

Mesure et évaluation en éducation



Évaluation du curriculum caché d'un dispositif de formation non professionnelle

Hélène Prahecq

Volume 26, numéro 3, 2003

L'évaluation du curriculum : intérêt et méthodologie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088122ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088122ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Résumé de l'article

L'approche curriculaire d'un dispositif de formation dans sa dimension cachée permet de proposer ici une méthode de recherche longitudinale originale, visant à mettre en relation les caractéristiques d'un curriculum de formation à l'animation non professionnelle et la maturation de l'adolescent en quête de son identité adulte, envisagée d'un point de vue dynamique. Un travail d'analyse statistique par comparaisons de moyennes et par analyses en composantes principales portant sur les réponses à un questionnaire de type échelle de Likert permet de mettre en évidence une évolution sur le plan de l'intensité des items choisis et sur le plan de la structure des représentations sociales de l'animateur ainsi abordées. Nous voyons alors que les représentations sociales des jeunes stagiaires évoluent en se détachant progressivement des effets de désirabilité sociale et en s'organisant de façon cohérente et partagée. L'image de soi devient de plus en plus positive, il y a une meilleure utilisation des capacités de raisonnement formel et une mise à distance des composantes affectives. L'intérêt de cette approche longitudinale est qu'elle permet de repérer des étapes dans le curriculum de formation et d'approcher le cœur du dispositif, de rendre déchiffrables les effets implicites recherchés, de toucher à la fois à l'intériorité des sujets et à l'intériorité du dispositif.

Citer cet article

Prahecq, H. (2003). Évaluation du curriculum caché d'un dispositif de formation non professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(3), 25–44. <https://doi.org/10.7202/1088122ar>

Évaluation du curriculum caché d'un dispositif de formation non professionnelle

Hélène Prahecq

GREIF/LSE/Université Pierre-Mendès-France, Grenoble

MOTS CLÉS: Curriculum, recherche longitudinale, analyse statistique, représentations sociales, image de soi

L'approche curriculaire d'un dispositif de formation dans sa dimension cachée permet de proposer ici une méthode de recherche longitudinale originale, visant à mettre en relation les caractéristiques d'un curriculum de formation à l'animation non professionnelle et la maturation de l'adolescent en quête de son identité adulte, envisagée d'un point de vue dynamique. Un travail d'analyse statistique par comparaisons de moyennes et par analyses en composantes principales portant sur les réponses à un questionnaire de type échelle de Likert permet de mettre en évidence une évolution sur le plan de l'intensité des items choisis et sur le plan de la structure des représentations sociales de l'animateur ainsi abordées. Nous voyons alors que les représentations sociales des jeunes stagiaires évoluent en se détachant progressivement des effets de désirabilité sociale et en s'organisant de façon cohérente et partagée. L'image de soi devient de plus en plus positive, il y a une meilleure utilisation des capacités de raisonnement formel et une mise à distance des composantes affectives. L'intérêt de cette approche longitudinale est qu'elle permet de repérer des étapes dans le curriculum de formation et d'approcher le cœur du dispositif, de rendre déchiffrables les effets implicites recherchés, de toucher à la fois à l'intériorité des sujets et à l'intériorité du dispositif.

KEY WORDS: Curriculum, longitudinal research, statistical analysis, social representations, self-image

The curricular approach of a training process in its hidden dimension makes it possible to propose here an original methodology of longitudinal research aiming at connecting the characteristics of a curriculum of formation for non-professional animator and the maturation of the adolescent looking for his adult identity considered with a dynamic point of view. A statistical analysis work by comparisons of averages and principal component analyses based on the answers to a Likert's scale type questionnaire allows to show an evolution regarding the intensity of the selected items and regarding the structure of the social representations of the animator approached in this way. We can see then, that the social representations of the young trainees evolve, coming gradually off the effects of social desirability and structure oneself in a coherent and shared

way. The self-image becomes increasingly positive, the capacities of formal reasoning are better used and the emotional components are left behind. The interest of this longitudinal approach is that it enables to locate stages in the curriculum of formation and to approach the central point of the device, to work out the researched implicit effects, to touch at the same time the interiority of the subjects and the interiority of the device.

PALAVRAS CHAVE: Currículo, investigação longitudinal, análise estatística, representações sociais, imagem de si

A aproximação curricular de um dispositivo de formação na sua dimensão oculta permite propor aqui uma metodologia de investigação longitudinal original, procurando relacionar as características de um currículo de formação de animadores não profissionais com a maturidade do adolescente em busca da sua identidade adulta perspectivada de um ponto de vista dinâmico. Um trabalho de análise estatística através da comparação de médias e de análises de componentes principais, incidindo sobre as respostas a um questionário de tipo Escala de Likert, permite evidenciar uma evolução no plano da intensidade dos itens escolhidos e no plano da estrutura das representações sociais do animador abordadas. Neste sentido, vemos que as representações sociais dos jovens estagiários evoluem separando-se progressivamente dos efeitos da desejabilidade social organizando-se de forma coerente e partilhada. A imagem de si torna-se cada vez mais positiva, existe uma melhor utilização das capacidades de raciocínio formal e um certo distanciamento das componentes afectivas. O interesse desta aproximação longitudinal incide na possibilidade de assinalar etapas no currículo de formação e ter acesso ao cerne do dispositivo, de tornar explícitos os efeitos implícitos investigados, de atingir ao mesmo tempo a interioridade dos sujeitos e do dispositivo.

Cherchant à mettre à jour les éléments d'une maturation de l'adolescent vers une position plus adulte en relation avec un dispositif de formation non professionnelle, la recherche présentée ici s'interroge sur un curriculum de formation dans sa dimension cachée. L'approche curriculaire permet ainsi d'appréhender la formation dans sa continuité, depuis sa conception jusqu'aux effets obtenus, en passant par les approches spécifiques de ses différents acteurs, et permet, notamment, de s'intéresser aux aspects cachés d'un dispositif. La formation au BAFA¹, une formation à l'animation non professionnelle en centres de vacances et de loisirs, par sa conception et le public adolescent auquel elle s'adresse, cache des effets inattendus pour ce qui est de la maturation, dont il apparaît intéressant de discuter.

Note de l'auteure : Toute correspondance peut être adressée à l'adresse électronique suivante - Helene.prahecq@wanadoo.fr

Après avoir défini les caractéristiques identitaires de l'adolescent et les approches curriculaires, nous présentons notre méthode de recherche et les principaux résultats obtenus. En conclusion, nous donnons quelques éléments de réflexion sur les intérêts d'une telle approche méthodologique pour la recherche curriculaire.

Construction identitaire et dispositifs de formation

À l'heure de sa métamorphose, tant sur les plans physique et affectif que cognitif ou social, l'adolescent voit s'ouvrir devant lui son devenir adulte. Son rapport à la réalité est amené à changer, du fait de ses nouvelles capacités de raisonnement (Piaget & Inhelder, 1955) et du fait de la forme nouvelle de ses pulsions libidinales (Marcelli & Braconnier, 1988). La question de son identité devient alors prégnante (Erikson, 1972 ; Lauru, 2001) et nombre de ses activités sont à même de lui permettre d'envisager, de penser et d'organiser sa maturation. Entre l'école et la famille, les activités de loisir et les formations complémentaires occupent une place essentielle qui lui permettent de s'éprouver en situation, de prendre des responsabilités et de développer une nécessaire estime de soi favorisant l'émergence d'une identité personnelle.

L'identité personnelle, ne doit pas être définie de façon limitative avec une somme de qualificatifs mais elle doit être comprise de façon dynamique, dans son utilité fonctionnelle en tant que sous-structure de la personnalité (Tap, 1991). Cette identité est alors conçue comme un système de représentations et de sentiments de soi sur soi qui s'organiserait tout au long de la vie et dont l'évolution la plus marquée serait surtout repérable au moment des transformations biologiques, affectives et cognitives caractéristiques de l'adolescence (Tap, 1991). La formation au BAFA, qui prépare aux fonctions d'animateur de centres de vacances, est accessible aux jeunes dès l'âge de 17 ans et semble à même de jouer en faveur d'une valorisation de l'estime de soi et, par là même, de permettre une évolution maturante de l'adolescent en l'aidant à organiser son identité personnelle. Ainsi l'adolescent pourra-t-il évoluer vers une position « plus adulte », à la recherche d'une identité dont les définitions restent, somme toute, assez rares.

Une des propositions de définition se trouve chez Osterrieth (1966) définit l'adulte par opposition à l'enfant et insiste sur l'éducation comme vecteur de l'évolution. Ainsi, pour lui, si le petit de l'animal devient naturellement un adulte de son espèce, cela est beaucoup moins évident chez le petit de

l'homme qui, en plus, a besoin de recevoir une éducation pour devenir adulte. «L'enfant doit faire l'apprentissage de son humanité pour devenir un homme adulte; cet état adulte dépend autant et probablement davantage de facteurs culturels que de facteurs biologiques. La fonction de l'enfance et de l'éducation, c'est précisément de permettre et d'assurer ce devenir adulte.» (1966, p. 12.) Ainsi, c'est l'éducation qui permettra à l'enfant de devenir adulte et, en cela, de devenir un individu capable à la fois de reproduire les comportements de ses aînés et d'inventer des comportements nouveaux. Pour Osterrieth, l'adulte se caractérise par des comportements cohérents et consistants, orientés par une prise en considération de la réalité, de l'avenir et de l'expérience. L'adulte, par ses capacités d'autonomie, peut faire preuve d'une large autodétermination, n'est pas influençable et sait différer la satisfaction de ses désirs. Même si l'auteur est bien conscient qu'il s'agit là d'un portrait optimal auquel peu d'adultes peuvent être comparés (car il convient d'y ajouter également tous les aspects selon lesquels l'adulte est ressemblant à l'enfant), il note que c'est à cela que doit contribuer l'éducateur dont le souci doit être de permettre à l'enfant d'atteindre cette maturité.

Mais si on se centre sur l'adulte lui-même quand il est question de sa propre formation, il devient difficile de parler d'un état d'achèvement chez l'adulte par rapport à l'adolescent ou au jeune. La socialisation est permanente (Lesne, 1994), le processus de construction et de devenir de la personnalité ne s'arrête pas à l'âge adulte. De ce fait, aucun modèle de l'adulte n'est légitime en soi et il faut préférer la notion de maturation à celle de maturité, en insistant sur l'idée de mouvement, de souci continu de créer et d'apprendre pour se libérer de l'infantilisme. De ce point de vue, considérer la formation des adultes comme une instance de socialisation ou d'acculturation des individus légitime l'existence même de formations pour adultes. Lesne propose néanmoins que la particularité de l'adulte en formation est d'être non seulement objet du processus de socialisation exercé sur lui par la formation mais d'en être aussi le sujet. Ainsi, il affirme que l'adulte «est aussi – de façon relative – sujet de sa propre socialisation sans que nulle pression explicite ne s'exerce sur lui, etc.» (Lesne, 1994, p. 29). Il rejoint en cela la proposition d'Osterrieth selon laquelle l'état adulte se caractérise par cette faculté pour l'individu d'être son propre décideur, de ne pas être influençable. Pour la psychanalyse, l'état adulte est aussi envisagé par contraste avec celui de l'enfant. Il est de ce fait souvent présenté comme lié au renoncement d'un certain nombre d'éléments caractéristiques de l'enfance, au dépassement de certains conflits et à la mise en place de mécanismes de défenses adaptatifs.

Mieux qu'un enfant, un adulte peut faire face à la réalité et peut appréhender son avenir. «Un adulte sain peut partir à la recherche de son plaisir et en jouir, mais il est aussi capable de regarder sa douleur en face et d'y survivre. En s'adaptant de façon constructive et en se défendant de façon souple, il se rend capable d'atteindre des objectifs importants.» (Viorst, 1988, p. 175.)

Notre intérêt se porte alors sur les réflexions curriculaires et le rôle politique et culturel de l'éducation scolaire (Duru-Bellat 1992; Duru-Bellat & Van Zanten, 2001; Young, 2001) pour approcher la place et les fonctions d'un dispositif de formation non professionnelle à l'animation. Les dispositifs de formation dont l'organisation est séquentielle se rapprochent du curriculum réel tel qu'il est défini par Perrenoud (1994) dans sa dimension anthropologique et, en ce sens, ils s'organisent autour d'intentions, contenus, progressions, de méthodes ou de moyens pour enseigner ou pour évaluer (D'Hainaut, 1977). L'aspect pratique des formations permet la mise en œuvre d'une pédagogie des situations-problèmes au sens de Perrenoud (1998), d'autant plus que les formateurs sont aussi des intervenants de terrain.

L'approche du curriculum caché telle qu'elle est présentée par Perrenoud (1994, 1997, 2000) ou Forquin (1989) nous intéresse et permet l'élaboration de la problématique qui oriente notre travail. On s'interroge, en effet, sur les aspects non dits du dispositif de formation BAFA, dont on comprendra aisément qu'il soit à l'origine d'expériences formatrices vécues par les jeunes qui y participent et, bien qu'il ne se déroule que rarement dans le cadre scolaire, doit être à même de produire «des apprentissages qui échappent à la conscience des principaux intéressés, maîtres, élèves et parents» (Perrenoud, 1994, p. 69). Nous posons alors comme hypothèse que ce dispositif de formation, au-delà de compétences techniques pour l'animation, favorise l'évolution du jeune vers une position plus adulte.

Une méthode de recherche curriculaire : la recherche d'effets cachés du dispositif de formation

Le Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) s'organise autour de trois étapes de formation à valider successivement dans un délai maximal de trente mois. Un premier stage, théorique sur une durée de huit jours, permet de poser les jalons d'une connaissance de la future fonction d'animateur. Une deuxième étape, intitulée stage pratique, se réalise au cours de 14 journées pendant lesquelles le jeune candidat s'éprouve aux responsabilités d'animateur d'enfants en centres de vacances ou de loisirs. Enfin, une

troisième étape de six jours, théorique elle aussi, a pour objectif de permettre d'approfondir et de consolider les acquis des deux premiers stages et d'acquérir de nouvelles connaissances.

Nous cherchons à vérifier si ce dispositif de formation peut permettre au jeune de devenir plus adulte, en devenant conscient de davantage de responsabilités au-delà de sa propre prise en charge, en parvenant à une utilisation adaptée socialement de ses capacités de raisonnement formel, en réalisant la construction d'une identité qui lui est propre et forte d'images de soi positives lui facilitant ses relations avec autrui, la réalisation de ses projets et son insertion dans le monde.

L'idée générale de cette problématique est que cet aspect caché du dispositif peut être approché, que la formation au BAFA permet non seulement au jeune d'acquérir des compétences pour l'animation et l'encadrement mais aussi de trouver des réponses à son besoin d'identité sociale, de devenir maître de l'image qu'il donne de lui en ayant appris à s'accommoder des différences qu'il trouve entre ce qu'il est et ce qu'il voudrait être, comme d'un moteur qui l'engage dans l'avenir.

Une approche longitudinale des représentations sociales de l'animateur

L'approche du dispositif de formation dans le temps, grâce à une approche longitudinale, doit permettre de repérer l'évolution de la maturation du jeune tout au long de la formation. Pour cela, le travail est abordé de manière à suivre plus de 138 jeunes qui participent à la formation d'animateurs, le recueil des données est réalisé en cinq fois à des moments ciblés du dispositif, en début ou en fin de chacun des trois stages qui composent la formation au BAFA (début et fin du premier stage, fin du deuxième stage, début et fin du troisième stage).

Le protocole de recherche mis en place étudie, à partir des représentations sociales de l'animateur que le jeune élabore progressivement, si et comment cet adolescent en formation évolue vers une position plus adulte telle que nous venons d'en poser les caractéristiques. La recherche consiste alors à repérer si les modifications des représentations sociales s'orientent vers un plus grand sens des responsabilités, une image de soi plus positive et une meilleure utilisation des capacités de raisonnement formel. Nous pensons, en effet, que «l'approche sociale des représentations traite d'une matière concrète, directement observable même si l'organisation latente de ses éléments fait l'objet d'une reconstruction de la part du chercheur» (Jodelet, 1994, p. 55) et

nous rejoignons les propositions selon lesquelles les représentations sociales et mentales sont de nature à influencer sur la socialisation de l'enfant et la construction de l'identité (Chombart de Lauwe, 1994; Darsy, 2001; Roussiau & Bonardi, 2001).

Cette approche des représentations sociales de l'animateur permet de percevoir l'intériorité des candidats dans le dispositif de formation. Elle permet d'être directement en lien avec la formation et de prendre en compte, autant que faire se peut, les effets de l'évolution naturelle du jeune au cours du cursus BAFA dont la durée moyenne se situe généralement autour d'un an et demi. En lui faisant se poser des questions auxquelles il n'avait pas songé, on approche l'intériorité du sujet, d'une part, et on touche, d'autre part, l'intériorité du dispositif car on n'est pas au palier de la recherche d'effets simplement observables ou d'une évaluation d'acquisition de connaissances.

Un questionnaire composé d'échelles pour appréhender les représentations sociales de l'animateur

L'évaluation des incidences inattendues d'un dispositif de formation donne alors du sens à la recherche en évaluation. Envisageant les représentations en tant qu'images qui prennent forme progressivement, on cherche à comprendre comment ces images évoluent et on s'appuie pour cela sur des échelles de type Likert, élaborées à partir d'une série d'entretiens exploratoires. Au cours de diverses rencontres semi directives avec des stagiaires à différentes étapes de leur formation au BAFA, nous avons repéré les items apparaissant comme les plus fréquents pour décrire l'animateur. Une première sélection d'environ 200 termes a ensuite été proposée à des fins de regroupement et de sériation à des animateurs confirmés, des formateurs et des directeurs de centres de vacances, et parmi les termes proposés, 35 items ont été sélectionnés comme décrivant le mieux l'animateur. Le questionnaire définitif utilisé pour cette recherche propose à chaque stagiaire d'indiquer pour chacun des 35 items qui pourraient décrire l'animateur si chaque terme décrit ou non, selon lui, l'animateur, sur une échelle graduée de 1 à 5 du moins descriptif au plus descriptif (*cf.* annexe 1). Il doit veiller à ne donner qu'une seule réponse pour chaque terme et à répondre ainsi à tous les termes proposés, en essayant d'être le plus spontané et sincère possible.

La population étudiée est âgée de 17 à 19 ans en début de formation et elle est composée d'un tiers de garçons et de deux tiers de filles, reflétant en cela les caractéristiques habituelles des stagiaires BAFA. Comme la plupart

des candidats au BAFA, la majorité des sujets a réalisé l'ensemble du protocole et de sa formation en moins de 18 mois alors qu'il est possible d'étaler ce curriculum sur une durée de deux ans et demi.

Des analyses par comparaisons de moyennes et ACP

Des traitements statistiques et de natures différentes ont été choisis afin de tirer le maximum d'éléments de compréhension des données recueillies et pour s'ouvrir d'autres perspectives une fois les premiers résultats établis. Les traitements par comparaisons de moyennes et par analyse en composantes principales (ACP) renseignent différemment sur les questions qui nous intéressent. Ainsi, la première approche permet de repérer l'intensité avec laquelle les items sont choisis ou non comme décrivant l'animateur, de repérer, par ces éléments relatifs à l'intensité, des effets de désirabilité sociale et enfin de repérer d'éventuels changements entre deux étapes de formation, dégagant ainsi les périodes critiques. Nous avons établi, dans un premier temps, pour chaque item, la moyenne des réponses données par tous les stagiaires. Les items dont les scores moyens sont les plus proches de 5 apparaissent comme les plus descriptifs de l'animateur, ceux dont les scores moyens sont proches de 1 apparaissent comme les moins descriptifs de l'animateur. À partir de là, on a cherché à voir comment ces scores moyens d'items ou de groupes d'items évoluent en repérant les différences significatives entre les différentes étapes choisies dans le curriculum.

La seconde approche par analyses en composantes principales permet une analyse plus en profondeur. On peut, grâce à elle, approcher la structure de la représentation sociale de l'animateur sur la base des items proposés et comprendre comment les items interagissent et s'organisent à différents moments de la formation. L'intérêt des ACP pour évaluer un dispositif est qu'elles permettent d'en rendre déchiffrables, quasi visibles, les effets implicites que nous recherchons.

On s'attend donc à ce que ces traitements statistiques mettent en évidence des différences, selon les moments de la formation, allant dans le sens d'une évolution vers plus d'autonomie, une meilleure estime de soi, un rapport au réel plus adapté.

Principaux résultats

Une première approche en fonction de l'intensité

Les comparaisons de moyennes permettent, d'une part, de *mettre en évidence des différences significatives* ($>,0001$) entre certaines étapes pour certains items mais nous les présentons ici, du point de vue le plus général, en nous intéressant aux comparaisons de moyennes des scores moyens totaux obtenus par l'addition des scores réalisés par chaque item. Les résultats obtenus sont des indices d'un effet différencié des trois phases du dispositif de formation sur les scores moyens totaux et sur des items particuliers.

Le graphique (*cf.* figure 1) qui suit nous intéresse donc pour son approche globale des résultats des comparaisons de moyennes. Il présente l'évolution des scores moyens totaux – obtenus en additionnant les scores de chaque item – à partir desquels on a réalisé des comparaisons de moyennes.

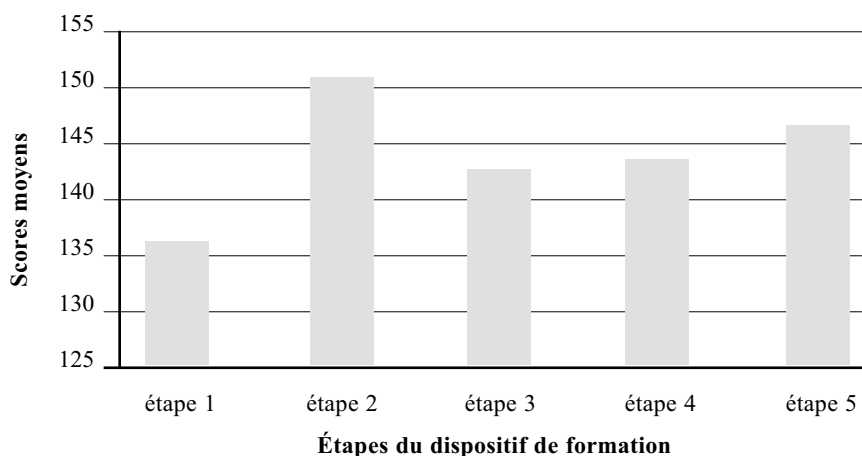


Figure 1. *Évolution des scores moyens totaux*

Les différences entre les scores moyens totaux ne sont pas significatives entre les étapes 3 et 4 mais le sont pour toutes les autres comparaisons ainsi que l'on peut le remarquer dans le tableau ci-après. (*cf.* figure 2).

<i>Évolution des scores</i>	<i>Étape 1</i>	<i>Étape 2</i>	<i>Étape 3</i>	<i>Étape 4</i>	<i>Étape 5</i>
Score moyen total	135,614 ↗	151,817 ↘	143,155 ➡	144,189 ↗	146,736
Seuil de signification	,0001	,0001	NS	,001	

Figure 2. *Évolution et seuil de significativité des scores moyens totaux*

L'approche longitudinale des scores moyens quant aux scores totaux fait donc apparaître un effet différencié des trois étapes de la formation. Si le premier stage permet effectivement l'acquisition des notions de base, on remarque en plus de cela que les réponses données par les stagiaires en fin de ce premier stage (étape 2) sont très fortement empreintes de désirabilité sociale puisque de nombreux items ayant une valence positive sont limités par un effet plafond. Cette tendance, bien que caractéristique de l'adolescent, indiquerait en début de formation l'acceptation inconditionnelle par les stagiaires des éléments avancés par les formateurs. Lors de l'étape pratique (étape 3), et petit à petit jusqu'à la fin de la formation, le jeune semble remettre en question tout ceci et parvenir progressivement à une représentation sociale plus personnelle et moins marquée par de tels effets de désirabilité sociale, indiquant en cela l'acquisition d'une relative autonomie.

Les comparaisons de moyennes permettent aussi de *repérer les items* qui sont rejetés ou qui évoluent de manière atypique avec, pour exemple, des items à forte connotation affective (affectueux, ami, se fait plaisir, par exemple) et des items renvoyant à des préoccupations centrales pour l'adolescent (timide, autorité, par exemple). Cette approche par comparaisons de moyennes présente donc l'intérêt majeur de donner une idée sur la conformité entre deux points de vue (les représentations sociales de l'animateur selon les stagiaires et le modèle de l'animateur véhiculé par les formateurs) mais elle reste cependant une approche trop superficielle qui prend tout son sens dans la conjugaison des deux méthodes de traitement statistique.

Des ACP pour appréhender la structure des représentations sociales

La seconde approche par **analyses en composantes principales** fournit des résultats de nature différente, desquels il est également possible de dégager différents éléments d'analyse (*cf.* annexe 2).

- À partir de l'organisation des plans principaux, on met en évidence *la nature de la représentation sociale de l'animateur*. Idéalisée en début de formation, elle devient petit à petit plus réaliste et proche de ce qu'est le jeune lui-même («clair», «respectueux», «dynamique », «joyeux», plus vraiment un adolescent mais pas non plus un adulte; jeune, dynamique et sain, doué de certaines valeurs morales plutôt qu'amené à mettre en œuvre des compétences techniques).

- À partir des contributions des items à la constitution des axes, on met en évidence *des préoccupations particulières du jeune animateur*. À la fois sur le plan de sa formation et sur le plan de ses problématiques personnelles (apparition puis disparition d'items au cours de la formation, rôle essentiel du stage pratique, place de la timidité, importance des relations affectives), on remarque alors le passage progressif de préoccupations égocentriques à des intérêts plus altruistes.
- À partir des corrélations entre items, on met en évidence un aspect structural de la représentation sociale de l'animateur. Les corrélations entre items évoluent au cours de la formation : elles deviennent de plus en plus nombreuses (cf. annexe 3), indiquant en cela la cohérence de la représentation sociale de l'animateur en fin de formation, après être passées par un nombre très faible révélant la déstructuration de la représentation sociale de l'animateur pour le stagiaire en fin de premier stage. On observe une représentation qui apparaît déstructurée en fin de premier stage et qui se réorganise progressivement et on repère également un meilleur contrôle et une meilleure estime de soi en fin de cursus qu'en début de formation BAFA.
- À partir des valeurs propres, on met en évidence une accession progressive à une identité de groupe. On note en effet des représentations sociales de l'animateur plus consensuelles lors des étapes 3 et 4 que lors des étapes 1 et 2. Il ressort en effet des ACP que, progressivement au cours de la formation, la représentation sociale de l'animateur passe d'une conception idéalisée, désincarnée, à une représentation sociale plus proche de ce que le jeune est devenu. On passe d'une représentation sociale de l'animateur idéal avec de nombreuses différences interindividuelles à une représentation sociale construite, plus réaliste et partagée par le plus grand nombre.

Plus nettement que par l'approche par comparaison de moyennes, on voit également des items se singulariser. On observe notamment qu'une place particulière est donnée à l'item «timide» (on le retrouve comme constituant majeur d'au moins un axe du plan principal, quelle que soit l'étape considérée). La timidité, pourtant caractéristique de l'adolescence, semble incompatible avec l'image de l'animateur. Il s'agit alors pour le jeune, à travers sa formation, de dépasser sa timidité naturelle pour s'orienter vers un plus grand contrôle de lui-même. Au-delà du déni de ses propres caractéristiques, il va parvenir à dépasser ses appréhensions et à s'orienter vers une approche plus professionnelle de sa relation aux enfants, ses représentations

sociales prenant petit à petit une tournure plus réaliste et plus adaptée aux impératifs de la fonction d'animateur. Il s'agirait alors pour le jeune, à travers sa formation, d'une recherche de dépassement de certaines de ses limites. L'une des intentions premières du jeune qui s'engage dans une formation au BAFA pourrait être la recherche d'un contrôle de soi, de ses émotions et de son affectivité. Petit à petit, on remarque une évolution des stagiaires sur le plan de leur rapport au réel dans le cadre de leurs nouvelles fonctions, signe d'une utilisation de plus en plus adaptée socialement de leurs nouvelles capacités de raisonnement formel.

Analyses et discussion

Observées à partir des ACP, les représentations sociales ainsi étudiées montrent aussi que le passage à une représentation sociale plus réaliste est possible grâce à une phase de déstructuration de la représentation sociale de l'animateur, qui s'observe en fin de premier stage et en fin de stage pratique alors que le jeune s'est trouvé confronté au quotidien de l'encadrement d'enfants, avec tout ce que cela suppose de remise en question pour passer d'intérêts initialement égocentriques à des intérêts plus altruistes. Confronté aux réalités de terrain, l'animateur prototypique idéalisé du début de la formation commence à s'humaniser. On comprend donc que le stage pratique, dans sa dimension la plus concrète, tienne alors une place essentielle dans la formation.

On voit aussi dans ces résultats l'adhésion progressive et intériorisée des systèmes de représentations permettant de développer à la fois le sentiment de sa valeur personnelle et le sentiment d'être reconnu socialement. «Faire partie d'un groupe particulier [...] permet de se définir, de mieux savoir comment s'orienter dans la vie, comment se comporter avec les autres» (Lutte, 1988, p. 201) et nos analyses montrent que l'accession à une identité de groupe peut effectivement se manifester grâce à cette formation. Les différents stages favorisent en effet une unité entre les stagiaires, l'identité d'appartenance à un groupe et la construction d'une représentation sociale commune.

Les résultats obtenus à l'étape 5 indiquent, grâce aux deux approches statistiques, que le jeune parvient, en fin de formation, à une représentation sociale de l'animateur plus complète, plus construite mais aussi plus personnelle et intériorisée. Tout montre ici que la formation BAFA (doublée de la maturation «naturelle» du jeune au cours de l'année et demie de sa formation) favorise l'évolution vers une position plus adulte. En effet, l'âge moyen d'entrée en formation (de 17 à 19 ans) permet d'inférer que la

formation BAFA, qui se déroule généralement en moins d'un an et demi, est l'élément déterminant du changement de représentation sociale que l'on a pu constater. De même, les différences repérées pendant une période de huit jours favorisent cette interprétation. En effet, nos résultats indiquent nettement l'influence de certaines étapes du dispositif sur des représentations sociales partagées par tous alors que certains stagiaires se trouvent terminer leur formation à l'âge auquel les autres la commencent.

Ce travail nous permet donc d'observer, d'une part, qu'une évolution s'opère au cours de la formation et que celle-ci peut être attribuée au dispositif de formation lui-même. D'autre part, nous avons vu que des préoccupations caractéristiques de l'adolescence se trouvent directement impliquées dans cette évolution. Cela porte à croire que la formation étudiée ici peut intervenir favorablement dans la construction d'une estime de soi positive et, en cela, favoriser l'évolution de l'adolescent vers une position plus adulte. Ceci lui permet de développer un sentiment d'appartenance à un groupe et, par là-même, la reconnaissance sociale nécessaire à la construction d'une identité positive. Pour cette raison, mais aussi par l'aboutissement de tous à une représentation sociale commune et complète, on peut penser qu'il est aussi question d'une intégration psychique des données sociales, nécessaire au processus de socialisation (Tap, 1991).

Par l'affirmation de représentations sociales de l'animateur, de plus en plus nettes en fin de formation, on suppose l'accès pour le stagiaire à une plus grande confiance en lui. On voit ici la contribution de la formation étudiée à l'élaboration d'une estime de soi de plus en plus positive, notamment en ce qui concerne le soi émotionnel. Cela est concomitant avec une utilisation socialement adaptée de ses capacités de raisonnement formel, que l'on remarque aussi dans cette élaboration de la représentation sociale de l'animateur construite et cohérente. En fin de formation, le jeune sait alors un peu mieux être cohérent et rationnel à des fins constructives.

Autre indicateur d'une maturation liée à cette formation, l'évolution de la représentation sociale de l'animateur met en évidence le renoncement d'états propres à l'adolescence (comme la timidité) qui se trouvent dépassés en fin de formation. Le développement d'un potentiel plus altruiste permet aussi de penser que le jeune animateur devient plus capable de différer la satisfaction de ses désirs et de ses besoins dès le stage pratique. Une telle démarche est à ce moment-là indispensable à la bonne réalisation du stage. Il y a là le signe d'une maturation évidente liée à la formation.

Lors du premier stage, le jeune est amené, pour la première fois, à prendre des décisions pour lui et pour autrui, à travailler en groupe, à prendre la parole devant les autres et à vivre en collectivité avec les contraintes que cela implique. Si un effet de désirabilité sociale entache certainement nos résultats pour ce qui est des moyennes, nous ne le retrouvons pas quand il s'agit des ACP. L'effet de ce premier stage est donc indéniable, mais il s'y passe vraisemblablement davantage de choses que ce que nous avons pu démontrer.

Ces deux approches complémentaires nous permettent d'affirmer que le premier stage est particulièrement important dans la formation au BAFA. Il participe activement à l'élaboration des représentations même si elles s'en trouvent, à ce moment-là, désorganisées et fortement imprégnées d'effets de désirabilité. Ainsi, ce premier contact avec le monde de l'animation, avec les attentes des formateurs et le poids de la vie collective apparaît essentiel à la formation. De même, l'expérience pratique, en ce qu'elle focalise l'animateur sur les tâches quotidiennes et matérielles qu'il doit accomplir, apparaît alors nécessaire à la restructuration progressive de ses représentations sociales par le jeune. Enfin, il semble qu'un certain délai entre les deuxième et troisième stages soit également indispensable à la reconstruction d'une représentation sociale de l'animateur non plus idéalisée mais alors plus réaliste et qui se stabiliserait enfin au cours de ce dernier stage.

Conclusion

L'approche longitudinale trouve son intérêt principal dans le fait qu'elle permet l'évaluation des étapes du dispositif et permet également l'évaluation de l'évolution du sujet dans le dispositif. L'intérêt majeur des deux analyses statistiques réside, pour cette recherche, dans leur association. Par leur complémentarité, il est possible d'approcher les représentations sociales à la fois quant à l'intensité et quant à la structure et, en cela, de donner du sens aux résultats obtenus. Certains aspects ne sont repérables que lors d'un seul traitement et certaines limites méthodologiques de l'une ou de l'autre peuvent alors être dépassées. Un autre avantage de cette association de traitements s'exprime en fonction de la réciprocité car on a vu, dans cette étude, que des aspects pressentis dans l'un des traitements sont confirmés par l'autre et que certaines interprétations peuvent bénéficier d'un autre éclairage. Enfin, on apprécie que cette conjugaison de traitements ouvre des perspectives d'analyse puisque d'autres traitements statistiques sont rendus possibles *a posteriori* et au vu des résultats obtenus du fait de l'ampleur de données

recueillies. La multiplication des méthodes permet, dans ce cadre, une évaluation plus globale et complète, mais on n'en oublie pas pour autant les difficultés pratiques et techniques rencontrées au cours de la recherche. Une approche longitudinale nécessite plus que toute autre approche patience et rigueur et on retiendra également les contraintes liées au traitement statistique des données «en cube» (sujets, variables items et variable temps) qui contraignent généralement à des analyses un peu limitatives par rapport à l'ampleur des données recueillies. Ces difficultés sont aussi des motifs justifiant de notre démarche d'analyse à partir de plusieurs traitements statistiques.

L'approche statistique réalisée permet une évaluation du curriculum dans sa dimension temporelle sous l'angle des effets inattendus qu'il produit sur la maturation des adolescents qui s'y inscrivent. Elle permet d'approcher le cœur du dispositif et de procéder à l'évaluation de ses étapes en abordant l'intériorité des sujets eux-mêmes, en repérant l'évolution personnelle des sujets dans le dispositif. Si les comparaisons de moyennes ne renseignent que sur l'intensité avec laquelle des items sont choisis, cette approche statistique prend ici tout son sens quand elle est associée à l'ACP qui présente l'intérêt essentiel de rendre déchiffrables, quasi visibles, les effets implicites recherchés concernant le dispositif. Considérer les représentations sociales à la fois du point de vue de l'intensité et du point de vue de leur structure ne peut qu'améliorer leur appréhension et contribuer ainsi à une évaluation plus riche du dispositif de formation considéré. Considérant qu'évaluer, c'est approcher un objet à partir de différents angles, multiplier les méthodes permet alors une évaluation plus riche et construite.

L'évaluation du curriculum caché ainsi réalisée nous permet d'aborder à la fois l'intériorité des acteurs et l'intériorité du dispositif. Elle permet de travailler sur les représentations sociales que se font les acteurs, de ce qu'ils tentent de devenir puis de ce qu'ils deviennent. On voit alors que les sujets évoluent petit à petit dans leur manière même d'aborder leur rôle. L'évaluation du curriculum caché permet aussi de travailler sur la durée pour une évaluation plus fine du curriculum, car n'étant pas limitée à la différence entre l'entrée et la sortie du dispositif, on peut voir un effet différencié de chacune des étapes.

Ayant pu approcher les représentations sociales de l'animateur, nous aimerions aussi pouvoir vérifier si, en tant que telles, elles permettent le développement du sentiment d'identité au-delà même du sentiment d'appartenance et de réassurance qui résulte de l'accès au statut d'animateur. Nous

aimerions pouvoir nous assurer qu'elles permettent de se repérer dans un environnement physique et social, qu'elles permettent de poser des actions efficaces dans cet environnement et qu'elles permettent à la communication de s'établir entre les générations. Les résultats obtenus nous incitent à poursuivre nos investigations car ils indiquent, comme nous en faisons l'hypothèse, que le dispositif de formation considéré favorise l'évolution de l'adolescent vers une position plus adulte. Il dépasse, de ce fait même, ses intentions premières d'une formation à différentes techniques d'animation et semble agir comme un curriculum caché, comme « la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée [...] explicitement » (Perrenoud, 1994). Au regard de l'ensemble des résultats fournis dans cette recherche, il est alors légitime d'avancer qu'un dispositif de formation, tel que celui étudié ici, joue à son insu probablement un rôle quasi initiatique maturant pour le jeune qui la suit. Il importe donc de nous questionner plus encore sur la nature des effets en cause, pour comprendre de quelle manière un tel dispositif doit être pensé.

Annexe 1

Trente-cinq termes qui pourraient décrire l'animateur

Dans une liste de «35 termes qui pourraient décrire l'animateur», le jeune stagiaire doit indiquer, sur une échelle en cinq points, si chaque terme décrit ou non, selon lui, l'animateur (1 : ne décrit pas du tout l'animateur; 2 : décrit un peu l'animateur; 3 : décrit assez bien l'animateur; 4 : décrit bien l'animateur; 5 : décrit tout à fait l'animateur):

créatif	joyeux
timide	a de l'humour
adulte	organise
sportif	dynamique
ami	honnête
montre l'exemple	gestion de la vie quotidienne
laisse jouer	travaille en groupe
sensible	en forme
amuser	surveille l'alimentation
fait passer de bonnes vacances	se fait plaisir
affectueux	remplace les parents pendant les vacances
autorité	respectueux
découverte	clair
disponible	calme
polyvalent	tolérant
fait rêver	juste
sait s'adapter	présent
est respecté	

Annexe 2

Tableau récapitulatif des résultats des ACP, organisation des plans principaux et contributions des items à la constitution des axes

	<i>Début base</i>	<i>Fin base</i>	<i>Fin pratique</i>	<i>Début appro.</i>	<i>Fin appro.</i>
<i>Étape</i>	<i>Étape 1</i>	<i>Étape 2</i>	<i>Étape 3</i>	<i>Étape 4</i>	<i>Étape 5</i>
Axe F1	F1 Animateur idéal : organise 5%, clair 5%, juste 5%, sait s'adapter 4%	F1 Animateur idéal : joyeux 7%, découverte 6%, dynamique 6%, fait rêver 5%	F1 dynamique 5,7 % + 13 items > 4% (clair, juste, présent, gestion de la vie quotidienne, joyeux...)	F1 respectueux 5%, clair 5%, dynamique 4%, surveillance l'alimentation 4%, juste 4%	F1 clair 6%, respectueux 5%, dynamique 5%, joyeux 5%
Axe F2	F2 *** Amusement, jeune/ sérieux, adulte amuser 8%, a de l'humour 7% vs honnête 13%, adulte 8%	F2 *** altruisme/ individualisme disponible 12% vs se fait plaisir 11%, ami 9%	F2 Proximité affective/distance affective affectueux 10%, timide 11%, ami 9 % vs fait passer de bonnes vacances 5%, adulte 4%	F2 refus/acceptation dimension affective affectueux 13%, timide 7%, ami 10%, vs dynamique, en forme, honnête 5%, travaille en groupe	F2 Affectivité/ professionnalisme affectueux 13%, ami 12%, timide 6%, se fait plaisir 8% vs en forme, juste <5%
Axe F3	F3 repli sur soi/ouverture timide 14%, tolérant 8% vs montre l'exemple 11%, fait passer de bonnes vacances 10%	F3 réserve, contrôle de soi/ouverture timide 11%, surveillance alimenta- tion 8%, calme 7%, respectueux 7% vs sait s'adapter 8%, amuser 6%, fait passer bonnes vacances 6%	F3 *** gestion vie quo./animation gestion de la vie quotidienne 18%, présent 17% vs amuser 7%, sportif 6%	F3 tendance à l'ouverture/au repli organise 5%, joyeux, sait s'adapter, polyvalent, gestion vie quotidienne vs timide 8%, tolérant 7%	F3 Ouverture/contrôle de soi travaille en groupe 18% vs montre l'exemple 14%
Axe F4	F4 rôle parental/rôle professionnel remplace les parents pendant les vacances, surveille l'alimentation 12% vs juste 11%, présent 6%	F4 assurance/manque d'assurance honnête 12%, créatif 9% vs timide 10%, autorité 8%	F4 sensibilité/force de caractère sensible 14%, organise, affectueux 6% vs polyvalent 10%, remplace les parents pendant les vacances 9%, est respecté 9%	F4 *** gratifications/ contraintes liées à la fonction fait passer de bonnes vacances 16%, laisse jouer 13% vs gestion de la vie quotidienne 7%, sait s'adapter 8%, timide 7%	F4 *** vie quotidienne/ animation gestion de la vie quotidienne 17 %, sait s'adapter 13 %, montre l'exemple 10% vs a de l'humour 8%, joyeux 6%

Annexe 3

Répartition des corrélations les plus élevées pour chaque étape

Étape 1	Les 16 corrélations les plus fortes sont comprises entre 0,40 et 0,56 [0,44< 11 corrélations <0,56]
Étape 2	Les 7 corrélations les plus fortes sont comprises entre 0,38 et 0,50
Étape 3	Les 18 corrélations les plus fortes sont comprises entre 0,50 et 0,74 [0,60< 6 corrélations <0,74]
Étape 4	Les 13 corrélations les plus fortes sont comprises entre 0,50 et 0,56
Étape 5	Les 39 corrélations les plus fortes sont comprises entre 0,40 et 0,59 [7 sont > 0,50]

NOTE

1. Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur.

RÉFÉRENCES

- Chombart De Lauwe, M.J. (1994). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. *Sociologie d'aujourd'hui*, 15, 320-340.
- Darsy, G. (2001). Conditions psychologiques de la réinsertion professionnelle des demandeurs d'emploi. *Le journal des psychologues*, 190, 66-71.
- D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Duru-Bellat, M. (2001). Politiques éducatives et analyse des inégalités: de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques. *Revue française de pédagogie*, 135, INRP, 19-28.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Colin.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Forquin, J.C. (1989). *École et culture*. Bruxelles: De Boeck.
- Jodelet, D. (1994). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Sociologie d'aujourd'hui*, 15, 31-61.
- Lauru, D. (2001). Comment penser la violence au collège? *Le journal des psychologues*, 190, 24-26.
- Lesne, M. (1994). *Travail pédagogique et formations d'adultes*. Paris: l'Harmattan.
- Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence*. Liège: Mardaga.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (1988). *Psychopathologie de l'adolescent*. Paris: Masson.
- Osterrieth, P. (1966). *Faire des adultes*. Bruxelles: Dessart.
- Perrenoud, P. (1994). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1997). Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché. Former des professeurs, oui, mais à quoi? In J.-C. Gracia (dir.), *Éducation, citoyenneté, territoire* (pp. 32-54). Actes du séminaire national de l'enseignement agricole, Toulouse: ENFA.
- [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_07.html]
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2000). Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n°2.
- [<http://acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/05-Perrenoud.html>]
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: PUF.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales*. Sprimont: Mardaga.
- Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: PUF.
- Viorst, J. (1988). *Les renoncements nécessaires, tout ce qu'il faut abandonner en route pour devenir adulte*. Paris: Robert Laffont.
- Young, M. (2001). Du «curriculum en tant que construction sociale» à la «spécialisation intégrative». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). *Revue française de pédagogie*, 135, INRP, 29-34.