

JOURNÉE EDSE « LES DOCTORIALES 2022 »



## A quelle(s) question(s) cherchons-nous réponse ?

**VENDREDI 24 JUIN**

UNI-MAIL | SALLE M1150 | 9H00-16H45  
UNIVERSITÉ DE GENÈVE

CONFÉRENCE DE

JEANNE-MARIE RUGIRA, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (RIMOUSKI)

L'audace d'interroger nos processus de production de savoirs :  
les apports de la théorie féministe du « point de vue situé »

PRÉSENTATION DE LEUR THÈSE EN COURS PAR :

MAUDÈZ RITTER (UNIGE)

OLIVIA VERNAY (UNIGE)

LUC MAHIEU (UNIL-UCLOUVAIN)

KARLE STIASSNY (HEP-UNIGE)

MAYA MACHLOUT (UNIGE-CMCSS)

COMITÉ D'ORGANISATION:

FLORIE BONVIN, MAUDÈZ RITTER, KARLE STIASSNY, MARINA RABELO DE QUEIROZ, ELENA PONT



## PROGRAMME

---

9h00-9h15	<b>Accueil</b>
9h15-9h30	Introduction de la journée par Maïtena Armagnague
9h30-10h45	<i>L'audace d'interroger nos processus de production de savoirs : Les apports de la théorie féministe du « point de vue situé »</i> Jeanne-Marie Rugira, Université du Québec (Rimouski)
10h45-11h15	<b>Pause-café</b>
11h15-12h00	<i>(At)tensions: souveraineté des données, justice épistémique et restitutions des savoirs dans le cadre d'une recherche au Canada</i> Maudèz Ritter, UNIGE (discutant.e : Maryvonne Charmillot)
12h00-12h45	<i>Aller à la rencontre de son expérience: entre production de sens, lutte contre l'ignorance et restitution éthique</i> Olivia Vernay, UNIGE (discutant.e : Maïténa Armagnague)
12h45-14h00	<b>Repas</b>
14h00-14h45	<i>Mise en récit d'une première année de thèse (ou comment passer au deuxième problème)</i> Luc Mahieu, UNIL (discutant.e : Marina Rabelo De Queiroz)
14h45-15h30	<i>Les devoirs dans les familles favorisées: entre bourgeoisie culturelle et bourgeoisie économique, quelles pratiques éducatives d'accompagnement du travail scolaire à domicile ?</i> Karelle Stiassny, HEP-UNIGE (discutant.e : Florie Bonvin)
15h30-15h45	<b>Pause-café et biscuits</b>
15h45-16h30	<i>Education spécialisée en Suisse Romande: l'apport des droits sexuels pour les personnes en situation de handicap</i> Maya Machlout, UNIGE (discutant.e : Elena Pont)
16h30-16h45	<b>Clôture de la journée</b> par Maryvonne Charmillot, UNIGE



# A quelle(s) question(s) cherchons-nous réponse ?

---

Appel à communication pour les Doctoriales 2022 - EDSE Genève - 24 juin 2022

Les Doctoriales représentent un moment d'échange et de partage, tant de nos objets et problématiques de recherche, que de nos parcours respectifs de chercheurs et chercheuses impliqué-es dans différents domaines et disciplines des sciences humaines et sociales, en particulier les sciences de l'éducation.

Sur un ton à dessein provocateur, Howard S. Becker rappelle que le doctorant ou la doctorante « n'a en fait que trois problèmes à résoudre : comment commencer, comment terminer et que faire entre les deux » (2013, p. 10). Dans cette perspective, quel que soit l'état d'avancement de l'écriture de la thèse pour chacune et chacun d'entre nous, les Doctoriales sont l'occasion de réfléchir collectivement à nos recherches en train de se faire.

Pour les prochaines Doctoriales de juin 2022, nous<sup>1</sup> invitons les doctorantes et les doctorants à présenter leur travail de thèse à partir d'une question qui a l'avantage de traverser la diversité des objets et des ancrages épistémologiques, théoriques et méthodologiques : *à quelle(s) question(s) cherchons-nous réponse ?*

Les enjeux d'une thèse sont tout à la fois personnels (expérience de formation et obtention d'un diplôme) et collectifs (enjeux épistémiques, sociaux, politiques autour des questions vives d'éducation et de formation du moment). **Venez les partager le 24 juin** en explicitant vos questions de recherche, vos mobilisations théoriques, vos choix méthodologiques, votre démarche épistémologique ou tout autre interrogation (philosophique, existentielle) qui vous accompagne dans l'accomplissement de votre recherche.

Afin d'accueillir tous les projets de thèse en cours, nous avons choisi de ne pas déterminer des axes de problématisation. Pour celles et ceux qui se sentent néanmoins plus à l'aise avec des orientations pré-définies, voici des propositions plus spécifiques à investiguer, en lien avec les travaux de la conférencière invitée, Jeanne-Marie Rugira, qui se réjouit d'échanger avec vous sur vos thèses en cours.

**Proposition 1 :** *Enjeux contemporains d'éducation et de formation. Que révèlent nos questions ?*

**Proposition 2 :** Parcours doctoral, parcours de vie. A quelles expériences nos questions font-elles écho?

**Proposition 3 :** Usage, utilité des savoirs produits et restitution. Vers quelles actions dans le monde et sur le monde nos questions sont-elles orientées ?

## Référence bibliographique

Becker, S. Howard (2013). Écrire une thèse, enjeu collectif et malaise personnel. In Moritz Hunsmann & Sébastien Kapp, *Devenir chercheur : écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 9-16). Paris : EHESS.

# Conférence d'ouverture

## *L'audace d'interroger nos processus de production de savoirs : les apports de la théorie féministe du « point de vue situé »*

*Jeanne-Marie Rugira, professeure-chercheure au Département de Psychosociologie et Travail Social à l'Université du Québec à Rimouski*

*“Chaque génération doit dans une relative opacité découvrir sa mission, la remplir ou la trahir.”*

*Frantz Fanon*

*“La culture scientifique désirable, ce n'est pas celle des résultats, des équations ou des principes, c'est celle qui permet de comprendre les passions singulières de ceux qui les ont produits.”*

*Isabelle Stengers*

Cette communication trouve son ancrage, son souffle et sa pertinence personnelle, sociale et scientifique dans mon parcours existentiel, intellectuel et professionnel. Rien de tout cela, on le sait très bien, n'est neutre. En effet, comme nous le rappellent les études féministes, même « l'intime est politique » (Dorlin, 2014). Nos parcours singuliers constituent ainsi des îlots d'apprentissages majeurs, mais aussi, des espaces de production de savoirs, traversés et nourris par d'impressionnants réseaux d'échanges réciproques de savoirs (Héber-Suffrin, 2011).

Cela n'empêche que la recherche est un métier qui s'apprend. « On ne naît pas chercheur, on le devient ». Devenir chercheur ne peut donc pas nous mettre à l'abri d'assumer nos responsabilités face aux questions criantes que le monde pose à notre époque, à nos contemporains ou pour dire comme Fanon (1961) à notre génération.

Il y a ici, de sérieux enjeux éthiques et épistémologiques qu'on ne peut raisonnablement plus éluder. Qui mène la recherche ? Qu'est-ce qui motive sa recherche ? Au service de quoi, voire de qui nous effectuons nos recherches ? Quelle est la pertinence en sciences humaines, sociales ou de l'éducation de produire des connaissances sur des populations, si les personnes concernées par les expériences que nous étudions ne peuvent rien faire de signifiant pour eux des connaissances que nous produisons ?

Est-il encore acceptable aujourd'hui, d'adhérer sans questionner au paradigme positiviste dominant qui nous permet de construire au cœur de nos démarches de recherche un rapport de pouvoir dominé par les chercheurs qui instrumentalisent les personnes, les groupes ou les communautés entières au service de leurs propres finalités, de leurs propres intérêts ?

La perspective anti-oppressive (Pullen Sansfaçon, 2012; bell hooks, 2019) dont je me réclame, est-elle réellement viable aujourd'hui dans nos institutions ? Peut-elle devenir un des piliers de nos pratiques aussi bien en formation, en recherche qu'en intervention sociale ou éducative ?

Je souhaite à cette occasion interroger mon expérience de femme africaine exilée en Amérique

du Nord et néanmoins professeure d'université et chercheuse pour mieux éclairer ma compréhension d'une perspective féministe, décoloniale et anti-oppressive en pédagogie universitaire, en recherche comme en intervention dans une optique qui vise toujours plus de justice épistémique.

Je voudrais ici mettre en évidence, dans une perspective autoethnographique, les essais, les enjeux, les défis au cœur des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de mon parcours de chercheuse. Je tenterai d'interroger en toute humilité et honnêteté des conditions qui permettent des processus de coconstruction des savoirs et des communautés d'apprentissage qui réfléchissent leurs propres pratiques en vue de les renouveler.

Est-il possible dans une démarche doctorale de prendre conscience de la manière dont nos processus de recherche reproduisent des systèmes d'oppression ? Le processus doctoral peut-il constituer un espace propice pour s'émanciper ensemble des processus de perpétuation de la colonialité du pouvoir?

### **Notice bibliographique**

Jeanne-Marie Rugira est une Québécoise d'origine rwandaise. Elle est professeure-chercheuse au Département de Psychosociologie et Travail Social à l'Université du Québec à Rimouski. Docteure en sciences de l'éducation, elle s'intéresse particulièrement aux enjeux éthiques de l'éducation et de l'accompagnement en contexte de violence, de souffrance, d'injustice sociale et épistémique. Sa pratique de formation, de recherche et d'intervention porte essentiellement sur l'accompagnement des processus de résilience individuelle et collective et se trouve à la croisée du courant des histoires de vie, de l'éducation somatique et des approches réflexives, dialogiques, interculturelles et féministes intersectionnelles. Elle est aussi poétesse et féministe décoloniale et consultante psychosociale dans les organisations et les communautés.

### **Références bibliographiques**

bell hooks (2019). *Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté*. M Éditeur.

Dorlin, Elsa (2005). Sexe, genre et intersexualité: la crise comme régime théorique. *Raisons politiques*, (2), 117-137.

Fanon, Frantz (2002). *Les damnés de la terre* (1961). La Découverte.

Hébert Suffrin, Claire & Hébert Suffrin Marc (2012). *Les réseaux d'échanges réciproques des savoirs : Vers une société apprenante et créatrice*. Les éditions Ovadia.

Pullen-Sansfaçon, Annie & Cowden, Stephen (2012). *Les fondements éthiques du travail social*. Pearson.

# Résumés des communications des doctorantes et des doctorants

## **(At)tensions : souveraineté des données, justice épistémique et restitutions des savoirs. Une réflexion dans le cadre d'une recherche au Canada**

Maudèz RITTER, Université de Genève

L'objet de ma thèse est de penser l'éducation interculturelle à partir des systèmes éducatifs présents dans les réserves régies par les populations autochtones du Canada. Nous nous intéressons à la place de la culture indigène dans l'espace social canadien et, plus spécifiquement, à la construction d'un savoir indigène, à l'enseignement des savoirs ancestraux et leur appropriation par les acteurs éducatifs les diffusant, en mettant au centre de la problématique la complexité des rapports aux savoirs et de la production de ces savoirs «appropriés». Un premier axe de recherche s'intéresse aux représentations et à la diversité des dispositions au sein même des acteurs de l'éducation quant à la mise en œuvre, la définition et les pratiques qui accompagnent une éducation culturellement appropriée telle que la conceptualise McCarty (2014). Dans un deuxième axe, nous explorons plus spécifiquement les mécanismes identitaires directement liés à la place d'un savoir considéré comme culturellement approprié dans le système éducatif et dans la communauté au sein de laquelle l'identité se construit. Au sein de cet axe, nous pourrions explorer les conceptions interdépendantes et plurielles des relations entre société minoritaire et société majoritaire dans une perspective interactionniste (Becker, 2020). Nous questionnons donc les acteurs de l'éducation dans une réserve à l'aide d'outils méthodologiques permettant de nous positionner en adéquation avec la vision du monde indigène : les entretiens, les récits de vie et les focus group (LaVallie & Sasakamoose, 2021).

Nous souhaitons proposer une réflexion autour de la proposition 3 : Usage, utilité des savoirs produits et restitution à travers la posture épistémologique que nous adoptonsaborderons durant ce processus de recherche. Nous nous intéressons au rapport au savoir, or celui-ci est conditionné par le cadre épistémologique du groupe duquel émane le savoir en question et par sa prise en compte par le groupe et par le reste de la société (Charmillot, Dayer, Schurmans, 2014). Ceci questionne notre posture en tant que chercheuse blanche, pensée à la lumière de la citation de McIvor : “Un sentiment d'appréhension se manifeste immédiatement chaque fois qu'un Autochtone prend un livre sur les questions autochtones écrit par des auteurs non-autochtones.” (2019, traduit de l'anglais). Néanmoins, de la même manière qu'il n'est pas suffisant d'annoncer être indigène pour justifier d'un bon usage des paradigmes de recherche indigènes, il n'est pas suffisant non plus de “simplement” s'annoncer chercheur ou chercheuse. McIvor (2010) utilise la notion de “supporters” et d'autres mentionnent des «alliés» pour parler de ces chercheurs non-indigènes, mais volontaires à suivre les préceptes de la recherche indigène. En parallèle, l'approche sociologique d'Elias (Uhalde, 2016), où tout est tension entre «engagement et distanciation», entre les positionnements “émiques et étiques” (vers lesquels, selon lui, il faut tendre par souci de scientificité), et que le véritable biais serait finalement de se croire neutre envers le terrain, engage une réflexion de fond sur la posture épistémologique.

Pour reprendre le thème des Doctoriales, nous cherchons réponse à une grande question : Comment faire de la recherche sur/avec/pour des populations indigènes dont le principe de souveraineté des données et les processus de restitution sont toujours empreints des volontés d'autodétermination et des mouvements de dé/colonisation ?

### Références bibliographiques

Becker, H. S., Briand, J. P., & Chapoulie, J. M. (2020). *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. Métailié.

Charmillot, M., Dayer, C., & Schurmans, C. (2014). La restitution des savoirs. Un impensé des sciences sociales. *Sociologies* [En ligne].

LaVallie, C., & Sasakamoose, J. (2021). Reflexive Reflection Co-created with Kehte-ayak (Old Ones) as an Indigenous Qualitative Methodological Data Contemplation Tool. *International Journal of Indigenous Health*, 16(2), 208–224. <https://doi.org/10.32799/ijih.v16i2.33906>

McCarty, T. L., & Lee, T. S. (2014). Critical Culturally Sustaining Pedagogy. 84(1), 101–125.

Mclvor, O. (2010). I am my subject: Blending Indigenous research methodology and autoethnography through integrity-based, spirit-based research. *Canadian Journal of Native Education*, 33(1), 137–155.

Uhalde, M. (2016). Les dilemmes de la posture d'intervention sociologique : une grille d'analyse. *Sociologies pratiques*, S2, 7-20.

## ***Mobiliser ses propres savoirs expérientiels en contexte académique : entre production de sens, lutte contre l'ignorance et restitution éthique***

*Olivia Vernay, Université de Genève*

Pour quelles raisons me suis-je lancé-e dans une thèse ? Pourquoi et pour qui la faire ? Avec quel(s) objectif(s) ? Doctorantes et doctorants se posent au moins une fois ces questions durant leur parcours doctoral et cherchent à y répondre. Pour ma part, avant même d'avoir commencé, je pouvais dire « je ferai cette thèse, et pas une autre ». Une thèse sur les privations de liberté à l'égard des mineur·es au prisme du genre et de l'institution psychiatrique, à Genève de 1960 à nos jours, dans laquelle j'adopte une posture épistémologique qui reconnaît l'existence de savoirs pluralistes et situés (Rhéaume, 2007) et promeut l'écologie des savoirs développée par Boaventura De Sousa Santos (2016). Pour ce faire, je mobilise plusieurs modes de production de données : analyse de dossiers personnels de mineur·es suivi·es par les organes de protection de l'enfance genevois et ayant fait l'objet d'une intervention de la sphère psychiatrique ; entretiens avec des professionnel·les du terrain (magistrat·es, psychiatres, travailleurs et travailleuses sociales) ; entretiens avec des personnes ayant fait l'objet d'une privation de liberté en psychiatrie avant leur majorité. Dans le cadre de cette thèse, je suis à la fois une chercheuse qui possède un savoir académique et une personne avec un savoir d'expérience, ayant moi-même été suivie par les services de protection de l'enfance, placée en foyers et internée de force en psychiatrie avant ma majorité. Le choix de ma problématique est donc directement lié à mon expérience personnelle. Cette recherche est engagée et porteuse d'un enjeu d'émancipation individuel collectif. Davantage qu'une lutte pour la reconnaissance des divers préjudices subis par les mineur·es concerné·es, elle vise à combattre les injustices épistémiques et la (re)production d'ignorance (Fricker, 2007 ; Godrie et Dos Santos, 2017). Elle me permet de comprendre mon expérience des multiples placements, internement forcés et abus institutionnels lorsque j'étais mineure et de me (re)construire, mais surtout de donner du sens à cette expérience en la mobilisant pour initier des pistes de réflexion et la rendre émancipatrice. Cette dimension émancipatoire ne vaut pas pour moi seule mais pour toutes les personnes qui partagent une part de cette expérience vécue et envers lesquelles je me sens responsable. Responsable parce qu'en tant que chercheuse, je dispose d'un pouvoir de dire, un pouvoir qui impose de se soucier constamment des conséquences de sa recherche pour autrui (Piron, 1996). Responsable aussi du lien éthique qui s'est créé avec les personnes qui participent d'une manière ou d'une autre à ma recherche et que j'ai rencontrées à travers leurs dossiers ou les entretiens réalisés (Piron, 2000). Responsable enfin de visibiliser non seulement l'expérience des personnes concernées mais aussi les savoirs qu'elles apportent à ce propos et qui sont susceptibles de servir de moteur à des changements institutionnels, sociaux et politiques. Le cœur de ma présentation sera axé autour du questionnement suivant : comment faire connaître les maltraitances subies et permettre aux personnes concernées par des expériences de placements et internements forcés de « devenir victimes » (Sfalti, 2021) sans pour autant faire « une histoire victimaire et ainsi nier aux acteurs et actrices leur capacité d'agir » (De Cock, Larrère et Mazeau, 2019) ? Ou, dit autrement, comment reconnaître les souffrances vécues par les personnes concernées sans pour autant verser dans une logique compassionnelle les réduisant au statut de victimes nécessitant l'aide d'autrui et incapables

de se défendre elles-mêmes (Fassin, 2006) ? De cette réflexion centrale découlent plusieurs sous-questions :

- a. Comment donner la parole ou la (p)rendre (Sabot, 2017) ? Et surtout, comment la restituer ?
- b. Comment me distancer de ma propre expérience pour accueillir celle d'autrui (Olivier de Sardan, 2008 ; Ameigueiras, 2009) ?
- c. Comment lutter contre la production de l'ignorance des internements forcés de mineur-es en psychiatrie et de leurs modalités et des savoirs expérientiels que les personnes internées contre leur gré avant leur majorité peuvent apporter à ce propos ? Je soulignerai le caractère délibéré de cette production d'ignorance, en mettant en évidence les refus d'accès opposés aux chercheur-es d'accéder aux archives médicales ; les refus opposés aux personnes concernées d'accéder à leurs propres dossiers ; en mettant en évidence aussi la délégitimation/remise en question de la valeur scientifique des témoignages/analyses/savoirs apportés par les personnes ayant vécu l'expérience des internements forcés en psychiatrie avant leur majorité d'autre part.

### Références bibliographiques

- Ameigueiras, A. (2009). L'herméneutique dans l'approche ethnographique. Du labyrinthe de la compréhension au défi de l'interprétation. *Recherches qualitatives*, vol. 28(1), 37-52.
- De Cock, L., Larrère, M. & Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Marseille : Agone.
- Fassin, D. (2006). Souffrir par le social, gouverner par l'écoute. Une configuration sémantique de l'action publique. *Politix*, n° 73, 137-137. DOI : <https://doi.org/10.3917/pox.073.0137>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethic of Knowing*. Oxford : Oxford Press.
- Godrie, B. & Dos Santos, M. (2017). Présentation. Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, vol. 49 n°1, 7-31. DOI : <https://doi.org/10.7202/1042804ar>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : éditions Academia.
- Piron, F. (1996). Ecriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologues. *Sociologie et Sociétés*, vol. 20, n° 1. DOI : <https://doi.org/10.7202/015398ar>
- Piron, F. (2000). Responsabilités pour autrui et savoir scientifique. *Éthique publique*, 2 (2), 115-126. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00779239v2>
- Rhéaume, J. (2007). L'enjeu d'une épistémologie pluraliste. In V. Gaulejac et al., *La sociologie clinique* (pp. 57-74). Toulouse : Erès.
- Sabot, P. (2017). (P)rendre la parole. *Raisons politiques*, n° 68, 9-22. <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2017-4-page-9.htm>
- Santos, B. de Sousa. (2016). *Epistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Perpignan : Desclée de Bouver.
- Sfalti, H. (2021). Devenir victimes : quand des femmes témoignent pour la reconnaissance et la réparation des souffrances subies au Bon Pasteur. *Genre, sexualité & société* [En ligne], consulté le 13 décembre 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/gss.7039>

## Quelle place pour les outils narratologiques dans l'enseignement du français ? Mise en récit d'une première année de thèse

Luc Mahieu, Université de Lausanne - UCLouvain

Après une petite année sur le parcours de la thèse, je me propose de saisir l'opportunité offerte par les Doctoriales pour partager ce qui a déjà « bougé » par rapport au projet de thèse tel qu'envisagé voici dix mois, en présenter la forme actuelle, les premiers résultats et, surtout, ses perspectives de concrétisation. En effet, si le premier problème qu'identifie ironiquement Howard S. Becker (2013) est maintenant dépassé (« comment commencer »), il s'agit d'aller au-delà de cette première étape d'appropriation de l'objet, de lectures et d'opérationnalisation du recueil de données pour entrer de plain-pied dans l'analyse des résultats et dans l'écriture effective. Aussi voudrais-je saisir l'occasion des Doctoriales pour plonger de façon opportuniste dans cette deuxième étape, et ainsi étoffer le plan prévu, tout en présentant de premiers résultats issus du recueil de données en cours.

S'attachant à cartographier les usages scolaires des concepts narratologiques, cette thèse se propose en effet d'explorer la question des pratiques et des savoirs mobilisés dans ce cadre par les enseignant·e·s de français aux niveaux secondaires I et II (élèves de 12 à 18 ans) en Belgique, en France, au Québec et en Suisse romande.

En 2000, Yves Reuter établissait un premier bilan des usages de la narratologie dans l'enseignement. Il appelait néanmoins de ses vœux une enquête permettant de développer une réponse à ce qui est devenu notre question de recherche : quelle place accordent les enseignant·e·s aux outils narratologiques ? Et pour quelles finalités d'apprentissage chez leurs élèves ?

À mi-parcours dans le recueil de données à la fois quantitative et qualitatives, il est donc déjà possible de donner quelques éléments de réponse à ces questions. En effet, une enquête par questionnaire a été conduite en Suisse romande, en Belgique et en France. Près de 20 entretiens semi-directifs ont également été menés dans ces deux derniers pays, ainsi qu'un premier relevé des plans d'études.

Inscrite dans le projet de recherche *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* initié par Raphaël Baroni dans la continuité de ses travaux (2017), cette recherche descriptive<sup>1</sup> permettra donc une dimension comparatiste (Simard et al., 2019) en envisageant les différents terrains évoqués ci-dessus. Il s'agira ainsi d'établir le relevé le plus exhaustif possible des concepts utilisés en s'intéressant à la terminologie employée, aux finalités d'apprentissage associées à ces outils, aux rapports entretenus par les enseignant·e·s à la théorie du récit, ainsi qu'aux difficultés exprimées dans son enseignement.

---

<sup>1</sup> Recherche s'efforçant de « décrire un aspect particulier de l'enseignement-apprentissage de la langue première afin de connaître plus précisément l'état de la question tant sur le plan de la pratique pédagogique que sur le plan des acquisitions des élèves. Elle dresse en quelque sorte des constats et des bilans quant à une situation donnée. » (Simard et al., 2019, p.390)

Cet état des lieux, basé sur notre enquête internationale mêlant approches quantitatives et qualitatives, s'intéressera ainsi à un point spécifique des curriculums prescrits et enseignés en envisageant les éventuelles tensions entre ces prescriptions et les pratiques déclarées.

### Références bibliographiques

Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Genève: Slatkine.

Becker, S. Howard (2013). Écrire une thèse, enjeu collectif et malaise personnel. In M. Hunsmann & S. Kapp (Eds.), *Devenir chercheur : écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 9-16). Paris : EHESS.

Reuter, Y. (2000). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 21, 7-22.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.cairn.info/didactique-du-francais-langue-premiere--9782804161736.htm>

## ***Les devoirs dans les familles favorisées : entre bourgeoisie culturelle et bourgeoisie économique, quelles pratiques éducatives d'accompagnement du travail scolaire à domicile ?***

*Karelle Stiassny, HEP-Université de Genève*

Depuis des décennies, en Suisse comme ailleurs, la question des devoirs suscite de nombreux débats (Tinembart, 2015). Certains les estiment propices à la réussite scolaire, alors que d'autres considèrent qu'ils ont principalement des effets négatifs et qu'ils représentent une charge de travail supplémentaire (Chouinard et al., 2007). Malgré les débats récurrents, les devoirs restent prescrits dans les lois cantonales suisses<sup>1</sup> sur l'enseignement obligatoire.

Les devoirs à domicile sont donc de tradition ancienne et fortement ancrés dans les pratiques de l'école. Ils ont cependant connu une certaine évolution. A partir des années 1960, les devoirs sont placés sous la responsabilité des familles (Kakpo, 2012). En Suisse, cette charge se renforce notamment par les recommandations prescrites dans les lois autour du travail scolaire à domicile pour les parents. Ces directives supposent que les parents doivent être capables d'accompagner et d'aider leurs enfants dans leurs tâches scolaires. Or, selon les milieux sociaux, toutes les familles ne possèdent pas de façon égale les ressources temporelles, matérielles, culturelles et éducatives nécessaires à l'accompagnement de la scolarité de leur enfant. Ainsi, l'externalisation du travail scolaire renforce cette responsabilité familiale autour du suivi du travail scolaire. La plupart des parents se mobilisent alors fortement autour du travail scolaire à domicile qui représente le moyen de forcer la réussite scolaire le plus à leur portée (Tinembart, 2015). Les pratiques éducatives parentales deviennent aujourd'hui de plus en plus importantes. À cet égard, certains chercheurs en viennent à parler d'une transition de la méritocratie à la « parentocratie », soit « un système de promotion par l'école, fondé sur l'évaluation des capacités et des efforts des enfants (...) à un système dans lesquels les moyens et les désirs des parents jouent un rôle central (Brown, 1990) » (Duru-Bellat et al., 2018, p.192). Plus l'on monte dans la hiérarchie sociale, plus les familles sont en mesure de développer des projets ambitieux, grâce notamment à l'excellence scolaire qu'elles sont capables de favoriser chez leur enfant par un soutien parental efficace (Duru-Bellat et al., 2018).

Pour cette recherche, il s'agit de se centrer sur les pratiques éducatives des familles favorisées qui ont été bien moins étudiées. Les enquêtes sur les devoirs se sont en effet fortement concentrées sur les milieux les plus modestes (Rayou, 2009 ; Kakpo, 2012) alors que les travaux sur les familles de classes supérieures restent, eux, encore très peu nombreux (Van Zanten, 2009 ; Garcia, 2018). L'une des volontés principales de cette étude est de questionner l'évolution et les caractéristiques de certains groupes sociaux et des pratiques éducatives mises en œuvre par ces derniers. En effet, si les milieux favorisés ont souvent été saisis comme une catégorie homogène, cette recherche propose de prendre en considération ces fractions de classe en fonction de la structure de leur capital (culturel, économique et scolaire).

---

<sup>2</sup> En Suisse, chaque canton dispose de sa propre loi sur l'enseignement obligatoire. Puisque cette recherche s'inscrit principalement dans le canton de Vaud, nous pensons donc ici principalement à la loi cantonale vaudoise sur l'enseignement obligatoire (LEO) qui prescrit des directives spécifiques à son canton en matière de devoirs à domicile.

Cette thèse tentera ainsi de comprendre, grâce à une démarche d'observation et d'entretiens, comment se distinguent les pratiques éducatives des fractions de classe les plus favorisées. Concrètement, il s'agit d'observer ces pratiques autour du travail scolaire à domicile et également durant diverses activités, puisque l'enjeu de la scolarité ne se joue pas seulement durant la période des devoirs pour ces familles.

L'approche méthodologique adoptée dans cette thèse et exposée dans cette communication permettra d'essayer de valider l'hypothèse principale de ce travail de doctorat, à savoir que selon les ressources dominantes dans les familles (diplôme, revenu, patrimoine), les parents ne mettent pas en place les mêmes pratiques éducatives autour du travail scolaire de leurs enfants.

Dans le cadre de ces doctorales, il sera donc question d'exposer le cadre théorique ainsi que la méthodologie qui ont été pensés au sein de cette recherche. Il s'agira également de discuter autour des questions méthodologiques centrales de cette thèse, à savoir, qui sont véritablement les familles favorisées ? Comment définir cette catégorie ? Comment et sur quel(s) critère(s) recruter les familles ? Qui sont finalement les participant.e.s à cette recherche ?

En effet, il est particulièrement difficile de définir la catégorie de milieux favorisés tant la frontière avec la catégorie des milieux moyens-supérieurs est mince. Pour Bernard Lahire (2019), une délimitation nette entre les milieux favorisés et les milieux moyens-supérieurs serait même « une fiction ». De plus, parce que les études scientifiques sur les milieux favorisés restent très peu élaborées, il est difficile de s'appuyer sur des définitions scientifiques claires. Ainsi, face à l'enjeu autour de la définition de cette catégorie, le recrutement des familles est rendu particulièrement délicat.

### Références bibliographiques

- Chouinard, R., Archambault, J., & Rheault, A. (2007). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2018). Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles. In M. Duru-Bellat, G. Farges, & A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie de l'école* (5e éd.) (pp. 57-76). Armand Colin.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à domicile*. PUF.
- Lahire, B. (Ed.) (2019). *Enfance de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Edition du seuil.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. PUR.
- Tinembart, S. (2015). Les devoirs à domicile. In B. André & J.-C. Richoz (Eds.), *Parents et enseignants. De l'affrontement à la coopération* (pp. 199-220). Favre.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école : Stratégies familiales et méditations locales*. PUF.

## **Éducation sexuelle spécialisée en Suisse romande : l'apport des droits sexuels pour les personnes en situation de handicap.**

Maya Machlout, Université de Genève (CMCSS<sup>1</sup>)

Le thème de l'éducation sexuelle, en Suisse, fait l'objet de travail réalisé depuis une dizaine d'années pour intégrer les droits sexuels dans les programmes d'éducation sexuelle dispensée dans le cadre scolaire. Charmillot, Jacot-Descombes et Földhazi (2021) ont mené une recherche sur les perceptions et les pratiques de l'éducation sexuelle en regard des droits sexuels. Elles montrent que l'éducation sexuelle spécialisée est encore très peu développée et que le thème du handicap n'est que très rarement évoqué. Quelles sont les perceptions et les pratiques, en matière d'éducation sexuelle basée sur les droits sexuels, chez les jeunes en situation de handicap, chez les parents d'enfants et des jeunes en situation de handicap et chez les professionnel.les ? Qu'est-ce qui fait obstacle à l'intégration des droits sexuels dans les programmes d'éducation sexuelle dispensés dans le cadre scolaire et institutionnel ?

Ma recherche doctorale a pour ambition de comprendre la place des droits sexuels dans les perceptions et les pratiques d'éducation sexuelle chez les jeunes en situation de handicap, chez les parents d'enfants et de jeunes en situation de handicap, ainsi que chez les professionnel.les qui dispensent l'éducation sexuelle scolaire et institutionnel. L'objectif est de comprendre ce qui fait obstacle au développement d'une éducation sexuelle inclusive holistique et comment travailler le thème du handicap dans l'éducation sexuelle scolaire, en contexte ordinaire comme spécialisé et comment développer ou renforcer l'éducation sexuelle dans les institutions qui accueillent des enfants et des jeunes.

Deux étapes structurent ma recherche. La première consiste à dresser un état des lieux détaillé de l'éducation sexuelle spécialisée dans les différents cantons romands francophones à travers une étude systématique des lieux d'accueil identifiés destinés aux personnes en situation de handicap mental, physique, psychique et/ou sensoriel. La deuxième étape fera l'objet d'une recherche-action en partenariat avec plusieurs services d'accueil, pour d'une part offrir un espace de parole aux personnes concernées (jeunes en situation de handicap, parents d'enfants et de jeunes en situation de handicap, professionnel.les) et d'autre part, envisager les transformations nécessaires des programmes d'ES de façon à actualiser le paradigme des droits sexuels d'une part, et d'autre part d'inclure les personnes concernées par la problématique du handicap.

La méthodologie de la recherche-action de type qualitative orientée par la contribution au bien commun, s'inscrit dans une approche épistémologique de type émancipatrice (Dufourt, 2020), qui porte une double finalité : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. La restitution des savoirs n'est pas seulement un geste des chercheurs et des chercheuses envers les acteurs et les actrices qui nourrissent et participent à la recherche (Schurmans, Maryvonne & Dayer, 2014).

---

<sup>3</sup> <https://www.unige.ch/cmcss/recherche/doctorats-subventionnes/education-sexuelle-specialisee-en-suisse-romande-2021>

## Références bibliographiques

Charmillot, M. , Földhazi, A. & Jacot-Descombes, C. (2021). DROITS HUMAINS ET ÉDUCATION SEXUELLE : Contexte, perceptions et pratiques. Éditions ies, Haute école de travail social, Genève. Septembre 2021, 121 p. ISBN : 978-2-88224-229-7.

Dupras, A. (2015). Les droits sexuels des personnes en situation de handicap : Entre uniformité et diversité. *Sexologies*, 24(3), 128-133. Consulté le 15 juin 2020 à l'adresse <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2015.04.001>

Giami, A (2016). Sexualité et handicaps : De la stérilisation eugénique à la reconnaissance des droits sexuels (1980–2016). *Sexologies*, 25(3), 93-99. Consulté 19 juillet 2021, à l'adresse <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2016.05.007>

Paré, M. (2018). Les droits sexuels des personnes handicapées : Réflexion sur le développement du droit international. *Genre, sexualité & société*, 19, Article 19. Consulté le 5 décembre 2020, à l'adresse <https://doi.org/10.4000/gss.4327>



**Études doctorales**  
Sciences de l'éducation