

Labbé, S. (2003). L'apport des théories de l'engagement dans les pratiques éducatives. Communication présentée au colloque international « *Former les enseignants et les éducateurs une priorité pour l'enseignement supérieur* ». Organisé conjointement avec l'AFIRSE et le département de l'enseignement supérieur de l'UNESCO, 29, 30 et 31 Mai 2003, Paris.

L'APPORT DES THEORIES DE L'ENGAGEMENT DANS LES PRATIQUES EDUCATIVES

L'étude présente une procédure expérimentale qui vise à montrer comment les théories de J.L. Beauvois et R.V. Joule, deux psychologues sociaux de renom, ont pu améliorer les pratiques en matière de formation adulte (insertion professionnelle en l'occurrence).

Selon ces auteurs, un phénomène d'engagement se produit lorsque l'on amène une personne à réaliser un ou plusieurs actes dans des conditions particulières. La liberté de participer, l'importance de l'acte, son caractère explicite, le fait qu'il soit réalisé en public, les raisons d'ordre interne pour le réaliser (je le fais pour des raisons qui me sont propres) sont autant de facteurs qui optimisent l'escalade de cet engagement.

Dans notre recherche, tous ces facteurs ont été mis en place par l'intermédiaire d'un atelier théâtre. Rendant ainsi actif le stagiaire, les résultats montrent une nette amélioration de l'engagement se traduisant par une efficacité en terme d'insertion professionnelle (le but initial de la formation sur laquelle nous sommes intervenue).

Ceci nous amène à nous interroger sur les pratiques formatives et éducatives. Les conditions expérimentales sont aisément transposables à l'enseignement. Les professeurs pourraient déclarer les étudiants libres de participer à un premier acte engageant. Par exemple, il est possible de débiter un cours en demandant à des étudiants volontaires (la liberté de participer est alors primordiale) de faire un exposé collectif sur le thème choisi par l'enseignant.

Notre réflexion peut s'étendre à une dimension éthique, considérant non plus l'étudiant passif en cours mais acteur de sa propre formation.

1. DESCRIPTION DE LA THEORIE DE L'ENGAGEMENT COMPORTEMENTAL

I-2 Au commencement était...

Les deux courants originels de ces travaux sont les théories de la consistance et de la dissonance cognitive (L. FESTINGER, 1957) qui postulent que les univers cognitifs d'un individu sont relativement stables. En d'autres termes, si un individu émet un comportement en désaccord avec son système de croyance, il se produira un état de déséquilibre tel qu'il fera tout ce qui est en son pouvoir pour rétablir un équilibre au sein de ce système. Pour résoudre un tel problème deux possibilités s'offrent à lui : soit il change de comportement, soit il change d'attitude.

KIESLER et SAKUMURA, poursuivant ces travaux sur le terrain de l'engagement comportemental, le définiront ainsi: « *l'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux.* » (KIESLER, C.A. ; SAKUMURA, J., 1966).

I-2- La définition de BEAUVOIS et JOULE

Les deux paradigmes fondamentaux de leurs recherches sont la soumission sans pression et la soumission forcée. Plus récemment rebaptisée « *la soumission librement consentie* ».

Désormais, BEAUVOIS et JOULE établissent que : « *L'engagement correspond aux conditions de réalisation d'un acte qui, dans une situation donnée, permettent à un attributeur d'opposer cet acte à l'individu qui l'a réalisé.* » (R.V. JOULE ; J.L. BEAUVOIS, 1998, p. 60). Pour nous aider, ils conceptualiseront avec le schéma que nous avons reproduit ci-dessous. Pour résumer, ils déclarent : « *Le processus d'engagement est déclenché lorsqu'un acte, réalisé dans certaines conditions, a sollicité une instance*

attributive. Ce processus peut, selon les circonstances, s'interrompre ou se poursuivre. S'il se poursuit les attitudes (conséquences sociocognitives) et/ou les agissements ultérieurs (conséquences comportementales) de l'acteur s'en trouveront affectés. » (R.V. JOULE ; J.L. BEAUVOIS, 1998, p63)

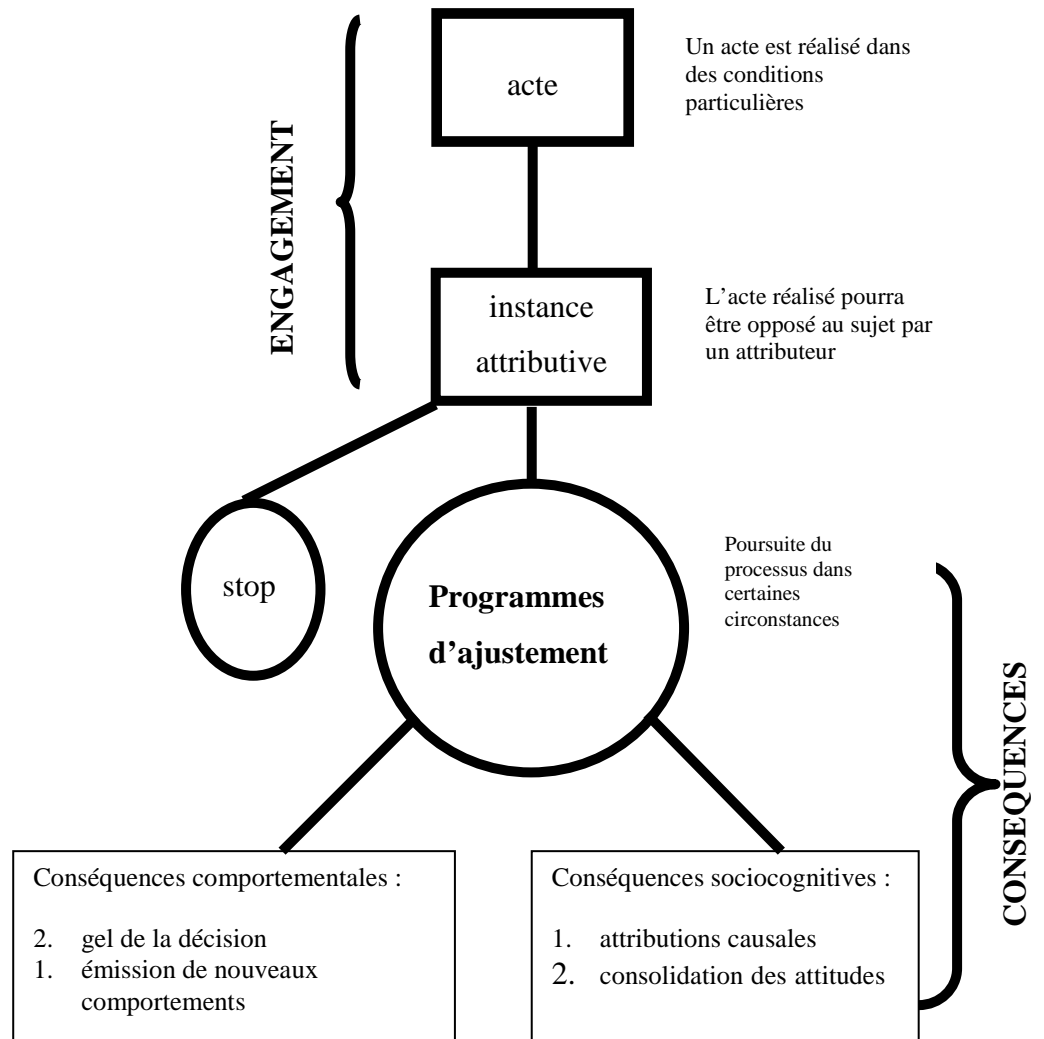


Fig.2 : Définition de l'engagement (R.V. JOULE ; J.L. BEAUVOIS, 1998, p61)

Les paramètres, ou les facteurs permettant la mise en place d'une procédure engageante (le point fort de leurs travaux) sont :

- La taille de l'acte : son caractère public, explicite, l'identification de l'action, l'irrévocabilité de l'acte, et la répétition de l'action.
- L'importance de l'acte : les conséquences de l'acte et son coût.

- Les raisons de l'acte : les raisons d'ordre interne engagent et à l'inverse les raisons d'ordre externe désengagent.
- Et enfin le paramètre le plus important est : le contexte de liberté.

On voit donc que ce qui prime pour l'engagement comportemental, c'est l'acte. Les auteurs ont montré à de multiples reprises que ces facteurs optimisent les chances de voir une personne reproduire un acte si elle est mise dans une situation engageante.

2. LA PROCEDURE EXPERIMENTALE

La procédure expérimentale a été mise en place auprès de 67 sujets en stage d'insertion professionnelle. Afin de justifier notre intervention dans le dispositif de formation, nous avons prétexté l'animation d'ateliers théâtre.

Dans les conditions expérimentales engageantes, il nous fallait donc mettre en scène les facteurs engageants décrits par Beauvois et Joule. La condition primordiale fut de déclarer les gens libres de participer aux ateliers. L'acte réalisé était de taille (il n'est facile de faire faire du théâtre à des gens ne l'ayant jamais fait), son caractère public allait de soi (le théâtre est par définition un acte public), sa réalisation explicite (nous prenions bien soin d'expliquer aux stagiaires l'intérêt du théâtre pour leur future insertion : s'exercer à placer son corps, exercer sa diction...). Plus l'acte est réalisé souvent plus il est engageant, c'est pourquoi nous avons mis en place quatre journées complètes de théâtre. Enfin pour accentuer encore l'importance de participer à l'atelier, nous avons demandé à un journaliste de venir faire un reportage. Ainsi le désir d'insertion des stagiaires fut annoncé publiquement dans la presse locale. Afficher un tel message dans la presse a un coût, ce n'est pas facile de se voir présenté comme demandeur d'emploi en quête d'insertion.

Bien que nous ayons fait de nombreux relevés d'indices, nous nous limiterons, pour cette communication, et comme l'ont fait Beauvois et Joule, au taux de placement en fin de formation. Nous entendons par taux de

placement le nombre de personnes ayant tout simplement trouvé un emploi (CDD ou CDI) à la fin du stage.

| Groupe 1 (théâtre et facteurs engageants) | Groupe 2 (théâtre et pas de facteurs engageants) | Groupe 3 (témoin) |
|---|---|--|
| 10 personnes sur 18 | 8 personnes sur 23 | 5 personnes sur 19 |
| 55.55 % | 34.78 % | 26.31 % |
| Intervalle de confiance avec 18 sujets : 8.4 % < ... < 51.6 % (à 95 % de chance de faire une erreur) | Intervalle de confiance avec 7 sujets : 10.09 % < ... < 49.1 % (à 95 % de chance de faire une erreur) | Intervalle de confiance avec 19 sujets : 8.98 % < ... < 51.02 % (à 95 % de chance de faire une erreur) |
| Le score du groupe est en dehors de l'intervalle et donc supérieur au taux de référence et ceci à un seuil de significativité de 95 % . | Le score ne peut pas être considéré comme différent de celui de 30 % exigé par les commanditaires | Le score ne peut pas être considéré comme différent de celui de 30 % exigé par les commanditaires |

Ces résultats nous montrent en effet une différence (significativement à 95%) par rapport au pourcentage exigé de 30 % par les organismes évaluateurs (ces résultats de référence correspondent aux données nationales habituelles en terme de taux de placement). Nous pouvons donc affirmer que, non seulement les résultats sont respectés dans toutes les conditions expérimentales, mais qu'ils sont significativement supérieurs dans les conditions expérimentales engageantes.

C'est donc en terme d'efficacité que nous pouvons mettre en avant ces résultats. Nous avons pu confirmer les résultats de Beauvois et Joule et notre apport concerne la façon de mettre en œuvre les facteurs engageants. Ce n'est pas tant le théâtre qu'il faut pointer dans cette expérience mais plutôt le fait d'avoir rendu actif le stagiaire et ce, de manière collective.

Ceci nous permet d'introduire la prochaine partie de cette communication. Voyons à présent comment tirer partie des apports de cette recherche dans l'enseignement supérieur.

3. DISCUSSION

Le constat de nos propres années passées à l'université témoigne d'une grande passivité des étudiants face aux savoirs. Ils s'attachent, dans un premier temps, à ingurgiter des données, des connaissances, viennent de manière passive assister aux cours, tels des usagers de prestations éducatives (J.P. Le Goff, 1999). Les cours en amphithéâtres, dispensés de manière magistrale, laissent peu de place au dialogue entre le professeur et l'étudiant qui se retrouve souvent assis parmi des centaines de paires.

Ce comportement se retrouve paradoxalement jusque dans les travaux dirigés, idéalement organisés pour passer de la théorie à la pratique. L'étudiant n'arrive pas à se défaire de cette attitude, prenant des notes plus qu'il n'en faut, tachant de ne pas perdre le moindre mot de l'intervenant.

Dans un tel contexte, l'individualité, encore présente dans l'enseignement secondaire, est perdue pour le sentiment d'appartenance à un troupeau d'étudiants anonymes. Le chemin à parcourir pour sortir de la masse semble alors insurmontable, long et décourageant.

Afin de dépasser cette conception passive de l'étudiant, considérons avec J. Ardoino le triptyque postulant que dans chaque individu, au sein de la société, séjourne plusieurs statuts et que sa personnalité s'exprime à travers une pluralité de rôles. Selon cet auteur, le sujet peut être à la fois agent, acteur et auteur.

« Le salarié qui vient demander une augmentation à son supérieur hiérarchique peut très bien se comporter en acteur conscient et réfléchi, voire en auteur responsable de sa démarche. Il n'en reste pas moins agent d'une mécanique, d'une dynamique sociale beaucoup plus large... »

L'agent « est agi » par le système qui lui commande ses actes (apprenez cette leçon, lisez tels ouvrages, sachez répondre à nos attentes évaluatives). Lorsqu'il est acteur, il choisit de s'approprier à sa façon la formation en fonction de ses projets futurs (il va privilégier tels cours par rapport à un autre en jouant sur les coefficients, par exemple, par jeux de stratégies). Enfin, devenant auteur de sa formation, il va alors construire lui-même son cursus universitaire, choisir ses orientations et ses spécialisations.

A. Coulon pense que « *le métier d'étudiant* » est difficile à apprendre. L'individu doit surmonter le sentiment de solitude, l'anonymat, les lourdeurs administratives, apprendre un langage spécifique à l'université et surtout faire face à l'incertitude. Nombreux sont les abandons qui ont lieu au cours des premiers mois de vie universitaire. Il est difficile d'être un individu dans un macrosystème tel que l'université. Se faire une place, une identité, exister dans un endroit où se côtoient des milliers d'étudiants est chose difficile. L'entropie naturelle de tout système, et des dispositifs de formation en particulier a de plus tendance, par l'instauration de procédures bureaucratiques, à transformer les groupes-sujets en groupes assujettis. (A. Coulon, 1999, p.99). Pour palier ce fâcheux travers systémique, cet auteur préconise l'« affiliation » de l'étudiant qui ne peut s'obtenir que par « *l'apprentissage de l'autonomie, par la participation active à une tâche collective* ». (Ibid, p. 80)

Mais le comportement de l'acteur dans le système ne peut rester passif bien longtemps. C'est plus fort que lui, l'individu prendra à un moment donné sa marge de liberté. Et ceci est plus que rassurant. «(...)*Il faut affirmer avec force que la conduite humaine ne saurait être assimilée en aucun cas au produit mécanique de l'obéissance ou de la pression des données structurelles. Elle est toujours l'expression et la mise en œuvre d'une liberté, si minime soit-elle.* » (M. Crozier ; E. Friedberg, 1977, p.45)

4. CONCLUSION

Malgré les difficultés rencontrées face au poids du système, nous pouvons dorénavant tenir compte des résultats de multiples expériences dont celle que nous venons de vous présenter pour rendre l'étudiant actif et non plus seulement passif de sa formation. Il est important dans un premier temps, comme lors de notre expérience, de le déclarer libre et de lui proposer, de le mobiliser sur des actes pour une intégration et une appropriation des contenus dispensés. Ainsi, nous aurons des chances de voir les résultats en terme d'engagement et d'intégration s'améliorer au sein de la vie universitaire.

Intégrer dans la pédagogie universitaire une notion de libre choix des individus et les amener à faire un premier acte allant dans le sens de leur insertion, universitaire puis professionnelle afin de limiter les abandons et les échecs semble être conditionné par un changement de considération de l'étudiant acteur de sa formation. (Que nous traduisons alors par un engagement comportemental).

L'apport de nos travaux par rapport à ceux de Beauvois et Joule est le fait d'avoir montré que la mise en place de l'engagement pouvait se faire par le théâtre certes mais surtout, non seulement de manière individuelle, mais aussi collégiale à travers l'action collective d'un groupe et c'est justement ce que A.Coulon préconise lorsqu'il parle d'affiliation (op. cit).

Bibliographie :

- **ARDOINO, J.** (1992). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de formation, analyses (25 et 26)* Mai-Décembre 92.
- **COULON, A.** (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* P.U.F. : Paris, Coll. Politique d'aujourd'hui.
- **CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E.** (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective.* Editions du Seuil : Paris, coll. Points Essais.
- **FESTINGER, L.** (1957). *A theory of cognitive dissonance.* EVANSTON : Illinois.
- **JOULE, R.V.; BEAUVOIS, J.L.** (1998). *La soumission librement consentie. Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* P.U.F : Paris, coll. Psychologie sociale.

- **KIESLER, C.A. ; SAKUMURA, J.** (1966). A test of a model of commitment, *Journal of personality and social psychology*.
- **LABBE, S.** (2001). *Mise en scène de l'engagement en formation en insertion*. Mémoire de DEA de sciences de l'éducation. Laboratoire R.E.P.E.R.E.. U.T.M. Sous la direction de M. BATAILLE et de C. MIAS.
- **LE GOFF, J.P.** (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. La Découverte et Syros : Paris, coll. Sur le vif.