa ?

De quelle façon ça peut t'aider?

aprann...

apprendre...

aprann we, ki to pou aprann ?

apprendre oui, qu'est-ce que tu vas apprendre ?

bizin konn lir

il faut savoir lire

Hmm, eski to panse si to fer sa travay-la li pou ka'av ed to fami ? We ? Dan ki fason ?

Hmm, est-ce que tu penses que si tu fais ce travail, il peut aider ta famille ? Oui ?

De quelle façon ?

Ka'av vinn kit bann-la kan mo travay pou netwaye

On peut venir les déposer là quand je travaille pour nettoyer

we zot ka'av gagn travay zot osi

oui ils peuvent avoir un travail eux aussi

pas balie

balayer

Hmm... Eski to panse sa travay-la ondire kapav servi bann dimounn to landrwa
ousi dan enn fason ? We , dan ki fason ?

*Hmm...Est-ce que tu penses que ce travail, c'est-à-dire peut être utile aux
personnes de ton quartier aussi dans une façon ? Oui, de quelle façon ?*

Ka'av koup pie

Ils peuvent couper les arbres

zot ousi zot ka'av fer enn travay, hmm

eux aussi ils peuvent travailler, hmm

...pintire

...peindre

Hmm, ek si to fer sa travay-la to panse li pou kontribie, dan ki fason to panse li
pou ka'av kontribie devlopma Moris ?

*Hmm, et si tu fais ce travail tu penses que ça contribuera, de quelle façon tu
penses que ça pourra contribuer au développement de Maurice ?*

Anpess bann-la kokin.

Les empêcher de voler. »

Extraits du deuxième entretien

« Hmm, eh, to panse li kapav ed bann dimounn dan to landrwa

Hmm, et, tu penses que ça peut aider les personnes de ton quartier

hmm

we ? Dan ki fason ?

oui ? De quelle façon ?

Ki trouve bann landrwa-la korek kot mwa laba...

On verra que mon quartier est ok chez moi là-bas...

Koumadir to fer koumadir to landrwa kalm lerla kot twa...

Genre tu fais de sorte à ce que ton quartier soit calme à ce moment là...

Korek lerla.

Ça sera bien à ce moment-là. »

Ces extraits d'entretiens nous montrent non seulement que Stan peut envisager la contribution active et spécifique qu'il pourra apporter à sa famille et son quartier, mais qu'il est aussi capable d'identifier son oncle comme ressource potentielle pour l'aider à accéder à son projet professionnel de garde de sécurité. En analysant les conduites de

l'étape 3 relatives à l'identification des moyens disponibles pour réaliser l'activité nous voyons que Stan fait surtout appel à l'aide des animatrices plus qu'à l'aide de ses pairs. Selon *E*, lorsque Stan rechercherait de l'aide auprès des animatrices (21), il dérangerait ses pairs dans leur travail (14)²³³. Par contre, selon *Z*, cela l'aiderait à se valoriser auprès des animatrices (29)²³⁴. On peut penser qu'il est important pour Stan d'être valorisé auprès des animatrice pour les efforts qu'il fournit même si cela perturbe quelque peu le travail de ses pairs.

En termes d'organisation, on remarque que Stan manifeste très peu de conduites. Si, selon *E*, il arriverait à identifier ses difficultés (18) lors des séances où il respecterait moins régulièrement les règles (41)²³⁵ et où il prendrait moins soin de son travail (15) comme nous l'avons vu précédemment, *Z* en l'occurrence ne remarquerait aucune interaction significative à partir des conduites d'organisation. De plus, selon les deux observatrices, Stan organiserait rarement son lieu de travail qu'en milieu d'expérimentation. Et il ne travaillerait que très rarement par étapes en milieu ou en fin d'expérimentation selon *E* et *Z* respectivement. À vrai dire, Stan tout comme Yveline, ne semble pas mobiliser beaucoup de conduites pour s'organiser, que ce soit l'aide de ses pairs ou des animatrices. Peut-être n'en ressent-il pas encore le besoin car il serait encore centré sur sa participation verbale et la valorisation de ses efforts pour accomplir l'activité.

En fait, si l'on s'intéresse aux conduites relatives aux interactions sociales (Etape 6) et à la valorisation de soi (Etape 8) les observations d'*E* révèlent que, lorsque Stan dérangerait ses pairs au travail (14) et lorsqu'il serait moins respectueux du travail commun (26), il arriverait à identifier le matériel dont auraient besoin ses pairs (27)²³⁶. En fait, le fait que Stan ait conscience de l'intérêt de l'entraide au travail l'aiderait à rester attentif aux besoins de ses pairs, mais son manque d'organisation l'empêcherait de le faire sans les déranger. Par ailleurs *Z* remarque que le fait de parler avec ses pairs (17) l'aiderait à être plus attentif à leurs besoins (27) et lui permettrait de leur apporter de l'aide (28)²³⁷.

²³³ 14/21 : Kendall's tau (τ) = -0.53, $p < 0.05$ selon *E*.

²³⁴ 21/29 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.05$ selon *Z*.

²³⁵ 18/41 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$ selon *E*.

²³⁶ 14/27 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$ et 26/27 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$ selon *E*.

²³⁷ 17/27 : Kendall's tau (τ) = 0.56, $p < 0.05$ et 17/28 : Kendall's tau (τ) = 0.56, $p < 0.05$ selon *Z*.

Il est intéressant de constater que, d'après Z, lors des séances où Stan serait moins attentif au temps de parole de ses pairs (6, 7), il montrerait son travail avec fierté aux animatrices (30)²³⁸. Peut-être parce que ces séances correspondent aussi à celle où Stan arriverait à poser des questions sur l'activité (8), ce qui confirmerait notre interprétation des stratégies mises en œuvre par Stan pour se valoriser à travers la participation. Stan ressemble à Joëlle dans le sens où sa centration sur sa participation affecte son respect du temps de parole des autres élèves sans pour autant diminuer l'attention qu'il porte à leurs besoins.

Le fait que la fréquence d'observation de ses conduites de participation ne change pas considérablement lors de la troisième période de l'expérimentation, mais que celles relatives au fait de parler avec assurance (40) changent, est indicateur que le travail en groupe serait particulièrement valorisant pour Stan. Cela n'empêche que pour mener à bien son activité artistique, il aurait besoin de l'encouragement des animatrices et de leur reconnaissance.

La recherche de sécurité dans son projet professionnel prendrait alors sens pour cet adolescent qui semble avoir besoin d'être rassuré par les autres et pour l'instant surtout par les adultes qui l'entourent. Ce sentiment d'appartenance serait essentiel pour Stan et on pourrait penser que les relations d'entraide qu'il manifeste visent à entretenir la cohésion du groupe qui lui procurerait cette sécurité dont il a besoin. En revanche, ce lien avec les autres serait tellement recherché qu'il surpasserait parfois les besoins des autres et les dérangerait dans leur travail.

Les processus de valorisation chez Stan semblent dépendre grandement de ses interactions avec ses pairs qui seraient motivées par sa compréhension et par sa participation aux ateliers. Stan diffère cependant des autres élèves dans le sens où sa participation semble contribuer à sa valorisation lorsqu'il se sent « appartenir à un groupe ». Ce désir excessif d'interagir avec ses pairs serait ce qui rendrait difficile le respect de ces derniers puisqu'il proviendrait essentiellement de Stan et ne serait pas régulé en fonction des besoins de ses pairs.

²³⁸ 6/30 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$ et 7/30 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$ selon Z.

Etude de cas de Tery

Tery est un adolescent de treize ans et dix mois qui a participé aux ateliers animés par St.. Il habite à Pointe aux sables comme Laetitia et Yveline. Son père est décédé et sa mère est au chômage. Les revenus mensuels du ménage seraient de Rs 3000 (environ 70 €) et il aurait trois frères et sœurs. En atelier Tery ne présente pas beaucoup de conduites de participation (3) et il n'est pas régulièrement respectueux des règles (41) de l'atelier comme Donald, Eloïse et Yveline. Il semble tenir grandement à la valorisation de son travail auprès des animatrices (29) puisqu'il le leur expose plus souvent que les autres élèves comme Donald. Les observations de Tery en atelier récoltées par *E* rapportent presque deux fois plus d'interactions significatives que celles récoltées par *Z* (5,56% et 3,17% respectivement).

Les conduites d'interactions sociales font partie de celles qui évoluent le plus en fonction des autres conduites selon les deux observatrices (Etape 6 : 6,15% selon *E* et 4,62 % selon *Z*). Mais les observations d'*E* placent des conduites relatives à d'autres étapes avant celles de l'étape 6 en termes de pourcentage le plus élevé d'interactions, il s'agit des conduites de l'étape 3 qui concernent l'identification des moyens (15,24%) et de celles de l'étape 3 qui reflètent le désir de communiquer et de participer au groupe (7,14%). Alors que pour *Z* se sont les conduites relevant de la prise de conscience des impressions et des représentations qui présentent le nombre plus important de corrélations significatives (Etape 1 : 4,76%) et celles de valorisation (Etape 8 : 4,57%).

Commençons par l'analyse des conduites de l'étape 1 qui ne présentent aucune interactions significatives selon *E*, mais qui d'après les observations de *Z* présenteraient des interactions partant exclusivement de la conduite qui concerne le respect du temps de parole des animatrices (1). *Z* observe un groupe de conduites évoluant conjointement donc la conduite 1 ferait partie. Les conduites faisant partie de ce groupe (1, 6, 7, 14, 31 et 41) présentent toutes une médiane générale régulière. Ce qui signifie que lorsque Tery serait moins respectueux du temps de parole des animatrices (1), il le serait également de celui de ses pairs (6). Il serait ainsi moins attentif à leur propos (7), les dérangerait dans leur travail (14) et serait lui-même moins assidu dans son travail (31) et moins respectueux des règles

de l'atelier (41) ²³⁹. Nous analyserons ces interactions plus en détail dans les paragraphes qui suivront, d'autant plus que certaines d'entre elles ²⁴⁰ sont également perçues dans les données obtenues par *E*. Pour l'instant, nous pouvons faire l'hypothèse que lorsque Tery ne respecte pas le temps de parole des animatrices c'est toute son activité en atelier qui en est perturbée.

Voyons comment se présentent les conduites de la deuxième étape relatives au désir de communiquer et de participer au groupe. Ces dernières présentent beaucoup d'interactions selon les observations de *E* qui distingue un groupe de conduites s'influençant les unes et les autres. De ce groupe de conduite seule la conduite 15 provient de la deuxième étape, les autres proviennent de la troisième étape qui concerne l'identification des moyens (16 et 20) et du groupe de conduites de valorisation (27 et 28). Une conduite relative au respect du temps de parole de ses pairs (7) fait également partie de ce groupe.

En fait selon *E*, lors des séances où Tery prendrait moins régulièrement soin de son travail (15), il serait moins respectueux du matériel (16), moins attentif à ses pairs (7) et moins respectueux de leur espace de travail (14) ²⁴¹. Les deux observatrices s'accordent sur le fait qu'il serait alors moins respectueux des règles (41) ²⁴². On pourrait penser que les difficultés d'attention que Tery rencontre affectent autant son travail que celui de ses pairs et influencent son insertion ou son adaptation à l'atelier en général. Mais *E* remarque que ces ateliers correspondraient aussi à ceux où il participerait à la consigne (5), où il solliciterait l'aide de ses pairs (20), identifierait en retour l'aide dont ils auraient besoin (27) et les aideraient au travail (28) ²⁴³. Les ateliers où Tery participerait à la consigne (5) serait aussi ceux où il poserait des questions sur les activités (8) selon *E* ²⁴⁴. Et quand il

²³⁹ 1/6 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 1/7 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$;

1/14 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 1/31 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 1/41 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.05$;

6/7 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 6/14 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 6/31 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$;

6/41 : Kendall's tau (τ) = 0.67, $p < 0.05$; 7/31 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$;

14/31 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 31/41 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.05$ selon *Z*.

²⁴⁰ 7/14 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ selon *Z* et Kendall's tau (τ) = 0.67, $p < 0.05$ selon *E* ;

7/41 : Kendall's tau (τ) = 0.67, $p < 0.05$ selon *Z* et Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.05$ selon *E*.

²⁴¹ 7/15 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 14/15 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.05$; 15/16 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$;

15/41 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.01$; et 16/41 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.05$ selon *E*.

²⁴² coefficients de corrélation présentés précédemment.

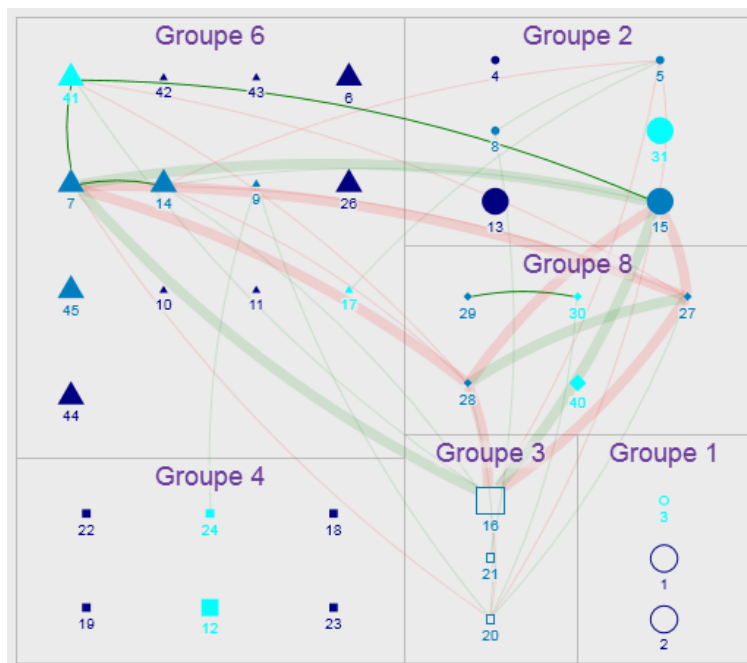
²⁴³ 5/15 : Kendall's tau (τ) = -0.56, $p < 0.05$; 15/20 : Kendall's tau (τ) = -0.68, $p < 0.05$;

15/27 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$ et 15/28 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$ selon *E*.

²⁴⁴ 5/8 : Kendall's tau (τ) = 0.56, $p < 0.05$ selon *E*.

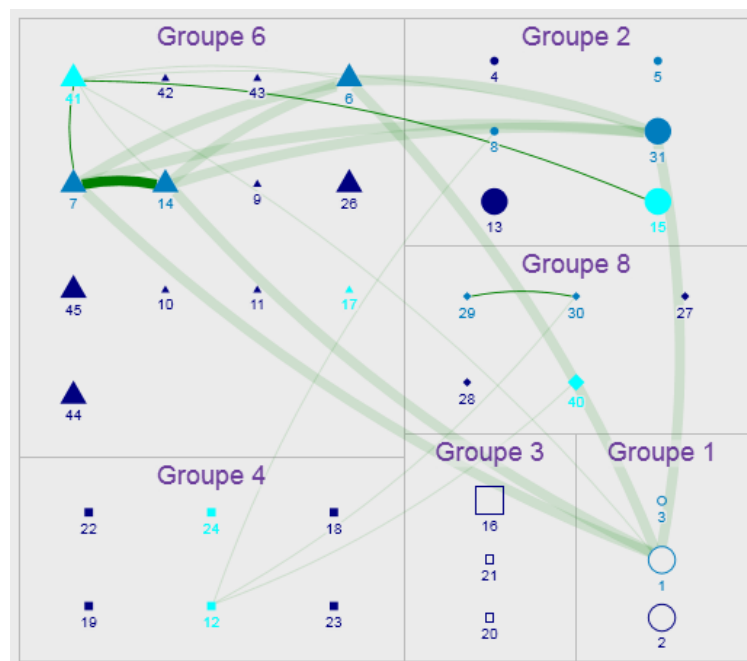
manifesterait de la curiosité pour les activités proposées (8), il ferait selon *E* également appel à l'aide des animatrices (21) et selon *Z* ces séances correspondraient à celles où il organiserait son lieu de travail (12)²⁴⁵.

Graphique 9.8a – Interactions significatives entre conduites chez Tery selon *E*.



Created with NodeXL (<http://nodexl.codeplex.com>)

Graphique 9.8b – Interactions significatives entre conduites chez Tery selon *Z*.



Created with NodeXL (<http://nodexl.codeplex.com>)

²⁴⁵ 8/21 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.05$ selon *E* ; et 8/12 : Kendall's tau (τ) = 0.64, $p < 0.05$ selon *Z*.

Ces observations supplémentaires nous poussent à penser que les difficultés que Tery rencontre dans l'atelier sont d'autant plus déstabilisantes pour lui que son désir de communication et de participation au groupe est important et manifeste, puisqu'il fait des tentatives de participation et sollicite ses pairs et les animatrices pour conduire son activité. Il est intéressant de voir à travers les observations d'E comment la participation sur l'organisation de l'atelier (9) contribuerait à l'organisation de son travail par étapes (24)²⁴⁶. Puis comment l'organisation de son lieu de travail (12) contribuerait à sa valorisation : Selon Z, il parlerait alors avec plus d'assurance (40) et exposerait fièrement son travail à ses pairs (30)²⁴⁷. On pourrait donc envisager que c'est bien le désir de faire partie et d'être reconnu des membres de l'atelier qui motive le désir de participation chez Tery, mais que pour autant sa participation ne se ferait pas sans perturber son activité et celle de ses pairs.

Dans les entretiens sur son projet professionnel, Tery indique qu'il faut avoir de la « discipline » pour devenir jockey. On peut penser que c'est cette « discipline » ou cette organisation qui poserait problème à Tery et qu'il en aurait conscience. C'est pourquoi il pourrait se valoriser dès lors qu'il serait capable de manifester de la discipline et de l'organisation en s'aidant de sa participation et de l'aide des autres. Le désir de participer au ménage et à la société en apportant une contribution financière ou en achetant des vivres est également présent dans le discours de Tery.

Extraits du premier entretien

« Eski ena enn fason to panse li kapav ed to fami ?

Est-ce que tu penses qu'il y a une façon dont ça peut aider ta famille ?

We, li ka'av ed mo fami osi bokou...

Oui, ça peut aider ma famille aussi beaucoup...

Kouma ?

Comment ?

...Kan mont seval gagn enn ta kas tousala

...Quand on monte a cheval on gagne beaucoup d'argent et tout

we

oui

lerla mo ka'av donn mo bann fami.

²⁴⁶ 9/24 : Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$ selon E.

²⁴⁷ 12/30 : Kendall's tau (τ) = 0.63, $p < 0.05$; 12/40 : Kendall's tau (τ) = 0.67, $p < 0.05$ selon Z.

à ce moment là je peux donner à ma famille.

To ka'av donn to bann fami...Ek bann dimounn to landrwa ? Eski li ka'av servi zot ?

Tu pourras en donner à ta famille...Et les personnes de ton village ? Est-ce que cela peut leur être utile ?

We

Oui

dan ki fason

de quelle façon ?

mo ed bann dimounn saki pov tousala

j'aide les personnes pauvres et tout

we, kouma to pou ed zot ?

oui, comment tu vas les aider ?

Kan mo gagn kas ena fwa mo donn zot ou mo al partaz dipin sipa ki ete avek zot...

Quand j'ai de l'argent parfois je leur donne ou je partage du pain ou d'autres trucs avec eux... »

Extraits du deuxième entretien

« Eh ki bann zafer to bizin fer pou fer sa travay-la ? To kone ? Ki bann formasion ?

Et quelles sont les choses que tu dois faire pour faire ce travail ? Tu sais ?

Quelles sont les formations ?

We bizin aprann bokou

Je dois apprendre beaucoup

hmm

bizin konn koz angle franse espaniol tousala...

je dois savoir parler anglais, français, espagnol et tout...

Tousala to bizin konn koze ? pou fer zoke ?

Tout ça tu dois savoir parler ? Pour être jockey ?

We...

Oui...

Kifer ?

Pourquoi ?

Parski kan lezot zoke pou koz avek twa, to pa pou kone.

Parce que quand les autres jockeys parlerons avec toi, tu ne sauras pas.

Han...hmm, eski ena bann lezot zafer to bizin fer ? Aprann ?

Ah...hmm, est ce qu'il y a d'autres choses que tu dois faire? Apprendre?

Bizin ena disiplinn...pa gagn drwa pouse sipaki ete.

Il faut avoir de la discipline... on n'a pas le droit de pousser ou quoi. »

Dans l'extrait du deuxième entretien, nous voyons que Tery semble avoir relativement conscience des compétences qu'il lui serait nécessaire de maîtriser dans ce travail. Il a également conscience de la nécessité de communiquer avec les autres jockeys. Au vu du nombre important de relations significatives identifiées à partir des conduites d'interactions sociales, on peut penser en effet que ces dernières jouent un rôle capital dans les processus de valorisation de soi chez Tery. En revanche, il est encore difficile pour lui de réguler ses interactions sociales sans que ces dernières n'affectent le respect du temps de parole de ses pairs et de leur travail comme nous l'avons vu dans l'analyse des conduites d'interactions sociales que nous avons abordée lors de l'analyse des étapes précédentes.

Nous pouvons reprendre ces analyses à partir des conduites de valorisation (Etape 8) pour compléter notre étude de cas. Nous avons vu, selon *E*, que certaines conduites comme celle relatives à l'identification des besoins de ses pairs (27) et le fait de les aider (28) évolueraient simultanément mais affecteraient dans leur progression la régularité avec laquelle Tery écouterait ses pairs (7), respecterait leur environnement de travail (14), respecterait son propre travail (15) et le matériel (16). Il faut noter que, toujours selon *E*, le fait d'aider ses pairs serait couplé d'une sollicitation d'aide de leur part (20) comme si Tery était aux prises entre le désir de se valoriser auprès de ses pairs en leur apportant de l'aide, et celui d'être rassuré par ses pairs en bénéficiant de leur aide. Par ailleurs, nous observons que ce serait grâce à l'aide de ses pairs (20) qu'il arriverait à valoriser son travail auprès de ces derniers (30).

Les deux observatrices s'accordent sur le fait que Tery tient autant à valoriser son travail auprès de ses pairs que de ses animatrices puisqu'il expose fièrement son travail à toute la classe (29, 30)²⁴⁸. La reconnaissance des autres est comme nous l'avons vue importante

²⁴⁸ 29/30 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.05$ selon *E* et Kendall's tau (τ) = 0.61, $p < 0.05$ selon *Z*.

pour Tery qui, comme Donald et Eloïse souhaite voyager à travers son métier. Rappelons que le fait de voyager à travers son métier est synonyme de prestige. On remarque d'ailleurs à travers les entretiens qu'il est très important pour Tery d'être reconnu et admiré des autres qui pourront venir le voir monter à cheval au champ de Mars (hippodrome).

Extraits du premier entretien

« Eski to panse sa travay-la dan enn fason, li kapav ed to pei ? Dan ki fason ondire li ka'av servi pou ed ondire devlopma to pei ?

Est-ce que tu penses que ce travail d'une façon peut aider ton pays ? De quelle façon disons ça peut servir pour aider disons au développement de ton pays ?

Kan mont seval tou dimounn ka'av vini

Quand je monte à cheval, tout le monde peut venir

we... bann-la ka'av vinn, ondire bann dimounn ki rest dan Moris ka'av vinn gete oui...ils peuvent venir, disons les gens qui habitent à Maurice peuvent venir voir

ka'av vinn gete lerla

ils peuvent venir voir à ce moment. »

Finalement, on se rend compte que la reconnaissance et la valorisation de Tery par ses pairs, sa famille et les animatrices est très importante. Il semblerait d'ailleurs que les stratégies qu'il utilise pour se valoriser aient pour principal objectif sa reconnaissance au sein du groupe, comme s'il participait, il s'organisait pour être reconnu et serait centré sur ce besoin de reconnaissance au point de ne pouvoir respecter ses pairs et les règles lorsqu'il tenterait de l'obtenir. En fait, nous pourrions penser que la « reconnaissance » que recherche Tery s'apparente davantage à de l'« attention » puisqu'il ne s'agit pas pour lui d'être reconnu mais plus d'être remarqué par ses pairs et les animatrices, à travers les moyens dont ils disposerait soit en participant à l'atelier, mais aussi en dérangeant ses pairs et en recherchant de l'aide auprès de chacun.

Les processus de valorisation chez Tery semblent prendre leur source dans les conduites de participation et d'entraide. Ces dernières alimenteraient le développement de conduites d'organisation et lui permettrait ainsi de se valoriser. Mais les stratégies de participation et d'entraide qu'utiliseraient Tery affecteraient les régulations mises en place dans son travail et celles utilisées dans le maintien de relations de respects dans l'atelier en général, que ce soit avec ses pairs ou les animateurs. En ce sens Tery ressemble à Sheldon qui n'arrive pas

à articuler les relations d'entraide et de réciprocité avec ses pairs alors qu'il compterait autant sur leur reconnaissance que sur celle des animatrices. Nous pourrions envisager qu'une meilleure articulation entre les conduites d'organisation et celles de valorisation représenteraient une stratégie plus stable pour sa valorisation et affecterait moins ses relations avec les autres membres de l'atelier et avec son travail.

Etude de cas de Jeremy

Jeremy est un adolescent de quatorze ans et quatre mois (au début de l'expérimentation), qui habite sur la côte ouest de l'île, à quarante minutes en bus de la capitale dans un foyer d'accueil qui s'appelle SOS Village ²⁴⁹. Il a une sœur qui habite avec lui à SOS Village. Selon Or., l'animatrice de sa classe en 2010, Jeremy serait assez réservé. Il manifeste un besoin constant d'attention, d'affection et cherche à être valorisé pour ses efforts. Toujours selon Or., Jeremy ferait « de son mieux pour changer l'image négative qu'on a de lui » et devrait « être suivi » afin de ne pas se disperser. Jeremy est l'élève qui manifeste le plus de désir d'autonomie et d'indépendance parmi les sujets de notre expérimentation.

En atelier Jeremy est assez participatif (4, 5) mais dérange parfois ses pairs au travail (14). Comme Donald et Eloïse, il ne respecte pas toujours les règles (41). Il sollicite souvent l'aide des animatrices (21) comme le font Joëlle et Sheldon.

Les observatrices ne s'accordent pas sur les groupes de conduites qui présenteraient le plus d'interactions significatives chez Jeremy. Selon E, il s'agirait des groupes concernant l'identification des moyens (Etape 3 : 9,52%), les conduites de valorisation (Etape 8 : 8%) et les interactions sociales (Etape 6 : 4,84). Selon Z, il s'agirait des conduites relatives à la prise de conscience des impressions et représentations (Etape 1), le désir de communiquer et de participer (Etape 2) et des conduites d'organisation (Etape 4), toutes trois présentant 4,76% d'interactions significatives. Nous tenterons dans notre analyse de nous arrêter sur chaque groupe afin d'identifier les tendances perçues par chaque observatrice et celles qui seraient communes aux deux observatrices. Encore une fois, la différence de tendances

²⁴⁹ SOS Village est une ONG internationale qui accueille les enfants orphelins et ceux qui ne peuvent être sous la garde de leur parents pour des raisons financières ou autres.

entre les deux observatrices soutient le choix de conduite notre analyse sur les deux plans d'observation.

Commençons par le premier groupe de conduites relatives à la prise de conscience des impressions et représentations. *Z* remarque que lorsque Jeremy serait moins respectueux du temps de parole des animatrices (1), il serait aussi moins attentif à leurs propos (2)²⁵⁰. Et lorsqu'il serait moins attentif à la consigne (2), il poserait des questions sur l'activité en cours (8) afin de rattraper son inattention et serait en outre capable d'identifier les difficultés qu'il rencontrerait dans son travail (18)²⁵¹. Selon *E*, le fait d'informer qu'il comprendrait la consigne (3) l'aiderait à redire la consigne dans ses propres mots (4) et selon *Z* à donner des exemples en relation avec la consigne (5)²⁵².

Comme Silvie que nous avons vu précédemment, la compréhension de la consigne l'encouragerait à participer mais l'aiderait aussi à s'organiser. En revanche, il se montrerait alors moins respectueux des animatrices, et aussi de ses pairs selon *E* puisqu'il se montrerait alors parfois agressifs envers eux (45)²⁵³. En fait cette agressivité se manifesterait aussi quand il redirait la consigne dans ses propres mots (4)²⁵⁴. Lorsqu'on regarde les médianes sur les trois périodes de l'expérimentation, on note que c'est en fin d'expérimentation que Jeremy se montrerait plus participatif selon *E*²⁵⁵. Nous pourrions donc penser que c'est lors des séances de travail en groupe que Jeremy a été le plus participatif mais aussi qu'il s'est montré agressif envers ses pairs.

²⁵⁰ 1/2 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$ selon *Z*.

²⁵¹ 2/8 : Kendall's tau (τ) = -0.48, $p < 0.05$ et 2/18 : Kendall's tau (τ) = -0.69, $p < 0.005$ selon *Z*.

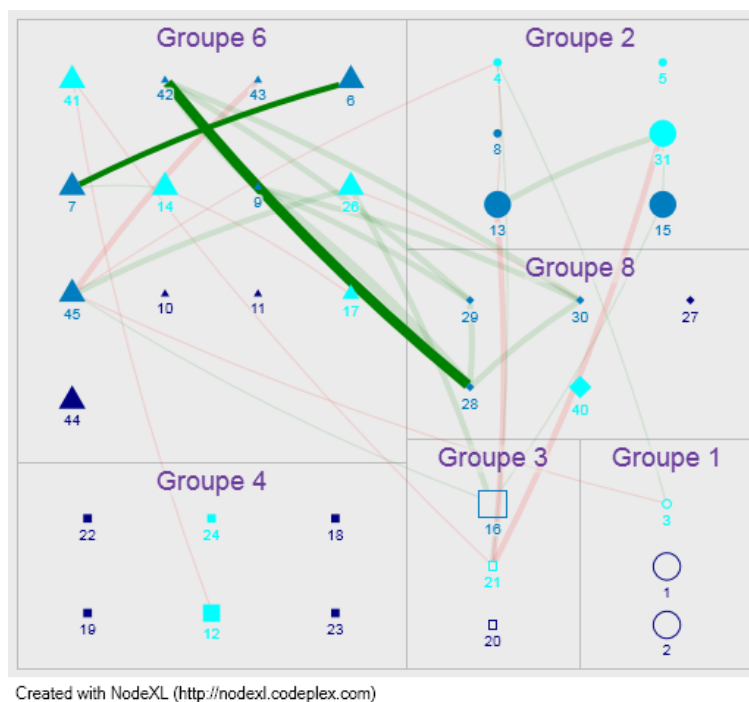
²⁵² 3/4 : Kendall's tau (τ) = 0.49, $p < 0.05$ selon *E* et 3/5 : Kendall's tau (τ) = 0.64, $p < 0.005$ selon *Z*.

²⁵³ 3/45 : Kendall's tau (τ) = -0.45, $p < 0.05$ selon *E*.

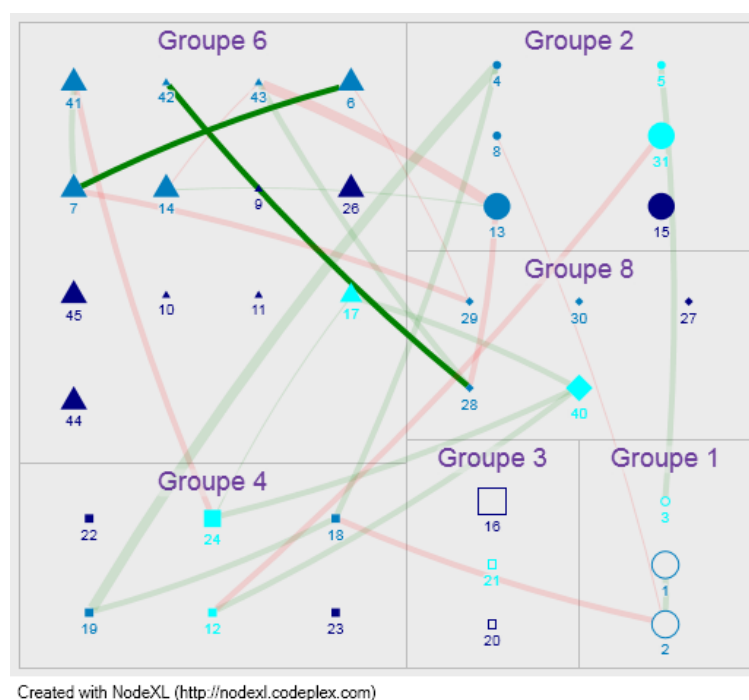
²⁵⁴ 4/45 : Kendall's tau (τ) = -0.46, $p < 0.05$ selon *E*.

²⁵⁵ 3, 4, 5 : Médianes = 2 pour la période 3 selon *E*.

Graphique 9.9a – Interactions significatives entre conduites chez Jeremy selon E.



Graphique 9.9b – Interactions significatives entre conduites chez Jeremy selon Z.



Si on analyse les conduites de l'étape 2, on s'aperçoit que Jeremy serait aussi moins respectueux de la consigne (13) lorsqu'il la reformulerait (4)²⁵⁶, comme si le fait de la redire dans ses propres mots et peut-être de la comprendre, lui donnait une certaine liberté

²⁵⁶ 4/13 : Kendall's tau (τ) = -0.49, $p < 0.05$ selon E.

dans son activité. Pour *Z*, cette reformulation (4) l'aiderait non seulement à identifier ses difficultés (18) mais aussi à chercher des solutions d'organisation dans son travail (19)²⁵⁷. En ce qui concerne son engagement dans son travail, *E* note que lorsqu'il est moins respectueux de la consigne (13), il est aussi moins assidu dans son travail. Les médianes nous montrent que cette baisse de fréquence se produit au milieu et à la fin de l'expérimentation²⁵⁸. Pour contrer cela, *E* observe qu'il aurait sollicité l'aide des animatrices (21), notamment en milieu d'expérimentation où la médiane pour cette conduite est plus élevée²⁵⁹.

Les observations de *Z* établissent un lien significatif entre la baisse d'assiduité dans son travail (31) et l'organisation de son lieu de travail (12) qui est observée chez Jeremy dès le milieu de l'expérimentation²⁶⁰. On pourrait penser que l'organisation chez Jeremy mobilise tellement d'énergie qu'il serait alors difficile pour lui de maintenir son activité jusqu'à la fin de l'atelier. *Z* remarque aussi que Jeremy aiderait davantage ses pairs (28) lors des ateliers où il serait moins régulièrement respectueux de la consigne (13)²⁶¹. Cela nous donne l'impression que le fait d'interagir avec ses pairs ne serait pas compatible avec le respect de la consigne chez Jeremy, comme si l'attention aux autres rendait difficile l'attention à son travail.

Voyons à présent les conduites concernant l'identification des moyens (Etape 3). Nous avons vu à travers les observations d'*E* que Jeremy faisait appel aux animatrices lorsqu'il se trouvait en difficulté dans son travail. Selon *E*, il le ferait aussi (21) lors des ateliers où il respecterait moins les règles (41)²⁶². Les observations d'*E* montrent également des interactions à partir de la conduite 16 qui concerne le respect du matériel. Précisons ici que seuls Jeremy, Tery, Donald et Eloïse présentent des interactions significatives provenant de cette conduite. Ainsi, Jeremy prendrait moins régulièrement soin du matériel artistique (16) lors des séances où il prendrait moins soin de son travail (15)²⁶³. Par ailleurs, ce moindre

²⁵⁷ 4/18 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$ et 4/19 Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ selon *Z*.

²⁵⁸ 31 : Médianes = 3 pour la deuxième et troisième période selon *E* ; Médiane = 3,5 et 3 pour la deuxième et troisième période respectivement selon *Z*.

²⁵⁹ 13/21 : Kendall's tau (τ) = -0.58, $p < 0.01$ et 21/31 Kendall's tau (τ) = -0.61, $p < 0.005$ selon *E*.

21 : Médianes = 1,5 en milieu d'expérimentation selon *E* et *Z*.

²⁶⁰ 12/31 : Kendall's tau (τ) = -0.59, $p < 0.01$ selon *Z*.

12 : Médianes = 2 sur la deuxième et troisième période de l'expérimentation selon *E* et *Z*.

²⁶¹ 13/28 : Kendall's tau (τ) = -0.72, $p < 0.005$ selon *Z*.

²⁶² 21/41 : Kendall's tau (τ) = -0.48, $p < 0.05$ selon *E*.

²⁶³ 15/16 : Kendall's tau (τ) = 0.47, $p < 0.05$ selon *E*.

respect du matériel serait accompagné d'un moindre respect du travail de ses pairs (26) et même de manifestations d'agressivité envers eux (45)²⁶⁴.

Ces interactions seraient révélatrices de la difficulté qu'éprouverait Jeremy à respecter le cadre de l'atelier représenté par le matériel et le travail effectué en commun ou par ses pairs, lorsqu'il n'arriverait pas à respecter ses propres productions artistiques.

Si l'on s'intéresse aux conduites d'organisation (Etape 4), on note que Jeremy se montre plus organisé (12, 24) lorsqu'il est moins respectueux des règles (41)²⁶⁵. Selon Z, cette organisation contribuerait à la valorisation de Jeremy puisqu'il parlerait alors avec plus d'assurance (40)²⁶⁶. Nous avons relevé précédemment que l'identification des difficultés (18) et la recherche de solutions (19) chez Jeremy iraient de pair avec une plus grande participation à la consigne (4) mais se ferait au détriment de l'écoute de la consigne (2). En fait, on pourrait penser que le fait de redire la consigne dans ses propres mots peu importe l'attention accordée à cette dernière aiderait Jeremy à prendre conscience de ce qui est attendu de lui et par conséquent des difficultés qui se présenteraient dans son travail.

En ce qui concerne les conduites relatives aux interactions sociales (Etape 6), les deux observatrices s'accordent sur le fait que Jeremy soit à la fois moins régulièrement respectueux (6) et attentif (7) à ses pairs lors de certaines séances²⁶⁷. Selon Z, ces séances correspondraient à celles où il serait moins respectueux des règles (41) comme Tery, mais aussi à celles où il montrerait fièrement son travail aux animatrices (29)²⁶⁸. Comme si Jeremy accorderait de la valeur à son travail au détriment de la reconnaissance et de l'attention qu'il aurait pour ses pairs.

Les conduites relatives à la valorisation de soi nous montrent que selon E, ce serait également lors des séances où Jeremy participerait et poserait des questions sur l'organisation de la classe (9) et lors de celles où il aiderait ses pairs au travail (28) qu'il se

²⁶⁴ 16/26 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$ et 16/45 : Kendall's tau (τ) = 0.45, $p < 0.05$ selon E.

²⁶⁵ 12/41 : Kendall's tau (τ) = -0.45, $p < 0.05$ selon E et 24/41 : Kendall's tau (τ) = -0.52, $p < 0.05$ selon Z.

²⁶⁶ 12/40 : Kendall's tau (τ) = 0.68, $p < 0.005$ et 24/40 : Kendall's tau (τ) = 0.67, $p < 0.005$ selon Z.

²⁶⁷ 6/7 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$ selon E et Kendall's tau (τ) = 0.73, $p < 0.005$ selon Z.

²⁶⁸ 6/29 : Kendall's tau (τ) = -0.50, $p < 0.05$; 7/29 : Kendall's tau (τ) = -0.69, $p < 0.005$ et 7/41 : Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$ selon Z.

valoriserait auprès des animatrices (29) ²⁶⁹. La valorisation de Jeremy ne s'opérerait donc pas seulement au détriment de ses pairs, elle se ferait aussi lorsqu'il apporterait de l'aide à ces derniers. Par ailleurs le fait de leur apporter de l'aide lui permettrait de se valoriser auprès de ses pairs aussi (30) et correspondrait aux séances où Jeremy informerai ou rappellerait les règles de l'atelier (42) ²⁷⁰. On pourrait penser à partir des observations d'*E*, que Jeremy tenterait de construire des relations de respect mutuel puisque les fois où il leur apporterait de l'aide, il s'intéresserait aussi à l'organisation et aux règles de l'atelier, on pourrait dire au « mieux vivre ensemble ».

Cet intérêt pour les autres pourrait expliquer pourquoi et comment, selon *E*, Jeremy compterait sur ses pairs pour se valoriser, notamment à travers les échanges qu'il aurait avec eux (17) et qui le rendraient plus sûr de lui lorsqu'il prendrait la parole (40) ²⁷¹ comme cela est le cas chez Eloïse et Silvie.

Dans le premier entretien, le projet de Jeremy est de devenir chanteur ou acteur et reflète clairement le désir d'être reconnu par les autres et de devenir une célébrité. Comme Eloïse, Donald et Stan, Jeremy mentionne l'importance des matières académiques pour réussir ce métier. Il explique aussi qu'il faut avoir « une bonne éducation » et « respecter les autres » comme si précisément, cela n'allait pas de soi chez lui.

Extraits du premier entretien

« Eski to kone ki bann zafer ki to bizin aprann pou reisi fer sa travay-la ?

Est-ce que tu connais les choses que tu dois apprendre pour réussir à faire ce travail ?

Bizin aprann bokou, bizin lir bokou (lir bokou ? lir kiete ?) lir, matematik, angle, bizin konn tou sa bien.

Il faut apprendre beaucoup, il faut lire beaucoup (lire beaucoup, lire quoi ?) lire, les maths, anglais, il faut connaître tout ça bien.

To bizin konn tousa bien ? Pou vinn akter ? To panse ? Wi ? Apre ki bann zafer to bizin kone ankor?...

²⁶⁹ 9/28 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; 9/29 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$ et 28/29 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$ selon *E*.

²⁷⁰ 28/30 : Kendall's tau (τ) = 0.57, $p < 0.05$; 28/42 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ et 30/42 : Kendall's tau (τ) = 0.57, $p < 0.05$ selon *E*.

²⁷¹ 17/40 : Kendall's tau (τ) = 0.51, $p < 0.05$ selon *Z*.

Tu dois connaître tout ça bien? Pour devenir acteur? Tu penses ? oui? Puis quels sont les autres choses tu dois savoir encore ?...

Bizin ena bon ledikasion, bizin respekte dimounn.

Il faut avoir une bonne éducation, il faut respecter les gens. »

Le projet professionnel présenté par Jeremy lors du deuxième entretien semble plus accessible à ce dernier, il explique qu'il souhaiterait être mécanicien car il a un cousin qui fait déjà ce métier et qu'il aiderait parfois. Il parle cette fois de l'importance d'obtenir des diplômes académiques mais explique qu'il s'est aussi renseigné auprès d'un garçon qui habite comme lui SOS village. Ces explications nous montrent bien les tentatives que Jeremy fait pour s'organiser.

Extraits du deuxième entretien

« Eski to kone ki bann zafer to bizin fer pou reisi fer sa travay-la ?

Est-ce que tu sais quelles sont les choses que tu dois faire pour réussir à faire ce travail ?

Bizin pass soz, CPE

Il faut passer truc / la CPE

to bizin pass CPE ?

tu dois passer la CPE ?

HSC bann zafer koumsa...

HSC des trucs comme ça...

hmm

bizin konn bokou lor bann kitsoz ki bizin laba...

il faut connaître beaucoup sur les choses dont on aura besoin là-bas

Par exanp ?

Par exemple?

Bann zouti

Les outils

bann zouti tou sa.. Eski ena bann formasion? Kotsa to kone ?

les outils et tout, est-ce qu'il y a des formations? Où, tu sais?

Non soz.. Mo konn enn lekol sa, kouma apele sa... St Monfort ?

Non truc... je connais une école, comment elle s'appelle... St. Monfort ?

hmm

sa'em mo... dan Port-Louis

c'est ça je... à Port-Louis

Dan Port-Louis 'em ? Komien letan li dire sa formasion-la hein ? Li pran ?

Komien letan li pran ?

A Port-Louis même ? Combien de temps dure cette formation? Ca prend?

Combien de temps ça prend ?

Pa kone.. Han, ena enn garson dan SOS-la al dan sa lekol-la... li dir mwa sa, kan li sorti St Monfort koumadir, li bien aprann koumadir li bizin kit St. Monfort, ena enn lekol zot ale, mem zafer koumadir ...

Je ne sais pas... Ah, il y a un garçon dans SOS qui va à cette école...il m'a dit ça, que quand il sortira de St. Monfort, il aura bien appris comme qui dirait, (quand) il faudra qu'il quitte St. Monfort, il y a une autre école où ils vont, la même chose (dans le même domaine) comme qui dirait... »

Par ailleurs on remarque chez Jeremy le désir de devenir autonome avec sa sœur qui habite à SOS village avec lui. Ce désir relèverait plus d'un besoin vital car il ne peut, comme les autres élèves envisagent de le faire chez leurs parents, rester à SOS village lorsqu'il sera adulte.

Extraits du deuxième entretien

« Eski to panse sa travay ti pou kapav ed zot ?

Est-ce que tu penses que ce travail pourrait les aider ?

we

oui

dan ki fason ?

de quelle façon ?

Be mo travay, be mo gran ser ousi travay

Ben je travaille, et ma grande sœur aussi travaille

hmm

lerla kas nou gagne, nou garde ziska nou sort dan SOS nou aste enn lakaz...

à ce moment-là, l'argent qu'on gagne on le garde jusqu'à ce qu'on parte d'SOS on achète une maison.... »

Ce besoin d'autonomie qui semble pousser Jeremy à grandir plus rapidement que les autres sujets que nous avons analysés, est toutefois accompagné d'une sensibilité au développement du pays et notamment à l'environnement que nous avons aperçue chez Sheldon seulement. Jeremy tente d'évaluer dans ce deuxième entretien comment son projet pourrait bénéficier et nuire au développement du pays. D'autre part on retrouve dans la façon dont il envisage que son futur métier pourrait contribuer à sa famille et à son quartier, l'esprit d'entraide qui a été observé en classe.

Extraits du deuxième entretien

« Eski to panse sa travay-la kapav ed bann dimounn Bambous ?

Est-ce que tu penses que ce travail peut aider les gens de Bambous ?

We koumsidire bann-la pa bizin al soz...koumadir mo ena enn kamarad koumadir so loto, so motosiklet sipa kitsoz inn gagn klate

Oui, comme si, ils n'ont pas besoin d'aller à truc... imaginons que j'ai un ami, que sa voiture, sa motocyclette quelque chose a éclaté

hmm

pa bizin al peye gran gran larzan

pas la peine de dépenser beaucoup d'argent

(...)

Eski to panse li kapav... li kapav servi devlopma nou pei ?

Est-ce que tu penses que ça peut... ça peut aider au développement de notre pays ?

Enn kote wi, enn kote non...

D'un côté oui, d'un côté non...

hmm

Enn kote kan ou aranz loto tousala, loto la pe roule lor simin li fer soz.. rann lafime tousala..

D'un côté quand on répare les voitures et tout, la voiture roule sur la route et elle fait truc... elle dégage de la fumée et tout... »

Finalement, on pourrait penser que Jeremy serait aux prises entre son désir d'être valorisé par ses pairs et son besoin de devenir autonome afin d'assurer la survie sociale et économique de sa famille. On voit également que pour y arriver, il compte essentiellement sur l'entraide entre pairs et entre membres de sa famille. Entraide dont il a compris la

nécessité et pour laquelle il tenterait de développer les meilleures conditions d'entente et d'échange, même s'il serait difficile pour lui de respecter ses conditions à cause de l'insécurité qu'il éprouverait dans son travail par exemple.

Les stratégies de valorisation de Jeremy sont difficiles à identifier. Ce dernier semble dépendre de ses conduites d'organisation pour se valoriser et ces dernières seraient parfois encouragées par la participation de Jeremy en atelier ou la recherche de relations d'entraide avec ses pairs. Ces deux initiatives seraient en revanche difficiles à réguler pour Jeremy qui n'arriverait pas à établir des relations de respect avec ses pairs, avec les animatrices à cause de sa difficulté à respecter et à maintenir son engagement dans son travail. En fait, il n'arriverait pas à articuler les conduites relatives au désir de communiquer et de participer à l'atelier et celles qu'il utiliserait pour se valoriser comme les interactions avec ses pairs. En revanche, il serait capable pour contrer cette tendance de puiser dans ses ressources émotionnelles, notamment à travers l'aide des animatrices.

Etude de cas de Laetitia

Laetitia est une adolescente de quatorze ans et deux mois. Elle a participé aux ateliers animés par St.. Elle habite Pointe aux sables, comme Yveline. Sa mère est au chômage et son père est technicien, le revenu du ménage s'élèverait à Rs 3000 (environ 70 €) selon les données recueillies auprès des assistantes sociales. Selon Ch., l'animatrice de la classe d'alphabétisation de Laetitia, cette dernière s'absenterait beaucoup et manquerait de confiance en elle. Ch. a néanmoins remarqué qu'une année après le début de l'expérimentation Laetitia participait davantage en classe.

En atelier Laetitia, tout comme Stan, se distingue des autres élèves car elle n'informe presque jamais qu'elle comprend la consigne. Elle est l'élève qui sollicite le plus souvent l'aide de ses pairs. L'observation des conduites chez Laetitia montre très peu d'interactions significatives (2,86 % selon *E* et 2,22% selon *Z*) tout comme chez Stan, ce qui rend difficile la distinction des processus de valorisation de soi chez elle. Les deux observatrices s'accordent sur le fait qu'un plus grand pourcentage d'interactions prennent leurs sources du groupe concernant l'identification des moyens (Etape 3 : 5,71% selon *E* et 4,76% selon *Z*) et des conduites de valorisation (Etape 8 : 5,71% selon *E* et 4% selon *Z*). *E* perçoit un

nombre important de corrélations significatives partant des conduites relatives aux interactions sociales (Etape 6 : 2,64%) et Z de celles représentant la prise de conscience des impressions représentations et valeurs (Etape 1 : 3,81%).

Nous commencerons par analyser les conduites de ce premier groupe. Nous remarquons dans le graphique synthétisant les observations de Z que toutes les interactions du premier groupe partent de la conduite concernant le respect du temps de parole des animatrices. Pour E la fréquence d'observation de cette conduite serait régulière du début à la fin de l'expérimentation alors que pour Z elle varierait lors de certain ateliers ²⁷². Les observations de Z montrent des relations étroites entre cette conduite (1) et quatre autres conduites (20, 23, 28, 43) qui seraient au contraire très peu observées en atelier. Ces quatre autres conduites progresseraient simultanément ²⁷³ lorsque Laetitia serait moins respectueuse du temps de parole des animatrices.

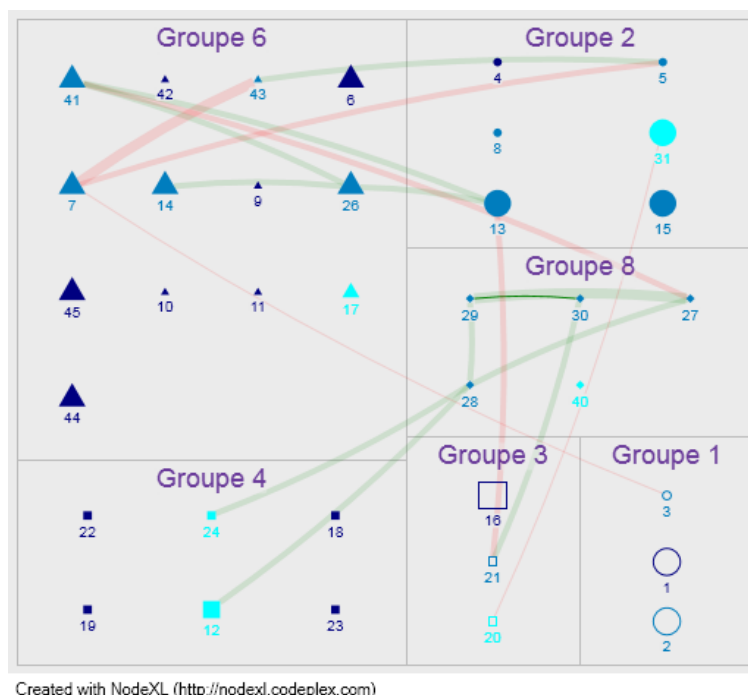
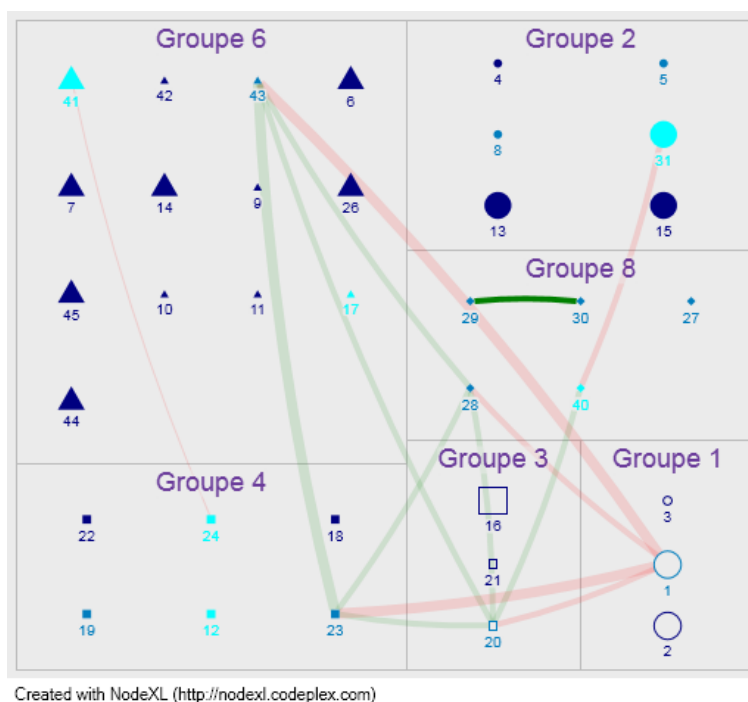
Ainsi, lorsque cela serait le cas, Laetitia solliciterait l'aide de ses pairs (20) et les aiderait (28), elle vérifierait les solutions mises en place dans son travail (23) et serait capable de proposer des règles pour l'atelier (43) ²⁷⁴. Comme s'il fallait qu'elle se détourne des animatrices ou de l'autorité pour pouvoir interagir avec ses pairs et participer. On pourrait penser aussi que la centration sur sa participation mobiliserait tellement d'énergie qu'elle ne serait pas en mesure de manifester en même temps du respect pour les animatrices. Les observations d'E montrent que cela se produit aussi lorsqu'elle participe à la consigne (3), elle serait alors moins régulièrement à l'écoute de ses pairs (7) ²⁷⁵. Cela nous pousse à penser que le respect et l'attention que manifesterait Laetitia envers ses pairs et les animatrices serait en partie motivé par sa difficulté à s'exprimer et à interagir avec les autres.

²⁷² 1 : Fréquence d'observation = 4 sur toutes les observations selon E.

²⁷³ 20/23 : Kendall's tau (τ) = 0.54, $p < 0.05$; 20/28 : Kendall's tau (τ) = 0.79, $p < 0.005$;
20/43 : Kendall's tau (τ) = 0.54, $p < 0.05$; 23/28 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$;
23/43 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$; et 28/43 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$ selon Z.

²⁷⁴ 1/20 : Kendall's tau (τ) = -0.54, $p < 0.05$; 1/23 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$;
1/28 : Kendall's tau (τ) = -0.69, $p < 0.005$; et 1/43 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$ selon Z.

²⁷⁵ 3/7 : Kendall's tau (τ) = -0.47, $p < 0.05$ selon E.

Graphique 10.1a – *Interactions significatives entre conduites chez Laetitia selon E.*Graphique 10.1b – *Interactions significatives entre conduites chez Laetitia selon Z.*

Les conduites de la deuxième étape, relatives au désir de communiquer et de participer au groupe, montrent que Laetitia exécute régulièrement la consigne (13) et prend soin de son travail (15). En revanche comme nous l'avons dit plus tôt elle ne participe presque pas à la consigne (4, 5) et ne pose jamais de questions sur l'activité en cours (8). Selon *E*, lorsque

Laetitia arriverait à utiliser la consigne pour donner des exemples (5) et à proposer des règles (43), elle serait alors moins à l'écoute de ses pairs lorsqu'ils prendraient la parole (7)²⁷⁶. Il est intéressant de noter que selon *Z* lorsque Laetitia serait moins assidue (31), elle parlerait avec plus d'assurance (40)²⁷⁷.

Les médianes révèlent que c'est en milieu d'expérimentation selon *E* et *Z* et en fin d'expérimentation selon *Z* que Laetitia serait moins assidue dans son travail²⁷⁸. Ces périodes correspondent au travail individuel et au travail en groupe. Il est possible de penser que Laetitia serait plus à l'aise une fois les premiers ateliers passés et se mobiliserait alors pour s'affirmer et participer et, comme nous l'avons postulé précédemment, cette mobilisation d'énergie épuiserait les ressources qu'elle aurait pour travailler tout le long de l'atelier.

En ce qui concerne l'engagement dans son travail, *E* remarque que lors des séances où Laetitia travaillerait difficilement jusqu'à la fin de l'atelier (31), elle ferait appel à l'aide de ses pairs (20) et que quand elle serait moins respectueuse de la consigne (13), elle solliciterait les animatrices (21)²⁷⁹. *E* note également quelques interactions similaires à Yveline dans la façon dans laquelle Laetitia conduit son travail. Ainsi, nous notons que lors des séances où Laetitia serait moins respectueuse de la consigne (13), elle le serait également des règles de l'atelier (41) et du travail effectué en commun (26)²⁸⁰.

L'analyse des conduites concernant l'identification des moyens (Etape 3), conduite en filigrane de l'analyse des deux premiers groupe de conduites, montre que Laetitia sollicite l'aide de ses pairs ou des animatrices (20 et 21) lorsqu'elle se trouve en difficulté dans son travail (31 et 13). Les ateliers où elle solliciterait l'aide de ses pairs correspondraient à ceux où elle participerait (43) et s'organiserait (23) davantage, mais aussi à ceux où elle aiderait ses pairs (28) et parlerait avec plus d'assurance (40) selon *Z*²⁸¹.

²⁷⁶ 5/7 : Kendall's tau (τ) = -0.72, $p < 0.005$; 5/43 : Kendall's tau (τ) = 0.72, $p < 0.05$; 7/43 : Kendall's tau (τ) = -1, $p < 0$ selon *E*.

²⁷⁷ 31/40 : 3/7 : Kendall's tau (τ) = -0.75, $p < 0.005$ selon *Z*

²⁷⁸ 31 : Médianes : 2,5 selon *E* et 3,5 selon *Z* pour la deuxième période ; et à 4 selon *E*, 3,5 selon *Z* durant la troisième période de l'expérimentation.

²⁷⁹ 20/31 : Kendall's tau (τ) = -0.48, $p < 0.05$; 13/21 : Kendall's tau (τ) = -0.72, $p < 0.005$ selon *E*.

²⁸⁰ 13/26 : Kendall's tau (τ) = 0.59, $p < 0.01$; 13/41 : Kendall's tau (τ) = 0.59, $p < 0.01$; et 26/41 : Kendall's tau (τ) = 0.55, $p < 0.05$ selon *E*.

²⁸¹ 20/40 : Kendall's tau (τ) = 0.50, $p < 0.05$ selon *Z*.

Laetitia semble avoir conscience de la difficulté qu'elle éprouve à s'exprimer. Dans les entretiens semi-directifs, elle nous explique que son projet professionnel (être chanteuse) pourrait l'aider à prendre la parole plus aisément.

Extraits du deuxième entretien

« reisi aprann... Euh...eski ena bann...ki bann zafer to bizin fer pou fer sa travay-la ?

réussir à apprendre... Euh...est-ce qu'il y a des choses que tu dois faire pour faire ce métier ?

Sa... bokou zafer

Ah ça...beaucoup de choses

hmm

mo, mo bizin ena pasians

je, je dois avoir de la patience

hmm

mo bizin ekout mo bann kamarad konsey ki pe dir tousa

je dois écouter les conseils de mes amis et tout

hmm

To bizin persevere kouma to'nn dir...Eski to panse sa travay-la pou ka'av servi twa ?

Tu dois persévérer comme tu as dit... Est-ce que tu penses que ce travail te sera utile ?

We

Oui

we dan ki fason

oui de quelle façon

Ki koz pli for, mo kapav koze mo pa timid.

Parler plus fort, je peux parler je ne suis pas timide. »

Ces entretiens reflètent aussi l'importance que Laetitia accorde aux conseils de ses amis. Et montrent qu'elle s'y réfère lorsqu'elle rencontre des difficultés comme elle le fait en atelier. La reconnaissance qu'elle pourrait recevoir des autres et notamment des personnes de son quartier est aussi très importante pour Laetitia qui, comme Joëlle, aspire à être une figure exemplaire pour les jeunes.

Extraits du deuxième entretien

« Eh bann dimounn dan to landrwa ?

Et les personnes de ton quartier ?

Ed zot, mo fer zot pran enn bon sime

Je les aide, je leur fais prendre un bon chemin

hmm

pa fer zot al sa koumsa detrir zot koumsa

je ne les laisse pas se détruire comme ça

to trouv bann-la pe detrir zot ? Kouma to pou ed zot pa al detrir zot ?

tu trouves qu'ils se détruisent? Comment tu vas les aider à ne pas se détruire ?

fer zot pran enn bon sime, pa ekout sa bann dimounn seki dir, fer zot konfians mem

leur faire prendre le bon chemin, ne pas écouter ce que les gens disent, leur faire

confiance même

Avek to travay to pou fer sa ?

Tu feras ça avec ton travail ?

we

oui

Kouma to pou reisi fer sa ek to travay ?

Comment réussiras tu à le faire avec ton travail ?

Mo dir.. fer zot fer parey kouma mwa si zot anvi...

Je leur dis... je leur fais faire comme moi s'ils ont envie... »

En revanche, Laetitia ne serait pas autant déstabilisée que Joëlle par le travail en groupe. Au contraire, on pourrait même penser qu'elle s'appuierait sur les interactions avec ses pairs pour se valoriser. Car comme le montrent les médianes de la conduite 40 « parle avec assurance » elle le ferait rarement en fin d'expérimentation alors qu'en début d'expérimentation elle ne parlerait jamais avec assurance ²⁸². Si nous nous intéresserons aux autres conduites de valorisation, nous nous apercevons que Laetitia dépend simultanément de la valorisation de ses pairs et des animatrices puisqu'elle exposerait fièrement son travail à tous les membres de l'atelier (29 et 30) ²⁸³.

²⁸² Médianes = 1 durant la première période et à 2 durant la dernière période de l'expérimentation selon les deux observatrices.

²⁸³ 29/30 : Kendall's tau (τ) = 0.49, $p < 0.05$ selon E et Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$ selon Z .

A vrai dire bien que Laetitia n'expose pas souvent son travail en atelier, elle semble néanmoins avoir conscience de la valeur de son travail et de ses compétences car elle est capable de se valoriser durant le premier entretien et selon les observations d'*E* elle apporterait de l'aide à ses pairs (28) lors des séances où elle exposerait fièrement son travail aux animatrices (29) ²⁸⁴. Si l'on poursuit l'analyse les conduites de l'étape 8, Selon *E* et *Z* le fait d'aider ses pairs (28) l'aiderait à organiser son travail (12, 24) mais aussi à vérifier les solutions mises en place dans son travail (23) ²⁸⁵. Nous retrouvons cette sensibilité à la résolution de problème dans le discours de Laetitia sur son projet professionnel où elle explique qu'il est nécessaire qu'elle comprenne les difficultés qu'elle rencontrerait dans la réalisation de son projet afin d'y arriver, même si pour l'instant elle n'arrive pas à les imaginer.

Extraits du premier entretien

L: Je.. Je trouve ça beau (oui) je suis attiré par ces couleurs, par la plage là partout (oui) j'étais très contente, j'étais fière de mon dessin

Extraits du deuxième entretien

« Euh, ki bann zafer, eski to panse ena bann zafer difisil dan sa travay-la ?
Euh, quelles sont les choses, penses-tu qu'il y a des choses qui sont difficiles dans ce travail ?

Pa kone...mo bizin gete si difisil kifer sa difisil

Je ne sais pas... il faut que je vois si c'est difficile pourquoi c'est difficile

hmm, to...

hmm, tu...

mo bizin persevere dan travay ki mo pou fer-la.

je dois persévérer dans le travail que je ferai. »

Revenons aux stratégies utilisées en atelier, les observations faites par *E* montrent que Laetitia serait capable d'identifier les besoins de ses pairs (27) lors des mêmes ateliers où

²⁸⁴ 28/29 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$ selon *E*.

²⁸⁵ 12/28 : Kendall's tau (τ) = 0.54, $p < 0.05$; 24/28 : Kendall's tau (τ) = 0.51, $p < 0.05$ selon *E*.

23/28 : présenté précédemment.

elle se valoriserait auprès des animatrices (29) et où elle apporterait de l'aide à ses pairs (28)²⁸⁶.

Finalement, bien que Laetitia ne soit pas constamment respectueuse de ses pairs et des animatrices lors des ateliers où elle prendrait la parole, on remarque que les conduites d'entraide sont importantes et valorisantes pour elle, tout comme chez Stan. Ces deux élèves semblent avoir compris la valeur affective et sociale que représentent les interactions avec les autres élèves peut-être à cause même de leur difficulté à les maintenir sur une base régulière.

Laetitia comme Stan, compte beaucoup sur les échanges avec ses pairs dans le travail pour se valoriser. Les régulations entre les ressources que représentent ses pairs en termes d'aide et l'aide qu'elle peut leur apporter en retour semblent suffisamment stables pour contribuer dans les deux cas à sa valorisation et au développement de conduites d'organisation. Se valoriser en prenant la parole épuiserait cependant les ressources qui l'aideraient à maintenir son engagement dans son travail et respecter celui des autres, mais cette tendance serait compensée par l'aide qu'elle pourrait obtenir des animatrices et de ses pairs.

²⁸⁶ 27/28 : Kendall's tau (τ) = 0.69, $p < 0.005$; 27/29 : Kendall's tau (τ) = 1, $p < 0$ selon *E*.

Chapitre IX – Synthèse & Discussion

Il n'est pas aisé, après avoir étudié les particularités de chaque sujet, de s'atteler à les regrouper ou à les catégoriser comme nous avons l'intention de le faire dans les paragraphes suivants. D'une part, dans un souci d'objectivité et faute de disponibilité d'outils adéquats sur de si petits échantillons, nous avons pour notre synthèse :

- procédé à des regroupements de variables qui représentent les interactions intra et inter groupes détectées par aucune, une seule ou les deux observatrices ;
- réduit les propos des adolescents sur leurs projets professionnels à une ou plusieurs valeurs qui selon nous seraient représentatives des fins visées par leurs projets.

Et d'autre part l'exercice de mise en correspondance des stratégies utilisées par les sujets de notre expérimentation implique une simplification des données qui écarte de fait les individualités et les spécificités même de chaque sujet. Il n'empêche que ces spécificités ayant été préalablement explorées dans nos études de cas, nous pouvons nous permettre cet exercice tout en étant consciente des réductions qu'il implique. Il est essentiel pour cela de garder en mémoire l'objectif de cette synthèse, c'est-à-dire l'approfondissement de la compréhension des processus de valorisation de soi : des concepts que nous avons utilisés pour les expliquer, de la modélisation que nous en avons faite et de l'application de cette modélisation.

Commençons par un rappel des constructions que nous avons élaborées dans notre partie théorique et faisons le lien avec les résultats que nous avons obtenus. Nous avons défini notre objet de recherche « les processus de valorisation de soi » comme les mécanismes par lesquels le sujet accorde de la valeur à ses actions, ses interactions avec l'environnement et par extension à sa personne. Pour sa conceptualisation nous nous sommes basée sur différents concepts que nous présentons ici de façon synthétique en vue de les articuler avec les résultats de notre expérimentation et de formuler des critiques à leur sujet.

Nous avons développé à partir des concepts de rythmes, régulations et groupements une modélisation des processus de valorisation de soi. Nous pensons en effet que les constructions du sujet prennent leur source dans les rythmes vécus et perçus dans son interaction avec l'environnement :

- Les rythmes concernent les sensations, perceptions et représentations élémentaires, les systèmes symboliques mis en place par les sujets pour interpréter le monde, et les habitudes développées au fil du temps et des saisons. Les rythmes échappent à la conscience du sujet.
- Les régulations sont des systèmes articulés de rythmes qui sont temporairement stabilisés, elles permettent de réguler les coûts de l'action en fonction des buts ou des valeurs anticipées. Ce sont aussi elles qui déterminent la valeur accordée à soi et aux autres. Ainsi les systèmes de régulations permettent d'organiser et d'évaluer les actions et les représentations de soi et des autres. Elles sont à mi-chemin entre l'inconscience et la conscience du sujet.
- Les groupements représentent les systèmes de régulations complexes qui sont construits consciemment et rationnellement par les sujets. Ce sont des systèmes capables de s'autoréguler et d'opérer de façon réversible. Ils permettent l'avènement de relations de réciprocité et de respect mutuel, la formation et la conservation d'échelles de valeurs coordonnées entre sujets et ainsi ils assurent la réalisation de chacun.

Les rythmes, régulations et groupement sont donc des éléments des processus contribuant entre autres à la formation des structures de soi. Nous avons identifié trois structures de soi principales qui se construisent à travers les interactions entre le sujet et son environnement. Il s'agit premièrement de la conscience de soi qui se développe à partir du contact que le sujet ressent et dont il prend conscience lorsqu'il interagit avec son environnement. Contact qui le rend conscient de son existence dans le monde et qui lui permet de s'identifier et de se reconnaître comme sujet en interaction avec les autres. Vient ensuite la représentation de soi qui résulte de l'évaluation de ses interactions avec l'environnement, notamment avec les autres significatifs, et qui confèrent une valeur aux actions du sujet et par extension à sa personne. Ces dernières articulées entre elles permettent à l'individu de prendre conscience de sa valeur et de ses potentialités pour se projeter en tant que participant et contribuant à la société à laquelle il appartient. La réalisation de soi se

construit alors dans l'élaboration d'un projet de vie, inséré dans un projet de société, en coopération avec les autres.

Les processus de valorisation de soi, composés de rythmes, régulations et de groupements et visant des formes de plus en plus équilibrées des structures de soi, sont dynamisés par les interactions entre le sujet et l'environnement. En effet, les interactions avec l'environnement, et plus particulièrement avec les autres sujets, provoquent des déséquilibres qui remettent en question la stabilité des équilibres construits et motivent la formation de nouvelles structures de soi plus complexes, plus flexibles et donc plus stables. Pour que le sujet puisse dépasser ces déséquilibres, il faut toutefois qu'il se sente dans un environnement suffisamment rassurant où la participation et le développement de chacun est garanti par des systèmes symboliques et des normes explicitées favorisant les relations de réciprocités et la reconnaissance de la contribution de chacun.

L'expérience esthétique offrant cette liberté d'expression et d'échange entre sujets en tant qu'êtres subjectifs, nous la considérons comme le support idéal pour étudier ces processus chez des adolescents qui ont une très pauvre expérience de la reconnaissance. Les adolescents créoles mauriciens venant de milieux défavorisés se trouvent dans cette configuration, ils possèdent des structures de soi fragiles qui rendent difficiles l'accomplissement de soi et la participation à la construction d'une société juste.

Le dispositif d'ateliers d'arts plastiques que nous avons mis en place visait à offrir un cadre éducatif favorisant la participation et la valorisation de chacun ainsi que le développement de relations de réciprocité ou de respect mutuel.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons cherché à identifier les différentes étapes des processus de valorisation de soi décrites dans notre modèle. Nous estimons que ces étapes ne sont pas chronologiques mais qu'elles interagissent entre elles pour arriver à des constructions complexes de structures de soi. Les structures de soi sont par conséquent imbriquées les unes aux autres et il n'est pas possible de les séparer dans le réel. Les données que nous avons récoltées, sur l'organisation des conduites et sur l'élaboration du projet professionnel, reflètent donc toutes d'une façon ou d'une autre ces différentes structures de soi.

Nous avons estimé cependant que les conduites seraient davantage révélatrices de ce que nous avons décrit comme des « régulations », donc nous informeraient principalement sur l'organisation ou les stratégies de valorisation des sujets. Puis que le discours des adolescents sur leurs projets professionnels serait plus représentatif des valeurs que les sujets recherchent et par conséquent reflèterait les manques et les objectifs des structures de soi qui motivent le sujet à construire de nouveaux états d'équilibres plus complexes, plus flexibles et plus stables.

A travers l'analyse des conduites nous avons pu repérer les systèmes articulés de rythmes qui étaient mis en place par les sujets. Ces derniers étaient représentés par les conduites qui étaient observées régulièrement dès le début de l'expérimentation, celles que nous avons appelées conduites stables. Il nous a donc été possible d'identifier les conduites qui étaient impliquées dans les régulations existantes chez les sujets mais ces dernières ayant une fréquence plutôt régulière, leur articulation était difficilement perceptible.

Nonobstant, les déséquilibres induits par les interactions avec l'environnement et les nouvelles sollicitations ont mis en exergue certains ajustements entre conduites. Ainsi nous avons pu voir que chez certains sujets les conduites relatives à l'engagement dans le travail et au respect des règles se maintenaient les unes les autres, tout comme celles relatives au respect des pairs et au respect des animatrices, car elles étaient mises en péril lorsque les sujets développaient de nouvelles conduites de participation, d'organisation ou de valorisation.

En fait, nous distinguons clairement, au fil des études de cas, que l'équilibre des processus de valorisation de soi chez nos sujets lorsqu'ils se trouvent en contexte scolaire dépend de :

- la manifestation de conduites de respect des pairs, des animatrices, des règles qui s'apparentent d'ailleurs plus à des conduites de respect de la discipline ;
- et de l'inhibition des conduites de participation, d'organisation et de valorisation puisque quand ces conduites se présentent elle viennent bousculer la régularité des conduites de respect et suscitent des ajustements en termes de respect des autres et d'engagement dans le travail.

Nos sujets collent à la description que Rochex (1998) fait des élèves en difficulté car ils se retrouvent dans « une logique d'effectuation des tâches, de mise en règle ou de conformité avec des comportements » (Rochex, 1998, p. 3). Ils font ce qui est attendu d'eux sans en rechercher la nécessité, ni l'intérêt, ils le font finalement par obligation (Rochex, 1998). Et lorsqu'on sollicite des conduites plus actives, de participation par exemple, qui se situent dans une « logique d'apprentissage » ou de compréhension cela bouleverse leur équilibre et ils se retrouvent dans l'incapacité de conserver les conduites que Rochex (1998) désigne comme « conformes au métier d'élève ».

En fait, ces déséquilibres provoqués par la déconstruction de la représentation de ce qui est attendu de l'élève en situation scolaire sont la condition d'une reconstruction de la réalité. Comme l'expliquent les constructivistes interactifs (Neubert, 2003, p. 15) « disturbances or 'perturbations' (Verstörungen) are a precondition for the release of new constructive potentials and reconstructive interests on the part of both learners and teachers. Deconstruction in this sense is never an end in itself; it is no '-ism'. Rather, it constitutes a moment of 'strangification' (Wallner, *in* Slunecho, 1997) that serves as a means for enlarging and liberating the scope of our possible reality constructions²⁸⁷ ».

En regroupant les interactions entre conduites au niveau des étapes des processus de valorisation observées, nous sommes arrivées à distinguer les principales caractéristiques des stratégies utilisées par nos sujets en situation d'atelier d'arts plastiques. C'est-à-dire dans ce contexte où les interactions avec les autres sujets et les conduites de valorisation ont été sollicitées et ont provoqué des déséquilibres. Cela nous a permis d'établir une typologie en fonction des centrations et des régulations mises en place pour surmonter ces perturbations, autrement dit les constructions mises en place par les sujets « comme différents moyens de gérer la réalité » (Reich, 2007). Ainsi, nous avons rassemblé les élèves qui présentaient plus ou moins les mêmes configurations d'interactions entre les étapes des processus selon les deux observatrices. Nous présentons les résultats de cette synthèse ci-dessous.

²⁸⁷ « les déséquilibre ou les perturbations sont une précondition pour la libération de nouveaux potentiels constructifs et d'intérêts reconstruits à la fois de la part des apprenants et des enseignants. La déconstruction en ce sens n'est jamais une fin en soi ; un 'ism'. Elle constitue plutôt un moment de 'strangification' (d'étrangification) (Wallner, *in* Slunecho, 1997) qui constitue un moyen d'élargir et de libérer la portée de la possibilités de nos constructions de la réalité » (Traduction libre, Neubert, 2003, p. 15).

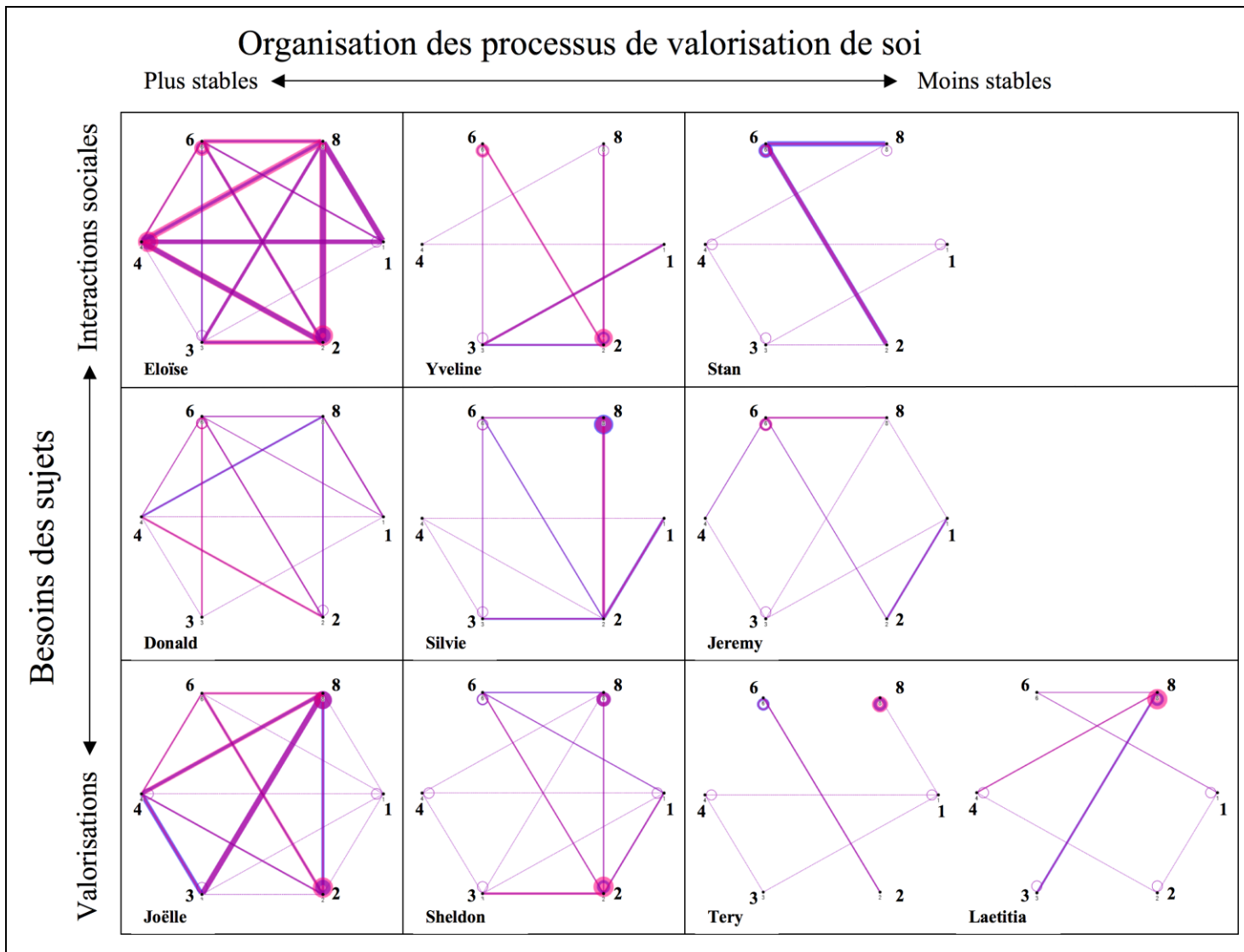
Les stratégies de valorisation repérées à travers les études de cas

Pour faciliter la comparaison des stratégies de valorisation entre les sujets, nous avons généré de nouveaux graphiques NodeXL, en cercles cette fois, permettant de distinguer les interactions communes aux deux observatrices en fonction des étapes des processus de valorisation de soi. Dans ces graphiques, les vertex représentent les étapes et les arêtes²⁸⁸ représentent : soit les interactions intra et inter étapes communes aux observatrices (ligne droite en violet), soit le manque d'interactions intra et inter étapes, c'est-à-dire celles qui n'ont pas été perçues par les deux observatrices (ligne pointillée en violet). Les interactions intra étapes sont représentées par des cercles rattachés aux vertex concernés. Nous n'avons pas considéré les interactions perçues par une seule des observatrices comme pertinentes pour notre analyse, elles ne sont par conséquent pas identifiées dans nos graphiques mais sont toutefois représentées par les espaces vides entre étapes ou autour des processus (vertex). Il faut savoir que chaque étape regroupe les données de trois à treize conduites la reflétant.

L'épaisseur des arêtes est relative au pourcentage d'interactions perçues entre les conduites des deux étapes, elle est déterminée par les observations d'*E* (en rose) et les observations de *Z* (en bleu). Lorsque la couleur des arêtes tend vers le violet les interactions perçues par *E* sont plus importantes et lorsqu'elle tend vers le mauve c'est le pourcentage d'interactions observées par *Z* qui est le plus grand. Les graphiques générés à partir des données de chaque sujet ont été regroupés dans un seul tableau (Tableau 9.1) qui a permis de procéder à une comparaison inter cas et dégager les similitudes et différences entre les sujets.

²⁸⁸ Pour rappel : Un vertex représente l'entité ou la variable (ici la conduite) dans le graphique de réseau. L'arête est le segment linéaire reliant deux vertices et représentant la relation entre ces dernières (ici déterminé par la force d'association) (Smith & al., *op.cit.*, p. 227).

Tableau 9.1 – *Stratégies de valorisation des sujets de l'expérimentation*



Selon notre interprétation de l'organisation des processus de valorisation de soi, les régulations intra étapes représenteraient celles qui viseraient à rétablir la stabilité au sein d'un groupe de conduites ayant une fonction spécifique, par exemple : les interactions sociales (Etape 6) ou les conduites de valorisation (Etape 8). Les régulations inter étapes viseraient quant à elles à assurer la stabilité de l'ensemble des processus de valorisation de soi. Dans les deux cas, ces régulations représenteraient les stratégies adoptées par les sujets pour ajuster leurs forces, leurs actions et leurs objectifs en fonction des nouvelles conduites sollicitées et manifestées lors du contact avec le milieu.

Pour notre classification des sujets ²⁸⁹, nous nous sommes basée sur deux critères : les similitudes dans les relations inter étapes qui ont donné lieu à une première classification en colonne puis sur les ressemblances dans les relations intra étapes qui ont permis une deuxième classification en rang. La primauté des interactions inter étapes sur celles des interactions intra étapes est justifiée par le fait que nous pensons que les régulations entre étapes sont plus représentatives de l'organisation générale des processus de valorisation de soi, alors que les régulations au sein des étapes représentent plutôt l'état interne de chaque groupe de conduite dans les processus de valorisation de soi et par conséquent les besoins spécifiques du sujet.

A partir de cette interprétation des interactions entre étapes, nous pouvons penser qu'Eloïse, Donald et Joëlle sont les sujets qui se laissent le plus déstabiliser au contact de leur environnement car ils sont ceux qui présentent le plus d'interactions entre étapes. Dès lors, dans notre classification des sujets, Eloïse, Donald et Joëlle seraient ceux qui, soit possèderaient les structures de soi les plus stables et flexibles, ou qui se sentiraient le plus rassurés par l'environnement du dispositif puisqu'ils se laisseraient déstabiliser. A l'autre extrémité se trouveraient Stan, Jeremy, Tery et Laetitia qui prendraient peu de risques et se laisseraient moins perturber par le dispositif en raison de leurs structures de soi fragiles ou du fait qu'ils ne se sentent pas suffisamment rassurés par l'environnement.

²⁸⁹ Les classification verticale (inter étape) et horizontale (intra étape) que nous avons effectué sont différentes des groupes de sujets composés pour l'atelier et nous retrouvons dans les deux classification des filles et des garçons. Cela nous pousse à penser que les variables sexe et animatrice que nous avons considéré en analyses préliminaires n'ont pas eu de grande influence sur les stratégies de valorisation de soi adoptée par les sujets, notamment lorsque nous étudions ces stratégies à partir des corrélations significatives obtenues entre conduites plutôt qu'à partir des fréquences d'observation (comme cela est le cas dans les tests de significativité).

Notons ici que nous ne faisons pas de distinction claire par rapport aux raisons qui justifieraient la flexibilité d'Eloïse, Donald et Joëlle, à savoir une structure de soi stable ou un environnement suffisamment rassurant. En effet, nous pensons qu'il est difficile d'établir d'où provient la flexibilité du sujet par rapport aux perturbations à cause de la fonction structurante de l'interaction que les structures de soi entretiennent constamment avec l'environnement. Par ailleurs, selon Simmons & al (1979) et Rosenberg (1979) cités *in* Demo (1992) l'entrée dans l'adolescence à l'âge de 12 et 13 ans génère de plus grandes perturbations dans l'organisation des concepts de soi à cause de l'émancipation des jeunes de leurs parents, l'intensification des relations avec les pairs ainsi que les intérêts pour les relations amoureuse et l'activité sexuelle que nous avons peu mentionné. S'agirait-il donc de flexibilité ou simplement de plus grandes perturbations ?

Le premier groupe de sujets constitué d'Eloïse, de Donald et de Joëlle se distingue par le nombre important d'interactions entre étapes. Nous remarquons notamment quatre étapes centrales aux processus de valorisation chez ces derniers : l'étape relative au désir de communiquer et de participer (Etape 2), celle concernant l'organisation (Etape 4), l'étape de valorisation (Etape 8) et celle relative aux interactions sociales (Etape 6). Ces étapes semblent évoluer conjointement, mais l'apparition de nouvelles conduites au sein de ces dernières provoque des ajustements, principalement dans le maintien de certaines conduites de respect des pairs et des règles de l'atelier (Etape 6). Pour compenser les déséquilibres induits dans les interactions sociales (Etape 6), Donald et Eloïse prennent appui sur les conduites d'identification des moyens (Etape 3), c'est-à-dire qu'ils font appel à l'aide des animatrices ou des pairs.

Il s'agit de stratégies que nous retrouverons dans une moindre mesure chez les autres sujets de notre expérimentation : le déséquilibre créé par la sollicitation de la participation au sein d'un environnement qui serait à la base « non-participatif » induit un besoin de communication et de participation qui vient bousculer les relations qui étaient établies entre sujets jusqu'alors. Dès lors, le développement de nouvelles conduites interactives (avec les animatrices et les pairs) réduisent de fait l'énergie qui était déployée pour rester conforme au rôle de l'élève « respectueux », « discipliné ». Face à ces difficultés, certains élèves, au lieu de s'autoréguler, préfèrent faire appel à l'autorité pour se réguler et se rassurer.

Les déséquilibres induits par la sollicitation de nouvelles conduites participatives sont en fait plus complexe que nous les présentons ici. Car ils ne supposent pas seulement la création de nouvelles conduites mais impliquent la création ou la conception de nouvelles « formes identitaires » qui dépassent celles qui étaient permises par le « cadre identitaire ». Dumora et Boy (2008b, p. 5) expliquent que « le système des cadres cognitifs identitaires correspond à l'organisation dans sa mémoire de l'offre identitaire de la société où il vit, telle qu'il l'a constituée mentalement en fonction de son histoire personnelle et de la place qu'il occupe dans l'espace relationnel et social ». Les formes identitaires, qui correspondent à « la représentation d'une personne (soi-même ou autrui) en référence à l'un de ces cadres cognitifs identitaires » (Dumora et Boy, 2008b, p. 5), constituent des moyens et des fins offerts par la société et interprétés par le sujet pour se réaliser.

Or dans notre expérimentation, à travers les sollicitations que nous faisons et les besoins de participation que nous créons chez nos sujets, nous introduisons un nouveau cadre identitaire qui ne correspond pas à ceux habituellement véhiculés en milieu scolaire. Il faut donc que les sujets s'approprient ce nouveau cadre identitaire afin de développer des formes identitaires qui leur permettront d'être valorisés dans ce contexte. Un des moyens de communication que nous avons employés pour concevoir et symboliser ce cadre identitaire en collaboration avec les élèves était la constitution de leurs droits et devoirs lors des premiers ateliers. Les droits et devoirs étaient orientés vers la participation et le respect de la participation et du travail de chacun. Ensuite, nous nous sommes attachée en fin de chaque atelier à préciser les conduites qui avaient contribué à l'élaboration de productions artistiques de qualité (comme l'écoute, l'entraide, la participation) et qui de ce fait étaient attendues en classe.

À la lumière de ces éléments théoriques, nous pourrions donc penser qu'Eloïse, Donald et Joëlle avaient saisi les nouvelles attentes des animatrices au sein du dispositif d'atelier d'arts plastiques. Ils étaient, plus que les autres sujets, engagés dans le développement de ces nouvelles conduites d'interaction sociales (Etape 6), de valorisation (Etape 8) mais aussi d'organisation (Etape 4), ce qui a résulté en davantage de perturbations au sein de leurs processus de valorisation de soi.

Chez Yveline, Silvie et Sheldon nous voyons que les processus de valorisation étaient centrés autour des conduites relatives au désir de communiquer et de participer (Etape 2)

qui ont contribué au développement des interactions sociales (Etape 6) et des conduites de valorisation (Etape 8) mais qui ont également été déstabilisées par ces dernières. On remarque chez ces sujets le soutien essentiel, recherché chez les animatrices (Etape 3), dans le développement de ces nouvelles conduites. La place déterminante que représentent les animatrices en tant que ressources émotionnelles permettant de développer la participation (Etape 2) montre la dépendance de ces sujets par rapport aux animatrices dont ils doivent recevoir la reconnaissance.

Cela nous amène à nous poser la question des motivations des sujets que ce soit ceux du premier groupe ou du deuxième groupe de sujets quant à la construction de ces nouvelles régulations qui dépassent les stratégies de valorisation qu'ils adoptent habituellement. Assistons-nous ici à un effet de la désirabilité sociale : les sujets développent-ils réellement de nouvelles stratégies ou le font-ils en fonction de ce qui est attendu par le chercheur ? Rappelons le sens de cette expression « proposée par Edwards. Un individu tend à se conformer aux valeurs, aux croyances, aux opinions généralement acceptées dans le groupe social auquel il appartient ou, au moins, à s'exprimer, à donner des réponses conformes à ces valeurs pour ne pas perdre l'estime du groupe » (...) (de Landsheere, 1992, pp. 76-77, *in* Crahay, 2007, p. 212).

Les interactions entre étapes perçues chez Stan, Jeremy et Tery montrent que s'il y a effet de désirabilité sociale chez nos sujets cela concernerait principalement le développement de conduites relatives au désir de communiquer et de participer (Etape 2) et celles relatives aux interactions sociales (Etape 6) qui se régulent conjointement chez presque tous les sujets sauf Laetitia.

En effet, les conduites de participation que nous retrouvons dans ces deux étapes (2 et 6) semblent émerger simultanément chez les sujets de notre expérimentation. Par contre, comme nous l'avons dit plus tôt l'apparition de ces nouvelles conduites suscitent des réajustements chez nos sujets au sein et entre ces deux étapes. Pour dépasser ces déséquilibres, les sujets font parfois appel au soutien de leurs pairs et des animatrices (Etape 3), à l'organisation (Etape 4) ou encore aux conduites de valorisation (Etape 8) qui semblent évoluer avec celles de participation (Etape 2 et 6).

Chez Laetitia, nous observons très peu de régulations entre étapes. Ses processus de valorisation semblent s'articuler autour des conduites relatives à la valorisation (Etape 8). Ainsi comme Eloïse et Joëlle, elle compte sur le développement de conduites d'organisation (Etape 4), d'interactions sociales (Etape 6) et sur les ressources que peuvent représenter ses pairs et les animatrices (Etape 3) pour se valoriser. Comme les autres sujets, l'apparition de nouvelles conduites affecte la stabilité des conduites de respect des pairs (Etape 6) ou des animatrices (Etape 1).

En fin de compte, il apparaît que le développement de nouvelles conduites relatives à la participation, à l'organisation et à la valorisation, qui sont observées plutôt rarement, affecte souvent le maintien de conduites de respect (des animatrices, des pairs et des règles de l'atelier) et de celles relatives à l'engagement du travail qui sont observées plutôt régulièrement tout au long de l'expérimentation. Ces résultats renvoient à différentes interprétations et soulèvent plusieurs questions concernant :

- la qualité de la construction des conduites stables observées régulièrement et l'implication du sujet dans leur maintien : sont-elles construites rationnellement ou en conformité aux représentations que se font nos sujets de leur rôle à jouer en tant qu'élève ?
- l'énergie déployée pour la construction de nouvelles conduites (émergentes) : d'où provient la motivation du sujet pour de telles constructions et en quoi cela détermine la qualité et la valeur de ces nouvelles constructions – sont-elles authentiques ou superficielles ?
- la pertinence des stratégies et des structures de soi identifiées dans l'articulation des conduites et la gestion de l'énergie employée pour maintenir un équilibre relatif : en quoi ces processus contribuent-ils à la valorisation des sujets ?

L'analyse de notre deuxième classification apportera quelques éléments de réponse à ces questions. En comparant les régulations internes aux étapes nous avons opéré une deuxième classification (en rang) qui situe en haut du tableau les sujets ayant en commun leur besoin de régulation d'interactions sociales et en bas du tableau ceux se retrouvant autour de leur besoin de régulation des conduites de valorisation. Nous nous sommes basée sur ces deux étapes car nous avons retrouvé la focalisation sur l'une ou l'autre chez tous les sujets de l'expérimentation. Il reste cependant à préciser la distinction que nous faisons

quant à l'engagement des sujets dans la régulation interne des étapes que nous avons retenues : interactions sociales et valorisation.

En nous référant aux études de cas des sujets, nous pouvons postuler que les sujets qui présenteraient plus de régulations internes au niveau des interactions sociales seraient davantage dans le besoin ou la recherche de relations de réciprocité alors que ceux qui présenteraient des régulations au sein des conduites de valorisation chercheraient avant tout à obtenir la reconnaissance des autres sujets. En réalité, tous nos sujets ont des carences affectives et sociales à combler et tous souhaiteraient dans l'absolu développer des relations de réciprocité, mais les sujets engagés dans la régulation d'interactions sociales nous semblent plus autonomes affectivement que ceux qui sont impliqués dans les régulations de conduites de valorisation.

Par conséquent nous pouvons penser que les sujets en recherche de relations de réciprocité seraient plus enclins à développer des structures de soi plus stables visant à assurer le maintien de l'équilibre du groupe. En revanche les sujets centrés sur leur propre valorisation chercheraient davantage à entretenir leurs structures de soi existantes encore fragiles. Il convient de noter que l'appartenance à l'un des deux groupes de sujet marque une préférence pour des régulations internes au niveau des interactions sociales ou des conduites de valorisation respectivement, mais ne suppose en aucun cas une focalisation exclusive sur l'une ou l'autre de ces régulations intra étapes. Effectivement, nous pouvons observer chez Silvie, Sheldon et Tery la combinaison des régulations internes au niveau des deux étapes avec toutefois une supériorité d'interactions relatives aux conduites de valorisation.

Le développement de relations de réciprocité

Le premier groupe de sujets (Eloïse, Yveline, Stan, Donald, Jeremy) qui se démarque par sa centration sur les régulations internes aux interactions sociales semble dépendre grandement de ces échanges pour se valoriser. Nous remarquons aussi que certains d'entre eux comme Eloïse, Donald, Jeremy présentent une plus grande difficulté que les autres à maintenir des relations de respect avec leurs pairs. Ils semblent précisément engagés dans la recherche d'un équilibre dans leurs interactions sociales car ils ne conçoivent pas encore

l'instauration de relations de respect et tendent à les questionner à travers leurs propres actions. Comme s'ils recherchaient leurs propres limites et celles des autres. En ce sens nous pouvons envisager qu'ils cherchent à reconstruire rationnellement les conduites de respect de leurs pairs, des animatrices et des règles qui étaient jusqu'alors acceptées afin d'éviter la sanction (Boullier, 1984, *in* Rochex, 1998).

Dans les entretiens semi-directifs, sur les projets professionnels d'Yveline, de Stan et de Jeremy, nous retrouvons la valeur accordée à l'entraide familiale, que ce soit dans la construction, dans le maintien ou dans l'amélioration d'un équilibre familial. Cette valeur renvoie aux stratégies d'entraide familiale mentionnées par Palmyre (2007, p. 69) dans sa description de la communauté créole. Mais elle nous informe également sur la valeur qu'accordent nos sujets à l'entraide en général. Entraide qui sous-entend la reconnaissance de chacun pour sa valeur et la contrainte de réciprocité que l'on retrouve dans la relation de reconnaissance (Honneth, *voir ci-dessus*, p. 43). Elle suppose aussi un début de décentration par rapport à ses actions et contient donc les éléments essentiels au développement de relations de réciprocité ou de respect mutuel entre sujets.

L'importance de l'équilibre des interactions sociales pour ces sujets peut-être perçue dans la volonté de Donald d'assurer l'entente générale de son quartier et de protéger sa famille à travers son métier de policier. Pour Stan aussi il s'agit de protéger sa famille et son quartier mais cette fois des voleurs. En fait nous pourrions penser que ces projets professionnels reflètent le besoin de Stan et de Donald d'assurer l'équilibre interne des relations familiales en prévenant soit l'intrusion ou la mésentente avec d'autres personnes. Ils recherchent en quelque sorte à assurer les conditions d'un environnement rassurant pour préserver leur famille et leur personne. En faisant cela ils s'attribuent un rôle dans le maintien de l'équilibre familial. Ces aspirations reflètent la valeur qu'ils s'attribuent en tant que membre d'un groupe familial et communautaire auquel ils pourront contribuer activement et significativement.

Pour ces sujets la participation semble avoir une réelle valeur, c'est-à-dire une valeur justifiée par les apports qu'elle peut procurer tant en termes de développement personnel, qu'en termes de développement familial.

Chez Eloïse cependant, nous notons une prévalence des régulations internes des conduites d'organisation et de prise de conscience des impressions qui selon nous reflètent ses besoins essentiels. Ces derniers n'étant pas encore comblés, il lui serait donc difficile de rejoindre l'intérêt que portent Yveline, Stan, Jeremy et Donald pour les relations d'entraide et le développement d'un équilibre au sein des groupes auxquels ils appartiennent.

D'autre part, nous constatons que tous les sujets, à l'exception de Joëlle et Laetitia, s'engagent dans des régulations internes au niveau des interactions sociales. En ce sens ils sont tous plus ou moins engagés dans la construction de relations de réciprocité. Mais Joëlle et Laetitia ne semblent pas encore en ressentir le besoin. L'étude de notre deuxième groupe de sujet nous en dira plus.

La recherche de reconnaissance

Pour Joëlle, Laetitia, Silvie et dans une moindre mesure pour Sheldon et Tery, les besoins de valorisation de leur travail de la part des pairs sont aussi important que ceux des animatrices. Par rapport aux sujets centrés sur les interactions sociales, ils semblent plus dépendants de ces valorisations et de l'image qu'ils souhaitent renvoyer aux autres. On retrouve ces buts ou ces valeurs dans les projets professionnels qu'ils expriment : l'apparence et la popularité détiennent une place essentielle dans les projets de Silvie qui souhaiterait être mannequin ou coiffeuse ; Sheldon s'oriente quand à lui vers une activité qui valorise les compétences physiques et qui est valorisée par son père : plongeur ou pompier. Tery recherche la popularité et l'admiration à travers le métier de jockey où il se donnerait en spectacle lors des saisons hippiques au sein de la capitale.

Laetitia et Joëlle recherchent quant à elles une autre forme de popularité et au sein de leur quartier : elles veulent être une référence, un exemple pour les plus jeunes afin de leur « faire prendre le bon chemin ». Nous ressentons chez Laetitia et Joëlle le besoin de s'assurer qu'elles constituent un modèle d'exemplarité en termes d'éducation auprès des jeunes de leurs quartiers auxquels elles sont confrontées tous les jours. Peut-être pour compenser les risques de « mauvaise réputation » auxquelles les filles de quartier défavorisées sont sujettes. En effet, le développement sexuel précoce des jeunes Mauriciens venant de milieux défavorisés fait qu'il est très fréquent dans ces milieux que

les adolescentes vivent des grossesses dès quatorze ou quinze ans et que leur réputation soit alors entachée.

En fait, les stratégies de valorisation de soi mises en place par Joëlle et Laetitia, et retrouvées en partie chez les autres sujets qui se focalisent sur les régulations internes à l'étape de valorisation, sont orientées vers la reconnaissance de leur propre valeur en tant qu'être social. En effet comme le dit Boimare (2005, p. 72), « l'incertitude sur sa propre valeur se prolonge parfois par des inquiétudes sur sa place dans le groupe, sur ses origines (...) ». C'est cette incertitude que les élèves centrés sur la régulation des conduites de valorisation tentent de dépasser afin de créer un lien véritable avec leur environnement : en d'autres mots afin de se sentir suffisamment valables pour prendre le risque de se confronter à leur représentation de soi dans les interactions avec les autres et ainsi construire des relations de réciprocité.

Le projet professionnel de Laetitia reflète ce désir de projeter une image de soi positive qui crée du lien avec les autres sujets et renforce autant leur représentation d'eux-mêmes que la sienne : elle dit vouloir encourager « les personnes qui se détruisent » à se faire confiance. On retrouve chez Tery, une forme de valorisation de la potentialité des autres à travers ses propos sur les personnes au chômage qui, en effectuant le même métier que le sien, pourraient « montrer leur talent ». Ces conceptions nous poussent à croire que Tery et Laetitia ont pris conscience de la valeur de la valorisation qu'ils ont reçu des autres et du potentiel que cela représente pour réussir à se projeter en tant qu'acteur au sein de la société.

Ce qui motiverait les processus de valorisation chez Laetitia et Tery ce serait la reconnaissance qu'ils obtiendraient de leurs pairs en tant que membres actifs du groupe, apprenant et participant à un effort collectif de développement. Ces motivations rejoignent les deux incitations : l'apprentissage et la réputation, que Zimmerman & Foray (2001) identifient dans le mode de développement coopératif. En ce sens Laetitia et Tery se distinguent de Silvie, Sheldon et Joëlle, même si tous restent centrés sur leur propre valorisation.

Silvie, Sheldon et Joëlle rechercheraient la reconnaissance de leurs qualités propres comme la beauté, la force physique ou les qualités de ce que serait une « bonne personne ». Ils

essaient en quelque sorte à se démarquer par leurs qualités singulières. Autant de qualités qui assurent la protection et la conservation de leur représentation de soi globale dont la fonction est d'organiser les différentes représentations afin que les représentations négatives soient compensées par ces qualités qui renvoient à des représentations positives. Clever, Bear & Juvonen (1992) et Harter (1985) (cités *in* Maltais & Herry, 1997, p. 3) expliquent que « les apprenants en difficulté utiliseraient un processus compensatoires visant à « protéger » leur concept de soi global ».

En effet, nous pouvons retrouver ce besoin de protection chez Sheldon, qui diffère des besoins de protection des groupes que nous avons vu chez Donald et Stan. Chez Sheldon cette protection s'apparente davantage à une protection de soi qu'à une protection de sa famille ou de son quartier, il s'agit pour lui de rester conforme ou fidèle aux désirs de son père. Comme si la remise en question de ces derniers pouvait le placer en situation d'insécurité. En ce sens, parmi les représentations « protectrices » qu'il aurait de lui-même on retrouverait aussi celle que lui renvoie son père.

Par ailleurs, le besoin de combler une insécurité que nous ressentons chez Stan, Donald et Sheldon pourrait provenir de la violence de leur environnement proche : leur famille (alcoolisme du père de Sheldon, perte des parents pour Stan), leur quartier (vols, drogue, etc.). Nous pourrions aussi imaginer que ce besoin de sécurité émerge de l'articulation complexe entre la violence qu'ils ressentent et de celle qu'ils aimeraient exprimer par rapport à leur situation. En exerçant un métier de contrôle de la violence ou des risques, c'est leurs propres risques d'effondrement de soi ou d'effondrement de leur famille ou de leur communauté qu'ils chercheraient à contenir ?

Ces observations nous montrent que les sujets de notre expérimentation se situent à plusieurs niveaux en termes de construction de soi. Certains d'entre eux serait davantage centrée sur la construction de représentations de soi suffisamment solides pour résister aux interactions avec les autres sujets, alors que d'autres serait déjà engagée dans les échanges avec les autres sujets et rechercherait à construire des relations de réciprocités qui pourraient contribuer à la réalisation de soi.

Il est intéressant de noter que les sujets déjà engagés dans la régulation d'interactions sociales recherchent également la reconnaissance mais sous une autre forme. Ils

recherchent principalement le prestige que pourrait leur apporter certaines professions. Par exemple : Donald, souhaiterait voyager et vivre dans une grande ville à l'étranger, Eloïse souhaiterait avoir une voiture et travailler dans un bureau. A noter que ces valeurs de prestige sont aussi présentes chez Silvie et Tery qui rêvent comme Donald et Eloïse de voyager.

On ressent dans ces désirs le besoin de se rendre visible ou « d'asseoir leur pouvoir et leur identité sociale » (Palmyre, *voir ci-dessus*, p. 131) au sein de la société et de leur communauté. En ce sens, le désir d'affirmer son identité sociale se manifesterait en réponse à la menace de non-reconnaissance de la société que ressentiraient Donald, Eloïse, Tery et Silvie. Si l'on considère le sujet comme « un médium par lequel des forces et des personnes autre que le sujet parlent » (Colapietro, 1989, p. 38 *in* Guichard, 2004, p. 18), on pourrait penser que ces menaces que nos adolescents cherchent à dépasser, à travers des projets professionnels prestigieux et une meilleure situation économique, traduisent la menace de non-reconnaissance ou de mépris de la communauté créole par la société mauricienne.

Perspectives ouvertes dans l'interprétation des processus de valorisation de soi

Nous avons formulé, en milieu de synthèse, trois interrogations qui nous semblent essentielles à la compréhension des processus de valorisation de soi chez les sujets de notre expérimentation. Nous les reprenons ici une à une en essayant d'apporter des éléments de réponse et en explorant en quoi ces dernières viennent remettre en question le modèle des processus de valorisation de soi que nous avons élaboré.

- La première interrogation concernait la qualité de la construction des conduites stables observées régulièrement chez nos sujets et l'implication des sujets dans leur maintien. Autrement dit, nous nous sommes demandé si ces conduites ont été

construites rationnellement par le sujet ou en réponse et en conformité aux représentations que se faisaient nos sujets de leur rôle à jouer en tant qu'élève ?

Puisque toute conduite est développée en réponse à un besoin ou à un manque ressenti dans l'interaction avec l'environnement, nous pourrions dire que toute conduite est construite en réponse aux demandes que créent l'environnement. L'environnement scolaire valorise certaines qualités comme : « écouter, être attentif, être sage, travailler » (Crahay, 2007, p. 217) qui de fait sollicitent des conduites relatives à ces qualités. Pour autant, ces conduites ne sont pas construites rationnellement par les sujets, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas forcément stables et flexibles.

Pour qu'une conduite possède ces propriétés, elle doit être construite rationnellement. En d'autres mots, il faut qu'elle puisse être vécue par le sujet, et que ce dernier prenne conscience de l'expérience de cette conduite : c'est-à-dire qu'il puisse observer et évaluer les résultats qu'elle produit lorsqu'elle est insérée et sa pertinence pour son activité. Il faut que le sujet puisse se décentrer de son activité propre, qu'il procède par abstractions empiriques et réfléchissantes (Piaget, 1978) : qu'il différencie les résultats que provoquent cette conduite sur son environnement (les sujets et les objets) et les résultats qu'elle provoque sur son organisation interne (l'organisation de son activité). En outre, ces distinctions jouent un rôle essentiel dans la stabilisation des conduites qui est en lien avec leur généralisation, car elles augmentent la flexibilité des conduites par rapports aux variations extrinsèques (de l'environnement) et aux variations intrinsèques (de l'organisation des régulations) (Tissot, 2003).

Cependant cette prise de conscience des propriétés des conduites présentées par le sujet ne peut être faite sans ce déplacement de ce que les constructivistes interactifs (Reich, 2007, p. 12) appellent la position de « self-observer » (observateur propre) à la position de « distant-observer » (observateur distant) qui dépasse notre position habituelle et nous permet de nous juger. Ce changement de position, cette décentration peut s'opérer à travers les interactions avec les autres sujets : le retour obtenu des autres sujets offre de nouvelles perspectives avec les perspectives actuelles du sujet et lui permettent d'identifier les propriétés intrinsèques et extrinsèques de sa conduite.

Or cette position de « self-criticism » (Reich, 2007) qui peut entraîner de la frustration et de l'ambivalence et par conséquent nécessite de la tolérance, est peu exploitée dans le milieu éducatif mauricien. Nous l'avons dit précédemment, les conduites de respect des pairs, des animatrices, des règles se présentent généralement en soumission à l'autorité qui n'offre pas l'espace au sujet pour les remettre en question et les reconstruire en se les appropriant.

Dans notre expérimentation, nous avons proposé un dispositif éducatif qui permette l'élaboration de ces règles en commun et leur questionnement à travers les interactions entre sujets. Nos observations nous ont montré que la participation des sujets et les interactions entre eux ont, en effet, ébranlé la stabilité de ces conduites conformes à la représentation qu'ils se faisaient d'un bon élève. Nous pourrions penser que l'accroissement des interactions entre pairs et avec les animatrices au sein de la classe a contribué à déconstruire ces conduites pour que les sujets les reconstruisent de manière autonome. Cependant, nous ne pouvons affirmer que c'est le cas pour deux raisons : premièrement l'espace offert aux élèves n'a pu être accompagné du temps de réflexion en groupe nécessaire à la prise de conscience et à la reconstruction de ces régulations par les sujets. Deuxièmement la durée limitée de notre expérimentation sur un an avec des séances d'atelier hebdomadaires ne nous ont pas permis d'observer une éventuelle reconstruction et stabilisation de ces conduites.

Nous réalisons aujourd'hui qu'il aurait été pertinent, pour justifier la stabilité des conduites observées régulièrement au sein du dispositif, de les observer chez nos sujets dans différents contextes, et en amont, en cours puis au terme de notre expérimentation. De telles observations accompagnées d'entretiens individuels ou en groupe sur l'utilité de certaines conduites pour les sujets et l'environnement nous auraient permis d'avoir une idée plus précise de la construction de ces conduites chez nos sujets.

- Notre deuxième interrogation concernait l'énergie déployée pour la construction de nouvelles conduites (émergentes). De quels besoins provenait l'intérêt ou la motivation des sujets pour ces nouvelles régulations et en quoi ces intérêts étaient-ils représentatifs des valeurs associées à ces « conduites émergentes » ? Au terme

de cette expérimentation pouvons-nous parler de constructions authentiques de nouvelles régulations par nos sujets ?

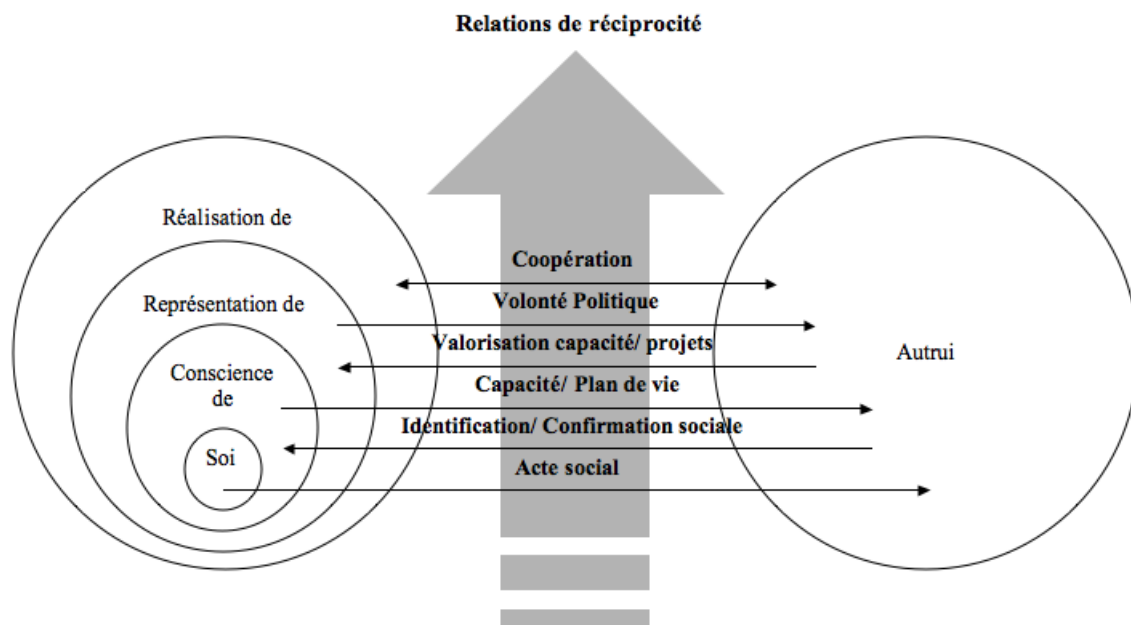
Nous avons expliqué que toute régulation s'élaborait en réponse à un manque ou à un besoin ressenti par le sujet. De là nous avons, dans notre synthèse, évoqué le concept de « forme identitaire » qui provient de Dubar (1998, *in*, Dumora & Boy, 2008b) et qui a été réélaboré en psychologie par Guichard (2003, 2004 *in*, Dumora & Boy, 2008b). L'idée étant qu'une forme identitaire, c'est-à-dire « une vision d'autrui ou de soi-même » se réfère toujours à un cadre cognitif identitaire dont le système correspond à « la représentation intériorisée par l'individu de l'offre identitaire de la société où il interagit, telle qu'il a pu se la construire en fonction de ses interactions, compte tenu des positions qu'il occupe dans les différents champs sociaux où il se situe » (Guichard, 2004, pp. 5-6). Nous avons supposé qu'élargir la possibilité des cadres identitaires de l'élève auxquels l'adolescent se réfère pouvait générer la construction de nouvelles conduites qui étaient jusqu'alors impensables car elles ne représentaient pas pour le sujet des « constructions de soi » envisageables dans le contexte scolaire. Dans le cadre de notre expérimentation, nous supposons donc que le besoin de nouvelles conduites peut se créer grâce à l'environnement qui propose de nouveaux cadres identitaires ou de nouvelles « manières d'être soi » (Guichard, 2004).

Notre deuxième supposition s'appuie sur le fait qu'un besoin n'émerge pas seulement de l'environnement mais aussi du sujet. Nous avons étayé cette dernière en nous appuyant sur la relation entre les régulations intra étapes et les besoins des sujets identifiés dans le discours sur leurs projets professionnels. Ainsi nous avons distingué deux besoins spécifiques aux sujets de notre expérimentation : celui de réguler les interactions sociales impliquées dans la coordination des représentations de soi pour accéder à la réalisation de soi et celui de réguler les conduites de valorisation qui seraient impliquées dans la construction des représentations de soi.

Si nous nous référons au schéma du développement des structures de soi dans l'interaction sociale, développé dans notre partie théorique (Schéma 1.2, p. 41, *repris ci-dessous*), nous pouvons situer nos sujets à deux niveaux. Ceux qui seraient centrés sur la régulation de conduites de valorisation seraient davantage engagés dans la structuration de la conscience

de soi puisqu'ils seraient encore en attente d'identification et de confirmation sociale de la part des autres et commenceraient à élaborer des plans de vie. Alors que ceux qui seraient impliqués dans la structuration des représentations de soi se sentiraient déjà reconnus pour leur valeur et chercheraient à développer des plans de vie en coopération avec les autres.

Schéma 1.2 – Construction des formes d'équilibre du soi à travers les échanges



Source : Carosin, 2013

La question reste de savoir si, à partir des deux suppositions que nous avons faites concernant les intérêts extrinsèques (du contexte) et intrinsèques (du développement) du sujet, nous pouvons parler de constructions de conduites authentiques ?

En fait la valeur des conduites émergentes observées au sein de notre dispositif, dépend davantage de la réflexivité que permettent ces nouvelles conduites que de l'intérêt pour lesquelles elles ont été manifestées. En d'autres mots, il ne s'agit pas tant de savoir si ces conduites ont été construites en réponse à une demande de l'environnement ou à un besoin du sujet relatif à son développement personnel (soit se valoriser ou construire des relations

de réciprocité), que si elles ont permis et permettent au sujet de prendre du recul pour évaluer ses actions. En ce qui concerne leur transfert ou généralisation à d'autres contextes, cela suppose bien entendu que ces derniers soient favorables ou autorisent la manifestation de telles conduites.

En réalité, les conduites de communication que nous avons observées dans la prise de conscience des impressions, représentations et valeurs (Etape 1), dans le désir de communiquer et participer à la consigne (Etape 2), dans les interactions sociales (Etape 6) et dans la valorisation (Etape 8), sont des conduites qui se justifient d'elles-mêmes dès lors qu'il a liberté de communication. Car la communication libre comme l'explique Dewey, « signifie d'une part le pouvoir de recevoir et d'autre part celui de participer aux valeurs » (*Traduction libre*, Dewey, 1925-1953, in Neubert & Reich, 2006, p. 174).

La communication mène à la participation et constitue ainsi les bases de la démocratie, elle rend commun ce qui est singulier en donnant du sens à l'expérience de celui qui parle et de celui qui écoute (Dewey, 1899-1924, in Neubert & Reich, 2006). En fait, « la communication (libre) est un moyen de développer l'esprit libre et de le manifester, et cela arrive seulement là où il existe le partage, la participation dans des activités communes et l'appréciation de leurs résultats » (Dewey, 1925-1953, in Neubert & Reich, 2006, p. 184). La force symbolique et structurante que détient la communication dépend donc étroitement du contexte dans lequel elle est insérée.

Ce contexte doit non seulement offrir la chance de communiquer et participer sous des conditions de solidarité, mais il doit aussi permettre d'envisager le changement et la diversité de perspectives qui contribuent à concevoir cette liberté grandissante (Rorty, 1989, in Reich, 2007). La communication en ce sens constitue le dynamisme qui permet le déséquilibre à partir duquel l'individu peut et doit se décentrer pour organiser son expérience et la faire sienne afin qu'elle devienne authentique. Dans le cas contraire, elle reste superficielle.

En outre, la communication doit être accompagnée de cette réflexivité qui permet d'une part de « s'identifier à autrui, (...) c'est-à-dire à vouloir « faire siennes » certaines formes identitaires, c'est-à-dire vouloir se faire soi, dans certains cadres identitaires », à vouloir se réaliser en identification ou en opposition aux formes identitaires possibles (Guichard,

2004, p.15). Et d'autre part de cette réflexivité qui permet de mobiliser la raison afin qu'elle se déstabilise pour aller à l'encontre de sa finalité (Maesschalck, 2000, *in* Brabant, 2009). Autrement dit, la communication permet d'une part de se décentrer par rapport à l'autre et aux représentations qu'il véhicule en contraste avec nos propres représentations, et d'autre part, de se décentrer de nos propres constructions de représentations, valeurs, etc. afin de les évaluer par rapport à notre finalité, ici la réalisation de soi.

Dans notre expérimentation, le cadre de notre dispositif permet l'échange entre sujets sur le travail artistique et propose de nouveaux cadres identitaires à ces derniers. Des cadres identitaires où il est attendu des sujets qu'ils communiquent et participent aux activités proposées et à l'organisation des ateliers. Cela ouvre à la confrontation et au déséquilibre des constructions établies par le sujet, et peut nous laisser envisager une construction authentique des conduites relatives à la communication et à la participation. En revanche, la construction authentique des conduites qui, *a priori*, ne seraient pas communiquées ou explicitées, comme les conduites de respect (Etape 6), d'engagement dans le travail (Etape 2), d'identification des moyens (Etape 3) et d'organisation (Etape 4), rend leur authenticité difficilement justifiable. D'autant plus que selon Brown (1978, *in* Crahay, 2010), les élèves en difficulté auraient de la difficulté à développer une « autoconscience cognitive » dans leur activité.

La communication sur ces conduites et sur leurs propriétés (comme nous l'avons expliqué dans notre réponse précédente) aurait permis de témoigner de cette éventuelle construction rationnelle garantissant leur authenticité en opposition à leur superficialité et naïveté. Or, nous l'avons dit, ces moments de réflexivité sur l'action, cette phase de 'feedback' que nous avons prévue en atelier n'a pas été suffisante pour que nous puissions observer les conduites qui auraient relevé de l'évaluation de l'activité ou des productions et donc suscité la décentration essentielle à la complexification et la construction de ces conduites émergentes.

Dès lors, il convient de nous arrêter un instant sur les raisons qui ont rendu difficile l'instauration de ce moment de 'feedback' en ateliers. Nous avons évoqué dans nos analyses préliminaires le manque de temps et d'habitude des animatrices dans l'instauration d'un temps de réflexion ou de « feedback » en fin d'activité. Nous avons

également mentionné les représentations existantes dans le cadre éducatif mauricien qui accroissaient la difficulté à développer de telles pratiques éducatives.

Il nous semble important d'insister ici sur ces deux dimensions et d'approfondir la question des limites « culturelles » et du rôle qu'elles ont joué dans cette recherche. Il apparaît que le contexte éducatif dans lequel nous avons mis en place notre dispositif est un contexte plutôt traditionnel et autoritaire, comme nous l'avons expliqué. Il est « fondé sur une approche « passive-acceptante » de l'apprentissage. L'élève ne construit pas son savoir car il est placé en position de subir et non de construire » (Perraudau, 1996, p. 82). Par conséquent, la création d'un espace de réflexivité au sein même de cette organisation autoritaire constituait une menace pour son équilibre. Par exemple, nous pourrions interpréter l'intention de la direction de reconstituer les groupes d'élèves en fonction des compétences artistiques des élèves, alors que nous avons répartis ces derniers de façon aléatoire, comme une tentative de reprendre le contrôle sur cet « espace » (notre dispositif) étranger au centre.

Par ailleurs, nous savons que le « climat d'un établissement » est déterminant de la qualité des relations entre les différents membres de la communauté éducative (Blaya, 2009). Nous ne pouvons donc pas ignorer l'influence de l'organisation hiérarchique et autoritaire du centre sur notre dispositif et par conséquent sur notre expérimentation. Nous pourrions penser qu'une plus grande attention consacrée à la réflexivité, à la remise en question des règles et au questionnement de la représentation de ce que devrait être un « bon » élève, aurait placé nos sujets dans une situation difficile par rapport au reste du contexte éducatif. Situation qui aurait peut-être impliqué des risques d'exclusion pour des sujets qui ne seraient pas conformes à ce qui est attendu d'eux. Il est intéressant de noter qu'au terme de notre expérimentation, la direction n'a pas souhaité que nous continuions les ateliers et l'accompagnement des animatrices alors que ces dernières ainsi que les élèves y étaient favorables.

En ce sens, nous pouvons dire que les activités que nous avons conduites au sein de notre dispositif ont, en tout cas, ouvert de nouvelles perspectives pour nos sujets mais aussi pour nos animatrices dans la conception de nouveaux modes de gouvernance. Ces derniers étant essentiels dans l'éventuelle conception d'une éthique de la gouvernance pour nos sujets, éthique qui serait, au sens de Maesschalck (1996, *in* Brabant, 2009), orientée vers « la

volonté de réaliser toujours mieux l'idéal démocratique » formulé par Dewey (Putnam, 1992, *in* Brabant, 2009, p. 3). Les récits des animatrices montrent bien le changement de perspective qu'a suscité la formation et l'animation d'ateliers d'arts plastiques sur leur positionnement et leur relation aux élèves (se référer aux évaluations des animatrices situées en Annexe D).

Ainsi, nous pouvons penser que notre dispositif a représenté un espace « intermédiaire de responsabilité » pour nos sujets où ils ont pu interagir (Maesschalck, 2009). Mais où ils ont aussi été sollicités dans la réflexion sur leur projet professionnel, ce qui représente un moyen de partager le pouvoir et de déléguer la responsabilité, de l'ordre du « pouvoir-faire » (Maesschalck, 2009). Conséquemment, offrir la possibilité de réfléchir à son avenir en tant que membre d'une famille, d'un quartier et d'une société, ouvre de fait de nouvelles perspectives de valorisation et de reconnaissance en tant que sujet-acteur.

Bien entendu, toutes les conditions d'un apprentissage à la participation démocratique n'étaient pas réunies puisqu'il aurait fallu pour cela organiser les échanges « de manière à rendre possible la réflexivité nécessaire à l'apprentissage » (Maesschalck, 2008, p. 12). Autrement dit favoriser la participation à « des processus de prise de décision et de résolution de problèmes, de manière à leur fournir aussi concrètement des éléments de comparaison possible et d'auto-évaluation face à des situations d'intérêt commun » (Maesschalck, 2008, p. 12). Une éducation « démocratique » qui rejoint la conception d'Agostini (2010, p. 166) : une éducation qui « contribue à l'affirmation et à l'entretien d'une diversité de pensées, diversité à l'aune de laquelle pourra se construire un échange éclairé, échange utilisé plus tard, à l'âge adulte, dans le but de déterminer les modalités politiques et juridiques d'un « vivre ensemble » ».

En ce qui concerne la conception d'un idéal démocratique, nous tenons à revenir sur un des points qui nous a le plus marqué dans notre expérimentation et qui représente selon nous un obstacle à la conception d'une société juste par les adolescents ayant participé au dispositif « Noulart ». Il nous a semblé que ces derniers ne semblaient pas avoir conscience de la précarité de leur situation ou ne remettaient pas en question leur position sociale et économique. En effet, lorsque nous avons tenté, durant la troisième phase de l'expérimentation, d'introduire le thème d' « égalité » auprès des adolescents des centres ANFEN (qui ne faisaient pas parti de notre échantillon), nous avons réalisé que ces

derniers ne pouvaient concevoir la notion d'égalité. Alors que celle de liberté, qu'ils ont rapporté à l'esclavage ou à leur liberté en tant qu'adolescents mineurs et dépendants de leurs parents, était beaucoup plus envisageable.

Cette anecdote, nous l'avons dit précédemment, est révélatrice de la difficulté qu'ont ces adolescents à concevoir une société « juste » où les individus pourraient être égaux. Parallèlement, la notion même d'échec ou d'échec scolaire et les conséquences qu'elle représente pour leur avenir et leur orientation professionnelle pourrait paraître insaisissable pour ces adolescents. Isambert-Jamati (1985, *in* Hutmacher, 1993) en expliquant l'origine de la notion d'échec scolaire note que cette dernière est apparue lorsqu'il a été possible de penser l'échec comme surmontable, d'envisager la réussite des élèves en échec. On pourrait envisager que nos adolescents n'ayant pas encore cette possibilité se retrouvent dans l'impossibilité de prendre conscience de leur échec, de porter un regard critique sur les facteurs qui l'ont causé et les conséquences qu'il engendre. Dès lors, nous pouvons imaginer la distance qui sépare ces adolescents de la possibilité même de développer une réflexion sur leur propre situation et plus largement sur ce que serait une société démocratique.

- Notre dernière interrogation concernait la pertinence des stratégies de valorisation et des structures de soi identifiées dans l'articulation des conduites et la gestion de l'énergie employée pour maintenir un équilibre relatif. Avons-nous réellement observé à travers les conduites et le discours des sujets la manifestation de ce que nous avons décrit comme les processus de valorisation de soi et les structures de soi ?

Les stratégies de valorisation que nous avons identifiées ainsi que les liens qu'elles entretiennent avec le niveau d'élaboration des structures de soi des sujets sont basées sur les observations que nous avons faites au sein de notre dispositif et sur les entretiens semi-directifs sur les projets professionnels des sujets. Notre choix d'étudier ces processus à travers l'expérience esthétique nous a permis d'illustrer les manifestations des processus, mais présente aussi certaines limites, que nous n'avons jusqu'ici pas pu explorer, notamment en ce qui concerne la création d'un espace d'échange suffisamment riche pour susciter la réflexivité dont nous avons parlé.

En effet, si les nombreuses études conduites sur les liens entre les effets de l'éducation artistique et culturelle et leur contribution à la construction de soi (Richards, 1980, *in* Powell & Speiser, 2005 ; Gosselin et al., 1998 ; Gosselin, 2008, Harland & al., 2000 ; Witte, 2008), et à la création du lien social puis au développement de relations intersubjectives (Kerlan, 2004 ; Harland & al., 2000 ; Lampert, 2008 ; Lord, 2008), rares sont les recherches qui ont été menées sur la nature des interactions entre sujets dans l'expérience esthétique et leurs apports pour le sujet. Or cette dimension sociale dans l'expérience esthétique est selon nous essentielle à la valorisation du sujet.

Dès lors, la question est de savoir à quel point la participation à un dispositif d'ateliers d'arts plastiques sollicite l'expression et le débat d'idées chez les élèves, deux conditions essentielles à la formation de l'esprit critique, central dans la réflexivité. Nous savons par exemple que dans des ateliers de philosophie, qui constituent un des contextes les plus propices au débat, la formation de l'esprit critique y est conviée (Agostini, 2012). Dans les ateliers que nous avons proposés, le débat d'idées est beaucoup moins présent et par conséquent l'accent est davantage mis sur la participation aux activités et sur l'expression à travers le dessin ou d'autres médiums artistiques, que sur la formation de l'esprit critique. Si ces ateliers ne représentent pas un contexte délibératif par excellence, ils offrent en revanche les moyens pour les sujets de développer leur pensée symbolique et de saisir des éléments de leur culture. Autant de symboles qui leur permettent d'accéder à la compréhension de leur expérience (à travers la représentation) et de se construire en la mettant en lien avec la culture dans laquelle ils évoluent, en la partageant et en discutant avec les autres.

L'illustration de notre modèle à travers l'expérience esthétique nous a permis une première approche et modélisation des processus de valorisation de soi centrée sur la communication et la participation des sujets en ateliers d'arts plastiques. Notre modèle mériterait en retour d'être enrichi des apports des expériences éducatives dans différentes disciplines comme la philosophie ou l'éducation à la citoyenneté, ce qui permettrait d'en élargir le spectre et de traiter plus précisément la question des échanges interindividuels.

Par ailleurs, de nombreuses améliorations pourraient être faites dans la méthodologie utilisée pour étudier les processus de valorisation de soi et ainsi approfondir la compréhension de notre modèle. L'organisation des conduites que nous avons pu observer dans notre expérimentation ne représente que la partie visible de l'iceberg. En effet, les régulations de conduites qui ne sont pas encore stabilisées restent inconscientes pour le sujet et ne peuvent être explicitées comme telles, ce qui ne facilite pas leur identification. L'observation n'étant pas accompagnée des explications des sujets sur leurs propres actions, elle en ressort limitée.

Comme le dit Rousseau sur l'importance des affections secrètes (ou de l'inconscient) dans le développement : « Ce qui se voit, n'est que la moindre partie de ce qui est ; c'est l'effet apparent dont la cause interne est cachée et souvent très compliquée » (1950, p.1149, *in* Crahay, 2010, p. 27). Ainsi, notre démarche d'analyse s'est attachée à donner sens au peu d'interactions détectées à travers les observations de nos sujets afin de mettre en exergue ces stratégies de valorisation. Or « de même que la mathématique a pu considérer l'absence de propriété comme une propriété, de même une absence de relation entre deux variables peut être hautement significative si l'on considère cette relation à l'intérieur du système complet des relations dont elle fait partie » (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2005, p. 79).

Pour obtenir une plus grande représentativité de ces interactions et donc une meilleure conceptualisation des stratégies de valorisation chez nos sujets, il serait pertinent dans de futures recherches d'augmenter le nombre de fréquences d'observation des conduites. Or, une telle précision dans les fréquences d'observation demande un entraînement assidu aux observatrices afin de s'accorder sur les différences minimales entre fréquences. Il faut donc que les conditions de l'expérimentation le permettent. De plus, la multitude d'interactions et d'information demande une analyse approfondie de chaque conduite et de ces interactions avec les autres conduites. Rappelons que le nombre d'interactions significatives potentielles, à partir des trente-six interactions que nous avons conservées, s'élevait déjà à 630. Un enrichissement des données d'analyse impliquerait ainsi que le chercheur se focalise sur l'interaction entre certaines conduites spécifiques, comme par exemple celles concernant les échanges entre sujets (Etape 6). Cela permettrait un effet loupe sur certaines parties des processus de valorisation de soi.

Parallèlement, d'autres méthodes d'investigation pourraient faciliter l'identification des régulations à travers le discours des sujets. Par exemple des entretiens individuels approfondis axés sur la description de soi (McGuire & McGuire, 1986 ; McGuire et al, 1986 ; Turner & Schutte, 1981, *in* Demo, 1992) ou des entretiens collectifs (focus group) sur leurs conduites en ateliers aideraient à repérer les processus utilisées par les sujets pour juger leur actions et celles des autres mais contribuerait aussi à identifier les représentations de soi, du groupe et du contexte dans lequel ils évoluent (Delforge, 2008). Finalement, l'augmentation de la durée de l'expérimentation, la diversification des contextes d'expérimentation, et éventuellement la comparaison entre sujets bénéficiant ou pas de dispositif éducatif favorisant les processus de valorisation, seraient autant de possibilités d'enrichir notre modèle théorique.

Cette diversification de dispositifs et de disciplines accompagnée d'un enrichissement méthodologique permettrait d'approfondir ces questions spécifiques que nous n'avons pu explorer ici, comme :

- le rôle des conduites d'évaluation dans les processus de valorisation de soi ;
- les effets du dispositif sur les sujets en termes de valorisation de soi ;
- le rôle et l'influence des représentations de soi, des concepts de soi, des sentiments d'auto-efficacité (Bandura, 1986, 1977, *in* François & Botteman, 2002) dans les processus de valorisation de soi.

Finalement, nous pouvons questionner notre propre centration sur le sujet et les structures de soi qui gagnerait sûrement en complexité si nous pouvions envisager les processus de valorisation de soi non pas en partant du sujet mais des échanges entre sujets. C'est-à-dire en prenant comme objet de recherche les processus de reconnaissance mutuel, plutôt que les processus de valorisation de soi. Autrement dit, en adoptant une position plus sociologique que psychologique. Ce changement de perspectives du sujet aux sujets nous permettrait d'en savoir plus sur la nature et la fonction des régulations sociales et nous offrirait peut-être une vision plus générale des processus de valorisation de soi en considérant davantage les conditions de la reconnaissance mutuelle. L'objectif serait alors de complexifier notre modèle théorique de sorte qu'il puisse « être transposé à des ordres de réalité phénoménalement très différents et suggérer par analogie de nouvelles analogies,

principes de nouvelles constructions d'objets » (Duhem, 1914, *in* Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2005, p. 79).

L'intérêt de critiquer notre centration sur les structures de soi ne provient pas seulement d'un besoin de transposer notre réflexion à un niveau méta, il provient également de la nécessité de critiquer notre propre position par rapport à notre objet de recherche. Nous ne pouvons, en effet, nier l'influence du chercheur et de sa subjectivité sur sa propre expérimentation. Et au vu des observations et conclusions que nous avons dressées à partir de nos études de cas, nous pourrions nous demander à quel point nous avons pu prendre de la distance par rapport à nos sujets. D'autant plus que nous avons été à la fois participante et observatrice de notre expérimentation. Et que cette dernière a pris place dans un contexte qui nous était à la fois familier car situé dans notre île natale, et étranger dans le sens où nous n'avons pas vécu la situation économique, sociale, culturelle et éducative précaire dans laquelle se trouvent nos sujets.

Dès lors, nous ne pouvons que nous interroger sur l'influence de nos propres représentations sur notre objet de recherche. Bien que nous tentons de prendre de la distance par rapport à notre propre culture au sens d'un « intelligent furthering of culture » comme le propose Dewey (1925-1953, p.40, *in* Neubert & Reich, 2006, p. 169), c'est à dire « en portant un regard critique sur notre culture pour comprendre de quoi elle est faite et ce que le fait de la porter nous fait ²⁹⁰ » (*in* Neubert & Reich, 2006, p. 169), nous ne pouvons jamais réellement nous en défaire. Ainsi ce travail de recherche nécessite constamment une introspection et une distanciation par rapport à notre propre fonctionnement, nos propres représentations et celles qui sont véhiculées par notre culture.

Au terme de cette recherche, nous ne pouvons évaluer à quel point nous nous situons réellement : avons-nous atteint la distance nécessaire pour saisir notre objet de recherche dans sa complexité ? Il reste certainement de nombreuses facettes qui pourraient et devraient être explorées autour et à partir de la conceptualisation et l'exploration des processus de valorisation de soi que nous avons faite. En attendant, nous pouvons

²⁹⁰ « We cannot permanently divest ourselves of the intellectual habits we take on and wear when we assimilate the culture of our own time and place. But intelligent furthering of culture demands that we take some of them off, that we inspect them critically to see what they are made of and what wearing them does to us » (1925-1953, p.40, *in* Neubert & Reich, 2006, p. 169).

modestement faire le résumé de la contribution que nous espérons avoir apporté à l'étude du développement du sujet.

Conclusion

Tout au long de cette thèse, nous avons souhaité sortir de l'ombre les composantes affectives et leur implication dans le développement du sujet dans une perspective constructiviste. En effet, si le développement cognitif et plus tard le développement social du sujet a été largement étudié par Piaget et ses successeurs, très peu de place a été accordée au développement affectif. Or il y a eu déjà une élaboration de la part de Piaget sur ce sujet, notamment lors de son cours à la Sorbonne sur le développement affectif, qui méritait selon nous d'être approfondie pour plusieurs raisons.

Premièrement parce que la pensée de Piaget inspirée du structuralisme offre des repères conceptuels qui facilitent l'articulation entre le développement cognitif et social, et permettent de penser le développement du sujet dans son unicité. Deuxièmement parce que cette conceptualisation du développement nous donnait la possibilité de développer un modèle d'équilibration affectif et social du sujet en interaction avec les autres sujets qui serait transposable au sujet et à la société en général. Cette double perspective nous semblait essentielle pour apprécier tant le rôle de l'affectivité que celui du contexte dans lequel le sujet évolue.

Ensuite, les concepts piagétiens nous ont semblé suffisamment perméables ou pénétrables pour créer du lien entre les différentes disciplines des sciences humaines qui pouvaient nous aider à approfondir notre objet de recherche : la philosophie à travers la théorie de la reconnaissance, le regard anthropologique sur l'histoire de la reconnaissance ou non-reconnaissance de certains groupes d'individus au sein de la société, les sciences de l'éducation sur l'expérience esthétique et de l'éducation artistique et culturelle. Et finalement d'autres disciplines de la psychologie qui restent proches de notre orientation socioconstructiviste comme la psychosociologie et son apport sur le rôle des interactions sociales dans le développement et la psychologie de l'orientation.

Ainsi notre thèse se démarque par la diversité des disciplines qui y ont été conviées. Diversité qui a certainement représenté un risque d'incohérence et de confusion dans nos propos, ainsi que dans la construction de notre objet de recherche. Ce risque était accompagné de la frustration de ne pouvoir approfondir suffisamment chaque domaine d'étude à cause de la

nécessité de toujours faire le lien entre les différents éléments conceptuels autour de notre objet de recherche. Les limites imposées par ce croisement de disciplines, cette hybridation nous renvoie à notre condition de métisse et à celle de nos sujets qui semble tellement vaste et impossible à explorer sous toutes ses facettes. Nous espérons cependant que la nature hétéroclite de cette thèse n'en enlèvera pas pour autant sa cohérence. Et que nous avons pu « faire tenir ensemble » ces nombreuses sources théoriques dans notre modélisation des processus de valorisation de soi.

Bien entendu, nous avons tenu à conserver la perspective psychologique (du sujet) pour développer notre modèle, c'est précisément pour cette raison que nous avons choisi de nous intéresser davantage aux processus de valorisation de soi qu'aux processus de reconnaissance mutuelle. Ce deuxième concept pourra faire l'objet de recherches ultérieures qui contribueront à enrichir l'application de notre modèle. Mais avant d'envisager les prolongations de notre travail prenons le temps de mentionner les apports de ce dernier.

Notre modèle des processus de valorisation de soi, quoique compris en lien avec les différentes structures de soi que nous avons retenues, se distingue des autres modèles relatifs au concept de soi et à l'identité. En effet, s'il est possible d'établir les liens entre les éléments constitutifs des théories de l'identité, du concept de soi et de la représentation de soi, ces dernières ne répondent pas à notre questionnement de départ qui est de comprendre comment le sujet procède pour accorder de la valeur à ses actions, ses productions et à sa personne ? Cette interrogation nous semblait d'autant plus essentielle que nous avons conscience de la difficulté de certains sujets à se valoriser suffisamment pour se projeter en tant que membres actifs de la société. En l'occurrence, il s'agissait des adolescents mauriciens venant de milieu défavorisés qui se trouvaient en situation d'échec scolaire au sein de la société mauricienne.

Nous demandions : Comment est-il possible pour ces adolescents, provenant pour la plupart de la communauté créole et qui conséquemment ont une expérience de la dévalorisation qui dépasse leur propre génération, de se penser « valable » dans et pour la société mauricienne ? Notre parcours de recherche nous a révélé que les processus de valorisation de soi utilisés par nos sujets au sein d'un environnement éducatif traditionnel et autoritaire relevaient principalement de stratégies de protection de soi. Dans le sens qu'il s'agissait pour nos sujets de rester conforme à la représentation du « bon élève » telle qu'elle était comprise, c'est-à-

dire un élève obéissant, calme et attentif, de peur d'être réprimandé ou puni et donc de faire l'expérience du mépris.

La sollicitation de nouvelles conduites de participation, d'organisation et de valorisation au sein d'un dispositif d'ateliers d'arts plastiques où ils avaient moins de risques d'être réprimandés ou punis a provoqué des déséquilibres dans la régulation des conduites des sujets. Cela nous a permis, entre autres, de constater la fragilité de la « construction » des conduites de respect des pairs, des animatrices et du travail et de noter la dépendance des élèves par rapport à l'autorité pour réguler leurs actions. Nous avons également observé l'importance des conduites d'organisation et de valorisation dans la gestion des déséquilibres provoqués par ces mêmes conduites, celles de participation, et celles relatives aux interactions sociales.

Nous avons ainsi repéré les conduites qui étaient plus facilement mobilisées par les sujets pour se valoriser ou pour éviter d'être dévalorisé : les conduites relatives à l'engagement dans le travail qui selon nous reflètent le désir de communiquer et de participer au groupe, ensuite celles de respect des animatrices, des pairs et du travail. L'observation régulière de ces conduites nous pousse à penser que ce sont celles qui sont le plus souvent utilisées par les sujets pour se valoriser (ou se protéger) dans le contexte scolaire. Nous avons aussi identifié l'émergence de conduites de participation relatives au désir de communiquer et de participer au groupe qui agissaient comme moteur d'interactions sociales, de conduites d'organisation et de valorisation. La faible observation de ces dernières accompagnée d'une augmentation de fréquence chez certains sujets, nous a poussé à croire que les sujets étaient en voie de construire de nouvelles stratégies de valorisation. D'autant plus que ces dernières mettaient en péril les stratégies utilisées habituellement et constituées des conduites « régulières » que nous venons de mentionner.

Les stratégies de valorisation observées chez nos sujets en situation d'atelier d'arts plastiques semblent avoir été orientées vers deux recherches d'équilibre différentes. Nous avons pu soutenir cette hypothèse en faisant le lien entre les régulations intra étapes et les éléments récoltés du discours des sujets sur leurs projets professionnels. Ainsi, nous avons identifié un premier groupe dont les sujets cherchaient avant tout à prendre conscience de leur valeur et à la consolider afin d'acquérir davantage de stabilité et de flexibilité lorsqu'ils étaient en contact avec l'environnement et notamment dans leurs échanges avec les autres sujets. Et un second

groupe de sujets qui se consacraient à la recherche d'équilibre dans les échanges avec les autres sujets tout en prenant en compte la régulation de leur équilibre déterminé par la conscience de leur propre valeur et la représentation qu'ils en ont.

Les sujets de notre premier groupe utiliseraient les interactions sociales pour leur valorisation exclusive alors que ceux du second groupe s'en alimenteraient pour se valoriser mais aussi pour établir des relations de réciprocité avec les autres. Par rapport à l'élaboration des structures de soi que nous avons présentée dans notre théorie, les premiers sujets s'attacheraient à consolider leur conscience de soi. Alors que les seconds auraient une conscience de soi suffisamment stable pour envisager la construction d'une représentation de soi à partir de celles qu'ils ont d'eux-mêmes et celles reçues des autres sans que ces dernières ne menacent leur équilibre affectif et social.

Les sujets de notre recherche, bien que se retrouvant dans une situation scolaire, économique, sociale et culturelle précaire, arrivent à se projeter comme exerçant un métier et contribuant au ménage familial. Ces résultats nous ont exposé à la complexité et aux contradictions qui existent chez ces sujets qui ont toutes les raisons d'en vouloir à la société mais qui ne le font pas et qui ne remettent pas en question la place que cette dernière leur attribue. Ils arrivent malgré le manque de reconnaissance de la société mauricienne à se percevoir comme contribuant à son développement ou du moins au développement de leur quartier ou de leur famille.

A cet égard, nous avons pu réaliser l'importance des processus de valorisation de soi dans la conception de relations de réciprocité et dans l'absolu d'une société juste : La conscience que le sujet a et construit de sa valeur semble essentielle pour se tourner vers l'autre et envisager des relations de réciprocité. En effet, si le sujet n'est pas conscient de sa valeur comment peut-il envisager celle de l'autre et comment peut-il concevoir une société où la contribution de chacun serait reconnue ?

La compréhension des processus de valorisation en ce sens nous semble inévitable si nous souhaitons donner aux sujets les moyens de se réaliser et plus largement si nous souhaitons favoriser la construction de relations de réciprocité entre sujets qui iraient dans le sens d'un idéal démocratique. Par conséquent, que ce soit dans le champ de l'éducation, de l'orientation

ou de la formation, la modélisation des processus de valorisation de soi que nous avons développée pourrait fournir des pistes d'intervention pour les professionnels.

Par exemple, elle peut aider à repérer les besoins des sujets (en termes de construction de soi) à travers l'observation et/ou des entretiens individuels, puis à proposer des activités qui viendraient solliciter les étapes des processus de valorisation de soi qui sont sous-exploitées par les sujets. Bien entendu, une place primordiale devrait alors être accordée à l'auto-évaluation des actions et des productions du sujet afin de susciter chez lui cette réflexivité que nous n'avons pu observer dans notre recherche. Ceci suppose, comme nous l'avons vu, que l'accompagnement du ou des sujets prenne place dans un contexte qui permette le développement de l'esprit critique.

En outre, les conditions d'un échange équilibré et de la reconnaissance entre sujets peuvent aider les intervenants à comprendre les différences d'interprétation et d'évaluation des actions par les sujets et à les ajuster leur intervention en fonction, afin que les actions effectuées en retour soient bénéfiques aux sujets interagissants et aillent dans le sens d'une meilleure communication.

Finalement, comme toute recherche en sciences humaines nous questionne sur le sens que nous donnons à la vie et à nos expériences, nous avons souhaité conclure par une note sur les apports personnels de ce travail. Nous pensons que c'est de notre expérience éducative vécue au sein de cultures différentes (mauricienne et française), qu'a émergé notre réflexion sur notre désir de contribuer à une société qui offre les conditions de reconnaissance de chacun. Une reconnaissance qui est reçue non pas en fonction des « bonnes réponses » que l'autorité attend, mais en fonction des réponses que chacun construit pour assurer son bien-être et celui des autres, en d'autres mots pour se réaliser. En effet, l'exposition à deux modes éducatifs différents l'un favorisant l'obéissance et l'autre favorisant l'esprit critique nous a encouragé à rechercher les conditions de cette reconnaissance qui serait valorisante pour les sujets et leur permettrait de construire des relations de réciprocités.

Dans le profil de nos adolescents figés sur des représentations imposées des « bons élèves », nous avons retrouvé notre propre centration sur les représentations sociales associées à ce que serait une « bonne mauricienne » ou une « bonne étudiante ». Nous pouvons faire l'analogie entre la difficulté des adolescents à participer et à se valoriser au sein de l'atelier, qui

représentait le lieu où ils pouvaient se réaliser, et notre propre difficulté à participer à la Recherche en trouvant un objet de thèse qui soit le « nôtre », à nous l'approprier et à le valoriser au delà des représentations et des désirs de nos encadrants. En effet c'est grâce à ce changement de perspective, d'une position obéissante et disciplinée à une position critique et réfléchie que nous avons pu aboutir à ce travail et nous représenter en tant que membre actif de la communauté scientifique.

Par ailleurs, la maturité que nous avons développée tout au long de cette recherche, nous a permis de questionner notre propre rôle en tant que citoyenne mauricienne et nous espérons avoir pu, à travers cette thèse, apporter ne serait-ce qu'une infime contribution au développement de notre pays. Notamment, en ce qui concerne la remise en question des possibilités de valorisation et de reconnaissance offerte par notre nation pour que chacun puisse contribuer activement à la société et ainsi se réaliser pleinement.

Bibliographie

- "BLS : Genève appelle l'Etat à cesser « les violations » des droits civils et politiques. " *L'express* [Port-Louis, Ile Maurice] 5 Sept. 2012. Récupéré le 10 Octobre 2012 du site : www.lexpress.mu.
- Addison, J., & Hazareesingh, K. (1993). *A new history of Mauritius* (Original work published 1984). New York: Macmillan.
- Agostini, M. (2012). *Les enfants et la philosophie*. Paris : Aux forges de Vulcain.
- Agostini, M. (2010). *L'apprentissage du philosophe à l'école primaire. Analyse d'une expérience d'un atelier de CM2 sous l'éclairage de la pensée de Montaigne*. Thèse de Doctorat : Université d'Aix-Marseille I - Université de Provence.
- Anderson, L., & Snow, D. A. (2001). L'exclusion sociale et le soi: une perspective d'interactionnisme symbolique. *Sociologie et sociétés*, 33(2), 13-27.
- Arno, T., & Orian, C. (1986). *Ile Maurice, une société multiraciale*. Paris: l'Harmattan.
- Asgarally, I. (2003). Education et Inter culturalité dans une société plurielle. dans Lucas, R. (dir.) *Sociétés plurielles dans l'océan Indien. Enjeux Culturels et scientifiques*. (pp. 131-140). La Réunion: Karthala.
- Asgarally, I. (2005). *L'interculturel ou la guerre*. Port-Louis: MSM.
- Asgarally, I. (dir.). (1997). *Etude Pluridisciplinaire sur l'exclusion à Maurice, Rapport Final 1997*. Ile Maurice : Réduit.
- Audet, C., & Bouchard, M. (2002). Pour un paradigme intensif et pluraliste (quantitatif et qualitatif) dans l'étude du processus psychothérapeutique. *Médecine & Hygiène - Psychothérapies*, 22(4), 199-212. Retrieved August 10, 2012, from <http://www.cairn.info/revue-psychotherapies-2002-4-page-199.htm>
- Audinet, J. (1999). *Le temps, du métissage*. Paris: Les éditions de l'atelier.
- Audinet, J. (2005). Une mixité heureuse ?. *Projet*, 4(287), 9-15.
- Bajoit, G. (2010). Grand résumé de Socioanalyse des raisons d'agir. Études sur la liberté du sujet et de l'acteur, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010. *SociologieS, Grands résumés*, 1-12. Récupéré le 10 Janvier 2012, du site : sociologies.revues.org/3227.

- Bamford, A. (2008). Mesurer l'impact: Recherche(s) en education artistique et culturelle. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 21-29). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Bamford, A., & Wimmer, M. (2012). The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review. *European Expert Network on Culture (EENC)*, February, 1-61.
- Basanguka, A. M. (2005). Ethique et imagination chez Paul Ricoeur. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 1(233), 113-134.
- Bautier, E. (2007). Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le Français aujourd'hui*, 1(156), 57-66.
- Berthoud, G. (2003). Pour une autre science sociale. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XLI(127), 5-15.
- Bezier, P., & Peretti, J. (2005). Tous reconnus : répondre aux besoins de reconnaissance des salariés. *Tous reconnus* (pp. 31-35). Paris: Éditions d'Organisation.
- Bickhard, M. H. (2006). Developmental normativity and normative development. *Norms in Human Development* (pp. 57-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bidet, A. (2008). La genèse des valeurs: une affaire d'enquête. *Tracés. Revue de Sciences Humaines*, 15. Retrieved July 10, 2012, from <http://traces.revues.org/813>
- Bidet, A., Quéré, L., & Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. *La formation des valeurs* (pp. 3-64). Paris: La Découverte.
- Blaya, C. (2009). Publics « difficiles », enseignants en difficultés, que peut-on faire ?. *Réussir à apprendre* (1re éd. ed., pp. 75-88). Paris: Presses universitaires de France.
- Boimare, S. (2005). Peur D'apprendre Et échec Scolaire. *Enfances & Psy*, 28(3), 69-77.
- Boswell, R. (2006). *Le Malaise Créole, Ethnic Identity in Mauritius*. New York: Bergham Books.
- Boudet, C. (2005). La construction Politique d'une identité franco-mauricienne (1810-1968): Le discours identitaire comme gestion de la contradiction. *L'identité et la construction de l'identité dans les îles du Sud-Ouest de l'Océan Indien* (pp. 23-44). Paris: L'Harmattan.
- Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence et sentiment d'impuissance. *Réussir à apprendre* (1re éd. ed., pp. 89-100). Paris: Presses universitaires de France.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J., & Passeron, J. (2005). *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques* (5e éd.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. *Les carnets du centre de philosophie du droit*, 140.
- Bunwaree, S. (2002). Economics, conflicts and interculturality in a small island state: the case of Mauritius. *Polis / R.C.S.P / C.P.S.R*, 9 (Numéro Spécial), 1-19. Récupéré le 2 Septembre 2011, du site : www.polis.sciencespobordeaux.fr/vol10ns/bunwaree.pdf
- Burke, C., & McGuigan, P. (2008). Les projets 'Creativity Action Research Award' (CARA), 2004-2005. Analyse critique. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 155-164). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Busino, G. (2003). De la sociologie à la science sociale. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XLI(127), 193-232.
- Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*. Paris: La découverte. (Original work published 2000)
- Campbell, R. L., Christopher, J. C., & Bickhard, M. H. (2002). Self and Values: An Interactivist Foundation for Moral Development. *Theory Psychology*, 12, 795-822.
- Carmignani, S. (2006). Figures identitaires créoles et patrimoine à l'île Maurice. Une montagne en jeu. *Journal des Anthropologues*, 104-105, 1-11. Récupéré le 1er Octobre 2011, du site : <http://jda.revues.org/562>
- Carosin, E. (2012). *Towards new assessment methods: Testing Self-assessment tool for life skills in Creativity Classes with 326 Priority Area Schools' (ZEP Schools) students in Mauritius*. Mauritius : TIPA.
- Carpooran, A. (2011). Le non-dit culturel comme pacte de non-violence linguistique à Maurice. *Identification de la violence. Violence de l'identification* (pp. 25-44). Paris: Editions des crépuscules.
- Castellan, Y., & Riard, E. (2005). Les 12-17 ans : Le projet de vie et ses voies. *Carrefours de l'éducation*, 1(No. 19), 139-164.
- Catterall, J. S. (2002b). The Arts and the Transfer of Learning. *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (pp. 151-157). Washington: Arts Education Partnership.

- Catterall, J. S., & Pepler, K. A. (2008). Initiation aux arts visuels et vision du monde chez les jeunes enfants : quand confiance en son efficacité et originalité se rencontrent. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 283-293). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Caune, J. (1999). La médiation culturelle : une construction du lien social. *Les enjeux de l'information et de la communication*, Revue électronique, 1-10.
- Chan Low, J., & Reddi, S. (2000). Malaise Créole - Towards a new Ethnic Identity ?. *Towards the making of a multi-cultural society. Conference Papers* (pp. 228-236). Moka, Mauritius: Nirsimloo-Gayan. Mahatma Gandhi Institute.
- Changeux, J. (1994). *Raison et plaisir*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Chapelle, G. (2009). Peut-on interrompre la spirale de l'échec ?. *Réussir à apprendre* (pp. 35-54). Paris : Presses universitaires de France.
- Chapelle, G., & Crahay, M. (2009). *Réussir à apprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chappuis, V., Kerlan, A., & Lemonchois, M. (2008). L'art au collège : enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 131-137). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Actes du colloque, Bilan et perspectives de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors série (3), 126-139. Retrieved July 10, 2012, from http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Chartier, J. (2002). La transgression adolescente : une quête de limites ?. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2(48), 21-26.
- Chateau, D. (2000). L'art, le cognitif et l'affectif. *Epistémologie de l'esthétique* (pp. 129-170). Paris: L'Harmattan.
- Chauveau, G. (2001). La réussite scolaire dans les ZEP. *Education & Formations*, 61, 147-151. Récupéré le 5 Octobre 2011, du site : <http://www.education.gouv.fr/cid5287/la-reussite-scolaire-dans-les-zep.html>
- Chazan-Gillig, S. (2001). Les fondements du pluriculturalisme mauricien et l'émergence d'une nouvelle société. *Journal des Anthropologues*, 87. Récupéré le 28 Août 2011, du site : <http://jda.revues.org/2754>

- Chevalley, C. (2002). La connaissance a-t-elle un sujet ? Un essai pour repenser l'individu. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XL(124), 7-26.
- Christopher, J. C., & Bickhard, M. H. (2007). Culture, Self and Identity: Interactivist Contributions to a Metatheory for Cultural Psychology. *Culture Psychology*, 13, 259-295.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2007). A Mixed Methods Investigation of Mixed Methods Sampling Designs in Social and Health Science Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 267-294.
- Coslin, P. G. (2010). *Psychologie de l'adolescent* (3e éd. ed.). New York: A. Colin.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ?. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3e éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation* (2eme éd. "Quadrige"). Paris: Presses universitaires de France.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 159-196). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Croce, B. (2005). *Bréviaire d'esthétique*. Paris: Le félin.
- De Moss, K. (2008). L'éducation artistique dans les centres urbains. Evaluation des processus et des résultats liés à l'éducation artistique dans l'environnement muséal. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 451-462). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Deasy, R. (2008). Le troisième espace. Quand l'acte d'apprendre prend tout son sens. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 121-130). Paris: La documentation Française, Centre Pompidou.
- Debesse, M. (1958). L'adolescence est-elle une crise ?. *Enfance*, 11(No 4-5), 287-302. Récupéré le 5 Octobre 2011, du site : www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1958_num_11_4_1408
- Delaroche, P. (2000). *L'adolescence. Enjeux cliniques et thérapeutiques*. Paris: Nathan.

- Delforge, H. (2008). Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles. *Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus »*. Communication présentée à Nantes, France.
- Delhay, M. (2008). Détachements adolescents ou dysfonctionnements de l'autonomisation à l'adolescence. L'adolescent en son système. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(40), 99-107.
- Demo, D. H. (1992). The Self-Concept over time : Research issues and directions. *Annual Review of Sociology*, 18, 303-326. Récupéré le 30 Septembre 2011, du site : www.jstor.org/stable/2083456 .
- Devanne, A., & Le Floch, S. (2008). L'expérience esthétique de l'environnement : une tension sociopolitique entre l'ordinaire et l'extraordinaire?. *Natures Sciences Societes*, 16(2), 122-130.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris: La Découverte. (Original work published trad. 1918-1944)
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin group.
- Doise, W. (1988). Regulations sociales des opérations cognitives. *Relations interpersonnelles et développement des savoirs* (pp. 419-440). Cousset, Suisse: Delval.
- Dolle, J. (1987). *Au-delà de Freud et Piaget*. Toulouse: Privat.
- Dolle, J., & Bellano, D. (1989). *Ces enfants qui n'apprennent pas: diagnostic et remédiations cognitifs*. Paris: Le Centurion.
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service Social*, 42(2), 7-27.
- Dowlut, R. (1991). *Creative Education Curriculum Development in Mauritius Past, Present and Future*. Teacher's Diploma Thesis: Mauritius Institute of Education.
- Dubet, F. (1973). Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet. *Revue Française de Sociologie*, 14(2), 221-241. Récupéré le 5 Octobre 2011, du site : www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_2_2200
- Dubet, F., & Giust-Desprairies, F. (2010). « François Dubet. Sortir de l'idée de crise » Entretien avec Florence Giust-Desprairies. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(No. 9), 131-147.
- Ducruet, J., & Cellerier, G. (2007). *L'équilibration: concept central de la conception piagétienne de l'épistémogénèse*. Suisse: Fondation Jean Piaget.

- Dufoix, S. (2005). La reconnaissance au présent : les dimensions temporelles de l'histoire et de la mémoire. *Revue du MAUSS*, 2(26), 137-154.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262. Récupéré le 10 Août 2012, du site : www.em-consulte.com/article/263443
- Dumora, B., & Boy, T. (2008a). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 1-12. Récupéré le 17 Août 2012, du site : osp.revues.org/index1722.html
- Dumora, B., & Boy, T. (2008b). Les Perspectives Constructivistes Et Constructionnistes De L'identité (2e partie). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 1-15. Récupéré le 12 Septembre 2012, du site : <http://osp.revues.org//index1729.html>
- Dupont, P. (2001). Impact des Travaux de Super sur l'Éducation à la Carrière: Recherches et Pratiques au Québec (Canada). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 85-98.
- Eckensberger, L. H. (2006). Contextualizing moral judgement: challenges of interrelating the normative (ought judgements) and the descriptive (knowledge of facts), the cognitive and the affective. *Norms in Juman Development* (pp. 141-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrenzweig, A. (1974). *L'ordre caché de l'art*. Paris: Gallimard.
- Eidelman, J., Dessajan, S., Cordier, J., & Peyrin, A. (2008). *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Emeriau, C. (2009). S'éclaircir pour faire "peau neuve". *Dilecta Corps*, 2(7), 111-116. Récupéré le 2 Juin 2011, du site : <http://www.cairn.info/revue-corps-2009-2-page-111.htm>
- Engle, P., Grantham-McGregor, S., Black, M., Walker, S., & Wachs, T. (2009). Comment éviter une perte de potentiel de croissance pour plus de 200 millions de jeunes enfants dans le monde en développement. *Santé et éducation de l'enfance*, 1(2), 41-57.
- Eriksen, T. H. (2007). Creolization in anthropological theory and in Mauritius. *Creolization: history, ethnography, theory* (pp. 153-175). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Médecine & Hygiène, Déviance & Société*, 30(1), 41-65.
- Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle: symposium européen et international de recherche* : les 10, 11 et 12 janvier 2007. (2008). Paris: Documentation française, Centre Pompidou.
- Favre, J., & Carosin, E. (2009). Child builds up values through Fine Arts : An exploratory study on Mauritian children. *Revistas Electronicas Schème*, 1(2)
- Ferry, L. (1990). *Homo aestheticus: l'invention du goût à l'âge démocratique*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Filiod, J. (2012). L'innovation en mode pluriel et relatif. L'exemple de l'éducation artistique et culturelle et d'un dispositif présenté comme "innovant". *Sociologos. Revue de l'association française de sociologie*, 7, 1-14.
- Fleuri, R. M. (2006). L'interculturel métissé au Brésil. *Ecole et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Lenoir, Xypas & Jamet (dir.) (pp. 99-114). Paris: Armand Colin.
- Florigny, G. (2010). *Acquisition du kreol Mauricien et du français et construction du discours à travers l'analyse de productions orales d'enfants plurilingues mauriciens*. Thèse de Doctorat: Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- François, P., & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : Applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3), 519-543.
- Frechtling, J., & Rieder, S. (2008). Le défi artistique ou comment transformer l'éducation. Etude d'évaluation. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 265-293). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Gardner, H. (2008). Le 'Project Zero' de Harvard: trois leçons. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. (pp. 69-74). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.

- Gauthier, J. (1993). Le temps de la croissance. Aspects ethnologiques de l'adolescence. *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris, Nouvelle Série, Tome 5 (Fascicule 1-2)*, 169-174. Récupéré le 5 Octobre 2011, du site : www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/bmsap_0037-8984_1993_num_5_1_2346
- Gauthier, M. & Valentin, E. (2008). L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 189-193). Paris : La documentation française, Centre Pompidou.
- Grenade, C. (2012). Educator's leadership challenge. Leading authentic teaching and learning in schools. *Studies in Applied Pedagogy, 1*, 6-20.
- Gomes, J. C. (1999). *L'affectivité comme source de diversité, de désordre et de déséquilibre: Un modèle pour l'épistémologie génétique cognitive*. Université Lumière Lyon 2: Thèse de Doctorat.
- Goodman, N. (2009). *L'art en théorie et en action*. Paris: Folio essai. (Original work published 1984)
- Gosselin, P. (2008). Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 255-263). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation, 24*(3), 647-666.
- Granger, G. G. (1982). Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique. *Sociologies et sociétés, 14*(1), 5-12. Récupéré le 10 Mai 2012, du site : [//id.erudit.org/iderudit/006768ar](http://id.erudit.org/iderudit/006768ar)
- Guichard, J. (2004). Se Faire Soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 33*(4), 1-26. Récupéré le 13 Septembre 2012, du site : [//osp.revues.org/index226.html](http://osp.revues.org/index226.html)
- Guichard, J., & Falbierski, E. (1994). Compétences et projets: mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ?. *Carriérologie, 5*(3), 427-453.
- Guitard, L., & Latron-Gorsse, A. (2004). *Identité et projet en situation de précarité. Précarité et vulnérabilité psychologique* (pp. 141-151). Paris: ERES.

- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., et al. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Hartup, W. W. (1988). Les relations sociales et leur signification dans le développement cognitif. *Relations interpersonnelles et développement des savoirs* (pp. 105-124). Cousset, Suisse: Delval.
- Hinde, R. A., Perret-Clermont, A., & Stevenson-Hinde, J. (1988). Relations interpersonnelles et développement des savoirs. *Actes du symposium de la Fondation Fyssen*. Cousset, Suisse: DelVal.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance: une esquisse. *Revue du MAUSS*, 1(23), 133-136.
- Honneth, A. (2005). Invisibilité: sur l'épistémologie de la "reconnaissance". *Rezeaux*, 1(129-130), 39-57. Récupéré le 4 Janvier 2011, du site ://www.cairn.info/revue-rezeaux-2005-1-page-39.htm
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Ed. du Cerf. (Original work published 2000)
- Hutmacher, W. (2010). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. *Cahier no. 36*. Genève: Service de la recherche en éducation (SRED). (Original work published 1993)
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1970). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent : essai sur la construction des structures opératoires formelles*. Paris: Presses universitaires de France. (Original work published 1955)
- INRP. (2006). Art, culture, école. *La lettre d'information - Cellule Veille Scientifique et Technologique*, 15. Récupéré le 20 Mars 2010, from <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=12&lang=fr>
- Jeammet, P., & Sarthou-Lajus, N. (2008). Les contradictions de l'adolescence. *Etudes*, 7 (Tome 409), 30-40. Récupéré le 9 Octobre 2011, du site : www.cairn.info/revue-etudes-2008-7-page-30.htm
- Jenny, J. (1968). Zazzo (Bianca). - Psychologie différentielle de l'adolescence. *Revue Française de Pédagogie*, 2(1), 99-103. Récupéré le 6 Octobre 2011, du site : www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1968_num_2_1_1958_t1_0099_0000_2

- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611. Récupéré le 12 Août 2012, du site : [//links.jstor.org/sici?sici=0001-8392%218 9791 2%2924%3A4%3C602%3AMQAQMT%3E2.O.C0%3B2-Q](http://links.jstor.org/sici?sici=0001-8392%218%2924%3A4%3C602%3AMQAQMT%3E2.O.C0%3B2-Q)
- Jimenez, M. (1997). *Qu'est-ce que l'esthétique ?*. Paris: Gallimard.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. *Les classiques des sciences sociales, Les sciences sociales contemporaines*, 1-33. Récupéré le 10 Mai 2011, du site : [//classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/place_experience_processus/place_experience_processus_tdm.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/place_experience_processus/place_experience_processus_tdm.html)
- Kaplan, M. (1967). Mauritius: A place in the sun. *Transition*, 28(Jan), 28-33. Récupéré le 28 Juin 2011, du site <http://www.jstor.org/stable/2934474>
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*. Quebec: Les Presses de L'Université Laval.
- Kerlan, A. (2006). L'expérience esthétique, une expérience fondatrice. *Colloque L'enfant, l'adolescent et la création*. Communication présentée à Istres, France.
- Klein, Y. (1975). Conscience de soi et reconnaissance. *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, 73(18), 294-303.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Ecole-Intégration*, 114, 104-109.
- Lampert, N. (2008). Stimuler la pensée critique au travers de l'éducation artistique. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 105-120). Paris: La documentation Française, Centre Pompidou.
- Lauret, J. (2008). Intervention de synthèse. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 490-501). Paris: La documentation Française, Centre Pompidou.
- Lazzeri, C. (2004). Le problème de la reconnaissance dans le libéralisme déontologique de John Rawls. *Revue du MAUSS*, 1(23), 165-179.
- Lazzeri, C., & Caillé, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du MAUSS*, 1(23), 88-115.

- Lehembre, B. (1984). *L'île Maurice*. Paris: Karthala.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4(2), 1-31.
- Levanthoan-Pellerin, N. (1987). Existe-t-il une crise identitaire spécifique aux adolescents d'origine maghrébine?. *Revue de l'Occident musulman de la Méditerranée*, 43, 91-97. Récupéré le 13 Mars 2011, de la base de données : Persée.
- Leventhal, H., & Scherer, K. (1987). The relationship of Emotion to Cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1(1), 3-28. Récupéré le 8 Juillet 2012, du site : www.affective-sciences.org/system/files/1987_Leventhal_C%2526E.pdf
- Lord, P. (2008). Le projet Arts and Education Interface. Effets sur les élèves et les jeunes. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 81-90). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Maesschalck, M. (2008). Quelle philosophie des normes aujourd'hui? Gouvernance et apprentissage social. *Les carnets du centre de philosophie du droit*, 138.
- Maesschalck, M. (2009). *Éthique et gouvernance les enjeux actuels d'une philosophie des normes*. Hildesheim: Olms.
- Maltais, C., & Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et Francophonie*, 25(2). Récupéré le 14 Juin 2012, du site : www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html
- Marcelli, D. (2004). Une méta-théorie de l'esprit. *Adolescence*, 4(50), 811-823. Récupéré le 2 Juin 2011, from <http://www.cairn.info/revue-adolescence-2004-4-page-811.htm>
- Martial, D. (2002). *Identité et politique culturelle à l'Ile Maurice: regards sur une société plurielle*. Paris: l'Harmattan.
- Martinet, L. (2003). Dans une association de soutien scolaire en ZEP. *Les citoyennetés scolaires* (pp. 189-211). Paris: PUF.
- Mayring, P., Huber, G. L., Gürtler, L., & Kiegelmann, M. (2007). Combining qualitative methods. *Mixed methodology in psychological research* (pp. 5-25). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mehta, R., & Mehta, S. R. (2010). *Social transformation of an island nation: development wonder in Mauritius*. Delhi: Kalpaz Publications.
- Meyer, R. (1988). Une approche des valeurs personnelles des adolescents. Données générales et différentielles d'une enquête faite dans quelques collèges. *Enfance*, 41(No 1), 75-86. Récupéré

le 2 Juin 2011, du site : www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1988_num_41_1_1855

- MOEHR. (2007). *Primary Curriculum Framework*. Mauritius: Ministry of Education and Human Resources.
- MOEHR. (2009). *Education and Human Resources Strategy Plan 2008-2020*. Mauritius: Ministry of Education and Human Resources.
- Mohamed, A. (2001). Vivre son adolescence à la croisée entre deux cultures. Entre crise identitaire, rupture, délinquance et galère ?. *VEI Enjeux*, 126, 166-186. Récupéré le 14 Septembre 2011, du site www2.cndp.fr/archivage/valid/17303/17303-4191-3998.pdf
- Montandon, C. (1996). Promesses et limites de l'explication en Sociologie : Quelques réflexions sur la pensée sociologique de Jean Piaget. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XXXIV(No. 106), 113-132.
- Moutou, B. (1996). *Les chrétiens de l'île Maurice*. Port-Louis, Maurice: Best Graphics Ltd.
- Ndiaye, P. (2008). *La condition noire: essai sur une minorité française*. Paris: Calmann-Lévy.
- Neubert, S. (2003). *Some perspectives of interactive constructivism on the Theory of Education*. Cologne: University of Cologne. Récupéré le 7 Mai 2013, du site : http://www.hwf.uni-koeln.de/data/dewey/File/Neubert_Introduction.pdf
- Neubert, S., & Reich, K. (2006). The Challenge Of Pragmatism For Constructivism: Some Perspectives In The Programme Of Cologne Constructivism. *The Journal of Speculative Philosophy*, 20(3), 165-191. Récupéré le 7 Mai 2013, du site : www.jstor.org/stable/25670616
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 8-14. Récupéré le 10 Mai 2012, du site : RePS.psychologie-sociale.org
- Ogay, T., Leanza, Y., R.Dasen, P., & Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle. *VEI Enjeux*, 129, 36-64.
- Oubrayrie, N., Lescarret, O., & Léonardis, M. D. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 49(No. 3), 383-403.
- Oubrayrie-Roussel, N., & Roussel, P. (2001). Le soi et la motivation. *Les notes du LIHRE*, Note no. 345, 1-19.
- Padayachy, R. (2008). *Mesures de la pauvreté à l'île Maurice*. Thèse de Doctorat : Université Paris I.

- Palmyre, D. (2007). *Culture créole et foi chrétienne*. Bruxelles : Lumen vitae.
- Parret, H. (1992). De Baumgarten à Kant: sur la beauté. *Revue Philosophique de Louvain*, 90(87), 317-343.
- Pelàez Paz, C. (2008). "Evaluer pour savoir, évaluer pour progresser". Un modèle d'évaluation du programme MUS-E. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 59-68). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Perraudau, M. (1996). *Piaget aujourd'hui: réponses à une controverse*. Paris : Bordas Edition.
- Perregaux, C. (2009). Élèves issus de familles migrantes : Interroger les catégories, revisiter les évidences. *Réussir à apprendre* (pp. 156-165). Paris : Presses universitaires de France.
- Perret-Clermont, A-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T., & Burge, B. (2004). *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth*. New York: Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A-N., & Brossard, A. (1988). L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions. *Relations interpersonnelles et développement des savoirs* (pp. 441-465). Cousset, Suisse : Delval.
- Perret-Clermont, A-N., & Grossen, M. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (4ème éd. rev. et augm.). Bern: P. Lang.
- Piaget, J. (1942). Les trois structures fondamentales de la vie psychique: rythme, régulation et groupement. *Revue suisse de Psychologie et de Psychologie appliquée*, 1(2), 1-21. Récupéré le 3 Janvier 2012, du site : www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp42_5.pdf
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Denoel.
- Piaget, J. (1965). *Etudes Sociologiques*. Genève: Librairie Droz.
- Piaget, J. (1966). Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs. *Etude internationale sur les tendances principales de la recherche dans les sciences de l'homme* (pp. 1-60). Paris : UNESCO.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris : PUF, Que sais-je ?.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris : Delachaux et Niestle. (Original work published 1945)
- Piaget, J. (1998). *La Psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin. (Original work published 1967)

- Piaget, J. (2006). *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*. Geneve: Fondation Jean Piaget. (Original work published 1954)
- Pourtois, H. (2000). La société libérale face au défi du pluralisme culturel. De la politique de la tolérance à la politique multiculturaliste. *Revue Philosophique de Louvain*, 98(1), 6-26.
- Powell, M. C., & Speiser, V. (2005). *The arts, education, and social change: little signs of hope*. New York: P. Lang.
- Radke-Yarrow, M., & Sherman, T. (1988). Interaction entre processus cognitifs et émotions au cours du développement. *Relations interpersonnelles et développement des savoirs* (pp. 253-277). Cousset (Fribourg) : Delval.
- Rapport de l'observatoire des droits de l'enfant de la région de l'Océan Indien*. (2008). Port-Louis, Mauritius: ODEROI.
- Rawls, J. (1999). *Goodness as rationality. A theory of justice* (Revisited Edition ed., pp. 347-396). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Reich, K. (2007). Interactive Constructivism in Education. *Education and Culture*, 23(1), 7-26.
Récupéré le 12 Juin 2013, du site : docs.lib.purdue.edu/eandc/vol23/iss1/art3/
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance: trois études*. Paris: Stock.
- Rochex, J. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Rochex, J. (2002, October 31). Entre apprentissages et socialisation : le rapport au savoir. *Communication au symposium De la famille aux savoirs : dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles*. Communication présentée à Timimoun, Algérie.
- Rochex, J. (1998, December 8). Accompagnement scolaire et rapport au savoir. *Journée de l'accompagnement scolaire*. Communication présentée à l'Académie de Paris, France.
- Rodriguez-Tomé, H. (1965). Le rôle des « adultes significatifs privilégiés » dans l'adolescence. *Enfance*, 18(No 5), 603-612. Récupéré le 5 Juin 2011, du site :
www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1965_num_18_5_2386
- Romaine, A. (2006). *Les noms de la honte*. Port-Louis : Marye-Pike.
- Romaine, A., & Ng Tat Chung, S. (2010). *Les créoles des idées reçues: origine du racisme antiafricain à l'île Maurice*. Port-Louis : Éditions Marye-Pike.
- Rouquette, M. (2007). *La créativité* (7e éd.) Paris: Presses universitaires de France.

- Ruby, C. (2006). L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution. *Espaces rencontre avec l'oeuvre d'art (EROA)*. Communication présentée à l'Académie de Lille, Lille.
- Ruddin, L. P. (2006). You can generalize stupid! Social scientists, Bent Flyvbjerg, and case study methodology. *Qualitative Inquiry*, 12(4), 797-812. Récupéré le 6 Avril 2012, du site : qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/4/797
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?. *Recherches qualitatives*, Hors Série(5), 99-111.
- Scherer, K. R. (1984). Les émotions: fonctions et composantes. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4(1), 9-39. Récupéré le 3 Octobre 2011, du site : www.affective-sciences.org/system/files/biblio/1984_Scherer_CahPsyCog.pdf
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
- Scherer, K. R., & Sangsue, J. (1995). Le système mental en tant que composant de l'émotion. *XXVe Journées d'Études de l'Association de Psychologie Scientifique de la langue française*, Coimbra(Portugal). Récupéré le 12 Juin 2012, du site : www.affective-sciences.org/system/files/2004_Scherer_Kirouac.pdf
- Seegobin, R., & Collen, L. (1977). Mauritius: Class Forces and Political Power. *Review of African Political Economy*, 8(Jan-Apr.), 109-118. Récupéré le 28 Juin 2011, du site : www.jstor.org/stable/3997794
- Siegel, H. (2004). High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment. *Theory and Research in Education*, 2(3), 219-233. Récupéré le 29 Janvier 2009 du site : <http://tre.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/3/219>
- Siegel, S. (1957). Nonparametric statistics. *The American Statistician*, 11(3), 13-19. Récupéré le 13 Février 2012, from <http://www.jstor.org/stable/2685679>.
- Smith, M., Shneiderman, B., Milic-Frayling, N., Rodrigues, E. M., Barash, V., Dunne, C., et al. (2009). Analyzing (Social Media) Networks with NodeXL. *Proceedings of the fourth International Conference on Communities and Technologies June 25-27, 2009, University Park, PA, USA* (pp. 255-264). New York, N.Y.: ACM Press.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.

- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007). La représentation des métiers chez les adolescent(es) scolarisé(es) au collège et au lycée. *Travail et emploi*, 109, 69-80.
- Strang, R. (1955). Adolescents' view on one aspect of their development. *Journal of Educational Psychology*, 46(7), 423-432.
- Talon, C. (1999). La dimension affective du sentir dans l'expérience esthétique. *Philosophiques*, 2, 15-28.
- Talon-Hugon, C. (2008). *L'esthétique* (2e éd. mise à jour ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2008). Il est bon de réfléchir aux oeuvres d'art. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 91-104). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Tissot, J. (2003). *Contribution à l'étude du développement de l'activité de généralisation chez l'enfant et l'adolescent : développement de l'activité opératoire et généralisation des connaissances*. Thèse de Doctorat: Université Lumière Lyon 2.
- Tolstoï, L. (1918). *Qu'est-ce que l'art ?*. Paris: Perrin et cie. (Original work published 1898)
- Tremblay, M. (2001). Jacques T. Godbout, Le don, la dette et l'identité : homo donator vs homo oeconomicus, Montréal, Boréal, 2000, 190 p. *Nouvelles pratiques sociales*, 14(1), 212-216.
- Truth and Justice Commission. (2011a). *Volume I : Report of the Truth and Justice Commission*. Mauritius : Government of Mauritius.
- Truth and Justice commission. (2011b). *Volume III : Contemporary history, culture and Society*. Mauritius : Government of Mauritius.
- Tseung-Wong, C. N., & Verkuyten, M. (2010). Intergroup evaluations, group indispensability and prototypicality judgments: A study in Mauritius. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1-19. Récupéré le 1^{er} Octobre 2011, du site : gpi.sagepub.com/content/early/2010/08/03/1368430210369345
- Valadier, P. (2011). *Apologie de la vulnérabilité*. *Etudes*, 4142, 199-210.
- Van der Linden, M.(2009). Difficultés de régulation des émotions et de gestion des relations sociales. *Réussir à apprendre* (1re éd. ed., pp. 101-112). Paris: Presses universitaires de France.
- Van der Maren, J. (1990). Statut des discours et méthodes de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 291-311. Récupéré le 1^{er} Septembre 2012, du site : id.erudit.org/iderudit/900667ar

- Veder, J. (2004). *Dire Dieu jusqu'à le célébrer ensemble*. Port-Louis : Marye Pike.
- Vergès, F. (2011). *L'homme prédateur*. Paris : Albin Michel.
- Viard, B. (2004). Pour une psychologie du don. *Revue du MAUSS*, 1(23), 302-311.
- Vinsonneau, G. (1999, October 20). Société hétérogène et identité des jeunes : le cas des Maghrébins en France. Conférence. Communication présentée à Paris, France.
- Vondracek, F., & Porfeli, E. J. (2004). Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 351-374.
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ?. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27. Récupéré le 10 Octobre 2012, du site : [//id.erudit.org/iderudit/031698ar](http://id.erudit.org/iderudit/031698ar)
- Weltzl- Fairchild, A.(1991). Describing Aesthetic experience: Creating a Model. *Canadian Journal of Education*, 16(3), 267-280.
- Witte,R. (2008). Certificat de compétences culture, un justificatif de compétences clés mises en évidence par l'éducation culturelle des jeunes". *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. (pp. 53-58). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Xypas, C. (1998). Présentation: Un modèle tripolaire et paradoxal de l'éducation. *Piaget et l'éducation* (pp. 36-45). Paris: PUF.
- Xypas, C. (2001). *Les stades du développement affectif selon Piaget*. Paris : L'Harmattan.
- Xypas, C. (2003). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Xypas, C.(dir.) (1996). *Education et valeurs: approches plurielles : Descartes et Kant, Alain et Pestalozzi, Durkheim et Weber, Freud et Piaget*. Paris : Anthropos.
- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290. Récupéré le 3 Août 2012, du site : [193.146.160.29/gtb/sod/usu/\\$UBUG/repositorio/10291731_Yin.pdf](http://193.146.160.29/gtb/sod/usu/$UBUG/repositorio/10291731_Yin.pdf)
- Yin, R. K. (2004). Case study methods (draft version). *Complementary Methods for Research in Education*. Washington DC: AERA.

- Zaffran, J. (2004). Quitter, écouter, prolonger L'école. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(1), 125-140. Récupéré le 15 Septembre 2012, du site : osp.revues.org/index2247.html
- Zazzo, B. (1958). Étude différentielle de l'image de soi chez les adolescents. *Enfance*, 11(No. 4-5), 353-379.
- Zazzo, B. (1981). Revendications d'autonomie chez des adolescents de milieux socio-culturels différents. *Enfance*, 14(No. 2), 107-128.
- Zimmerman, J., & Foray, D. (2001). L'économie du logiciel libre. Organisation coopérative et incitation à l'innovation. *Revue économique*, Hors-série, 77-93.
- Zittoun, T. (2008). Learning Through Transitions: The Role Of Institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A-N. (2001, October 5). Contributions à une psychologie de la transition. *Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE)*. Communication présentée à Aarau, Suisse.

Liste des tableaux, schémas et graphiques

Schéma 1.1 – <i>Modalités d'un échange équilibré</i>	32
Schéma 1.2 – <i>Construction des formes d'équilibre du Soi à travers les échanges</i>	41
Schéma 1.3 – <i>Systèmes d'interactions contribuant à la construction du « bien commun »</i>	46
Schéma 1.4 – <i>Première modélisation des processus d'équilibration</i>	48
Schéma 2.1 – <i>Modélisation des processus d'équilibration</i>	84
Tableau 2.2 – <i>L'implication des processus de valorisation de soi sur trois niveaux</i>	85
Schéma 3.1 – <i>Présentation démographique de la population mauricienne</i>	107
<i>de 1516 à nos jours</i>	107
Tableau 5.1 – <i>Processus de valorisation de soi et pistes pédagogiques</i>	156
Tableau 5.2 – <i>Déroulement d'un atelier type</i>	166
Tableau 6.1 – <i>Conduites et Eléments du discours associés aux étapes des processus de valorisation de soi</i>	194
Tableau 6.2 – <i>Présentation des sujets de l'échantillon</i>	212
Tableau 6.3 – <i>Protocole d'expérimentation</i>	215
Tableau 6.4 – <i>Calendrier d'expérimentation</i>	216
Tableau 8.1 – <i>Taux de réponse (en pourcentage) des indicateurs sur toutes les observations des ateliers</i>	230
Graphique 9.1a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Donald selon E</i>	247
Graphique 9.1b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Donald selon Z</i>	247
Graphique 9.2a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Eloïse selon E</i>	261
Graphique 9.2b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Eloïse selon Z</i>	261
Graphique 9.3a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Joëlle selon E</i>	272
Graphique 9.3b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Joëlle selon Z</i>	272
Graphique 9.4a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Sheldon selon E</i>	280
Graphique 9.4b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Sheldon selon Z</i>	280
Graphique 9.5a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Silvie selon E</i>	289
Graphique 9.5b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Silvie selon Z</i>	289
Graphique 9.6a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Yveline selon E</i>	296
Graphique 9.6b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Yveline selon Z</i>	296

Graphique 9.7a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Stan selon E.</i>	306
Graphique 9.7b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Stan selon Z.</i>	306
Graphique 9.8a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Tery selon E.</i>	314
Graphique 9.8b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Tery selon Z.</i>	314
Graphique 9.9a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Jeremy selon E.</i>	321
Graphique 9.9b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Jeremy selon Z.</i>	321
Graphique 10.1a – <i>Interactions significatives entre conduites chez Laetitia selon E.</i>	330
Graphique 10.1b – <i>Interactions significatives entre conduites chez Laetitia selon Z.</i>	330
Tableau 9.1 – <i>Stratégies de valorisation des sujets de l'expérimentation</i>	342
Schéma 1.2 – <i>Construction des formes d'équilibre du soi à travers les échanges</i>	357

