

# Varia

## La réussite en éducation Entre « se réussir » et « réussir pour soi »

**Gabriele Di Patrizio**, Institut de Formation Spécialisé en Éducabilité Professionnelle et de Recherche Appliquée en Anthropologie de l'Activité.

*Par principe, un-e apprenant-e s'invite, est invité-e à réussir ses apprentissages qui se soldent, le cas échéant, par la validation d'une évaluation certificative. Comment la dimension transformatrice et émancipatrice de la notion de réussite émerge-t-elle ? Le contexte de cette étude correspond à l'animation d'une formation de courte durée de formateurs occasionnels. À partir d'une recherche anthropologique en sciences de l'éducation, seront dégagées certains enjeux identitaires liés à l'anthropologie de la réussite. Il est essentiel que l'éducateur-trice en formation prenne en compte ce paradigme pour s'affranchir dans sa future pratique de toute idée reçue comme une évidence sur la réussite en éducation.*

### 1. Introduction

Nous animons une formation proposée à des professionnel-le-s qui souhaitent devenir des formateur-trice-s occasionnel-le-s (Bergier et Houllier, 2016). En France, « les formateurs occasionnels sont des salariés qui dispensent de façon occasionnelle des cours dans un établissement d'enseignement ou dans un organisme ou une entreprise de la formation professionnelle continue » (Grillot, 2022, para. 1). Quand ces dernier-ère-s participent à un stage de formation c'est parce qu'elles-ils souhaitent généralement acquérir des techniques simples à mettre en œuvre ainsi que des repères pratiques en vue d'animer des formations sans être des spécialistes de la pédagogie et/ou de la didactique. Le programme que nous avons élaboré tient compte à la fois des besoins et des contraintes de ce profil de formateur-trice-s qui souhaitent diversifier leurs activités professionnelles. Les formations qu'elles-ils animeront correspondront à des thématiques issues de leur profession principale et qui les intéressent particulièrement. En outre, il est essentiel pour chacun-e de définir, pour cette activité, une identité professionnelle distincte de leur métier propre dans lequel elles-ils sont déjà reconnu-e-s pour leur expertise.

Dans cet article, nous nous intéresserons à la manière dont ces professionnel-le-s permettent de comprendre comment les enjeux des processus de la réussite éclairent une perspective identitaire pour celui ou celle qui se destine à devenir formateur-trice. Nous soutenons avec Bourgeois que

la relation maître-disciple et en particulier, chez le maître, en miroir de l'apprenant, cette même disposition à conjuguer un engagement dans ce qu'il enseigne avec capacité et désir de laisser de la place à l'autre – en l'occurrence, l'apprenant –, de lui laisser la possibilité de se frayer son propre chemin dans ce qui lui est enseigné. (2018, p. 197)

Après un premier chapitre contextuel qui sert à présenter l'exercice support de cette étude, nous présenterons la problématique. Suivra le cadre théorique de référence sur lequel nous nous appuyons puis nous fournirons la méthodologie de notre recherche. À la suite de quoi, deux cas seront présentés et discutés tour à tour. Dans notre conclusion, il s'agira de dégager les limites majeures de notre recherche et les points principaux qui éclairent notre questionnement.

### 2. Contextualisation

La formation « Devenir formateur-trice occasionnel-le » que nous animons, est une formation de courte durée qui se déroule en trois jours, deux consécutifs et un autre à 10 jours d'intervalle. Celle que nous prenons en référence pour envisager de manière empirique la notion de réussite, a réuni 5 stagiaires, 2 hommes et 3 femmes âgé-e-s de 32 à 53 ans. Chacun-e a une expérience variable dans son métier étant donné la réalité de leurs parcours professionnels morcelés ou empreints de bifurcations (Denave, 2017).

D'un commun accord, nous avons résumé l'objectif de leur participation à ce stage de la manière suivante: « Pouvoir transmettre à leur tour des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être, voire des valeurs professionnelles dans le cadre de la formation continue ».

À la fin des deux premières journées et en vue de questionner la-le formateur-trice que chacun-e envisage de devenir, nous leur soumettons deux questions auxquelles nous les invitons à réfléchir pour préparer la dernière journée. L'idée étant de leur permettre d'éprouver pour elles-eux-mêmes et donc pour les apprenant-e-s qu'elles-ils rencontreront au cours de leurs formations que tout « apprentissage (...) est un moyen de se donner une prise sur sa vie. Apprendre, c'est se donner du pouvoir, celui de s'autodiriger, de se développer ; apprendre c'est devenir de plus en plus maître de sa destinée » (Blais et al., 1994, p. 268) parce qu'avant tout, en andragogie, « l'activité éducative vise à augmenter le pouvoir de l'apprenant » (p. 266).

Notre première question s'inscrit dans une approche empirico-clinique, dans la mesure où il s'agit à la fois d'un retour à soi qui « commence par le souvenir » (Vincent, 2012, p. 94) et d'un questionnement portant sur le ou les phénomènes revisités. À dessein, nous remettons aux stagiaires la consigne suivante : « Il vous est sans doute arrivé, comme adulte ou comme enfant ou adolescent-e, de vous trouver dans une situation éducative complexe, face à une personne ou un groupe, qui vous a laissé en désarroi et que vous n'avez pas su résoudre. Vous évoquerez précisément et poserez «les questions qui continuent d'être sans réponse» ».

La deuxième question consiste en « une approche microspective » (Labelle, 1996, p. 38) afin de « retrouver un peu l'élève qu'on a été en se remémorant les paroles d'un enseignant-e et des camarades qui l'ont éclairé, soutenu, rassuré... ou au contraire blessé, humilié dans des circonstances précises. Cela concerne un devoir de mémoire pour tout formateur-trice qui souhaite accompagner des apprenant-e-s dans leurs apprentissages. Vous direz en quoi ce travail personnel sur les effets des paroles entendues dans l'enfance et l'adolescence vous donne à réfléchir aujourd'hui l'acte d'éducation ».

Le troisième jour, nous avons écouté et réfléchi collectivement à partir de la présentation des travaux préparés en intersession.

### 3. Problématique et hypothèse de recherche

À travers le recours à une approche anthropologique de l'éducation, nous voudrions montrer que l'engagement dans une activité de formateur-trice donne à voir que la réussite est toujours un passé qui poursuit les constructions identitaires qui sont à la fois professionnelles et personnelles.

Les deux cas de figure que nous présenterons interrogent la réussite dans le champ de l'éducation comme une perspective qui oscille entre autorisations et limites propres à chaque apprenant-e. Des modalités subjectives semblent interférer dans son processus de réalisation. Elles sont de nature anthropologique et questionnent des notions telles que la quête de soi, l'empêchement, le sursaut, l'affirmation de soi, voire le refus et la défense. La réussite est-elle une fonction homothétique des intelligences, des capacités ou des difficultés d'un-e apprenant-e face à un objet théorico-pratique évalué quantitativement pour juger le succès ou l'échec ? Ou bien s'inscrit-elle au sein d'enjeux plus complexes qui dépassent le cadre de l'atteinte d'une performance ?

Ainsi, le sujet anthropologique prend-il toute sa part dans son processus de réussite, non pas seulement comme acteur mais comme homme, femme, aux prises avec la construction de soi-même. Dès lors, réussir correspond à un ensemble de mouvements *ante-* et *ex-post*atiques qui détermine la formation de soi (Di Patrizio, 2023). L'anthropologie de la réussite consiste en une levée de voile existentielle sur les limites et les autorisations ou autre démêlés propres au sujet. À tous âges, toute réussite est l'aube d'un commencement permettant de passer du « deviens ce que tu es » nietzschéen à un « deviens qui tu es » plus arendtien (Quérini, 2016). Avec le premier, le risque serait de réduire le surpassement de soi à une simple valorisation de ses capacités innées ; avec la seconde, l'idée d'évolution suggère une progression consciente et active, orientée vers la construction de soi.

### 4. Cadre de référence théorique

Dans un premier temps, la réussite sera envisagée telle une performance qui concerne les institutions éducatives et les apprenant-e-s qui les fréquentent. Dans un second temps, nous verrons que la distinction des moments d'apprentissages confère à la réussite une fonction qui met en relief le sujet dans sa construction identitaire.

#### 4.1 Performance et réussite, des institutions et des individus

L'ensemble du système éducatif, de la maternelle à l'université et les grandes écoles, fait l'objet d'une forme de parangonnage destiné à l'analyse comparative des performances et des fonctionnements afin d'améliorer les dispositifs au bénéfice des usagers qui y apprennent. Ceci existe en effet à des niveaux différents :

- Internationaux : PISA (Rocher, 2015) – Programme international pour le suivi des acquis des élèves, piloté par l'OCDE pour mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs ou le Classement de Shanghai (Barbe, 2015) des 1000 meilleures universités du monde,
- Nationaux : La presse télévisuelle ou écrite médiatise des classements des lycées, collèges, écoles primaires et de commerces ..., et
- Locaux : Des affichages sur les portes des établissements présentent des notes synthétiques de leurs résultats.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, les travaux de Coulon sur l'affiliation ont profondément influencé la compréhension de la réussite des étudiant-e-s à l'université (Coulon, 1993, 1997). Coulon a démontré que les performances académiques dépendent aussi de la capacité des étudiant-e-s à s'intégrer culturellement et socialement en s'appropriant les normes et pratiques universitaires, un processus qu'il appelle l'affiliation. Cette perspective a été intégrée dans les réflexions qui ont conduit à la loi française du 8 mars 2018 relative à « l'orientation et à la réussite des étudiants ». Elle met l'accent sur l'orientation personnalisée dès le lycée pour faciliter la transition vers l'université. Elle vise à réduire les taux d'échec en première année. Cela soulève des questions au niveau institutionnel et politique : les étudiant-e-s sont-elles-ils sélectionné-e-s en fonction de taux de performance autorisés ? Si l'orientation est le principe central de cette loi, quelle importance est réellement accordée à l'alignement des aspirations des étudiant-e-s avec les formations qu'elles-ils suivent ou se voient attribuées ?

Du côté de la formation professionnelle, afin de d'assurer la qualité des formations effectuées, les centres de formation d'apprentis, les prestataires d'action permettant de valider des acquis de l'expérience et les centres de bilan de compétence sont soumis au référentiel national Qualité mentionné dans la loi du 5 septembre 2018 modifié par l'ordonnance n°2020-387 du 1er avril 2020. La formation est ainsi envisagée comme un processus d'efficacité descriptible pour qu'un stagiaire soit amené à « réussir la formation » suivie (Pottiez et Meignant, 2021, p. 67) selon des prérequis nécessaires et d'autres critères à respecter pendant le déroulement de la prestation. Au fil de ce document de référence, le terme réussite apparaît 5 fois. Une fois associé à l'attestation qui en fournit la preuve et 4 fois par rapport au taux qui donne une « information chiffrée sur le niveau de performance et d'accomplissement de la prestation ». (Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion, 2021, p. 7)

Le ton est donné, « la réussite se mesure » (Larivée, 2011, p. 10 ; Roiné et Grossmann, 2014, p. 236) au niveau des institutions d'éducation et des individus qui les parcourent, selon des taux d'acquisition ou d'échec, de niveau de connaissances, d'obtention de diplôme, de taux d'employabilité, etc. Il apparaît ainsi que ces palmarès institutionnels célèbrent une vision « mécaniste de la performance » (Larré et Plassard, 2013, p. 199) des individus rangés en nombre.

#### 4.2 Investir les moments d'apprentissages

Dans une société contemporaine qualifiée d'hypermoderne où les enjeux de la mondialisation influencent les choix de tout le monde, notamment en matière d'éducation (Hutmacher, 2005), la modalité des performances des institutions éducatives et des apprenant-e-s est une entrée formelle dans la notion de réussite.

Cependant, apprendre est une dynamique anthropologique qui mobilise principalement deux moments d'apprentissages complémentaires. Nous nous référons ici à la « théorie des moments » (Hess, 2009). Distinguons, d'abord, avec Cristol et Muller, celui regroupant apprentissages formels qui

obéissent à une codification bien établie avec leurs programmes, leurs objectifs, leurs lieux de prédilection (la salle, l'école, le centre de formation), leurs découpages et leurs durées, une place pour des enseignants ou formateurs, une autre pour les savoirs, méthodes et outils auxiliaires (2013, p. 28),

et puis celui se rapportant aux apprentissages informels qui « revêtiraient une force émancipatrice » (Cristol et Muller, 2013, p. 22). De son côté, Fournier ajoute que « l'éducation formelle n'est finalement qu'un petit pan de ce que nous apprenons tout au long de l'existence, de manière informelle » (2016, p. 339). En accord avec ces perspectives, Baruk, spécialiste de la didactique des mathématiques en convenait déjà :

Réussir en mathématiques ne garantit ni qualités intellectuelles, ni qualités humaines particulières. Réussir dans la vie à partir de ce qui serait une authentique réussite en mathématiques est déjà un critère arbitraire, une norme relative, correspondant au choix particulier du pouvoir dans une certaine société, et à un certain état de cette société. À plus forte raison quand il ne s'agit que d'une réussite évaluée à partir d'un simulacre, d'une pseudo-activité mathématique (1994, p. 282).

La réussite englobe bien autre chose que la performance. Elle rejoint la complexité de la personne qui met en scène le sujet de ses apprentissages au cœur de sa construction identitaire (Barbier, 2006 ; Di Patrizio, 2016 ; Labelle, 2017). Les apprentissages informels mettent en évidence un caractère à la fois « transformateurs et émancipateurs » (Cristol et Muller, 2013, p. 42) ; ils impactent la notion de réussite. L'étymologie du terme (provenant de l'italien : *Ri-uscita*, re-sortie en français) ouvre un champ lexical pertinent. On y retrouve l'idée d'un passage, d'un parcours dans lequel un-e marcheur-se s'engage ou est engagé-e pour le traverser. De même aussi, un-e apprenant-e s'invite, est invité-e à réussir ses apprentissages. Certains se soldent, le cas échéant, par la validation d'une évaluation certificative. D'autres, moins visibles contribuent à la construction de l'expérience, personnelle et professionnelle de l'apprenant-e.

En conséquence, la réussite correspond à un processus d'émancipation et de transformation de l'apprenant-e qui avance dans la vie grâce aux apprentissages formels et informels réalisés et tous devenus siens sans risque de disparaître dans l'anonymat des foules (Labelle, 2017, p. 113) ou de la réputation d'un seul autre.

## 5. Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche que nous envisageons d'effectuer, nous avons proposé aux cinq stagiaires un rendez-vous afin qu'elles-ils développent leur situation (une seule sur les deux) au cours d'un entretien individuel non-directif de  $\frac{3}{4}$  d'heure environ. Mireille et Enzo ont accepté. Par souci de préserver leur anonymat, précisons que les prénoms utilisés dans cette recherche ne correspondent à ceux que portent réellement les personnes. La dame a souhaité revenir sur la première question et son collègue a choisi la seconde. Les trois autres collègues ont décliné notre invitation en raison d'une charge en travail et familiale trop importante après cette formation qu'elles-ils allaient devoir appliquer rapidement.

Nous avons rencontré Mireille et Enzo sur leur lieu de travail, aux horaires qui leur convenaient le mieux. Les entretiens non-directifs se sont déroulés respectivement pendant 61 et 78 minutes. Les deux nouveaux-elles formateur-trice-s ont signalé leur intérêt pour les apprentissages effectués pendant la formation et la remise en question qu'avait produit en elle et lui le dernier exercice. La suite de nos échanges révélait à l'évidence qu'elle et il s'y étaient préparé-e-s.

Nous avons enregistré les entretiens afin de les retranscrire pour en effectuer une approche de nature clinique et compréhensive. Nous avons procédé à une analyse sémantique conceptuelle qui permet de mettre en évidence une structure de signification qui « renvoie au principe de la pensée des locuteurs, à leur cadre de référence, à l'organisation interne de leurs opinions, à leurs conceptions mêmes, considérées comme un système » (Mucchielli, 1998, p. 113). Ainsi, à partir des mots utilisés, répétés, des silences ou hésitations commises, nous avons rassemblé de manière sémantique les idées des locuteurs dans un texte narratif que nous leur avons soumis deux jours après l'entretien. Mireille a suggéré une reformulation et Enzo a souhaité reprendre trois passages. Le texte narratif, validé par les deux protagonistes, a permis d'élaborer la discussion conceptuelle en vue de l'éclairage d'un sens implicite, construit et proposé par les sujets qui parlaient de leur réussite. À chaque fois, nous avons appelé ces données « les circonstances ».

En adoptant une démarche critique d'interprétation clinique, nous avons orienté nos deux entretiens autour de la question de départ, afin de faire émerger le sens que la réussite revêt pour l'apprenant-e qui rencontre un frein. Dans cette perspective, notre recherche s'inscrit dans un « paradigme transformationnel » (Farren et al., 2015 ; Pratt et Peat, 2014) car elle vise avant tout à former ses lecteur-trice-s aux questionnements, à travers des récits d'expérience, plutôt qu'à faire montre d'une objectivité scientifique.

## 6. Retour à la première question : approche de la réussite pour « se réussir »

Mireille nous dit qu'elle a « tardé » jusqu'à ses 22 ans pour s'inscrire au « Brevet d'Aptitude à la Fonction

d'Animateur » (BAFA). Depuis son instauration en 1972, le diplôme du BAFA est le sésame qui permet à une personne à partir de 16 ans (17 ans avant 2022) d'accéder aux fonctions d'animation dans des accueils collectifs de mineurs, notamment en colonie de vacances et en centre de loisirs en France. C'est dans le contexte de cette formation qu'elle allait être confrontée à une situation éducative qui pour l'un de ses tenants n'aboutit pas sans ce qui pourrait apparaître comme une grande difficulté.

### 6.1 Les circonstances

Mireille s'était inscrite pour suivre cette formation dans un centre de bonne réputation. Le stage de « base » d'une durée de 8 jours s'est déroulé en pleine nature. Les formateur-trice-s ont conduit les stagiaires vers la notion essentielle d'« objectifs en animation ». Il avait été annoncé en introduction que la maîtrise de ce point constituait l'élément théorique principal du stage. La première indication des responsables était claire : « Sans quelques objectifs précis, une animation n'a pas de squelette et rien ne valide vos actes en tant qu'animateur-trice ». Chacun-e était amené-e à exprimer ce qu'elle-il comprenait.

Bien qu'ayant les mêmes données que tout le groupe, à chaque fois que Mireille prenait la parole à ce sujet, elle se trompait. Elle se souvient très bien : « Je disais toujours quelque chose d'incohérent. Je manifestais ainsi une incompréhension totale ». Ayant de jeunes nièces et neveux, elle avait choisi de travailler sur la classe d'âge des 4-6 ans. Après un temps de mise en situation, le groupe retrouvait les formateur-trice-s et chacun-e donnait un ou plusieurs objectifs d'animation repérés pendant l'activité. Quand ce fut à son tour, Mireille formulait : « j'ai fait cette animation pour mieux connaître les enfants du centre de vacances ». Alors, « les formateur-trice-s et certain-e-s collègues m'ont expliqué que je confondais, « encore », les objectifs personnels et les objectifs pour les enfants ». Pourtant, elle n'en était pas à son coup d'essai. Malgré toutes les explications, elle reconnaît un *statu quo* : « Je n'y arrivais pas, cela ne rentrait pas ou plutôt cela ne sortait pas ! »

Elle passait son évaluation de mi-stage avec le directeur de la session de formation. Il avait insisté sur la nécessité de dépasser cette confusion ou cette résistance tenace. Il conclut l'entretien de manière directe : « Mireille, tu n'auras pas ton stage sans cela ! » Bien que pour le groupe cette notion était acquise, les formateur-trice-s y sont revenus fréquemment au cours de la seconde partie du stage. Son échec à formuler correctement les objectifs persistait. Le couronnement de cet état de fait discordant se concrétise dans la réponse instantanée qu'elle a donné à la question posée par un formateur qui était passé en soutien pédagogique : « Par rapport aux objectifs en animation, cite-moi le plus clair qui te vienne à l'esprit. » Elle lui a répondu « du tac au tac «... pour que les enfants se souviennent de moi» ». Alors que d'autres avant elle et devant elle avaient répondu : « ... pour susciter leur agilité », « ... pour développer le goût d'être dans la nature », ou encore « ... pour développer la créativité de l'enfant ». Elle précise qu'elle pensait comprendre, mais que malgré ses efforts, elle n'y parvenait pas. Elle ne réussissait pas à formuler correctement des objectifs en animation quand il s'agissait d'expliquer ses choix d'activité. Tout se passait comme si elle se refusait à réussir son BAFA, alors qu'elle en avait besoin pour travailler dans un centre de loisir sans hébergement.

Inquiète de l'issue du stage, elle a demandé l'autorisation de quitter les lieux pour une promenade. Cette promenade a été longue, solitaire et déterminante pour sa réflexion... Le lendemain, à l'évaluation certificative de fin de stage, les évaluateur-trice-s ne lui ont pas appris la réalité de son échec concernant la déclinaison des objectifs pourtant inhérents à chacune de ses animations (la première pour les 4-6 ans et la seconde pour les 7-12 ans). Elles-Ils ont expliqué aussi qu'elles-ils ne comprenaient pas son obstination à rester enfermée dans son échec, jusque-là. Elle précise « jusque-là » parce qu'elle leur démontra immédiatement, grâce à trois exemples qu'elle réussissait à « sortir de moi » les objectifs d'animation tant attendus. Elle a réussi à la dernière minute ce qu'elle avait commencé dès la première heure. Cependant, pour d'autres motifs pris en compte, ce stage a été validé par l'organisme. Sur la fiche d'évaluation terminale, l'évaluateur n'a écrit aucune remarque ni encouragement à propos de ses apprentissages ou de ses aptitudes en tant qu'animatrice. Cette compréhension « éclair », à un moment tardif, semblait trop soudaine, voire « venue comme par enchantement » pour être pleinement appréciée.

Pendant toute la durée du stage de « perfectionnement », fait avec le même organisme et dans un autre endroit, Mireille démontrait à la nouvelle équipe de formateur-trice-s, qui avaient eu vent de ses difficultés antérieures, qu'elle avait assimilé la notion d'objectifs en animation à laquelle elle est restée si mystérieusement hermétique pendant le premier stage. Voici pour preuve, la remarque conclusive écrite dans son dossier BAFA : « Très bonne évolution entre les deux stages. Doit continuer sur sa lancée. »

### 6.2 Discussion

À la suite de ce qui vient d'être exposé, la situation d'échec est tout aussi énigmatique que la réussite sur le fil. Cette difficulté a persisté pendant six jours pleins. Est-il possible que l'origine de ce processus provienne

de l'intérieur du sujet apprenant, comme une instance longtemps prohibitive ? Serait-il possible d'envisager qu'au-delà d'une analyse des capacités cognitives, une résistance psychique initiale bloquait l'accès à ce contenu spécifique de la formation malgré les interactions sociales avec le groupe de pairs et les formateur-trice-s ? Quelle(s) cause(s) fondamentale(s) contrôlai(en)t ses apprentissages et comment ? Ne serait-il pas pertinent d'explorer dans quelle mesure cette jeune femme était l'objet et le lieu d'un conflit entre deux réalités psychiques opposées ? D'une part, celle qui contribuait à l'échec, et d'autre part, celle qui lui a permis de réussir, *in extremis*. Est-ce lié aux « passions cruelles » qui contrarient l'apprenant-e à l'exercice de la « formation de soi » (Moreau, 2012, p. 119) ?

Pourquoi, la difficulté a-t-elle émergé spécifiquement pour cette notion et non une autre ? Ce pourrait-il être parce que son acquisition représentait le sésame de la réussite précisément empêchée ? Pourquoi cette difficulté à assimiler la notion ? Il est vrai que chaque sujet apprenant évolue à son propre rythme, mais cette explication ne semble pas satisfaisante. Réussir demande des efforts relatifs, parfois pour certain-e-s, « Pánta rheí », autrement dit : « Tout coule »<sup>1</sup>. Parfois pour certain-e-s, réussir c'est une lutte contre des évidences ou les évidences des autres.

Château ne suggère-t-il pas dans son ouvrage « L'humanisation » que

l'homme (...) doit être un homme qui vaille par lui-même, non pour quelque éternité de productivité ou de béatitude. Un être qui lutte pour lutter, coude à coude avec ses semblables, qui attaque l'obstacle non parce que la victoire donne un prix, mais parce que c'est un obstacle et que cet obstacle permet un triomphe sur les choses et sur soi » (1985, p. 243) ?

Dans ce livre, il évoquait une finalité de l'éducation qui commence dès le temps de l'enfance. Aujourd'hui avec Bourgeois et bien d'autres auteurs, il n'est plus discutable que cette prétention concerne également l'adulte. Il écrit, en effet, que personne n'« oserait sérieusement contester que l'éducation et la formation doivent viser avant tout à permettre à chacun, de façon égalitaire, de s'épanouir pleinement et de développer son pouvoir d'agir (...) comme personne » (Bourgeois, 2018, p. 46).

Si le centre vise un taux de réussite de 100 % au BAFA, les arguments sont nombreux pour y parvenir quitte à minorer un critère majeur de réussite. En revanche, pour notre apprenante adulte, la réussite va au-delà de l'attribution d'un papier certificateur. À travers les faits rapportés, la situation est tout autre. Ne semble-t-elle pas viser à surmonter ses propres obstacles, cherchant à s'émanciper de ses contraintes pour que « tout coule » pour elle aussi ? Enfin, quelle force d'âme ! Elle s'impose le passage, la réussite.

C'est par une « explosion magique » qu'elle a réussi le dernier jour. Qu'est-ce qui a déclenché ce « déclic » pendant la promenade ? Quelle rencontre y a-t-il eu entre l'apprenante et sa propre évolution ? Mireille est allée jusqu'à se mettre nez à nez avec elle-même. Sa promenade a permis cet affrontement. Aurait-elle pu dire à la manière de l'académicien Rufin dans son « Immortelle randonnée » (2014), que « [s]on esprit, martelé par la marche, a perdu ses plis habituels, s'est embrumé de nausée et de fatigue jusqu'à subir la grande transmutation qui en a fait bientôt le mental véritable d'un[e] véritable » (p. 66) animatrice ? Elle a pu endosser la cuirasse de l'animatrice qu'elle voulait devenir pour l'être finalement. Elle aurait tout de même obtenu son diplôme, mais aurait-elle vraiment réussi ? Mireille s'est réussie pour elle-même en tant qu'animatrice ; ce n'est pas à proprement parler le BAFA qui est réussi, même s'il l'est heureusement puisqu'il faut un signal de productivité aux employeurs potentiels.

Avec son brevet d'aptitude en poche, elle a été embauchée dans un centre de loisir et c'est important. Mais, l'essentiel est-il plus de réussir ou de « se réussir » ? Et alors, c'est quoi réussir si ce n'est « se réussir », c'est-à-dire « réussir pour soi » ?

## 7. Retour à la deuxième question : La réussite entre confiance en soi et complexité de la quête

En ce qui concerne le travail de « recherche microspéctive » ce n'est pas tant une situation précise ou une parole d'un enseignant ou d'un camarade qui suscita la réflexion d'Enzo. Reconnaissant qu'il a été sans doute moins marqué par « un mot de travers » ou une attitude ponctuelle d'autrui, il a choisi de décrire un ensemble thématique de situations qui ont marqué sa scolarité du collège à la fin du lycée. Cet ensemble résulte de la superposition de sa scolarité à celle de son frère de la 6<sup>e</sup> jusqu'au baccalauréat. Après une brève description, de son rapport à l'école

<sup>1</sup> Cette formule célèbre est attribuée à un philosophe grec présocratique, Héraclite (VI<sup>e</sup> siècle avant J.-C.).

primaire, nous rapporterons, en vue de la discussion, le long processus de superposition mentionné.

### 7.1 Les circonstances : Description longitudinale du processus

De la maternelle au CM2, Enzo fréquentait assidûment une école de village. Il y allait joyeux chaque matin prêt à apprendre. Les bulletins qu'il a conservés révèlent un élève appliqué et motivé. En somme, un bon élève avec de réelles capacités. Dans les classements, il se situait toujours parmi les meilleurs de chaque classe.

Il convient de préciser que l'élève dont nous parlons et son frère aîné de 10 ans sont les enfants d'une famille d'immigrés italiens (venant de Calabre) arrivés en France fin des années 1950. Ils sont tous les deux nés dans le pays d'accueil. Le père était ouvrier dans une industrie automobile et la maman, se dévouait au fonctionnement du foyer. Ayant peu étudié en Italie, ils ont appris le français grâce à des amis pieds-noirs et grâce à la prime scolarité du premier enfant, né quelques mois après leur immigration. Les parents, soucieux de la réussite de leur fils, étaient inquiets de ne pas pouvoir lui apporter eux-mêmes l'aide nécessaire à partir du niveau des classes de collège. C'est pourquoi, ils ont choisi de faire « les sacrifices utiles » pour l'inscrire dans un collège privé, convaincus que ce dispositif répondrait mieux à leurs objectifs que le collège de « la cité » où ils habitaient alors.

Forts du sentiment que leur laissaient les bonnes performances du premier enfant, ils décidèrent d'inscrire également son « petit frère », Enzo, dans le même établissement privé que lui, qui venait d'entrer en « fac de médecine ». « Je suivais les traces de mon frère et je le savais », dit-il.

#### 7.1.1 Au collège

Il entra en 6<sup>e</sup> un peu effrayé par la taille de ce collège, comparée à celle de sa petite école de village, puisque la famille avait déménagé entre-temps. Le professeur principal était le professeur de français. Dès le premier jour, lors de l'appel des élèves, ce dernier lui a demandé s'il n'avait pas un frère qui s'appelait Ricardo. Après sa confirmation, l'enseignant a annoncé (en interrompant l'appel) qu'il l'avait également eu dans sa classe en 6<sup>e</sup> et qu'il se souvenait très bien du « garçon sympathique et travailleur » qu'il était. Enzo se rappelle « très bien du sentiment positif, de l'ordre du soulagement », qu'il a ressenti puisque son grand frère, qu'il admirait, était connu de son professeur principal. Il évoque encore sa fierté, pensant qu'avec lui, « ce sera la même chose ». Cependant, toute l'année, il a souffert de difficultés en français beaucoup plus que dans les autres matières, même si les autres professeurs le pénalisaient nécessairement pour ses « fautes, moins un point ! » dans les interrogations ou dans les copies de textes qu'il rendait. Personne n'essayait d'expliquer cet obstacle (qui faisait chuter sa moyenne générale) par un manque de lecture (il lisait suffisamment) ou par un désintérêt puisqu'il travaillait vraiment. Il passait beaucoup de temps dans les transports interurbains, partant tôt le matin (6 h) et rentrant tard (après 18 h), parce que « le soir, j'avais encore 1,4 km à marcher jusqu'à la maison ». À la fin de l'année scolaire, il était le dixième de la classe. Sur son bulletin, la remarque de ce professeur était « Élève plein de bonne volonté qui doit reprendre confiance en soi ».

L'année suivante en 5<sup>e</sup>, il n'avait eu aucun professeur en commun avec son frère, à l'exception du « père » qui leur enseignait la religion. « Ce dernier m'en parla à son tour ». Durant cette année-là, ses performances scolaires eurent le même profil qu'en 6<sup>e</sup>. En français, il n'y avait pas eu de miracle.

En 4<sup>e</sup>, ce fut un autre professeur de français/latin/religion qui lui a rappelé longuement « l'élève brillant et disponible » qu'était son frère. Il lui a exprimé au début de l'année, devant toute la classe, qu'il en espérait de même pour lui. « Merci Monsieur le Professeur ! » À partir de cette classe, il a véritablement senti une pression insoutenable. Même 6<sup>e</sup> (« pression ignorée ? »), même 4<sup>e</sup> (« pression avérée ? »). Son « problème en français » a culminé avec cet enseignant. Pourtant, ce dernier était considéré par tous, collègues, parents, élèves et son frère comme un professeur très compétent et exemplaire dans sa pédagogie. Il lui reprochait de ne pas lire assez ! Mais sur quoi se fondait-il ? « Je finis par le croire, et peu à peu, de lisais de moins en moins. » Du latin, il n'en prit pas le goût (la matière fut déclinée des options) et une tendance à la baisse s'est répercutée dans toutes les autres matières.

Pendant toute l'année de 3<sup>e</sup> et de seconde, aucun professeur ne lui a plus parlé de Ricardo, hormis quelques camarades aux allusions insidieuses qui avaient retenus les plus beaux morceaux des années passées. Certains ont cessé très vite, amicalement, à sa demande.

#### 7.1.2 Au lycée

En seconde, sa moyenne en mathématiques ne lui a pas permis de passer en première S (scientifique), mais « seulement » en première A1 (littéraire) ou en B (économie)... Orientations proposées, malgré ses résultats « faiblaris » en français... Il a dû redoubler car « il fallait que j'aille en S ». Il précise que ce n'était pas sa volonté.

Pendant sa deuxième année de seconde, il rejoignait les meilleurs de la classe. C'est aussi cette année-là qu'une

véritable amitié est née avec trois élèves influents de cette promotion qu'il rencontrait en tant que redoublant.

Sa première S fut marquée par un professeur principal de mathématiques qui vantait les qualités scientifiques de son frère et comme lui, cette année, développer ses aptitudes, « ce n'était pas si mal maintenant... ». Cet enseignant raconta en cours qu'il avait surnommé son frère « xxx », une abréviation « sympathique » de leur nom de famille. Il en a donc fait de même avec lui. À qui s'adressait-il ? Qui interrogeait-il alors ? À qui expliquait-il ? Ses amis ont compris son agacement et, même s'ils n'en parlaient pas ensemble, ils échangeaient à chaque nouvelle allusion du professeur, quelques regards de connivences. Malgré ses « trop » nombreuses tentatives au « rappel de la lignée », les espoirs de cet enseignant s'émoussèrent. Nous imaginons la déception de ce pédagogue à l'annonce du verdict final : « Tout juste TD et pas TC ! »<sup>2</sup>

Il était de coutume, avant chaque rentrée scolaire que Ricardo lui parle des professeurs qu'il avait eus dans chaque matière. Ce dernier lui dressa sa liste de terminale C « même si en TD les enseignants sont, sans doute, différents... ». Enzo mentionne cette précision fraternelle. Quand Enzo a connu le nom de ses enseignants, en effet, il se réjouissait de constater que le seul professeur commun était celui de religion, « ce cours ne s'appelait plus ainsi et j'ai oublié l'intitulé, et pour cause... ». En fait, ce professeur enseignait toujours la philosophie aux TC. Lors de son premier cours, ce dernier demanda des nouvelles de son frère. Sans aucune retenue, Enzo répondit : « Mon frère est «toubib» et moi, je vais rater mon bac ! »

Le ton et le vocabulaire de sa réaction n'étaient pas d'usage, précise-t-il. C'était d'ailleurs « hors norme, aussi bien dans son éducation que dans la politique de cet établissement ». Le professeur en question ne le sanctionna pas. Mis à part quelques félicitations de certains camarades pour son « coup d'éclat » et une petite « confession » à des amis, personne n'y revint plus. Au bout du compte, Enzo a réussi son baccalauréat série D sans fioritures. Il s'en est sorti.

## 7.2 Discussion

Dans le cas que nous venons de présenter, il apparaît qu'il suffit parfois de réussir tout juste pour crier le « Sauve-qui-peut ! » qui permet d'éviter la Bérézina et de se sentir enfin « soulagé de les quitter et d'avancer vers la pointe de sable qui s'avance entre mer et rivière » (Rufin, 2014, p. 105). Cette scolarité a pu être vécue tel un véritable cauchemar. Le petit frère ne ressentait-il pas une forme d'injonction à « être comme » cet autre élève que lui, si « sympathique et travailleur », si « brillant et disponible », si « scientifique » ?

Il est indispensable de reconnaître dans l'attitude des enseignants une volonté de bien faire. Ils ont tous développé pédagogiquement parlant un « préjugé favorable » (Rosenthal et Jacobson, 1971) à l'égard d'Enzo, grâce aux souvenirs qu'ils avaient gardés de Ricardo compte tenu de sa réussite en tant que fils d'immigrés. Toutes leurs attentes étaient positives. Alors, pourquoi l'« effet Rosenthal et Jacobson » (également appelé « effet Pygmalion ») ne s'est-il pas vérifié ? Le « petit frère » présentait quelques potentialités de réussite scolaire dès l'école primaire. Cependant, après son arrivée au collège, et deux ans de stagnation, comment expliquer la baisse systématique de ses performances scolaires ? Pour autant, cet élève n'a pas été en situation d'échec non plus, malgré son redoublement en classe de seconde (Crahay, 2007). Enzo semble illustrer, dans son récit, une limite de « l'effet Pygmalion » sur les résultats prévisibles d'un élève. Trouilloud et Sarrazin (2003) attestent de la validité de ce concept et en valorisent les implications pratiques. Cependant, ils détaillent surtout sa complexité entre précision et intensité des attentes, résistance des élèves face aux attentes, phénomène influencé par différents facteurs (type d'enseignant, périodes scolaires, taille de la classe, etc.), aussi préconisent-ils entre les lignes de l'utiliser avec intelligence. Dans le cas d'Enzo, les perspectives d'un automatisme prophétique vis(s)ées par les professeurs principaux cités au collège et leur collègue de mathématiques de première S semblent avoir été démontées et confondues par un désir d'apprendre singulier sans doute quelque peu ignoré.

Ce n'est pas tant la « superposition » de la scolarité proprement dite qu'il s'agit d'interroger mais davantage l'interprétation qu'en a fait celui qui la subit et au présent du moment vécu en l'occurrence. Nous pourrions penser aux conséquences d'un tel processus mimétique qui correspond davantage à un « décalquage de personnalité » que les professeurs croisés proposaient spontanément ou involontairement à Enzo ; processus qui semble être devenu un « sois comme » quasiment injonctif d'une part et subi de (par) l'autre. Nous sommes confrontés à la dérive du mimétisme contre la construction identitaire du sujet. A priori, « le désir mimétique »

<sup>2</sup> La Terminale D (TD) et la Terminale C (TC) étaient d'anciennes filières scientifiques du lycée en France. La TD mettait l'accent sur les mathématiques et les sciences de la nature, tandis que la TC se spécialisait davantage en mathématiques et sciences physiques. Le baccalauréat C, considéré comme plus prestigieux, offrait une meilleure reconnaissance et des débouchés plus variés.

girardien n'opérait pas pour qu'Enzo convoite l'objet « réussite ». Tout se passe comme s'il y avait eu un renversement de « la mimésis d'appropriation en mimésis du renoncement » (Girard, 1989, p. 19) dans la dynamique apprenante de cet élève. En effet, la première est de l'ordre de l'imitation apprenante, alors que la seconde souligne un désir de différenciation par opposition qui exclut la ressemblance. Elles participent toutes deux d'une recherche de subjectivation, mais elles s'appuient respectivement sur un processus de reproduction pour la première, et sur un processus de déconstruction/reconstruction de l'altérité pour la seconde. Force est de reconnaître qu'en 6<sup>e</sup> le sentiment de fierté énoncé, cantonne Enzo à une ambition d'imitation « avec moi ce sera la même chose ». Pourtant, n'omettons pas que c'est si et seulement si le médiateur interne (le modèle) disparaît, retire sa prégnance, que l'imitation devient un vecteur d'innovations, d'améliorations et de singularisation. A posteriori, durant huit ans d'étude, cette longueur temporelle s'est convertie en pesanteur personnelle.

Sauf en terminale, les rencontres avec des professeurs communs se sont déroulées au premier jour de la rentrée scolaire. L'apprenant a réagi différemment aux évocations de son frère. En 6<sup>e</sup>, il se sent rassuré voire motivé. L'espace où il allait apprendre d'inconnu devenait un peu connu pour lui. Est-ce vraiment un privilège ? Alors qu'il le savait puisqu'il « suivait les traces » ? N'a-t-il pas essayé de positiver lui-même, ce qu'il pressentait, devoir assumer voire, vouloir vivre autrement ? En 4<sup>e</sup>, le ressenti est complètement différent. Il s'agit d'une « pression insoutenable ». Son abandon du latin (matière optionnelle), avec ce professeur, se faisait-il l'écho d'une crainte, en écoutant Cicéron, de se considérer tel un « *homo sine sapore* » (Gaffiot traduit cette expression latine par « homme sans personnalité, insipide » (2008, p. 1410)) face à des enjeux cruciaux à l'adolescence pour parler, agir et penser en son nom propre ? C'est pourquoi, il devenait de plus en plus agacé par l'obstination des enseignants à lui fixer des objectifs qu'un autre avait atteints. L'impact de ce phénomène culmine en première S.

« L'année du Bac », sa réaction en cours de « religion » ne correspond-elle pas d'une certaine manière à une forme de défense manifestant une véritable inquiétude identitaire (cf. : « et moi, je ») ? Mais nous constatons avec Bourgeois que dans cette réaction disproportionnée « le sentiment d'exister émerge (...) à mesure que le sujet endosse publiquement une position personnelle et s'y engage dans ses interactions avec les autres, récoltant en retour de leur part une reconnaissance d'existence » (2018, p. 203). Relevons ici l'acceptation de l'enseignant et la considération des camarades.

Cet élève qui a réussi, au bout du compte des années, son bac nous dit « prendre conscience aujourd'hui » de ce qu'il a dû assumer psychologiquement pour ne pas (s')abandonner. Ce processus dépersonnalisant reste-t-il présent, au-delà de la mémoire, comme une ombre du passé ou forge-t-il une force d'âme qui fait face à la complexité de la quête ?

## 8. Conclusion

Reconnaissons une première limite dans ce travail de recherche transformationnelle : le fait que les deux personnes interviewées sont issues d'une formation que nous avons animée. Par conséquent, le risque d'une empreinte liée à des aspects de désidérabilité sociale est présent. Cependant, gageons que ce biais soit atténué par la non-directivité des entretiens effectués et par l'évitement de nos propres interventions. Une autre limite que nous voudrions souligner concerne le délai de réminiscence auquel sont attaché-e-s nos deux interviewé-e-s. Il y a sans doute un travail narratif important qui entre en jeu et qui constitue lui-même une production de soi en tant que sujet. Ainsi, cette investigation qualitative ne s'intéresse pas aux effets possibles sur les sujets de leur déclaration, après coup et dans l'à côté de la brève formation suivie pour devenir formateur-trice occasionnel-le. Avec ce choix d'investigation, Ricœur apporte un éclairage rassurant et pragmatique aux chercheurs en sciences humaines et sociales, en soulignant que « l'identité narrative fait tenir ensemble les deux bouts de la chaîne : la permanence dans le temps du caractère et celle du maintien de soi. » (1990, p. 196).

Les deux situations laissent entendre que la réussite est le résultat d'un processus dont l'issue n'est pas nécessairement celle que l'on pourrait anticiper. Du point de vue du processus, il semble que le sujet (Mireille ou Enzo) l'ait déterminé lui-même.

Nous remarquons également que la réussite découle de la subtilité de la participation de l'autre, en l'occurrence d'un-e éducateur-trice. Comme le souligne Labelle (2017, p. 114), « le développement de soi passe par un rapport éducatif avec l'autre où l'un et l'autre ont le souci d'être mutuellement eux-mêmes ». Cette réussite se produit à l'instant opportun où le sujet exprime lui-même sa véritable intention qui se manifeste quand les sentiments éprouvés encouragent l'initiative de soi. Dans le premier cas de figure, c'est l'accord du formateur-directeur du centre BAFA qui autorise la sortie du centre, à la demande de Mireille, malgré

tout l'espace qui le caractérisait en pleine nature. Dans le second, il s'agit de l'intervention du professeur qui ne sanctionne pas les paroles et le comportement d'Enzo qui correspondaient semble-t-il à « un appel à la vie », afin de rompre une dynamique endurée malgré toutes les bonnes intentions des enseignants qui ont régulièrement relayé la même approche de valorisation de l'image du grand frère, bon élève.

Enfin, dans les deux cas, l'objectif qui se jouait dans la réussite des deux apprenants dépassait le succès à un brevet ou d'une scolarité. Il vise celui la construction d'une identité professionnelle de l'animation pour la première et répond à un besoin d'individuation pour le second. En d'autres termes, la réussite ne se limite pas à une progression linéaire conduisant à l'obtention de bons résultats. La réussite, d'un point de vue anthropologique, représente un parcours complexe vers la recherche et la compréhension du sens du « deviens qui tu es ». Pour nous, elle incarne la portée identitaire de la formation et de l'éducation tout au long de la vie puisqu'« un trésor est caché dedans » (Delors, 1999). Ce cheminement nourrit la réussite par une énergie spirituelle propre à chaque individu et favorise un réenchâtement du monde, dès aujourd'hui (Grellier, 1994). Ainsi, pourrait-on dire que dans le cadre du moment d'apprentissages informels, le sujet apprend à réussir ensemble, en toute liberté et dans une dynamique d'entraide mutuelle ?

La réussite des apprenant-e-s renouvelle un processus de construction identitaire et elle tempère, avec justesse, l'exclusivité des mesures quantitatives que l'on voudrait toujours meilleures quitte à aliéner le sujet apprenant dans son devenir.

Ainsi, l'apprenant-e qui a réussi parviendra au moment opportun à dire ; « Ô père ! Ô mère ! Ô femme, Ô frère ! Ô ami ! J'ai vécu jusqu'à présent selon les convenances ; désormais j'appartiens à la vérité » (Emerson, 2014, p. 39).

### Bibliographie

- Barbe, A. (2015). L'université dans la mondialisation : Les classements internationaux et leurs effets pervers. *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 254-259. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0254>
- Barbier, J.-M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Baruk, S. (1994). *Fabrice ou l'école des mathématiques*. Seuil.
- Bergier, P. et Houllier, J.-R. (2016). *Les 5 clés de succès du formateur occasionnel*. Dunod.
- Blais, M., Chamberland, E., Hrimech, M. et Thibaud, A. (1994). *Landragogie : Champ d'études et profession Une histoire à suivre*. Guérin Universitaire.
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre : Formation et construction du sujet*. Presses Universitaires de France.
- Château, J. (1985). *L'humanisation : Ou les premiers pas des valeurs humaines*. Margada.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>
- Delors, J. (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. UNESCO.
- Denave, S. (2017). Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels. *Vie sociale*, 18(2), 109. <https://doi.org/10.3917/vsoc.172.0109>
- Di Patrizio, G. (2016). D'une élaboration intersubjective et communicationnelle de la « connaissance de soi » par l'éducation tout au long de la vie. *Penser l'Éducation*, 38.
- Di Patrizio, G. (2023). L'expérience : Conceptualisation d'une notion anthropologique entre M. Heidegger et A. Sen. *Epistrophè. Revue Internationale d'Éthique Professionnelle en Philosophie et en Éducation*, 5(2021-2022), 156-178.
- Emerson, R. W. (2014). *Confiance en soi*. FV Éditions.
- Farren, M., Crotty, Y. et Kilboy, L. (2015). The transformative potential of action research and ICT in the Second Language (L2) classroom. *International Journal for Transformative Research*, 2(2), 49-59. <https://doi.org/10.1515/ijtr-2015-0012>
- Fournier, M. (2016). Apprendre tout au long de la vie. Dans Martine Fournier (dir.), *Éduquer et former : Connaissances et débats en Éducation et formation* (p. 337-344). *Éditions Sciences Humaines*. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0337>
- Gaffiot, F., et Flobert, P. (2008). *Le grand Gaffiot : Dictionnaire latin-français* (3<sup>e</sup> éd.). Hachette.
- Girard, R. (1989). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Grasset.
- Grellier, I. (1994). Vers un réenchâtement du monde ? *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 43(1), 63-77. <https://doi.org/10.3406/chris.1994.1696>
- Grillot, A. (2022, 19 janvier). *Droit de la formation*. Centre Inffo. <https://www.centre-inffo.fr/site-droit-formation/formateurs-occasionnels-cotisations-sociales-forfaitaires-pour-2022>
- Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible : Théorie des moments et construction de la personne*. Economica-Anthropos.
- Hutmacher, W. (2005). Enjeux éducatifs de la mondialisation. *Éducation et sociétés*, 16(2), 41. <https://doi.org/10.3917/es.016.0041>
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Presses Universitaires de France.
- Labelle, J.-M. (2017). *Apprendre les uns des autres : La réciprocité source d'éducation mutuelle*. L'Harmattan.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.3917/ss.57.2.5>

- [doi.org/10.7202/1006290ar](https://doi.org/10.7202/1006290ar)
- Larré, F. et Plassard, J.-M. (2013). L'analyse économique des leviers de performance scolaire. *Innovations*, n°41(2), 179-205. <https://doi.org/10.3917/inno.041.0179>
- Loi française n°2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (J.O. 9 mars 2018)
- Loi française n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel (1) (J.O. 6 septembre 2018)
- Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion. (2021). Référentiel national qualité (V. 7). <https://travail-emploi.gouv.fr/sites/travail-emploi/files/files-spip/pdf/guide-lecture-referentiel-qualite.pdf>
- Moreau, D. (2012). L'étrangeté de la formation de soi. *Le Télémaque*, 41, 115-132. <https://doi.org/10.3917/tele.041.0115>
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu : Des documents et des communications*. ESF.
- Ordonnance française n°2020-387 du 1<sup>er</sup> avril 2020 portant mesures d'urgence en matière de formation professionnelle (J.O. 2 avril 2020)
- Pottiez, J. et Meignant, A. (2021). *L'évaluation de la formation : Pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations* (3<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Pratt, D. et Peat, B. (2014). Vanishing Point - or Meeting in the Middle? Student/Supervisor Transformation in a Self-Study Thesis. *International Journal for Transformative Research*, 1(1), 1-24. <https://doi.org/10.2478/ijtr-2014-0001>
- Quérini, N. (2016). « Deviens ce que tu es ». *Les Cahiers philosophiques de Strasbourg*, 40, 189-213. <https://doi.org/10.4000/cps.354>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rocher, T. (2015). PISA, une belle enquête : Lire attentivement la notice. *Administration & Éducation*, 145(1), 25-30. <https://doi.org/10.3917/admed.145.0025>
- Roiné, C. et Grossmann, S. (2014). Effet d'anamorphose d'une prescription ministérielle en formation professionnelle au Québec. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 227-244.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école Succès ou échec scolaire ? Un facteur important : Le préjugé du maître*. Casterman.
- Rufin, J.-C. (2014). *Immortelle randonnée : Compostelle malgré moi*. Gallimard.
- Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). Note de synthèse : Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145(1), 89-119. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2988>
- Vincent, H. (2012). Du rapport au savoir : Un exercice. *Cliopsy*, 8(2), 93-107. <https://doi.org/10.3917/cliop.008.0093>

**Mots-clefs :** Obstacle, pression mentale, se réussir, moments d'apprentissages, construction identitaire

## Erfolg in der Bildung: zwischen "sich selbst erfolgreich machen" und "für sich selbst erfolgreich sein"

### Zusammenfassung

Grundsätzlich lädt sich eine lernende Person selbst dazu ein oder wird dazu aufgefordert, ihre Lernprozesse erfolgreich zu gestalten, die gegebenenfalls mit der Validierung durch eine zertifizierende Bewertung enden. Wie entsteht die transformative und emanzipatorische Dimension des Erfolgsbegriffs? Der Kontext dieser Studie ist die Durchführung einer Kurzeitausbildung für gelegentliche Auszubildende. Ausgehend von einer anthropologischen Forschung in den Erziehungswissenschaften werden einige identitätsstiftende Herausforderungen im Zusammenhang mit der Anthropologie des Erfolgs herausgearbeitet. Es ist wesentlich, dass die auszubildende Erzieherperson dieses Paradigma berücksichtigt, um sich in ihrer zukünftigen Praxis von allen als selbstverständlich angenommenen Vorstellungen über den Erfolg in der Bildung zu befreien.

**Schlagworte:** Hindernis, mentaler Druck, sich selbst erfolgreich machen, Prozess, erfolgreich in extremis sein, Identitätskonstruktion

## Il successo nell'educazione: Tra "riuscire da soli" e "riuscire per sé stessi"

### Riassunto

In linea di principio, una studentessa o uno studente è invitata o invitato a riuscire nei propri apprendimenti, che si concludono, se necessario, con la validazione di una valutazione certificativa. Come emerge la dimensione trasformativa ed emancipatoria della nozione di successo? Il contesto di questo studio è quello di un breve corso di formazione per formatori occasionali. Sulla base di una ricerca antropologica in scienze dell'educazione, saranno evidenziati alcuni problemi identitari relativi all'antropologia del successo. È essenziale che l'educatore o educatrice in formazione tenga conto di questo paradigma per liberarsi nella sua futura pratica, da qualsiasi presupposto riguardo al successo nell'educazione.

**Parole chiave:** Ostacolo, pressione mentale, riuscire a sé stessi, momenti di apprendimento, costruzione identitaria

## Succeeding in education: Succeeding for oneself

### Abstract

In principle a learner invites themselves, is invited to succeed in their learnings which result, if necessary, by the validation of a certification. How does the transformative and emancipatory dimension of success emerge? The context of this study corresponds to a short-term training of casual trainers. Based on an anthropological research in sciences of education, certain issues related to the anthropology of success will be identified. It is essential that the trainee educator take this paradigm into account for their upcoming practice to free themselves from any idea received as obvious as far as success in education is concerned.

**Keywords:** Obstacle, mental pressure, succeeding themselves, learnings moments, identity construction

**Gabriele Di Patrizio** est docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg (Lisec EA 2310). Ses recherches en anthropologie de l'éducation explorent le sens que les hommes et les femmes donnent à ce qu'ils font pour construire et renouveler leur identité. Il est associé au Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique (L.R.Ph.P.) : Rhodes. Il dirige un institut de formation et de recherche engagé depuis 22 ans dans l'amélioration des pratiques des professionnels en gérontologie.

Institut de Formation Spécialisé en Éducabilité Professionnelle, 41A Route des Vosges, F-67140 Eichhoffen

E-Mail : [gabriele.di-patrizio@ifosep.fr](mailto:gabriele.di-patrizio@ifosep.fr)