

Un instrument pour apprendre autrement : témoignages d'élèves « raccrochés » et « accrochés » par une option cinéma
An instrument for learning differently: testimonies of students who are back in school because of a cinema option they love
Un instrumento para aprender de manera diferente: testimonios de alumnos reinsertados y retenidos gracias a una opción cine

Line Numa-Bocage et Sandrine Weil

Volume 47, numéro 1, printemps 2019

Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060846ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060846ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Numa-Bocage, L. & Weil, S. (2019). Un instrument pour apprendre autrement : témoignages d'élèves « raccrochés » et « accrochés » par une option cinéma. *Éducation et francophonie*, 47(1), 31–49. <https://doi.org/10.7202/1060846ar>

Résumé de l'article

Cet article examine le décrochage du lycée en France selon une perspective psychopédagogique s'appuyant sur la parole de l'élève. À partir d'une réflexion sur les instruments dans l'éducation et l'utilisation du cinéma dans la prévention du décrochage au lycée, nous analysons en quoi les conditions d'organisation d'une option cinéma constituent un élément pour le raccrochage. Nous proposons une méthodologie croisée pour l'analyse de contenu d'interviews d'élèves permettant de proposer un renversement du paradigme de la prévention du décrochage, et où la parole de l'élève aurait toute sa place pour favoriser l'accrochage scolaire. Les enregistrements vidéographiques d'interviews de 20 élèves de seconde (première année de lycée) et de première (seconde année de lycée) (potentiels décrocheurs ou non), réalisés par eux-mêmes, constituent notre corpus. Les lycéens manifestent tous le besoin d'un enseignement libre et différent de l'enseignement traditionnel, au-delà de l'intérêt instrumental de l'option cinéma. Une distinction entre les élèves de seconde et ceux de première apparaît. La qualité de la relation professeur-élèves est un élément déterminant pour l'accrochage, le raccrochage et la persévérance scolaires, mais nécessite que l'enseignant soit formé à l'écoute des élèves et apte à percevoir celui-ci, surtout dans une perspective d'école et de société inclusives.

Un instrument pour apprendre autrement: témoignages d'élèves « raccrochés » et « accrochés » par une option cinéma

Line NUMA-BOCAGE

Université Paris Seine, Paris, et Université Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, France

Sandrine WEIL

Centre pour l'éducation aux médias et à l'information, Académie de Nantes, La Flèche, France

RÉSUMÉ

Cet article examine le décrochage du lycée en France selon une perspective psychopédagogique s'appuyant sur la parole de l'élève. À partir d'une réflexion sur les instruments dans l'éducation et l'utilisation du cinéma dans la prévention du décrochage au lycée, nous analysons en quoi les conditions d'organisation d'une option cinéma constituent un élément pour le raccrochage. Nous proposons une méthodologie croisée pour l'analyse de contenu d'interviews d'élèves permettant de proposer un renversement du paradigme de la prévention du décrochage, et où la parole de l'élève aurait toute sa place pour favoriser l'accrochage scolaire. Les enregistrements vidéographiques d'interviews de 20 élèves de seconde (première année de lycée) et de première (seconde année de lycée) (potentiels décrocheurs ou non), réalisés par eux-mêmes, constituent notre corpus. Les lycéens manifestent tous le besoin d'un

enseignement libre et différent de l'enseignement traditionnel, au-delà de l'intérêt instrumental de l'option cinéma. Une distinction entre les élèves de seconde et ceux de première apparaît. La qualité de la relation professeur-élèves est un élément déterminant pour l'accrochage, le raccrochage et la persévérance scolaires, mais nécessite que l'enseignant soit formé à l'écoute des élèves et apte à percevoir celui-ci, surtout dans une perspective d'école et de société inclusives.

ABSTRACT

AN INSTRUMENT FOR LEARNING DIFFERENTLY: TESTIMONIES OF STUDENTS WHO ARE BACK IN SCHOOL BECAUSE OF A CINEMA OPTION THEY LOVE

This article examines school dropouts in France from a psycho-pedagogical perspective based on student voice. Starting from a reflection on educational instruments and the use of cinema to prevent students from dropping out of high school, we analyze how creating a cinema option contributes to keeping students in school. We propose a cross-methodology for the content analysis of student interviews to overturn the paradigm of dropout prevention, in which the student's words would have a role to play in fostering school attendance. Video recordings of interviews with 20 students in second year (first year of high school) and first year (second year of high school) (potential dropouts or not), which they made themselves, make up our body of work. High school students all express the need for open-minded education that differs from traditional teaching, beyond the instrumental interest of the cinema option. A distinction between second and first year students emerges. The quality of the teacher-student relationship is a decisive factor for staying in school and persistence, but requires the teacher to be trained to listen to and recognize students, within a context of inclusive schools and societies.

RESUMEN

Un instrumento para aprender de manera diferente: testimonios de alumnos reinsertados y retenidos gracias a una opción cine

Este artículo analiza la deserción del liceo en Francia a partir de una perspectiva psicopedagógica basada en la palabra del alumno. A partir de una reflexión sobre los instrumentos en la educación y la utilización del cine en la prevención de la deserción al liceo, analizamos la manera en que las condiciones de organización de una opción cine constituyen un elemento para la retención. Proponemos una metodología cruzada por un análisis de contenido de entrevistas de alumnos que permitieron proponer una reversión del paradigma de la prevención de la deserción, y en donde la palabra del alumno ocupa el lugar que le corresponde para favorecer la retención escolar. Las grabaciones videográficas de entrevistas de 20 alumnos de segundo

(premier año de liceo) y de primero (segundo año de liceo) (desertores potenciales o no), realizadas por ellos mismos, constituyen nuestro corpus. Los estudiantes manifiestan la necesidad de una enseñanza libre y diferente de la enseñanza tradicional, más allá del interés instrumental de la opción cine. Se presenta una distinción entre alumnos de segundo y de primero. La calidad de la relación profesor-alumno es un elemento determinante en la retención, la reinserción y la perseverancia escolar, pero requiere que el profesor esté formado para escuchar a los alumnos y sea capaz de comprender al alumno, sobre todo desde una perspectiva incluyente de la escuela y de la sociedad.

INTRODUCTION

Selon le Code de l'éducation français du ministère de l'Éducation nationale (2013, 8 juillet), les décrocheurs sont d'« anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans le cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire [autrement dit, ils n'ont pas obtenu un diplôme qui marque la fin d'un parcours scolaire ou de formation] ».

Dans cet article, ce phénomène est examiné dans une perspective psychopédagogique s'appuyant sur la parole de l'élève (Cook-Sather, 2002; Florin, 1987). Nous développons l'idée d'un renversement dans le paradigme de la lutte contre le décrochage scolaire, en donnant toute sa place à l'élève dans la compréhension du processus et dans l'élaboration des solutions. Les solutions de prévention sont pensées pour les élèves, nous proposons de les construire avec eux, de considérer ces derniers comme des collaborateurs dans la construction de ces solutions. À partir d'une réflexion sur les outils ou les artefacts dans l'éducation, nous analysons les apports d'une création cinématographique et discutons des conditions d'utilisation du cinéma dans la prévention du décrochage en lycée, en nous fondant sur leurs propos. Vygotski (1934/1997), dans sa théorie historico-culturelle du psychisme, a montré l'importance des instruments symboliques (constitués, entre autres, par les mots) dans les apprentissages et le développement de la pensée. Selon la perception et les dires des élèves, en quoi une option cinéma constitue-t-elle un instrument pour éviter de décrocher et pour apprendre au lycée? Nous proposons d'apporter des pistes d'action pour des politiques pédagogique-didactiques innovantes, avec une dimension pragmatique, inscrite dans la didactique professionnelle (Bru, Pastré et Vinatier, 2007).

UN AUTRE PARADIGME POUR LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE : LA PERSÉVÉRANCE ET LE BIEN-ÊTRE SCOLAIRES

En France, avant les années 1970, la question des jeunes non qualifiés ne relève pas encore de l'institution scolaire. De 1970 jusqu'à la fin des années 1990, des structures de prise en charge des décrocheurs existent, mais restent en marge de l'institution scolaire. Au sommet européen de Lisbonne de mars 2000 (Plaisance, 2010), la France accepte le projet de réduire les sorties précoces du système éducatif et d'intervenir préventivement : en effet, être non diplômé est devenu plus pénalisant pour les employeurs et les parents. Le terme *décrochage*, d'origine québécoise, se diffuse alors en France. De plus, comme le montrent les interprétations des résultats des enquêtes internationales (PISA, 2012, 2015), les élèves français sont parmi les plus stressés des pays de l'OCDE. Cette anxiété a des répercussions sur leur implication à l'école et sur leurs résultats scolaires, entraînant le décrochage et, par conséquent, une insertion professionnelle plus difficile. Le service public d'enseignement apparaît alors comme une source de mal-être (Melin, 2010).

Actuellement, les études de référence sur le décrochage scolaire identifient différents facteurs : les faibles résultats scolaires, l'orientation scolaire subie, le contexte familial (particulièrement la nature des relations parents-enfants) et la classe, cette dernière étant vue comme un milieu peu organisé. Les décrocheurs ont des relations négatives avec les enseignants, sont en échec scolaire et manquent de persévérance (Fortin, Marcotte, Potvin *et al.*, 2006). Ces jeunes ressentent un anonymat dans l'établissement et se perçoivent souvent comme invisibles et isolés, et éprouvent des difficultés à nouer des relations avec leurs pairs. Le manque d'ambition des enseignants pour ces jeunes et leurs exigences scolaires moindres à leur égard constituent des facteurs renforçant les difficultés socioculturelles et les risques de décrochage (Blaya, 2010; Janosz, Fallu et Deniger, 2003).

Certaines recherches (Fortin et Picard, 1999), qui se sont intéressées aux jeunes qui ne décrochent pas, montrent, à l'inverse, l'implication d'autres facteurs. Ces « persévérants » ont de nombreuses relations sociales, un sentiment d'efficacité fort et une bonne estime d'eux-mêmes (Guillon et Crocq, 2004). La solidité des savoirs construits, la capacité à se projeter dans une trajectoire scolaire et professionnelle, une relation signifiante avec un ou plusieurs enseignants qui croient en leur potentiel, les conseillent et se préoccupent de leur devenir sont autant de critères favorisant l'accrochage et la persévérance.

La complexité de l'intrication des facteurs en cause dans le décrochage scolaire invite à un premier changement de perspective au sujet du renversement de paradigme que nous souhaitons opérer. L'approche considérant l'environnement social, familial et scolaire de l'élève, en fonction de la qualité des relations avec les autres (adultes ou pairs) au sein de l'établissement, ne peut suffire à répondre à la diversité du public et des élèves. L'accent mis sur les manques n'est plus suffisant pour lutter contre le

décrochage. En effet, des statistiques (Bernard, 2015) montrent que, malgré différentes recherches, le décrochage persiste et les répercussions sur l'insertion professionnelle et le chômage des jeunes en France sont importantes. Pour aller plus loin, un renversement de paradigme vers la persévérance dans les apprentissages, le bien-être à l'école et la consolidation des acquis prenant en compte le point de vue du jeune devrait être envisagé, comme le proposent Braco, Guimard, Florin *et al.* (2017).

Nous proposons ici une approche de la personne du décrocheur ou du potentiel décrocheur en partant de son point de vue et en cherchant, avec son concours, les pistes du mieux-être à l'école pour favoriser les apprentissages scolaires et le développement des compétences. Le premier principe de cette approche est de reconnaître les élèves décrocheurs (ou potentiels décrocheurs) comme des personnes en développement (Wallon, 1941). Ces élèves ont des ressentis dont nous devons tenir compte dans les transformations pédagogiques souhaitées pour les raccrocher. Le second principe est de leur donner la parole, de les écouter, de prendre en considération cette parole dans l'élaboration des solutions pédagogique-didactiques.

Pourtant, il n'est pas toujours aisé d'écouter et d'entendre le point de vue de ces élèves présentant des besoins particuliers – invisibles et silencieux pour certains, trop bruyants dans la classe pour d'autres. Dans notre conception de la lutte contre le décrochage, les élèves sont des partenaires dans la compréhension du phénomène et dans l'élaboration des solutions. Le renversement proposé vise donc à dépasser l'imputation faite aux élèves dits « fragiles » de leur pleine responsabilité dans le processus. C'est au contraire dans leurs interactions avec les autres lors des apprentissages, à tout moment de leur cursus scolaire, quelle que soit la classe, et dans le regard qu'ils portent eux-mêmes sur ces interactions, que nous trouverons des éléments de compréhension du processus et des pistes d'action pour favoriser le raccrochage et le bien-être à l'école.

L'écoute des élèves peut aussi entrer en contradiction dans l'activité du professeur préoccupé par les performances scolaires. Elle requiert un ralentissement dans le déroulement des échanges pour que la parole soit non seulement entendue, mais également écoutée (Numa-Bocage, Al Johani et Hoppennot, 2017). Ces deux actions, parler et écouter, fondent un changement significatif en se conditionnant l'une et l'autre. Le socioconstructivisme (Vygotski, 1934/1997) montre le rôle de la parole pour favoriser la prise de conscience de celui qui parle, pour l'apprentissage, la capacité d'agir et pour le développement de celui qui écoute. Une telle écoute permettrait aux enseignants de relever des indices pour ajuster leurs pratiques aux besoins de chaque élève, dans une dynamique interactive de médiation didactique.

C'est en ce sens que nous proposons un renversement de paradigme. Nous nous rapprochons en cela, pour une perspective didactique, des résultats récents et des recherches en cours sur le bien-être à l'école (Florin, 2017) et des apports des neurosciences sur l'apprentissage (Dehaene, 2018). En effet, l'une et l'autre de ces

approches soulignent la corrélation entre la réussite, et une évaluation positive et des encouragements. Nous allons plus loin dans la perspective pédagogique-didactique en identifiant les dimensions des dynamiques interactives dans l'école pour lutter contre le décrochage scolaire.

Dans cette contribution, nous présentons et analysons un dispositif de recherche collaborative (Vinatier, 2016) dans lequel la participation des élèves éclaire différemment les processus de rattachage et de persévérance scolaire : la parole des lycéens sur l'option cinéma, qu'ils ont suivie à la suite d'une proposition de leur professeure de lettres (désignée ici « PR »).

L'OPTION CINÉMA, INSTRUMENT DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE

PR est professeure dans un lycée qui accueille, selon elle, des élèves en échec scolaire et en échec « social ». PR constate qu'elle réussit à transmettre le savoir professionnel aux élèves (bonnes performances aux examens), mais qu'ils échouent à trouver du travail faute de compétences linguistiques et sociales. PR a donc mis en place, avec l'aide de deux inspectrices¹, du proviseur² et de la région des Pays de la Loire, un travail sur l'oral par la pratique théâtrale qui a abouti à la rédaction et à la réalisation d'une fiction. L'objectif de PR est double : réaliser des films documentaires valorisants et faire réussir ses élèves au moyen du cinéma. En cela, elle s'inscrit dans une approche socioconstructiviste et interactionniste de l'enseignement.

En mars 2015, PR s'associe avec MD, professeure d'anglais, responsable des relations internationales au lycée, pour proposer un projet ERASMUS +, qui mettrait en valeur les actions de l'option cinéma en s'alliant avec des partenaires européens. Elles créent ainsi le festival de théâtre et de cinéma européen SAFTAS (*Students Academy of Film and Theater Awards*), sur le thème de « l'autre ». En septembre 2015, le projet est accepté et totalement financé par l'Europe. Élèves et professeurs se mettent au travail³.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Comment une option cinéma implique-t-elle et remobilise-t-elle des lycéens vers leurs apprentissages? Notre hypothèse est que, au-delà de la simple relation professeur-élèves, ce sont les caractéristiques propres de cette relation, et les conditions de réalisation de l'option – en appui sur un outil (le cinéma) agissant comme instrument psychologique (Vygotski, 1984/1997) –, qui sont déterminantes pour l'accrochage, le rattachage et la persévérance scolaires. En effet, l'option cinéma bénéficiait de

-
1. Personnel responsable du suivi de l'application pédagogique des politiques publiques de l'éducation.
 2. Directeur de l'établissement.
 3. <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=13103>

l'expertise d'acteurs de théâtre, d'une troupe et de metteurs en scène. Les élèves, par groupes, devaient réaliser un court métrage visible sur les réseaux sociaux. Chaque année, l'aboutissement du projet conduisait à un festival national. Les scénarios étaient pensés et écrits en français et en anglais par les élèves.

Pour comprendre comment l'option a pu impliquer tout un groupe de lycéens et les remobiliser vers leurs apprentissages, nous avons donné la parole aux élèves. Nous avons proposé à la professeure (PR) trois questions très générales que nous lui avons demandé de poser : 1) Pourquoi vous êtes-vous inscrit(e) à l'option cinéma? 2) Qu'est-ce que vous appréciez dans la manière de travailler cette option? 3) Qu'est-ce que cela vous a apporté? Autour de ces questions, toutes les ouvertures étaient possibles. PR a transformé notre demande en une action pédagogique en proposant aux élèves de réaliser eux-mêmes les entretiens, en mettant en pratique les connaissances acquises dans l'option cinéma (savoir interviewer, cadrer, filmer, prendre le son, monter); ils ont retenu le modèle des interviews télévisuelles.

MÉTHODOLOGIE

Corpus analysé

Dans le respect des normes éthiques, les enregistrements vidéographiques d'interviews de 20 élèves de seconde et de première, réalisés en avril par eux-mêmes, constituent notre corpus d'analyse. Nous y adjoignons une présentation de l'option cinéma par l'enseignante et des éléments de son entretien avec nous.

Le montage des enregistrements donné aux chercheurs est choisi selon le volontariat des acteurs. La situation didactique organisée par PR distingue des groupes d'élèves, en fonction de leur choix comme autant de variables favorisant l'expression et la communication libre. Les principales concernent la présence ou non d'un intervieweur, le statut de l'intervieweur (autre élève ou professeur), le temps de réponse donné (conditions du différé ou du direct) (tableau 1) :

Tableau 1. **Groupes d'interviewés-intervieweurs et indicateurs de leur implication**
(E: élève; PR: professeur)

Groupes	Description	Remarques
Groupe 1 : E-E	Élèves de seconde (15 à 16 ans), en première année d'option cinéma: 1 élève interviewé, 1 intervieweur, 1 cameraman et 1 preneur de son. Le canal de communication : le face-à-face avec l'appareil enregistreur. Le but de la communication : réaliser une interview (2 minutes) laissant libre l'expression de l'interviewé.	Grande spontanéité, réponses coconstruites dans l'interaction ou relevant de l'opinion propre de l'interviewé.
Groupe 2 : E-E interview dans les conditions du direct	Mêmes conditions que celles du groupe 1. Canal de communication : conditions du direct d'un journal d'informations avec le « clap » de début et très peu de temps de réponse (environ 20 secondes).	Expression de la pensée en une ou deux phrases. Spontanéité dans les propos.
Groupe 3 : PR-E	Conditions analogues à celles du groupe 1. Intervieweur : la professeure (PR).	Forme différente de la spontanéité, le discours verbal est ponctué d'éclats de rire et de regards complices entre élèves. L'expression corporelle traduit un discours implicite qui nuance l'expression verbale. PR reste préoccupée par l'apport notionnel de l'option et par les conditions bienveillantes de l'apprentissage.
Groupe 4 : E-Seul en scène	Élèves de première (16 à 17 ans), ont deux années d'option cinéma. Canal de communication : élèves seuls avec la caméra, questions écrites au tableau devant eux; réponses plus longues (deux à trois minutes).	Ils doivent techniquement tout faire et répondre aux questions; réponses plus développées que pour les autres groupes.

Méthode d'analyse

Pour comprendre le point de vue des jeunes, c'est-à-dire pour en dégager les significations pour une autre intelligibilité des caractéristiques de la relation professeur-élèves, nous avons utilisé une méthode d'analyse croisée, car construite à partir de quatre cadres théoriques, dont trois dans la partie de l'étude présentée dans cet article:

- L'analyse de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2009) permet d'inscrire les conditions de production des discours dans les interprétations des dynamiques en jeu du vécu par chacun de l'expérimentation (implication, implicite);
- L'analyse de contenu thématique (Bardin, 1977) permet d'identifier les thèmes récurrents et significatifs pour le groupe de référence (utilisation du logiciel TROPES v8.4.2);
- L'analyse du discours en situation (Filliettaz et Bronckart, 2005) permet d'identifier et de pondérer dans chaque contexte d'énonciation les termes et expressions,

indicateurs du niveau d'importance pour les acteurs du fait ou du phénomène concerné.

RÉSULTATS

Les conditions de production des discours

Le nombre de mots importants pour les élèves dans les interviews des groupes 1, 3 et 4 (tableau 1) et l'utilisation du pronom *je*, font ressortir leur implication et l'authenticité de leurs réponses (tableau 3). L'utilisation des pronoms *nous* et *on*, qui traduisent une dimension collective dans l'apprentissage, est surtout le fait de conditions pédagogiques où les jeunes sont en autonomie et prennent leur temps avant d'échanger entre eux pour le choix de la prise de vue (groupes 1 et 2).

La communication est un tout intégré dans lequel nous prenons en compte l'expression non verbale. Dans l'échange suivant entre deux garçons (K et L) et l'enseignante (PR), issu du groupe 3, nous relevons une expression différente de la spontanéité des élèves dans laquelle le discours verbal est ponctué d'éclats de rire et de regards complices entre élèves. L'expression corporelle traduit un discours implicite (aborder les filles) qui nuance l'expression verbale :

PR: D'accord, qu'est-ce que ça vous apporte? Si ça vous apporte quelque chose.

K: Ben moi je suis devenu beaucoup plus social!

PR: C'est vrai?

K: Ouais, je dirais, ouais!

L: Oui! [En approuvant de la tête.]

[Ils sourient tous les deux; puis ils éclatent de rire.]

PR: Ouais, c'est vrai, sans rire?

L: Ouais, c'est vrai. Comme cela on peut accoster les gens dans la rue [rires]. On peut accoster les gens plus facilement dans la rue, ça permet de, de s'exprimer...

K: ...plus facilement.

PR: D'accord. Mais vraiment, vous ne vous moquez pas de moi?

K et L [en même temps] : Non non non!

PR: Voilà! Vous accostez des gens dans la rue?

K: Non peut-être pas!

PR: Mais vous parlez plus facilement.

K: Oui voilà! [Ils rient tous les deux avec un regard complice.]

De même, les extraits (tableau 2) dénotent une énonciation toute en retenue, avec beaucoup d'implicites de leur part vis-à-vis de leur professeure. Le discours implicite (faire du cinéma pour rencontrer et aborder plus aisément les filles) n'est décrypté qu'à travers les rires et les regards complices. Cette idée n'est jamais exprimée verbalement et ne semble pas rentrer dans les interprétations possibles de l'enseignante

durant l'interaction. Cela traduit chez ces élèves un sentiment de bien-être et de confiance en soi (Braco *et al.*, 2017) et en l'autre. Ils restent avec PR dans les formes du contrat didactique : on parle savoir scolaire, même si le corps exprime une émotion et un sentiment d'un autre ordre, tournés vers les relations avec les pairs.

Dans le groupe 4, les élèves sont dans l'année de la première partie du baccalauréat français; c'est une classe où le choix des options détermine en partie la poursuite des études et l'insertion professionnelle. Le contenu des entretiens est orienté vers les métiers du cinéma et la dimension professionnelle offerte par l'option (rencontrer de vrais professionnels).

Le contenu thématique

L'analyse du vocabulaire général dans les interviews permet d'identifier six catégories (C) d'expressions, termes et verbes récurrents (tableau 2). La catégorie C1 : *Arts et cultures*, renvoie au savoir sur le cinéma, aux connaissances construites grâce à l'option (*Savoir faire des photos, des films, cadrer, jouer. Avoir de la culture filmique, cinématographique*); C2 : *Comportements et sentiments* renvoie aux manières d'agir et aux émotions exprimées, la dimension subjective y est importante (*Aimer bien cette option; C'est marrant, génial, cool; Travailler sur des projets, aimer la manière de travailler; Permettre de décompresser, d'extérioriser par rapport à toute une semaine de cours; Aide à prendre confiance en soi*); C3 : *Liberté/contraintes* regroupe l'expression du besoin de liberté et les contraintes perçues par ailleurs (*Être libre, être libéré, ne pas être avec un prof sur notre dos. Aller vraiment où on veut. Pouvoir créer ses scénarios. Ne pas rester assis à un bureau et écrire*); C4 : *Travail emploi* renvoie à l'orientation professionnelle (*Être bien pour l'orientation, aider pour les projets futurs*); C5 : *Aide et assistance* correspond à la relation cognitive qui peut exister entre cette option et les autres disciplines scolaires; C6 : *Oral* concerne la prise de parole et l'oral à l'école.

Tableau 2. **Analyse du discours en situation, thèmes récurrents, mots, expressions et verbes employés pas les élèves**

Thèmes (nombre d'occurrences)	Sous-thèmes Termes, verbes et expressions (quelques exemples)
Arts et culture (38):	<ul style="list-style-type: none"> • Culture générale, Élément culturel, Cinéma, Éléments techniques du cinéma. • Savoir faire des photos, des films, cadrer, jouer. • Savoir faire fonctionner, manier un appareil, travailler avec des tablettes graphiques, aider sur un scénario. • Regarder des films que je n'aurais jamais regardés (Hitchcock), apprendre à les analyser, à monter un court métrage.
Comportements et sentiments (38):	<ul style="list-style-type: none"> • Timidité, Bienveillance, Confiance, Enseignement et éducation, Temporalité, Émotion, Expression des sentiments, Désirs, Mouvement. • Aimer bien cette option, vraiment bien, être ensemble. • C'est marrant, génial, cool, bien, très intéressant, sympa, divertissant • Faire des choses qu'on ne ferait pas dans les autres options, plein de choses dans une année, diverses activités. • Avoir entendu des échos à la porte ouverte du lycée, les explications de PR, qui avaient beaucoup plu, entendu dire que c'était bien, été conseillé. • Adorer l'art, l'artistique est créatif. • Permettre de décompresser, d'extérioriser par rapport à toute une semaine de cours. • Ressentir moins de pression, moins de timidité. • Devenir plus social. • Pouvoir accoster les gens plus facilement. • Aide à prendre confiance en soi.
Liberté/contraintes (14):	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie, Liberté, Liberté d'action, Choix, Implication personnelle, Mouvement, Décision. • Être libre, être libéré, ne pas être avec un prof sur notre dos. • Faire du travail comme on veut, vraiment ce qu'on veut. • Aller vraiment où on veut. • Être « vachement » autonome, se débrouiller. • Pouvoir aller demander de l'aide. • Ne pas être surveillé. • Pouvoir créer ses scénarios. • Ne pas être obligé de tourner, faire juste le son. • Apprécier la manière de travailler, apprécier la liberté, la diversité des choses faites dans une heure de cours. • Paraît moins scolaire. • Nous laisser nous exprimer. • Ne pas rester assis à un bureau et écrire. • Ne pas être en classe à écouter, à ne rien faire. • Aimer totalement la liberté, car rester assise dans une classe c'est fatigant autant moralement que physiquement et je pense que ça peut contribuer à notre apprentissage. • Aimer le fait que nous ne sommes pas toujours assises sur une chaise. • Ne pas avoir d'enjeu sur notre avenir, sur nos études.
Travail emploi (11):	<ul style="list-style-type: none"> • Projet professionnel, Orientation, Professions. • Être bien pour l'orientation, aider pour les projets futurs. • Apporter de nouvelles connaissances, affiner mes projets • Voir comment des professionnels travaillent au cinéma.
Aide et assistance (7)	<ul style="list-style-type: none"> • Apporter un peu d'aide en français, en anglais, dans les matières littéraires
Oral (6):	<ul style="list-style-type: none"> • Expression orale, Prise de parole, Oral scolaire. • Aider à l'oral, à passer à l'oral, à l'oral en maths. • Perdre sa timidité.

Le discours en situation

L'analyse thématique par groupes permet de relever les occurrences et thèmes émergents. Nous avons rassemblé les résultats par groupes dans le tableau 3.

Tableau 3. **Thèmes et occurrences** (mots pertinents par rapport à l'analyse de contenu) **pour chaque groupe** (effectifs bruts et pourcentages)

Groupes Thèmes	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Total des occurrences/ Thèmes
Total des occurrences	80 (100 %)	37	91	69	
Je/J'	23 (28,75) (23,23 %)	17 (45,95) (17,17)	41 (45,06) (41,42)	18 (26,09) (18,18)	99 (100 %)
Nous/on	21 (26,25) (30,88)	7 (18,92) (10,30)	17 (18,69) (25)	23 (33,33) (33,82)	68
C1 Arts et culture	27 (33,75) (71,05)	0	7 (7,69) (18,42)	4 (5,80) (10,53)	38
C2 Comportements et sentiments	5 (6,25) (14,71)	6 (16,21) (17,65)	13 (14,28) (38,23)	10 (14,49) (29,41)	34
C3 Liberté/ contraintes	4 (5) (28,57)	7 (18,92) (50)	0	3 (4,35) (21,43)	14
C4 Travail emploi	0	0	0	11 (15,94) (100)	11
C5 Aide et assistance	0	0	7 (7,69) (100)	0	7
C6 Oral	0	0	6 (6,59) (100 %)	0	6

Les effectifs sont en écriture normale, les pourcentages par groupe (sur une colonne) sont entre parenthèses et les pourcentages des thèmes (ligne) sont en gras

Le thème de l'art est parmi les plus fréquents (38 occurrences). L'option cinéma apporte une culture filmique générale aux élèves, importante pour eux. En effet, les savoirs et savoir-faire mobilisés pour apprendre à analyser, tourner, écrire, monter des films ou faire des photographies n'auraient pu être appris par ces élèves en dehors de cet enseignement.

La catégorie des comportements et des sentiments (C2) est aussi bien représentée (34 occurrences). L'option génère un sentiment d'unité et soude le groupe en classe. Elle pousse les élèves à se dépasser en allant au-delà de leur timidité. Leurs jugements sont positifs, car ils ont plaisir à suivre ces cours qui leur permettent d'augmenter leur confiance en eux, de développer leur aptitude à s'exprimer oralement et à communiquer avec les autres. Pour ce qui est des groupes (1 et 2) dans lesquels les élèves de seconde étaient seuls, le plaisir d'apprendre dans ces conditions d'autonomie est

clairement exprimé (tableau 2). Les élèves de première (groupe 4), plus âgés et expérimentés en cinéma, expriment leur passion, les savoirs acquis prennent sens et sont utiles, car ils s'inscrivent dans un projet professionnel. Ainsi, apprendre des choses en lien avec le cinéma est un enrichissement culturel et personnel. Le groupe 3 présente de nombreuses occurrences en réponse aux questions de PR, même si ces dernières peuvent être de complaisance pour rester dans les termes du contrat didactique, car ses membres jouent leur rôle d'élève tel que leur professeur l'attend, supposément. L'influence du contrat didactique se retrouve dans le groupe 3, le thème de la liberté n'étant jamais évoqué.

Le thème de la liberté en regard des contraintes scolaires et par rapport aux autres disciplines est surtout souligné par les élèves de seconde interagissant en l'absence de PR (groupe 1 et 2). En effet, ils expliquent qu'ils ont la liberté de travailler en autonomie, de découvrir en manipulant et en expérimentant. En opposition à cette liberté, nous relevons la contrainte des pédagogies dans les autres enseignements, décrites par l'inactivité, et exprimées dans ces extraits : *Ne pas rester assis à un bureau et écrire. Aimer totalement la liberté, car rester assise dans une classe c'est fatigant autant moralement que physiquement. Aimer le fait que nous ne sommes pas toujours assis sur une chaise.* Nous appelons cette opposition « la métaphore de la chaise ». Ainsi, pour le groupe 2, les termes relevant de la catégorie C3 *Libertés et contraintes* sont en relation avec le terme « classe ». La liberté dont il est fait mention se réfère à l'espace. L'option cinéma ne représente pas une contrainte, à la différence des autres disciplines, le fait de ne pas rester assis pour travailler constituant une source de motivation pour les élèves.

Le thème du travail professionnel est essentiellement abordé par les élèves de première. En effet, leur discours établit un lien entre les savoirs appris lors de cet enseignement et le monde du travail. L'observation de professionnels en situation leur permet de donner un sens concret et professionnel à ce qu'ils apprennent à l'école leur permettant de s'améliorer grâce aux critiques négatives ou positives de leur professeure, « *mais toujours constructives* ». Ceci rejoint la valorisation dans le processus d'apprentissage, soulignée par les neurosciences (Dehaenne, 2018) et la prise en considération de l'apprenant que nous développons (Numa-Bocage, 2017).

Nous relevons (tableau 3), en résumé, quatre points importants qui étayent le rattachement scolaire par l'option cinéma :

- La catégorie C2 *Comportements et sentiments* se retrouve dans toutes les modalités d'entrevue. Elle montre l'importance du relationnel et de la personne de l'apprenant dans la relation éducative (prendre en considération la personne);
- La catégorie C2 *Comportements et sentiments* est plus fréquente pour les élèves de classe de seconde qui ont besoin de bouger, la « métaphore de la chaise » symbolisant la différence entre cette option et les autres enseignements;

- Une évocation plus fréquente de la professionnalité (catégorie C4 *Travail et emploi*) distingue les élèves de classe de première de ceux de seconde. Ces résultats concordent avec ceux d'autres études récentes (Albert, 2015; Karci, 2017, Numa-Bocage, 2017) sur la différence d'intérêts entre les élèves de ces deux classes consécutives de lycée. Si les pairs sont plus importants en seconde, l'orientation professionnelle devient centrale en première. Ces orientations différentes selon la classe constituent des variables pertinentes pour le soutien de la motivation des élèves dans le raccrochage et la persévérance;
- C'est en présence de PR que les catégories C1 *Arts et culture*, C5 *Aide et assistance*, C6 *Oral* renferment des termes plus proches du lexique de la discipline et du contenu d'enseignement de l'option cinéma. En effet, dans ces entretiens, même avec une professeure très bienveillante, les élèves sont contraints par le contrat didactique.

DISCUSSION

Les différents points relevés dans cette recherche collaborative exploratoire sur la lutte contre le décrochage rejoignent la réflexion de Bruno, Félix et Saujat (2018), lorsque ceux-ci évoquent une compréhension «écologique» de l'abandon scolaire centrée sur l'activité des personnes évoluant dans leur contexte propre. En particulier, la métaphore de la chaise exprime la violence institutionnelle ressentie par les lycéens confrontés essentiellement à des formes traditionnelles d'enseignement leur demandant de rester assis durant une à deux heures. Cela souligne l'importance d'une organisation de classe flexible et rejoint les analyses proposées par Melin (2010) et par Carra (2009). Melin (2010) souligne les attitudes perturbatrices de l'élève réprimées par l'institution et amenant à un conflit dont l'issue est, pour le jeune, le décrochage. Afin de l'éviter, «la confiance [...] entre professeur et élève en situation de décrochage avéré ou latent, repose sur la reconnaissance des ressources de l'individu en difficulté, et non pas sur la stigmatisation de ses manques» (Melin, 2010, p. 96). L'option cinéma permet le développement de cette reconnaissance ainsi que la créativité et, par les nombreux métiers qui y sont associés, elle autorise l'inventivité tant dans l'enseignement que dans les formes d'apprentissage.

Nous avons ainsi relevé d'autres composantes de la lutte contre le décrochage scolaire : le besoin de liberté, de mouvement, de culture, l'expression par le non verbal. Dans un autre registre d'appropriation, la culture filmique est un instrument psychologique au service du désir de rentrer en relation avec leurs pairs. En s'appropriant cette culture dans l'option, les élèves développent des schèmes, des organisations de leur activité, qu'ils exploitent ailleurs (pour aborder d'autres personnes, faire des choix d'orientation professionnelle, prendre la parole en public).

L'option cinéma rejoint ainsi les nouvelles pratiques sociales de référence des jeunes, suscite la créativité et l'évolution. En effet, une construction conceptuelle spécifique

prend en charge différentes dimensions de la technique au service des émotions, de l'expression : « On ose faire, on a une orientation, cela évite l'angoisse, permet de patienter dans d'autres cours. » Cette proposition rejoint l'éducation aux images (Poyet et Genevois, 2012) et aux projets innovants. Le rapport à la création, à la production et à la différenciation des images est transformé, les élèves ont acquis des savoirs qui soutiennent leur argumentation lorsqu'ils choisissent les modalités d'interview pour s'exprimer (E-E ou E-Seul en scène). En invitant à prendre conscience des potentialités de l'autre, à respecter celui-ci et à le considérer dans sa globalité comme une personne à part entière, nos résultats engagent des pistes inspirées de la méthode Freinet (Carra, 2009). Ce faisant, ce sont aussi les conduites psychiques qui sont mobilisées par le développement de conceptualisations en actes (Vergnaud, 2008); lorsqu'ils s'interrogent ou se filment, les élèves raisonnent et argumentent leur choix.

L'analyse de contenu de l'interaction entre PR et ses élèves met l'accent sur le positionnement de la professeure, qu'elle explicite ainsi lors de l'entretien qu'elle nous a accordé : « Quelques lycéens tous les ans disent clairement venir et tenir toute la semaine grâce aux deux heures de cinéma. D'autres, bacheliers aujourd'hui, pourraient témoigner... Je suis certaine qu'ils seraient prêts à témoigner d'autant qu'ils me le répètent régulièrement, quand ils me voient flancher, ils me "rattachent", et qu'ils l'écrivent noir sur blanc dans leur carnet de bord. » Considérer l'apprenant comme une personne et chercher à le comprendre (prendre avec soi) implique de le considérer dans l'école avec une approche historico-culturelle (Vergnaud, 2008). PR a donc su accueillir les élèves avec leur culture, leurs atouts comme leurs différences, et cela a favorisé le développement de leurs connaissances. La médiation sémiotique (Vygotski, 1934/1999), mais également le passage de l'artefact (cinéma) à l'instrument (c'est-à-dire le cinéma pour la réflexion) (Rabardel, 1995), ont rendu les élèves capables d'apprendre et d'agir, et les questions d'étayage de l'adulte (Bruner, 1987), ou de médiation didactique (ensemble des moyens mis en œuvre par l'enseignante pour aider l'élève à s'approprier les savoirs) (Numa-Bocage, 2007), ont favorisé ce développement à travers la relation du professeur avec son élève ou ses élèves. Une telle relation se construit dans la confiance.

L'option cinéma est une action innovante menée avec bienveillance, perçue comme telle par les élèves. Mais PR manifeste son étonnement que les élèves ne perçoivent pas qu'ils se préparent à l'épreuve de français du baccalauréat à travers leur participation à l'option. Même s'ils travaillent sur la connaissance des œuvres, le vocabulaire, l'expression orale et l'éloquence, ils ne font pas spontanément de lien entre ces matières. Nous éprouvons là une limite de la parole des jeunes comme levier de développement : ils ne semblent pas conscients de développer des compétences transférables ailleurs. Leur savoir reste très compartimenté, proche des disciplines d'enseignement qui, en France, sont très cloisonnées. La position métacognitive soulignée par les neurosciences pour mémoriser nécessite donc d'être accompagné. Cet accompagnement des jeunes dans la prise de conscience de la portée cognitive

de certaines de leurs réponses constitue un espace pour la médiation de l'enseignant, si celui-ci en est conscient et informé. Ce point soulève de nouvelles problématiques de recherche en didactique professionnelle.

L'activité pédagogique-didactique du professeur, pour être de qualité, dépend donc d'un ensemble de conditions à articuler permettant d'atteindre les objectifs d'enseignement tout en favorisant le bien-être au lycée pour un meilleur accrochage des élèves (Florin, 2016). Écouter les jeunes pour entendre ce qu'ils ont à dire implique d'avoir des compétences individuelles et professionnelles de chercheur, de professeur, mais aussi d'élèves. L'enseignant aurait à les conjuguer dans la création de dispositifs didactiques nouveaux et particuliers, pour favoriser l'activité de production de la parole et l'écoute. Pour endosser une posture de chercheur et se mettre à l'écoute de l'implicite, l'enseignant devrait transformer ses compétences et bénéficier d'une formation complémentaire. Nous mettons en évidence l'une des limites d'une démarche d'innovation, dans une perspective telle que l'envisage Taddei (2018), en supposant que les élèves avec l'aide de leurs enseignants seraient des apprentis chercheurs. La recherche en didactique professionnelle et la formation des enseignants sont concernées (Bru, Pastré et Vinatier, 2007).

CONCLUSION

Le décrochage est une construction historique et sociale, révélatrice du dysfonctionnement du système éducatif et d'une forme académique qui sélectionne et décroche une partie des élèves. L'utilisation de l'option cinéma est l'exemple d'une démarche innovante dans une approche dynamique, constructive et appréciée des élèves, tout en évitant d'écarter les apprentissages fondamentaux.

Nous considérons à la suite de ces analyses que l'option cinéma offre aux élèves l'occasion de donner leur place à l'émotion, à l'authentique, au beau pour soi dans les interactions scolaires, sans perdre de vue la maîtrise des savoirs. Notre étude montre qu'une écoute, une disponibilité des enseignants vis-à-vis des élèves permettrait de les rassurer et de leur offrir d'autres modes d'interaction favorables aux apprentissages. Les enseignants n'étant pas formés à cette écoute, il est probable qu'une formation en analyse de pratiques à visée de didactique professionnelle leur permettrait de faire évoluer leurs pratiques.

Références bibliographiques

- ALBERT, A. (2015). *Les mathématiques en seconde professionnelle comment gérer les blocages psychologiques hérités du collège? Étude au travers de la notion de fonction* (Mémoire de Master). Université de Cergy-Pontoise, ESPE Académie de Versailles.
- BACRO, F., GUIMARD, P., FLORIN, A., FERRIÈRE, S. et GAUDONVILLE, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège: étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- BERNARD, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris: PUF.
- BLAYA, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- BRU M., PASTRÉ P. et VINATIER I. (dir.) (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante: perspectives croisées. *Recherche & Formation*, 56.
- BRUNER, J.S. (1987). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- BRUNO, E., SAUJAT, F. et FÉLIX, C. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271.
- CARRA, C. (2009). Violences à l'école et « effet-établissement ». *Déviances et sociétés*, 33, 149-172. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-déviance-et-societe-2009-5-page-149.htm>.
- COOK-SATHER, A. (2002). Authorizing Students' perspectives: Toward trust, Dialogue and Change in Education. *Educational Researcher*, 31, 4.
- DEHAENE, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris: Odile Jacob.
- FILLIETTAZ, L. et BRONCKART, J.-P. (dir.), (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Editions Peeters.
- FLORIN, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école. *Revue française de pédagogie*, 81, 31-42. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_1465
- FLORIN, A. (2017). *La qualité de vie des enfants à l'école: quels enjeux? Quelles perspectives?* Conférence d'honneur présentée au 17^e congrès de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation familiale, Prague.

- FLORIN, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- FORTIN, L. et PICARD, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359–374.
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., POTVIN, P., ROYER, E. et JOLY, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21(4), 363-383.
- GUILLON, M.-S. et CROCQ, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature. *Revue Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 30-36.
- JANOSZ, M., FALLU, J.S. et DENIGER, M.A. (2003). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation; Tome II: Les problèmes externalisés* (p. 177-199). Sainte-Foy : Les presses de l'Université du Québec.
- KARCI, D. (2017). *Quels sont le rôle et la place de l'enseignant dans la structuration de l'estime de soi des élèves afin de les motiver en cours de mathématiques?* (Mémoire de Maîtrise) Université de Cergy-Pontoise, E.S.PE d'Antony.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2009). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- MELIN, V. (2010). Souffrance et violences de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance? *Le sujet dans la cité*, 1, 85- 97. Répéré à <http://www.cairn.info/revue-lesujet-dans-la-cité-2010-1-page-85.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (8 juillet 2013, 8 juillet). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Répéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/>.
- Ministère de l'éducation nationale. (2013, 8 juillet). Plan gouvernemental. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>
- NUMA-BOCAGE, L., HOPPENOT, P. et AL-JOHANI, A. (2017). L'accompagnement personnalisé en lycée comme aide à l'apprentissage et à l'évolution des pratiques enseignantes pour une inclusion scolaire effective. Dans P. Tremblay et S. Kahn (dir.), *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux* (p. 39-55). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Répéré à http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf

- NUMA-BOCAGE, L. (2017). La nécessaire rencontre du psychologue et du professeur, que peuvent-ils ensemble? *Questions d'orientation*, 4, 21-33.
- NUMA-BOCAGE, L. (2007). La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23, 55-70.
- Office fédéral de la culture. (1982, 26 juillet - 6 août 1982). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City. Repéré à <http://www.bak.admin.ch/themen/04117/index.html?lang=fr>
- Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). (2012). Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>
- PLAISANCE, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative le cas français. *Actes du Congrès de l'AREF*, Genève.
- POYET, F. et GENEVOIS, S. (2015). Vers un modèle compréhensif de la généralisation des usages des ENT dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 181. Repéré à <http://rfp.revues.org/3927>.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- TADDEI, F. (2018). Le portable, c'est le couteau suisse du XXI^e siècle. Le magazine de l'éducation, 4. Repéré à <http://www.techedulab.org/index.php/le-magazine-de-l-education/>
- VERGNAUD, G. (2008). Culture et conceptualisation; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, 26, 83-98.
- VINATIER, I. (2016). Recherche collaborative avec des conseillers pédagogiques: quels effets formatifs? *Communiquer*, 18, 131-148.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- WALLON, H. (1941). *L'Évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.