



Master of Advanced Studies

Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II

Mémoire professionnel

**Le développement du pouvoir d'agir : un nouvel
instrument efficace en matière pédagogique et didactique pour
une école gymnasiale juste, inclusive et sans discriminations**

Joel Atakora

Directeur : Mauro Amiguet

Jury : Marc Pidoux

Lausanne, septembre 2019

Table des matières

1	Préambule	2
2	Introduction	4
2.1	Questions de recherche et hypothèses	6
2.2	Références théoriques et empiriques	7
2.3	Structure du travail et méthodologie	8
3	Cadre théorique	8
3.1	Les contours du concept Développement du pouvoir d'agir (DPA)	8
3.1.1	Le soutien stratégique : interactions entre le tout structurel et le tout individuel.....	10
3.1.2	Les valeurs, l'expérience et l'expérimentation comme supports du DPA	12
3.1.3	L'accompagnement, la sollicitude et l'importance du regard porté sur l'autre	15
3.1.4	La co-production du changement par le changement des postures et l'approche par les capacités.....	17
3.1.5	Le pas proximal.....	19
3.1.6	Le DPA au prisme des neurosciences et de la psychologie	20
3.2	Éclairage sur les concepts associés déterminants.....	22
3.2.1	La relation pédagogique et la gestion de classe.....	22
3.2.2	L'inclusion, la justice et la non-discrimination scolaire.....	25
4	Opérationnalisation du DPA sur le terrain gymnasial	29
4.1	Applicabilité, application et bénéfices du DPA en matière pédagogique et didactique	29
4.2	Limites du DPA pour l'enseignement et l'apprentissage au gymnase.....	36
5	Conclusion	37
6	Bibliographie.....	40

1 Préambule

En prélude au présent travail, il s'avère nécessaire d'exposer succinctement mon curriculum ainsi qu'une introduction préliminaire motivant le choix de la thématique de mon mémoire.

En effet, né à Lomé au Togo, pays francophone situé en Afrique de l'ouest, dans une famille de huit enfants, j'ai bénéficié d'un environnement familial et social favorable à l'éducation scolaire. Avec des parents instruits, bienveillants mais exigeants, ma personnalité s'est construite dans un bain éducationnel de labeur, de réussite scolaire et de bonnes mœurs sociales. Cet environnement familial m'a en outre inculqué des valeurs telles que le respect, la justice, l'ouverture, l'entraide, la responsabilité, la recherche de la réussite, l'autonomie, etc.

C'est ainsi qu'après l'obtention de la maturité gymnasiale en 1995, j'ai décidé d'étudier l'allemand à l'université de Lomé. Mes études étant sanctionnées en 1999 par une licence en allemand et les relations historiques entre l'Allemagne et le Togo étant très étroites, j'ai pu faire les formalités nécessaires pour la poursuite de mes études à Hambourg en Allemagne, où j'ai passé une très belle et fructueuse phase de vie. Après l'obtention du grade de Magister (Master) en Lettres allemandes et françaises en 2007, j'ai travaillé dans un premier temps comme traducteur dans une entreprise d'automobiles jusqu'en 2009. Ensuite, j'ai fait des études en traduction et interprétation à l'université des sciences appliquées de Magdebourg sanctionnées par un diplôme d'État, mon assermentation et accréditation auprès des institutions, services et instances judiciaires de la République fédérale d'Allemagne. Parallèlement à mes études au Togo et en Allemagne, j'ai été répétiteur d'allemand, de français et d'anglais dans des écoles privées.

Devenu citoyen allemand et au vu des meilleures perspectives qu'offre la Suisse plurilingue, je m'y suis installé en 2011. Ayant réussi en 2012 au même examen de traduction et d'interprétation à Zurich, j'ai également été accrédité pour les instances publiques et judiciaires de Suisse. Après avoir travaillé comme interprète pour diverses instances suisses, ensuite comme traducteur pour Credit Suisse à Zurich, j'ai bénéficié en 2014 d'une formation professionnelle de vendeur de voyages et conseiller à la clientèle chez les CFF à Brigue en Haut-Valais. Après ma réussite à cette formation, j'ai travaillé aux guichets CFF et comme traducteur à la Direction générale des CFF à Berne, puis à la Banque Raiffeisen Suisse à Saint-

Gall. Poussé par la forte motivation et passion d'enseigner au regard de mes riches et prolifiques connaissances, j'ai sollicité avec succès en février 2018 mon admission en tant que doctorant en Lettres à l'UNIL ; mon admission par la HEP Vaud au MAS pour l'enseignement d'allemand au Secondaire II a suivi la même année.

En entreprenant des études pédagogiques, mon dessein était de concilier mon métier d'interprète et de traducteur que j'affectionne à celui d'enseignant d'allemand que je considère comme une vocation. Cependant, la chance que j'ai eu ces deux semestres écoulés de bénéficier de cette excellente formation en pédagogie et en didactique à la HEP Vaud et surtout d'effectuer des stages pratiques d'enseignant, d'abord au Gymnase de Burier ensuite au Gymnase de Renens, m'a grandement ouvert l'esprit et m'a fait amplement prendre conscience des champs théoriques et visions pédagogiques gargantuesques ainsi que de la complexité de l'enseignement. Ipso facto, ces stages de pratique enseignante m'ont permis de découvrir la dense faune structurelle et humaine de l'école gymnasiale, de côtoyer une multitude d'élèves adolescents dans leur individualité et diversité, d'avoir connaissance de la psychologie de l'adolescent en apprentissage, de progresser dans ma pratique enseignante et d'expérimenter des approches pédagogiques sur le terrain scolaire. En particulier l'expérience faite et acquise au Gymnase de Renens dans un environnement social et scolaire très multiculturel, la majorité des élèves étant issus de l'immigration, a été très enrichissante, édifiante, bénéfique et instructive.

Ceci étant, j'ai été ces deux derniers semestres en contact avec une pléiade de profils d'élèves, certains étant notoirement turbulents et indisciplinés, d'autres généralement motivés et exemplaires, d'autres enfin parfois bloqués dans leurs études, démotivés et enclins à l'absentéisme et au décrochage scolaire. Face à ces réalités de terrain complexes, j'ai dû revoir complètement mon dessein a priori au début de ma formation, et en tant qu'enseignant en devenir au contact avec de ces adolescents et adultes, l'une de mes visées majeures est dorénavant d'acquérir des outils, moyens et approches proximaux pour soutenir mes élèves avec efficacité et efficience et contribuer ainsi à leur bien-être et réussite scolaire. Au seuil de ce métier complexe, je me suis donc beaucoup intéressé aux élèves en difficulté en classe, à leurs difficultés, à leur incapacité ou capacité à surmonter ces difficultés. La question qui m'a d'emblée et jusqu'ici taraudé l'esprit est de savoir comment faire pour les amener à agir dans le but de devenir meilleur en classe, de quitter progressivement ou de manière proximale leur état d'impuissance, d'être conscient de leurs propres forces pour développer ou booster leurs compétences scolaires et leur capacité de résilience dans les moments d'épreuve. Dès lors, se

mettre dans la peau d'accompagnateur ou de médiateur professionnel au-delà de mon pur et traditionnel rôle d'enseignant afin d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés m'est apparu comme une évidence et un objectif primordial de ma carrière. J'ambitionne également de développer la capacité de repérer en amont les difficultés des élèves liés à la relation pédagogique, au contrat didactique, etc. et pouvant conduire au décrochage scolaire, à l'absentéisme, à l'exclusion, etc.

Pendant ma formation à la HEP au semestre d'automne 2018-2019, j'ai été instruit pour la première fois sur l'approche nouvelle du « développement du pouvoir d'agir » (DPA) lors des cours du module MSISO31 donnés par le professeur Mauro Amiguet, ce qui a suscité toute ma curiosité. Et cette approche qui relève au fait du travail social a été par la suite explicitée, élucidée et présentée de manière holistique et sous divers aspects lors du 3^e congrès international sur le développement du pouvoir d'agir qui s'est tenu du 13 au 15 février 2019 à la HEP Vaud sous la houlette du professeur Amiguet et auquel j'ai eu l'honneur et la chance de participer. Ce congrès, qui m'a effectivement apporté des ouvertures d'esprit nouvelles grâce à l'intervention de nombreux experts internationaux, aux entretiens personnels avec Yann Le Bossé, le créateur et formaliste de ce concept, aux divers ateliers et aux nombreuses pistes de réflexions et solutions exposées, a définitivement confirmé et scellé la richesse et la pertinence de cette approche nouvelle. Tout ceci a irrémédiablement boosté mon intérêt pour cette approche-remède positiviste, d'où ma décision de bâtir mon mémoire sur le socle du DPA en mettant à profit toutes ces connaissances et données acquises lors de ce congrès pour envisager l'enseignement-apprentissage sous un nouvel angle, afin de mieux solutionner les difficultés de mes élèves sur le plan pédagogique et didactique. Mon mémoire s'inscrivant donc dans cette perspective, mon idée est de mettre en lien le développement du pouvoir d'agir avec des approches pédagogiques et didactiques, de le faire appliquer en classe afin de mieux aider mes élèves à surmonter leurs difficultés et à sortir de leur situation d'impuissance sur les plans pédagogique et didactique.

2 Introduction

Le métier d'enseignant nous pousse à nous remettre constamment en question et à essayer de trouver en permanence de nouvelles idées pour de meilleurs savoir-faire pédagogiques (relation pédagogique, approches, gestion de classe, etc.) et didactiques favorisant par ricochet un environnement scolaire gymnasial efficace, juste, inclusif et sans discriminations. Comme

énoncé en prélude de ce travail, de nombreux problèmes sont traditionnellement récurrents en milieu scolaire : élèves ou classes difficiles, problèmes de discipline, difficultés de comportement en classe, élèves en difficulté d'apprentissage, absentéisme, décrochage scolaire etc. En plus, dans certaines disciplines comme la mienne, notamment l'allemand, les élèves sont majoritairement désintéressés et démotivés ; étant donc fortement et traditionnellement déprécié, l'enseignement de l'allemand au gymnase connaît un engouement et une participation très faibles des élèves aux différentes activités didactiques.

Au premier semestre au Gymnase de Burier par exemple, la direction et ma praticienne formatrice (PraFo) n'avaient plus de solution face à E., un élève accroc des jeux vidéo qui, délibérément et systématiquement ne participe pas au cours d'allemand quand il est présent ou s'absente pour motif de maladie uniquement aux heures d'allemand, mais réapparaît en classe en pleine forme à tout autre cours après le cours d'allemand. Dans une autre classe, l'élève O., maintes fois sanctionné par la Direction pour indiscipline notoire, perturbation de cours et absentéisme répété sans motif, a une aversion non voilée pour l'allemand et l'enseignante d'allemand (ma PraFo), qu'il provoque incessamment et avec laquelle il a souvent eu d'altercation verbale. Ces deux élèves mentionnés ont généralement eu zéro pointé à chaque test d'allemand. Dans une de mes autres classes, l'élève C. est régulièrement sanctionné par la Direction pour harcèlement envers ses camarades en classe, vandalisme, pour non-participation en classe, non accomplissement systématique des devoirs et absence sans excuses ni motifs aux tests d'allemand ; en plus, il souffre de décrochage cognitif accru. Aussi, beaucoup d'élèves d'une autre classe restent passifs, préfèrent s'exprimer en français plutôt qu'en allemand malgré les injonctions de l'enseignant et sont souvent sanctionnés ou exclus du cours car ils ne s'impliquent pas pendant les cours de littérature, ne lisent pas ni ne font les devoirs de maison, prétextant que lire un roman allemand est trop difficile pour eux et qu'ils ne comprennent généralement rien ; il y a même eu de décrochage scolaire d'une élève dans cette classe en milieu de semestre, dû à l'allemand. Lors de mon stage pratique ce printemps au Gymnase de Renens, un gymnase où la majorité des élèves sont issus de l'immigration, j'ai été témoin de difficultés de même nature : élèves toujours absents, jamais motivés, anxieux pour s'exprimer et lors des tests, des cas de décrochage scolaire, de violence, de harcèlement en classe, de vandalisme et de délinquance, une élève qui a tenté de se suicider, des élèves indisciplinés très souvent sanctionnés ou exclus des cours par la direction. On remarque d'emblée que face à tous ces problèmes en milieu scolaire, l'enseignant recourt généralement et quasi uniquement aux instruments mis en place par le cadre structurel pour dissuader et faire changer le comportement

ou la donne problématique : sanction, cadre légal, convocation chez les plus hautes autorités scolaires (doyen, directeur), décrochage scolaire, etc. Malheureusement, ces problèmes, aussi vieux qu'ils sont en milieu scolaire, sont généralement traités de manière traditionnelle dans un rapport pédagogique/-structurel figé. Ce traitement classique s'est pourtant révélé moins efficace au fil du temps, laissant le boulevard à d'autres problèmes plus corsés comme l'exclusion définitive d'un élève de son école ou le décrochage scolaire, l'injustice et la discrimination.

2.1 Questions de recherche et hypothèses

Étant donc en tant qu'enseignant en éducation¹ (Varela, Thompson et Rosch, 1993, p.35) face à toutes ces difficultés de gymnasiens susmentionnées et fort de ce constat décevant fait précédemment, il faudra dès lors entrer en action pour aider ou accompagner efficacement les élèves dans la résolution de leurs problèmes.

Pour ce faire, je me suis posé un certain nombre de questions auxquelles j'essaierai d'apporter des réponses dans ce travail : existe-t-il un instrument ou mécanisme plus efficace favorisant une meilleure relation pédagogique, gestion de classe, justice et inclusion scolaire ? Peut-on appliquer l'approche du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC), un concept social développé par le chercheur et sociologue canadien Yann Le Bossé, en milieu éducatif ou scolaire pour résoudre efficacement les problèmes d'indiscipline, de comportement d'élèves difficiles, de gestion de classe et prévenir l'injustice, la discrimination, l'exclusion voire le décrochage scolaire ? Pour être plus précis, comment le développement du pouvoir d'agir, un concept en soi social, une approche nouvelle du travail social, peut-elle être un instrument efficace de relation pédagogique et de gestion de classe pour une école gymnasiale juste, inclusive et sans discriminations ?

Comme hypothèses, l'enseignant pourrait à mon avis, dans beaucoup de situations problématiques, essayer de sortir des sentiers battus d'enseignant traditionnel, changer donc de posture sur les plans pédagogique, relationnel et didactique pour aider plus efficacement les élèves en difficultés à changer positivement leur situation et à devenir meilleurs. Selon moi, l'enseignant pourrait toujours essayer d'entreprendre une première action pour une solution efficace destinée à aider l'élève en situation de difficulté ou d'impuissance à se redresser ou à

¹ L'éducation comme expérience humaine vécue est un concept des sciences cognitives qui met l'accent sur la manière dont les organismes et esprits humains s'organisent eux-mêmes en interaction avec l'environnement. Francisco Varela, son créateur, le définit comme le point de vue selon lequel « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde ».

sortir de son état, même si cette première tentative paraît une quasi vaine entreprise. Enfin, il serait utopique de penser que le développement du pouvoir d'agir est une approche sacro-sainte ou de salut qui porte en elle les seules et meilleures réponses aux problèmes en milieu scolaire. Il est évident que le DPA a également ses limites : d'une part les limites sur le plan personnel en tant qu'enseignant obligé de recourir à d'autres professionnels dans le but d'une collaboration tripartite avec l'élève en difficulté pour parvenir un résultat adéquat, efficace ou meilleur ; d'autre part, sur les plans professionnel et humain, l'adaptation ou l'application de cette nouvelle approche à la pédagogie et à la didactique pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés et à sortir de leur état d'impuissance implique forcément de nouvelles tâches, la recherche permanente de solutions ingénieuses et nouvelles de la part de l'enseignant déjà submergé professionnellement et administrativement, ce qui malheureusement amplifie la surcharge et l'épuisement (burnout) professionnels en milieu scolaire². On peut donc à juste titre se demander si notre implication personnelle et professionnelle par le DPA envers nos élèves devrait se faire au détriment de notre santé.

2.2 Références théoriques et empiriques

Mon objectif étant de donner un fond principalement théorique à ce mémoire, les notes personnelles prises lors des conférences et ateliers du 3^e congrès international sur le développement du pouvoir d'agir sous-titré « Agir face au sentiment d'impuissance » serviront de fondation à ce travail. Il est à souligner ici que ma participation à ce congrès fait partie intégrante du temps et de la charge de travail consacrés à ma recherche sur le DPA.

Des références issues des domaines purement pédagogique et didactique ainsi que de la littérature secondaire compléteront le volet théorique DPA, dont mes notes prises lors dudit congrès servent de ciment. Les formalistes, auteurs, experts de l'approche du développement du pouvoir d'agir à l'instar de Yann Le Bossé, Yann Hodé, Claire Jouffray etc., professionnels formés à cette approche et présents à ce congrès, ainsi que des auteurs connus issus de la pédagogie, de la didactique et de la psychologie, entre autres Piaget, Vygotski, Meirieu, Rey, Bourdieu, Crahay, Bonvin etc., seront mentionnés dans ce travail.

En outre, des exemples pratiques, pragmatiques ou empiriques issues de ma pratique enseignante, de sources diverses, d'exposés lors dudit congrès, de même que des anecdotes vécues viendront illustrer et étayer les points théoriques énoncés.

² https://www.saen.ch/sites/default/files/public/docs/IST-sante_des_enseignants_romands-enquete_SER.PDF

2.3 Structure du travail et méthodologie

Dans ma tentative de résolution de cette problématique versatile, je m'attarderai dans un premier temps longuement et particulièrement sur l'approche du développement du pouvoir d'agir (DPA), et dans un second temps, sur les concepts de relation pédagogique, de contrat didactique, de gestion de classe (Philippe Meirieu, Bernard Rey, etc.), de l'inclusion et de la justice scolaire. Dans cette perspective, et pour permettre à tout lecteur de se familiariser sans difficulté avec cette approche, des éléments théoriques qui font partie intégrante du développement du pouvoir d'agir seront exposés et définis. Je reviendrai sur les cas pratiques de difficultés d'élèves issus de ma pratique enseignante et des témoignages, mentionnés en amont, pour exploiter, mettre en perspective et exposer l'applicabilité de l'approche du développement du pouvoir d'agir en milieu scolaire.

Parallèlement au cadre théorique posé, le questionnement général formulé au point 2.1 sera approfondi. De ce questionnement général découleront ensuite des hypothèses et sous-questions devant permettre de répondre à la problématique par des points d'analyse et de réflexion. Ces sous-questions étant liées entre elles, elles seront abordées en rapport avec les ressources théoriques et pratiques mentionnées au point 2.2.

Avant la conclusion globale à la fin de ce mémoire, qui sera l'occasion d'une pratique réflexive critique sur l'approche du DPA dans son ensemble, son applicabilité à l'enseignement, ses différentes perspectives du point de vue pédagogique et didactique, ses bénéfices et limites, et qui inclura in fine des recommandations pour les praticiens de l'enseignement, des conclusions synthétiques de parcours seront également dressées.

3 Cadre théorique

3.1 Les contours du concept Développement du pouvoir d'agir (DPA)

Dans sa pédagogie sur l'ontologie de l'homme capable, Paul Ricœur annonce les couleurs sur ce concept nouveau et postule en amont : « *La souffrance n'est pas uniquement définie par la douleur physique, ni même par la douleur mentale, mais par la diminution, voire la destruction de la capacité d'agir, du pouvoir faire, ressentie comme une atteinte à l'intégrité de soi* » (Cité dans Le Bossé, 2012, p.37). En citant ainsi Ricœur dans sa percée conceptuelle, Le Bossé, chercheur et professeur titulaire au département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval au Québec (Soguel, 2015, p.3) laisse apparaître clairement les contours

cardinaux de cette approche nouvelle. En effet, le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC)³ est un concept proposé par Le Bossé pour redéfinir avec rectitude et précision le terme anglophone d'*empowerment* (Le Bossé, 2012, p.239-248) qui réfère à « la possibilité pour les personnes ou les communautés de mieux contrôler leur vie » (Rappaport, 1987, cité dans Vallerie & Le Bossé, 2006, p.88). L'*empowerment*, apparu vers la fin des années 70, signifie littéralement « renforcer ou acquérir du pouvoir » ; selon Le Bossé, c'est « un mouvement d'acquisition de pouvoir qui débouche sur un résultat » (Le Bossé, 2012, p.240). Son sens a cependant été graduellement dénaturé voire galvaudé par divers domaines d'application⁴, d'où la nécessité de trouver un terme plus approprié et plus précis en français permettant de faire ressortir plus fidèlement son sens ontologique originel⁵ (Wise, 2005, cité dans Calvès, 2009, p.746). Ainsi, sur la base de ces prémisses notionnelles Le Bossé est parvenu à créer en français le canon conceptuel dénommé **Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités**, qu'il définit en ces termes : « *Processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir de manière efficiente sur ce qui est important pour elles-mêmes, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient.* » (Le Bossé, 2012, p.276).

Comme Le Bossé lui-même en a fait référence dans ses deux tomes (2012, 2016), son concept, dont la conduite de changement en est la substantifique moelle, tire sa sève de la *community psychology* (psychologie communautaire) ayant pour finalité l'accompagnement de l'individu dans la résolution de ses problèmes à travers la confrontation entre la logique structurelle d'une organisation sociale et la logique individuelle du libre arbitre. De ce fait, l'approche DPA des personnes et des collectivités est un entre-deux stratégique, un phénomène dynamique d'*interactionnisme stratégique* : « Au-delà de la simple question d'efficacité, un soutien au nom du DPA qui serait uniquement centré sur l'acquisition de compétences personnelles sans qu'aucune initiative ne soit prise à l'égard des conditions sociales et structurelles de la situation dans laquelle la personne se trouve constituerait une intervention essentiellement iatrogène » (Le Bossé, 2012, p.257). Ceci étant, il s'agit de développer un pouvoir (au sens de possibilités) d'agir spécifique et contextualisé (en fonction de chaque

³ Depuis plus de 20 ans, cette approche est enseignée lors de formations-actions par son créateur lui-même au Canada, en France, en Belgique et en Suisse. Les enseignements tirés ont donné lieu à de nombreux ouvrages théoriques et de vulgarisation, ainsi qu'à la création de sites internet dédiés à ce concept dans les pays cités, parallèlement au site du créateur à l'Université de Laval au Québec, où se trouve le centre de recherche en DPA-PC. Le 3^e Tome de la trilogie de Le Bossé : « Sortir de l'impuissance » est en cours de rédaction et portera sur les résultats obtenus grâce à la mise en œuvre de l'approche DPA-PC.

⁴ Psychologie communautaire, santé mentale, mouvements féministes, programmes d'aide au développement, etc.

⁵ « qui donne la priorité au point de vue des opprimés, afin que ces derniers puissent s'exprimer mais aussi acquérir le pouvoir de surmonter la domination dont ils font l'objet ».

individu), hic et nunc (ici et maintenant), permettant de s'affranchir d'un obstacle ponctuel bloquant la démarche de changement souhaité et défini ensemble avec la personne concernée ; dans son 1^{er} tome, Le Bossé (2012) postule d'ailleurs que « la finalité du DPA consiste plutôt à s'affranchir des obstacles aux changements importants pour soi, ses proches ou la collectivité à laquelle on s'identifie » (p.254). Il n'y a donc pas d'obligation d'agir, car le changement visé par cette approche Le Bosséenne est une démarche négociée, efficiente (qui fait sens du point de vue des bénéfices et de la manière dont ceux-ci sont obtenus) et toujours actualisable (renouvellement permanent de stratégie selon la situation ou le type de problème), et non pas un devoir d'agir selon la logique de verticalité et d'*hypothèse des carences*⁶ comme le rappellent Le Bossé lui-même (2012, p.76), ainsi que Davidson et Martinson (2002, p.42-59). Pour parvenir au changement, Le Bossé propose dans son tome 2 un cadre d'analyse en *quatre axes* constituant les quatre composantes essentielles pour une intervention efficace vers un mieux-être : *adoption d'une unité d'analyse « acteurs en contexte », implication des personnes concernées dans la définition des problèmes et des solutions, prise en compte des contextes d'application et introduction d'une démarche d'action conscientisante* (Le Bossé, 2016, p.67-78). Ce cadre d'analyse a été exposé, explicité et enseigné in extenso par Le Bossé et d'autres intervenants ou acteurs lors du 3^e congrès international sur le DPA de février 2019 à la HEP Vaud et lors des ateliers de formation.

3.1.1 Le soutien stratégique : interactions entre le tout structurel et le tout individuel

Comme énoncé et ébauché auparavant, l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités est une démarche interactionniste stratégique entre la logique structurelle et la logique l'individuelle ; c'est l'ensemble des interactions entre systèmes déterministes (le tout structurel) et personnes (le tout individuel, psychologique) pour trouver une solution à un problème, notamment à un problème de l'autre. C'est une modalité stratégique d'interactions où le structurel et l'individuel produisent des effets d'actions, un mode de régulation de pratiques socio-éducatives visant « la vie bonne » (Le Bossé, 2012, p.242) avec et pour l'autre, dans des institutions justes. C'est dans cette perspective que Le Bossé a, au cours de son intervention lors du congrès de février 2019 sur le DPA (HEP Vaud,

⁶ Selon cette manière de pratique sociale qui « part toujours de l'hypothèse de la présence d'une anomalie provenant de l'individu » en difficulté et qui considère que « les problèmes d'intégration sont appréhendés comme des pathologies de l'effort, de la volonté ou en encore des capacités », le pouvoir est « centralisé et ne s'exerce pas sans résistance de la part des acteurs qui sont ainsi cantonnés à un rôle d'exécution des décisions prises quasi unilatéralement par leurs instances supérieures. »

2019, vidéo n° 2 et n° 6)⁷, rappelé qu'en effet, le développement du pouvoir d'agir implique que les personnes concernées soient parties prenantes dans la définition du problème (défit, projet, etc.) et des solutions, et que celui-ci n'est en rien un développement du pouvoir de s'agiter ou d'être actif ; il a en outre souligné que tout l'enjeu de cette démarche consiste à faciliter l'émergence des conditions qui permettent aux personnes d'exercer une influence sur les éléments de leur vie qui sont importants pour elles. Dans la conception Le Bosséenne, le pouvoir d'agir c'est la capacité de se mettre en mouvement, l'homme fait et en faisant se fait. Le pouvoir d'agir suppose un accompagnant (enseignant, structures) et un accompagné (élève), dans un rapport peu déterministe et non vertical, mais plutôt horizontal. Hichri et Charrière, en exposant leurs expériences empiriques et professionnelles dans l'accompagnement des jeunes lors dudit congrès sur le DPA, ont démontré comment ce dernier permet l'autonomisation des personnes en se basant sur « une expertise commune et non pas à travers des injonctions hiérarchiques » (HEP Vaud, 2019, p.26)⁸.

Ainsi apparaît clairement un point crucial de notre problématique et de l'applicabilité du DPA sur le terrain gymnasial, car d'emblée les questions suivantes nous viennent à l'esprit : comment alors mettre en œuvre l'approche DPA en milieu scolaire empreint de verticalité, où le structurel est dans un rapport d'hégémonie, de dominance et dicte sa loi à l'individuel ? Comment amener les structures institutionnelles et décisionnelles de l'école à prendre conscience des enjeux du DPA ? Quand on sait que « la finalité du DPA consiste à s'affranchir des obstacles aux changements importants pour soi, ses proches ou la collectivité à laquelle on s'identifie » (Le Bossé, 2012, p.254). Comment amener également l'élève à prendre conscience du fait qu'il a un pouvoir d'agir « en latence » en lui qu'il peut développer pour se libérer des obstacles, changer sa situation problématique, mieux se comporter en classe, mieux apprendre, se sentir capable et réussir ? Qu'implique l'application du DPA dans le cadre très structurel et institutionnalisé du gymnase pour résoudre le problème d'élèves difficiles, de gestion de classe et baliser le chemin pour plus de justice, d'inclusion et d'efficacité interactionnelle en milieu scolaire ?

A priori, l'on peut être tenté de croire que le principe d'éducabilité et de liberté⁹ cher à Meirieu permettrait de réaliser sans difficulté le développement du pouvoir d'agir en milieu

⁷ <http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/congres-sentiment-impuissance.html>

⁸ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

⁹ Selon Philippe Meirieu, l'éducabilité est d'abord « le principe "logique" de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier... Le vrai pari éducatif c'est celui de l'éducabilité associé à celui de la non-réciprocité : tout faire pour que l'autre réussisse, s'obstiner à inventer tous les moyens possibles pour qu'il apprenne mais en sachant que c'est lui qui apprend et que, tout en exigeant le meilleur, je dois

scolaire. Aussi, Hichri et Charrière, dans leur exposé lors du congrès, ont rappelé que la modification des pratiques au sein de la structure dans laquelle leur projet social s'inscrit permettrait de plus impliquer les jeunes dans le développement de leur propre projet de vie (HEP Vaud, 2019, p.26)¹⁰. Mais d'emblée se profilent à l'horizon des difficultés suivantes d'applicabilité du développement du pouvoir d'agir en milieu scolaire, plus particulièrement au gymnase : difficultés liées à l'imperméabilité et la non malléabilité des structures prescriptives, déterministes et décisionnelles de l'institution scolaire ; difficulté donc de développer le pouvoir d'agir face au structurel ; difficultés liées aux postures professionnelles à adopter et à adapter pour amener un élève difficile à changer et à agir pour son mieux-être, son développement positif et sa réussite ; difficulté d'évaluation du développement du pouvoir d'agir ; le problème de redéfinition et d'interprétation des valeurs pour pouvoir évaluer le DPA ; le problème de durée de faisabilité du DPA due au fait qu'il s'acquiert par l'expérience et l'expérimentation ; problème lié à l'adoption de meilleures stratégies de mise en œuvre du développement du pouvoir d'agir en classe (autonomie, posture de l'adulte éducateur, négociations avec l'élève). Voilà autant de problèmes et questions qui sont associés à la perspective interactionniste stratégique et qui s'invitent dans le débat. Nous espérons y apporter des éléments de réponse et de solutions envisageables le long de ce travail à travers des cas pratiques rencontrés au cours de mon stage de formation, des témoignages et de la recherche.

3.1.2 Les valeurs, l'expérience et l'expérimentation comme supports du DPA

Lors du congrès de février 2019 sur le développement du pouvoir d'agir à la HEP Vaud, il a été maintes fois rappelé l'importance que revêtent les valeurs pour le DPA.

Dans la Charte de l'Association DPA-PC Suisse (2013), la valeur capitale que poursuit le DPA est d'emblée mise en évidence en son point 1 : « La finalité du DPA est de contribuer à l'avènement d'une société plus juste »¹¹. Ceci implique donc que cultiver et mettre en perspective la valeur de justice reste également la finalité absolue en milieu scolaire. Mais il convient de définir les contours de la justice scolaire ; nous y reviendrons plus loin dans ce

me préparer à accepter le pire... Le principe d'éducabilité et son corollaire, le principe de non réciprocité, sont donc au cœur de la dynamique pédagogique, ils en constituent, en quelque sorte, le pari fondateur... ». Dans *Pédagogie : le devoir de résister*, il précise : « Tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider pour une personne donnée, qu'un apprentissage est définitivement possible : c'est le postulat d'éducabilité. L'apprentissage ne se décrète pas... et rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue pour chacun à sa propre initiative et requiert de sa part un engagement personnel : c'est le principe de liberté. »

¹⁰ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

¹¹ Voir annexe 1

travail. Les valeurs sont souvent assimilées aux principes et conceptualisées de manière éclectique. Si pour Chataigné (2014), elles servent de « principes de base guidant nos vies » (p.210), Brée (1994) postule qu'elles « sont à l'origine des lois, des règles, des conventions et des coutumes qui régissent les groupes et les relations entre les individus qui les composent » (p.48-52). Chez Meirieu (2008), les valeurs en matière pédagogique sont cachées derrière ses sept principes de l'école¹² ; ces valeurs ci-après vont par ricochet dans le sens de l'approche centrée sur le DPA, en constituant les supports de mise en œuvre : il s'agit de la bienveillance, de l'honnêteté, de l'accomplissement, de la sécurité, de la maîtrise de sa destinée, de l'universalisme, de la démocratisation des savoirs, de la démocratie, de la rigueur, de l'égalité des chances, de la justice, de la justesse, de la dignité, de la tolérance, du respect, du droit à l'erreur, de l'autonomie, de liberté de pensée et d'expression, de l'empathie et de la sollicitude envers autrui. Les valeurs servant de « référence pour apporter plus d'humanité à notre monde, pour respecter davantage les personnes » et étant « ce en quoi une personne est digne d'estime (au regard des qualités que l'on souhaite à l'homme dans le domaine moral, intellectuel, professionnel) » (Dessaulniers et Jutras, 2006, p.2), c'est aussi en gros la finalité holistique de l'approche DPA-PC dont les valeurs précitées et également mentionnées lors du congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud en constituent clairement les supports cardinaux.

Par ailleurs, d'autres supports tels que l'expérience et l'expérimentation entre en jeu pour une mise en œuvre efficiente du DPA. Lors dudit congrès, Catherine Petit a souligné que le DPA est également une approche expérientielle, vu que par la sollicitude, on amène l'autre à agir et à changer de comportement (HEP Vaud, 2019, p.33)¹³. En effet, le premier axe du cadre d'analyse du DPA formalisé par Le Bossé (2016) et intitulé *adoption d'une unité d'analyse « acteurs en contexte »* signifie que, pour stimuler le processus du DPA, il faut identifier les acteurs et déclencher chez eux le passage à l'action qui, d'après Hannah Arendt, est source de

¹² Les sept principes de l'école présentés par P. Meirieu lors de la conférence filmée à l'Université Lumières Lyon 2 : l'école comme institution qui promeut des valeurs (vérité, rigueur et exigence intellectuelle) et permet à chacun d'accéder à des savoirs lui permettant de devenir citoyen ; l'école comme espace de transmission obligatoire, progressive et exhaustive des savoirs garantissant à chacun l'accès aux savoirs ; l'école comme espace public qui ne demande pas à l'élève de renoncer à ses croyances mais où les savoirs transmis relèvent de la vérité ; l'exigence de justesse, de précision et de vérité de l'école qui permet à l'enseignant de transmettre un rapport au savoir, de bannir des préjugés, des rapports de violence et de séduction ; l'école au cœur de la compréhension et de la complexité qui permet de se tromper sans être puni ou pénalisé, de repérer les obstacles et d'intégrer les mécanismes ; l'école publique comme propre recours qui permet à l'élève de pouvoir trouver les ressources dont il a besoin à l'école en matière d'apprentissage, d'aide méthodologique, de ressources culturelles et d'orientation, et ainsi, de renforcer les égalités sociales ; l'école comme espace d'encouragement de la liberté de pensée encourage à penser par soi-même, libère des emprises, échappe aux autoritarismes, encourage l'émancipation et l'autonomie de la pensée. Cf. vidéos <https://elearning.hepl.ch/mod/url/view.php?id=36905> <https://elearning.hepl.ch/mod/url/view.php?id=36906> <https://elearning.hepl.ch/mod/url/view.php?id=36907>

¹³ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

constitution de l'identité et de savoirs expérientiels dans la conduite de changement ; ainsi, ce que je « réussis » ou « échoue » participe directement à ma définition de ce que « je suis » (cité dans Le Bossé, 2016, p.68). Et Ricœur abonde dans le même sens en mettant en évidence que l'un des enjeux centraux de la condition humaine consiste à se sentir « capable » à ses propres yeux, aux yeux des autres et au regard de la société (cité dans Le Bossé, 2016, p.68) ; c'est d'ailleurs cette grandeur expérientielle et expérimentale basée sur l'action et débouchant sur la réussite ou l'échec qu'Albert Bandura appelle le « sentiment d'efficacité personnelle » (cité dans Le Bossé, 2016, p.69). Enfin, en explicitant la dimension dynamique et développementale du DPA, Le Bossé (2012) postule que « le potentiel du pouvoir d'agir s'accroît avec l'usage » et parle de « rapport à l'action (permanent) des personnes accompagnées » (p.253) qui tentent des expériences pour un DPA effectif ; il martèle en outre que plus on fait l'expérience de la possibilité d'agir par soi-même ou d'agir ensemble, plus cette réalité devient mobilisable, et que ce dont il s'agit « c'est d'être l'auteur d'un changement significatif et efficient » (p. 263). Jouffray (2018) pour sa part postule qu'il faut « expérimenter avant tout » (p.29), que l'approche centrée sur le DPA-PC ne « s'enseigne pas » mais passe par « l'expérientiel » : « faire d'abord l'expérience du développement de son propre pouvoir d'agir face à une situation d'impuissance et apprendre de cette expérience... » ; elle rappelle que c'est ce qui correspond à l'axe de la conscientisation : c'est-à-dire que c'est « l'expérience (l'agir) et la réflexion sur l'expérience qui vont permettre un apprentissage » (HEP Vaud, 2019, p.26-27)¹⁴ ; d'ailleurs lors de l'atelier qu'elle a co-dirigé avec Arnaud Potron dans le cadre du congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud, elle a beaucoup insisté sur la conscientisation des acteurs sur cet aspect expérientiel calqué sur l'action réciproque, sur l'agir dans l'interaction pour amener l'autre à agir, sur la relation interactionniste entre l'accompagnant et l'accompagné dans la confiance et le respect mutuels, bref sur leur pouvoir d'agir (HEP Vaud, 2019, p.26-27)¹⁵. En résumé, cette approche expérientielle nous enseigne qu'on peut s'appuyer sur les réussites pour bâtir sa confiance et garder un sentiment d'efficacité personnelle assez conséquent malgré les événements ou expériences d'échecs ; Le Bossé (2016) le confirme encore en rappelant qu'en matière d'apprentissages expérientiels « quel que soit le résultat, toutes les expériences donnent lieu à l'exercice de compétences et parfois même à la constitution d'une véritable expertise expérientielle qui peut s'avérer très précieuse » (p.70).

¹⁴ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

¹⁵ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

3.1.3 L'accompagnement, la sollicitude et l'importance du regard porté sur l'autre

Quand on parle de pouvoir d'agir, cela suppose qu'on est en situation d'impuissance ; dans cette situation, l'approche centrée sur le DPA prescrit que la personne ou collectivité en souffrance soit accompagné professionnellement pour changer ou guérir progressivement voire définitivement cet état de souffrance et atteindre « la bonne vie » ou « le mieux-être ». Ceci étant, il y a donc présence d'un accompagné et d'un accompagnant, ce qui implique par ricochet une interaction constructive et efficace entre les deux. En effet, comme l'a souligné Catherine Petit lors du congrès de février 2019, il y a une réciprocité et vulnérabilité partagée entre accompagnant et accompagné en matière de DPA ; elle réitère mordicus que « pour un accompagnement au changement efficient des habitudes de vie, cette approche expérientielle du changement, de la relation thérapeutique ou de la relation d'aide s'appuie sur la sollicitude » (HEP Vaud, 2019, p.33)¹⁶. Mais qu'est-ce que l'accompagnement ? Selon le point 4 de la Charte DPA de l'association suisse DPA-PC (2013)¹⁷, il « repose sur une mise en commun des expertises professionnelles et expérientielles dans la conduite d'un changement négocié avec les personnes concernées. » Lors dudit congrès, Le Bossé a réitéré ce principe quintessentiel de l'accompagnement en ces termes : « Le « Développement du pouvoir d'agir » est d'abord et avant tout une posture professionnelle qui rompt avec le concept d'expert pour donner place à un travail de co-construction avec les personnes concernées » (HEP Vaud, 2019, p.13)¹⁸. Dans le cadre de l'accompagnement, il y a de manière subséquente la mise en jeu des valeurs telles que la sollicitude, l'honnêteté, la vérité réciproque, la dignité, la conscientisation, l'empathie envers l'autre, la réceptivité (Le Bossé, 2012) ; aussi, il y a forcément confrontation et interaction entre le DPA de l'accompagné et celui de l'accompagnant, conflit entre les principes du DPA et l'action personnelle de l'accompagnant confronté à l'obstacle du structurel et qui se doit d'appréhender l'autorité autrement, de se décentrer de l'autorité classique et traditionnelle prescrite ou normalisée par le cadre structurel, de s'accorder à soi-même, de revoir ses pratiques personnelles pour amener l'autre à agir. Et qu'est-ce qu'agir dans le concept du DPA ? Dans

¹⁶ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>. Catherine Petit fait également ici la pédagogie de la sollicitude dont elle rappelle la définition étymologique et d'autres : « soin avec lequel on s'applique à quelque chose », « soins attentifs et affectueux, constants, prodigués envers une personne ou une collectivités », et cite celle de Ricoeur (1990, p.222) « spontanéité bienveillante, soucieuse de l'altérité des personnes, intimement liée à l'estime de soi au sein de la visée bonne ».

¹⁷ Voir annexe 1

¹⁸ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

son 1^{er} tome (2012, p.259-263), Le Bossé explique qu'agir n'est pas « s'agiter », qu'il ne faut pas « confondre action et agitation ». S'agiter c'est lorsque l'accompagnant dans le travail social ou dans l'enseignement a tendance à vouloir agir coûte que coûte, veut toujours être dans le rôle de sauveur. Il faut qu'il se départisse de l'hypothèse des carences qui retient l'accompagné dans un éternel état pathologique, apathique et d'impuissance pour porter un nouveau regard de productivité collaborative sur ce dernier, lui faire comprendre que le développement du pouvoir d'agir est un engagement collaboratif, partagé, mutuel et où on est appelé à « faire quelque chose ensemble » pour parvenir au changement visé, à un résultat concret, efficace ou efficient.

Sollicités pour accompagner une association genevoise rongée par le manque de mobilisation d'une grande partie de ses membres, Laurent Seydoux et Sophie Guadagnini, dirigeants du Laboratoire d'Ynnovation Sociale (LYS) et intervenants lors du congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud, ont instruit les membres de ladite association en déficit voire carence d'engagement sur le fait que l'accompagnement « vient soutenir l'émergence d'un passage du « je » au « nous » dans la définition du problème et dans la négociation de ce qui doit être changé », et qu'à cette fin, les habiletés et les ressources individuelles doivent être rendues visibles au sein du groupe tout comme les difficultés personnelles doivent être entendues et considérées dans le processus collaboratif. Ils ont en outre conscientisé les membres de cette association sur le fait que l'accompagnement d'une personne ou collectivité en difficulté s'inscrit dans la mutualisation des expériences et actions, et que les échanges divergents, interactions ou engagements actifs réciproques se présentent comme d'excellentes sources de progression du collectif vers le changement visé (HEP Vaud, 2019, p.25)¹⁹, ce qui rejoint l'essence de la perspective *d'empowerment communautaire* explicitée plus haut et qui renvoie à cet « état où la communauté est capable d'agir en fonction de ses propres choix et où elle favorise le développement du pouvoir d'agir de ses membres » (Ninacs, 2008, p.39). Comme le rappelle Le Bossé (2012), la personne accompagnée doit être lui-même « l'acteur de sa propre vie », « partie prenante de l'action » et « l'auteur d'un changement significatif et efficient » (p.263), afin de pouvoir in fine conserver son sentiment de dignité (une valeur importante dans le cadre du DPA), s'attribuer le succès de ses démarches ou « tirer les bénéfices escomptés d'une confrontation efficiente avec le réel » (p.265). En redéfinissant ainsi les rôles, en reconsidérant en particulier le statut de l'accompagné, l'approche DPA-PC offre donc un

¹⁹ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

changement de paradigme, un changement de regard envers la personne accompagnée. Ceci implique que l'accompagnant idéal dans le cadre du DPA ne doit être ni policier ni sauveur (Le Bossé, 2012, congrès 2019) mais un médiateur ou facilitateur. Suivez les étourneaux, ils sont déjà en train de transmettre la bonne nouvelle à l'école !

3.1.4 La co-production du changement par le changement des postures et l'approche par les capacités

Comme nous venons de le voir, l'approche centrée sur le DPA-PC requiert une redéfinition et reconsidération des rôles ou postures pour agir efficacement dans la réciprocité et l'interaction. L'approche DPA a distingué de manière allégorique plusieurs postures : la posture du Policier, du Sauveur, du Militant, du Passeur ou même de l'expert (par sa formation, sa qualification, son savoir ou savoir-faire disciplinaire). Cependant, Le Bossé (2016) considère trois d'entre elles comme compatibles avec la visée du DPA de mettre en mouvement l'homme en situation (pour emprunter l'expression existentialiste de Jean Paul Sartre) ou en état d'impuissance : la posture de Policier qui « place les personnes accompagnées en position passive, c'est-à-dire qu'elles n'ont d'autres rôles que de recevoir le diagnostic que le professionnel fait de leur situation et de suivre les instructions qu'il leur donne » (p. 41), ce qui sous-tend les prescriptions du deuxième axe du cadre d'analyse de Le Bossé, à savoir *l'implication des personnes concernées dans la définition des problèmes et des solutions*, qui doivent donc décider de ce qui est important pour elles ; la posture du Sauveur qui, tout comme celle du Policier, laisse la personne accompagnée en situation de passivité et renforce son sentiment d'impuissance, « conduit à [sa] prise en charge complète » (p. 41) ; le Sauveur pensant consciemment ou non savoir ce qu'il y a de mieux pour chaque individu, pensant « traiter pour guérir » ou même « faire de miracle » cherche à prendre sur lui et à déceler chez l'accompagné « toutes les causes et les effets, [et] il résulte souvent, qu'avant la rencontre, la personne aidée avait un problème à résoudre, après, elle en a plusieurs » (p. 44) ; en dernier lieu la posture du Militant qui, plutôt que d'aider à « gérer la souffrance au cas par cas », tend à « stimuler la mobilisation citoyenne et à accompagner des conduites de changement collectif » (p. 45).

À la fin de ce diagnostic des postures, Le Bossé recommande pour un DPA efficace d'être ni Policier ni Sauveur, mais d'être Passeur. Selon lui, il ne s'agit pas de vouloir sauver une personne ou de faire le travail à sa place, mais plutôt de négocier un passage, une passerelle, d'être donc le passeur qui lui permettra de trouver son propre déclic de mise en mouvement, car « personne n'a le pouvoir de décider pour un autre ce qui est important pour lui » (Le Bossé,

2016, p. 51). Au cours de son intervention lors du congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud, Brigitte Portal a également souligné que le changement de posture doit s'opérer à tous les niveaux impliqués, tant au niveau des structures ou des institutions que des personnes, et qu'il faut quitter la posture de l'injonction, de verticalité pour endosser la posture d'horizontalité ou de co-production, car il faut que la personne accompagnée se sente digne d'elle en participant activement, devienne experte de sa propre vie, soit responsabilisée et jouisse d'une autonomie ou liberté de choix réelle ; elle ajoute qu'il faut un changement de posture professionnelle en sortant de la logique offre/demande, en négociant et en développant des stratégies interactionnistes, en développant le pouvoir d'agir du professionnel face au structurel ou à l'institution, en prônant le changement structurel, en étant moins dans le face à face que dans l'agir ensemble ici et maintenant, en tenant donc compte des enjeux de l'autre, permettant ainsi de produire un changement négocié, concret, efficace voire efficient (HEP Vaud, 2019, p.35)²⁰.

C'est cette co-production du changement par le changement des postures que Jean-Michel Bonvin a rebaptisé « *Penser le pouvoir d'agir au prisme de l'approche par les capacités* » dans le cadre de son intervention lors du congrès de février 2019 sur le DPA (HEP Vaud, 2019, vidéo n° 5) ²¹. Pour rappel, l'approche par les capacités (*capability approach*), développée par Sen (1987, 1992), soutient que l'égalité et les rapports sociaux devraient être évalués dans l'espace des capacités qui définissent celui des libertés réelles à partir desquelles les individus peuvent appréhender leur vie (Florian et al., 2006) ; elle invite donc à miser avant tout sur les capacités des individus. Dans cette perspective, tout en soulignant la relation potentiellement ambivalente entre ces deux approches cousines, Bonvin rappelle qu'elles peuvent être à la fois capacitantes et contraignantes (surtout dans le domaine social), du moment où leur finalité est d'activer les gens, de les contraindre à agir pour changer eux-mêmes leur situation, et là, les jeunes Valaisans qui ont vu leur aide sociale réduite à cinq cents francs suisses par mois, soit la moitié de la norme suisse (environ mille francs suisses), pour se voir obligés d'agir pour sortir progressivement ou totalement de cette situation d'impuissance, d'apathie et de dépendance, peuvent en témoigner stoïquement²². Pour un déploiement efficace et efficient du DPA, il postule qu'il est nécessaire de revoir les politiques d'activation en évitant que « le DPA [devienne] une injonction », en lâchant-prise, en accordant une autonomie ou

²⁰ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

²¹ <http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/congres-sentiment-impuissance.html>

²² https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/05/Sozialhilfe_Chronologie_F_10mai19.pdf

liberté réelle à la personne accompagnée, en prenant en compte ses préférences individuelles, en le valorisant, en créant « une alliance stratégique nécessaire » entre le professionnel et la personne accompagnée. Bonvin a rappelé au cours de son intervention que, dans le sens des capacités, le DPA n'est pas uniquement une responsabilité individuelle mais aussi collective relevant de l'action publique, de l'ordre social : le DPA n'agit pas seulement sur les ressources individuelles, mais aussi sur les moyens des institutions pour développer des ressources collectives, publiques. Pour conclure, Bonvin résume que, même s'il faut des exigences (motivation, activation, responsabilisation, engagement, action de la personne accompagnée) pour développer le pouvoir d'agir (*doer*) avec efficacité et efficience, ce dernier doit accorder la liberté de choix et l'autonomie réelle à la personne vulnérable accompagnée (*receiver*) à qui on ne doit pas chercher à imposer de manière autoritariste ses visions, mais plutôt partir de la vision, de la volonté, des intérêts, aspirations et opinions de cette dernière ; et qu'il faut développer le pouvoir d'aspirer, de s'exprimer, de participer (*judge*) du receiver pour co-construire le pouvoir d'agir avec lui.

3.1.5 Le pas proximal

Comme l'a expliqué Le Bossé au cours d'une de ses interventions lors du congrès de février 2019, faire le pas proximal « c'est faire le plus grand pas possible ». Ce terme rappelle pourtant d'emblée le concept de ZPD (zone proximale de développement) de Lev Vygotski qui désigne la « zone comprise entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'adulte » (Archambault et Venet, 2007, p.22). Le pas proximal s'illustre bien en milieu scolaire : ce sont les pas qu'on parvient à faire avec l'aide d'un adulte ou expert (enseignant ou autre) et quand on se met soi-même en mouvement. C'est dans ce sens que Sandrine Angeloz Huguenot et Sabine Oppliger ont, lors de leur intervention au congrès de février 2019 sur le DPA, souligné que « le DPA c'est se donner et donner à autrui le pouvoir d'agir pour arriver à un changement » (HEP Vaud, 2019, p.32)²³. Elles expliquent que le pas proximal, c'est agir, réagir, se mettre en mouvement, se lancer, se risquer, faire un premier pas, s'impliquer, faire de petits pas pour un mieux-être ; elles martèlent que c'est par l'action qu'on arrive à quelque chose, à faire un pas ou le plus grand pas possible dans la résolution d'un problème ou pour changer une situation difficile, bref c'est par l'action que se réalise le pas proximal.

²³ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

Le Bossé explique qu'au final nous produisons presque notre propre incapacité à force de nous sentir incapable et que faire le pas proximal, c'est se sentir capable, se mettre en marche, agir, être acteur de sa vie. Pour illustrer concrètement ceci, il donne l'exemple de l'école où, typiquement, on considère le mauvais élève comme passif, paresseux, fainéant, alors qu'il faudrait, selon lui, les mettre au travail, en mouvement. Il ajoute que quand un jeune lui dit que telle chose n'est pas possible, sa réponse sera toujours « qu'est-ce qui est [alors] possible dans cette direction ? » ; si ce dernier ne peut pas se rendre là-bas, où peut-il alors se rendre à cet instant ? (HEP Vaud, 2019, vidéo n° 2)²⁴ Voilà donc qui illustre parfaitement que le pas proximal est tributaire de l'agir. D'ailleurs Beauvois et Joule (2003), dans leur percée théorique sur la psychologie de l'engagement confirme ce postulat du pas proximal de manière très concrète et pratique en ces termes : « Par la technique dite du pied-dans-la-porte, on demande un petit engagement volontaire pour en obtenir ensuite un beaucoup plus fort » (Joule et Beauvois, 2003, N° 317).

3.1.6 Le DPA au prisme des neurosciences et de la psychologie

La psychologie et les neurosciences sont des champs scientifiques très importants pour comprendre les enjeux en milieu scolaire, surtout au gymnase, où il faut absolument, en tant qu'enseignant du secondaire 2, comprendre la psychologie voire la psychopathologie de l'adolescent en phase de grande irruption développementale et comportementale (émotions, etc.) pour pouvoir déployer efficacement des pédagogies, y compris celle du DPA.

En effet, en matière de psychologie développementale, plusieurs travaux ont montré que l'adolescence est une période de grandes irruptions et turbulences. Jean Piaget nous enseigne dans son étude emblématique que l'adolescence est le stade des opérations formelles, le passage à la pensée conceptuelle et socialisée, au raisonnement hypothético-déductif, et qu'elle constitue de ce fait le troisième et dernier stade de développement humain (Piaget et Inhelder, 1955). Cette complexité développementale de l'adolescent, cet adulte en devenir, est confirmée par les neurosciences qui démontrent que les systèmes cognitifs et émotionnels du cerveau se développent à des vitesses et à des périodes différentes comprises entre l'adolescence et l'âge adulte. Le cerveau de l'adolescent n'est pas comme le cerveau de l'adulte. En effet, selon Sarah-Jayne Blakemore²⁵, le cerveau de l'adolescent n'a pas achevé son développement du lobe préfrontal et est caractérisé par une hypersensibilité du cortex limbique.

²⁴ <http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/congres-sentiment-impuissance.html>

²⁵ <http://psychologie-cognitive.blogspot.com/2013/06/le-developpement-du-cerveau-adolescent.html>

Ces deux éléments pourraient expliquer l'origine de certains comportements déviants, violents et totalement désinhibés des adolescents, allant même parfois à l'encontre de leurs propres intérêts. Cette affirmation de Blakemore est d'ailleurs corroborée par de nombreuses études sur le cerveau tant de l'adulte que de l'adolescent qui montrent que le cerveau de ce dernier n'est pas figé et subit encore un grand nombre de changements jusqu'à l'âge adulte. D'autres études démontrent que les régions du cerveau impliquées dans la gestion et la régulation des émotions continuent de se développer durant l'adolescence. Saz (2015) mentionne que les différentes régions du cerveau évoluent de manière asynchrone ce qui pourraient expliquer les comportements de prise de risque chez les adolescents (Saz *et al.*, 2015, p.11-25). À l'instar de Saz, Steinberg (2005) mentionne aussi que le décalage entre les émotions et la cognition fait que l'adolescence est une période de vulnérabilité accrue (p.69-74). En effet, le cortex préfrontal qui régule les émotions et a un rôle de contrôle cognitif se développe plus tardivement que des zones comme le striatum ou l'amygdale, qui sont les zones du cerveau liées aux émotions et aux récompenses (Saz *et al.*, 2015, p.11-25). Des études pratiquées sur des primates montrent qu'avec l'âge, le cortex préfrontal se développe et crée des liens avec l'ensemble du cerveau et que la connectivité entre les différentes parties cérébrales s'améliore nettement et devient de plus en plus rapide, grâce notamment à la myélinisation continue des fibres nerveuses (Steinberg, 2005, p.69-74). C'est cette connectivité ou interaction plutôt que des changements au niveau du cerveau qui permettent au cortex préfrontal de réguler les émotions et d'assurer une stabilité émotionnelle avec l'âge (Larson *et al.*, 2002, p.1151-1165).

Dans la perspective d'un DPA efficace et efficient en milieu scolaire, Yann Hodé a, au cours de son intervention lors du congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud, exposé et explicité ces éléments neuroscientifiques et psychologiques susmentionnés propres à l'adolescent et a particulièrement montré, à l'aide d'expériences empiriques et expérimentales sur la souris, le rôle déterminant que jouent le striatum et l'amygdale dans la motivation, la régulation des émotions, la valence émotionnelle des stimuli, ainsi que dans l'apprentissage associatif et dans les réponses comportementales de l'adolescent. Il a démontré qu'une souris dont on stimule le striatum en lui donnant du sucre en guise de récompense est plus motivée et agit ou s'agit plus que celle qui n'en a pas reçu (HEP Vaud, 2019, vidéo n° 4)²⁶. Ceci étant, et en particulier pour un déploiement efficace et efficient du DPA en milieu scolaire (surtout gymnasial), il propose aux enseignants de prendre en compte les fluctuations émotionnelles des élèves adolescents dues à leur amygdale, de toujours chercher à stimuler leur striatum et donc

²⁶ <http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/congres-sentiment-impuissance.html>

de procéder par des récompenses et stimuli pour les pousser à agir pour parvenir à un changement visé, à une attitude bénéfique ou responsable ; il rappelle que la motivation est surtout un fait biologique, interne au corps (elle découle de l'organe du cerveau appelé striatum), et que la capacité d'agir dans la pratique est liée à « l'effet récompense » qui s'ensuit (ex. : si je fais du sport, ma santé sera récompensée) ; Hodé ajoute que « motiver l'autre, c'est lui accorder une marge de manœuvre pour la résolution régulée d'un problème, lui donner un moyen de contrôle » et « qu'il faut l'effet de récompense pour motiver l'autre, l'amener à développer son pouvoir d'agir ». En s'appuyant sur la théorie de l'engagement de Kiesler et de Beauvois et Joule (1998, p.60)²⁷, Hodé conclut que la récompense est plus bénéfique que la punition ou la sanction pour le développement du pouvoir d'agir, surtout en milieu scolaire, et que « si l'on veut que les choses bougent, il faut mettre des récompenses à la tonne ».

3.2 Éclairage sur les concepts associés déterminants

3.2.1 La relation pédagogique et la gestion de classe

L'école n'a pas toujours été telle qu'on la connaît aujourd'hui ; comme le rappelle Philippe Chardin dans son œuvre (2007), jusqu'au XVIII^e siècle, l'apprentissage de l'élève (il était uniquement mâle) était exclusivement assuré par un mentor, un précepteur ou un personnage tutélaire (p.12-43) ; la pédagogie avait donc une appréhension et connotation réduite, quasi binaire, traditionnaliste (on parle même de « tradition pédagogique »), et historiquement, il y a fallu d'énormes mutations pour en arriver à la pédagogie moderne actuelle (« pédagogie nouvelle »), pour qu'on puisse parler d'une véritable relation pédagogique. Cette évolution s'est donc effectuée non seulement au niveau de la façon d'enseigner, mais surtout dans la relation que l'enseignant et l'élève entretiennent, ce qu'on désigne par relation pédagogique, c'est-à-dire « l'ensemble des phénomènes d'échange, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés » (Frei, G., Kiss, A. et Vuataz, R., 1974, p.15). Le dictionnaire de l'éducation (édition 2002) abonde dans le même sens et en donne la définition suivante : « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique dans une situation pédagogique » (p.216). De par ces définitions, il est clair que la relation pédagogique comprend

²⁷ Kiesler définit l'engagement comme le lien qui existe entre l'individu et ses actes, ce lien étant de degré variable ; il précise en outre que seuls nos actes nous engagent (Charles Kiesler, Théorie de l'engagement). Beauvois et Joule complètent la définition de Kiesler en ces termes : « l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé », car selon eux, l'engagement fait appel à des facteurs externes qui vont influencer le comportement de la personne.

implicitement plusieurs ingrédients tels que la pédagogie²⁸, le contrat didactique (Brousseau, 1980, p. 127)²⁹, les aspects institutionnels, relationnels et sociaux, le climat de classe ; elle est donc considérée comme une interaction sociale s'inscrivant dans la vie personnelle de l'enseignant et de l'élève, dans une dynamique de groupes, d'autant plus qu'elle met en présence un adulte et un nombre important d'enfants ou de jeunes ; ainsi, il est évident qu'elle est traditionnellement et par essence une relation asymétrique : l'adulte est détenteur d'un savoir à transmettre, il est supposé être expert de ce savoir et responsable vis-à-vis de l'apprenant qui est supposé démuné de ce savoir sans qu'il manifeste toujours de l'acquérir et qui lui doit obéissance et respect. Dans la pédagogie nouvelle et la perspective du DPA, cette relation est appelée à être dépassée, car pour qu'il y ait une véritable relation, il faut une acceptation réciproque de la relation, un respect réciproque (ce que Pestalozzi appelait « l'amour pédagogique »), et le jeune apprenant doit pouvoir à un moment donné devenir sujet indépendant du maître, autonome dans sa capacité au savoir, pour développer son pouvoir d'agir et être plus efficace. Ainsi, le rôle de l'enseignant n'est plus seulement de délivrer un savoir aux élèves suivant le modèle d'enseignement transmissif basé uniquement sur le savoir et le contenu (« tradition pédagogique »), mais de réorganiser des relations pour un enseignement-apprentissage efficace et sans accroc en classe. Ceci a amené Jean Houssaye à développer un modèle appelé Triangle pédagogique (voir figure ci-après), permettant de penser la relation pédagogique selon trois pôles : l'élève, l'enseignant et le savoir (Alexandre, 2010).



Elisa Mangia (2015) explique que les pôles « enseignant et élève » renvoient aux acteurs dans la classe alors que le savoir désigne les contenus, les programmes et les acquisitions (p.6). Selon Houssaye (1993, pp. 13-24), les interactions se font toujours entre deux pôles représentant les sujets et le troisième qui doit accepter d'avoir la place du mort ou doit se

²⁸ Le dictionnaire de pédagogie définit la pédagogie comme « l'ensemble des didactiques, disciplines qui cherchent à répondre à la question : comment l'enseigné s'approprie-t-il le savoir ? » (Édition Bordas pédagogie)

²⁹ Guy Brousseau, didacticien français des mathématiques et concepteur du contrat didactique le définit comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont entendus des élèves, et de l'ensemble des comportements des élèves qui sont attendus de l'enseignant. »

mettre à faire le fou. Le sujet représente celui avec qui je crée un lien privilégié et qui me permet d'exister de façon réciproque. Le mort est celui qui établit un trou dans la relation. Il devient un acteur mineur de la situation, mais duquel il est impossible de se passer. Et finalement, si le mort se transforme en fou, cela signifie qu'il refuse les termes du langage et du fonctionnement commun et cela engendre des situations délicates à contrôler. Selon la situation pédagogique privilégiée, le processus sera différent. Le premier, le « processus enseigner », favorise une relation entre l'enseignant et le savoir. À l'inverse, s'il s'agit du « processus former », une relation particulière s'installe entre l'élève et l'enseignant. Finalement, le dernier cas de figure, le « processus apprendre » met en relation l'élève et le savoir. Pour simplifier les choses, il faut dire que se présenter, faire connaissance, l'échange humain avec les élèves, s'intéresser à leurs parcours et hobbies, l'adaptation du langage et de l'attitude au public d'élèves - ce que Tatar Gaddet (2006) appelle « savoir communiquer avec les adolescents » -, rassurer les élèves, gagner leur confiance, être attentif à leurs paroles, émotions ou réactions, le jeu de questions-réponses, appeler les élèves par leur prénom et trouver des exemples en lien avec leur réalité relèvent de la relation pédagogique (Gaddet, 2006, pp. 1-6). Cependant, il est aussi à souligner que les éléments suivants influencent cette dernière : l'enseignant (son genre, son charisme, sa posture, son identité, ses valeurs, son âge...), la discipline enseignée, l'éducation des élèves, la configuration et la gestion de la classe, le nombre et le niveau des élèves, le lieu, le contexte, le moment de la journée ou de la semaine.

Du Triangle pédagogique de Houssaye et de tout ce qui en découle, il en ressort donc explicitement que la relation pédagogique comprend la pédagogie, la didactique, les rapports sociaux et relationnels entre enseignant et apprenants en classe (climat de classe). Et étant donné que les trois acteurs de la classe (enseignant, élève, savoir) sont en interaction les uns avec les autres, ils forment un ensemble qu'on appelle *la gestion de classe* ; de ce fait, la relation pédagogique est donc indissociable de la gestion de classe. Cette dernière est définie comme « l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages » (Nault, 1998, p.15). Archambault et Chouinard précisent : « La gestion de classe consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage » (cité par Chouinard, 2001, p.25). Par ces définitions, on comprend bien que l'enseignant est au cœur de ce concept et doit mettre en place des pratiques éducatives avec ses élèves pour pouvoir instaurer une gestion de classe propices aux apprentissages et éviter que s'installent de débordements trop importants empêchant le bon déroulement de l'enseignement-apprentissage. Pour éviter des situations d'enseignement-

apprentissage compliquées, Ourghanlian (2006) explique qu'il faut poser le cadre (l'autorité et la discipline) et ne pas être laxiste dès le début. Bernard Rey pour sa part, en considérant aussi la discipline en classe et l'autorité de l'enseignant comme ciments primordiaux de la gestion de classe, place surtout les didascalies au centre de cette dernière : « Savoir gérer une classe, c'est d'abord savoir choisir les situations de travail en fonction de leur intérêt didactique. Cela varie évidemment selon les matières et, au sein de chacune, selon les moments » (Rey, 2009, p.90). Ceci étant, le mode de travail, fixer les règles de classe, la discipline, la gestion des conflits, sanctionner les comportements inappropriés, la planification des activités et pour le matériel, marquer les temps d'une leçon, la sécurité et l'environnement spatial relèvent de la gestion de classe. Par ailleurs, ces éléments nous indiquent implicitement (Caron, 1994 ; Weber, 1986, cité par Chouinard, 2001, p.25, le relèvent également) qu'il n'y a pas une seule façon de gérer une classe et que chaque enseignant a sa propre idée de la gestion de classe ; au fait, ceci est dû aux facteurs suivants qui l'influencent : les valeurs, les représentations, les croyances, le cadre institutionnel, la personnalité et l'humeur de l'enseignant et des élèves, la cohérence de l'enseignement, la clarté des consignes, la branche enseignée, l'application effective des sanctions, la dynamique entre les élèves, la collaboration entre professeurs et le matériel à disposition. Parmi tous ces éléments, Caron (1994) estime que la composante la plus importante à gérer est le *climat de classe*, qu'il définit ainsi : « l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre » (p.100). Somme toute, tous ces enseignements sur le DPA, la relation pédagogique et la gestion de classe laissent clairement apercevoir de façon limpide l'applicabilité, la faisabilité voire l'effectivité de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir sur le terrain scolaire, gymnasial.

3.2.2 L'inclusion, la justice et la non-discrimination scolaire

Comme le rappelle Philippe Chardin dans son œuvre (2007), avant l'avènement de la modernité institutionnelle au XIX^e siècle, l'école était une structure d'exclusivité, sinon d'exclusion, où l'éducation était intrinsèquement liée à la classe sociale, aux statuts de noble, d'aristocrate ou de bourgeois : l'apprentissage était exclusivement réservé au garçon et la fille n'avait pas droit à l'éducation scolaire ; loin d'être inclusive, l'école était donc une structure d'exclusion et de discrimination par excellence. C'est d'ailleurs pour cette raison que Hegel, parlant de cette forme d'école traditionnelle et exclusive, postule dans son cours *d'esthétique* qu'elle est « l'épopée bourgeoise moderne » (Hegel, 1996, p.207). Cependant, comme le mentionne à juste

titre Marcel Crahay dans son œuvre théorique (2002), après tant de siècles d'exclusivité et d'exclusion éducative où l'école était « une institution traditionnellement réservée à une élite sociale », le XIXe siècle marquera un « tournant dans l'histoire de l'école » : elle devient dès lors une institution publique, moderne et « ouverte à tous » (p.10).

S'agissant donc de l'inclusion scolaire, Prud'homme, Duchesne, Patrick Bonvin et Vienneau, dans leur œuvre commune (2016), ont souligné qu'elle est une conception multidimensionnelle (à ne pas assimiler au concept d'intégration scolaire qui réfère uniquement à l'intégration physique, sociale ou pédagogique à temps plus ou moins complet) ayant des fondements sociologiques et juridiques (les mouvements sociaux en faveur des droits civiques, de la normalisation et de la remise en question de l'éducation spécialisée, les injonctions internationales à travers déclarations, conventions, chartes, lois et politiques prescrivant le droit à la scolarisation et à l'intégration sociale des élèves en situation de handicap ou en très grande difficulté, l'égalité d'accès et le droit à une éducation offerte à l'intérieur d'un seul et même système éducatif public et les principes directeurs de l'école inclusive émanant successivement de l'ONU en 1975, de la *Déclaration de Salamanque* en 1994 et du Forum mondial de l'UNESCO en 2000 sur l'éducation, avec son *Cadre d'action* visant à atteindre les *Objectifs du Millénaire pour le développement*, parmi lesquels l'accès de tous les enfants, en particulier les groupes marginalisés et les filles, à un enseignement primaire gratuit et obligatoire en 2015), pédagogiques (« méthodes, stratégies et techniques d'enseignement éprouvées qui favorisent l'apprentissage de tous »), psychopédagogiques (« prise en compte des composantes psychologiques individuelles et psychosociales des groupes », philosophiques et moraux (« valeurs et croyances sur lesquelles s'appuie le projet d'école inclusive », à savoir la diversité, le respect des différences, l'unicité de chaque apprenant, l'entraide, l'altruisme, l'altérité et la bienveillance). D'ailleurs, Héloïse Rougemont (2016) dans son analyse scientifique sur la question et en se référant à la pratique de l'inclusion dans le canton de Genève, confirme que « trouvant écho dans les politiques publiques, les pratiques de l'inclusion sont retraduites et réappropriées ...L'inclusion peut ainsi revêtir le caractère d'une injonction... » et que quand on parle d'inclusion, « il s'agit principalement de contrer les processus d'exclusion basés sur les particularités de fonctionnement des apprenant·e·s en les accueillant dans les communautés d'apprenant·e·s ordinaires. Cela nécessite d'adapter ces environnements, en les rendant accessibles et en prévoyant un accompagnant pour y favoriser la formation et la socialisation de tout·e·s. Cela implique de ne plus envisager les besoins éducatifs au singulier, mais au pluriel, de ne plus penser en termes de catégories, de **besoins communs**, mais plutôt en termes de

besoins divers » (Rougemont, 2016, p.1 et p.5). Les caractéristiques et critères holistiques de l'inclusion scolaire étant à présent dégagés et exposés, il va sans dire que sa définition se reconnaît et s'inscrit pleinement dans la conception de *l'inclusion totale* de Sailor (1991) qui préconise l'abolition pure et simple de tous les services associés traditionnellement à l'enseignement spécialisé, s'assurant que les interventions s'effectuent à l'intérieur de la classe ordinaire et qu'aucun élève n'en soit privé, et qui comprend les six principes suivants : tous les élèves, peu importe leurs besoins, sont scolarisés dans l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun besoin spécifique, s'ils n'avaient pas de handicap ou de difficulté ; la proportion naturelle d'élèves à besoins spécifiques qui fréquentent chaque établissement scolaire reflète les données démographiques de la zone scolaire ; l'application en tout temps d'une politique excluant toute forme de rejet fait en sorte qu'aucun élève ne soit exclu à cause du type ou de la gravité de ses besoins ; on ne retrouve aucun regroupement d'élèves à besoins spécifiques dans l'école et l'on y applique une politique de placement en classe ordinaire respectant le critère d'âge des élèves ; l'emploi de stratégies d'enseignement faisant appel à la coopération (apprentissage coopératif) et à l'entraide (enseignement par les pairs) est généralisé au sein de l'école ; les programmes et services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non spécialisé. L'inclusion scolaire mise donc sur les capacités des individus (ce qui correspond à l'approche par les capacités dans le cadre du DPA), d'autant plus qu'elle s'assure que chaque élève a accès à la collectivité scolaire et peut y prendre part de manière positive et constructive et que chaque élève retire les avantages voulus des services éducatifs afin de lui permettre d'exploiter pleinement ses capacités et développer ainsi son pouvoir d'agir.

Venons-en maintenant au concept de justice scolaire. Dans le contexte social, la justice, selon Yann Le Bossé (2012), signifie « un soutien à la possibilité concrète d'agir (épanouissement) au moyen de la mise à disposition des ressources nécessaires (équité) à la conduite d'un changement d'intérêt collectif (bien commun) » (p.63). Cependant, dans le contexte scolaire, la justice, comme je l'ai déjà mentionné, est un concept relativement nouveau, « une manifestation de la modernité » (Hameline, 1986, p.15). En effet, même si, selon la thèse de Durkheim (1990), l'école en tant que forme de socialisation et d'éducation des enfants s'est historiquement construite à l'ombre des cathédrales et des monastères chrétiens, le christianisme (surtout l'église catholique) a fait bon ménage avec une idéologie exclusive, sélective, ségréguée et aristocrate de la société, « postulant qu'une naissance noble suffit, sauf accident, à transmettre au jeune des dispositions innées pour la vertu, les arts, le pouvoir

politique, etc. » (Crahay, 2012, p.18). Cette injustice scolaire longtemps alimentée par la sélectivité et l'exclusivité, même si elle a été significativement infléchiée et corrigée par la Réforme protestante de Martin Luther en prônant la lecture personnelle et l'éducation des masses, a quand même gardé toute sa sève, comme le montre cet appel pressant adressé par Luther dès 1524 aux magistrats de toutes les villes allemandes : « Il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants » (cité par Gaulupeau, 1992). De cette historicité est donc née l'école juste qui s'oppose à l'école chrétienne et qui désigne une école pour tous (égalitaire) prônée par les Lumières au XVIII^e siècle et la modernité aux XIX^e, XX^e et XXI^e siècles, dans une visée personnaliste (éduquer la personne dans sa globalité pour contribuer à son humanisation, à son développement rationnel, à son épanouissement total, à sa liberté et à son émancipation réelle et holistique sans aucune entrave), démocratique (capacité de réflexivité, d'autodétermination et d'autorégulation) et sociale (fonction de reproduction sociale chère à Bourdieu - l'école se devant de produire des individus adaptés à la société dans laquelle ils vivent -, intégration des normes, des habitus, des connaissances, des valeurs qui sont celles que privilégie le groupe social dans lequel ils sont appelés à s'intégrer).

En respectant donc les principes de l'inclusion et de la justice scolaire, on évite consubstantiellement et subséquentement la discrimination que Dessaulniers et Jutras (2006) définissent comme « toute action qui n'accorde pas à une personne un traitement égal à celui accordé aux autres personnes, par exemple, en ne considérant pas sa demande ou en lui refusant un service auquel elle a droit » ; ils rappellent que la discrimination est une forme d'injustice, car elle pénalise les personnes qui en sont victimes dans une société où toutes les personnes ont les mêmes droits garantis par la Loi, et que, quand une forme de discrimination envers un élève a lieu à l'école, elle compromet son droit à l'instruction. Les formes de discrimination sont les suivantes : le racisme (pénalise les élèves de races différentes, par exemple, quand on refuse de s'occuper d'un élève de couleur sous un prétexte quelconque) ; le sexisme (pénalise les élèves parce qu'ils sont des filles ou des garçons, par exemple, quand on donne systématiquement la parole aux garçons, en snobant et en marginalisant donc les filles) ; l'homophobie (pénalise les élèves qui sont ou qui paraissent homosexuels, par exemple, quand on tolère les insultes et les moqueries envers les personnes homosexuelles) ; la discrimination sociale (pénalise les élèves qui sont différents, marginaux, pauvres, étrangers, handicapés, par exemple, quand on refuse un élève différent dans sa classe pour soi-disant manque de temps ou de formation spécialisée) ;

la discrimination religieuse ou culturelle (pénalise les élèves de certaines religions ou appartenant à certaines cultures, par exemple, quand on laisse les élèves confondre l'islam et le terrorisme et qu'on ne corrige pas cette fausse conception) ; la discrimination affective (accorde un traitement privilégié aux élèves qui présentent certains traits de personnalité au détriment des autres élèves de la classe, par exemple, quand on a des élèves préférés, des chouchous) ; la discrimination esthétique (pénalise les élèves qui ne paraissent pas beaux ou ne sont pas à la mode, par exemple, quand on place les plus beaux élèves au premier rang, qu'on leur fait des compliments publics, qu'on leur accorde plus d'attention qu'aux autres). Au vu de toute cette pédagogie sur ces différents concepts, il est plus que clair que l'applicabilité et l'application de l'approche axée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités apparaissent en filigrane voire clairement tout le long de ces concepts développés.

4 Opérationnalisation du DPA sur le terrain gymnasial

4.1 Applicabilité, application et bénéfices du DPA en matière pédagogique et didactique

Au début de ce travail, je lançais déjà la problématique de l'applicabilité de l'approche centrée sur le DPA-PC en milieu institutionnel scolaire empreinte de verticalité et d'asymétrie dans le pavé. L'une de mes inquiétudes était alors de savoir comment l'individu (concerne autant l'enseignant que l'élève) peut pleinement déployer son pouvoir d'agir dans ce tout structurel qu'est l'institution école. Dans la perspective d'application du DPA à l'école, ce questionnement a toute sa raison d'être, d'autant plus que le maître à penser de l'approche DPA lui-même, en l'occurrence Yann Le Bossé, relevait dans un de ses ouvrages (2008) les mêmes inquiétudes : comment négocier le problème avec un enfant ? A-t-il les capacités métacognitives, langagières et affectives pour percevoir les enjeux et les obstacles, trouver des ressources dans un univers contraint ? Sachant que le questionnement précédent se pose moins en milieu scolaire gymnasial où les élèves ont déjà un niveau cognitif, métacognitif, langagier et affectif assez développé ou plus ou moins élevé, la relation asymétrique et le statut d'autorité de l'enseignant, ancrés héréditairement dans l'ADN même de l'institution école, peuvent évidemment induire la gêne, la culpabilité ou toute autre situation d'impuissance chez l'élève. Les questions de recherche formant le tout problématique étaient les suivantes : peut-on appliquer l'approche du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC) en milieu éducatif ou scolaire pour résoudre efficacement les problèmes d'indiscipline, de comportement d'élèves difficiles, de gestion de classe et prévenir l'injustice,

la discrimination, l'exclusion voire le décrochage scolaire ? Plus précisément, comment le développement du pouvoir d'agir, une approche nouvelle du travail social, peut-elle être un instrument efficace de relation pédagogique et de gestion de classe pour une école gymnasiale, juste, inclusive et sans discriminations ?

Sachant que la finalité du DPA est de contribuer à une société, à une école plus juste empreinte de plus d'humanité, si l'on infère ou lit entre les lignes certains aspects théoriques du DPA ou des concepts pédagogiques et autres associés développés en lien avec cette approche nouvelle issue de l'intervention sociale, formalisée et normalisée par Le Bossé, on aperçoit en filigrane voire clairement les ressources ou moyens pour l'application et l'effectivité du DPA en matière pédagogique et didactique ; on se rend compte effectivement de l'applicabilité, de l'efficacité voire de l'efficience de l'approche centrée sur le pouvoir d'agir en matière de relation pédagogique et de gestion de classe pour contribuer à une école gymnasiale juste, inclusive et sans discriminations. Mais nous n'en resterons pas là ; par des exemples pratiques issues de ma pratique enseignante et de la recherche, témoignés ou exposés lors du congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud, nous illustrerons et édifierons davantage le déploiement et l'efficacité de cette approche en matière pédagogique.

Il est à relever in medias res que lors du congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud, Mauro Amiguet a, au cours de sa conférence, exposé un cas pratique de souffrance en milieu scolaire et mis en perspective l'approche DPA pour le solutionner. Il s'agit de l'histoire de sept élèves, notamment Sacha, Fabiola, Malik, Antonio, Juan, Salima et Besnik, entraînés dans une procédure d'exclusion définitive pour des motifs disciplinaires. Si on appliquait l'approche centrée sur le DPA débouchant sur une meilleure relation pédagogique et une meilleure gestion de classe, le problème d'indiscipline de ces élèves serait résolu et on n'en arriverait pas à l'exclusion qui conduit les élèves en marge de l'école et, selon Amiguet, « heurte les sensibilités, dérange les professionnels, puisqu'elle contrevient à nombre de principes humanistes de l'école, le postulat d'éducabilité ou encore le droit pour chaque enfant à l'instruction » (HEP Vaud, 2019, pp.14-15)³⁰. Face à ses élèves en situation d'impuissance, il faudrait en tant qu'enseignant changer de posture, sortir des frontières barbelées de la verticalité, de l'autorité conservatrice et traditionaliste de l'enseignant, prôner des rapports horizontaux avec ces élèves, les approcher avec bienveillance, avec plus d'humanité, de confiance et d'écoute, les conscientiser sur leurs capacités et possibilités d'agir pour un

³⁰ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

changement concret et effectif, servir de médiateur pour faire bouger les lignes au niveau du cadre structurel et institutionnel en amenant par exemple la direction à assouplir de manière ad-hoc, situationnelle ou négociée des règles, à repenser, assouplir voire bannir les règles contraignantes extrêmes comme l'exclusion, car étant contreproductive et même contraire à l'esprit quintessentiel de l'école en tant qu'espace de socialisation et de transmission obligatoire de savoir, d'instruction ou d'éducation ; il faudrait surtout aussi développer son propre pouvoir d'agir en tant qu'enseignant sur le plan pédagogique en mettant, comme le recommande Rey (2009), de meilleures didascalies et stratégies didactiques au centre de la gestion de classe, afin de prévenir l'indiscipline et ses corollaires en classe, comme le cas de ces élèves. En Suisse romande, plus particulièrement dans le canton de Vaud, les règles, même si elles se tutoient, ne sont pas les mêmes dans tous les gymnases, car l'État donne plein pouvoir à chaque gymnase d'élaborer son propre règlement intérieur comme le stipule l'article 2 du Règlement des gymnases (RGY) adopté par l'État de Vaud le 6 juillet 2016 et entré en vigueur le 1^{er} août de la même année³¹ ; mais toujours est-il qu'une certaine élasticité réglementaire est permise aux gymnases, car si par exemple le règlement interne du Gymnase de Burier³² a la gâchette facile en faisant planer de manière draconienne quasiment dans chacun de ses articles la menace d'exclusion définitive de l'école sur la tête des élèves, telle une épée de Damoclès, pour tout gros caca nerveux de la part de ces derniers, celui du Gymnase de Renens³³ par contre frôle l'approche DPA-PC, bannit presque l'exclusion définitive, ne la balance pas à chaque coin d'article, ne la prévoit que du bout des lèvres, dans les cas extrêmes, et ne prévoit quasiment que de mesures disciplinaires d'exclusion temporaire des cours ; bref, il n'y a pas de règles ou sanctions uniformisées valables pour tous les gymnases comme dans les pays francophones d'Afrique, par exemple, où l'héritage de l'enseignement colonial les a rendues à mon époque *ceteris paribus* : l'arrivée tardive à l'école au primaire et au secondaire équivalait à des coups de bâton rapides dans les mains pour garçons et filles (l'une des rares occasions où la fille n'est pas discriminée) au portail de l'école par le légendaire surveillant général impassible ; l'indiscipline (ou le bavardage) notoire en classe signalée par le mythique major de classe (l'aîné ou le plus géant et costaud gaillard de la classe) brimeur, ainsi que l'échec à la fin de chaque trimestre au primaire, une leçon ou récitation (poème) non apprise par cœur, ou encore une dictée matinale non réussie équivalaient à des fessées bien appliquées et non négociables pour garçons et filles, avec bien sûr l'apothéose des coups bien rythmés de sanglots lors d'un

³¹ Chaque gymnase a sa propre organisation et élabore un règlement interne qu'il soumet pour approbation au chef du département en charge de la formation (ci-après : le département).

³² http://www.gymnasedeburier.ch/site/images/stories/pdf/GYBurierRgtInterne_VerDef_31012012.pdf

³³ https://www.gyre.ch/pdf/Gyre_Pocket_2016-2017_WEB.pdf

éventuel échec à un examen blanc ou final (Bassek Ba Kobhio, 1991). Le DPA aurait donc été non pas Passeur mais Sauveur pour les écoliers d'Afrique francophone de cette époque. Nonobstant cette parenthèse africaine, et comme l'a recommandé Amiguet, il faut un changement de posture et de paradigme de la part de l'enseignant et du cadre structurel « qui conduit l'enseignant à des pratiques plus humaines, en permettant à l'élève de se remettre en mouvement pour apprendre, en insistant sur ses ressources et stratégies » (HEP Vaud, 2019, p.15, vidéo n° 3)³⁴. La HEP Vaud, en tant qu'institution pédagogique faîtière, pourrait par exemple user de son pouvoir d'agir pour former et sensibiliser enseignants et gymnases sur l'approche DPA-PC et les amener à adapter leurs règles internes et leurs pédagogies aux principes du DPA-PC.

Revenons-en maintenant aux situations difficiles vécues au cours de ma pratique enseignante et évoquées au début de ce travail : élèves ou classes difficiles, problèmes de discipline, difficultés de comportement en classe, élèves en difficulté d'apprentissage, absentéisme, décrochage scolaire, élèves majoritairement désintéressés et démotivés dans la discipline d'allemand ; l'élève E. du Gymnase de Burier accroc des jeux vidéo qui, délibérément et systématiquement, ne participe pas au cours d'allemand quand il est présent ; l'élève O., maintes fois sanctionné par la Direction pour indiscipline notoire, perturbation de cours et absentéisme répété sans motif, a une aversion non voilée pour l'allemand et l'enseignante d'allemand (ma PraFo), qu'il provoque incessamment et avec laquelle il a souvent eu d'altercation verbale ; l'élève C. du Gymnase de Renens régulièrement sanctionné pour non-participation en classe, non accomplissement systématique des devoirs et absence sans excuses ni motifs aux tests d'allemand, en plus, il souffre de décrochage cognitif accru ; des élèves passifs, préférant s'exprimer en français plutôt qu'en allemand malgré les injonctions de l'enseignant et souvent sanctionnés ou exclus du cours car ne s'impliquant pas pendant les cours de littérature, ne lisent pas ni ne font les devoirs de maison, prétextant que lire un roman allemand est trop difficile pour eux et qu'ils ne comprennent généralement rien ; il y a même eu de décrochage scolaire d'une élève en milieu de semestre, dû apparemment à l'allemand.

Concernant ces problèmes d'élèves énumérés au Gymnase de Burier, il faut tout de suite reconnaître qu'ils sont en partie dus à la posture d'extrême fermeté et intransigeance de l'enseignante d'allemand et au non changement de posture de cette dernière, d'autant plus que

³⁴ <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>
<http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/congres-sentiment-impuissance.html>

les élèves de ses classes sans exception se plaignaient très souvent à la direction qu'elle était, comparée à d'autres enseignant(e)s d'allemand du gymnase, trop sévère, intransigeante, ferme et très peu bienveillante ; en plus, n'étant pas bilingue et ayant enseigné pendant plusieurs années au niveau primaire en Allemagne, il y avait constamment de problème de compréhension entre les élèves et elle, et ces derniers se plaignaient aussi de sa pédagogie et de ses choix didactiques plutôt calqués sur les classiques littéraires allemands que sur la modernité, l'actualité, l'inter-culturel, et qui seraient plus adaptés à des élèves de langue maternelle allemande. Tout ceci a engendré une vive tension, un remue-ménage constant, tout ce lot de problèmes d'élèves avec à la clé une élève d'une des classes qui a décroché, apparemment à cause de l'allemand ; aussi, ma relation avec elle était tout sauf bonne, car en plus du fait qu'elle n'était pas bienveillante et valorisante à mon égard, elle voulait que je change ma posture bienveillante et que j'adopte sa posture (visage sévère, être intransigeant, moins bienveillant et souriant). Or, un changement de posture de sa part dans le sens de l'approche sur le DPA, avec plus d'humanité, moins de verticalité, plus d'horizontalité, beaucoup de bienveillance, d'écoute, de valorisation, « d'effet récompense », comme le recommande Hodé, aurait permis de solutionner progressivement ou totalement bon nombre de ces situations d'impuissance. J'ai dû également développer mon pouvoir d'agir sur les plans technique, pédagogique et didactique en tant qu'enseignant néophyte, car n'étant pas encore habitué à manipuler des supports techniques de classe devant un public d'élèves, j'avais des mains tremblotantes et maladroitement, je souffrais donc d'une sorte d'« *agoraphobie technique* », dont j'ai réussi à me débarrasser en agissant, en m'entraînant très souvent seul dans les salles de classe libres et en faisant appel à l'expertise de ma Prafo et aux professionnels de la technique du gymnase.

Fort de cette expérience au Gymnase de Burier et ayant retrouvé ma personnalité entière au Gymnase de Renens avec un PraFo bienveillant et valorisant, j'ai pu tout de suite et en toute confiance appliquer l'approche centrée sur le DPA pour contribuer à résoudre des cas de souffrance similaires de gymnasiens. En effet, déjà en début d'année scolaire, j'ai fait un petit sondage auprès de mes élèves sur leur représentation personnelle de l'allemand à l'école ; il en est ressorti globalement qu'ils la trouvent tous difficile mais très utile, car « *c'est la langue la plus parlée en Suisse et beaucoup d'emplois demandent l'allemand comme langue acquise* », mais malheureusement n'ont la possibilité de l'écouter et de la pratiquer qu'à l'école. Fort de ces constatations issues de ma relation pédagogique, j'ai tout de suite ajusté mon enseignement en parlant uniquement allemand en classe tout en m'adaptant aux niveaux des élèves et en utilisant aussi la langue première pour me faire mieux comprendre s'il le faut (stratégie

didactique dite « *sandwich* »), ce qui est très valorisant pour eux. Toujours bien préparé et structuré, avec des consignes orales et écrites très claires, je propose des activités en lien avec le plan d'études et l'actualité (documents authentiques) et fais souvent des liens culturels avec les régions germanophones afin d'élargir la perspective des élèves. Selon mon praticien-formateur au Gymnase de Renens, la classe 1M2, bruyante, est devenue très calme et participe volontiers quand j'y enseigne³⁵. Étant très bienveillant et sociable de nature, avec toujours le sourire au coin, j'ai ainsi réussi dès le début à développer le relationnel avec mes élèves, à les mettre en confiance pour un bon apprentissage ; j'ai profité de ce bonus relationnel pour avoir des entretiens personnels avec l'élève C. et d'autres en énorme difficulté et constituant une terrible gêne pour la gestion de classe ; aussi, le fait d'avoir appris par cœur et par physionomie les noms des élèves, de les appeler par leur prénom dès les premiers jours scolaires, a créé un climat de confiance et de respect mutuel, ce qui m'a permis de les conscientiser et de les responsabiliser, de jouer au médiateur direct parallèlement à mon rôle premier d'enseignant, même si le Gymnase de Renens a en son sein un service de médiation officiel « à la disposition des élèves qui recherchent une écoute particulière »³⁶. L'approche centrée sur le DPA m'a ainsi amené à comprendre que nous enseignants sommes à l'avant-garde dans la vie et le quotidien de nos élèves et que le postulat d'éducabilité en est un support non négligeable sur le plan pédagogique.

L'un des fondements du DPA, comme le soulève Le Bossé, étant justement de ramener des événements à la vie quotidienne comme point d'appui, j'ai su ajuster ma compétence didactique en ramenant et thématissant la réalité et le quotidien dans ma pratique enseignante par l'utilisation très fréquente des documents authentiques. Aussi, pour une bonne et professionnelle gestion de classe, j'ai expérimenté des approches didactiques et pédagogiques qui vont dans le sens de l'approche centrée sur le DPA-PC. L'une d'entre elle est l'approche actionnelle basée sur les tâches et l'interaction, permettant de mettre les élèves rapidement au travail et de tirer profit de leur potentiel capacitant, de leur part du contrat didactique. Dans le cadre de cette approche, j'ai su trouver les moyens pour motiver les élèves à travers la pédagogie coopérative, différenciée, et en attribuant des responsabilités aux élèves difficiles (entre autres, l'élève C.) ainsi que des points bonus (effet récompense) aux élèves qui s'impliquent, pour les stimuler à l'engagement, les aider à surmonter leurs faiblesses particulières, les responsabiliser, les autonomiser, les valoriser et ainsi booster leur pouvoir d'agir pour une gestion de classe et

³⁵ Voir annexe 2

³⁶ Cf. Règlement interne du Gymnase de Renens. https://www.gyre.ch/pdf/Gyre_Pocket_2016-2017_WEB.pdf

un apprentissage efficace. Le manque de motivation étant un problème récurrent et universel dans les classes (Grabe et Stroller, 2011, p.87) et pouvant fortement péjorer la capacité des élèves, surtout en allemand, et particulièrement en littérature et compréhension écrite et orale, j'ai pris conscience dans le cadre du DPA de l'enseignant que le regard positif porté sur l'apprenant (qui sous-tend le principe d'éducabilité) et la motivation sont primordiaux à l'apprentissage des élèves et que celle-ci sera plus élevée s'ils peuvent tisser des liens entre l'allemand enseigné ou didactisé, les textes et leur propre expérience et y voir une utilité concrète. Car, comme mentionné en amont, beaucoup d'élèves, surtout s'agissant de l'allemand, donnent très souvent l'impression de ne rien comprendre, de ne rien savoir ou de n'être capable de rien qui ne soit utile au contexte disciplinaire voire scolaire. Il s'agit donc de les motiver, de les mettre sur le chemin de la réalisation de tout ce qu'ils savent déjà faire depuis longtemps dans leur quotidien, de les conscientiser sur leur capacité et possibilité d'agir. En les motivant par l'attribution de titres symboliques circonstanciels (chef fe, expert e ou porte-parole de groupe, responsable de classe, secrétaire de classe du jour, etc.), de points bonus qui améliorent leur évaluation sommative à la suite des tests, et par une communication positive empreinte d'humanité ainsi que des encouragements verbaux, il a été constaté que leur rapport à l'apprentissage de l'allemand a radicalement changé en bien ; ils sont devenus plus audacieux, engagés, impliqués, sont parvenus progressivement à faire des pas proximaux ; la tâche de l'élève C. réalisée lors d'une séquence d'enseignement basée sur un document authentique a même été élue par ses camarades de classe comme la meilleure, devenant ainsi lauréat du premier prix de la classe (une boîte d'orée de chocolat Lindt auréolée du drapeau suisse), ce qui a complètement changé sa personnalité. Aussi, pour amener les élèves à développer leur pouvoir d'agir en littérature, étant donné qu'en particulier les apprenants d'allemand la trouvent généralement très difficile et la redoute, l'enseignant doit à mon avis souvent et avant toute chose trouver un moyen didactique pour motiver ses élèves en leur offrant un but de lecture et des stratégies pour y parvenir ; il faudra alors prendre en compte plusieurs facteurs : premièrement, la pertinence des textes est primordiale, car la motivation des élèves sera plus élevée s'ils peuvent tisser des liens entre leur lecture et leur propre expérience, s'ils peuvent se rattacher d'une manière ou d'une autre au texte et y voir une utilité concrète ; deuxièmement, il faudra prendre en compte l'implication émotionnelle qui peut découler de certaines lectures, car, comme nous le rappelle Bredella (2013), « When we read about the experiences of others, we may also ask ourselves what we might have felt, thought and done in their situation. Therefore the reading of literature can touch the deepest layers of our personality » (p.378), et

cette émotion peut mener à une motivation supplémentaire et une implication de la part des étudiants qui les pousse à se plonger avec plus d'application dans leurs tâches.

Par ailleurs, j'ai également appliqué l'approche didactique interculturelle permettant aux élèves de développer leurs compétences cognitives et métacognitives et de développer leur potentiel relationnel avec d'autres cultures par des contenus découlant des documents authentiques et qui thématisent des réalités, faits et valeurs universelles. Il faut aussi mentionner que la pratique de la pédagogie différenciée s'est révélée un support efficace d'inclusion et de justice en milieu scolaire, dès lors qu'elle est « constituée de toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre les élèves..., de valoriser..., de réduire... et de valoriser leurs différences » (Kahn, 2010, p.5). L'expérimentation de l'approche pédagogique de l'interculturalité montre que celle-ci permet également de tenir compte et de valoriser la diversité (élèves issus de l'immigration, par exemple), les différences, surtout culturelles (Lavanchy, Gajardo et Dervin, 2011), et ainsi de favoriser l'inclusion et la justice scolaire dans le sens de l'approche centrée sur le DPA. Enfin, la pédagogie régulatrice qui consiste en la régulation des apprentissages de l'élève (Mottier Lopez, 2012), qui permet à l'enseignant de soutenir au mieux la progression de l'élève, de l'aider à surmonter une difficulté, à développer des démarches d'autorégulation plus conscientes, à construire du sens aux situations d'apprentissage vécues (par exemple, inciter l'élève à collaborer avec un pair pour surmonter un obstacle, l'aider à planifier une succession d'actions pour réaliser une tâche complexe, le soutenir dans ses processus cognitifs, dans son raisonnement, ses déductions et ses interprétations, l'aider à intégrer une nouvelle connaissance, à la comprendre, etc.), me paraît également un bon outil pédagogique allant dans le sens de l'approche centrée sur le DPA. En somme, le postulat d'éducabilité, la pédagogie collaborative, la pédagogie différenciée, la pédagogie régulatrice, la pédagogie de l'interculturalité et les approches didactiques actionnelle et interculturelle constituent de véritables supports de l'approche centrée sur le DPA en matière pédagogique et didactique conduisant à une école gymnasiale inclusive, juste et sans discriminations. Et comme on l'a vu dans les parties théorique et pratique, les bénéfices du DPA pour une bonne relation pédagogique et gestion de classe sont énormes voire inépuisables.

4.2 Limites du DPA pour l'enseignement et l'apprentissage au gymnase

Comme on le voit d'emblée, l'expérimentation ou l'application de l'approche centrée sur le DPA est un exercice nécessitant beaucoup d'énergie, de persévérance et de résilience.

Lors du congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud, Isabelle Soguel, maître d'enseignement à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne, tirait la sonnette d'alarme ; elle a rappelé que le métier d'enseignant est en soi très stressant, ce qui fait que l'épuisement (burnout), conséquence d'un stress professionnel chronique durant des mois, guette les enseignants, et qu'elle a elle-même frôlé le burnout à plusieurs reprises et s'est ainsi retrouvée dans une situation d'impuissance. Le DPA qui est un stress supplémentaire au métier d'enseignant est donc un vecteur potentiel de déclenchement ou d'amplification de burnout.

Ensuite, quand on se réfère aux témoignages et réalités dans l'enseignement, ce n'est pas un secret de polichinelle pour personne que la plupart des enseignants se concentrent presque uniquement sur leur métier souche d'enseignement, abdiquent vite face aux problèmes des élèves, ne consacrent pas un temps supplémentaire pour écouter leurs élèves et les aider à surmonter des situations d'impuissance, prennent de la distance pour leur propre bien, ne prennent pas les problèmes d'élèves trop à cœur sur le long terme pour épargner leur propre santé.

En matière de relation pédagogique, une relation trop étroite, amicale, bienveillante avec les élèves dans la perspective du DPA peut très vite déboucher sur des incompréhensions, tentations ou dérives (on peut être par exemple très vite tourbillonné dans la séduction dans cet univers d'adolescents voire d'adultes). Il faut savoir maintenir de la distance professionnelle ; le DPA peut aussi facilement amener à croire qu'on a vocation à remplacer les parents et d'autres professionnels plus compétents (psychologue, médiateur professionnel, psychiatre ...), alors qu'il nous faut en tant qu'enseignants être plutôt dans le rôle de « Passeur » ou de guide et collaborer avec d'autres professionnels plus compétents pour mieux aider un élève présentant des psychopathologies ou problèmes qui nous sont trop difficiles à résoudre. Enfin, il faut mentionner les récurrentes limites du DPA face au tout puissant structurel, la difficulté de faisabilité, de durée et d'évaluation du DPA, due au fait qu'il s'acquiert par l'expérience.

5 Conclusion

En résumé, un regard dans le rétroviseur du présent travail montre bien que tout a été dit et développé sur les principaux apports de l'approche centrée sur le DPA dans le cadre scolaire, plus particulièrement en matière pédagogique et didactique (relation pédagogique, gestion de classe), contribuant à une école gymnasiale inclusive, juste et sans discriminations. Sans vouloir

revenir sur tous ces éléments du DPA exposés de fond en comble le long de ce travail, il faudra retenir que le DPA se situe au niveau de chaque acteur : l'enseignant, l'élève, les forces du cadre structurel. Quand on ramène le DPA en classe, dans un cadre purement pédagogique, cela se réduit principalement à l'enseignant et à l'élève qui doivent interagir pour un déploiement efficace du pouvoir d'agir. Nous avons vu qu'il est important que l'enseignant croie au postulat d'éducabilité, porte un regard positif sur les élèves, « change de paradigme » (pour emprunter les mots d'Amiguet lors du Congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud) ou de posture du point de vue pédagogique et didactique. Il est surtout important qu'il développe l'autonomie des élèves, les aide à s'auto-aider ou s'auto-réguler ; cela peut se réaliser à travers l'apprentissage expérientiel qui tire sa sève du concret de notre réalité quotidienne et de nos épreuves vécues. Et s'appuyer sur la réalité concrète de notre vie quotidienne, de nos succès, ainsi que de nos échecs, nous permet d'en tirer les leçons pour mieux nous préparer pour les défis imminents ou à venir. Nous devons aussi mentionner ici le point focal et central, le but consubstantiel et quintessentiel de cette approche qui consiste à remettre les élèves en mouvement, les conscientiser sur leur pouvoir d'agir, leur faire prendre conscience de leurs qualités et réussites, tout en mettant la focale sur leurs propres desiderata ici et maintenant, pour eux-mêmes. Cela peut permettre de faire de petits pas, des pas étape par étape, bref de faire progressivement des pas proximaux. En matière de DPA, nous devons toujours avoir à l'esprit que nous ne sommes ni Sauveurs ni Policiers, mais Passeurs, et qu'à ce titre nous devons agir comme médiateur et mettre les leviers et routines en marche pour accompagner les élèves, les aider à s'auto-aider et les amener à agir pour changer concrètement et efficacement leur situation d'impuissance ; et quand un élève aura réussi à s'auto-aider avec notre aide, il se sentira d'autant plus digne et fier auteur de son expérience, de son propre chef-d'œuvre. Et bien évidemment, pour nous enseignants, la plus belle récompense est de voir un élève en difficulté prendre de l'envol (motivation retrouvée, autonomie acquise dans l'apprentissage, déclic personnel, etc.).

Concernant les points forts de mon mémoire, je dirai humblement qu'il permet de comprendre l'approche centrée sur le DPA dans presque tous ces aspects théoriques, de faire concrètement le lien avec la pratique, offre d'intéressantes pistes d'applicabilité, de faisabilité et d'effectivité en matière pédagogique et didactique, surtout en matière de relation pédagogique et de gestion de classe. La finalité du DPA ou de l'empowerment étant l'avènement d'une société plus juste, ce mémoire a su démontrer comment cette approche nouvelle issue du travail social, développée, formalisée et normalisée par Yann Le Bossé est

transposable en milieu scolaire et comment elle conduit également à une école gymnasiale juste, inclusive et sans discriminations. Tout lecteur pourrait puiser dans ce travail et faire des inférences pour s'auto-aider à résoudre efficacement sa propre situation d'impuissance. Mais aussi tout autre étudiant pourrait s'en inspirer pour entrevoir des pistes pour sa propre pratique enseignante ou approfondir l'applicabilité de cette approche dans le contexte scolaire.

En ce qui concerne les points faibles, je suis absolument conscient du fait que j'ai largement dépassé le nombre de pages demandées pour ce mémoire dans le cadre de la formation HEP. Les champs théoriques étant vastes, il me fallait les clarifier tous pour ensuite démontrer le bien-fondé de ma thématique et de ma problématique pour l'enseignement-apprentissage, pour des situations d'impuissance en matière pédagogique et didactique, surtout en lien avec la relation pédagogique et la gestion de classe, mais aussi pour leur importance pour l'inclusion, la justice et la non-discrimination scolaire.

Aussi, l'un des aspects qui pourrait être amélioré concerne le nombre de cas pratiques et l'absence de témoignages récoltés à la suite de sondage ou d'interviews réalisés soit à la suite du congrès de février 2019 sur le DPA à la HEP Vaud, soit dans des établissements gymnasiaux pour mesurer et évaluer concrètement l'applicabilité et la faisabilité de cette approche auprès des autres collègues enseignants et auprès du cadre structurel.

En conclusion, je dirai que ce mémoire m'a beaucoup apporté, tant au niveau professionnel que personnel. Mon objectif est alors de mettre à profit et en pratique l'approche centrée sur le DPA dans mon métier d'enseignant, ainsi que dans ma vie personnelle.

6 Bibliographie

- Alexandre, D. (2010). Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner. Lavis : ESF.
- Amiguet, M. (2018-2019). Cours MSISO31, HEP Vaud.
- Archambault, A., et Venet, M. (2007) : Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, n° 1.
- Bassek Ba Kobhio. *Sango Malo : Le maître du Canton*. Édition L'Harmattan, 1991.
- Bredella, L. (2013). « Literary texts » in Byram, M., Hu, A. (éd.), Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Second Edition, Oxon, New York.
- Brée, J. (1994). Le comportement du consommateur. Paris : Dunod.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. Recherches, 41 (La politique de l'ignorance. Mathématiques enseignement et société.), 177-182.
- Caron, J. (1994). Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative, volume 1. Montréal : La Chenelière.
- Chardin, P. (2007). Roman de formation, roman d'éducation dans la littérature française et les littératures étrangères, Paris : Kimé, Détours littéraires.
- Chataigné, C. (2014). Psychologie des valeurs. De Boeck Supérieur s.a.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité. Vie pédagogique, 119, 25-27.
- 3^e congrès international sur le développement du pouvoir d'agir : *Agir face au sentiment d'impuissance*. Du 13 au 15 février 2019. HEP Vaud, Aula des Cèdres.
- Crahay, M. (2002). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. De Boeck Supérieur.
- DAVIDSON, R., et MARTINSON, M.-G. (2002). « Empowerment or Enslavement ? A Case of Process-based Organisational Change in Hong Kong », *Information Technology & People*, vol. 15, n° 1, 42-59.
- Dessaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). La relation pédagogique in L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Durkheim, E. (1990). L'éducation pédagogique en France. Paris, Puf.

Frei, G., Kiss, A., et Vuataz, R. (1974). *Éléments pour comprendre la relation pédagogique*. Neuchâtel : La Braconnière.

Gaddet, T. (2006). Savoir communiquer avec les adolescents (pp. 1-6).

Gaulupeau, Y. (1992). La France à l'école. Éditions Gallimard.

Grabe, W., Stroller, F. L. (2011). Teaching and Researching Reading, Edinburgh.

Hameline, D. (1986). Éducation, ses images et son propos. Paris : ESF.

Hegel, F. (1996). Esthétique. Tome II, trad. J.-P. Lefebvre / Veronika von Schenck, Paris, Aubier.

Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (pp. 13-24). Paris : ESF.

<http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-final-congres-agirs-2019-hep-vaud.pdf>

<http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/congres-sentiment-impuissance.html>

https://www.saen.ch/sites/default/files/public/docs/IST-sante_des_enseignants_romands-enquete_SER.PDF

Jouffray, C. (2018). Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs. Une nouvelle approche de l'intervention sociale. Presses de l'EHESP. Rennes.

Joule et Beauvois (2003). Psychologie de l'engagement. Document de travail pour la science, N° 317.

Joule, R-V., et Beauvois, J-L. (1998). La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ? Presses Universitaires de France.

Kahn, S. (2010). Pédagogie différenciée. De Boeck, publié par WAN IN, Mont-Saint-Guiberg.

Larson et al. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence.

Lavanchy, A., Gajardo, A., et Dervin, F. (2011) : Anthropologies de l'interculturalité. Éditions L'Harmattan.

Le Bossé, Y., 2008 : Le développement du pouvoir d'agir personnel et collectif. Une alternative crédible ?

Le Bossé, Y. (2012). Sortir de l'impuissance : Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 1 : Fondements et cadres conceptuels.

Le Bossé, Y. (2016). Sortir de l'impuissance : Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 2 : Aspects pratiques.

Mangia, E. (2015). Le climat de classe : La clé d'entrée pour apprendre ?

Meirieu, P. (2008). Les enjeux du métier d'enseignant. Université Lumière Lyon 2, conférence.

<https://elearning.hepl.ch/mod/url/view.php?id=36905>

<https://elearning.hepl.ch/mod/url/view.php?id=36906>

<https://elearning.hepl.ch/mod/url/view.php?id=36907>

Mottier Lopez, L. (2012) : La régulation des apprentissages en classe. De Boeck Éducation s.a.

Nault, T. (1998). L'enseignant et la gestion de la classe. Montréal : Éditions Logiques.

Ninacs, W.A. (2008). Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité. Québec, QC. Les presses de l'Université Laval.

Ourghanlian, C. (2006). Faire la classe – Gérer la classe. Poser le cadre : qu'est-ce que cela signifie ?

Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (2016). L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. De Boeck Supérieur s.a.

Rey, B. (2009). Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action. De Boeck Éducation s.a.

Rougemont, H. (2016). L'inclusion : pensées diverses pour des besoins communs ou pensées communes pour des besoins divers ?

Sailor, W. (1991) : Whole-School success and inclusive education : Building Partnerships for Learning, Achievement, and Accountability. Teachers College, Columbia University.

Saz et al. (2015). Developmental Cognitive Neuroscience. Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence.

Soguel, I. (2015). Actes de la journée d'automne 2015 (Dé-chiffrer le travail social – Et si on valorisait le sens et les espaces d'action). « Le développement du pouvoir d'agir », une proposition pour transformer le monde au quotidien, ensemble. Lausanne, Palais de Beaulieu.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine. Paris.

Annexe 1

Association « Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités » Suisse



Association DPA-PC Suisse

Développement du pouvoir d'agir
des personnes et des collectivités

Charte DPA (version 13/09/13 – Namur)

1. La finalité du DPA est de contribuer à l'avènement d'une société plus juste¹.
2. L'approche centrée sur le DPA des Personnes et des Collectivités accorde une place prépondérante à l'influence des structures sociales dans la compréhension, l'analyse et le traitement des problèmes que rencontrent les personnes accompagnées.
3. L'approche centrée sur le DPA des Personnes et des Collectivités vise à créer les conditions pour permettre aux personnes de sortir de l'impuissance au regard de ce qui est important pour elles.
4. L'accompagnement repose sur une mise en commun des expertises professionnelles et expérientielles dans la conduite d'un changement négocié avec les personnes concernées.
5. Les modalités de conduite d'un DPA peuvent s'appuyer sur des finalités individuelles ou collectives.
6. Du point de vue du praticien qu'il soit intervenant ou formateur, le succès de l'intervention passe par la validation de la mise en oeuvre du changement négocié avec les personnes accompagnées.
7. La reconnaissance de la légitimité du praticien passe par l'accomplissement d'un processus d'accompagnement par une personne-ressource² et par une pratique régulière.
8. La formation à cette approche passe par une expérimentation personnelle d'un DPA. Celle-ci s'appuie au minimum sur l'adoption de l'unité d'analyse "acteurs en contexte", la négociation de la définition du problème et des solutions avec les acteurs concernés, la prise en compte des contextes d'application et l'intégration d'une démarche d'action conscientisante. Cette formation suppose une validation finale négociée entre les personnes concernées et les formateurs.
9. Le statut de personne-ressource comporte trois niveaux : le témoin, l'intervenant et le formateur.
 1. Le témoin : est capable de faire des sessions de sensibilisation car il maîtrise les aspects conceptuels.
 2. L'intervenant : est capable de s'appuyer sur le DPA dans son contexte de travail et d'en maîtriser les aspects conceptuels.
 3. Le formateur : est un praticien régulier qui maîtrise les aspects conceptuels du DPA et qui a des compétences pédagogiques compatibles avec cette approche.
 4. Les deux derniers niveaux font l'objet d'une accréditation³ par l'association internationale.
10. La consolidation et l'enrichissement de l'expertise au DPA passent par l'intervision. Cette expertise est renforcée par la formation continue et/ou la production d'écrits qui alimentent les connaissances dans ce domaine.

¹ « Soutien à la possibilité concrète d'agir (épanouissement) au moyen de la mise à disposition des ressources nécessaires (équité) à la conduite d'un changement d'intérêt collectif (bien commun) ». Le Bossé Yann, *Sortir de l'impuissance, invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*, Québec, Ardis, 2012, p.55.

² Encore à discuter

³ Reconnaissance par l'association internationale de la compétence d'une personne en matière de DPA. L'accréditation dite de réputation est une démarche volontaire pour mettre en valeur sa compétence. Elle est un gage de qualité.

Bilan intermédiaire du stage, période Printemps 2019

Etudiant-e

Monsieur Joel Atakora

N° HEP : P43214

Praticien-ne formateur-trice

Monsieur Yann Stutzig

yann.stutzig@vd.educanet2.ch

MAS Enseignement Secondaire 2, Allemand

Stage automne 1 discipline

Stage A, semestre 1, remédiation

Gymnase de Renens (CEOL), Site de Renens

Validé par le/la praticien-ne formateur-trice, le 29 mars 2019.

L'étudiant-e atteste avoir pris connaissance du bilan, le 29 mars 2019.

Commentaire éventuel du PraFo sur la présence ou l'organisation générale du stage

M. Atakora a enseigné du 19 février au 26 mars 2019 au Gymnase de Renens dans trois classes différentes: 1M2 (18 élèves), 1M8 (23 élèves) et 3MRb20 (22 élèves).

Commentaire sur le travail effectué en stage

M. Atakora est un bon enseignant. Il parle uniquement allemand, qu'il maîtrise à la perfection, et se fait très bien comprendre des élèves. C'est donc très valorisant pour eux. Ses consignes orales et écrites sont très claires.

Très bien préparé et structuré, il propose des activités en lien avec le plan d'études et l'actualité (documents authentiques). Il fait souvent des liens culturels afin d'élargir la perspective des élèves.

Il est bienveillant et valorise les élèves dès qu'il le peut, mais sait aussi se montrer plus ferme si nécessaire. La classe 1M2, parfois bruyante, est très calme et participe volontiers quand M. Atakora y enseigne.

Je précise que je n'ai pas pu évaluer l'échelle 5, car le stagiaire n'a pas encore fait de test. La note D n'est donc pas valable ici.

Annexe 2

Résumé

Le présent mémoire tire sa substance des notes prises lors du 3^e congrès international sur le développement du pouvoir d'agir qui a eu lieu du 13 au 15 février 2019 à la HEP Vaud, ainsi que de divers corpus et documents sur cette approche et de ceux élaborés et mis à disposition par la HEP Vaud sur ce sujet.

La HEP Vaud a eu l'opportunité, l'honneur et le privilège d'organiser ce grand événement international sur une approche nouvelle certes en vogue dans le domaine social, mais encore presque inconnue dans le domaine scolaire, des sciences éducatives, en particulier en matière de pédagogie et de didactique. Nous étudiants de la HEP Vaud ayant eu la chance de participer à ce congrès international, avons saisi cette opportunité unique pour entrer en contact et en échange direct avec des chercheurs et experts formés à cette approche centrée sur le DPA-PC, dont Yann Le Bossé, le créateur et formaliste de cette approche et ainsi apprendre de manière concrète et pratique comment cette approche en soi sociologique est applicable en toute situation, dans toute discipline. Pour rappel, le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC) a pour but de permettre aux personnes se retrouvant dans une situation (momentanée) d'impuissance de se remettre en mouvement, d'agir pour changer en bien cette situation. Dans l'idéal donc, ceux qui bénéficient de cette approche (les accompagnés) sont appelés à agir d'eux-mêmes pour eux-mêmes, à être auteurs de leurs propres succès et à se les attribuer. Ceci étant, les personnes leur venant en aide (les accompagnants) ne jouent au final que le rôle de « passeur » ou de médiateur et non de « sauveur » ou de policier.

Dans un premier temps, ce travail présente de façon substantielle et précise les éléments théoriques sur le DPA ; dans un deuxième temps, sont développés des éléments théoriques adjacents et relevant purement du domaine des sciences éducatives, tels que la pédagogie, la didactique, la relation pédagogique, la gestion de classe, le climat de classe, l'inclusion scolaire, la justice et la non-discrimination en milieu scolaire ; dans un troisième temps, est amplement présenté le côté pratique de ce travail, c'est-à-dire l'applicabilité et l'application de l'approche centrée sur le DPA en milieu scolaire, plus particulièrement en matière de pédagogie et de didactique, démontrant in fine comment cette approche nouvelle issue de l'intervention sociale est un instrument efficace de relation pédagogique et de gestion de classe pour une école gymnasiale juste, inclusive et sans discriminations.

Mots-clés : développement du pouvoir d'agir ; DPA ; DPA-PC ; Yann Le Bossé ; impuissance ; théorie ; pédagogie ; didactique ; gestion de classe ; inclusion ; justice ; discrimination scolaire.